

Дорогие друзья!

Ирина Орехова,
главный редактор журнала
«Русский язык за рубежом»



С огромным удовлетворением хочу отметить, что это уже второй специальный выпуск журнала «Русский язык за рубежом», посвященный вьетнамской русистике. И это не случайно. За год с небольшим произошло много знаковых событий, укрепляющих связи наших государств в области науки, образования и культуры. Вьетнамская русистика продолжает развиваться.

В этом номере вьетнамские специалисты представили результаты поиска новых приемов преподавания русского языка с учетом национальной лингвокультурной специфики.

Особого внимания заслуживают также статьи, посвященные исследованиям в области компаративной лингвистики, в частности, фразеологии, которая вызывает особые трудности у вьетнамских учащихся. Мы сердечно благодарим всех авторов номера и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Уважаемые коллеги!

Нгуен Тхи Тху Дат,
главный редактор журнала
«Вьетнамская русистика»



В этом выпуске мы постарались собрать самые разнообразные и интересные статьи о состоянии преподавания и изучения русского языка и русской культуры в нашей стране, о трудностях, случающихся в преподавательской работе, и путях их преодоления. В этом номере вы найдете также и сочинения на русском языке наших студентов и учеников. Мы расскажем о фестивале культуры «Многогранный Вьетнам. Многогранная Россия», проводимом для школьников и студентов нашей страны в целях поддержки и развития преподавания и изучения русского языка.

Благодарим авторов, активно помогающих нам в создании журнала, присылающих в редакцию свои статьи. И надеемся, что это не последняя наша совместная работа с Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.

СОДЕРЖАНИЕ

Сотрудничество

Нгуен Тхи Тху Дат
ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
ВО ВЬЕТНАМЕ СЕГОДНЯ 4

Ле Тиен Зунг
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА ПРИ
ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ ... 8
ПО СТРАНИЦАМ ЛЮБИМЫХ КНИГ... 12



Лингвистика

Буй Ми Хань
СЛОЖНЫЕ СЛОВА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО
ЯЗЫКА И ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ ИХ
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ 16

До Тхи Тиен Май
МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
НАРЕЧИЯ 21

Нгуен Ву Хьонг Тыи
ОБРАЩЕНИЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЭЛЕМЕНТ
РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА 24

Нгуен Тхи Киеу Ви
«НЕТ» — МАРКЕР ОТРИЦАТЕЛЬНОГО СМЫСЛА
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 27

Тью Фьонг Ань
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ
ФОНЕТИКИ И ОРФОГРАФИИ В РУССКОМ
И ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКАХ 31

Нгуен Тхань Ха
ЯЗЫК И РЕЧЬ В ЗЕРКАЛЕ РУССКОГО
И ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКОВ 36

Ву Тхань Там
ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ
ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ 40

Лыу Хоа Бинь
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИБЛИЗИТЕЛЬНОСТИ
ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ . 45

Нгуен Тхи Нянь
ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ЭТИКЕТ
ПИСЬМЕННОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ 50

Е. И. Тюменева
О ПЕРЕВОДЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ВЬЕТНАМСКОМУ ЯЗЫКУ 53

Ву Тхань Конг
СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ПОРЯДКА СЛОВ В РУССКОМ
ПРЕДЛОЖЕНИИ С ПОБУЖДЕНИЕМ СРЕДСТВАМИ
ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКА 57

Ням Тхи Ван Ань
ЗООНИМЫ *КОНЬ/ЛОШАДЬ* В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ
СЕМАНТИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ВЬЕТНАМСКОГО
И РУССКОГО ЯЗЫКОВ 61

Нгуен Фам Нгует Линь
ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ РУССКОЙ НАРОДНОЙ
СКАЗКИ 65



Методика

Ву Тхе Кхой, Нгуен Туэт Минь
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА
«РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ВЬЕТНАМЦЕВ» 68

Нгуен Тхи Ко
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКО-
МУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ ВО ВЬЕТНАМЕ. 74

Нгуен Тхи Тхием
ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТУРИСТИЧЕСКО-
ГО ПРОФИЛЯ студентов туристического факультета
Кханьхоаского университета. 77

Ву Тхи Нгок Хоа
ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ ПО КОММУ-
НИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ для студентов
Академии народной полиции Вьетнама 81

Ле Тхи То Хоа, Ву Тхи Доан Чанг
ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ
НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ у учащихся
подготовительного курса Государственного
технического университета им. Ле Куи Дона 85

Нгуен Тхи Нь Нгует
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНО-
СТРАННОМУ ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ ЗАПАСА СЛОВ
У ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ (из опыта работы) ... 90

Ву Тхе Кхой
О КУРСЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ
В ЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ ВЬЕТНАМА. 94



ПРЕПОДАВАНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ВО ВЬЕТНАМЕ СЕГОДНЯ



Нгуен Тхи Тху Дат
кандидат филологических наук,
директор Ханойского филиала
Института русского языка
им. А. С. Пушкина
Ханой, Вьетнам
thudat@moet.gov.vn



Ключевые слова:
преподавание и изучение
русского языка, потребность
в специалистах русского
языка, интерес к изучению
русского языка, подготовка
к тестированию,
преподаватели-русисты,
выездные летние курсы

Преподавание и изучение русского языка как иностранного во Вьетнаме имеет солидную историю. Широкое распространение русского языка началось с 1945 года благодаря поддержке президента Хошимина. Свыше 70 лет русский язык изучается во Вьетнаме и более 30 лет в нашей стране работает Ханойский филиал Института русского языка им. А. С. Пушкина (ХФИРЯП). Наш научно-исследовательский центр занимается изучением положения русского языка во Вьетнаме, отслеживает учебно-методическое и научное обеспечение преподавания русского языка, готовит мониторинговые и аналитические отчеты. ХФИРЯП наряду с вьетнамскими учебными заведениями и вьетнамскими русистами непрерывно выполняет благородную миссию — продвижение русского языка, распространение русской литературы и культуры на территории Вьетнама.

Русский язык сегодня не только служит мостом, соединяющим культуру русского и вьетнамского народов, но и является средством для выполнения всеобъемлющего сотрудничества между государствами, способствует укреплению и расширению отношений между Вьетнамом и Россией.

По статистическим данным ХФИРЯП, в 2016/17 учебном году русский изучают в 12 спецшколах, в более 40 государственных высших учебных заведениях и трех аккредитованных вузах. В специализированных школах, располагающихся на севере и в средней части страны, русский язык углубленно изучает более 1000 учеников, а количество изучающих русский язык во вьетнамских вузах возрастает до 6000 человек. Число преподавателей и учителей русского языка по всей стране составляет 250 человек.

В последнее время по мере развития вьетнамо-российского многостороннего сотрудничества во Вьетнаме заметно увеличивается потребность в преподавателях русского языка и, следовательно, растет интерес к изучению русского языка. При этом мы отмечаем, что в прагматичном Южном Вьетнаме потребность в русском языке больше, чем на севере.

Более чем в 40 государственных учебных заведениях (вузах, училищах и специализированных средних школах) изучают русский язык как специальность или как иностранный язык, а в трех негосударственных вузах Вьетнама кроме того готовят туристических гидов-экскурсоводов



Вьетнамские русисты на курсах повышения квалификации, ноябрь 2016 г.

с русским языком. Русский становится все более популярным в известных туристических районах Вьетнама, там открываются курсы русского языка для сотрудников турфирм, обслуживающего персонала гостиниц, продавцов.

«Русский язык в специальных целях» и «Деловой русский язык» изучают в учреждениях и ведомствах Вьетнама, например, в Министерстве науки и технологии, в энергетических, телекоммуникационных, нефтегазовых компаниях, в совместных

российско-вьетнамских компаниях, в военно-образовательных учреждениях.

Пользуется популярностью и курсовое обучение во Вьетнаме. Традиционно существуют и курсы русского языка для будущих студентов российских вузов, создающие основу для их успешного обучения на подготовительных факультетах в РФ. Осознавая важность иностранного языка для последующего обучения на основных курсах, учитывая особенность вьетнамцев в овладении русским языком, Министерство





Курсы русского языка для гостипендиатов, 2016 г.

образования и подготовки кадров поручило ХФИРЯП организовать краткосрочные курсы русского языка и страноведения для учащихся, направляемых государством на учебу в Россию и страны СНГ. Работают и курсы русского языка для маленьких детей, желающих поступить в общеобразовательную школу при Посольстве РФ в СРВ; курсы делового общения для сотрудников нефтегазовых и телекоммуникационных компаний; курсы для сотрудников турфирм, персонала сферы сервиса.

С 2013 года в ХФИРЯП осуществляется подготовка к тестированию в рамках государственной российской системы тестирования по русскому языку как иностранному, проводится тестирование, слушателям выдаются сертификаты ТРКИ.

Отвечая социальным потребностям, в 2014 году при филиале были открыты курсы русского языка для вьетнамских трудящихся-мигрантов. Обучающихся здесь готовят к комплексным экзаменам, тестируют и выдают им сертификаты ИР для получения разрешения на работу в РФ.

В 2016 году ХФИРЯП впервые организовал выездные летние курсы русского языка для учеников спецшкол: 20 ребят ездили на две недели в Россию.

Преподавание и изучение русского языка во Вьетнаме становится все более существенным, более эффективным для удовлетворения фактического спроса. Этому способствовали и заключенное



Выездные летние курсы для учеников спецшкол Санкт-Петербурга, 2016 г.



Комплексный экзамен для трудящихся-мигрантов на сертификат ИР, 2015 г.

Вьетнамом и Россией в ноябре 2014 года Соглашение о стратегическом партнерстве в области образования, науки и техники, и вступившее в силу в январе 2016 года Соглашение о свободной торговле (FTA), подписанное Вьетнамом с Евразийским экономическим союзом, включающим Россию, Белоруссию, Казахстан, Армению и Киргизию.

Однако при всех положительных тенденциях вьетнамские преподаватели-русисты сталкиваются с многими трудностями, среди них:

- большая нагрузка на педагогов, так как почти все учебные заведения страдают от недостатка преподавателей русского языка;
- большое количество учащихся (школьников/студентов) в классе/группе (от 30 до 40 учащихся);
- маленькое количество практических занятий по русскому языку в учебной программе, в результате чего снижается качество преподавания и изучения;
- во Вьетнаме обучение русскому языку проводится вне языковой среды. Большинство учителей русского языка не имеют контактов с носителями языка, и ощущают интерференции на фонетическом и лексическом уровнях. Это, конечно, негативно влияет на качество преподавания языка;
- преподаватели русского языка не имеют возможности ежегодно проходить курс повышения квалификации в стране. Многие



Курсы повышения квалификации для русистов с заместителем министра образования и науки РФ В. Ш. Казановым, 2013 г.



Международная научно-практическая сессия в Ханое, ноябрь 2016 г. Оргкомитет с преподавателями.

- преподаватели не проходили курс повышения квалификации в российских вузах;
 - не хватает учебников и учебных пособий русского языка национальной ориентации с учетом национальных особенностей вьетнамских учащихся;
 - применение информационных технологий в преподавании русского языка ограничено. Многие учителя не знают, как найти и использовать бесплатные учебные материалы на сайтах и порталах в процессе обучения;
 - не распространено и использование учителями текстов СМИ в процессе обучения;
 - во многих образовательных учреждениях нет банков тестовых заданий. Наши преподаватели сталкиваются с трудностями при создании тестов РКИ. Контроль и оценка знаний, умений, навыков учащихся осуществляется в основном по традиционным методам и стандартам.
- Надеемся, что открывшийся при поддержке Минобрнауки РФ 7 ноября 2016 года в соответствии с задачей формирования и развития партнерской сети «Институт Пушкина» в Ханойском филиале

Центр изучения русского языка и тестирования «Институт Пушкина» поможет вьетнамским русистам преодолеть эти проблемы. Уже в первые дни работы сотрудники центра провели Международную научно-практическую сессию для вьетнамских педагогов и организаторов образования, на которой преподаватели из России представили практические рекомендации по использованию на занятиях ресурсов портала «Образование на русском», рассказали о подготовке к сертификационному тестированию по русскому языку как иностранному, об особенностях проведения уроков для школьников и студентов по чтению и аудированию, письму, страноведению. На торжественном открытии выступающие отметили, что Центр «Институт Пушкина» будет выполнять задачи по поддержанию преподавания и изучения русского языка, повышению квалификации преподавателей русского языка во Вьетнаме, организации экзаменов и сертификационного тестирования.

Мы уверены, что теперь у преподавания РКИ во Вьетнаме начинается новый этап, который пройдет под знаком плодотворного сотрудничества и действенной помощи. ■

Nguyen Thi Thu Dat

THE TEACHING AND STUDYING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN VIETNAM TODAY

Keywords: teaching and studying the Russian language, the lack of specialists in Russian language, interest in learning the Russian language, preparation for testing, teachers, summer courses.

The article goes into the history of studying of Russian language in Vietnam from 1945 to this day. The modern state of Russian language in Vietnam is described in great detail.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Ле Тиен Зунг
кандидат педагогических наук
Гуэский университет
иностранных языков
Гуэ, Вьетнам
dungatc@yahoo.com



Ключевые слова:
дистанционное образование,
заочная форма, аутентичные
материалы, дистанционное
обучение (ДО), сетевая
технология

У многих людей возникает вопрос: как можно изучать русский язык вне языковой среды? Ответ есть: дистанционное обучение (ДО). Идея дистанционного обучения не нова: молодежь всех развитых стран мира давно и комфортно обучается в самых престижных университетах без отрыва от дома, семьи, работы.

Дистанционное обучение обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникаций [3].

Дистанционное образование — это заочная форма обучения с использованием современных технологий и средств коммуникации. Эти технологии, в свою очередь, потребовали разработки принципиально нового подхода к учебному процессу, методическому сопровождению каждой учебной дисциплины. С одной стороны, учащийся должен получить всю учебную литературу, необходимую и достаточную для изучения и сдачи данной дисциплины и, кроме того, методические рекомендации преподавателя, содержащие предельно четкие указания, что и как изучать, на что обратить особое внимание, как проверить свои знания и умения; с другой стороны, преподаватель также должен иметь возможность объективно оценить уровень знаний учащегося по своей дисциплине.

Дистанционное обучение вызывает интерес по ряду причин.

Во-первых, обеспечивается доступность обучения. Независимо от места нахождения любой желающий может получить те или иные образовательные услуги в индивидуальном режиме, независимо от времени и места.

Во-вторых, используются новые формы организации и представления информации: текст, графика, видео, нелинейная форма.

В-третьих, вводятся новые формы сертификации знаний и умений путем использования тестов, рефератов с помощью электронной почты и др.



Автор с профессорами Института Пушкина Л. В. Фарисенковой и А. Н. Щукиным.

Дистанционное обучение: новая форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами.

Дистанционное образование — это образование, реализуемое посредством дистанционного обучения. Основные факторы, которые определяют дистанционную форму обучения, следующие:

- разделение учителя и учащихся расстоянием;
- использование учебных средств, способных объединить усилия учителя и учащихся и обеспечить усвоение содержания курса;
- обеспечение интерактивности между учителем и учащимся, между администрацией курса и учащимися;
- преобладание самоконтроля над контролем со стороны учителя.

Другими словами, программы современного дистанционного образования не только полностью адекватны программам очного обучения, но и обеспечены профессионально грамотными и высокоэффективными учебно-методическими материалами.

Основное преимущество учебы по системе ДО в том, что к занятиям можно приступать в любое время. Абитуриенту, не поступившему по разным причинам в вуз, не нужно ждать следующего года, чтобы стать студентом. Дистанционное обучение позволяет каждому учащемуся выбирать удобное

время, место и темп обучения. Обучение по программам ДО — хорошая возможность получить диплом престижного вуза тем, кто в силу объективных причин не может получить традиционного очного образования. Дистанционное обучение является чуть ли не единственной возможностью получения высшего образования жителями удаленных регионов страны, лицами, которые по различным причинам не могут уехать из дома для обучения в вузе на 4–5 лет или по причинам производственной занятости не могут посещать занятия очного обучения.

Следует иметь в виду, что далеко не все вузы и далеко не по всем специальностям разработали и используют систему дистанционного обучения. Общее представление о предлагаемых программах и условиях дистанционного обучения можно получить в Интернете. Для этого достаточно в любой поисковой системе запросить «дистанционное обучение».

Основные требования к обучающей системе определяются принципиальными особенностями дистанционных форм обучения: индивидуальный подход к обучению, диалоговый характер взаимодействия, проведение текущего и итогового контроля онлайн, регулярное обновление учебных материалов, сочетание традиционных и дистанционных форм обучения и др.

Выделяются различные виды дистанционных технологий: кейс-технология, ТВ-технология, сетевая технология.

Элементами дистанционного учебного курса являются: информационные ресурсы (лекции,

конспекты лекций, программы), дополнительные информационные материалы (комментарии преподавателя, ответы на часто задаваемые вопросы), библиотеки ресурсов, словари; средства общения (электронная почта, доски объявлений, виртуальные конференции, форумы, семинары, чаты); система тестирования (контрольные задания, тесты, рефераты); система администрирования (организация баз данных обучаемых, анкетирование, доска объявлений, планирование занятий и др.).

Для организации и эффективного функционирования системы дистанционного образования необходимо выполнять следующие функции:

- поддержку учебных курсов в Интернете,
- доставку учебного материала учащимся,
- поддержку учебного процесса справочными материалами (печатными и электронными),
- консультации,
- контроль знаний,
- организацию общения учащихся (конференции, форумы).

Для организации дистанционного обучения необходимы система средств обучения, а также информационно-образовательная среда, под которой понимается совокупность учебных материалов, средств их разработки, хранения, передачи и доступа к ним.

В системе дистанционного обучения реализуются следующие программы высшего образования:

- первое высшее образование — для лиц, имеющих законченное среднее или среднее специальное образование;
- параллельное образование — для студентов старших (начиная с III) курсов вузов;



- магистерские программы — для лиц, имеющих диплом бакалавра или специалиста;
- второе высшее образование.

Как происходит обучение и контроль знаний учащегося?

Прежде всего еще на стадии зачисления учащийся знакомится с программой обучения, в которой приведен полный перечень дисциплин общеобразовательного цикла, дисциплин специальности и специализации по выбранному направлению обучения.

По каждой программе устанавливается «нормативный» срок обучения — это тот максимально допустимый срок обучения, за который учащийся должен пройти всю программу обучения, выполнить и защитить квалификационную выпускную работу (дипломный проект или магистерскую диссертацию) и получить диплом.

Сокращение «нормативного» срока обучения зависит только от самого учащегося — темпа изучения дисциплин, успешной сдачи рубежных и итоговых контрольных заданий, времени на подготовку к Государственному экзамену и написанию выпускной работы.

Учащийся регулярно получает (по почте) учебно-методические материалы по дисциплинам, входящим в этот цикл обучения (последовательно по 2–3 дисциплинам за каждое почтовое отправление).

Учебно-методические материалы включают учебники (учебные пособия), указания к выполнению курсовых работ (проектов), тесты для самопроверки, контрольные задания, а также инструкции по порядку сдачи рубежных и итоговых видов контроля знаний по учебным курсам.

После выполнения всех промежуточных заданий по данной дисциплине студенту предлагается выполнить итоговое контрольное задание. В случае, если результат итоговой проверки знаний оказался неудовлетворительным, студент вправе повторять свои попытки вплоть до достижения успешного результата (варианты тестов, заданий или задач каждый раз меняются). Каждая попытка сдачи рубежных и итоговых заданий регистрируется и учитывается при выставлении итоговой оценки.

На завершающем этапе обучения Учебный центр запрашивает учащегося о предполагаемой тематике выпускной работы, и ему назначается руководитель, с которым к началу заключительного цикла окончательно утверждается тема выпускной работы и формируется ее план. (Способ общения — электронная и/или обычная почта.) Кроме того, учащемуся высылаются программа Государственного экзамена и методические указания по подготовке к нему, а также «Требования к выпускной работе».

За последние годы дистанционное обучение становится все более популярным. Это заметно



и по количеству сайтов, на которых представлены многочисленные курсы или их отдельные фрагменты, например, программы, осуществляющие тестирование в режиме реального времени. Практически все представленные выше курсы предназначены для самообразования, если, разумеется, учителя не используют их материалы в том или ином виде на уроках. Дистанционное обучение предусматривает особое взаимодействие учителя и учащихся.

При дистанционном обучении целесообразность и эффективность использования таких технологий,

как обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение с учетом уровня учащихся, приобретают особую значимость. В группы дистанционного обучения подбираются учащиеся с разной подготовкой по изучаемому предмету, поэтому очень важно предоставить возможность каждому учащемуся овладеть учебным материалом в соответствии с его способностями, но обязательно добиться полного осмысления материала, умения применять получаемые знания на практике для решения новых познавательных задач. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Азимов Э. Г. Русский язык в Интернете (методический и лингвистический аспекты) // Лингводидактический поиск на рубеже веков. М., 2000.
2. Журич А. А. Учимся работать на компьютере. М., 2005.
3. Кузнецов И. Н. Интернет в учебной и научной работе. М., 2005.
4. Ле Май Ань. Использование динамической наглядности при обучении речевому общению на русском языке в условиях вьетнамского филологического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
5. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения. М., 2004.
6. Шукин А. Н. История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях. М., 2005.

Le Tien Dung

USING THE INTERNET FOR DISTANCE LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IS THE LANGUAGE ENVIRONMENT

Keywords: Distance education, by correspondence, authentic materials, distance learning, network technology.

Using the Internet in distance education is considered in the article as the most important kind of in a special mode, regardless of the time and place of individual activities in teaching the Russian language is the language environment. The author shares his experience in building a training course based on authentic texts from the Internet.

ПО СТРАНИЦАМ ЛЮБИМЫХ КНИГ...

• • • так назывался конкурс сочинений и презентаций, организованный Ханойским филиалом Института русского языка им. А. С. Пушкина при финансовой поддержке фонда «Русский мир». Стартовав в сентябре 2016 года, конкурс привлек более 150 участников: вьетнамских школьников, обучающихся на русском языке; учеников, изучающих русский как иностранный; студентов языковых и неязыковых вузов и училищ Вьетнама. Цитаты из некоторых сочинений победителей конкурса в разных номинациях предлагаем вашему вниманию.

■ ПО СТРАНИЦАМ ЛЮБИМОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ



Буй Фам Чиёу Зунг
Средняя
общеобразовательная
школа при Посольстве
России во Вьетнаме

«Говорят, что в современном мире для того, чтобы отличаться от других, нужно любить читать. Наверное, я — особенная! Ведь я действительно люблю читать, я испытываю настоящий читательский голод,

если не прочитываю хотя бы несколько страниц в сутки, не считая домашних заданий, которые приходится выполнять в любом случае. На сегодняшний день я владею четырьмя языками и поэтому имею возможность читать понравившиеся мне книги в оригинале.

Мне особенно нравятся такие произведения, героям которых я могу сочувствовать или в характере которых я вижу собственное отражение. Поэтому роман «Над пропастью во ржи» американского писателя Джерома Сэлинджера всегда оставляет в моей душе глубокий след, даже тогда, когда я его перечитываю вновь и вновь...»

Чинь Тхи Нгуен Хань
Ханойский университет иностранных языков

«Моя любимая книга называется «Ханой — старый квартал, 36 улиц». Эту книгу написал вьетнамский писатель Тхак Лам в 1943 году. В ней говорится о красоте старого Ханоя и жизни горожан в XX веке. <...> Все рассказы о ханойцах, которые жили на разных улицах, искренне написаны автором. Можно сказать, что Ханой красив людьми и их простыми повседневными делами».

■ СКАЗКА МОЕГО ДЕТСТВА



Данг Бао Чау
Специкола им. Хоанг
Ван Тху Хоа Бинь

«...Лично я не считаю, что сказка — это сугубо детский фольклор, ведь каждая сказка нашего детства растёт вместе с нами, меняется только ее восприятие. Все мы свою жизнь начинали одинаково — слушали мамыны колыбельные и сказки, позже наслаждались народными произведениями в школе, а впоследствии узнавали о жизни народа благодаря древним литературным произведениям и песням.»

Лично я хорошо помню сказки, которые в детстве мне рассказывала не только мама, но и бабушка и дедушка. Как здорово на ночь прочитать сказку, окунуться в мир волшебства, красоты и спокойно уснуть. А во сне снова оказаться в необычном мире».



Ле Нгок Бао Хань
Средняя
общеобразовательная
школа при Посольстве
России во Вьетнаме

«...Вы, наверное, уже догадались, что я люблю эту сказку потому, что мне нравится Золушка. Я восхищаюсь ее добротой, красотой, смирением, трудолюбием. Мне бы очень хотелось иметь такую подружку. Она

самая замечательная! Она никогда не сделала бы ничего плохого своей мачехе и сестрам, как бы сильно они ее ни унижали и ни обижали. Я очень рада за мою любимицу, у нее все сложилось хорошо. Ведь не зря русские люди говорят: «Добро всегда побеждает зло!»

А я уверена, что эта сказка останется со мной на всю жизнь и станет любимой сказкой моей дочери и я буду первой, кто ее ей прочитает!»

■ ЧЕМУ МОЖЕТ НАУЧИТЬ СКАЗКА «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ»



Зыонг Чиёу Ань
Средняя
общеобразовательная
школа при Посольстве
России во Вьетнаме

«...Главный герой этого произведения показал нам, что прежде всего надо быть ответственным человеком по отношению ко всему, что нас окружает: людям, животным, растениям,

планете Земля. Экзюпери очень переживал за будущее нашей планеты, ведь он был легчиком, рассматривал Землю с очень большой высоты, видел, какая она на самом деле беззащитная и хрупкая. А также видел и понимал, что люди, которые только и делают, что воюют, делят территорию и власть, не осознают, что все имеет свои пределы



и границы. Нельзя только потреблять, надо еще обязательно поддерживать все живое и отдавать частицу самого себя».

■ РОЛЬ КНИГИ В НАШЕЙ ЖИЗНИ

Динь Тхи Фьюнг Ань
Средняя общеобразовательная школа при Посольстве
России во Вьетнаме

«Каждый раз, когда мы открываем книгу, мы вчитываемся в каждое слово, переживаем вместе с героями произведения, сочувствуем и порой даже осуждаем их. Мир книг весьма разнообразен: одни учат нас, другие помогают расслабиться и помечтать о дальних странах, о волшебных мирах и космических путешествиях. Книги играют важную роль в жизни человека: они способствуют нашему развитию — как интеллектуальному, так и духовному; расширяют наш кругозор и помогают принимать правильные решения. <...>

Что бы ни случилось с нашей цивилизацией, книга никогда не перестанет играть важную роль в жизни человека и будет являться настоящим чудом, помогая ему справляться с жизненными проблемами. Книга была, есть и будет незаменимой частью человеческой души!»

■ МОЙ ЛЮБИМЫЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ГЕРОЙ



Киеу Тхи Нгок Линь
Специкола
Ханой–Амстердам

«Недавно я прочитала рассказ «Судьба человека», написанный Михаилом Александровичем Шолоховым, одним из крупнейших русских писателей, имя которого известно во всем мире. Вообще, произведения на военную тему редко интересуют меня, поэтому начало рассказа я открыла неохотно. Но буквально через пару страниц во мне уже жил интерес к главному герою рассказа — Андрею Соколову. Он поразил меня своим мужеством и добротой. <...>

Мне нравятся его жизнелюбие, беззлобность. Несмотря на все потери, Андрей Соколов все-таки сохранил человеческое достоинство и нашел в себе силы жить дальше. Что помогло ему не сломаться? Я считаю, что в первую очередь русский характер и огромная любовь к своей родине, а затем этот сильный русский характер всегда жил в его сердце».



Нгуен Зуй Тхинь
Ханойский
университет
иностранных языков

«...Впервые я прочитал книгу «Приключения Тома Сойера» в шестом классе, книга мне очень понравилась, потому что она веселая, красочная, в ней много смешных и захватывающих моментов. В прошлом году вдруг захотелось ее перечитать, и она доставила мне то же удовольствие, что и в детстве, но еще дала серьезный повод для размышления. Я думаю, что в наши дни все меньше и меньше приключений. Современные дети предпочитают играть в видеоигры и смотреть мультки, а не гулять с друзьями. А у взрослых слишком занята жизнь, мы привыкаем к серым будням и рутине. Нам всем нужна та тяга к приключениям, что есть у Тома Сойера. Том Сойер был и всегда будет моим любимым литературным героем».



Нгуен Тхи Занг Лам
Специкола
иностранных языков

«Гарри Поттер» — знаменитая серия книг писательницы Джоан Роулинг о волшебном мире. Когда я впервые прочитала эту книгу, я училась в начальной школе. И мне, еще ребенку, конечно, нравился умный, талантливый, храбрый главный герой — Гарри Поттер. Но сейчас, когда я уже больше понимаю о жизни, о горе, о счастье, о любви, я все больше и больше восхищаюсь Северусом Снеггом. <...>

Этот герой научил меня многому: храбрости, мудрости, отваге, любви. А также доказал, что никто не может быть плохим на сто процентов, у каждого есть светлая сторона души».

■ МОЯ ЛЮБИМАЯ ПОЭТЕССА МАРИНА ЦВЕТАЕВА



Нгуен Тхи Ми Ха
Педагогический
университет
им. Хо Ши Мина

«...Ее необыкновенный талант, чувство Родины и любви — все это привлекает людей, тех, кто хочет дойти до истоков, до корней, чтобы понять личность поэта через ее стихотворения. Поэзия для Цветаевой не просто работа, а духовное состояние и единственный способ существования. Судьба поэтессы сложилась трагически, но она была настолько яркой личностью и талантливым художником, что все жизненные перипетии нашли отражение в ее лирике. Марина Цветаева как великий мастер слова умела не только обращаться к эмоциям и чувствам людей, но и будить в них свет и добро».

■ КНИГА, КОТОРАЯ ИЗМЕНИЛА МОЮ ЖИЗНЬ

Нгуен Ми Ань
Средняя
общеобразовательная
школа при Посольстве
России во Вьетнаме

«Очень сложно из большого количества действительно хороших и мудрых книг выбрать одну-единственную, которая сможет затронуть душу и изменить отношение к жизни. Ведь каждая книга чему-то учит, заставляет над чем-то задуматься. Но есть книги, которые хочется перечитывать снова и снова. И каждый раз находишь в них что-то новое, неизведанное, непочитанное. Возможно, когда я стану старше, в моей жизни появится еще какая-нибудь книга, о которой я напишу. На сегодняшний день для меня такой книгой стало произведение Гавриила Троепольского «Белый Бим Черное Ухо».



Нгуен Чунг Киен
Академия
военных наук

«...Эта книга имеет особое название «Я — осел». У каждого сразу возникает вопрос, почему Фьонг Май дала своей первой книге такое название и почему именно осел, а не другие животные, такие как собака, кошка, птицы... Читая первые страницы книги, мы узнаем причину этого особого названия. Фьонг Май считала себя «ослом», так как она не похожа на других обыкновенных девушек <...>. Она, как птица, любит свободу, всегда хочет летать в небе в разные места. Каждый день Фьонг Май ходит по далеким дорогам, знакомится с незнакомыми людьми. Нет любви, нет семьи, нет детей, у нее ничего нет, кроме открытой души и горячего сердца. С желанием увидеть целый мир наша маленькая, но смелая девушка уже прошла более 80 стран и государств. Фьонг Май действительно, как осел, но она является смелым ослом, который решается сделать и выполнить все то, что другие люди видят только во сне».

■ МОЙ ЛЮБИМЫЙ АВТОР ВЛАДИМИР СЕМЕНОВИЧ ВЫСОЦКИЙ



Чыонг Нгуен Лас Тхинь
Педагогический
университет
им. Хо Ши Мина

«...Читая и слушая его произведения, я чувствую, что он был честным и очень талантливым. Владимир Семенович — известный русский поэт, талантливый актер и известный певец. Он писал много стихов о настоящей жизни, не приукрашивая ее <...>. Еще он сыграл несколько ролей в кино, и почти каждый фильм с его участием стал легендой. <...> Я считаю, что те люди, которые слушают песни и читают стихи Высоцкого, рано или поздно задумываются над его текстами, а тем, кто никогда их не слышал или не читал, я советую это обязательно сделать, потому что в наше время хорошей музыки не так уж и много — это, во-первых, а во-вторых — тексты Высоцкого очень многогранны и могут многому научить в жизни».

СЛОЖНЫЕ СЛОВА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА И ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ ИХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ

Буй Ми Хань
кандидат филологических наук,
старший преподаватель
института социальных
и гуманитарных наук
Национального университета
Хошимин, Вьетнам
bui.myhanh@hcmussh.edu.vn



Ключевые слова:
словообразование,
словообразовательное значение,
сложение, сложное слово,
сложное существительное,
классификация

Русская лексика в настоящее время широко пополняется сложными словами (СС). СС появились в русском языке давно (например, *летопись, мореплавание, богородица*), но их было сравнительно немного. Процесс интенсивного образования сложных слов, особенно сложных существительных, заметно активизировался лишь в современный период развития русского языка. СС занимают более половины в составе новых слов русского языка [2]. Их количество постоянно увеличивается, по мере того как возникает необходимость для обозначения новых сложных предметов и понятий, столь характерных для нынешних условий. В сравнении с другими словами СС обладают явным преимуществом благодаря их краткой форме, удовлетворяющей принципу «минимакс»: минимальная формальная оболочка для максимальной информации.

СС составляют богатый пласт слов, характеризующийся разнообразием как моделей формальной структуры (формы), так и типов семантической структуры (содержания). Подавляющее большинство среди СС составляют сложные существительные. По лексико-грамматическим свойствам сложные существительные русского языка значительно превосходят СС других частей речи. Изучение сложных существительных способствует пониманию словообразовательных механизмов, установлению взаимосвязей между формой и содержанием новообразований, выявлению распространенности или продуктивности словообразовательных моделей и типов и тем самым позволяет определить тенденции в образовании не только СС, но и производных слов русского языка в целом.

До настоящего времени среди лингвистов нет единства относительно трактовки объема понятия СС в русском языке: у одних оно шире, у других — уже. Так, В. Н. Немченко, М. А. Петрова, Н. Х. Низаметдинова относят суффиксальные сращения (*немогузнайка, ничегонеделание, сеголеток*) и аббревиатуры (*бортмеханик, спецкор, МИД*) к сложениям. Также как сложные (по способу образования) рассматриваются В. Н. Немченко, М. А. Петровой, Г. Н. Складьевской, С. В. Гудиловой составные слова типа *физик-атомщик, атомник-поджигатель* [6: 156]. А. Н. Тихонов, наоборот, не считает сложными те слова, которые содержат лишь связанные компоненты (ср. *биология, география*) [13].

Вслед за авторами «Русской грамматики» Е. А. Земской, В. В. Лопатиным и др. сложными (по способу образования) называем слова, образованные способами чистого сложения, т. е. сложения основы или основ и слова (*водолечение, электростанция, самоцель*) и сложения в сочетании с суффиксацией, т. е. сложения основ (*работодатель, миноносец, чернозём*). СС, как правило, является производным. Главное отличие СС от других производных слов состоит в том, что в нем выделяются две или более производящие (мотивирующие) основы. Так, у слова *первоучитель* две производящие основы, содержащиеся в словах *первый* и *учитель*, у слов типа *водогрязелечение, корнеклубнеплод* — три производящие основы, а в *ампервольтметр* — четыре.

Рассматриваемые в статье слова являются сложными не по составу, а по способу образования. Их следует отличать, во-первых, от слов, содержащих в своей морфемной структуре два или более корня типа *восьмигранник, полногласие, злоупотребление*, произведенных от сложных слов путем суффиксации: *восьмигранн(ый) + -ик, полноглас(ный) + -и(е), злоупотреб(ить) + -ени(е)* и, следовательно, обладающих лишь одной производной основой; во-вторых, от слов, образованных способом сращения в сочетании с суффиксацией, типа *немогузнайка, отсебятина, дуракаваляние*; в-третьих, от сложносокращенных слов или аббревиатур, которые возникают путем сложения сокращенной и полной основ и являются переходными между аббревиатурами и сложениями (*студбилет, медсестра, пластмасса*) и, наконец, от раздельнооформленных, составных (сложносоставных) слов типа *школа-интернат, показ-продажа, вопросы-ответы*, у которых склоняются обе части.

СС характеризуется единством грамматического оформления, или цельнооформленностью. В этом оно отличается от синонимичного ему по значению словосочетания, ср. *первоисточник* и *первый источник*. В словосочетании каждое из входящих в него слов оформлено самостоятельно, имеет определенные окончания: *первый* склоняется как прилагательное, *источник* — как существительное. А в СС *первоисточник* изменяется и имеет определенные окончания лишь вторая часть. Первая же часть *перв-* грамматически не оформлена, нейтрализована. При ней нет окончаний, она представляет собой чистую основу. В сложном слове первая, грамматически нейтральная часть прикрепляется ко второй части интерфиксом (материально или нематериально выраженным), который обозначает и фиксирует нейтральность предшествующей части (основы): *перв-о-источник*. Другой признак цельнооформленности СС — единое ударение. Как известно, в словосочетании каждое из входящих в него знаменательных слов имеет свое словесное ударение. Но в СС ударение одно, обычно на последней, опорной основе. Первая основа, особенно если слово длинное, также может иметь ударение, но это ударение является

более слабым, побочным, второстепенным и есть оно далеко не у всех сложных слов. Характерной чертой СС является закрепленный порядок компонентов, который выражается в постпозиции опорного компонента сложения. Итак, показателями цельнооформленности сложного слова в русском языке являются закрепленный порядок компонентов, единое ударение, а также отсутствие изменчивости начальных компонентов (при склонении).

Среди СС большое количество единиц содержит регулярно повторяющиеся части (начальные или конечные), такие, например, как представленные в словах *полусвет, луноход, дождемер, ракетносец, бактериология, спектроскоп*. В специальной литературе они получают наименования «аффикс», «основа», «составная часть сложных слов», в последнее время их по большей части принято называть аффиксоидами (префиксоидами и суффиксоидами (*полу-, авиа-, гидро-, -вод, -лёт, -мер, -мёт, -ход, -водец, -носец, -граф, -графия, -метр, -метрия, -скоп, -скопия* и т. д.)) [4: 36–62; 10; 13: 24]. Многие из них носят интернациональный характер.

До сих пор СС русского языка исследовались главным образом со стороны формальной структуры, в то время как их словообразовательная семантика так и не стала предметом пристального рассмотрения. В трудах, посвященных словообразованию, редко обсуждается вопрос классификации и описания словообразовательных значений (СЗ) мотивированных слов. В них лишь перечисляются словообразовательные модели производных с точки зрения их формантов, а достаточных сведений об их СЗ не приводится (см., например, монографию В. В. Немченко, учебники русского языка под ред. В. А. Белошапковой, Г. Г. Гордиловой, А. В. Дудникова, Р. Н. Попова и др.). СЗ сложных слов описаны лишь в отдельных работах (например, в монографии Е. А. Земской, пособия по русскому языку Н. М. Шанского и А. Н. Тихонова), причем такое описание носит излишне общий характер, не отличается системностью и всесторонностью: СЗ характеризуются либо с точки зрения соотношения между мотивированным сложным словом и мотивирующими его словами, либо исключительно со стороны отношений между составляющими СС компонентами. Так, в «Русской грамматике» представлены лишь общие значения сложноссуффиксальных слов.

Специфика словообразования в структуре языка определяется словообразовательными значениями и средствами их выражения. **Словообразовательным значением** является значение, выраженное с помощью словообразовательного форманта и установленное на основании семантического соотношения между производящими и производными.

СЗ свойственно ряду слов и отражено в их структуре, т. е. связано с семантикой производящей базы и форманта. Оно присуще слову в целом (а не отдельной словоформе или нескольким словоформам) и формально выражено внутрисловными средствами

у части слов, относящихся к данной части речи. Выявляя СЗ, следует отвлекаться от конкретного лексического значения определенного слова, поскольку задачей словообразования является не изучение семантики каждого отдельного слова, а изучение семантики слова в связи с его строением [1: 189]. Поэтому словообразование изучает ряды одинаковым образом построенных слов. В семантике слова для словообразования важна не конкретная лексическая индивидуальность, а то общее, что отражено в его строении.

Сложные слова составляют богатый пласт слов, характеризующийся разнообразием как моделей формальной структуры (формы), так и типов семантической структуры (содержания). Подавляющее большинство среди сложных слов составляют сложные существительные.

СЗ неоднородны. СЗ сложного слова отличается от СЗ простого, так как словообразовательный формант СС резко отличается от форманта простого. Специфическим СЗ, характерным для чистого сложения, является соединительное значение, сводящееся к объединению значений, составляющих сложную основу мотивирующих основ в одно целостное значение. Такое СЗ, вслед за В. В. Лопатиным, назовем синтагматическим [5: 54–55]. В СЗ суффиксального сложения, в котором основосложение сочетается с суффиксацией, синтагматическое значение, присутствующее чистому сложению, осложняется значением, вносимым суффиксом [1: 189–190].

СЗ отличается рядом признаков как от грамматического значения (категориального и частного), так и от лексического.

Отличие СЗ от лексического значения состоит в том, что, во-первых, СЗ не является индивидуальным значением отдельного слова и, во-вторых, оно имеет специальное средство выражения — словообразовательный формант.

СЗ отличается от грамматического категориального значения тем, что первое охватывает лишь часть слов, относящихся к той или иной части речи, в то время как второе (например, значение предметности у имени существительного или значение процессуальности у глагола) свойственно для всех слов данной части речи. СЗ не образует рядов значений, находящихся в отношении противопоставления в рамках единой морфологической категории, охватывающей все слова одной части речи. В этом состоит отличие СЗ от частных грамматических значений, таких, например, как значения действительного и страдательного залога, образующие грамматическую категорию залога глагола.

Впервые классификация и описание СЗ стали объектом рассмотрения в монографии И. С. Улуханова «Словообразовательная семантика производных слов в русском языке и принципы ее описания». Однако в ней были проанализированы СЗ лишь простых производных слов. СЗ сложных слов в данной работе не рассматривались. В своем исследовании автор пришел к выводу, что во всяком описании СЗ должно быть представлено членение плана содержания с помощью средств, присущих тому или иному языку. Семантические характеристики, осуществляемые многими лингвистами вне связи с языковыми средствами, обладающими определенным значением, «продолжают оставаться неоднозначными и конструируются на разных основаниях» [14: 118–119].

Нами принципиально отвергается всякое рассмотрение смысла без учета языковых средств его выражения. Это объясняется тем, что «одна и та же внеязыковая ситуация может быть по-разному отражена в языке разными средствами выражения, каждое из которых имеет свое собственное значение» [14: 17], ср. различия в значениях словосочетаний *лес* и *степь*, *электрический самовар*, *чёрная земля* и сложных существительных *лесостепь*, *электросамовар*, *чернозём*.

Значение слова понимается как комплексная единица, в которой можно выделить составные части, так называемые семантические компоненты (семы), находящиеся в определенных смысловых отношениях. Метод компонентного анализа, т. е. членения значения слова на семантические компоненты, исследует главным образом различные группы слов, в значениях которых выделяются тождественные и различные семы.

Сложные существительные объединяются в группы по семантическому признаку. Сложения каждой группы имеют общие семы, не представленные в сложениях остальных групп. Эти семы называются «семантической темой»¹.

СЗ сложного слова устанавливается на основе семантического соотношения мотивирующих слов и мотивированного сложения, с одной стороны, и — в отличие от значения простых производных слов — составляющих сложение компонентов, с другой. Поэтому значение мотивированных слов всегда членится на мотивирующую часть (т. е. значение мотивирующих слов) и всю оставшуюся, немотивирующую часть. В последней необходимо выявить повторяющиеся и уникальные семантические элементы. Выделение компонентов лексического значения слова подчинено словообразовательным целям: «Компоненты значения мотивирующих слов указываются лишь в том случае, если наличие или отсутствие этих компонентов способствует или препятствует сочетаемости мотивирующего слова

¹ Термин Д. Н. Шмелева [16: 107]; с ним соотносится термин «семантема», используемый Е. И. Шутовой [17].

с каким-либо формантом» [14: 18]. Немотивирующая часть значения мотивированного слова членится с целью построения словообразовательных классификаций: выделения слов с семантически тождественным формантом или отношением между компонентами, для определения слов, относящихся к какому-либо словообразовательному типу, подтипу и словообразовательной категории, подкатегории.

СЗ типа выводится из тех тождественных или сводимых к более общему значению компонентов лексического значения мотивированных слов, которые не входят в значения мотивирующих слов. Это общее СЗ. Например, тип сложно-суффиксальных существительных, содержащих первую адекватную основу и опорную субстантивную основу с суф. *-ник*, называющих лицо или предмет, характеризующиеся отношением к другому предмету: *горнолыжник*, *старшеклассник*, *колючелистник*. Несмотря на все многообразие лексических значений отдельных слов, входящих в какой-либо словообразовательный тип, среди них можно выделить повторяющиеся в ряде слов наиболее распространенные значения, более узкие по сравнению с общим СЗ типа. Их называют частными СЗ; они составляют более узкие единицы — семантические подтипы в рамках типа. Так, внутри словообразовательного типа подчинительно-сложных существительных с начальным компонентом (НК), определяющим опорный компонент (ОК) относительным признаком, выделяется подтип сложений с субстантивным НК, определяющим названный опорным компонентом предмет по назначению: *воздухоочистка*, *зернохранилище*, *зерносушилка* — или подтип сложений с субстантивной первой основой и глагольной опорной основой с суффиксом *-ец*, обозначающих лицо — производитель действия: *земледелец*, *баснописец*, *христолюбец*.

Мотивированные словами одной и той же части речи слова с разными формантами, но с тождественными формантными частями значений, образуют словообразовательные категории. Например, категория подчинительно-сложных существительных с определительным отношением по материалу изготовления: *стеклонить*, *металлоизделие*, *бронемашинка*; или категория суффиксально-сложных существительных со значением 'неодушевленный предмет, предназначенный для совершения действия': *соковыжималка*, *ракетоносец*, *мухоловка*, *рукомойник*, *ледокол*. Слова одной категории могут быть объединены в подкатегории на основе общности темы. Так, категория сложных существительных с НК, определяющим ОК по средству, в свою очередь, делится на подкатегории сложений с НК, определяющим ОК, например, по виду энергии: *электроутюг*, *бензопила*, *паротурбина*. Другим примером подкатегории может служить подкатегория суффиксально-сложных существительных, называющих лицо или предмет — производитель действия, определяемого по объекту: *землепашец*, *маслобойщик*, *винодел*.

Помимо компонентов, входящих в его состав, СЗ может содержать и дополнительные семы, наличие которых делает сложение идиоматичным (фразеологичным)¹: *сыноубийца* — 'убийца <своего> сына', *кашевар* — 'тот, кто <готовит> <а не только варит> <пищу> <а не только кашу> <в воинской части, рабочей артели>'. Идиоматичность суффиксальных сложений может создаваться не только дополнительными семами, но и компонентами суффиксального значения, если эти компоненты, будучи обобщены, образуют «инвариантные»² значения суффикса, например, 'лицо', 'орудие' образуют 'предмет' (в широком смысле слова) у сложных существительных с суф. *-тель* [1: 132].

Итак, СЗ сложных слов в силу особенностей состава мотивирующих единиц и их формантов имеет совершенно иную природу, нежели СЗ простых.

СЗ сложных существительных русского языка — это соединительное значение составляющих компонентов, которое может осложняться значением суффикса при сочетании данного суффикса с основосложением. В зависимости от отсутствия/наличия осложнения синтагматического (соединительного) значения сложения значением суффикса СС русского языка разделяются на чистые и суффиксальные сложения. Такое деление является первым этапом классификации СЗ сложных существительных.

Так как СС всегда содержит две или более мотивирующие основы (два или более компонента), его СЗ зависит прежде всего и главным образом от семантического соотношения между ними. Компоненты СС могут находиться либо в равноправном, сочинительном отношении между собой, либо в неравноправном, подчинительном. Вторым этапом в классификации СЗ сложных слов является деление их на сочинительные и подчинительные.

Дальнейшее деление СС (т. е. деление внутри классов сочинительных и подчинительных сложений на группы и подгруппы) осуществляется по-разному на основе особенностей семантических свойств компонентов и их семантических соотношений, с одной стороны, и семантических отношений между сложными словами и их мотивирующими, с другой.

Итак, в современном русском языке сложные существительные занимают значительное место среди производных, в частности сложных, слов. Словообразовательная семантика СС имеет совсем иную природу в сравнении с семантикой простых производных: по существу она является синтагматической. Исходя из этой особенности и строится классификация СЗ сложных существительных, основные принципы которой были изложены в предлагаемой статье. ■

¹ Е. А. Земская, наоборот, считает, что фразеологичность семантики производного слова является свойством лексической семантики слова и не затрагивает его СЗ. См. [1: 138, 194].

² Термин употребляется И. С. Улухановым в понимании: «Инвариант — это общее значение единицы, выведенное из его конкретных реализаций в тексте» [14: 89].

■ ЛИТЕРАТУРА:

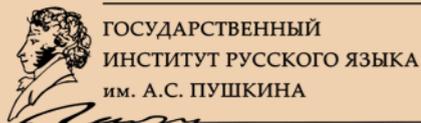
1. Белошапкова В. А. и др. Современный русский язык. М., 1981.
2. Гудилова С. В. Продуктивные типы образования сложных слов в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
3. Дудников А. В. и др. Русский язык. М., 1988.
4. Земская Е. А. Интерфиксация в современном русском языке // Развитие грамматики и лексики современного русского языка. М., 1964.
5. Лопатин В. В. Рождение слова. М., 1973.
6. Немченко В. Н. Современный русский язык: Словообразование. М., 1984.
7. Низаметдинова Н. Х. Словообразование сложных слов в русском языке XI–XVII вв.: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004.
8. Попов Р. Н. и др. Современный русский язык. М., 1986.
9. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1985.
10. Русская грамматика / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. М., 1980. Т. 1: Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология.
11. Русский язык: Основной курс / Под ред. Г. Г. Городиловой. Л., 1987.
12. Склярская Г. Н. Атом и его родственники // Русская речь. 1979. № 1.
13. Тихонов А. Н. и др. Словарь-справочник по русскому языку. Ташкент, 1996.
14. Улуханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. М., 1977.
15. Шанский Н. М., Тихонов А. Н. Современный русский язык. М., 1981. Часть 2: Словообразование. Морфология.
16. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973.
17. Шутова Е. И. Сложение значимых моносиллабов как грамматический способ современного китайского языка // Вопросы языкознания. 1997. № 1.

Vui My Hanh

COMPOUND WORDS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE AND PRINCIPLES OF CLASSIFICATION OF THEIR WORD-FORMATION MEANING

Keywords: word-formation/derivation, word-formation/derivational meaning, compound word, compound noun, classification.

The article is devoted to the study of complex nouns of modern Russian language. In the article, the author clarifies the concept of a compound word and the definition of its word-formation meaning, and attempts to establish the principles of semantic classification of compound nouns.



Образование на русском
Проект Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина

В 2017 году Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина и Ханойский филиал Института русского языка им. А. С. Пушкина проводят олимпиаду по русскому языку для старшеклассников, обучающихся в спецшколах Социалистической Республики Вьетнам.

Олимпиада будет проходить в дистанционном формате на портале «Образование на русском» (<http://pushkininstitute.ru>).

Начало олимпиады — 10 апреля 2017 года.

Победители финала олимпиады будут объявлены 6 июня 2017 года, в День русского языка.

Победители олимпиады получают сертификаты, предоставляющие право бесплатного обучения на Международных летних курсах русского языка

Института в течение одного месяца (июль). Вместе со школьниками-победителями на Международные летние курсы придет учитель одной из школ.

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАРЕЧИЯ

До Тхи Тиен Май
преподаватель Ханойского
юридического института
Ханой, Вьетнам
dothitienmai@gmail.com



Ключевые слова:
наречие, неизменяемые слова,
признак действия, признак
состояния, признак признака,
морфологические особенности,
синтаксические особенности

Само слово *наречие* появилось в русском языке достаточно давно. Так, например, оно встречается в словаре древнерусского языка, составленном И. И. Срезневским в конце XIX в., где обозначено, что наречие является частью речи. Если попытаться определить этимологию этого слова, то придется выделить корень *реч-*. Слово *речь* в древнерусском имело различные значения, одним из которых было название глагола как части речи. Это значение сохраняется и в корне *реч-*, входящем в слово *наречие*. И связь между глаголом и наречием самая непосредственная.

Древние римляне эту часть речи называли *adverbium*, что в буквальном переводе означает «прилагалие». Русские грамматисты дали этой части речи такое же наименование, изменив лишь приставку. Следовательно, древние ученые главную функцию наречия видели в том, что оно должно быть при глаголе («прилагалие») или «накладываться» на глагол (наречие).

К наречиям относятся неизменяемые слова, обозначающие признак действия, состояния, качества предмета или другого признака.

Среди морфологических признаков наречий можно выделить следующие.

1. Неизменяемость (отсутствие форм изменения по падежам и числам). Степени сравнения имеются лишь у наречий на *-о*, *-е*, образованных от качественных прилагательных (*быстро* — *быстрее*, разг. *быстрей*, *смело* — *смелее*, разг. *смелей*). Сравнительная степень наречий омонимична сравнительной степени прилагательного. Различаются они синтаксически: сравнительная степень прилагательного относится к существительному, например: *Теперь душистей лес, пышнее тень ночная* (А. А. Фет); а сравнительная степень наречия — к глаголу, например: *Длинней с горы ложится тень* (Ф. И. Тютчев). Редко, в особых стилистических целях употребляется превосходная степень на *-айше*, *-ейше*, например: *Строжайше б запретил я этим господам на выстрел подъезжать к столицам* (А. С. Грибоедов).

2. Наличие специальных словообразовательных суффиксов (некоторые из них образуют наречия совместно с приставкой *по-*): *-о*, *-е* (*весело*, *искренне*), *-и* (*вражески*, *дружески*), *-ьи* (*по-волчьи*, *по-человечьи*), *-ому*, *-ему* (*по-хорошему*, *по-новому*); суффиксов сравнительной и превосходной степени (у наречий, образованных от качественных прилагательных):

-ее (удачнее, выгоднее), -е, -ше (ярче, дальше), -йше, -ейше (нижайше, покорнейше), а также суффиксов субъективной оценки: -оньк(о), -еньк(о), -охоньк(о), -онечк(о) (тихонько, хорошенько, легохонько, тихонечко), -оват(о), -еват(о) (плоховато, щеголевато). Суффиксы субъективной оценки встречаются у качественных наречий.

3. Лексическая и словообразовательная соотносительность с другими частями речи. По форме, значению и происхождению наречия соотносятся с различными падежными формами имен существительных (днем, летом, галопом, вперемежку, набок), с именами прилагательными (вкрутую, наудалу, налево, ученически), с местоимениями (по-вашему), с глаголами (молча, лежа, припеваючи); древнейшие по образованию наречия, по происхождению связанные с местоимениями, в современном русском языке выступают как непроездовые (куда, где, здесь, там).

Основная роль наречий в предложении — обозначение различных обстоятельств. Как обстоятельство слово, наречие чаще всего примыкает к сказуемому-глаголу: На склоне высоты ветер вылизал дорогу, начисто смел и унес пыль (М. А. Шолохов), хотя может относиться и к определению и обстоятельству: Мажордом раскрыв дверь, по-старинному низенькую и узкую (А. Н. Толстой); Он заметил всадника, ехавшего довольно небрежно (Вс. Иванов).

Кроме того, наречие может быть несогласованным определением: Он быстрыми костлявыми пальцами растегнул спортуку, открыв рубаху навывпуск (Л. Н. Толстой) — и сказуемым: Ведь я ей несколько сродни (А. С. Грибоедов); ...Губы алые, глаза навывкате (М. Е. Салтыков-Щедрин).

В роли подлежащего и дополнения наречие выступает только при субстантивации. Подобные случаи крайне редки, например: Ваши «завтра» мне надоели.

По значению наречия делятся на две группы — определительные и обстоятельственные.

Определительные наречия характеризуют действие или признак со стороны его качества, количества и способа совершения.

Определительные качественные наречия обозначают качество действия или признака. Например: весело, громко, взволнованно, неприглядно, ласково, смело, кое-как, как-нибудь и др. Он бережно размял колос в ладонях... (М. А. Шолохов); На мягком вечернем небе только зажглась первая, трепетно мерцающая звездочка (М. А. Шолохов).

Определительные количественные наречия обозначают меру и степень качества, интенсивность действия. Например: очень, весьма, почти, еле-еле, несколько, чересчур, слишком, чуть, вдвое, натрое, довольно. Тут у нас развязно ты себя держишь, очень даже развязно... (М. А. Шолохов).

Определительные наречия образа или способа действия характеризуют то, как совершается действие. Например: вдребезги, пешком, на ощупь, вплавь, врукоташную и др. Лопахин ползком передвинулся

поближе к воде... (М. А. Шолохов); Николай доел кашу, вымыл и насухо вытер котелок (М. А. Шолохов). Образ или способ действия может быть определен путем сравнения или уподобления: По-осеннему сыплет ветер, по-осеннему шепчут листья (С. А. Есенин); [Гостя] засмеялась и совсем по-деревенски выкрикнула частушку (Б. Н. Полевой). Обозначение способа действия совмещается здесь с его качественной характеристикой.

Обстоятельственные наречия служат показателями пространственных, временных, причинных и целевых отношений. Наречия времени указывают на время совершения действия. Например: вчера, завтра, днем, ночью, летом, зимой, иногда, впоследствии, покамест, раньше и др. Только иногда глаза его отдыхали на не тронутых огнем зеленых разливах проса да на зарослях кукурузы и подсолнуха... (М. А. Шолохов).

Наречия места указывают на место совершения действия или его направление. Например: взад, вперед, вверх, вниз, здесь, впереди, издали, всюду, дома, нигде и др. Ни кровинки и не было в его известково-белом лице, но он все же двигался вперед... (М. А. Шолохов).

Наречия причины указывают на причину, в силу которой совершается действие. Например: спросонья, сослепу, сгоряча, сдуру, потому, оттого и др. Он осердился на приказчика и выпил сгоряча три бутылки пива, оттого и умер (А. С. Пушкин).

Наречия цели обозначают цель, ради которой совершается действие. Например: зачем, затем, на-зло, нарочно и др. Зачем арапа своего младая любит Дездемона, / Как месяц, любит ночи мглу? / Затем, что ветру и орлу / И сердцу девы нет закона (А. С. Пушкин).

Соотносительность наречий с другими частями речи (именами, местоимениями и глаголами) указывает на их происхождение и способ образования. Пополняясь за счет других частей речи, наречия не теряют с ними смысловой связи. Например, наречия, образованные от имен существительных, связаны с предметным значением (наземь, набок, дома); наречия, образованные от имен числительных, — со значением числа (дважды, вдвое, вдвоем); наречия, образованные от имен прилагательных, — со значением качества (тепло, красиво, ласково, угрюмо); наречия, образованные от глаголов, — со значением действия (лежа, нехотя, шутя, немедля).

Процесс образования наречий — длительный. Группа местоименных наречий выделяется как наиболее архаическая и утратившая свою морфологическую делимость (например: здесь, там, так, тогда). Ранними по образованию являются и наречия, образованные от имен существительных, исчезнувших из языка (дотла, второпях, втихомолку, насмарку, вдрызг, с кондачка, с нанталыку), а также от старых форм ныне существующих имен (например: поделом, справа, слева), причем морфологическая соотнесенность с именами этими наречиями не утрачена. Другие наречия более поздние по своему образованию (на смех, насмерть, в прах, в срок, на глаз).

Тесная грамматическая связь наречий с другими частями речи обуславливает выделение пяти лексико-морфологических разрядов наречий:

- 1) наречия, соотносительные с местоимениями;
- 2) наречия, соотносительные с именами существительными;
- 3) наречия, соотносительные с именами прилагательными;
- 4) наречия, соотносительные с именами числительными;
- 5) наречия, соотносительные с глаголами.

Среди синтаксических особенностей наречий следует выделять следующие.

1. Наречие всегда относится к глаголу, причастию, деепричастию, прилагательному или к другой части речи.

Если наречие примыкает к глаголу или деепричастию, то оно обозначает признак действия: хорошо готовить, интересно рассказывать, едва заметив.

Наречие обозначает признак признака, если примыкает к прилагательному, причастию, наречию или к категории состояния: Ослепительно-яркий свет; Приехавшая сегодня делегация; Праздники промелькнули очень быстро; Мне очень жаль.

Если наречие примыкает к существительному, то оно обозначает признак предмета: чай *вприкуску*, дом *напротив*, рубашка *навывпуск*. При отглагольных существительных сохраняются те же наречия, что и при глаголе: читать *наизусть* → чтение *наизусть*.

2. Чаще всего наречие в предложении выполняет роль обстоятельства образа действия: Мы встретились с нею *случайно*... (В. Я. Брюсов) Кроме того, наречия могут выступать в функции несогласованного определения: Ни одна травка *внизу*, ни один лист на верхней ветви дерева не шевелились. (Д. И. Писарев); Подали судак *по-польски*. Наречие может выступать в роли именной части составного именного сказуемого: Ваше письмо *пришло весьма кстати*, я нуждался в нем. (А. С. Пушкин).

Таким образом, наречия имеют значения признака действия, признака состояния, признака признака и иногда признака предмета. Они не изменяются по родам, числам, падежам, а также по времени. Они не обладают грамматическими категориями. Наречия сочетаются с другими словами по способу примыкания. В предложении обычно употребляются в функции обстоятельства, в более редких случаях бывают определениями, подлежащими и сказуемыми. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Агапкина Т. А. Лестница // Славянская мифология: Энциклопедический словарь. М., 2002.
2. Мандель Б. Р. Современный русский язык: история, теория, практика и культура речи. Книга II. Иллюстрированный учебник. М., 2014.
3. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка. СПб., 1903. Т. 2.

Do Thi Thien May

MORPHOLOGICAL FEATURES OF ADVERBS

Keywords: adverb, unchangeable words, a mark of action, a mark of state, a mark of mark, morphological features, syntactic features.

This article discusses the adverb as a part of speech to which the unchangeable words belong. Adverb has the definitions as a mark of action, a mark of state, a mark of mark and sometimes as a mark of a thing. They do not vary by gender, number, case, time.

■ Уважаемая директор Ханойского филиала Института русского языка им. А. С. Пушкина, товарищ Нгуен Тхи Тху Дат!

Разрешите поблагодарить Вас как организатора фестиваля «Многогранный Вьетнам. Многогранная Россия», в котором приняли участие более 600 учащихся из разных школ Вьетнама, в том числе и школа при Посольстве России в г. Ханое.

Это очень масштабное мероприятие, объединившее учащихся разных школ, изучающих русский язык. Такой близкий контакт очень полезен, сближает культуры и взаимопонимание народов. Надеемся, что опыт общения с русскими учениками столь же плодотворен и для вьетнамских ребят.

Еще раз огромное спасибо за идею и организацию фестиваля!

Внукова Юлия Борисовна,
супруга посла России во Вьетнаме



ОБРАЩЕНИЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЭЛЕМЕНТ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА

Нгуен Ву Хыонг Тьи
кандидат филологических наук,
зам. декана факультета русского
языка института социальных
и гуманитарных наук
Национального университета
Хошимин, Вьетнам
huongchin@hcmussh.edu.vn



Ключевые слова:
обращение, русский речевой
этикет, лингвокультура,
коммуникация

Нельзя отрицать существенную роль речевого этикета в коммуникативном процессе. Он является одним из важных элементов всякой национальной культуры. В своем исследовании Н. И. Формановская говорит, что это «социально заданные национально специфичные регулирующие правила речевого поведения, организующие этикетную рамку любого текста общения. Именно здесь обнаруживается механизм социальной регуляции коммуникативных взаимодействий адресанта и адресата <...>, а также механизм всех социальных разрешений и запретов на то или иное употребление в том или ином конкретном случае» [5: 77]. То есть в речи каждого из нас ежедневно и многократно используются самые употребительные выражения, так называемые важнейшие этикетные жанры, в том числе выражения обращения и привлечения внимания другого.

В качестве одной из основных единиц речевого этикета обращение отражает коммуникативные отношения между адресантом и адресатом. С точки зрения аспекта статусных социальных показателей выделяют группы носителей языка:

1. По признаку возраста: *дети — молодежь — среднее поколение — старшее поколение*. В речи старшего поколения существуют, как правило, традиционные и консервативные выражения обращения, а среднее поколение при обращении к людям активно использует схожие формы обращения и в официально-деловой и в домашней, семейной жизненных сферах. Имея более свободные взгляды на жизнь, подчиняясь моде, молодежь использует смешанное литературно-жаргонное употребление.
2. По признаку образования и вида профессиональных занятий выделяются *интеллигенты/неинтеллигенты*. Речи интеллигентов свойственна большая степень вежливости. Интеллигенты, особенно пожилого возраста, предпочитают повышенно вежливые формулы речевого этикета. Чем выше уровень образования говорящих, тем меньше отклонения в их речи от норм современного русского литературного языка, как отмечает Крысин: «Профессия, связанная с использованием слова (учитель, журналист, воспитатель и др.), способствует меньшему варьированию русского языка, а профессии, не связанные с использованием слова,



Студенты III курса факультета русского языка Университета социальных и гуманитарных наук при Хошиминском государственном университете на практике в российской школе Вьетсовпетро.

в этом отношении более «нейтральны» (иначе говоря, отклонения от норм в речи шахтера, геолога, агронома и др. более часты, более обычны, чем в речи учителя или журналиста)» [3: 118].

3. По социальному признаку: *рабочие, крестьяне, интеллигенция*. В общении в кругу рабочих и крестьян выбираются простые формулы, допустимы и жаргонные, диалектные слова из разговорной речи. Они в аспекте вежливости считаются не настолько критичными, как если бы использовались в кругу общения интеллигентов.
4. По признаку воспитанности. Для речевого этикета важен также признак воспитанности. По этому признаку носители языка делятся на *воспитанных, плохо (или недостаточно) воспитанных (признак приблизительный) и невоспитанных* (те, которые, во-первых, не используют формулы речевого этикета в соответствующих ситуациях, во-вторых, употребляют грубо-просторечные единицы, особенно в не подходящей для этого обстановке общения).
5. Признак места жительства находит некоторое выражение в преимущественном употреблении маркированных единиц речевого этикета. По этому признаку происходит деление на *городских и деревенских* жителей. Этот признак, отложившийся в речевом этикете, регулярно проявляется у старшего поколения. Что касается сельской молодежи, то образование и средства массовой информации вынуждают ее приближать свою речь к речи городских жителей. Дома же, с родными, в среде близких друзей сохраняются диалектные особенности.

6. Для русского речевого этикета признаки пола не так существенны, однако некоторые различия гендерного характера оказываются важными, особенно в ситуации обращения, где большое число вокативов называет женщину-адресата. Для женщины-адресата характерны следующие признаки: женщины более вежливы; чаще используют косвенные речевые акты; склонны к эмоционально-экспрессивной лексике с пейоративной оценкой; женщины прибегают к словам с диминутивными суффиксами; меньше употребляют грубую и бранную лексику.

Вышеперечисленные признаки четко проявляются в зависимости от того, какую роль играет говорящий, используя те или иные формы обращения. Анализ условий функционирования обращений в различных сферах речевых контактов позволил выявить ряд факторов, влияющих на выбор конкретных форм обращения в процессе коммуникации. По мнению Н. И. Формановской, это факторы:

1. Степень знакомства.
2. Официальность/неофициальность обстановки.
3. Характер взаимоотношений.
4. Ролевые позиции их участников.

Так, согласно фактору степени знакомства «адресат — знакомый» и «адресат — незнакомый» обращения делятся на две группы: 1) обращения к знакомым и 2) обращения к незнакомым. В качестве обращений к знакомым употребляются имена собственные, термины родства (для родственников), а также различных дескрипций, указывающих на черты характера, привычки или события из жизни адресата. В группу обращений «адресат — незнакомый» входят официальные и нейтральные обращения (*товарищ, гражданин, товарищ милиционер, товарищ водитель, товарищ кассир* и т. п.), а также номинации, характеризующие адресата по внешним признакам, по возрасту, по местонахождению и т. п.

Степень знакомства оказывает влияние и на распределение обращений по сферам коммуникации: какие обращения характерны для определенной сферы. Так, контакты с незнакомыми людьми приняты больше в административно-правовой и социально-бытовой сферах, при этом не исключается возможность общения со знакомыми людьми. Общение в профессионально-трудовой и семейной сферах предполагает определенную степень знакомства и почти исключает общение с незнакомым. Социально-культурной сфере в равной степени свойственно общение как со знакомыми, так и с незнакомыми людьми.

По типу ситуации «официальный характер общения» выделяются официальные обращения (*товарищ + фамилия; гражданин, гражданка + фамилия; товарищ + название должности*) и нейтральные

обращения (*товарищ, гражданин, гражданка, молодой человек, девушка, имя и отчество*). В качестве обращений, имеющих «неофициальный характер общения», используются суффиксальные имена собственные (*Петенька, Петька* и т. п.), прозвища, термины родства в отношении к неродственникам (*папаша, мамаша, отец, мать, сынок, дочка*), а также лексемы «старик», «друг». Для нейтральных обращений факторы характера общения не существенны.

На основе характера взаимоотношений между коммуникантами выделяется три группы обращений: «адресаты выше по статусу», «адресаты ниже по статусу» и «коммуниканты, равные по статусу». В группе «адресаты ниже по статусу» используются официальные, неофициальные и нейтральные формы обращения. По характеру обращений «коммуниканты, равные по статусу» требуют использования одинаковых взаимных форм обращения.

Фактор возраста участников общения также очень важен в процессе коммуникации. Исходя из этого фактора, обращения делятся на «адресат старше», «адресат моложе» и «коммуниканты-ровесники». Для «адресата старше» используются официальные и нейтральные обращения. Выделяют из числа нейтральных обращений «папаша», «мамаша», «отец», «мать», которые употребляются по отношению к пожилым людям. В качестве обращений для «адресата моложе» выступают «молодой человек», «девушка», «сынок», «дочка» и т. п. по отношению к адресату до 30 лет. В группе обращений «коммуниканты-ровесники» допускаются одинаковые формы обращения. Имеются, однако, обращения, не зависящие от фактора возраста: *товарищ, гражданин, гражданка*.

На основе данных классификаций факторов, оказывающих влияние на выбор формул обращения, отмечено, что участники любого акта коммуникации должны учитывать взаимоотношения между адресатом и адресантом в конкретной обстановке общения. В качестве одного из важнейших средств речевого контакта обращение показывает, в каких отношениях состоят между



Студенты V курса факультета русского языка Университета социальных и гуманитарных наук при Хошиминском государственном университете участвовали в викторине «Как хорошо вы знаете русский язык и русскую культуру?»

собой участники коммуникации: официальными, родственными, дружескими и т. д. Обращение обладает функциями привлечения внимания, установления и поддержания речевого контакта с собеседником и может дать характеристики ролевых позиций партнеров общения, их социальных и личных взаимоотношений, обращение устанавливает контакт между участниками общения на разных уровнях: равный — равный, старший — младший, начальник — подчиненный, мужчина — женщина и т. д.

Очевидно, что обращение играет важную роль в структуре речевого этикета. Адекватное использование выражений обращения имеет большое значение для установления контакта и достижения взаимопонимания в рамках официальной внутрикультурной и международной коммуникации. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Гольдин В. Е. Речь и этикет. М., 1983.
2. Земская Е. А. Русская разговорная речь: Лингвистический анализ и проблемы обучения. М., 1999.
3. Крысин Л. П. Русский язык: Учебник для пединститута. М., 1989.
4. Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка / Под ред. О. Б. Сиротининой. М., 2003.
5. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989.

Nguyen Vu Huong Chi

THE ADDRESSING IN RUSSIAN LANGUAGE AS AN ELEMENT OF SPEECH ETIQUETTE

Keywords: addressing, Russian speech etiquette, linguoculture, communication.

This article is about one of the main forms of speech etiquette in Russian language — the addressing. It also shows the aspects which describe communication relationships between conversation participants.

«НЕТ» — МАРКЕР ОТРИЦАТЕЛЬНОГО СМЫСЛА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Нгуен Тхи Киеу Ви
кандидат филологических наук,
преподаватель факультета
русского языка
института социальных
и гуманитарных наук
Национального университета
Хошимин, Вьетнам
inhchieu@yahoo.com



Ключевые слова:
нет, маркер отрицания, объективное «нет», субъективное «нет», экспрессия, отказ, несогласие, опровержение

Отрицание является всеобщей универсальной логической категорией, которая находит отражение в любом языке (отрицательные слова в английском языке *no, not*, во вьетнамском — частицы *không, đừng, chẳng, chà* и т. д.). В русском языке существуют специальные средства оформления отрицания. В этой статье речь идет о маркере отрицательного смысла в русском языке, слове *нет*, относящемся к самым важным словам, основным структурным лексическим единицам русского языка.

В словаре «Система лексических минимумов современного русского языка» слово *нет* входит в нулевой список, куда «вынесены наиболее важные в семантическом, синтаксическом и коммуникативном отношении структурные лексические единицы русского языка» [9: 5].

В «Этимологическом словаре русского языка» М. Фасмера слово *нет* толкуется как «народн. *нѣту*, др.-рус. *нѣту* (РП, Владим. Моном., Лаврентьевск. летоп.) и *нѣтъ* (Лаврентьевск. летоп., Договорная грам. Димитр. Донск. 1372 г., Полоцк. грам. 1399 г.; см. Соболевский, Лекции 94 и сл.). Из более старого **не ѥ ту*; ср. также *тут* (см.). Наряду с этим: народн. *нѣтуть*, где *-ть* из *-ти*, первонач. dat. ethicus» [20]. Ср. у А. А. Шахматова о слове *нет* в безличных предложениях: «*нет* заменило древнее *нѣсть*, 3-е лицо единств.» [17: 102].

В «Этимологическом словаре» Н. М. Шанского слово *нет* описывается как сращение древнерусской эпохи *не (есть) ть*, где *ть* (или *ту*, ср. *нету*) является усилительной местоименной частицей. Ср. *нетути* [19]. П. Я. Черных форму *нету* называет «старшей формой», т. е. более ранней по сравнению с формой без *-у*, получившейся в результате «отпадения конечного *-у* — как в словах *почем (почему), чай (чаю)*» [15: 570].

Нету активно употребляется как вариант объективного *нет* (в значении физического отсутствия чего/кого-л.) в современной разговорной речи: *Александр Сергеевич, / да не слушайте ж вы их! / Может, я один действительно жалею, / Что сегодня нету вас в живых (В. Маяковский); — А у вас-то дом цел? // — Нету дома. Ничего нету (Р. Хестанов, В. Дятликович. Какой была эта война // Русский репортер. № 31 (61). 21–28 августа 2008); — Нету трубки, в ремонте (Г. Хирачев. Салам тебе, Далгат! (2009) // Октябрь. 2010); — Я имею в виду, если она у основания порвалась, то я могу перетянуть... — Нету струны, — припечатал черноморец (М. Елизаров. Госпиталь (2009); — Это я, Петр.*

Я к Станиславу Леопольдовичу. // — **Нету** тут таких (Е. Клюев. Книга теней); — Спасибо, не жалуюсь. А ваше? // — Да неважно вот... Ноги болят. Врачи брут... (Е. Клюев. Книга теней); Все чисто, красиво. **Нету** розовых соплей, **нету** плоскости. Симба — маленький львенок, который находит в себе силы столкнуться с прошлым (обсуждение мультипликационного фильма «Король Лев» (2011)); **Нету** секретных миллиардных счетов у вдовы Дудова (Герман Садулаев. Шалинский рейд (2009) // Знамя. 2010); **Нету** ничего общего между King Diamond и Gorgoroth (И ты, брут... (блог) (2008); Где еще? — **Нету** больше. Убей, **нету**, — канючил Рублевка, сидя на полу и размазывая кровь по лицу (М. Гиголашвили. Чертовое колесо (2007); Найдешь такие в Интер, стране, мире. Ящик поставлю. **Нету** (Искусственный декоративный камень (2009–2011)).

Еще в XIX в. этот вариант — **нету** — использовался и для выражения отрицательного ответа, т. е. в значении современного «субъективного» **нет**: Ну что ж? ты едешь: очень жаль. / Ах, слушай, Ленский; да нельзя ль / Увидеть мне Филлиду эту, / Предмет и мыслей, и пера, / И слез, и рифм et cetera?... / Представь меня. — Ты шутишь. — **Нету** (А. С. Пушкин. Евгений Онегин) [15: 570].

В «Русском семантическом словаре» **нет** имеет значение «отказ, несогласие. Категорическое **нет**» [13: 296]. Авторы «Словаря русской ментальности» трактуют слово **нет** как сжатое древнее русское выражение: «нет тут тебе этого». Древняя русская форма этого слова выражала именно такое значение отрицания — «отсутствие или невозможность чего-л.»; ср. арг. некс¹ «категорическое **нет**» [6].

Анализ источников, посвященных изучению грамматического статуса слова **нет** в современном русском языке, позволяет выделить следующие грамматические позиции.

1. Слово **нет** может иметь значение безличного глагола — по определению словаря, «в значении сказуемого»: «заменяет отсутствующее в русском языке наст. вр. от глагола быть с отрицанием» [14: 557].

Связь синтаксической функции слова **нет** с историей его происхождения «Грамматика русского языка» объясняет следующим образом: «Свое древнейшее грамматическое значение — значение безличного глагола — слово **нет** сохраняет до наших дней. В этом значении оно наиболее часто употребляется в современном литературном языке, будучи по своей синтаксической функции

сказуемым безличного предложения» [4: 40]. Ср. устойчивое выражение **нет как нет**: **Нет как нет!** Он горько плачет... (А. С. Пушкин. Сказка о мертвой царевне и семи богатырях); Но день протек, и **нет** ответа. / Другой настал: все **нет как нет** (А. С. Пушкин. Евгений Онегин); И! Пахомовна, у нас что сви-сти, что **нет**: а денег все **нет как нет** (А. С. Пушкин. Дубровский).

В разговорной речи возможно (и частотно) употребление варианта **нету**: На бегу, безбожно коверкая мелодию, напевал он из новомодной комической оперы: **Нету** с брюхом сладу, Ем я до упаду! (Б. Евсеев. Евстигней // Октябрь. 2010); — Теперь и в грузчики не устроишься. **Нету** нам места... (Р. Сенчин. Квартирантка с двумя детьми); Рублевка визжал громче и громче: — **Нету**, ничего **нету!** Кончилось! (М. Гиголашвили. Чертовое колесо (2007); Прикрыли уже менты свою ссылочку: ссылка. **Нету** там уже ничего. Финэк (...Всех задерживаем... (форум) (2005–2007); (GLADIATOR, tick) парень еся у тя? **Нету**. А что? (ICQ переписка Gladiator и AngelicDevil (2007); — Это я, Петр. Я к Станиславу Леопольдовичу. // — **Нету** тут таких (Е. Клюев. Книга теней).

2. Слово **нет** может выступать в качестве частицы, имея разные значения в зависимости от позиции и контекста употребления [3], например, «частица **нет**, находясь в начале предложения, подчеркивает его отрицательный смысл или выражает отрицание предшествующей мысли» [3: 646]: Мы остаемся? — **Нет**; **Нет**, но каково же мое положение? [10]; Боже мой! Как я ошибся, как наказан! **Нет**, поминутно видеть вас, повсюду следовать за вами... вот блаженство; Тому прошло уж десять лет... **нет**, больше... [14: 557]; Она твердит: — Скажи «метро», / В метро поедем к дяде. / — **Нет**, — отвечает он хитро, — / В автобус лучше сядем. (А. Барто. Буква «Р»); — Вы что-то вспомнили? // — **Нет**, — решительно сказала Эмма Ивановна. — Ничего. (Е. Клюев. Книга теней); В шесть. **Нет**, в пять. Можно было отшутиться, заболтать, поймать ее руку (В. Солдатенко (Слава Сэ). Ева); **Нет**, она не вскочила и не стала кружиться по комнате, напевая от счастья мелодии композитора Тухманова (В. Солдатенко (Слава Сэ). Ева); **Нет**, положительно нельзя оставлять оперу как есть (Б. Евсеев. Евстигней // Октябрь. 2010). В этих примерах слово **нет** выражает разные смысловые оттенки, находясь в начале предложений: несогласия, опровержения, возражения, оправдания и т. д.

3. Слово **нет** может приобретать значение имени существительного. В словаре Ожегова и Шведовой отмечено: «**Нет** (стар. и шутол.) — давно отсутствует, неизвестно, где находится. **Пребывают в нетях**» [10]. В энциклопедическом словаре это слово толкуется следующим образом: «В **нетях**; в **нетех**. Ирон. Отсутствуют, неизвестно, где находится. **Где мои очки?** // — **Пребывают в нетях**. • От «**нету**» — названия списка не явившихся по призыву на военную службу» [18]. Ср. также в «Новом словаре



Танцевала, танцевала... Больше **нету** сил — устала.

русского языка» Т. Ф. Ефремовой: «**Нет** — нескл. м. устар. в **нетех** — об отсутствии или неизвестности нахождения кого-либо или чего-либо» [5]. Ср. в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова толкование значения слова **нет**: «В **нетях** (**нетех**) — устар. В отсутствии (быть, находиться и т. п.). Помещиков он не любил и скоро отвадил их от себя, оказываясь в **нетях** (И. Новиков. Пушкин в изгнании). — От древнерусского слова. «Не находящиеся налицо» — о не явившихся на военную службу дворянах. — Тебя они величают изменником, и я, чай, записан у Пожарских в **нетех** (М. Загоскин. Юрий Милославский)» [14: 558]. Ср. также: Я вам внимаю, мои дети, / Воссев на отческий престол. / Душ скольких мне услышать **Нет** / Позволит подданных глагол (В. Хлебников).

Значение имени существительного, представленное в словарях (Ушаков, Ожегов, Ефремова и др.), однако в современной речи встречается редко, «несвойственно современному русскому языку и обнаруживается лишь в таких выражениях, как на **нет**, в **нетех** и под.» [8: 26]. Тем не менее многочисленные примеры из «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля свидетельствуют о его активном употреблении в народной речи в статусе имени существительного: «сущ. м. и ср. состоянье недостатка чего-либо; все то, чего нет. **Есть** — лучше **нета**. У нас всякого **нета** припасено с лета. **Нета**-то у нас у самих много. **Нетом** не разживешься. Пирог с **нетом**, без начинки. У скупа — не у **нета**: и есть, да не выпросишь. Не от **нета**, не потому что **нет**, по другой причине. До самого **нета** все было есть. С **нета** в брюхи не зарычат (не заерычатся). Из **нета** ничего не скроишь (или не выкроишь). У **нета** ничего не возьмешь. **Нетом** не возьмешь и летом (хотя летом и не голодают). У нас и **нет**, да есть. Дело на **нет** сошлось (ни то ни се). Девичье **нет** — не отказ. Девичье **нет** дороже естя. Есть у молодца не хоронится; а **нет** — не ворошится (**есть** и **нет**, суц.). Человек родился из **нета**, и пойдет в **нет**. **Нет** считать, поверять недостатку чего. Он в **нетях** записан, в числе неявившихся, неналичных» [21].

В современном русском языке слово **нет**, как и антоним **да**, подвергается регулярной речевой

субстантивации: **твое нет** мне не нравится; окончательное/решительное/робкое/твердое **нет** и т. д. Ср.: Это был гений дерзкий до головокружения, и утешало его лишь одно божество, сотканное из электрических **да** и **нет** (А. Крученых); Из **Нет непримиримого** — пленительное **Да!** (В. Иванов); Я никогда не говорил неправды. **Все мои да** и **нет** равно **истинны** (В. Розанов); **Постоянное «нет»** — это почти автоматическая защита от вторжения (Э. Фромм); **Окончательное нет** — как «порвать» с проблемным человеком (П. Брайтман); Халявщикам наше **твердое нет!** У нас своих халявщиков навалом (Литературная газета. № 32–33).

Исследователи указывают на неоднозначность в определении статуса субъективного **нет**. Например, В. И. Чернышев слово **не**, равное по значению и употреблению **нет** «при отрицательном ответе на вопрос», определял как «частицу, причисляемую к наречиям» [16: 1].

Академик А. А. Шахматов относил слово **нет** к разряду «наречий, восходящих к глагольным формам»: «сюда же **нет**, восходящее к **нть-ту**, где **нть** — 3-е лицо единств. Ты хлестни ее — **нету-тка**, боюсь; Да ты, полно, не сочинишь ли, отец мой! — **Никак нет-с**, я их самолично видел» [17: 117]. Причем утвердительное слово **да** в его классификации отнесено к другому разряду — **междометий**, образующих центр междометных безличных предложений [17: 117–118]. Разницу между наречиями и междометиями А. А. Шахматов определяет следующим образом: «Главный член выражен междометием, т. е. словом, обозначающим то или иное чувство, волевое или иное ощущение (между тем как наречие обозначает отношение качественное, пространственное, временное, модальное)» [17: 117].

Слово **нет** способно употребляться в устойчивом обороте **нет-нет (да)** и. Фразеологическое словосочетание **нет-нет (да)** и со значением **время от времени** в отличие от других фразеологических сочетаний со словом **нет** выступает в предложении в функции обстоятельства времени (= 'иногда, изредка, время от времени'). Например: Помогала энтузиастам-смельчакам собирать материалы для его будущей библиографии. **Да** и в собственных ее стихах **нет-нет да** мелькнет его образ (Р. Киреев. Богини Парнаса).

А. А. Шахматов видит разницу между статусом слова **нет** со значением несогласия и **да**, означающим согласие. По-видимому, она существует, на что указывает, например, тот факт, что в отличие от **да** «слово **нет** допускает уточнение и конкретизацию при помощи наречий **совсем** и **отнюдь** (совсем **нет** и отнюдь **нет**)» [7: 19]. Ср. также: абсолютно/категорически/определенно/никак/ничуть/вовсе **нет** и т. д.

Известный исследователь неполнозначных слов Ю. И. Леденев отмечал: «Одной из структурно-семантических особенностей неполнозначных слов в противоположность словам полнозначным

¹ Арготическая, жаргонная форма **некс** (= **нет**) заимствована из идиш (см.: dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/852297), в свою очередь воспринявшего из немецкого языка. Ср.: — Ну вот, видишь, я же говорю, что он немец. // — **Найн, найн!** Я **нет** немец, я **никс** немец. Русский я, товарищ генерал (Ю. Поляков. Сто дней до приказа).

является почти полная невозможность определения и уточнения их полными словами. Такое допускают лишь те слова, которые находятся на периферии рассматриваемого класса (выделено нами. — Н.В.). Иногда считают, что они не входят в систему частей речи. Так, например, слово «нет» допускает уточнение и конкретизацию при помощи наречий «совсем» и «отнюдь» («совсем нет» и «отнюдь нет») [7: 19].

Таким образом, если говорить о статусе слова *нет*, то оно находится на границе полных и неполных частей речи. Об этом свидетельствует и «синкретическое» определение слов *да* и *нет* как слов-предложений [1, 2].

Мы причисляем слово *нет* по традиции к частицам, но эта отнесенность в достаточной степени условная: их семантика гораздо объемнее семантики любого представителя класса частиц, так как эмоциональная составляющая (*экспрессия чувства*) факультативна на фоне изначальной *экспрессии мысли*, особенно сильной у слова *нет*.

При выделении двух значений слова *нет* — объективного и субъективного — будем опираться на структурный признак грамматической принадлежности, традиционное рассмотрение которой отражено в словарях и грамматиках: в значении

сказуемого безличного предложения — объективное *нет* и в значении частицы — *нет* субъективное. Ср.: *Нет воды* и *Хочешь пить?* // — *Нет!* // — *Нет, я поняла наконец: ты хочешь не пить, а капризничать* (из разговора).

Ср. соединение двух *нет* с разными значениями (лексическим и грамматическим) в одном контексте: *Нет! в юности моей, мятежной и суровой, / Отрадного душе воспоминанья нет* (Н. Некрасов. Родина); — *Солнце! Погуляем немножко?* // — *Нет, извини, у меня нет времени* (из разговора). В этих примерах сталкиваются два разных по значению слова *нет*. Например, в последнем случае субъективное мнение — отказ (первое *нет*) имеет объективное основание — отсутствие времени (*нет* второе). Объективность второго *нет* поддерживается его весомым статусом, выполняет роль сказуемого — единственного главного члена в односоставном безличном предложении.

Таким образом, слово *нет* относится к самым важным словам, основным структурным лексическим единицам русского языка. С грамматической позиции оно обладает разнообразными значениями: безличного глагола, частицы, имени существительного, наречий и т. д. Оно находится на границе полных и неполных частей речи. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабайцева В. В. Синтаксический статус слов *да* и *нет* // Избранное. 1955–2005: Сборник статей. М., 2005.
2. Бабайцева В. В. Энтимема в поэтическом тексте // Избранное. 1955–2005: Сборник статей. М., 2005.
3. Грамматика русского языка. М. 1952. Т. 1.
4. Грамматика русского языка. М.; Л., 1954. Т. 2. Ч. 2.
5. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000.
6. Колесов В. В. Словарь русской ментальности: в 2 т. М., 2014.
7. Леденев Ю. И. Неоднозначные слова в русском языке (К проблематике их изучения) // Вопросы современного русского языка и истории его развития: Сборник статей. Краснодар, 1966.
8. Молотков А. И. Грамматическая характеристика слова *нет* // Русский язык в школе. 1956. № 6.
9. Морковкин В. В. Система лексических минимумов современного русского языка. 10 лексических списков: от 500 до 5000 самых важных русских слов. М., 2003.
10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.
11. Русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1980. Т. 1.
12. Русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1980. Т. 2.
13. Русский семантический словарь / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 2003. Т. 3.
14. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М., 1936. Т. 2.
15. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. М., 2006.
16. Чернышев В. И. Отрицание *не* в русском языке. Л., 1927.
17. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. М., 2001.
18. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/118068>
19. <http://slovardalja.net/word.php?wordid=1990>
20. <http://vasmer.info>
21. <http://www.slovorod.ru/etym-shansky/shan-n.htm#nje>

Nguyen Thi Kieu Vy

NO/NOT — THE MARKER OF NEGATIVE MEANING IN RUSSIAN

Keywords: *no/not, marker of negation, objective "no/not", subjective "no/not", expression, rejection, disagreement, refutation.*

The author studies the meaning of the marker of the negation in Russian language. Particular attention is paid to the history and grammatical status of the word *no* in modern Russian language, which belongs to the most important words, the basic structural lexical units of Russian language.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ ФОНЕТИКИ И ОРФОГРАФИИ В РУССКОМ И ВЬЕТНАМСКОМ ЯЗЫКАХ

Тью Фьонг Ань
кандидат филологических наук,
зав. кафедрой русского языка
Института внешней торговли
Ханой, Вьетнам
phuonganh.chu@gmail.com



Ключевые слова:
взаимосвязь фонетики и орфографии, орфографические ошибки, языковая интерференция

В русской методике преподавания иностранных языков давно известна идея сопоставительного подхода, выдвинутая Л. В. Щербой в его известном тезисе «отталкивания» от родного языка в целях овладения неродным языком. А. А. Реформатский подчеркивал, что только последовательное определение контрастов и различий своего и чужого языков может и должно быть законной целью сопоставительного исследования языков. Сопоставительная методика необходима в целях определения тех различий в системах контактирующих языков, которые являются одновременно и главным источником трудностей при изучении иноязычного произношения, и базой межъязыковой интерференции.

Язык как система представляет собой диалектическое единство содержания и формы, означаемого и означающего, функции и формы. Каждая из этих сторон (содержание и форма) в свою очередь имеет двусторонний характер.

Орфография является прикладным разделом языкознания, который определяет способы передачи слов на письме с помощью буквенных и небуквенных графических символов (дефисов, пробелов, черточек), а также устанавливает правила написания слов.

Владение нормами письменной речи предполагает соблюдение не только орфографических правил, которые охватывают самые разнообразные стороны языковой системы, не ограничиваясь вопросами написания гласных и согласных звуков в разных условиях, вопросами написания морфем как структурных элементов слова, но и «включает в себя круг вопросов, связанных с определением границ слова... с определением степени спаянности конструктивных элементов в составе сложных слов...» [2: 19].

Русское письмо основано на фонемном и слоговом принципах. Знаки русского письма — буквы — соответствуют фонемам или аллофонам фонем. Имеются единичные знаки-буквы, соответствующие признаку фонемы или границе между морфемами. По справедливому замечанию Л. Р. Зиндера, «благодаря остроумному использованию букв русская азбука, состоящая из 33 букв, обеспечивает адекватную передачу 41 фонемы» [4: 19]

Орфографическое правило — это инструкция, указывающая условия выбора правильных написаний (орфограмм) в словах. Условия

выбора — это фонетические, словообразовательные, морфологические и смысловые особенности слов, определяющие, что следует писать в том или ином случае.

Основным объектом изучения в орфографии является орфограмма — написание слова, соответствующее определенному орфографическому правилу или традиции письма. Попытки осмысления существующего правописания предпринимались еще в XVI–XVII вв., затем были продолжены в работах М. В. Ломоносова («Русская грамматика» 1755, 1802, 1809, 1819 гг.), Я. К. Грота («Русское правописание» 1885 г.), В. А. Богородицкого («О русском правописании» 1887 г.). В статье И. А. Бодуэна де Куртенэ «Об отношении русского письма к русскому языку» (1912 г.) впервые в русской науке была поставлена проблема соотношения звучащей и письменной речи, буквы и фонемы.

В XX в. возникли две фонологические школы — московская и ленинградская (или щербовская), представители которых по-разному решают вопрос о ведущем принципе современной русской орфографии.

Основоположник ленинградской фонологической школы Л. В. Щерба в своей работе «Фонетика французского языка» (1937 г.) предложил определение фонемы, ставшее классическим. В соответствии с предложенным пониманием фонемы ее основными функциями являются смысловозначительная и словоразличительная. В свою очередь, характеризуя русскую орфографическую систему, Л. В. Щерба основным принципом русского правописания называет «этимологический», или «словопроизводственный». Суть его состоит в том, «что части слов — морфемы, узнаваемые в разных словах как тождественные, пишутся одинаково, несмотря на различия их произношения» [9: 101]. Акцент делается на том, что одинаково пишутся именно морфемы, поэтому ученый называет этот принцип еще морфологическим.

Представителями московской фонологической школы Р. И. Аванесовым и В. Н. Сидоровым фонема определяется как «идеальное языковое задание, то «общее», которое под влиянием фонетических факторов реализуется в различных звуковых комбинаторных вариантах в «отдельном» [1: 150]. В этом определении в центре внимания находится реализация фонемы в различных позициях.

Таким образом, основным принципом, действующим в современной русской орфографии, является морфологический (в другой трактовке — фонематический). Наряду с ним существуют также фонетический, грамматический, дифференцирующий, традиционный, или исторический, цитатный, транслитерационный и транскрипционный принципы [4: 22–24].

Морфологический (или **фонематический, морфематический**) принцип орфографии — это «способ

обозначения фонем, при котором фонемы слабых позиций, связанные отношением позиционного чередования с фонемами сильных позиций, обозначаются — с целью сохранения графического однообразия — буквами, адекватными фонемам сильных позиций» [5: 105]. Например, в словах *здравие* — *здравствуй* совпадает корневая морфема, но в произношении первого слова она заканчивается согласным [в'], а второго — гласным [а]. На письме различия в звуковом составе одной и той же корневой морфемы в разных словах не передаются: в обоих случаях на конце корня пишется *в*, соотносимая с фонемой /в/. В соответствии с морфематическим принципом фонемный состав морфемы передается на письме всегда одинаково, по сильной фонетической позиции. Этот принцип практически целесообразен для русского языка.

Фонетический принцип — это способ обозначения фонем, при котором фонемы слабых позиций, чередующиеся с фонемами сильных позиций, обозначаются буквами, адекватными фонемам слабых позиций, на основе прямой связи фонемы и адекватной ей буквы (т. е. «как слышится, так и пишется»). Например, в соответствии с этим принципом пишется *розЫрыш*, хотя корень *-игр-* в словах, не имеющих собственно русских приставок, начинается с буквы *и*. Одна и та же корневая морфема, обладающая одним и тем же лексическим значением, передается разными буквами только для того, чтобы точно отразить звучание первого гласного.

Фактически в русской орфографии фонетический принцип почти не реализуется, влияние морфологических написаний на фонетические очень сильно, поэтому фонетический принцип не во всех случаях выдерживается последовательно. «Написания типа «сверхизысканные» (ср. изысканный) отвечают морфологическому принципу, а написания типа «безынтересный» (ср. интересный) отвечают фонетическому принципу» [5: 123].

Традиционный принцип орфографии отражает сложившуюся традицию написания слова или его историю, он распространяется на те случаи, когда у фонем в слабых позициях нет альтернатив в сильной позиции. В соответствии с традиционным принципом принято писать *краснОГО*, *синЕГО*, хотя такое написание не отражает ни фонетическую реальность, ни грамматическое или лексическое значение. Традиционный принцип орфографии не мотивирован законами языка, он отражает возникшую в письменной коммуникации традицию.

Грамматический принцип отражает стремление передать на письме грамматические и некоторые другие метаязыковые особенности слова. В соответствии с этим принципом в написании отражаются грамматические значения в рамках таких категорий, как род, число, падеж, лицо, принадлежность к определенной части речи. При этом способ

передачи грамматических особенностей никак не связан со звуковым составом слова. Например, в словах *рожь* и *нож* конечные согласные совпадают. Для написания слова согласно морфологическому принципу конечный согласный определяется по сильной позиции и в обоих случаях пишется *ж* (соотносится с фонемой /ж/). Однако у слова *рожь* после согласного пишется еще *ь* (мягкий знак), хотя никакой мягкостью [ж], как [ш] и [ц], не обладает. Мягкий знак в данном случае указывает на принадлежность слова *рожь* к существительным женского рода.

Если фонетический принцип основывается на максимально возможном соответствии написания устной форме плана выражения знака, морфологический — на устойчивости письменной формы, то грамматический — предусматривает фиксацию на письме плана содержания языкового знака. Он не определяет выбор письменной формы плана выражения, используя то, что предлагается фонетическим или морфологическим принципами. Можно сказать, что грамматический принцип не самостоятелен, он зависит от фонетического и морфологического принципов.

В соответствии с **дифференцировочным (дифференцирующим)** принципом написание отражает необходимость разграничить омонимы (омофоны), передавая их полностью совпадающий звуковой облик разными графическими способами: *ожĖг* (глагол) — *ожОг* (сущ.), *баЛ* — *баЛЛ* и т. п.

Цитатный, транслитерационный и транскрипционный принципы определяют способы передачи на письме заимствованных слов. Транслитерационный принцип предполагает передачу буквенного состава заимствованного слова в исходном языке средствами алфавита заимствующего языка (напр., *Лондон, маркетинг*). Транскрипционный принцип отражает стремление передать средствами алфавита заимствующего языка фонемный состав слова в исходном языке (напр., *фастфуд, бизнес-ланч*). Цитатный принцип чаще всего используется в том случае, когда в заимствующем языке не хватает нужных графических средств, чтобы передать буквенный или звуковой состав заимствованного слова (напр., *PR, online, BMW*).

В своде правил русской орфографии и пунктуации содержится более 100 орфограмм. Классический перечень правил правописания, рекомендованных для изучения в русской школе, является довольно подробным и включает в себя 71 орфограмму. Реально в школе для грамотного письма считают достаточным меньшее количество орфограмм. (Так, известный московский учитель-словесник С. Л. Штильман для носителей русского языка предлагает список из 62 орфограмм [8: 77–79]).

Перейдем к рассмотрению орфографических принципов вьетнамского языка. Современный

вьетнамский алфавит состоит из 22 латинских букв (*a, b, c, d, e, g, h, i, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, y*), в дополнение к которым введен ряд латинских букв с диакритическими знаками (*â, â, ã, ê, ô, õ, ư*), а также буквосочетания (*gi, gh, kh, nh, ng, ngh, tr, ch, th*).

Вьетнамский алфавит был разработан португальскими миссионерами, поэтому у нем отражаются черты письменности данного и родственных с ним языков. Например, для записи звука [k] используются две буквы *c* и *k*, так как буква *c*, стоящая перед [i], [e], [ɛ], в отличие от других случаев, в ряде романских языков произносится как [si], а не [ki]. Во вьетнамском языке описанной закономерности нет, и тем не менее такое написание во вьетнамской орфографии стало правилом. То же можно сказать о звуке [ɣ], который на письме перед [i], [e], [ɛ] передается сочетанием двух согласных *gh*, а не *g*, т. е. так, как в итальянском языке [10: 314].

Письменность вьетнамского языка является фонетической, причем она не отражает фонетическую систему какого-либо отдельного диалекта или группы диалектов, а фиксирует наибольшее количество фонологических противопоставлений, возможных в языке в целом. Поэтому нередко приходится отмечать, что фонологические различия, зафиксированные графикой, в ряде конкретных диалектов отсутствуют. Для максимально точной передачи на письме произношения вариантов одной фонемы используются разные буквы.

Фонема	Буква	Фонема	Буква
[b]	b	[t]	tr
[m]	m	[s]	s
[f]	ph	[z]	r (gi)
[v]	v	[c]	ch
[t'] [t]	th t	[n] [k]	nh c, k, q
[d]	đ	[ŋ]	ng, ngh
[n]	n	[χ]	kh
[s]	x	[ɣ]	g, gh
[z]	d, gi	[h]	h
[l]	l		

Необходимым элементом вьетнамского слога, без которого он не может существовать является слогаобразующий гласный или сочетание гласных. Слогаобразующий гласный или сочетание нескольких гласных вместе с конечно-слоговым согласным образуют финаль. В школе, когда дети начинают учиться читать, они сначала должны выучить именно финаль, а уже потом целый слог.

Например, *lời khuyên* (совет) по буквам будет читаться следующим образом:

lời — [y][i] = [yi]; [l][y] = [lyi]
khuyên — [u][i][e][n] = [uien]; [χ][uien] = [χuien].

Затем для написания любого слова дети читают про себя это «заклинание» и пишут по буквам. Весь словарный состав вьетнамского языка основывается на 167 готовых финалях.

В качестве конечно-слоговых могут выступать только 6 согласных звуков, на письме эти звуки отображаются по-разному в разных случаях; в отличие от других согласных они способны выступать и в роли инициалей:

Фонема	Буква	Фонема	Буква
[-p]	p	[-m]	m
[-t]	t	[-n]	n
[-k]	c, ch	[-ŋ]	ng, nh

Количество слогов во вьетнамском языке, построенных по модели «инициаль + финаль», в сочетании с 6 тонами насчитывают в общей сложности 6760 письменных единиц, а устных единиц — всего 616. Это объясняется особенностями произношения вьетнамцев [11: 5].

В ханойском диалекте (или говоре), считающемся эталоном вьетнамского литературного языка, некоторые звуки, которые должны произноситься различно и передаются на письме разными буквами, произносятся тем не менее одинаково, а именно: буквы *s* — [s] и *x* — [s] произносятся как [s]; *ch* — [tʰ] и *tr* — [t] произносятся как [tʰ]; *r* — [r], *d* — [z] и *gi* — [z] произносятся как [z]. Во вьетнамском языке слова-слоги с одинаковыми финалями и разными инициалами — одним из вариантов каждой группы, обозначают разные вещи. Такие слова различаются только на письме, а для слухового восприятия они почти одинаковы. Вьетнамцы только запоминают правила написания каждого слова с его определенным значением. Ср.: *suất* (порция) — *xuất* (экспорт) = [suýt] *suống* (наслаждаться) — *хуống* (вызвать) = [suwŋ] *che* (покрывать) — *tre* (бамбук) = [ce] *chán* (скучно) — *trán* (лоб) = [can] *rán* (жарить) — *dán* (приклеить) — *gián* (таракан) = [zan] *rừng* (лес) — *dừng* (остановить) = [zwn] *râu* (усы) — *dâu* (клубника) = [zũu] *gường* (колонка) — *duống* (как-будто) — *giuống* (кровать) = [zswŋ]

В то же время вьетнамцы, говорящие на южном диалекте, с трудом различают конечно-слоговые согласные в силу особенностей южного произношения — ярким примером тому является одинаковое произношение [-n] и [-ŋ], [-t] и [-k]. Ср.: *ngan* — *ngang* = nga[-ŋ] *mắt* — *mắc* = má[-k]

Вьетнамцы допускают много орфографических ошибок, вызванных неразличением перечисленных букв при произношении. Выбор той или другой буквы для написания слова носитель вьетнамского языка делает на основе выбора одного из готовых шаблонов финалей, с помощью «чтения по складам». Что касается начально-слоговых согласных, трудности возникают с несколькими звуками, которые вьетнамцы произносят одинаково несмотря на разные буквы на письме.

Письменность вьетнамского языка является фонетической, причем она не отражает фонетическую систему какого-либо отдельного диалекта или группы диалектов, а фиксирует наибольшее количество фонологических противопоставлений, возможных в языке в целом. Поэтому нередко приходится отмечать, что фонологические различия, зафиксированные графикой, в ряде конкретных диалектов отсутствуют. Для максимально точной передачи на письме произношения вариантов одной фонемы используются разные буквы.

Как уже говорилось, основной принцип русской орфографии — морфологический, вместе с ним действуют (помимо прочих) еще фонетический и традиционный. Морфологический принцип предполагает необозначение на письме замены звуков под влиянием их позиции в слове. Звуки в составе слова находятся в неравных условиях. В одних положениях различаются все гласные или все согласные звуки — это независимые, сильные позиции. А в зависимых, слабых позициях различаются не все звуки. Эти звуки могут быть проверены в той же значимой части слова (морфеме) соответствующими звуками в положении различения. Проверяемые написания по сравнению с непроверяемыми довольно просты для понимания носителей русского языка.

Освоение большого количества орфограмм вызывает значительные трудности у русских школьников — носителей языка; для достижения результата требуется умение выделять в составе слова его структурные элементы. Для иностранных учащихся-филологов это также непростая задача, даже если ими достигнуто достаточное понимание законов словообразования

и словоизменения, словоупотребления и словосочетания, — в силу ограниченного лексического запаса носителям языка не всегда легко найти однокоренные слова для проверки сильной / слабой позиции. Применение каждого правила предполагает прежде всего определенное знание, на которое можно опереться. Об использовании орфографических правил нерусскими можно говорить только тогда, когда человек, а точнее иностранец-филолог, знает данное слово (словоформу), но не знает, как писать.

С практической точки зрения для русских основным мотивом выбора буквы при решении орфографической задачи является произношение — значит фонетическая орфография, или опора на зрительную и моторную память — значит традиционная орфография. Орфографические ошибки у носителей русского языка, особенно у школьников, могут быть разделены на две группы: фонетические, т. е. ошибки «по произношению», и гиперические (или гиперкорректные, перестраховочные), т. е. ошибки «вопреки произношению».

Для иностранцев же, изучающих русский язык, подбор слова, в котором проверяемая фонема находится в сильной позиции, почти невозможен, так как учащиеся могут просто не знать такого слова; тем более это касается слов с непроверяемым написанием. С точки зрения РКИ, знание орфограмм не всегда может помочь иностранцам, так как у них орфографические навыки образуются бессознательно в отличие от носителей языка, которые овладевают ими сознательным способом. Иностранцы учащиеся запоминают облик каждого слова, значит

пишут, опираясь на моторную и зрительную память. Новые или «хорошо забытые» слова, они, скорее всего, как и носители русского языка, пишут «по произношению».

Влияние фонетической орфографии родного языка на русское письмо вьетнамских учащихся довольно заметно. Под влиянием фонетической интерференции наблюдаются типично вьетнамские орфографические ошибки. Приведем несколько примеров из диктантов студентов начального этапа обучения:

..., мы *завьом* его просто *Дрим*;

Многие думают, что гулять с *собокей* это *чазолая* *обязалость*;

...он *готов друзить* с любой *собакой*;

На самом *зеле*, у него *длинной* *имя*;

Он *родинься*...;

Прятно *смотреть*...

Орфографические ошибки являются богатым материалом для изучения разного рода интерференционных явлений. Они также служат материалом для проверки не только техники письма, но и фонетической компетенции иностранных учащихся. Мы видим в работе над орфографическими ошибками, возможными причинами которых являются произносительные отклонения, один из способов прогнозирования и предупреждения фонетических ошибок и в конечном счете индивидуализации процесса обучения. Путем нахождения и исправления собственных ошибок на письме учащийся может одновременно проверять, осознавать и вырабатывать правильные слухо-произносительные и орфографические навыки. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Аванесов Р. И., Сидоров В. Н. Реформа орфографии в связи с проблемой письменного языка // Реформатский А. А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. Хрестоматия. М., 1970.
2. Вопросы русской орфографии: Сб. ст. / Отв. ред. В. В. Виноградов. М., 1964.
3. Гордина М. В., Быстров И. С. Фонетический строй вьетнамского языка. М., 1984.
4. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. Л., 1987.
5. Иванова В. Ф. Принципы русской орфографии. Л., 1977.
6. Клибанова Л. А. Лингводидактическое описание орфографии русского языка как иностранного (к постановке проблемы). Кишинев, 1989.
7. Гью Фьонг Ань. Орфографические отражения неправильного произношения у вьетнамских учащихся: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2013.
8. Штильман С. Л. Как научить писать грамотно: Книга для учеников, родителей и учителей: Индивидуальная коррекция грамотности. М., 2002.
9. Щерба Л. В. Теория русского письма. Л., 1983.
10. Đoàn Thiện Thuật. Ngữ âm tiếng Việt. Hà nội, NXB Đại học và trung học chuyên nghiệp, 1977.
11. Hoàng Khê. Từ điển chính tả. Trung tâm từ điển học, Nhà xuất bản Đà Nẵng, 2011.

Chu Phuong Anh

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CORRELATION OF PHONETICS-SPELLING IN RUSSIAN AND VIETNAMESE

Keywords: the correlation of phonetics and spelling, spelling errors, language interference.

The article considers the relationship of phonetics-spelling in Russian and Vietnamese. Different reasons of Russian and Vietnamese students for selecting letters when writing are investigated.

ЯЗЫК И РЕЧЬ В ЗЕРКАЛЕ РУССКОГО И ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКОВ

Нгуен Тхань Ха
магистр, сотрудник
Ханойского филиала
Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Ханой, Вьетнам
nguyen.thanh.ha910@gmail.com



Ключевые слова:
язык, речь, пословицы,
поговорки, русский,
вьетнамский

Язык играет первостепенную роль в выражении мыслей человека. В давние времена наши предки закрепили свой жизненный опыт, касающийся общения, говорения, употребления языка, в различных устойчивых единицах фразеологического характера. С течением времени эти единицы не потеряли своего значения и до сих пор используются в речи, ведь язык — это не только средство общения, это еще и историческая память каждого народа. Так, вьетнамцы говорят: *Trăm năm bia đá cũng mòn / Ngàn năm bia miệng vẫn còn trơ trơ* (букв. 'за 100 лет камень сотрется, за 1000 лет в языке сохранится').

Язык — важный инструмент человеческого взаимодействия и общения. Благодаря языку мы можем выражать свои мысли и чувства в материальной речевой форме. В русском так говорится о роли языка: *Мал язык, а всем телом владеет; Добрые слова лучше мягкого пирога*. Вьетнамский народ знает, что *Lời nói, gói vàng* (букв. 'язык — золото'), *Lời chào cao hơn mâm cỗ* (букв. 'приветствие дороже пира'). Общение способствует объединению людей, что подтверждают русские единицы *Нашли общий язык, Поле красно пишеном, а беседа — умом, Хорошая речь слаще меда, Умные речи приятно и слушать* и вьетнамская поговорка *Lời nói nên vợ nên chồng* (букв. 'благодаря речи становятся мужем и женой').

Функцией языка является не только сообщение информации, передача знаний, но и выражение чувств и эмоций говорящего. Русское выражение *Доброе слово и кошке приятно* имеет вьетнамский аналог *Được lời như cởi tấm lòng* (букв. 'получить слово — как будто открыть душу'), а *Ласковое слово за душу берет* у вьетнамцев звучит как *Nói ngọt lọt đến xương* (букв. 'сладкое слово идет до кости').

Язык может воздействовать на человека, изменяя его чувства, обращая любовь в ненависть, поэтому использовать его надо очень аккуратно, чтобы не нанести вреда ни себе, ни окружающим, ср. в русском языке: *Язык мой — враг мой* и во вьетнамском: *Miệng ngon nhớ lâu, lời đau nhớ đời* (букв. 'вкусная еда запомнится надолго, плохие слова запомнятся навсегда') или *Lời nói đau hơn roi vọt* (букв. 'речь больнее удара розгами').

Так как сказанное может иметь серьезные последствия, русский народ советует: *Прежде чем сказать, подумай* или *Держи собаку на цепи,*



Lời nói nên vợ nên chồng

а язык на семи. Вьетнамцы тоже дают сходный совет: *Vàng sa xuống giếng khôn tìm / Người sa lời nói như chim sổ lồng* (букв. 'золото падает — в колодце трудно найти / человек говорит не обдумывая, как птица вылетела из клетки') или *Học ăn học nói học gói học mở* (букв. 'учиться есть, учиться говорить, учиться завязать, учиться открывать'). У русских *Слово — серебро, молчание — золото*, так же как и у вьетнамцев — *Lời nói là bạc, im lặng là vàng* (букв. 'слово — серебро, молчание — золото'), *Chim khôn bắt lồng, người khôn bắt lời* (букв. 'у умной птицы меньше пера, умный человек меньше говорит').

И все-таки, несмотря ни на что, иногда очень хочется что-то сказать, но нельзя, и тогда у русского язык чешется, а вьетнамец *há miệng tắc quai* (букв. 'открыл бы рот, да тесемка не пускает') (*quai* — завязка, тесемка, в частности, от вьетнамской конической шляпы *non*). Когда человек все-таки, не подумав, сболтнул лишнее, то русский говорит о нем: *Лишнее слово досаду наводит и до стыда доводит*; во вьетнамском языке этой ситуации соответствует выражение *ba bà bốn chuyện* (букв. '3 женщины, 4 истории'), которое характеризует слишком много болтающего человека, как женщину, так и мужчину. В этом случае советуют: *Rượu lạt uống lắm cũng say / Người khôn nói lắm dẫu hay cũng nhàm* (букв. 'не крепкое вино, а много выпив, опьянеешь / умный человек говорит много, хотя и красиво, но надоедает другим') — нельзя слишком много болтать, лишнее слово не приносит ничего хорошего.

В русском и вьетнамском языках немало пословиц и поговорок, касающихся необдуманных, опрометчивых высказываний. Так, вьетнамцы говорят: *Dốt hay nói chửi* (букв. 'глупец часто говорит заумно'), имея в виду то, что человек, желая представить себя умнее, чем другие, употребляет слова, которые сам не понимает. Пословица советует: если не понимаешь, о чем идет речь, лучше совсем не говорить [1: т. 1, 443]. Случается, что человек осознает, что сказал что-то не то, и начинает извиняться, да только не все обиды прощаются. В этом случае его упрекают: *Sây chân giương lại còn vữa / Sây miệng còn biết đá đưa đường nào* (букв. 'ставит ногу в неправильном месте, хотя все-таки его можно остановить', т. е. кто-то говорит необдуманно



Được lời như cởi tấm lòng

и не знает, как исправить). Русская поговорка в такой ситуации предупреждает: *Не всякую правду сказывай*; во вьетнамском языке ей соответствуют *Ăn có nhai, nói có nghĩ* (букв. 'жевать при еде', т. е. думать прежде, чем говорить) или *Chó ba quanh mới nằm, người ba năm mới nói* (букв. 'собака поворачивается 3 раза прежде, чем лечь, человек начал говорить, только когда ему исполнилось 3 года').

Конечно, тех, кто говорит слишком много, никто не хвалит, их осуждают: *У него длинный язык; Вертит языком, как корова хвостом*; а вьетнамцы считают: *Ăn tục nói phét* (букв. 'ест неприлично, говорит нечестно'). Порицают и тех, кто выбалтывает доверенные им секреты: *Ты ему по секрету, а он — всему свету*; во вьетнамском языке это звучит так: *Một người thì kín, hai người thì hở* (букв. 'один человек знает — тайна, а два человека знают — все знают'). Когда человек «сболтнет лишнее на свою беду, его гневно корят» [2: 364]: *Острый язык — дарование, длинный язык — наказание*.

Несдержанность в речи, несохранение чужих тайн однозначно не одобряется. Человек и сам признает: *Язык мой — враг мой* в русском языке, а во вьетнамском: *Cái miệng làm hại cái thân* (букв. 'свой рот вредит своему телу') или *Bệnh từ miệng vào, họa từ miệng ra* (букв. 'болезнь входит через рот, беды выходят изо рта'). Значит, надо уметь *держат язык за зубами, держать рот на замке*. Вьетнамцы тоже советуют *Giữ mồm giữ miệng* (букв. 'сохранить рот, придержать язык'). Когда же кто-то проявляет излишнее любопытство, русские говорят такому человеку: *Много будешь знать — скоро состаришься*, так же как и вьетнамцы замечают: *Người khôn chóng già* (букв. 'умный человек быстро стареет'). И русские, и вьетнамцы понимают цену слова, его значимость, не любят лишней, иногда и вредной болтовни: *Знай все, что говоришь, но не говори все, что знаешь; Ăn bát bát, nói bát lời* (букв. 'во время еды есть меньше пиал (риса), во время разговора говорить меньше слов') или *Biết thì thưa thì thốt, không biết thì dựa cột mà nghe* (букв. 'знаешь — отвечай, не знаешь, стой у столба и слушай'). Русские пословицы призывают вообще говорить меньше, а делать больше: *Молчание — золото; Знай край, да не падай; Сказанное*



Giữ mồm giữ miệng

слово — серебро, несказанное — золото; Меньше говори — больше слушай.

И русские, и вьетнамцы ясно сознают, что слова могут быть очень опасны, т. е. способны нанести человеку непоправимый нравственный ущерб. Об этом напоминают русская пословица *Мягко язык, а жалит больно* и ее вьетнамский аналог *Liễu mềm độc quá điếu ong* (букв. 'мягкий язычок, а яд сильнее пчелиного жала'), в последней подчеркивается, что боль от пчелиного укуса проходит быстро, а яд от злого языка у человека остается надолго и действует гораздо опаснее [1: т. 1, 857]; а также русские устойчивые единицы *язык острее иглы, слово страшнее меча, язык как бритва* и их аналоги во вьетнамском языке *liễu sắc hơn dao* (букв. 'язык острее ножа'), *liễu sắc hơn giọt* (букв. 'язык острее меча'), *lời nói đọi máu* (букв. 'слово — кровь').

Пострадавшим от чьего-либо злого языка советуют *не принимать близко к сердцу* неприятных слов, *на дураков не сердиться*, а *иное слово пропускать мимо ушей*; вьетнамцы в таких случаях говорят: *Sầu chân còn hơn sầu miệng* (букв. 'лучше остушиться, чем оговориться'). В отличие от злонамеренных речей к неприятной, но необходимой правде следует



Biết thì thưa thì thốt, không biết thì dựa cột mà nghe



Lời nói, gói vàng

прислушиваться, и высказать ее может только истинный друг: *Не тот друг, кто медом мажет, а тот, кто правду в глаза скажет; Лучше горькая правда, чем сладкая ложь*. Аналогом этих пословиц во вьетнамском является *Thuốc đắng dã tật, nói thật mất lòng* (букв. 'горькое лекарство лечит болезнь').

И тем не менее каждый человек имеет право на свое мнение, каждый волен свободно его высказывать, поэтому к этому факту надо относиться философски, следуя русской поговорке *На чужой роток не накинешь платок*. К тому же призывает и вьетнамское выражение *Lấp sông lấp giếng ai lấp được miệng thiên hạ* (букв. '(можно) засыпать реку, засыпать колодец, никто не может замкнуть рот общества').

Впрочем, отношение к сказанному может быть и иным — то, что высказано, не всегда бывает важным, оно, будучи по сути безответственным, не оставляет следа, не имеет значения — это только слова, не подтвержденные ничем материальным, ср. русскую единицу *бросать слова на ветер* и похожую вьетнамскую *Lời nói gió bay* (букв. 'слово произносит, ветер уносит'). Неспособность выполнять обещанное, держать данное слово осуждается и в русской, и во вьетнамской традициях. О людях с подобными



Một người thì kín, hai người thì hở

чертами среди русских говорят с осуждением *Язык без костей: что хочет, то и лопочет*, что совпадает с вьетнамским фразеологизмом: *Liễu không xương nhiều đường lắt léo* (букв. 'язык без костей, на всякие извилистые повороты способен'). Во Вьетнаме всегда считалось, что надо держать свое слово, потому что это свидетельствует о том, что у человека есть честь.

Любой народ ценит умение говорить складно, красиво и таким образом воздействовать на слушающих. Людей, обладающих таким умением, русские характеризуют так: *У него язык хорошо подвешен, У него острый язык*, а вьетнамцы так: *Người khôn ăn nói nửa chừng, để cho người dại nửa mừng nửa lo* (букв. 'умный человек говорит половину, чтобы глупец и радовался, и боялся', т. е. умный человек не говорит все прямо, в его речи часто имеется скрытый смысл, поэтому глупец не может понять его намерений, отчего и радуется, и боится говорящего); *dài hơi cả tiếng* (букв. 'долгий вдох, громкий звук') — выражение употребляется для характеристики человека, который умеет говорить выразительно [1: т. 1, 427]; *mồm miệng đỡ chân tay* (букв. 'рот помогает ноге, руке', что значит вежливая речь помогает получить более легкую работу) [1: т. 2, 84].

С другой стороны, умение складно, приятно, сладко говорить свойственно также людям лицемерным, склонным к совершению осуждаемых обществом поступков, не придающих значения своим словам, поэтому с ними надо вести себя осторожно, не верить им безоговорочно. Про таких людей по-русски скажут: *Мягко стелет, да жестко спат*, а по-вьетнамски — *Miệng mật lòng dao* (букв. 'мед во рту, а нож в душе'); по-русски: *На словах — как на гусях, а на деле — как на балалайке*, по-вьетнамски: *đâu môi chót lưỡi* (букв. 'на губах, на кончике языка', т. е. только на словах).

Взгляды на роль языка и речи в жизни человека в русском и вьетнамском языках в большинстве случаев совпадают, о чем недвусмысленно свидетельствуют приведенные выше пословицы и поговорки.



Lời chào cao hơn mâm cỗ

Однако образы, положенные в их основу, существенно различаются, что обусловлено разностью культур, традиций, истории и других особенностей каждого народа. В пословицах и поговорках с особой ясностью проявляется национальная уникальность — поэтому чем больше фиксируется различий, тем выше интерес к тому или иному народу. И тем не менее не меньший интерес вызывают общие черты, мнения, суждения, отражаемые в образной форме в таких разных и далеких друг от друга языках. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Вьет Чыонг. Словарь пословиц, поговорок, частушек Вьетнама: в 2 т. Донг Най, 2010.
2. Зимин В. И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. М., 2012.
3. Новый большой вьетнамско-русский словарь: в 2 т. / Под ред. В. А. Андреева, Нгуен Туэт Минь. М., 2012.
4. Người khôn ăn nói nửa chừng, để cho người dại nửa mừng nửa lo [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bachkhoatrithuc.vn/encyclopedia/2607-10-633632188026727610/N---Nai-hoa-ep-lieu-Nuoc-trong-ai-chang-rua-chan/Nguoi-khon-an-noi-nua-chung-de-cho-nguoi-dai-nua-mung-nua-lo.htm>

Nguyen Thanh Ha

LANGUAGE AND SPEECH IN THE MIRROR OF RUSSIAN AND VIETNAMESE LANGUAGES

Keywords: language, speech, proverb, proverbs, Russian, Vietnamese.

The article compares matching Russian and Vietnamese proverbs, sayings, idiomatic units, revealing the relationship between language and speech in Russian and Vietnamese traditions.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ВО ВЬЕТНАМСКОЙ АУДИТОРИИ

Бу Тхань Там
магистр, преподаватель
Института иностранных
языков при Данангском
университете
Дананг, Вьетнам
thanhtam4416@gmail.com



Ключевые слова:
русская фразеология,
фразеологизмы русского языка,
изучение фразеологизмов
во вьетнамской аудитории

В качестве особых языковых единиц фразеологизмы составляют необходимое звено в процессе изучения иностранных языков. Вместе со словами они представляют собой материал для строения речи. Знание фразеологизмов, в которых находят отражение культурные, лингвострановедческие особенности изучаемого языка, и умение их употреблять во многом способствуют глубокому овладению языком, улучшению коммуникативных навыков учащихся, делает их речь живой, образной, эмоциональной.

«Фразеологизм — это воспроизводимый в речи оборот, построенный по образцу сочинительных и подчинительных словосочетаний, обладающий целостным (реже — частично целостным) значением и сочетающийся со словами свободного употребления...» [4: 3]. Кроме указанных категориальных признаков, фразеологизмы еще обладают такими выразительными качествами, как метафоричность, образность, эмоциональность, оценочность и экспрессивность. Фразеологизмы способны не только называть предмет, но и выражать определенное отношение говорящего или пишущего. Образуются они часто в результате метафорического переноса, переосмысления значений свободных словосочетаний. «Образы, лежащие в основе фразеологизмов-идиом и связанных значений слова, в основной своей массе прозрачны для лингвокультурной общности, так как отражают характерные для нее мировидение и миропонимание...» [5: 83].

При работе с фразеологизмами русского языка во вьетнамской аудитории можно сразу заметить, что очень многое из того, что ясно и понятно всем русским, совершенно непонятно нашим студентам, особенно когда в этих фразеологических единицах (далее ФЕ) отражены чуждые реалии, обычаи, условия жизни, труда... Именно поэтому обучение вьетнамцев русской фразеологии всегда требует особенного подхода. В данной статье мы пытаемся изучать, анализировать русские фразеологизмы с точки зрения проблем, которые они могут вызывать у вьетнамских студентов при восприятии смысла, образного содержания ФЕ.

На основе изучения факторов, способствующих или мешающих правильному пониманию значений ФЕ и их образности, оценочности, на основе сопоставления ФЕ в русском и вьетнамском языках, а также исходя из практического опыта работы с вьетнамскими студентами, мы разделяем русские фразеологизмы на две большие группы по степени трудности.

■ 1. Фразеологизмы, изучение которых не вызывает у студентов-вьетнамцев особых проблем.

К этой группе мы относим ФЕ, в которых студенты легко могут чувствовать, улавливать внутреннюю форму и точно определять значение. В этих ФЕ, как правило, отражается общее мировидение у разных народов. Здесь можно выделить три подгруппы:

1.1. Фразеологизмы, имеющие во вьетнамском языке полные эквиваленты

Нетрудно заметить среди фразеологизмов русского и вьетнамского языков пары полностью идентичных единиц, которые не только основаны на одном и том же образе, но и часто имеют такой же лексический состав. Приведем примеры некоторых таких пар: как рыба в воде и như cá gầy nước, волосы встали дыбом и dựng tóc gáy, водить за нос и dắt mũi, хобби и như người trên than hồng, понимать с полуслова и nói nửa lời đã hiểu, работать как вол и hùng hục như trâu bò, рвать на себе волосы и vò đầu bứt tai, поджать хвост и sợ sực đuôi, вставлять палки в колеса и chọc gậy bánh xe, как бельмо на глазу и như cái gai trong mắt...

Усвоение значений этих ФЕ не представляет особых трудностей для наших студентов. Объясняя значение этих ФЕ, достаточно подсказать студентам, что во вьетнамском языке есть такие же образные выражения, и попросить найти их.

1.2. Фразеологизмы, имеющие во вьетнамском языке неполные эквиваленты

Есть во вьетнамском и русском языках ФЕ, которые хотя и не полностью идентичны по своей образности, но совпадают по значению и оценочности, экспрессивности. Это очень интересная группа, многие из ФЕ содержат в себе экстралингвистическую информацию. Например,

- гоняться за двумя зайцами и bắt cá hai tay (букв. ловить двумя руками двух рыб);
- мало каши ел и vẫn còn non lá (букв. еще не достаточно созрел);
- два сапога пара и ngưu tằm ngừi, mã tằm mã (букв. буйвол ищет буйвола, лошадь ищет лошадь);
- носить на руках и nâng như nâng trứng (букв. бережно носить, как носят яйца);
- выносить сор из избы и vạch áo cho người xem lưng (букв. поднимать рубашку, чтобы показать людям свою спину);
- сделать из мухи слона и bé xíu ra to (букв. из незначительного сделать большое);
- делить шкуру неубитого медведя и đẽm cua trong lỗ (букв. подчитать (еще не пойманных) крабов в норках).

Изучение русских ФЕ, имеющих неполные эквиваленты в нашем языке, — работа очень интересная. Здесь студенты узнают много нового о жизни, быте, труде русского народа. Например, из ФЕ мало каши ел

студенты узнают, что каша — основная пища для русских, а для вьетнамцев это пища для больных или очень бедных людей. После объяснения значения ФЕ гоняться за двумя зайцами и делить шкуру неубитого медведя можно попросить студентов задуматься, почему русские говорят об охоте на зайцев, на медведей, а вьетнамцы в эквивалентных единицах говорят о ловле рыбы, полевых крабов.

1.3. Безэквивалентные фразеологизмы, значение которых легко можно узнавать по их внутренней форме.

К данной подгруппе относятся такие ФЕ, как: нужен как прошлогодний снег, нужен как собаке пятая нога, белая ворона, ждать у моря погоды, выйти сухим из воды, глаза на лоб лезут, сидеть как на иголках, капля в море, на каждом шагу, в подметки не годится, ищи ветра в поле и др.

На фразеологическом уровне у этих ФЕ нет эквивалентов во вьетнамском языке, но так как фразеологизмы часто основаны на образных ассоциациях, на метафорическом переосмыслении действительности, то люди из разных стран вполне могут без труда чувствовать образность и смысл ФЕ другого языка. Например, знакомясь с ФЕ ищи ветра в поле, любой поймет, что это говорится о чем-то, что бесследно пропало и невозможно вернуть: ведь нужно найти «ветер», да еще в открытом пространстве — в «поле». Или с ФЕ белая ворона сразу можно понять, что это о человеке, который сильно отличается от других. Ведь вороны везде черные, во вьетнамском языке есть фразеологизм đen như quạ, т. е. «черный как ворона».

■ 2. Фразеологизмы, изучение которых вызывает у студентов-вьетнамцев разные проблемы.

Если ФЕ в первой группе обычно не вызывают особенных трудностей у наших студентов, так как отражают общее мировидение народов, то ФЕ второй группы часто создают проблемы, связанные с восприятием внутренней формы, с «ложными друзьями переводчика», а также с многозначностью, омонимичностью, паронимичностью фразеологизмов. Выделяем здесь несколько подгрупп:

2.1. Фразеологизмы, содержащие непонятную экстралингвистическую информацию.

В русской фразеологии встречаются единицы, значение которых студенты-иностранцы часто не могут угадать, уловить, даже зная все слова в ФЕ: хрен редьки не слаще, дешевле парёной репы, проще парёной репы, первый блин комом, встречать хлебом и солью, смотреть как баран на новые ворота, менять кукушку на ястреба, ни пуха ни пера, встать с левой ноги, семь пятниц на неделе, ездить в Тулу со своим самоваром, во всю ивановскую и под.

Нельзя сказать, что значение этих ФЕ сложно для понимания или во вьетнамском языке нет

выражений с таким же значением. Здесь трудно то, что в ФЕ есть элементы, мешающие правильно понимать смысл, чувствовать образность, оценочность. Так, например, из-за отсутствия во Вьетнаме определенных видов растений, животных, ремесел, бытовых предметов многие слова не вызывают у нас нужные ассоциации для понимания образных выражений. ФЕ *хрен редьки не слаще*; *дешевле парёной репы* непонятны, так как вьетнамцы не знают, что хрен и редька имеют горький вкус, а репа — дешевый и доступный продукт в России.

Более трудны выражения, связанные с народными обычаями, суевериями, традициями и обрядами. Студенты часто не понимают, почему *встать с левой ноги* может означать «быть в плохом настроении с утра», а *встречать хлебом и солью* значит «встречать гостеприимно, торжественно». Еще наши студенты часто понимают пожелание «*Ни пуха ни пера!*» как «Желаю удачи!» и отвечают «Спасибо». Нужно объяснить им, что эта фраза возникла среди охотников и была основана на суеверных понятиях о том, что при прямом пожелании можно слазить, спугнуть удачу. И в ответ, чтобы тоже не слазить, отвечали: «(Иди) к чёрту!» «*Ни пуха ни пера*» теперь говорят школьнику или студенту перед экзаменом. Вот такое странное для вьетнамцев пожелание удачи, но еще более странно звучит ответ на такое пожелание успеха!

К этой подгруппе мы также относим ФЕ с устаревшими словами, архаизмами. Трудности усвоения этих ФЕ связаны с наличием в составе компонентов слов, не имеющих конкретного значения и не употребляющихся сейчас в качестве самостоятельных лексических единиц: *бить баклуши*, *притча во языцех*, *турусы на колесах*, *баласы точить*, *бить челом*, *гол как сокол*, *вверх тормашками*, *попасть вприсак*, *один как перст*, *остаться с носом*.

С большинством таких ФЕ при объяснении значения достаточно назвать синонимичные выражения в русском языке, не надо углубляться в объяснение значений устаревших слов. Например: *бить баклуши* = бездельничать. Конкретное объяснение нужно только в случаях, когда омонимы этих устаревших слов или их однокоренные слова употребительны в современном языке. Студентам будет интересно знать, что в ФЕ *гол как сокол* со значением «страшно бедный, нищий», слово «сокол» не обозначает птицу «сокол». На самом деле, «сокол» здесь — старинное военное стенобитное орудие — совершенно гладкая («голая») чугунная болванка, закрепленная на цепях.

2.2. Фразеологизмы — «ложные эквиваленты».

«Ложными эквивалентами» мы называем ФЕ в двух языках с одинаковой внутренней формой, но отличающиеся по значениям, смыслу, оценке.

Эти ФЕ часто вводят учащихся в заблуждение: студенты принимают их за полные эквиваленты и неправильно употребляют в речи. Приведем некоторые примеры:

■ ФЕ *ни жив ни мертв* имеет значение «сильно испуган», а оборот с таким же буквальным выражением во вьетнамском языке *sống dở chết dở* указывает на «очень трудные условия жизни или бедность».

■ ФЕ *ворон в павлиньих перьях* и *qua tước lông công* (букв. *ворон занял у павлина перья*). Оба эти ФЕ указывают на соответствие внешности и сущности человека, но русский оборот указывает на то, что этот человек тщетно старается казаться более важным, чем на самом деле, а вьетнамское выражение подчеркивает его ложь и лицемерие, т. е. имеет очень негативную оценку. Для подчеркивания лживости, нечестности во вьетнамском языке еще говорят *Liễu không xương*, что буквально переводится как «язык без костей». А в русском языке ФЕ *язык без костей* обозначает болтливость человека.

■ Обе ФЕ *как с гуся вода* и *như đổ dầu vịt* (букв. *лить воду на голову утки*) основаны на замечании, что вода с гусиных или утиных перьев, смазанных жиром, быстро скатывается, не задерживаясь. Но вьетнамская ФЕ подчеркивает, что кого-либо бесполезно учить уму-разуму, а русский оборот указывает на реакцию человека, его безразличное, равнодушное отношение к чему-либо.

■ ФЕ *показывать пальцем (пальцами)* имеет значение «открыто, при всех, во всеулышание осуждать, порицать кого-либо или что-либо. А во вьетнамском языке ФЕ *chỉ tay năm ngón* (букв. *показывают пятью пальцами*) характеризует человека, который любит командовать, но сам не участвует в работе.

Наличие в двух языках ФЕ с одинаковой внутренней формой, но отличающихся значением, оценочностью или сферой употребления, объясняется тем, что каждый народ по-своему видит и оценивает одни и те же вещи, явления.

Эти фразеологизмы можно назвать «ложными друзьями переводчика». Чтобы студенты правильно понимали смысл этих ФЕ, лучше объяснять их на примерах и давать учащимся возможность самим найти разницу в значениях и переводить их на родной язык, может быть, с помощью свободных словосочетаний.

2.3. Многозначные фразеологизмы.

По наблюдениям лингвистов, большинство фразеологизмов русского языка однозначны. Мешает развитию вторичных значений то, что фразеологизмы по сравнению со другими словами обладают меньшей лексической и синтаксической сочетаемостью. Но все же есть и многозначные ФЕ. В изучении русской фразеологии многозначные ФЕ могут вызывать у студентов определенные трудности, особенно когда встречаются многозначные



Со своими студентами — победителями Национальной олимпиады по русскому языку.

ФЕ со значениями, не связанными друг с другом (с точки зрения иностранцев) и порой даже с контрастными значениями.

■ *Чёрт возьми*: восклицание, выражающее абсолютно разные эмоции: и негодование, и удивление, и даже восхищение.

■ *Во всю ивановскую*: 1) очень громко (кричать); 2) быстро, в полную силу (ехать и т. п.)

■ *Уплетать ноги*: 1) спастись бегством, удирать от опасности; 2) уходить медленно, с трудом передвигаясь, от кого-либо или откуда-либо.

■ *Не чуять ног под собой*: 1) очень быстро (идти, бежать и т. п.); 2) очень устать, утомиться от долгой ходьбы и т. п.; 3) сильно радоваться, приходить в восторг от чего-либо.

■ *Ставить на ноги*: 1) лечить, избавлять от болезней; 2) растить, воспитывать, доводить до самостоятельности; 3) заставлять активно участвовать в чем-л.; 4) будоражить, волновать, создавать суматоху.

■ *Сходить с ума*: 1) становиться душевнобольным; 2) совершать безрассудные поступки; 3) проявлять чрезмерный восторг, восхищение.

Многозначные ФЕ могут иметь эквиваленты во вьетнамском языке, но обычно с каким-то одним значением, а не со всеми. Например, ФЕ *открыть Америку* в русском языке имеет два значения: 1) говорить, объявлять о том, что давно известно;

2) обнаруживать, выявлять что-либо неизвестное. А эквивалент во вьетнамском языке с таким же набором слов *Tìm ra châu Mỹ* имеет только первое значение. Или ФЕ *хватать звезды с неба* имеет два значения: 1) отличаться выдающимися способностями; 2) совершать что-либо выдающееся, из ряда вон выходящее. Эта ФЕ и ее вьетнамский эквивалент *Hái sao trên trời* (букв. *сбирать, достать звезды на небе*) совпадают только во втором значении.

Но все же среди значений у одного фразеологизма обычно есть основное образное значение, на основе которого появляются другие значения. Нужно, чтобы студенты умели улавливать, чувствовать этот образ.

2.4. Омонимичные фразеологизмы.

Как и многозначность, омонимичность фразеологизмов часто вводит студентов в заблуждение. Омонимичные фразеологизмы — это ФЕ одной лексико-грамматической группы, тождественные по произношению и написанию и отличающиеся своим значением настолько, что не могут быть признаны разными значениями одного фразеологизма. Приведем примеры:

■ *видать виды* — много испытывать в жизни; *видать виды* — изнашиваться, изнашиваться, истрепаться;

■ *брать слово* — по собственному желанию выступать на собрании, заседании, митинге;

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИБЛИЗИТЕЛЬНОСТИ ВРЕМЕНИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

- брать слово* — получать от кого-либо обещание, клятвенное заверение в чем-либо;
- *гнуть спину* — трудиться до изнеможения, изнурять себя тяжелой работой; *гнуть спину* — унижаться, заискивать, раболепствовать перед кем-либо;
 - *закрывать глаза* кому-либо — быть с умирающим в последние минуты жизни; *закрывать глаза* кому-либо на что-либо — скрывать от кого-либо что-либо, умалчивать о чем-то; *закрывать глаза* на что-либо — намеренно не обращать внимания на что-либо, не замечать чего-либо.

Многие ФЕ имеют омонимичные обороты на уровне свободных словосочетаний, и здесь часто возникают проблемы, так как студенты могут не узнавать ФЕ, не понимать их образное значение и поэтому часто понимают их буквально. Среди перечисленных выше омонимичные фразеологизмы *гнуть спину* и *закрывать глаза* могут быть и свободными словосочетаниями, выполняющими номинативную функцию.

Можно привести примеры других ФЕ: *указывать на дверь*, *умывать руки*, *закидывать удочку*, *своими руками*, *носить на руках*, *считать ворон*, *поджать хвост*, *надуть губы*, *прикусить язык*, *бросать камешки в огород*, *заткнуть за пояс*, *правая рука*, *бить ключом*, *отводить глаза*, *смотреть в рот*, *махнуть рукой*.

Работая с такими оборотами, нужно направить студентов, чтобы они внимательно изучали контекст, который может подсказать, как следует понимать то или иное выражение: как фразеологизм или как сочетание слов, выступающих в своем обычном лексическом значении.

2.5. Паронимичные фразеологизмы.

У наших студентов часто наблюдаются затруднения в понимании и употреблении паронимичных

фразеологизмов, т. е. ФЕ со схожим лексическим составом, но с разными значениями.

Есть фразеологизмы-паронимы, отличающиеся лишь по форме слова: *нога не ступала* — о глухих местах, где никто никогда не был; *нога не ступит* — кто-либо не появится где-либо. *Язык проглотить* — замолчать, перестать говорить; *язык проглотить* — очень вкусно.

Другие паронимичные ФЕ: *иметь в виду что?* (кого?) — *иметь виды* на кого? что?; *брать себя в руки* — *брать в свои руки*; *до глубины души* — *в глубине души*; *слабое место* — *больное место*; *терять из виду* — *упускать из виду*; *изо всей силы* — *изо всех сил*; *с глазу на глаз* — *глаза в глаза*; *мерить на свой аршин* — *мерить на один аршин*.

Здесь у наших студентов часто наблюдаются ошибки, связанные с неправильным выбором ФЕ, смешением компонентов ФЕ, а также с неправильным употреблением видовых и временных форм.

Суммируя все сказанное выше, можно сделать вывод, что фразеологизмы — особенные языковые единицы, обладающие смысловой целостностью, воспроизводимостью, устойчивостью конструкции и выразительностью. Усвоение русских фразеологизмов и умение употреблять их в речи способствует повышению интереса, мотивации у вьетнамских студентов, улучшает их коммуникативные навыки, языковое чутье, делает их речь живой, эмоциональной. ФЕ, в которых отражается общее мировидение народов, не вызывает у наших студентов особых сложностей. Более трудными для них являются ФЕ с экстралингвистической информацией, безэквивалентные или «ложные эквиваленты». Таким образом, обучая иностранных студентов русской фразеологии, преподаватель должен уметь заранее определять возможные трудности, проблемы и находить способы их решения. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Верещагин Е. И., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1990.
2. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977.
3. Войнова Л. А., Жуков В. П., Молотков А. И., Федоров А. И. Фразеологический словарь русского языка. М., 1986.
4. Жуков В. П., Сидоренко М. И., Шкляров В. Т. Словарь фразеологических синонимов русского языка. М., 1987.
5. Телия В. Н. Фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
6. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М., 1996.
7. Яранцев Р. И., Горбачева И. И. Сборник упражнений по русской фразеологии. М., 1985.
8. Nguyễn Lân. Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam (Словарь фразеологизмов и пословиц вьетнамского языка). NXB Khoa học xã hội. Hà Nội, 1997.
9. Vũ Tất Tiến. Từ điển thành ngữ Nga -Việt (Словарь фразеологизмов русского и вьетнамского языков). Trường đại học Sư phạm Ngoại ngữ Hà Nội, 1983.

Vu Thanh Tam

TEACHING RUSSIAN IDIOMS TO VIETNAMESE STUDENTS

Keywords: Russian idioms, learning Russian idioms, teaching Russian idioms, teaching Russian to Vietnamese students.

The article deals with teaching Russian idioms to Vietnamese students. The author based on practical experience tries to categorize Russian idioms by the difficulties that they present to Vietnamese students in learning Russian idioms, especially in understanding idioms' semantic content. Special attention is focused on problems associated with cultural features.

Льу Хоа Бинь
кандидат филологических наук,
доцент, преподаватель
Государственной политической
академии Хо Ши Мина
Ханой, Вьетнам
luuhoabinh@npa.org.vn



Ключевые слова:
приблизительность,
приблизительное время,
инверсия, временная
конструкция, количественно-
именные сочетания

Время может быть выражено не только точно, но и приблизительно. В русском языке существуют различные способы выражения приблизительного времени, например: *Он натирал лыжи примерно час* (Ю. Трифонов); *Почти месяц я провел у постели Орджоникидзе* (А. Бек); *Около трех часов продолжалась их беседа* (М. Кудрявцев); *Уже с неделю несло вьюгой* (И. Бунин); *Во втором часу ночи начались танцы* (А. Тобояк); *Он был лет семнадцати и небольшого роста* (А. Герцен); *Доктор, пора! Уже половина первого* (А. Чехов); *Ему, казалось, лет за семьдесят* (А. Пушкин); *Часов в одиннадцать к ним пришел Егор Лизунов, сосед* (В. Шукшин); *Я уйду, вернусь часам к девяти* (А. Толстой).

Значение приблизительного времени может поддерживаться и лексическими (наращениями степени) и лексико-грамматическими (именными темпоральными группами), и синтаксическими (инверсией) средствами. В роли обстоятельств времени эти конструкции отвечают на вопросы *Сколько времени? Который час?* (при констатации собственно времени) или *Когда? В котором часу?* (при обозначении момента действия).

Однако в учебную программу по РКИ, как правило, не сразу включаются все грамматические явления, тесно связанные с временными конструкциями, это происходит постепенно. Для иностранцев, уже владеющих русским языком в объеме базового уровня, требуются не только повторение и дальнейшее расширение пройденного, но и его обобщение и систематизация.

В свете сказанного рассмотрим основные средства и способы выражения приблизительного времени в современном русском языке. Материалом для анализа послужили языковые примеры, извлеченные из произведений русской литературы XIX и XX вв. Кроме того, в статье использованы данные лингвистических словарей и книг.

В русском языке отмечены следующие способы выражения приблизительного времени.

■ 1. Лексический способ

Среди количественных наречий по своему синтаксическому употреблению несколько обособляется группа слов, которые служат для указания на степень приблизительности количественных обозначений. Это наречия *приблизительно*, *примерно* и *почти*. Первые два слова

синонимичны друг другу. Сочетаясь со словами, обозначающими количество, счет, меру, время, они имеют значение 'немного меньше или немного больше, немного раньше или немного позже и т. п.' [7: 390]. По сравнению со словом *приблизительно* слово *примерно* употребляется преимущественно в речи разговорного характера: *Приблизительно с месяца начал работать, работаю сносно* (Е. Вольнов. Письмо М. Горькому); *Выпуск (воспитанников) производится один раз в год в начале лета, по окончании школьных занятий, но подготовку к выпуску нужно начинать гораздо ранее, приблизительно в феврале — марте* (А. Макаренко. Методика организации воспитательного процесса); *Сколько времени займет эта экскурсия? — Примерно 3 часа. Мы поедим на автобусе, с нами будет экскурсовод* (Л. Дерibas. Что можно посмотреть в вашем городе); *Примерно в 20 лет он (Иоганн Гутенберг) отправился в Страсбург* (М. Кузбеев. Создатель книгопечатания); *Он считал, что первый космический полёт состоится примерно через сто лет после революции, то есть в 2017 г.* (Д. Дар. К. Э. Циолковский).

Слово *почти*, сочетаясь со словами, обозначающими количество, меру, имеет значение 'около без малого' [7: 345]: *Было уже почти одиннадцать часов* (Ф. Достоевский. Преступление и наказание); *Почти месяц я провел у постели Орджоникидзе. Об этом месяце надо бы особо рассказать* (А. Бек. Случай с Орджоникидзе); *Почти двадцать пять лет Сергей Прокотьевич Журавлев занимался охотой на морского зверя и 13 раз зимовал на Новой земле* (Г. Ушаков. По нехоженой земле); *Он был младше Андрея почти на пять лет* (Г. Бакланов. Июль 41 года).

■ 2. Лексико-грамматический способ

Значение приблизительного времени может выражаться сочетаниями имен существительных с количественными числительными в формах косвенных падежей с предлогами, а также сочетаниями имен существительных с порядковыми числительными.

2.1. Количественно-именные сочетания с предлогами

2.1.1. Временная конструкция с предлогом *около* + Р. п.

Для обозначения приблизительного времени употребляются чаще всего существительные в Р. п. с предлогом *около*. Названная конструкция может употребляться в следующих случаях:

а) при обозначении примерной, приблизительной величины, протяженности, длительности и т. п. чего-либо (Сколько времени?) [6: 608]: *Стреляют около часа, и довольно метко* (В. Некрасов. В окопах Сталинграда); *Был у них ребенок, но, прожив около полутора года, умер; они оба недолго горевали о нем, успокоившись в надежде иметь другого* (М. Горький. Супруги Орловы); *Первому космонавту Юрию*

Гагарину нужно было всего лишь около полутора часов, чтобы облететь земной шар на космическом корабле (В. Захарченко. Счастье кует сам человек); *Для меня она исчезла бесследно. Ждал я от нее весточек около года... и все время искал ее. Но она как в воду канула* (Ф. Гладков. Лихая година);

б) при обозначении времени, незадолго до которого, близко к которому происходит действие (Когда?) [6: 608]: *Около двух часов утихла артиллерия... Тишина воцарилась необыкновенная* (Д. Фурманов. Чапаев); *Как-то ночью пришел первый заморозок. Я проснулся около пяти часов утра. За окнами было едва светло* (К. Паустовский. Подарок); *Около семи часов вечера я гулял на бульваре* (М. Лермонтов. Княжна Мери).

Если предлог *около* входит в количественное сочетание, то согласование сказуемого с этим сочетанием допустимо в ед. и (реже) во мн. ч. [9: 288]: *Было уже около одиннадцати часов, когда князь позвонил в квартиру генерала. Князю отворил слуга* (Ф. Достоевский. Идиот); *Прошло около тысячи лет* (А. Куприн. Синяя звезда); *Прошло около часа, в комнате темнело* (П. Проскурин. Горькие травы).

Это наблюдается и в рассмотренных далее сочетаниях: *Прошло с полчаса, позвали моего квартильного* (И. Тургенев. Холостяк); *Почти девяносто лет прошло с тех пор* (В. Некрасов. В окопах Сталинграда); *Так прошло недели две* (И. Собчук. Опасные сечения); *Прошли недели две* (А. Герцен. Былое и думы).

2.1.2. Временная конструкция с предлогом *с* + В. п.

Конструкция, выраженная формой В. п. с предлогом *с* с числительным, в настоящее время выходит из употребления. В литературном языке XIX в. она являлась обычной: *Пробы в городе часа с два, я возвратился в лагерь* (А. Пушкин. Путешествие в Арзрум).

Форма В. п. с предлогом *с* употребляется при указании на приблизительную меру, примерное количество чего-либо; соответствует по значению словам *около*, *приблизительно* [8: 10]. Анализ языкового материала показывает, что данную конструкцию можно употреблять только с названиями временных единиц в ед. ч. без числительного (*с минуту, с час, с неделю, с месяц, с год...*), т. е. в ответе на вопрос: *Сколько времени?*: *Федор с минуту смотрел на парторга своими темными, чуть поблескивавшими глазами* (М. Алексеев. Солдаты); *К утру бред прошел; с час она лежала неподвижная, бледная* (М. Лермонтов. Бэла); *Выздоровление мое тянулось с неделю...* (С. Аксаков. Детские годы Багрова-внука); *Давно ли ты на службе? — С месяц будет* (А. Пушкин. Борис Годунов); *Ведь уже с полгода будет, как вы с моим Петрушей познакомились* (И. Тургенев. Холостяк); *Постояв с минуту, я иду вдоль берега* (В. Богомолов. Иван).

В названной выше конструкции предлог *с* с В. п. в соединении с предлогом *по* с П. п. (*с — по*)

употребляется при обозначении отрезка, отделяющего момент действия от события, названного именем существительным в группе *после* + Р. п.: *С полгода по смерти Обломова жила она с Анисьей и Захаром в доме, убиваясь горем* (И. Гончаров. Обломов).

2.1.3. Временная конструкция с предлогом *между* + Т. п.

В данной конструкции предлог *между* с Т. п. употребляется при обозначении промежутка времени, в который что-либо совершается [6: 245]: *Но исследования показали: вероятность дорожных происшествий довольно высока также между 9–10 и 14–15 часами, когда и шофер, и пешеход еще «свежие»* (Л. Глыбин. Что нам скажет биоритм?); *Звонить ему следовало только между девятью и одиннадцатью часами утра* (А. Чаковский. Блокада); *Очень жалко, что я именно не могу между половиной седьмого и девятью, — сказала она, чуть улыбаясь* (Л. Толстой. Анна Каренина); *Лучше всего ложиться спать между 21–22 часами, потому что в 22–23 как раз начинается очередной физиологический спад* (Л. Глыбин. Что нам скажет биоритм?); *Княгиня Бетси просила извинить, что она не приехала проститься; она нездорова, но просила Анну приехать к ней между половиной седьмого и девятью часами* (Л. Толстой. Анна Каренина).

2.1.4. Конструкция с предлогом *после* + Р. п.

В сочетании со словами, обозначающими минуту, час, дату, предлог *после* употребляется для обозначения не срока, а момента времени, причем указывается неточное, приблизительное время. Если из контекста понятно, о какой части суток идет речь, то слова *час, утра, дня, вечера, ночи* могут быть опущены [10: 128]: *Сразу после двенадцати часов карета стала опять тыквой, лошади — мышами, кучер — крысой, а красивое платье — старым и грязным* (Ш. Перро. Золушка); *После 24 часов вам долго не удастся уснуть. Это особенно хорошо заметно у детей и стариков* (Л. Глыбин. Что нам скажет биоритм?); *...я буду у вас в штабе после тринадцати ноль-ноль, — наказывает Холин* (В. Богомолов. Иван).

2.1.5. Временная конструкция с предлогом *к* + Д. п.

Эта конструкция употребляется при указании на срок, к наступлению которого совершается или завершается что-либо [6: 9]: *Не мучь его, пожалуйста. Ему к восьми утра в мастерскую* (В. Розов. Страница жизни); *К девяти часам утра очередь жаждущих билетов до того взбухла, что о ней достигли слухи до милиции* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита); *К двенадцати часам сошли вниз... с последней нашей бутылкой прокисшего рислинга. Разлили по бокалам и выжили молча* (В. Инбер. Почти три года); *К тринадцати-четырнадцати годам «карта любви», как правило, уже заполнена информацией, полученной в детстве* (М. Ган. Любовь и... химия); *К обеду у него сделался жар... Жар быстро усилился к вечеру...* (И. Тургенев. Накануне).

2.2. Сочетания имен существительных с порядковым числительным

2.2.1. Порядковое числительное используется для обозначения приблизительного часового времени (Который час? В котором часу? / Когда?).

В «Книге о грамматике» [3: 211–213] подробно описываются различные конструкции, обозначающие приблизительное время в пределах часа.

При приблизительном обозначении времени в первой половине часа при констатации собственно времени употребляется И. п. порядкового числительного в сочетании со словом *час*: *Был шестой час утра, когда кончился съезд и мы вышли из Смольного* (Н. Жданов. Стенографистка); *Львов входит, смотрит на часы. Пятый час. Должно быть, сейчас начнется благословение* (А. Чехов. Иванов).

При приблизительном обозначении времени в первой половине часа при констатации момента действия употребляется именная группа *в* + П. п. порядкового числительного: *Утром в восьмом часу чай, в первом часу обед, вечером ужинать садиться* (А. Чехов. Дядя Ваня); *Он понял даже то, что шепотом говорила няня. Он слышал слова: «Всегда в девятом часу», и он понял, что это говорилось про отца и что матери с отцом нельзя встречаться* (Л. Толстой. Анна Каренина).

Следует обратить внимание на то, что в конструкции с сочетанием *в* + П. п. порядкового числительного + *часу* порядок слов не является строго закрепленным: порядковое числительное и слово *часу* могут меняться местами, а предлог *в* ставится между ними: *В десятом часу обогнули остров, и перед нами открылся великолепный залив, глубоко торгнувшийся в сушу* (А. Новиков-Прибой. Цусима); *Ночью профессор читает и пишет и вдруг часу во втором звонок...* (И. Горбунов. Сматрины и сговор и др. рассказы).

Для обозначения момента времени в середине часа употребляется сочетание *половина* + Р. п. порядкового числительного (от *первый* до *двенадцатый*), обозначающего текущий час, но без самого слова *час*: *Нужно было ехать к двум часам, а когда он кончил одеваться, было только половина второго* (А. Чехов. Рассказ неизвестного человека).

При обозначении времени действия употребляется сочетание *в* + П. п.: *Он пришел на каток в половине седьмого. У него не было часов, и он боялся опоздать* (Ю. Яковлев. Письмо Марине); *Вронский вошел в театр в половине девятого. Спектакль был во всем разгаре* (Л. Толстой. Анна Каренина).

При приблизительном обозначении времени во второй половине часа при констатации как собственно времени, так и момента действия употребляется предложное сочетание *около* + Р. п. количественного числительного: *Ехать мне около шести часов. Буду в Каменке на рассвете* (В. Ревунов. Красный день); *Около десяти часов вечера она пришла в себя...* (М. Лермонтов. Бэла).

2.2.2. Сочетание порядкового числительного со словами *число* и *декада* используется для приблизительного обозначения временного периода, промежутка в десять дней: *Уже в двадцатых числах апреля начинается умирание едва распустившейся природы. Май сжигает все окончательно* (А. Ферсман. Путешествие за камнем); *В первых числах августа; — То было ровно шесть лет тому, весной, тридцать первого марта, — заметьте число, господи, — накануне... — первого апреля! — закричал юноша в завитках* (Ф. Достоевский. Ползунков); *В первую декаду каждого месяца он обходил все участки первой фермы* (В. Панова. Ясный берет).

2.2.3. Сочетание порядкового числительного мн. ч. со словом *годы* используется для приблизительного обозначения временного периода, промежутка в десять лет: *В 40-е годы прошлого века ядерный арсенал США еще не мог гарантировать полного уничтожения военного потенциала противника, а в 1950-е ядерное нападение уже нельзя было совершить безнаказанно* (по изданию «Наша история. 100 великих имен»); *Еще в 20-е годы он (Тесла) послал в космос сигналы внеземным цивилизациям. И... получил ответ!* (по материалам интернет-изданий); *В 30-е годы он (Эйнштейн) выступал против фашизма, в 40-е годы — против применения ядерного оружия* (А. Д. Юдина. Люди, изменившие мир).

Следует обратить внимание на то, что конструкции типа *в 40-е годы* и *в 40-х годах* употребляются синонимично: *В 70-х годах Ж. И. Алферов разработал технологии радиационно стойких солнечных элементов на основе гетероструктур, и в России (впервые в мире) было организовано крупное производство гетероструктурных солнечных элементов для космических батарей* (С. Мусский. Нобелевский лауреат Жорес Иванович Алферов); *Наше киноискусство по праву завоевало мировое признание. Еще в двадцатых годах, в пору своего становления, оно заявило о себе талантливыми новаторскими произведениями революционной эпохи* (Правда, 5 июня 1965).

■ 3. Синтаксический способ

Значение приблизительности может быть выражено порядком слов: в сочетании количественного числительного с именем существительным помещение числительного после существительного служит для выражения неточного, приблизительного числа, количества [2: 659]. Порядок слов в русском языке считается относительно свободным. Однако для каждого члена предложения есть более обычное для него место. Поэтому различают прямой (обычный) порядок слов и обратный (необычный), который называется инверсией. Приблизительное время или приблизительный срок действия могут передаваться с помощью инверсии, при которой можно употреблять и без предлогов, и с предлогами, но всегда при числовом показателе. В количественных сочетаниях от инверсии зависит обозначение

точного и приблизительного количества. Сравните: *Сколько времени он ждал? — два часа — часа два; Когда она придет? — в два часа — часа в два*. Итак, инверсию можно считать одним из способов выражения приблизительности.

3.1. Беспредложные конструкции с инверсией

При обозначении приблизительного времени с помощью беспредложных конструкций числительное обязательно стоит после существительного: *Минут десять он молчал и смотрел по сторонам. И я видел, что ему здесь очень нравится* (Л. Сергеев. Странный мальчик); *По виду мальчику можно было дать лет одиннадцать-двенадцать* (А. Куприн. Тапер); *Кондрат Лютаев лет семь уж был председателем большого колхоза в степном Алтае* (В. Шукшин. И разыгрались же кони в поле); *Я года четыре в России не был. В людях хороших нуждаюсь. А я слышал, что вы люди хорошие* (Ф. Достоевский. Идиот); *В наши дни из Москвы до Лондона лететь часа три...* (А. Котов. В шутку и всерьез).

3.2. Предложные конструкции с инверсией

При обозначении приблизительного времени с помощью предложных конструкций предлог ставится между существительным и количественным числительным: *Разумеется, я (Крамской) его не напишу, но лет через 30, 40, 50 он будет написан* (Д. Безрукова. Портрет Л. Н. Толстого); *Ему казалось лет за семьдесят* (А. Пушкин. Капитанская дочка); *Дождь пошел часов в одиннадцать, мелкий-мелкий, словно просеянный сквозь сито* (И. Забелин. Без свидетелей); *Она была старше его года на три, худенькая, казалась подростком* (В. Немцов. Осколок солнца); *По праздникам спали часов до десяти* (М. Горький. Мать).

Инверсия наблюдается и в конструкциях с двумя предлогами типа *за — до* и *через — после*: *Утром она меня часа за два до работы на ноги подымет, чтобы я размялся* (М. Шолохов. Судьба человека); *Но однажды, года через два после окончания войны, я узнал, что Эльязев жив и даже работает продавцом в книжном киоске Академии наук на одной из станций Московского метро* (В. Лидин. Руки переплетчика).

Следует обратить внимание на то, что числительное *тысяча*, а также *миллион*, *миллиард* могут стоять только перед существительным *лет*: *тысяча лет*, *миллион лет*, *миллиард лет*. В таких случаях для обозначения приблизительного количества используется лексический способ (наречие *почти*) или предлог *около* + Р. п.: *Эпос Гомера стоял у историков европейской литературы и почти 3000 лет является эталоном античности* (М. Кубеев. Создатель греческой поэзии); *Почти тысячу лет человеческих страстей, бунтов, праздников, пожаров и подвигов помнит площадь* (В. Песков. Красная площадь); *Прошло около тысячи лет. Старинный язык, на котором говорили воины, пришедшие в страну, был забыт* (А. Куприн. Синяя звезда); *Некоторые ученые считают, что романтическая*



любовь родилась около четырех миллионов лет назад в Африке, когда наши предки научились ходить на двух ногах и получили возможность рассматривать своих партнеров, оценивать их внешность. Внешность стала играть большую роль (М. Ган. Любовь и... химия).

Таким образом, для разговорно-бытового стиля речи характерно употребление временных конструкций, обозначающих приблизительное время.

В русском языке приблизительное время выражается различными языковыми средствами и относится к приблизительному количеству. Имеются три способа передачи различных значений приблизительного времени при констатации как собственно времени, так и момента действия. Наряду с количественными наречиями в русском языке представлен широкий круг словоформ с предлогами, а также инверсии. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Всеволодова М. В. Способы выражения временных отношений в современном русском языке. М., 1975.
2. Грамматика русского языка / Редакционная коллегия: В. В. Виноградов, Е. С. Истрина. М., 1960. Т. 2
3. Книга о грамматике / Под ред. А. В. Величко. М., 2009.
4. Краткий толковый словарь русского языка / Под ред. В. В. Розановой. М., 1978.
5. Словарь синонимов русского языка. Л., 1970. Т. 1.
6. Словарь русского языка. М., 1983. Т. 2.
7. Словарь русского языка. М., 1984. Т. 3.
8. Словарь русского языка. М., 1984. Т. 4.
9. Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка: Словарь-справочник. Л., 1973.
10. Хавронина С. А., Казнышкина И. В. Всеу свое время. Средства и способы выражения времени в русском языке. М., 2015.

Luu Hoa Binh

WAYS OF APPROXIMATE TIME EXPRESSION IN MODERN RUSSIAN

Keywords: approximation, approximate time, inversion, temporary structure, combination of quantitative and nouns.

The article describes the basic methods of approximate time expression in modern Russian language, highlighted its lexical, lexical-grammatical and syntactic indicators. The results of this work, as well as its material can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language and in independent studies of Russian language by Vietnamese students.

ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ЭТИКЕТ ПИСЬМЕННОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Нгуен Тхи Нян
сотрудник Ханойского
филиала Института русского
языка им. А. С. Пушкина
Ханой, Вьетнам
nhannt@vied.vn



Ключевые слова:
деловое общение, устная
и письменная форма, деловое
письмо, структура текста

Попадая в мир деловых людей и бизнеса, мы понимаем, что стиль общения, которым мы пользуемся дома или с друзьями, нам не только не подходит, но и мешает. Именно тогда встает вопрос специального обучения деловому общению. Это особенно актуально при работе с иностранными партнерами, в частности, с русскими партнерами, когда нам приходится обращать внимание не только на деловой стиль, принятый во вьетнамском, но и на деловой стиль русского языка. В чем особенности делового общения в России?

Деловое общение — это форма коммуникационного взаимодействия, которая строится на принципах и нормах делового этикета и характеризуется направленностью на взаимоотношение с субъектами или группой субъектов для получения взаимовыгодных результатов. Особенность делового общения заключается в том, что столкновение, взаимодействие экономических интересов и социальное регулирование осуществляются в правовых рамках. Одной из основных особенностей делового общения является его подчиненность установленным правилам и ограничениям.

Эти правила разделяются по типам делового общения, его формам и зависят от конкретных целей и задач, которые стоят перед общающимися. Правила составляются с учетом национальных культурных традиций и общественных норм.

В зависимости от различных признаков деловое общение делится на:

- 1) устное/письменное;
- 2) диалогическое/монологическое;
- 3) межличностное/публичное;
- 4) непосредственное/опосредованное;
- 5) контактное/дистанционное.

Перечисленные факторы делового общения формируют специфические особенности деловой речи.

В большей степени различаются устная и письменная деловая речь.

Устная форма делового стиля	Письменная форма делового стиля
Деловой разговор, интервью, доклад (на заседании, собрании), деловая беседа, дискуссия, пресс-конференция, телефонный разговор.	Договоры, заявления, распоряжения, контракты, приказы, объяснительные записки, протоколы, положения, отчетный доклад, а также многие другие служебные документы.

Устная деловая речь — это общение людей во время рабочих бесед, совещаний, дискуссий, в часы приема посетителей и т. п.

Письменное общение вторично по отношению к устной речи. Письменная речь делового стиля является монологической.

С развитием интернет-коммуникаций значительная часть деловой переписки происходит теперь в электронном виде. Но традиционные письма тоже не потеряли своей актуальности, почтовые конверты по-прежнему ходят по всей стране и миру.

Грамотное составление делового письма чрезвычайно важно в наше время. Несмотря на наличие таких средств связи, как телефон, основным способом общения остается деловое письмо, адаптированное для электронного документооборота. Современные электронные письма являются самым доступным и надежным способом деловой коммуникации.

Существуют определенные правила составления и оформления деловых писем. По содержанию и назначению письма делятся на:

- извещение, напоминание, подтверждение
- предложение и просьба
- запрос и ответ на запрос
- заказ и отказ
- приглашение и ответ на приглашение
- благодарность и поздравление
- извинение и выражение сожалений и др.

Деловые письма оформляют по установленной форме. Это помогает получателю быстрее понять смысл написанного и сократить время на его прочтение.



Интервью о международной научно-практической сессии для педагогов и организаторов образования.

Итак, деловое письмо состоит из следующих частей:

1. Заголовок. В заголовке письма следует кратко обозначить его цель. Здесь нельзя использовать абстрактные фразы. Адресату по одному только заголовку должно быть ясно, чему посвящено письмо.

2. Приветствие. Традиционным в деловых письмах считается приветствие «Уважаемый + имя и отчество адресата!». Однако обращаться именно так не обязательно. Можно назвать адресата по должности: «Уважаемый господин директор!». Однако нужно учитывать, что обращение по имени несколько уменьшает психологическую дистанцию и подчеркивает налаженность деловых отношений. Если письмо адресовано группе лиц, то допустимо написать «Уважаемые дамы и господа!», «Уважаемые партнеры!» и так далее. Использование сокращений «г-н», «г-жа» или инициалов воспринимается как проявление неуважения, поэтому этого избегать.

3. Вступление. Во вступлении необходимо кратко сообщить суть письма. Можно начать с помощью традиционных шаблонов:

«Довожу до Вашего сведения...», «Прошу Вас...», «В настоящее время...» и т. д. — это если письмо пишется от первого лица.

Если обращение исходит от организации, то повествование должно идти от третьего лица (например: «Наше предприятие предлагает...»).

В случае, если письмо адресовано одному человеку, как во вступлении, так и в последующем тексте письма следует употреблять местоимение *Вы* и все его формы (*Вас, Вам, Вашего*) писать с большой буквы — это проявление уважения к адресату и признак воспитания пишущего.

4. Основная часть. Согласно правилам написания основная часть делового письма должна раскрывать содержание просьбы или обращения в логической последовательности, делая ее понятной для адресата. Все предыдущие абзацы должны с очевидностью перетекать в последующие. Здесь же приводятся конкретные факты, цифры и т. д.

5. Краткий итог и выводы. Здесь подводятся итоги написанного.

6. Подпись. Деловое письмо подписывают с указанием должности, имени и фамилии отправителя с традиционной фразой «С уважением». Возможны и другие варианты: «С наилучшими пожеланиями», «Искренне Ваш» и так далее в зависимости от близости вашего контакта с получателем. Фраза «С уважением» является самой универсальной.

Приведенный далее пример показывает общепринятое расположение частей делового письма:

Декану МФ
Васильеву В. Н.

Уважаемый Владимир Николаевич!

Поздравляю Вас с Днем рождения!

Желаю Вам дальнейших успехов в работе, поддержки коллег и друзей. Пусть сбудутся Ваши сокровенные желания и устремления, сохранится все хорошее, что есть в Вашей жизни, и приумножатся мгновения радости, любви и оптимизма.

Желаю, чтобы удача, успех и вдохновение были верными спутниками во всех Ваших начинаниях. Новых побед!

С уважением,
сотрудник ХФИРЯП Нян Нгуен

Каждая разновидность деловых писем имеет свои особенности в составлении и оформлении. В зависимости от назначения письма и от того, на чем его автор желает сконцентрировать внимание адресата, можно варьировать порядок расположения логических частей

текста. Для большинства деловых писем характерна повторяемость одних и тех же оборотов, освоив которые можно ускорить составление текстов деловых писем.

Владение всеми жанрами делового общения поможет нам уверенно общаться на работе. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Максимов В. И. Русский язык и культура речи. М., 2001.
2. Кохтев Н. Н., Штудинер М. А. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология. М., 1997.
3. Назаренко О. Г. Деловой русский язык. Владивосток, 2008.
4. <http://dengodel.com/management/406-delovaya-perepiska-primery-pisem.html>
5. <http://online-academy.ru/demo/pismo/urok1/teor/teor8.htm>
6. <http://www.bibliotekar.ru/delovoe-obschenie/2.htm>

Nguyen Thi Nhan

CHARACTERISTICS OF BUSINESS COMMUNICATION AND ETIQUETTE OF WRITTEN BUSINESS COMMUNICATION

Keywords: business communication, orally and in writing, business writing, text structure, business letter, text structure.

This article describes the characteristics of business communication. The study shows the specifics of using business letter, writing and letter formation.



Встреча с российской делегацией — сенаторы Группы по сотрудничеству Совета Федерации.

О ПЕРЕВОДЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЬЕТНАМСКОМУ ЯЗЫКУ

Е. И. Тюменева
кандидат исторических наук,
доцент, профессор кафедры
восточных языков
Высшие курсы иностранных
языков Министерства
иностраннх дел РФ
Москва, Россия
lien805nro@gmail.com



Ключевые слова:
фразеологические единицы,
публицистические тексты,
перевод, пословицы, поговорки

Тексты повышенной сложности, которые предлагаются для перевода слушателям ВКИЯ МИД РФ (Высших курсов иностранных языков Министерства иностранных дел Российской Федерации) в группах профессионального и экспертного уровня, написаны в жанре газетной публицистики. Статьи этого жанра содержат большое количество экспрессивных выражений, в том числе фразеологических единиц (ФЕ). Чаще всего авторы вьетнамских статей употребляют народные речения, которые аналогичны пословицам и поговоркам: тукнгы (túc ngũ) и тханьгы (thành ngữ).

Такие единицы представляют большую трудность для перевода, так как они фразеологичны, двуплановы, отражают национально-культурные установки русского и вьетнамского народов, языковые выражения базовых концептов которых в большинстве случаев не совпадают. Вьетнамские колумнисты часто употребляют в своих статьях идиому *thắt lưng buộc bụng*, что в буквальном переводе означает «подпоясать спину, завязать живот», то есть «экономить». В статье *Liệu Hy Lạp Có rời khỏi Eurozone?* («Выйдет ли Греция из еврозоны?») [NDĐT, 16/06/2012] эта идиома встречается три раза. В первый и во второй раз она появляется как определение к слову *biện pháp* (рус. — меры). В третий раз — как дополнение к глаголу *phản đối* (рус. — протестовать). При переводе были предложены следующие варианты: «затянуть пояса», «жесткая экономия», «жизнь по средствам». Вне контекста самым подходящим является первый вариант как наиболее эквивалентный в лексическом и эмоциональном планах. Однако он не согласуется ни с именем существительным «меры», ни с глаголом «протестовать». Также не представляется логичным и убедительным протестовать против «жизни по средствам». Поэтому в конечном итоге был выбран не фразеологичный вариант «жесткая экономия». [2: 93]

Сложным событиям в экономической жизни Европы посвящена и статья *Cứu Eurozone: Phải đợi thêm 2 đến 4 tháng nữa?* («Спасти еврозону: надо подождать еще несколько месяцев?») [NDĐT, 28/02/2012]. В этой статье для характеристики финансовой политики Греции используется пословица *tiền vào nhà khó như gió vào nhà trống*, что в буквальном переводе звучит как «деньги входят в дом бедняка, как ветер входит в пустой дом». При переводе статьи слушателям было предложено сохранить какой-либо образ данной пословицы. В результате наиболее

Gấp lửa bỏ tay người



удачным был признан вариант, где сохранен образ ветра: «ветер в карманах гуляет». Перевод предложения, где была употреблена данная пословица, выглядит следующим образом: «...экономика Греции слишком слаба, и раз уж ветер в карманах гуляет, этой стране сколько ни дай, все потратит».

Часто встречаются ФЕ в статьях, посвященных проблематике прав человека. В статье *Một dự luật thiên cận và trái đạo lý* («Недальновидный и аморальный законопроект») [NDĐT, 09/03/2012] автор употребил четырехслово *lo bò trắng răng* (беспокоиться, что у буйвола белые зубы). Так говорят о тех, кто тревожится по поводу мелочей. По смыслу с ним перекликается и пословица, встретившаяся в тексте статьи: *đốt đuốc soi chân mình* (осветить факелом свои ноги), то есть «увидеть то, что у тебя самого под ногами». В связи с тем, что существует русская пословица «в чужом глазу соринку видят, а в своем бревна не замечают», которая наиболее точно отражает авторскую позицию, было решено разбить эту пословицу на две части и первую часть дать в качестве эквивалента *lo bò trắng răng*, а вторую — *đốt đuốc soi chân mình*. В конечном итоге перевод выглядит следующим образом: «...беспокойство некоторых вьетнамских эмигрантов и Комитета по внешней политике американского Конгресса есть не что иное, как поиск соринки в чужом глазу. Тем более что они упорно не хотят замечать в своем глазу бревна, когда совершенно очевидно, что в самой Америке с правами человека не все так гладко».

Гораздо сложнее подобрать эквивалент итоговой пословицы — *gấp lửa bỏ tay người* (вариант *bỏ lửa tay người*) (бросать огонь рукой (другого) человека). Наиболее точно этой пословице соответствует выражение «сваливать с больной головы на здоровую». Окончательный вариант перевода предложения выглядит следующим образом: «Комитету по внешней политике следует как можно скорее прекратить сваливать с больной головы на здоровую, как это они сделали, приняв 7 марта так называемый законопроект о правах человека во Вьетнаме».

Еще одна тема, привлекающая внимание вьетнамских публицистов, — события в арабском мире. В статье *Sự cố vượt bão đầy chông gai* («Опасный шторм») [NDĐT 29/03/2012] фразеологичен сам заголовок. *Chông* «колышек» и *gai* «шип» означают «трудности, опасности», а слово *bão* «тайфун» во вьетнамской лингвокультуре соотносится с концептом «испытание». В статье речь идет о событиях на Ближнем



Востоке, и как характеристика этих событий употребляется ФЕ *nồi da nấu thịt*, прямое значение которой «варить мясо в кожаном котелке». Переносное значение этой ФЕ — «варить свое мясо в котелке из собственной кожи». Перевести такой четырехслог путем подбора соответствующей пословицы или поговорки русского языка не представляется возможным, так как у нас фразеологизмы подобного типа отсутствуют. В предложенной для перевода статье ФЕ *nồi da nấu thịt* употреблено как определение к слову *nội chiến* «гражданская война». На наш взгляд, единственно правильным будет подбор соответствующего, желательного эмоционально окрашенного, определения, например, «братоубийственная гражданская война».

Событиям на Ближнем Востоке посвящена и статья *Đục nước, béo cò* («Мутная вода — жирные цапли») [NDĐT, 05/09/2012]. В тексте этой небольшой по объему статьи употреблено 4 ФЕ, каждая из которых представляет трудность для перевода. Идиома *ăn nên làm ra* означает, что все идет удачно. В предложении она занимает место определения в превосходной степени к слову «год» и может быть переведена как «все идет как по маслу». Компаративный оборот *đắt như tôm tươi* (дорогой, как свежие креветки) не может быть переведен буквально, так как креветки, тем более свежесловленные, являются для нас экзотикой, а само слово не обладает лингвокультурологической ценностью. При переводе статьи был найден подходящий в данном контексте эквивалент: продаются как горячие пирожки. Четырехслог *thêm dầu vào lửa* «добавлять масла в огонь» практически совпадает с русской поговоркой «подливать масла в огонь». Заканчивается статья той же ФЕ, что и заголовок: *đục nước béo cò*. Слово *cò* используется для обозначения двух птиц: белой хохлатой цапли и аиста.



Употребляясь в значении «аист», *cò* имеет положительные коннотации, часто выступает как отражение концепта «малая родина». Белая хохлатая цапля, напротив, вызывает негативные эмоции. Эта птица в фразеологии ассоциируется с теми, кто пользуется подходящим моментом, отнимает результаты чужого труда. Сравните *cò mò cò xoài* — «баклан ловит — цапля угощается», «один потеет — другой богатеет». Для носителей русского языка образ цапли и аиста в таком контексте не употребляется. Однако существует пословица, в которой есть образ мутной воды — «ловить рыбу в мутной воде» [1: 106]. Именно эта паремия является наиболее подходящей для перевода как заголовка, так и последнего предложения.

Много внимания уделяют вьетнамские публицисты событиям в Юго-Восточной Азии, в частности, проблематике АСЕАН. В статье *Bất đồng AMM45 hay xung đột "tôi" và "chúng ta" trong ASEAN* («Конфликт между «моим» и «нашим» в АСЕАН») [NDĐT, 6/07/2012] употреблено несколько пословиц, вызвавших затруднения при переводе. Во фразе, где речь идет об успехах стран АСЕАН, мы встречаем ФЕ *thiên thời địa lợi* (дословно — небо, время, земля, польза). Это сокращение от шестислога, в состав которого входят еще две морфемы — *nhân* (человек) и *hòa* (мир). Все вместе означает, что для победы необходимо три фактора: правильный момент, благоприятные условия и согласие между людьми. Автор опустил последний фактор, так как согласия между странами АСЕАН, в частности, по территориальному вопросу, пока нет. Однако в области экономики был взят курс на региональную интеграцию, что принесло успех. Предложение *Mục tiêu mới của ASEAN đúng là gặp "thiên thời, địa lợi" было переведено следующим образом: «Действительно, новые цели АСЕАН были сформулированы в нужный момент и в нужном месте».*

По мнению автора, страны АСЕАН должны понять одну простую истину: *hòa cùng hưởng, phúc cùng chia* (бедой вместе пользуемся, счастье на всех делим). Эта пословица соответствует русской «быть вместе и в горе, и в радости». Такой перевод в полной мере отражает авторский замысел — показать, что вместе надо быть не только в хорошие времена, но и во время испытаний.

Говоря об ошибках стран АСЕАН, автор употребляет две ФЕ: *đốt cháy thời gian* (жечь время), то есть



торопиться сделать то, для чего пока нет условий, и *đục tốc (thì) bắt đật* (торопить время — ничего не достичь). Слушатели предложили поговорку «Поспешись — людей насмешись». Предложение *Nói cách khác, ASEAN đã muốn đốt cháy thời gian mà "đục tốc thì bắt đật" было переведено следующим образом: «Иначе говоря, чтобы не насмешить людей, странам АСЕАН не следовало бы так спешить».* Еще одна пословица, которую употребляет автор статьи, *cháy nhà người khác chưa lo bởi nhà mình chưa cháy* в буквальном переводе означает «когда горит дом соседа, не беспокоятся, так как в собственном доме пожар пока не начался». Эта пословица характеризует некоторые страны АСЕАН, которые по неким идеологическим или психологическим причинам не дают адекватной оценки происходящим в регионе событиям. При переводе была выбрана поговорка «моя хата с краю».

Вьетнамские авторы не обходят вниманием и действия западных стран на международной арене. Автор статьи *Hội nghị Bộ trưởng Quốc phòng NATO bàn gì?* («О чем шла речь на совещании министров обороны стран НАТО?») [NDĐT 05/02/2012] употребил ФЕ *lực bất tòng tâm*, которая встречается в публицистических текстах и не всегда переводится должным образом. Источником этого фразеологизма является древнекитайский литературный язык. Ханвьетские элементы такого типа сложны не только для перевода, но и для понимания. В буквальном переводе эта ФЕ означает «желание есть, а сил нет» и употребляется, когда хотят подчеркнуть, что желание сделать что-то интересное и полезное не подкреплено адекватными усилиями. В русском языке существует паремия, которая в значительной степени отражает смысл этого выражения: «видит око, да зуб неймет». В процессе подбора эквивалента слушатели предлагали использовать следующие пословицы и поговорки: «велик телом, да мал делом», «духу мало, а дуда велика», «коли сам плох, так и не даст Бог».

Пословицы и готовые выражения также употребляются в газетных заголовках. В газете *Nhân dân* от 13 июля 2008 г. была опубликована статья под заголовком *Hãy sờ lên gáy mình trước đã rồi mới đầu tư cách rao giảng về nhân quyền* («Прежде потрогайте свой затылок и только потом беритесь судить о правах человека»). Часть заголовка является пословицей, которую вьетнамцы употребляют, когда хотят показать собеседнику, что его собственное поведение небезупречно. При переводе



таких сложных заголовков иногда уместно подобрать соответствие, которое вызовет у русскоязычного читателя аналогичные эмоции, например, заключительную строку басни И. А. Крылова «Мартишка и очки»: «Чем кумушек считать трудиться, не лучше ль на себя, кума, оборотиться?»

Статья, озаглавленная *Coi chình gậy ông đập lưng ông!* («Похоже, что дедова палка ударила по спине самого деда») [NDĐT, 07/04/2011], посвящена событиям на Ближнем Востоке. При переводе статьи был отвергнут общепринятый эквивалент этой поговорки «поднявший меч от меча и погибнет» как не соответствующий общему содержанию и авторскому стилю. Из двух других вариантов — «за что боролись, на то и напоролись» и «наступили на старые грабли» — был выбран второй из-за совпадения образа граблей (сельскохозяйственного орудия) и палки, хотя в русской поговорке речь идет о собственном недомыслии, а во вьетнамской — об агрессии.

В текстах для перевода с русского языка на вьетнамский также встречаются поговорки и поговорки. В интервью министра иностранных дел С. Лаврова, опубликованном в газете «Коммерсантъ-Daily» (03.10.2012), отмечается, что «поведение авторов закона имени Магнитского в американском Конгрессе в точности соответствует евангельскому изречению о соринке в чужом глазу и бревне в своем». Этому изречению соответствует народное вьетнамское речение *chân mình nhúng lấm bết bết, lại còn cắm đũa ở nhà người* (у самого ноги в грязи, а он с факелом руках указывает на чужие ноги). ФЕ такого типа представляют собой двустипшия, где первая строка состоит из 6 морфем, а вторая — из восьми, а рифмуются шесть морфемы каждой из строк. Поскольку в тексте евангельское изречение приводится не полностью, то при переводе также имеет смысл ограничиться второй частью вьетнамской поговорки, состоящей из 8 морфем. В этом же интервью глава российского внешнеполитического ведомства отмечает: «Мне кажется, что наши западные коллеги, включая США, находятся в определенной растерянности. Они посеяли ветер, а пожинают бурю». Во вьетнамском языке имеется почти полный аналог

этой поговорки, где русскому «буря» соответствует слово «тайфун», что во вьетнамской лингвокультуре символизирует суровые испытания. Полностью этот четырехслог выглядит следующим образом: *gieo gió gặt bão* (сеять ветер — пожинать тайфун).

Более сложным для перевода оказался заголовок статьи Татьяны Аверченко «Черный кобель желает отмыться» [Правда, 04.05.2012]. Автор пишет: «Как известно, черного кобеля не отмоешь добела. Не об этих ли политических лукавцах русская поговорка?» Во вьетнамском языке существует подобная ФЕ: *chó đen giữ mực* (черная собака сохраняет черный цвет). Вьетнамский вариант почти полностью соответствует русскому и может быть сохранен в тексте перевода. В заголовке, где есть отсылка к поговорке, в значении «черный» можно использовать два слова: *đen* и *mực*. Первое является свободной морфемой и широко употребляется в речи. Второе буквально означает «каракатипа, чернила» и может употребляться только как компонент сложного слова. Если оставить в значении «черный» общеупотребительное *đen*, то исчезнет ассоциация с вьетнамским фразеологическим оборотом, поэтому в качестве определения было выбрано слово *mực*. В конечном варианте перевод заголовка выглядит следующим образом: *Chó mực giữ mực của mình*.

При обучении слушателей переводу текстов повышенной сложности необходимо уделять внимание поморфемному анализу ФЕ, поиску лингвокультурных соответствий и подбору русских аналогов. Современный подход к преподаванию иностранных языков предполагает формирование у обучаемых различных компетенций, куда входят владение лингвострановедческими знаниями, понимание межкультурных различий и умение и готовность использовать эти знания при переводе. В преподавании вьетнамского языка формирование этих компетенций происходит на всех этапах обучения путем знакомства слушателей с представлениями носителей языка о ценностях, господствующих на данный момент в обществе. Понять национальный менталитет помогает изучение фразеологии, которая широко представлена в авторской газетной публицистике. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Тюменева Е. И. Некоторые вопросы фразеологических единиц при переводе с вьетнамского языка на русский // Методический бюллетень. 2008. № 17.
2. Тюменева Е. И. О паремиологических соответствиях при переводе публицистических текстов (на материале вьетнамского языка) // Методический бюллетень: 190 лет службы языковой подготовки МИД России 2013. № 18.
3. kommersant.ru/daily/673414
4. yourpress.ru/catalogue/moskovskaya_pravda/9355/5
5. nhandan.com.vn

Е. И. Тюменева

ON TRANSLATION OF PHRASEOLOGISMS WHEN LEARNING VIETNAMESE LANGUAGE

Keywords: *phraseological units, journalistic texts, translation, proverbs, sayings.*

This article summarizes the experience analysis of phraseological units found in nonfiction texts, as well as a selection of matches when they are translated into Vietnamese and Russian languages.

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ПОРЯДКА СЛОВ В РУССКОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ С ПОБУЖДЕНИЕМ СРЕДСТВАМИ ВЬЕТНАМСКОГО ЯЗЫКА

Ву Тхань Конг
кандидат филологических наук
Академии журналистики
и коммуникации
Ханой, Вьетнам
congvt59@yahoo.com



Ключевые слова:
*порядок слов,
побуждение ко второму лицу,
подлежащее — личное
местоимение,
мягкое побуждение*

Русский язык имеет богатую систему форм, благодаря чему в русском предложении относительно свободный порядок слов. Вьетнамский язык, наоборот, не имеет системы падежных форм. Функции членов предложения определяет порядок слов, а его изменение приводит к изменению функции членов предложения и смысла предложения в целом. В русском предложении с побуждением ко второму лицу с подлежащим — личным местоимением подлежащее может находиться перед глаголом-сказуемым или после глагола-сказуемого. В этой статье рассматриваются особенности расположения подлежащего ко второму месту и способы передачи их на вьетнамский язык. Рассмотрим некоторые примеры из русских произведений и их переводы на вьетнамский язык (таблица 1).

Особенность побудительных предложений с подлежащим — личным местоимением второго лица заключается в том, что в русском языке подлежащее может находиться и перед глагольной формой повелительного наклонения (примеры 1–7), и после нее (8–10), выражая разные оттенки модальности побуждения.

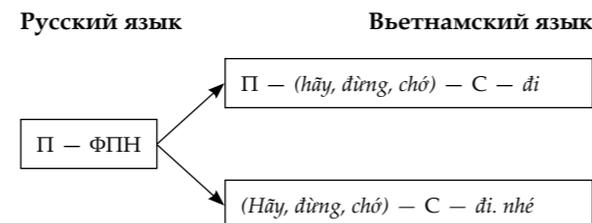
Рассмотрим случаи, когда подлежащее находится перед глаголом. В этих предложениях информативным центром является глагольная форма, рема, а подлежащее — тема. В русском языке побуждение главным образом выражено формой глагола повелительного наклонения, а подлежащее (также обращение, частицы и другие незначающие слова) выступает как дополнительный фактор. И позиция этих дополнительных факторов вносит в предложение дополнительный оттенок. Многие лингвисты считают, что в русском языке препозиция подлежащего *ты* и *вы* имеет более категоричный оттенок.

Во вьетнамском языке присутствие таких слов, как *hãy, đừng, chó, đi, nhé*, играет очень важную (можно сказать, определяющую) роль в создании побудительности предложений. Во вьетнамском языке *hãy, đừng, chó* занимают препозицию по отношению к сказуемому, а *đi, nhé* занимают постпозицию. Анализируя перевод с русского на вьетнамский, мы отмечаем, что в русском предложении

■ ТАБЛИЦА 1

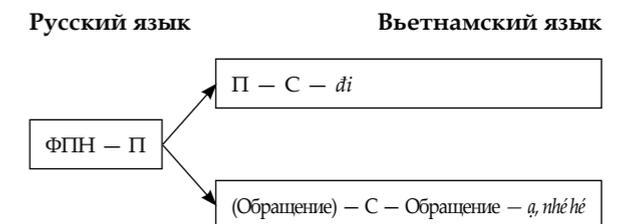
1.	— Ты на дорогу смотри, — посоветовал Кузьмин. — Не оглядывайся. (К. Паустовский. Дождливый рассвет)	— Bác nhìn đường cho cẩn thận. — Kuzmin khuyên. — Chớ trông ngang trông ngửa. (K. Paustovski. Bình minh mưa, Kim Ân dịch)
2.	— Ты меня подожди около дома. Отвезешь обратно на пристань... (К. Паустовский. Дождливый рассвет)	[Kuzmin thờ dãi và nói với ông lão đánh xe.] — Bác đợi tôi bên cạnh nhà nhé! Rồi đưa tôi trở lại bến... (K. Paustovski. Bình minh mưa, Kim Ân dịch)
3.	Ольга Андреевна как будто догадалась об этом и сказала: — Вы не сердитесь. Есть почта, есть телеграф, — я не знаю, зачем ему понадобилось вас затруднять. (К. Паустовский. Дождливый рассвет)	Olga Andreevna như đoán được ý nghĩ của chàng, nàng nói: — Anh đừng giận. Bưu điện có, điện tín có, không hiểu sao anh ấy lại còn phiền anh làm gì. (K. Paustovski. Bình minh mưa, Kim Ân dịch)
4.	— Здравствуй, сударь... Да ты ответь, не сердись!.. Ну, что ли? (М. Горький. Детство)	— Chào cậu cả... Cháu trả lời đi, đừng giận ông!... Thế nào? (M. Gorki. Thời thơ ấu, Phạm Mạnh Hùng dịch)
5.	— Только ты прежде поймай одну и подари мне. (М. Горький. Детство)	Nhưng cậu hãy bắt cho mình một con đã. (M. Gorki. Thời thơ ấu, Phạm Mạnh Hùng dịch)
6.	— Ты не бойся его, он добрый; ты гляди прямо в глаза ему, он это любит. (М. Горький. Детство)	Em đừng sợ bác ấy, bác ấy rất tốt. Em cứ nhìn thẳng vào mắt, bác ấy thích như thế. (M. Gorki. Thời thơ ấu, Phạm Mạnh Hùng dịch)
7.	Варюша посадила на ветку Сидора и попросила: — Ты поищи, поройся! Может, найдешь! (К. Паустовский. Стальное колечко)	Varusa đặt con sê lên cành cây và bảo: — Tìm đi , cào bới đi! Có khi mà thấy đấy! (K. Paustovski. Chiếc nhẫn bằng thép, Mộng Quỳnh dịch)
8.	— Веди ты нас! — сказали они. (М. Горький. Старуха Изергиль)	— Anh dẫn chúng tôi đi! — Họ bảo anh. (M. Gorki. Bà lão Idergin, Phạm Mạnh Hùng dịch)
9.	— Слушай-ка ты, растение! Это твоя штука? (А. Грин. Алые паруса)	— Này cô bé đáng yêu , hãy nghe ta nói nhé! Chiếc thuyền con này là của cháu ư? (A. Grin. Cánh buồm đỏ thắm, Phan Hồng Giang dịch)
10.	Она отвечала: — Ах, молчи ты... (М. Горький. Детство)	Mẹ tôi trả lời: — Ồi , im đi con ạ! ... (M. Gorki. Thời thơ ấu, Phạm Mạnh Hùng dịch)

подлежащее стоит в начале предложения, потом глагольная форма, затем может стоять дополнение. А в соответствующих вьетнамских предложениях отмечаются два варианта: в первом порядок слов в побудительных предложениях обоих языков почти одинаковый, во втором — во вьетнамском языке отсутствует подлежащее (*tìm đi, cào bới đi*) (П — подлежащее, С — сказуемое, ФПН — форма повелительного наклонения).



На экзамене в Академии журналистики и коммуникации, Ханой, Вьетнам.

Что касается постпозиции подлежащего русского предложения, то такой порядок слов вносит в побудительное предложение русского языка смягченное значение, делая побуждение менее категоричным. Во вьетнамском языке если присутствует подлежащее, то оно, как правило, стоит в начале предложения перед сказуемым, т. е. предложение обычно начинается с подлежащего. Например, в предложении 8 вариант *anh dẫn chúng tôi đi* является правильным, а если мы переводим *dẫn anh chúng tôi đi*, то перевод будет неудачным. Вместо подлежащего может быть употреблено обращение, которое будет находиться перед сказуемым или после него (*Ồi im đi con ạ; Này cô bé đáng yêu, hãy nghe ta nói nhé.*). Во вьетнамском языке постпозиция подлежащего в этом случае невозможна, так как смысл предложения изменяется. Следовательно, переводчики не могут сохранить порядок слов русского языка, а должны находить другой путь, чтобы выразить этот смягченный оттенок, и интересным и удачным способом является употребление обращения и служебных слов. Во вьетнамском языке обращение вместе с другими служебными словами делает побуждение более мягким. Значит, то, что в русском языке может быть выражено порядком слов, во вьетнамском может быть выражено другими средствами, например, употреблением обращения и служебных слов.



В отличие от вьетнамского языка в русском порядке слов в предложении относительно свободный, что обусловлено, на наш взгляд, флексивным характером русского языка. В предложении с побуждением ко второму лицу подлежащее — личное местоимение может занимать препозицию или постпозицию по отношению к сказуемому. Препозиция подлежащего *ты* и *вы* в русском языке имеет более категоричный оттенок. А постпозиция подлежащего делает русское побудительное предложение мягче. При переводе русских предложений с побуждением ко второму лицу с подлежащим — личным местоимением на вьетнамский язык наблюдается интересное явление: порядок слов может сохраняться, но может и изменяться. И то, что в русском языке может быть выражено порядком слов, во вьетнамском может быть выражено другим средством (служебным словом или обращением). ■



На национальной конференции по обучению русскому языку во Вьетнаме.

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Белошапкина В. А. Современный русский язык. Синтаксис. М., 1977.
2. Белошапкина В. А., Саранцацран Ц. Выражение побуждения к совместному действию в русском языке // Русский язык за рубежом. 1994. № 4.
3. Быстров И. С., Нгуен Тай Кан, Станкевич Н. В. Грамматика вьетнамского языка. Л., 1975.
4. Гурова Н. В. Категория побудительности и ее функции в политической коммуникации // Политическая лингвистика. 2011. № 4
5. Данг Тхи Тхань. Побудительные предложения в русском и вьетнамском языках: Дисс. ...магистра. Ханой, 1998.
6. Изотов А. И. Побудительная модальность как зона асимметрии русской и чешской языковых картин мира // Вестник ОГУ. 2012. № 11.
7. Иосифова В. Е. Русский императив в грамматической системе и в разговорной речи: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011.
8. Нгуен Туэт Минь. Аспекты функциональной морфологии: Функционально-семантическая категория побудительности в русском и вьетнамском языках. М., 1999.
9. Нгуен Хао. Двусоставные нерасчлененные предложения с препозицией глагольного сказуемого (особенности их строения и основные типы): Дис. ... канд. филол. наук, М., 1974.
10. Нгуен Чи Зунг. Констатирующие предложения (предложения с нулевой темой) в русском языке // Вьетнамская русистика. 1991. Вып. 6.

Vu Thanh Cong

POSSIBLE WAYS OF TRANSLATION RUSSIAN IMPERATIVE INTO VIETNAMESE

Keywords: Characteristics of word distribution, sentences, second-person imperative, subject-pronoun, softness in imperative.

Characteristics of word distribution in Russian imperative sentences lie in the fact that the subject-pronoun can hold either pre-verb-position or after-verb-position. In Vietnamese sentence subject-pronoun often stands before verb. The things expressed by word order in Russian (for example, the softness in Russian imperatives) can be expressed in different way in Vietnamese.

ЗООНИМЫ *КОНЬ/ЛОШАДЬ* В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СЕМАНТИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ВЬЕТНАМСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Ням Тхи Ван Ань
аспирант Томского
государственного
университета
nhamvananh@gmail.com



Ключевые слова:
*фразеологизмы, зооним,
конь, лошадь, национально-
культурная специфика*

Язык является сложным феноменом, который можно определить как важнейшую форму и средство общения и познания, как знаковую систему и способность к коммуникации особого рода. Внешний мир субъективно интерпретируется человеком, при этом язык является связующим звеном между внешним и внутренним миром человека, важным каналом трансляции менталитета представителей того или иного этноса, той или иной культуры. Раздел теоретической лингвистики, изучающий устойчивые обороты и выражения — фразеологические единицы, называется фразеологией.

Во фразеологическом фонде многих языков особое место занимают фразеологизмы, содержащие названия животных — зоонимы. Данное явление закономерно, поскольку животные всегда играли важную роль в жизни человека, что находит адекватное отражение в языковой картине мира. Человек всегда был связан с животными, с древних времен мы живем в тесном взаимодействии.

Фразеологизмы с зоонимами распространены и в русском, и во вьетнамском языках. Животные олицетворяют различные черты характера и облика человека, но из-за особенностей природной среды, культурно-исторических реалий, национального менталитета символика животных в русской и вьетнамской фразеологии обнаруживает не только общие, но и специфические черты. Изучение фразеологизмов, в которые входит компонент-зооним, вызывает большой интерес у многих исследователей. Это обусловливается тем, что у данных языковых единиц ярко выражен культурный компонент, который требует отдельного изучения. Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом составляют довольно многочисленную, часто используемую и типичную для многих языков серию фразеологизмов, которые распространены как и в устной, так и в письменной речи. Им присущи экспрессивность и образность. Национально-культурный потенциал этой группы фразеологизмов, с одной стороны, вызывает интересные возможности для преподавания русской фразеологии, а с другой стороны — помогает русскому и вьетнамскому народам общаться друг с другом, способствует взаимопониманию.

В рамках данной статьи представлен анализ фразеологизмов с компонентами-зоонимами *конь/лошадь* в русском и вьетнамском языках. Они



отражают разные характеристики, среди которых физические свойства субъекта, его внешний облик, ментальные качества, привычки, умения. Таким образом, особенность фразеологизмов, содержащих зоонимы, в том, что их символическое значение построено на основе переносного значения структурных компонентов.

Материалом исследования послужили русские и вьетнамские фразеологизмы с компонентами-зоонимами *конь/лошадь*, представленные в следующих словарях: Брилева И. С., Гудков Д. Б. и др. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь, Фразеологический словарь русского языка под ред. А. И. Молоткова, Большой фразеологический словарь. Значение. Употребление. Культурологический комментарий (Отв. ред. В. Н. Телия), *Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam*.

Лошадь сыграла большую роль в развитии человеческой цивилизации. Во фразеологических единицах *конь* и *лошадь* нашли отражение такие качества, как терпение и выносливость лошадей, их потребность много есть. Кони сравниваются с быстрокрыльми птицами, являясь воплощением всего динамического, буйного, беспокойного и вместе с тем мудрого. Природная мощь коня неукротима, конь поддается только сильному и уверенному седоку. «Усмирить дикого коня» на метафорическом языке означает «приручить саму природу». У многих народов подобное испытание входило в обряд инициации, который должен пройти каждый мужчина [slavs.org.ua].

Лошадь (конь) — одно из самых мифологизированных животных. Конь связан одновременно и с плодородием, и со смертью. Он использовался как основное транспортное животное и воплощал связи с потусторонним миром. В сказках конь выступает не только как атрибут положительного героя, но и как его помощник. Конь — быстрое, сильное, свободное, грациозное животное с густой гривой и длинным хвостом, он радуется свободе и простору, символизирует интеллект, мудрость, знатность, свет, динамичную силу, проворство, быстроту мысли, бег

времени. Это типичный символ плодородия, мужества и мощной власти. Неслучайной является масть коня. В традициях разных стран можно заметить преобладание двух мастей: сивой и рыжей. На русских иконах, изображающих змеборство, конь почти всегда или белый, или огненно-красный. В этих случаях красный цвет явно представляет собой цвет пламени, что соответствует огненной природе коня [3: 117].

Столь существенные семантические расхождения не могли не повлиять на комплекс коннотативных характеристик данных зоонимов — во фразеологических единицах с компонентом *конь* чаще отмечаются положительные коннотации, чем во фразеологических единицах с компонентом *лошадь*. Зоонимы *лошадь/конь* в таких фразеологизмах метафорически употребляются для описания поведения, физического состояния человека, образа его жизни.

Для характеристики человека с крепким здоровьем в русском языке существуют такие выражения: *здоровый как лошадь/конь* и *лошадиное здоровье*. В российском крестьянском хозяйстве именно лошадь была главной, а иногда и единственной рабочей и тягловой силой, поэтому не удивительно, что в основе многих фразеологических единиц исследуемых языков лежат наблюдения русского народа именно за работающей лошадью (напр., *работать (пахать) как лошадь*). Русские употребляют этот фразеологизм, когда говорят о человеке, который должен выполнять большую, тяжелую работу, не приносящую радости и вызывающую усталость. Ассоциация основана на представлении о лошади как о животном, покорно выполняющем тяжелую работу. Заметим, что в русском языке для характеристики много и физически тяжело работающей женщины также используется зооним *лошадь*. В современной культуре это образ женщины, активно занимающейся одним из видов деятельности либо пытающейся совместить функции хозяйки, жены, матери и профессионала в какой-либо из видов деятельности. Кроме того, это женщина, которая, как правило, не имеет в жизни поддержки и опоры, ей



приходится справляться с многочисленными жизненными трудностями в одиночку, рассчитывая только на себя. В русском языке образ лошади часто используется при характеристике очень уставшего, обычно от тяжелой физической работы человека: *устал как лошадь*. Употребление зоонима *лошадь* с такими значениями закономерно, так как лошадь — великая труженица, играющая в крестьянском хозяйстве очень важную роль, поэтому она и символизирует именно эти качества во фразеологии [2: 315].

А вьетнамцы сравнивают здорового человека не с лошадью, а с буйволом, так как буйвол является одним из основных сельскохозяйственных животных во Вьетнаме. Обратимся к следующим фразеологизмам: *khỏe như trâu* (букв. *здоровый как буйвол*), *hùng hục như trâu húc mã* (букв. *работать усердно, как буйвол бодает мозгу*). Видимо, самыми яркими представителями таких качеств, как сила, усердие в работе, выступают крупные животные, которых люди используют для выполнения самых тяжелых дел. Во вьетнамском сельском хозяйстве главный рабочий на поле не лошадь, а буйвол. Буйвол во вьетнамской культуре также олицетворяет человека, который работает много и усердно, занимается самым напряженным трудом [6: 62].

Интересно, что во вьетнамском языке существует целый ряд фразеологизмов с компонентом *ngựa*, которые используются для обозначения отрицательного характера человека. Нами выявлен ряд вьетнамских фразеологизмов с названным компонентом, не имеющих аналогов в русском языке. Во вьетнамском языке они характеризуют жестокого, злого

человека: *đầu trâu mặt ngựa* (букв. *голова буйвола, лицо лошади*); нецелеустремленного человека: *ngựa chạy đường quai* (букв. *лошадь бежит туда-сюда без цели*); неопытного и честолюбивого человека: *ngựa non háu đá* (букв. *молодой конь захотел пинать*); человека, который повторяет свои ошибки: *ngựa quen đường cũ* (букв. *конь привык к старой дороге*); человека, который не хочет нести ответственность за совершенное им: *ngựa truy phong* (букв. *бежит, как конь бежит за ветром*); слишком прямого, откровенного человека: *thẳng như ruột ngựa* (букв. *прямой как кишка лошади*); упрямого человека: *ngựa bất kham* (букв. *неусмиримый конь*); человека, который быстро бежит: *chạy như ngựa vía* (букв. *бежать как лошадь*); жадного человека: *điếc đầu voi, đòi đầu ngựa* (букв. *получив голову слона, еще хочет голову лошади*) [6].

Следует отметить, что в русской и вьетнамской культурах конь может выступать также символом доблести, военного успеха, победы и власти. Например, рус. *быть на коне*, вьет. *mã đáo thành công* (букв. *боевые кони пришли и сразу победили*), т. е. *одержать быструю победу*. В русском языке конь может также ассоциироваться с движением, скоростью, безостановочным движением. В древности на Руси конь использовался как транспорт и в мирное время в быту, и на войне. В русском языке много фразеологизмов с зоонимом конь, например, *ехать конь-о-конь (ехать рядом; о свадниках)*; *(ещё) конь не валялся (ничего ещё не сделано)*; *ход конём (о решительном средстве, пускаемом в ход (в крайнем случае) для одержания победы в каком-либо деле)*. *Троянский конь* — символ скрытности и коварства. Отсюда берет начало выражение *ход конём* [1: 235, 236].

Приведенные выше примеры наглядно демонстрируют весь комплекс разнообразных, разноплановых, противоречивых ассоциативных признаков, связанных с образами коня и лошади в исследуемых языках. В русском языке представлены основные коннотативные характеристики, такие как *работоспособность, усталость, упорство и сила*. Во вьетнамском языке представлены, как правило, отрицательные черты характера человека. Таким образом, мы пришли к выводу, что и вьетнамские, и русские фразеологизмы в большинстве случаев отражают заботливое отношение человека к лошади, они

всегда связаны не только с бытом, но и с культурой в целом, историей, менталитетом и типом мышления народов.

Изучение особенностей фразеологизмов в разных лингвокультурах является актуальным вопросом как для теории лингвистики, так и для методики преподавания языка. Особо интересны фразеологизмы с названиями животных, поскольку они отличаются высокой степенью распространенности и универсальности, они активно используются в речи в качестве образной характеристики человека, ситуации, события, обладают высоким оценочным потенциалом. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Бирих А. К. Словарь русской фразеологии: Историко-этимологический справочник. СПб., 1998.
2. Большой фразеологический словарь русского языка / Отв. ред. В. Н. Телия. М., 2010.
3. Брилева И. С. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь: Вып. I. М., 2004.
4. Войнова Л. А. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. М., 1968.
5. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература». СПб., 1996.
6. Nguyễn Lân. Từ điển thành ngữ và tục ngữ Việt Nam / Nguyễn Lân. Hà Nội, 2000.

Nham Thi Van Anh

ZOONYM HORSE IN THE LINGUISTIC AND CULTURAL SEMANTICS OF PHRASEOLOGY VIETNAMESE AND RUSSIAN LANGUAGES

Keywords: idioms, zoonyms, horse, cultural identity.

The article investigates the semantics of phraseological units with Zoonyms horse/horse in the linguistic and cultural semantics of phraseology in Vietnamese and Russian languages. The analysis reveals that the value-semantic aspect of human's mentality is a set of systematic knowledge and understanding of the world in a reflection of their social and sensory-emotional experiences.



ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Нгуен Фам Нгует Линь
магистр, преподаватель
факультета иностранных
языков при Тхайнгуенском
университете
Тхайнгуен, Вьетнам
linhn84@gmail.com

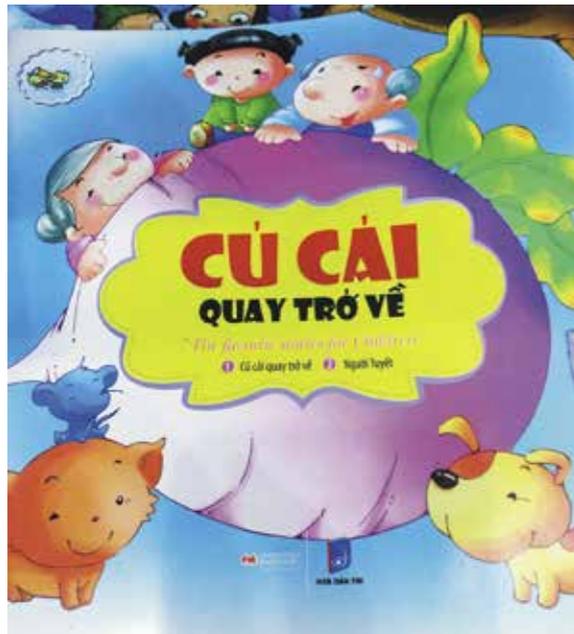


Ключевые слова:
происхождение русской
народной сказки, бытовые
сказки, сказки-легенды,
фольклористы, сказки
и предания Самарского края,
поэтический вымысел

Сказка — один из основных жанров фольклора; эпическое, преимущественно прозаическое произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел. Слово *сказка* известно с XVII в. До этого времени употребляли термин *байка* или *басень* — от слова *баять, рассказывать* [7: 33]. Впервые это слово встречается в грамоте воеводы. В словаре В. И. Даля *сказка* определяется как «вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть, сказание» [4: 171–172]. Там же приводится несколько пословиц и поговорок, связанных с этим жанром фольклора: *Либо дело делать, либо сказки сказывать; Сказка — складка, а песня — был; Сказка складом, песня ладом красна; Ни в сказке сказать, ни пером описать; Не дочитай сказки, не кидай указы; Сказка от начала начинается, до конца читается, а в середине не перебивается*. Уже из этих пословиц ясно: сказка — вымысел, произведение народной фантазии — «складное», яркое, интересное произведение, имеющее определенную целостность и особый смысл. Сказка играет огромную роль в культуре России и оказывает влияние на формирование национальной ментальности. В данной статье используются аналитический и описательный методы, чтобы выявить особенности и исторические корни русской народной сказки.

В международном употреблении принята классификация сказок финского ученого А. Аарне «Указатель сказочных типов». Указатель построен на материале европейских сказок, сами сказки разделены на волшебные, легендарные, бытовые, сказки об одураченном черте, анекдоты, кумулятивные сказки, докучные сказки. Фольклорист Н. П. Андреев, переведивший на русский язык указатель Аарне, переработал его, добавив сказки из русского сказочного репертуара [7: 57, 58].

Поскольку единой научной классификации до сих пор не существует, исследователи группируют сказки по-разному. Многие фольклористы (В. Я. Пропп, Э. В. Померанцева, Ю. И. Юдин, Т. В. Зуева) различают в составе жанровой разновидности «бытовые сказки» два жанровых образования: новеллистические сказки и анекдотические. Новеллистические сказки находятся не только в разделе новеллистических, но и в разделе волшебных. Анекдотические сказки вбирают в себя сюжеты из группы «сказки об одураченном черте», многие сюжеты, причисленные к волшебным сказкам, Ю. М. Соколов подразделяет сказки на: волшебные, сказки



Издание сказки «Репка» на вьетнамском языке.

о животных, кумулятивные, реалистические, сказки-легенды. В. Я. Пропп делит сказки на: волшебные, кумулятивные, сказки о животных, растениях, неживой природе и предметах, бытовые или новеллистические, небылицы, докучные сказки [7: 61].

Одним из первых собирателей русских сказок был А. Н. Афанасьев. С 1855–1862 гг. им создаются сборники «Русские народные сказки». Впервые сборник был издан в 1855–1863 гг., во второй переработанной редакции был опубликован в 1873 г. В 1884 г. вышел сборник собирателя Д. Н. Садовникова «Сказки и предания Самарского края». В этом сборнике было записано 72 текста от сказочника Абрама Новополецова — простого крестьянина из села Помрякино Ставропольского уезда [7: 62]. В репертуар данного сборника вошли сказки волшебные и бытовые, сказки о животных.

Архаические сказки в России обнаруживают отчетливую сюжетную связь с первобытными мифами, ритуалами, племенными обычаями. Мотивы, характерные для тотемических мифов и особенно мифологических анекдотов о трикстерах, отразились в сказках о животных. Важной предпосылкой превращения в сказки мифов, имеющих обрядовую основу, являющихся составной частью ритуалов или комментарием к ним, был разрыв непосредственной связи этих мифов с ритуальной жизнью племени [7: 11, 12, 13].

Отмена специфических ограничений на рассказывание мифа, допущение в число слушателей и непосвященных (женщин и детей) влекли за собой невольную установку рассказчика на вымысел, акцентирование развлекательного момента и неизбежно — появление сомнения в достоверности повествования. Из мифов изымается священная часть, усиливается внимание

к семейным отношениям героев, их ссорам и дракам и т. п. Первоначально строгая достоверность уступает место нестрогой достоверности, что способствует более сознательному и свободному вымыслу. В генезисе сказок существенны роль демифологизации времени и места действия, переход от строгой локализации (там, где она имела место) событий к неопределенности сказочного времени и места действия. Отсюда проистекает и демифологизация результата действия, т. е. отсутствие в сказках характерного для мифа этиологизма. Если в мифе деяния демиурга, мифологические приобретения имеют коллективное и космическое значение, определяя космогонический процесс (происхождение света, огня, пресной воды и т. д.), то в сказках добываемые объекты и достигаемые цели составляют индивидуальное благополучие героя, приобретения которого несут семейно-родовой, социальный характер. Так, герой волшебной сказки похищает живую воду для излечения больного отца или добывает огонь с помощью зверей для своего очага, а персонаж животной сказки хитростью похищает для себя одного воду из колодца [7: 20, 21]. Этиологический смысл мифа постепенно вытесняется моралью, стилистическими формулами, намекающими на недостоверность повествования.

Происходит демифологизация и самих героев. Десакрализация тотемных персонажей при сохранении их зооморфности явилась предпосылкой формирования сказок о животных, восходящих к сказаниям о мифологических плутах; главный герой животных сказок — зооморфный трикстер, а его проделки являются собой основные структурные элементы сюжета. По мере забвения тотемических верований сказки о животных обогащаются бытовыми мотивами. Демифологизация героя волшебной и волшебного-героической сказки сопровождается его полной антропоморфизацией и в известной мере идеализацией, у него — божественные родители, чудесное происхождение, иногда сохраняются реликтовые тотемические черты. Однако сказочный герой не имеет изначально магических сил, которыми по самой своей природе обладает герой мифологический [7: 20–22]. В архаических сказках он приобретает эти качества в результате инициации, шаманского искуса, особого покровительства духов. Сказки, еще в значительной степени сохранившие мифологическую фантастику, например, имеются у северозападных индейцев. В них рассказывается о необычайных испытаниях, которым подвергается сын (или зять) солнца. Это своего рода героические сказки, но богатство героя в них носит еще колдовской, шаманский характер. Будущий зять солнца найден в брюхе щуки, сам может превращаться в щуку, получает помощь от щуки (тотемический мотив); с помощью данного ему некой старухой мешка с ветрами герой тушит насылаемый солнцем огонь, он охотится за дочерьми солнца, принявшими вид коз или птиц, с дочерьми солнца улетает на землю. В процессе демифологизации героя, по-видимому,

сыграло свою роль взаимодействие традиций собственно мифологического повествования и всякого рода первобытных быличек-рассказов о встречах в недавнем прошлом с различными злыми или добрыми духами. Центральные персонажи быличек — обыкновенные люди. Демифологизация героя в сказках дополняется часто нарочитым выдвиганием в качестве героя, «не подающего надежд», социально обездоленного, гонимого и униженного представителя семьи, рода, селения. Таковы многочисленные бедные сироты в фольклоре меланезийцев, горных тибето-бирманских племен, эскимосов, палеоазиатов, североамериканских индейцев и др. Их обижают сородичи и соседи, а духи становятся на их защиту [7: 37, 38, 39]. Классическая форма волшебной сказки сложилась гораздо позже, чем классическая сказка о животных, уже за пределами первобытной культуры; она известна только в фольклоре цивилизованных народов Европы и Азии и отличается от архаической сказки в большей мере, чем последняя от мифа. Ее формирование было подготовлено упадком (хотя и неполным) мифологического мировоззрения, превращением конкретно-этнографической фантазии в обобщенно-поэтическую.

В архаическом фольклоре сказочная фантастика столь же конкретно этнографична, как и в мифах, основана на конкретных племенных верованиях; в классической волшебной сказке она оторвана от них, создается достаточно условная поэтическая мифология сказок. Чудесные существа, например, в русской сказке — иные, чем в русской быличке, отражающей сохранившиеся в определенной среде суеверия. Категория волшебного, хотя генетически связана с магическим и сакральным, не тождественна им и специфична для сказки (а не для мифа). Сказка поэтизирует не только образы мифических существ, но и сами магические превращения и колдовские действия. Собственно сказочная семантика может быть интерпретирована только исходя из ее мифологических истоков. Однако для сказочной семантики

в отличие от мифологической характерна гегемония социального кода. Фундаментальные мифологические противоположности типа жизнь — смерть в значительной мере оттесняются социальными коллизиями, выступающими в форме внутрисемейных отношений.

В русских сказках четко различаются Иван-дурак, он же Иванушка-дурачок, и набитый дурак. Первые — герои, их дурачность — форма гениальности, созерцательности и фатализма, как у Обломова или у Кутузова в Филях. Их решения не очевидны для здравого смысла их братьев и сестер, деньги потратят на собаку или кошку, а не на лепешку. Рыбу и орла отпустят, медведя и волка пощадят. А те потом из беды выручат, слово заветное скажут. А набитый дурак — в клиническом смысле — идиот.

Вообще добры молодцы в сказках удивительны. Никогда не могут подождать даже всего один день — обязательно шкурку лягушки в печку бросят, а потом гоняют по всему свету, чтобы жену свою, красавицу, вызволить и получить то, что уже имел или почти имел. Создание самим себе рукотворных трудностей с последующим героизмом в их преодолении — распространенный сюжет не только в сказках.

Богатство и жажда власти, с одной стороны, осуждаются («Сказка о рыбаке и рыбке»), а с другой — все к этому приходят. То есть богатство — конечно же, идеал, но идти к нему надо хитро. Это как при формулировке миссии современных корпораций: писать, что целью является прибыль, — нельзя. Надо писать, что целью является удовлетворение потребности клиента, подразумевая при этом, что уж он-то заветную прибыль и принесет.

Было любопытно увидеть, как в сказке отразились прошлые эпохи — древнерусская, феодальная. А черты реальной действительности ушедших времен воспринимаются нами как поэтический вымысел.

В сказках отражено не только прошлое, но и будущее — мечты народа о светлом будущем, потому они так притягательны и для ребенка, и для взрослого. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Аникин В. П. Русское устное народное творчество. М., 2001.
2. Аникин В. П. Теория фольклора: Курс лекций. М., 2004.
3. Афанасьев А. Н. Доброе слово: Народные русские сказки: Из собрания Афанасьева. М., 1998.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 4/ В. И. Даль, 1909.
5. Лежнева Т. И. Российская ментальность в формировании организационной культуры: Автореф. ... дис. канд. соц. наук: 22.00.08. М., 2003.
6. Пропп В. Я. Мифология сказки. М., 1969.
7. Пропп В. Я. Народная сказка. Л., 1984.

THE HISTORY OF RUSSIAN POPULAR FAIRY TALES

Keywords: the history of Russian popular fairy tales, fairy tales-legends, popular fairy tales, fairy tales and orally transmitted stories Xamar, popular culture researcher.

The article is about the history of Russian popular fairy tales and some ideas of researchers about popular fairy tales and characters in these stories.

Nguyen Pham Nguyet Linh

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА «РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ВЬЕТНАМЦЕВ»¹

Бу Тхе Кхой
старший преподаватель
Ханойского института
иностранных языков,
директор Центра вьетнамско-
российского культурного
и научно-технического обмена,
заслуженный учитель СРВ
vuthekhoi@gmail.com

Нгуен Туэт Минь
доктор филологических наук,
доцент, зав. кафедрой русского
языка Международного
института при Ханойском
государственном университете
Ханой, Вьетнам

Ключевые слова:
отталкивание от своего,
овладение чужим,
реальные возможности
пользования русским
языком, изменяющееся
соотношение тем и ситуаций,
сопоставительное изучение
языков, сравнение культуры

Современная лингводидактическая теория рассматривает учебник как трехуровневую модель системы обучения, которая состоит в том, что: 1) в рамках макроподхода учебник «должен отражать ... современный уровень развития науки и в должной мере обобщать практику», 2) концептуально — выступать «как система реализации основных методических категорий: целей, содержания, методов и средств обучения» и 3) в реальном процессе обучения его назначение состоит, с одной стороны, в моделировании самого процесса, а с другой — в адаптации к нему [3: 9–17]. В учебнике должны учитываться особенности обучающего и обучаемого, их взаимодействие в учебном процессе, а также степень подготовки — профессиональной у первого и языковой — у второго.

Реализацией такой модели призван стать учебный комплекс «Русский язык для вьетнамцев» (далее УКВ), ориентированный на начальный и средний этапы обучения.

Методическая концепция учебника учитывает не только теоретические положения современной лингвистической и методической науки, но и многолетнюю практику обучения вьетнамцев русскому языку вне языковой и культурной среды. Равным образом настоящая концепция опирается и на имеющийся опыт составления учебных пособий для вьетнамцев, начинающих изучать русский язык. Еще в конце 60-х — начале 70-х гг. в двух базовых институтах — Ханойском педагогическом институте иностранных языков и Ханойском институте иностранных языков — были созданы первые национально ориентированные учебники русского языка. Они выдержали многолетнюю практическую проверку в подготовке не одного поколения вьетнамских

¹ Статья основывается на одноименном докладе авторов, полный текст которого опубликован в сборнике «Проблемы функционирования и преподавания русского языка в Юго-Восточной Азии»: Доклады и сообщения международной конференции. Ханой, 2005.

русистов, многие из которых к настоящему времени стали кандидатами и докторами наук, доцентами и профессорами, одним словом — ведущими специалистами в области вьетнамской русистики.

Отметим и тот факт, что методические установки упомянутых национально ориентированных учебников в свое время нашли поддержку у русских преподавателей, работавших в 80-е гг. в вузах СРВ и имевших возможность на практике оценить их достоинства и недостатки.

Ограниченный объем статьи не дает нам возможности рассмотреть концепцию нашего учебника полностью, поэтому остановимся лишь на отдельных аспектах первых двух уровней, определяющих его существенный характер.

Мы исходим из того, что в условиях обучения вне языковой среды, когда нет естественно возникающей потребности в использовании иностранного языка, коммуникативные умения можно формировать и развивать только путем включения иноязычной речи в учебное общение между преподавателем и учащимися, а также в общение учащихся между собой. Таким образом, в нашем случае коммуникативность предполагает *всесторонний учет реальных условий жизни и учебы, реальных возможностей пользования изучаемым языком как средством общения, с одной стороны, а с другой — учет возникающих и развивающихся по мере овладения языком познавательных интересов учащихся к стране изучаемого языка и его культуре*. Только такой подход позволяет создать действенную мотивацию, а следовательно, выход в речь в условиях отсутствия языковой среды и обеспечить развивающий, образовательный характер обучения [6]. Данная установка на макроуровне полностью отвечает требованиям *лично-деятельностного подхода* в современной дидактике, который ставит в центре процесса обучения «формирование личности студента — его мотивационных, ценностно-ориентационных и других характеристик» [8: 4].

Проиллюстрируем данный тезис примером из разработки традиционной для учебных пособий темы «В магазине». В условиях обучения вне языковой среды целесообразнее представлять ее не через типичную ситуацию общения между покупателем и продавцом, а сначала как обсуждение учащимися совершенных или планируемых покупок по какому-либо знаменательному поводу (День учителя, день рождения и т. п.), затем как акт оказания услуг русскоязычным туристам (специалистам и т. д.) на вьетнамском рынке или у прилавка и, наконец, — с помощью видео со сценами совершения покупок русскими в своей стране, сопровождаемого заданием учащимся наблюдать и описывать эти сцены, отмечая особенности речевых и неречевых действий коммуникантов. Такая организация материала — от учебного общения в реальных ситуациях родной действительности к настоящему общению в аналогичных ситуациях

в стране изучаемого языка — вызывает живой интерес учащихся и наполняет речевую деятельность предметным содержанием.

В связи с вышесказанным возникает не раз обсуждавшийся в методике вопрос о соотношении тем и ситуаций, касающихся страны изучаемого языка и родной страны.

Современная методика, как кажется, отказалась от господствовавшего во времена т. н. коммуникативного метода (да еще в «упрощенном понимании» [4: 199–200]) ортодоксального взгляда, согласно которому иностранному языку можно и нужно обучать только на основе тем и ситуаций, связанных со страной изучаемого языка, а посему требуется моделировать «воображаемые ситуации» общения в этой стране. В настоящее время методисты, обобщая многолетнюю практику создания учебников иностранных языков как в России, так и за рубежом, доказали целесообразность отражения в учебных пособиях тем и ситуаций, свойственных 1) стране изучаемого языка, 2) действительности родной страны, 3) сфере межнационального общения. Обсуждается только вопрос о пропорциях. Так, например, А. П. Арутюнов, Л. Б. Трушина и П. Г. Чеботарев считают оптимальным соотношение 2:1:1 [2: 58–76]. Позже А. П. Арутюнов даже увеличил долю отражения действительности родной страны, предложив новую пропорцию — 3:2:1 [1]. Нам представляется более адекватным гибкое, изменяющееся соотношение, устанавливаемое в зависимости от конкретных объектов и целей обучения. Очевидно, что данное соотношение не может быть одинаковым в учебниках русского языка, с одной стороны, для вьетнамцев — абитуриентов российских вузов, которым предстоит окунуться в самую гущу российской действительности и русской культуры, а с другой — для тех вьетнамских учащихся, которые по окончании курса обучения будут работать, скажем, гидами, чьей обязанностью станет знакомить приезжающих к нам российских туристов с современной жизнью Вьетнама и его многовековой культурой. Даже в одном и том же учебном пособии это соотношение должно меняться по мере прохождения курса. Опыт работы показывает, что по мере роста языковых возможностей меняются и речевые потребности, и познавательные интересы учащихся. Потребность самовыражения на начальном этапе, которую полностью удовлетворяет возможность общаться между собой по-русски на основе знакомых тем и ситуаций, сменяется у учащихся стремлением узнавать новую информацию о России, постигать ее национальную культуру, сравнивать ее с родной страной и культурой, выявляя сходства и отличия. Причем благодаря тому что языковые возможности учащихся расширяются, данные познавательные интересы, по терминологии А. Н. Леонтьева, из «только осознаваемых» превращаются в «реально действующие» [11: 512], что предоставляет весьма

благоприятную почву для развития речемыслительной деятельности на русском языке и формирования более высокой по психологическим качествам связанной контекстной речи и в устном, и в письменном виде. Отсюда следует, что было бы большим просчетом для составителя учебника не обеспечить на данном этапе достаточного предметного содержания для речевой деятельности на русском языке, увеличив соответственно долю материала, отражающего действительность, темы и ситуации изучаемого языка.

В связи с расширением на современном этапе экономического и культурного сотрудничества между нашими странами как в Россию, так и во Вьетнам прибывают на работу и постоянное жительство все больше и больше партнеров российских и вьетнамских предприятий и организаций. Возникают новые сферы, темы и ситуации общения между русскими и вьетнамцами. И русские, и вьетнамцы стоят перед необходимостью «акклиматизироваться», адаптироваться к взаимной языковой и культурной среде. Следовательно, предстоит также тщательно изучать эти новые сферы, темы и ситуации общения как непосредственно, так и через переводчика в целях их последующего моделирования в учебных пособиях.

На уровне концептуальной системы, продолжая вьетнамскую методическую традицию, опираясь на достижения современной методики преподавания иностранных языков и исходя из конкретных целей, содержания и условий обучения, авторы УКВ опираются при его составлении на комбинированный *сознательно-практический*, или — в другой терминологии — *сопоставительно-коммуникативный*, метод обучения иностранным языкам.

Остановимся кратко на предлагаемой трактовке двух основных принципов отбора и презентации материала в целях формирования речевых умений и навыков: принципа учета родного языка и принципа системности подачи грамматического материала.

Под принципом учета родного языка нами понимается не столько простая констатация отдельных сходств и различий, сколько:

– во-первых, «отталкивание от своего для овладения чужим» (Л. В. Щерба), в данном случае — от «словоного мышления», свойственного вьетнамцу (ср. типичные ошибки: *вьетнамский человек* вместо *вьетнамец*, *Я уже обедаю* вместо *Я обедал*, *Отец сейчас был учитель* вместо *Отец учитель* и т. п.), для овладения «морфемным мышлением», характерным для носителя русского языка [12: 133], или — по типологической характеристике — от изолирующего агглютинативного (аналитического) типа связей слов для овладения флективным (синтетическим) способом связи слов форм в речи [16: 19–20]. Следовательно, при обучении грамматике русского языка основное внимание должно быть уделено разделам словообразования и морфологии;

– во-вторых, учет типичных ошибок вьетнамских учащихся в русской речи, вызванных типологическими

особенностями русского языка как флективного и вьетнамского как изолирующего языка и своеобразием национальной, в том числе и речевой, культуры каждого народа.

Можно без преувеличения сказать, что достоинство любого национально ориентированного учебника полностью определяется тем, насколько авторы способны реализовать вышеперечисленные аспекты учета родного языка и тем самым соответствующим образом, а также организацией учебного материала в учебнике предупредить типичные предсказуемые интерференции и обратить на них внимание преподавателей в методических рекомендациях.

Предпосылкой такого методологического подхода, несомненно, служат результаты сопоставительного изучения родного и изучаемого языков. Хорошо известно, какое большое значение придавал академик Л. В. Щерба сопоставительному изучению языков не только для усвоения иностранного языка, но и для лучшего понимания особенностей родного языка и проникновения в суть его структуры [17]. Руководитель сербохорватско-английского проекта проф. Р. Филипович так говорит о значении контрастивного анализа: «Контрастивный анализ является попыткой предсказать и высунуть реакции учащихся в определенных ситуациях. Знание учащимся родного языка сказывается на изучении языка, служащего целью. Там, где структура языка исходного и языка цели совпадает формально и семантически, процесс усвоения облегчается, а там, где они различны, процесс усвоения будет тормозиться» [18: 107]. Наблюдения над трудностями в усвоении тех или иных языковых явлений изучаемого языка дают повод для выявления того, какие черты родного и иностранного языков не «накладываются друг на друга» и в какой области — структурной или семантико-функциональной — лежат их расхождения. Установление сходств и расхождений родного и иностранного языков — как в структурной, так и в функциональной области — дает основание для разработки методических концепций национально ориентированного учебника. К сожалению, капитальных трудов по сопоставительной грамматике русского и вьетнамского языков еще нет. Мы можем пока опираться только на отдельные исследования в этой области, которые помогают объяснить механизм ряда типичных ошибок в русской речи вьетнамских учащихся, способствуя тем самым их устранению при организации языкового материала в УКВ. Так, любому преподавателю, занимающемуся с вьетнамскими учащимися, известны часто встречающиеся в их русской речи ошибки типа: *Он вошел комнату* (пропуск предлога *в*), *Я никогда хотел этого* (пропуск частицы *не*), поскольку *в* (или *на*) и *не* дублируют значение приставки *во-* и отрицательной морфемы *ни-* в словах *вошел* и *никогда*. Причина подобных ошибок кроется в типологических различиях между русским и вьетнамским языками. Русскому

языку как флективному свойственна обязательность выражения грамматических значений, что порою приводит к их избыточности из-за дублированного выражения. Для вьетнамского же языка характерна факультативность грамматических показателей, т. е. если в контексте уже имеются лексические или другие грамматические элементы для выражения данного значения, то они могут быть пропущены согласно общему закону экономии в языке [13: 454–455].

Важность учета типичных речевых ошибок справедливо подчеркивал известный русский психолингвист А. А. Леонтьев: «Нельзя добиться существенного улучшения существующей методики, не зная ее «слабых мест», как раз и проявляющихся в ошибках» [9: 78]. Речевая ошибка, по его образному выражению, это «разошедший шов» в речевом механизме, она может помочь раскрыть внутреннее строение речевой способности. Недостаточность сопоставительных исследований восполняется богатым практическим опытом преподавания русского языка вьетнамцам и многолетними наблюдениями за русской речью наших учащихся. Так, «популярное» в русской речи вьетнамских студентов смешение русских свистящих [з], [с] и шипящих [ж], [ш] дало автору упомянутого выше учебника (созданного в Ханойском институте иностранных языков) основание отказаться от постановки этих согласных звуков в традиционной паре *за-са*, *жа-ша* и под., поскольку оппозиция звонких и глухих перед гласными также свойственна вьетнамскому языку (ср. *da* ‘кожа’ — *xa* ‘далеко’). В названном учебнике, в более релевантной для вьетнамцев оппозиции, одновременно изучается пара *за-жа*, *са-ша* и под. Что касается оппозиции русских согласных по звонкости — глухости, то она должна усваиваться вьетнамцами не в позиции перед гласными, а в позиции перед сонорными, например *злой* — *слои*, которой нет во вьетнамском языке, вследствие чего учащиеся часто не различают эти звуки и, как правило, в данной позиции вместо звонкого [з] произносят глухой [с] [5: 21]. В статье Нгуен Туэт Минь и Н. А. Забашты на основе анализа частых ошибок вьетнамских студентов в произношении предлагается добавить к первой названной паре еще *ра* (*за-жа-ра*) и ко второй — *ща* (*са-ша-ща*), что несомненно будет учтено в новом УКВ [14].

За полувековой период, в течение которого ведется обучение русскому языку вьетнамских учащихся, накоплен немалый своеобразный отрицательный языковой материал, но проанализирован он только частично, в специальных исследованиях, к которым мы и отсылаем наших читателей.

В УКВ предполагается также учитывать ошибки, вызванные расхождениями в национальных, в том числе речевых, культурах двух народов. Они послужили объектом для многих интересных изысканий, в особенности после появления книги Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура». Для

иллюстрации приведем некоторые случаи яркого проявления межкультурной интерференции в области речевого этикета. Так, встречаясь на улице, вьетнамцы в качестве приветствия задают друг другу вопрос *Куда идете?*; входя к знакомому в дом днем, вместо привычного для русских *Добрый день* непременно спрашивают: *Вы пообедали?* Все это в сходных ситуациях воспринимается русскими как неуместное любопытство. Еще пример: во вьетнамской культуре долголетие, семья и многодетность означают данное небом счастье, и, чтобы проявить свою доброжелательность по отношению к молодой русской знакомой, при первой же встрече вьетнамец может совершенно невинно начать расспрашивать: *Сколько вам лет?, Вы замужем?, Сколько у вас детей?..*, что, вполне вероятно, вызовет у собеседницы негативную реакцию, а доброжелательный собеседник будет расценен ею как нетактичный и даже назойливый.

Этих двух кратких примеров достаточно, чтобы показать, насколько важны для методики обучения иностранным языкам не только сопоставительная лингвистика, но и сравнительная культурология.

Прошло то время, когда модным было противопоставление системности презентации языкового материала и коммуникативности. Считалось, что эта злосчастная системность препятствует общению. Вот и подаются формы совершенного вида *прийти* и *приехать* в учебнике для 1-го курса, там же появляется наречие *часто*, а формы несовершенного вида *приходить* и *приезжать* в угоду пресловутому коммуникативному методу «задерживают» до 3-го, так что получается, что целых два учебных года учащихся провоцируют на грубую ошибку *Он часто пришел (приехал) к нам в гости!* Из-за такого упрощенного понимания коммуникативности и произошло, по меткому замечанию А. А. Леонтьева, «разбрасывание буквально по всем годам обучения в школе связанных друг с другом грамматических форм» [10: 19–24], в результате чего в вузы поступают люди, плохо или совсем не владеющие механизмом функционирования заученного речевого материала. На современном этапе развития науки даже в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста выдвигается «принцип изучения не отдельных явлений, а комплекса функционально родственных явлений», так как все больше и больше экспериментальных данных свидетельствует о том, что осознание системных связей языковых явлений — это «единственный путь управлять пониманием работы языка» [15: 76].

Принцип системности подачи грамматики обусловливается тем, что обучение русскому языку проходит не в языковой среде, где реальные ситуации общения, как терпеливый и зоркий наставник, изо дня в день корректируют речевые действия и постепенно вырабатывают у говорящего речевые умения и навыки и в конечном счете формируют у него языковую компетенцию. В нашем случае такого

«наставника» нет, и его отсутствие может восполняться только сознательным усвоением системных связей языковых единиц в речи, которая должна стать ориентировочной основой иноязычной речевой деятельности, механизмом самоконтроля учащихся при коммуникации.

Хотелось бы сделать некоторое пояснение к авторскому пониманию системности подачи русской грамматики. Принцип системности в нашей концепции не означает ни предшествующего речевой практике формального теоретизирования, ни последующей за ней систематизации, поскольку первое малоэффективно, а второе зачастую приносит запоздалую помощь, потому что, после того как учащийся одолевает разрозненные грамматические явления, он нередко буквально «в поте лица», сам, по-своему систематизирует их. Многолетний опыт показал, что даже такие сложные явления русской грамматики, как виды глагола, если представлять их не разрозненно, а по парам противоположных значений (например: общефактическое \neq конкретно-единичное, процессуальное \neq результативное и т. д.), учащимися усваиваются лучше. Наш принцип системности должен реализовываться путем организации языковых явлений в микросистемы на основе минимальных, двух- или трехкомпонентных оппозиций грамматических функций и значений. Например: одновременно изучаются личные и притяжательные местоимения (Это я \neq Это мой папа, а это моя мама...), прилагательные и наречия (Он правильно отвечает \neq Это правильный ответ); одновременно усваиваются падежные значения: читать что \neq читать о чем, знать кого \neq знать о ком, давать кому \neq получать от кого, работать в школе (на заводе / у брата) \neq идти в школу (на завод / к брату) \neq идти из школы (с завода / от брата) и т. д.; одновременно подаются формы конструкций: Он дома — Он был дома — Он будет дома, Отец учитель — Отец был учитель / учителем — Отец будет учитель / учителем, Его нет — Его не было — Его не будет, Ему надо работать — Ему надо было работать — Ему надо будет работать и т. д.

Конечно, не все грамматические явления надо и можно представить в оппозициях, но там, где имеются структурно-семантические и функциональные

различия единиц, именно такая систематизация и направляется «на осознание места, связей и функции средств в языковой системе» [7: 76]. Только такая системность в организации грамматического материала способна обеспечить учащимся четкую ориентировочную основу, необходимую для правильного выбора речевого действия.

Следует отметить, что принцип системности реализуется также рациональным использованием в УКВ родного языка для кратких разъяснений необходимых, новых для учащихся грамматических понятий, к которым относятся, например, падежи существительных, виды и залоги глагола, личность и безличность, модальность и время русских предложений и т. п. Там, где это необходимо, приводятся и прямые сопоставления русских грамматических явлений с вьетнамскими. Все это должно служить одной цели — помочь учащимся четко понять структуру и функцию языковых единиц. Для этой же цели в УКВ широко используются схемы и таблицы.

Если попытаться провести анализ состава термина *сознательно-практический*, или *сопоставительно-коммуникативный*, метод, то мы получим два компонента: 1) сознательный, то есть сопоставительный и 2) практический, то есть коммуникативный. Язык понимается как единое целое, имеющее две стороны — системно-структурную и функциональную. Они не могут существовать друг без друга: язык есть обобщение речи, а речь, в свою очередь, — это реализация языка. Если это так, то обучение языку сводится к усвоению структуры, системы и функции языка. Только будучи усвоенным таким образом, язык может выполнить свою основную функцию — коммуникативную — и по праву стать средством человеческого общения.

Данной методической установкой и руководствуются авторы национально ориентированного учебного комплекса «Русский язык для вьетнамцев» в надежде в какой-то мере облегчить преподавателям и студентам труд преподавания и изучения русского языка в условиях Вьетнама, а заодно доказать неверность давно бытующей среди них поговорки «Фонг ба бао тап хонг банг нгы фап тиенг Нга», что на русском языке значит: «И буря, и шторм не так страшны, как русская грамматика!» ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Арутюнов А. П. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990.
2. Арутюнов А. П., Трушина Л. Б., Чеботарев П. Г. Многофакторный количественный анализ учебников иностранных языков // Содержание и структура учебника русского как иностранного. М., 1981.
3. Бим И. Л. Ключевые проблемы теории учебника // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М., 1981.
4. Виншалек А., Леонтьев А., Степанова Л. Научные основы принципа активной коммуникативности // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Докл. советской делегации на V Конгрессе МАПРЯЛ, Прага; М., 1982.
5. Ву Тхе Хой. Методическая записка к учебнику русского языка для 1-го курса. Ханой, 1978.
6. Ву Тхе Хой, Тихонова Н. А. Методическая концепция учебного комплекса «Практический курс русского языка» для языковых вузов СРВ // Вьетнамская русистика. Ханой, 1998. Вып. IX.

7. Вюстенек Х. О коммуникативности и системности в обучении русскому языку нефилологов // Русский язык за рубежом. 1987. № 6.
8. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
9. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М., 1970.
10. Леонтьев А. А. Преподавание иностранного языка в школе: мнение о путях перестройки // Иностранные языки в школе. 1988. № 4.
11. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 3-е. М., 1972.
12. Нгуен Дык Уй. Психологический анализ особенностей первоначального усвоения грамматики русского языка вьетнамскими учащимися: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1974.
13. Нгуен Туэт Минь. Аспекты функциональной морфологии: Функционально-семантическая категория побудительности в русском и вьетнамском языке. М., 2000.
14. Нгуен Туэт Минь, Забашта Н. А. Сопоставительный аспект в национально ориентированном учебнике русского языка для вьетнамских учащихся // Мотинские чтения. Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного: Язык — речь — специальность: Материалы международной научно-практической конференции. М., 2005.
15. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М., 1981.
16. Солнцев В. М. Введение в теорию изолирующих языков. М., 1995.
17. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики, М.; Л., 1947.
18. Filipovic R. The Yugoslav Serbo-Croatian — English contrastive project // Papers in contrastive linguistics / ed. by Gerhard Nickel. Cambridge, 1971.

Vu The Khoi, Nguyen Tuyet Minh

NATIONAL ORIENTED TEXTBOOKS OF RUSSIAN LANGUAGE FOR VIETNAMESE STUDENTS: LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL APPROACH

Keywords: *mastering the foreign language, realistic use of the Russian language, and changeable relations between themes and situations, a comparative study of languages, culture comparison.*

The article sets out the scientific rationale for the creation of textbooks for Vietnamese students specializing in Russian Language and Literature. Based on the latest theories of language teaching, and their own experience over many years of teaching Russian as a foreign language, the authors propose a comprehensive approach to teaching communicative competence in Russian in a Vietnam context, including linguistic and cultural comparisons of structural and functional presentation of language in the form of minimal opposition.

■ Фестиваль «Многогранный Вьетнам. Многогранная Россия»



и оптики (ИТМО). В мероприятии приняло участие более 620 учеников и курсантов, приехавших из разных городов и провинций Вьетнама. В этом году впервые участвовали ученики из средней общеобразовательной школы при Посольстве России во Вьетнаме. Завершился фестиваль церемонией награждения победителей. Оргкомитет также вручил благодарности и учебную литературу в подарок всем учителям, готовившим участников к фестивалю.



8 апреля 2017 года в пригороде Ханоя, Шонтай, состоялся ежегодный фестиваль «Многогранный Вьетнам. Многогранная Россия», организованный Ханойским филиалом Института русского языка им. А. С. Пушкина (ХФИРЯП) при содействии Академии ПВО-ВВС Вьетнама и Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ ВО ВЬЕТНАМЕ

Нгуен Тхи Ко
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель
Института иностранных
языков при ХГУ
nguyenco1960@gmail.com



Ключевые слова:
индивидуальный подход,
потенциальные возможности,
интеллектуальные
способности, мотивации,
интерес, методы и приемы
обучения, умения и навыки

В настоящее время методисты уделяют большое внимание разработке эффективных подходов для обучения иностранным языкам. Одна из важнейших задач преподавателей — развитие у учащихся умений и навыков использования иностранных языков в качестве средства коммуникации. Для достижения цели обучения, а именно подготовки учителей, переводчиков и экскурсоводов со свободным владением иностранными языками вообще и русским в частности необходимо применять эффективные методы обучения и правильно организовать учебный процесс. Неотъемлемой частью коммуникативного обучения мы считаем индивидуализацию, без которой эффективность процесса обучения не может быть достигнута. В данной статье автор уделяет большое внимание исследованию особенностей индивидуализации обучения русскому языку на начальном этапе подготовки студентов-русистов во Вьетнаме.

Начальный этап — один из важнейших во всем учебном процессе, его целью является развитие у студентов языковых знаний, речевых умений и навыков по основным видам речевой деятельности не только основного русского языка, но и второго иностранного языка. Для реализации цели обучения необходимо учитывать состояние обучения и особенности самих учащихся, уровень их подготовки. В соответствии с тем, что студенты учатся в рамках кредитной системы образования, преподаватель выступает в качестве организатора, консультанта, помощника в самостоятельной учебной деятельности учащихся на уроке.

Под индивидуализацией обучения понимается организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого студента. Необходимо отметить, что у учащихся разный уровень подготовки и, соответственно, возможности и умения по основным видам речевой деятельности неоднородны и неравны, а значит, и их способности к изучению русского



языка неодинаковы. В свою очередь, этот фактор влияет на успеваемость учащихся. Кроме того, у всех студентов разный склад мышления. Именно поэтому необходим индивидуальный подход ко всем учащимся, и он должен применяться на каждом уроке. Преподаватель, проводя практические занятия, должен создавать оптимальные коммуникативные ситуации, чтобы учащиеся могли проявить потенциальные языковые, интеллектуальные способности, мотивации и интерес к изучению русского языка.

Индивидуализация обучения требует от преподавателя дифференциации учебного материала, разработки систем заданий различного уровня сложности и объема, применения ряда приемов по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, которые соответствуют индивидуальным особенностям каждого учащегося. При организации обучения преподаватель должен разрабатывать план работы над темой или отдельным уроком. Он также должен определить систему знаний, умений и навыков, доступных для усвоения на данном этапе, затем подбирать тексты, задания для каждой группы учащихся. Задания выполняются всеми учащимися в рамках изучаемой темы, но уровень сложности, способы действия, степень помощи со стороны преподавателя различны, что создает благоприятные условия для формирования индивидуального стиля деятельности каждого учащегося.

Для реализации такого подхода обучения необходимо разделить учащихся на группы сильных, средних и слабых с учетом уровня успеваемости и склонностей. В итоге учащиеся первой группы получают особые задания для творческой самостоятельной работы, для расширения кругозора или углубления знаний по предмету, например, по страноведению или истории. Такие задания повышают их работоспособность и интерес к изучению русского языка. Учащиеся второй группы получают конкретные, но более сложные по сравнению с заданиями третьей группы. Задания для третьей группы должны быть конкретными и практически направленными. Рекомендуются задания по работе

над развитием умений и навыков чтения и говорения по учебнику «Дорога в Россию» [1]. На стр. 60 мы видим такое задание: *Расскажите, что напишет в статье о семье Николая Агурбаша корреспондент газеты «Моя семья».*

При работе с текстом на уроке преподаватель может задавать учащимся задания по группам. Например, первой группе — написать вопросы и пересказать содержание статьи от третьего лица единственного числа; второй группе — выделить и передать основную информацию по ключевым словам о семье; третьей группе — ответить на вопросы, заданные учащимися первой группы о семье Николая Агурбаша. Для закрепления материала можно давать аналогичные домашние задания всем учащимся: *Расскажите о вашей семье. Первой группе: Подготовьте выступление на тему «Идеальная семья»; второй группе: Расскажите о семейных традициях; третьей группе: Как ваша семья проводит свободное время?* В конце урока преподаватель еще раз просит учащихся повторить ключевые слова, словосочетания и грамматические конструкции, связанные с темой семьи, чтобы им легче было выполнить домашние задания.

При работе с лексикой можно вовлекать в обсуждение и выполнение заданий всех учащихся: и сильных, и средних, и слабых. Например, все они должны выписать лексические единицы в тетрадь и выучить их. Сильные могли придумать предложения с этими словами; средние — закончить начатые предложения с заданными словами, а слабые — восстанавливали предложения, соединяя части А и Б, и т. д.

В процессе обучения умениям устной речи при пересказе текста слабым учащимся предлагалось подготовить план ответа с использованием ключевых слов из текста или придумать мини-сообщения по вопросам, которые казались им наиболее интересными. Пересказывать текст должны средние учащиеся, а сильные дополняют и даже немного изменяют рассказ.

В процессе организации урока с индивидуальным подходом в обучении преподаватель часто

сталкивается с различными трудностями. Во-первых, это поиск оптимального сочетания индивидуальных, групповых и фронтальных работ и форм работы на каждом уроке по разным видам речевой деятельности. Для удобства на практических занятиях необходимо использовать разные методы и приемы обучения, соответствующие познавательной деятельности учащихся (наглядные: иллюстрационные, демонстрационные), особенно методы стимулирования (игры, ситуации), методы поощрения, контроля и самоконтроля (индивидуальный, фронтальный опрос, контрольные, письменные работы).

Индивидуализация обучения русскому языку как иностранному в неязыковой среде Вьетнама заключается в создании оптимальных условий для того, чтобы все учащиеся проявляли интерес, были мотивированы к его изучению, с одной стороны, а с другой — в стимулировании индивидуальных

особенностей и способностей и активности каждого учащегося.

Индивидуализация обучения является неотъемлемой частью процесса изучения русского языка как иностранного. Она должна способствовать усвоению знаний, умений и навыков всеми учащимися независимо от уровня их подготовки и успеваемости. С помощью данного подхода организации работы преподаватель может вовлекать в процесс слабых учащихся, дать им возможность проявить себя, простимулировать интерес и желание к изучению русского языка у других студентов, одновременно внушить им уверенность в своих силах, призвать к активности, самостоятельности, творчеству, тем самым повышая их уровень знаний и умений. Это требует от преподавателя определенных теоретических знаний, педагогического мастерства, опыта, терпения и, главное, желания сделать урок русского языка более интересным и продуктивным. ■



■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию. 5-е изд. СПб., 2011.
2. Коблева С. Я., Коблева А. Я. Индивидуализация обучения иностранному языку как условие повышения качества образования // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. Вып. 3.
3. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. Г. Панова. М., 1993.
4. Саттарова С. Т. Из опыта индивидуализации обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2014. № 1.
5. Унт И. Э., Границкая А. С., Шадриков В. Д. Технология индивидуализации обучения.

Nguyen Thi Co

INDIVIDUAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING OF STUDENTS OF RUSSIAN IN VIETNAM

Keywords: individual approach, potential, intellectual ability, motivation, interest, methods and techniques of learning and skills.

The use of the individual approach enable teachers to create optimal conditions of communications to help students to manifest their potential opportunities and intellectual language capabilities, motivations, interest in studying Russian. It demands teachers to apply many methods and techniques and to have masteries and experiences to organize process of teaching, compilation of the system of exercises on different levels of difficulty and volume on concrete groups of students.

ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ТУРИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ студентов туристического факультета Кханьхоаского университета

Нгуен Тхи Тхием
магистр, преподаватель
факультета иностранных
языков Кханьхоаского
университета
Нячанг, Вьетнам
nguyenthithiem@ukh.edu.vn



Ключевые слова:
проблема отбора лексики,
русский язык туристического
профиля, единица отбора
лексики, принципы
и критерии отбора лексики,
лексический минимум,
Кханьхоаский университет

В настоящее время в Кханьхоаском университете русский язык изучают многие студенты туристического факультета. После окончания университета они будут работать в гостиницах, ресторанах или туристических фирмах. Конечная цель обучения русскому языку наших студентов — формирование у них коммуникативной компетенции в области туризма. Поэтому при их обучении преподавателям следует уделять особое внимание отбору лексического материала, соответствующего их будущей профессиональной деятельности.

Лексика представляет собой открытую, труднообозримую систему, и количество единиц обучения на лексическом уровне может быть бесконечным (при учете полисемии оно превысит общее число слов русского языка). Поскольку овладеть всем словарным богатством языка невозможно, очень важен принцип отбора новой лексики. Отбор должен быть нормированным.

Задача рациональной организации учебного словаря облегчается тем, что лексическая система обладает способностью подвергаться компрессии и при этом сохранять свою системность. В практике преподаватели пользуются результатами отбора, изложенными в программах и учебниках, но этого недостаточно. Знание некоторых проблем отбора лексического материала способствует пониманию специфики обучения ему, помогает преподавателю ориентироваться в подборе конкретного лексического материала для каждого занятия и для отдельных примеров, упражнений, иллюстрирующих фонетические и грамматические правила. Такой отбор лексического материала и составление лексических минимумов — сложное и трудоемкое дело: необходимо решить ряд важнейших проблем — что взять за единицу отбора; сколько таких единиц надо отобрать; какие именно лексические единицы из огромного моря лексики следует взять и какими принципами и критериями надо руководствоваться при этом [3: 53]. Практике преподавания необходимы лексические минимумы активной учебной направленности, которые обеспечивали бы лингвистически обоснованное и методически организованное предъявление материала, предназначенного для усвоения и употребления в речи.



Студенты туристического факультета на занятии по специальности «Туризм и гостиничный бизнес» у ресепшн.

В методике при отборе лексических единиц для обучения соблюдаются следующие важные моменты.

1. Количественный состав словника.

Среди языковых минимумов (лексического, фонетического, грамматического и др.) центральное место занимают лексические, которые могут быть общелекксическими и специальными. «Общелекксическими минимумами называются такие минимально достаточные для определенных условий и определенных целей совокупности слов, которые получают в результате гармонического сжатия всего лексического состава литературного языка» [2: 90]. В практике обучения иностранным языкам часто высказывалось мнение, что «...предельной точкой сжатия словарного состава является уровень 1000–1500 слов» [5: 75]. Вместе с тем многими исследователями было доказано, что первая 1000 самых частотных слов покрывает 70 % текста средней трудности, 2000 слов — 90 % текста [2: 21]. Это в какой-то мере все же вызывает сомнение, так как покрываемость знакомых слов даже на 90 % не всегда обеспечивает понимание. Поэтому отбор лексики в соответствии с частотностью не следует преувеличивать.

Общелекксические минимумы противопоставляются специальным. Последние, в свою очередь, включают в себя минимумы функционально

связанные, которые отбираются с помощью особых процедур.

Количественный объем и качественный состав словника зависят от трех факторов: цели обучения, этапа обучения, числа учебных часов, отводимых для изучения языка, и распределения их во времени. Этапность в обучении языку и концентричность в подаче языкового материала также обусловили необходимость создания соответствующих лексических минимумов как средства распределения материала по этапам. По мнению А. Ф. Колесниковой, в конце начального этапа учащиеся должны знать от 1200 до 1500 слов, в конце продвинутого этапа — от 3000 до 4000 слов соответственно [2: 21]. Но практика преподавания в Кханьхоаском университете показывает, что мы не в силах достичь такой цифры.

2. Единица отбора.

Вопрос о единице отбора и единице счета в учебной лексикографии еще не решен до конца и находится в постоянной разработке. В. А. Скалкин в своем труде задает вопрос, что считать единицей отбора. Большинство исследователей сходятся во мнении, что единицей учета должно быть слово-значение. Достаточно меткое уточнение этой формулы было сделано А. Ф. Колесниковой, включившей в нее также семантические единицы,



Диалог на занятии русского языка.

«которые по всей номинативной функции могут быть приравнены к словам» [2: 21]. Пока же приходится по традиции считать слово главной единицей в учебной лексикографии, не расчлняя его на отдельные значения [3: 54]. В данном случае единицей отбора могут быть:

- однозначное слово (*книга, город, редко, всегда*);
- лексико-семантический вариант (*класс: а) группа учеников, б) комната, в) разряд и т. д.*);
- слово-омоним (одинаково звучащие, но различные по значению: *среда*);
- супплетивная словоформа (*брать — взять; говорить — сказать*);
- сокращения (*МГУ, ВДНХ*);
- сложные лексические единицы (*в связи с, прийти в голову*) [7: 155].

3. Принципы и критерии отбора лексики.

Поскольку, с одной стороны, овладение словарным запасом языка является центральной проблемой обучения иностранному языку [4: 84], а с другой — невозможно овладеть всем словарным составом языка, проблема отбора лексического материала для какого-либо определенного учебника по языку для специальности стала острой и необходимой. Вследствие этого И. В. Рахмановым были разработаны критерии отбора лексических единиц для составления лексических минимумов. Такая разработка и на сегодняшний день важна и нужна, так как продолжает использоваться в качестве системы принципов при отборе лексики для словарей-минимумов в работе

многих современных методистов (А. А. Богатов, Т. В. Иванова, В. В. Кромер и др.).

Среди общих принципов и критериев отбора лексики самыми существенными можно назвать семантическую ценность слова, частотность, ситуативно-тематическую соотнесенность, лексическую сочетаемость, словообразовательную структуру слова, актуальность называемого данным словом понятия и др.

Общим принципом для отбора лексического минимума является *учебно-методическая целесообразность*. Данное требование является общим для всех минимумов и позволяет учесть при отборе лексического материала категорию учащихся, цель и условия обучения, необходимость сохранения системности лексики.

Среди прочих принципов выделяются:

- *частотность* слова и *актуальность* выражаемого им понятия — это основной объективный способ определения употребительности слова в языке;
- *ситуативно-тематическая отнесенность*, связанная с тем, что в зависимости от сферы речи и ее тематического ограничения в список частотных слов вносятся существенные поправки, проводится так называемое тематическое выравнивание частотности;
- *словообразовательная ценность* — способность слова служить основой для образования других слов в силу того, что значение одного слова

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ ПО КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ для студентов Академии народной полиции Вьетнама

Бу Тхи Нгок Хоа
преподаватель Академии
народной полиции
Ханой, Вьетнам
ngochoa.t32@gmail.com



Ключевые слова:
обучение грамматике,
коммуникативное обучение,
тренировочные упражнения,
ситуации общения,
активные методы,
коммуникативная игра

создает реальные предпосылки для узнавания, понимания ряда однокоренных слов для обогащения словарного запаса;

- **стилистическая ограниченность**, подразумевающая, что отбираться должны слова, принадлежащие к нейтральному, литературному, разговорному, книжно-письменному стилям языка, которые включают в себя и минимум профессиональной лексики, усваиваемой с учетом профиля вуза, где обучаются учащиеся;
- **многозначность** — при отборе специальной лексики рекомендуется отдавать предпочтение многозначному слову, а не однозначному;
- **семантическая ценность** — критерий, согласно которому в словарь включаются слова с невысокой частотностью, но большой информативной нагрузкой, т. е. выражающие наиболее важные понятия в данном стиле;
- **сочетаемость** — это способность слова сочетаться с другими словами. Чем больше сочетаемость слова, тем целесообразнее его включение в минимум.

«Очень важной представляется дальнейшая разработка проблемы коммуникативной ценности слова» [6: 72], т. е. вводятся такие единицы, которые необходимы для выполнения как можно большего количества конкретных речевых действий.

Следует иметь в виду, что значение каждого из перечисленных выше критериев может меняться в зависимости от целей, этапов, контингента учащихся и конкретных условий обучения. В процедуре отбора все критерии выступают взаимосвязанно, взаимно ограничивают и дополняют друг друга [1: 50].

Например, при отборе лексики, так же как и лексического минимума, для студентов туристического факультета на начальном этапе ведущими являются частотность, ситуативно-тематическая соотношенность и учебно-методическая целесообразность. Многозначность слова почти не учитывается, а другие признаки рассматриваются как дополнительные. Таким образом, в лексический минимум начального этапа включаются такие слова, как *автобус, тарелка, мясо* или *сыр*, недостаточно частотные в русском языке, но очень актуальные для иностранца.

Следовательно, успешное обучение русскому языку студентов туристического факультета в нашем университете возможно лишь при правильном отборе языкового материала, который позволяет максимально интенсифицировать процесс овладения русским языком в связи с избранной студентами специальностью. Необходимо отобрать наиболее частотные лексические единицы, типовые синтаксические конструкции, расположить их в определенном порядке, овладение которыми предполагает активную познавательную работу студентов по их усвоению и последующему употреблению в реальной коммуникации. В туристической сфере лексические единицы специально были разделены на шесть групп, связанных с деятельностью отдела горничных, ресепшна (или стойки регистрации проживающих в гостинице), службы организации питания, персонала в туристическом агентстве, службы охраны, гида [8: 72]. Поэтому обучение специальной лексике русского языка, в том числе определение лексического минимума, занимает одно из центральных мест при обучении лексике студентов в нашем университете. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. До Динь Тонг, Зыонг Дык Ниём, До Ка Шон. Методика обучения русскому языку во вьетнамской школе: Курс лекций. Ханой, 2007. Ч. 1.
2. Колесникова А. Ф. Проблемы обучения русской лексике. М., 1977.
3. Леонтьев А. А., Королева Т. А. Методика. М., 1982.
4. Леонтьев А. А. Методика. М., 1988.
5. Методические требования к учебникам иностранных языков для восьмилетней школы // Иностранные языки в школе. 1961. № 4.
6. Миролюбов А. А., Сосенко Э. Ю. Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1976.
7. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1984.
8. Curriculum guidelines for English training in Tourism Vocational Training in Vietnam. Vietnam Human Resources Development in Tourism Project. Hanoi, 2009.

Nguyen Thi Thiem

PROBLEMS OF LEXICAL MATERIAL SELECTION DURING TEACHING RUSSIAN LANGUAGE OF TOURIST PROFILE TO THE STUDENTS OF KHANOANSKY UNIVERSITY TOURISM FACULTY

Keywords: problem of vocabulary selection, Russian language of tourist profile, vocabulary unit selection, principles and criteria for the selection of vocabulary, lexical minimum Khanhoasky University.

In teaching Russian of tourist profile is necessary to pay great attention to the selection and supply of special vocabulary. The selection and submission of special lexical minimum is necessary to be based on common principles and criteria. It can be called the most significant such as the semantic value of the words, frequency, situational-thematic correlation, lexical compatibility, the relevance of the concept called data word and many others.

В процессе международной интеграции иностранный язык становится важным средством общения и мостом для объединения разных народов. В последние годы отношения между Вьетнамом и Россией расширяются во многих областях: в образовании, туризме, науке. Русский язык играет в этом не последнюю роль. В настоящее время он преподается в таких высших учебных заведениях, как институт иностранных языков при Ханойском университете, сам Ханойский университет, Академия народной полиции, Академия народной безопасности и т. д.

По словам исследователей, владение любым языком как средством общения невозможно без знания грамматики. Она играет важную роль в изучении иностранного языка, формировании коммуникативной компетенции учащихся. Изучение основ русской грамматики необходимо по трем причинам:

- 1) без знания основ науки о грамматическом строе невозможно усвоение практических навыков использования грамматики в процессе речевой деятельности;
- 2) знание основ грамматической науки важно для общего образования, для развития мышления учащихся;
- 3) знакомство с основами науки необходимо для дальнейшего самообучения учащихся. Надо полагать, что многие учащиеся будут продолжать совершенствование знаний и после окончания школы, а для этого им понадобится обращаться к словарям и справочникам, что невозможно без знания основ грамматической науки.

В Академии народной полиции преподавание русского языка велось с 1977 г. по 2007 г. Затем был перерыв до 2010 г. В настоящее время русский преподается студентам нефилологических факультетов — будущим полицейским. Изначально подобных учащихся было только 46, однако с каждым годом их количество увеличивается. На данный момент русский изучают около 300 студентов академии.

Первое время учащиеся сталкивались со многими трудностями в процессе изучения русского языка. Прежде всего русский был для них



совершенно новым, неизвестным языком, в то время как тот же английский они, например, изучали еще в школе. Они не привыкли к постижению языка флективного типа и не имели мотивации к этому. Кроме того, количество часов, отведенных на преподавание русского языка, было небольшим (6 ч. в неделю, всего 240 ч., соответствующих 12 кредитам). По окончании курса студенты должны были сдать экзамен на владение русским в объеме уровня ТРКИ-1, соответствующего уровню B1 по европейской классификации.

Таким образом, перед нашими преподавателями стояла (и сейчас стоит) сложная задача — не только научить студентов русскому языку, но и объяснить им роль русского в стратегическом партнерстве Вьетнама и России в области науки, техники, безопасности и обороны и т. д. Для того чтобы сделать уроки интересными и полезными, наши педагоги часто применяют новые методы преподавания.

Одной из трудностей как для преподавателей, так и для студентов становится обучение русской грамматике. Основным вопросом при этом — какие методы должны применять учителя, чтобы учащиеся могли понять грамматические правила построения предложений и принимать участие в конкретных ситуациях общения при таком небольшом количестве часов обучения. Практика преподавания РКИ свидетельствует, что для наших студентов русская грамматика является более сложной и трудной для понимания из-за особенностей самого языка. Некоторые, например, могут выучить грамматические правила, имеют большой запас слов, могут строить правильные предложения, но оказываются

не в состоянии общаться в конкретных ситуациях. Одна из причин этого заключается в различии между нашими языками (слова в русском изменяются, а во вьетнамском — нет). Другая причина состоит в том, что, изучая русский язык вне языковой среды, студенты практически не имеют возможности общаться с носителями языка.

В настоящее время на уроках иностранных языков применяется обучение грамматике по коммуникативной направленности. Этот метод повышает активность студентов и требует от них не только выучить грамматические правила, но и использовать их в конкретных ситуациях общения.

Для повышения эффективности обучения грамматике русского языка по коммуникативной направленности для студентов Академии народной полиции мы предлагаем некоторые рекомендации.

1. При применении методов и приемов обучения грамматике необходимо соблюдать следующие принципы коммуникативного обучения:

- ситуативности,
- функциональности,
- речемыслительной активности,
- новизны,
- индивидуальности.

2. Использовать определенные технологии при введении и объяснении нового грамматического материала, например, таких средств, как наглядность, рисунки, схемы, таблицы. Так, для демонстрации употребления предлогов в П.п. можно просто использовать какой-нибудь предмет или игрушку.

Надо перемещать ее и задавать вопрос: *где находится...?* — *в парте, на парте, в портфеле, на стуле* и т. д.

3. Использовать различные тренировочные упражнения для формирования грамматических речевых навыков:

- имитативные упражнения, предполагающие воспроизведение высказывания по образцу без каких-либо изменений;

Согласитесь с данным утверждением.
Образец: Мне кажется, это хорошая идея.
Да, идея хорошая.

- подставочные упражнения, направленные на использование необходимой грамматической формы в разных контекстах;

Скажите, куда идут Наташа, Андрей, Игорь и Павел.
Наташа идет _____ (театр).
Андрей идет _____ (библиотека).
Игорь и Павел идут _____ (стадион).

- трансформационные упражнения, отличающиеся тем, что учащиеся должны использовать заданную форму вместо предлагаемой.

Опровергните данные утверждения. Используйте конструкцию с глаголом «мочь».
Образец: Человек никогда не ошибается.
Нет, человек может ошибаться.

4. Постоянно приводить учебные и естественные речевые ситуации на уроке, т. е. задания, моделирующие жизненные обстоятельства. Чтобы максимально приблизить условия учебных речевых ситуаций к условиям реального общения и наилучшим образом подготовить учащихся к возможному в их последующей жизни естественным речевым ситуациям, необходимо определить основные черты реального общения. К ним относятся:

- реальные жизненные обстоятельства,
- заинтересованность говорящих в содержании разговора,
- необходимость вести разговор на иностранном языке — иначе информация не может быть получена.

5. Проводить коммуникативные игры на занятиях. Игровые упражнения, предназначенные для создания атмосферы естественного общения на уроке, являются средством для достижения экстралингвистической цели (победить). Коммуникативные игры обладают высокой степенью наглядности и дают учащемуся возможность ощутить работу языка как средства живого общения. Они обеспечивают разнообразие языковых тем, что обусловлено самой ситуацией общения, предполагающей вступление в контакт, поддержание беседы, реакцию на собеседника, выражение своей точки зрения. Результаты должны оцениваться по реальным критериям.

Организация и методика проведения данного вида игр предполагают:

- объяснение сути и правил игры всей группе (инструктаж);



- обеспечение необходимым лингвистическим, инструктивным материалом всех участников игры (индивидуальные карточки с заданиями или запись ключевых (опорных) выражений на доске);
- демонстрация части игры преподавателем и учащимися;
- пробная игра мини-группы перед всей группой;
- игра всей группы с использованием опорных материалов;
- игра всей группы без опорных материалов;
- фронтальное общение преподавателя с группой, общая беседа (после игры);
- анализ действий участников.

6. Применять такие активные методы преподавания, как проблемные лекции и семинары, тематическая дискуссия, групповая дискуссия.

Проблемные лекции и семинары предполагают высокую активность участников и используются для совместного обсуждения поставленной проблемы, выработки общих решений или поиска новых идей. На семинаре от студента требуется не слушать, а говорить. Задача преподавателя — направлять дискуссию, задавать вопросы, предлагать разнообразные пути решения, способствовать оживленному и открытому обмену мнениями.

Тематическая дискуссия — это способ обсуждения какого-либо спорного вопроса, проблемы в учебной группе. Чаще всего используются такие дискуссионные методы, как групповая дискуссия, разбор казусов из практики, анализ ситуации морального выбора и др.

Групповая дискуссия позволяет использовать систему логически обоснованных доводов для воздействия на мнения, позицию участников учебной группы в процессе непосредственного общения. Сопоставляя противоположные мнения участников, можно увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции и тем самым

уменьшить сопротивление восприятию новой информации, нивелировать скрытые конфликты, поскольку в процессе открытых высказываний появляется возможность устранить эмоциональную предвзятость в оценке позиции участников, выработать групповое решение или групповую поляризацию.

7. Укрепить сотрудничество и связь между студентами академии и других университетов в Ханое, где изучают русский язык.

В распространении русского языка и русской культуры во Вьетнаме важную роль играют Филиал Института русского языка им. А. С. Пушкина и Российский центр науки и культуры в Ханое, которые не только обучают вьетнамцев русскому языку, но и знакомят их с русскими обычаями и традициями, культурой и историей России. Филиал и центр часто организуют многие мероприятия для распространения и поддержания изучения русского языка во Вьетнаме, например, семинары повышения квалификации для преподавателей-русистов, ежегодную национальную олимпиаду по русскому языку среди школьников, олимпиаду по русскому языку среди студентов языковых и неязыковых вузов, конкурс на лучшее чтение стихотворений Пушкина. Эти мероприятия привлекают многих студентов и преподавателей из разных вузов. Учащиеся могут общаться с носителями языка, обмениваться знаниями русского языка, а также учебными материалами.

Таким образом, коммуникативная компетенция является главной задачей при обучении студентов русскому языку, который даст им возможность общаться в различных ситуациях культурной и профессиональной сфер общения. В результате обучения грамматике должно формироваться свободное говорение без опоры на текст. Студенты могут применить грамматические правила и в речевых, и в естественных ситуациях жизни. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Азарина Л. Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. 2009. № 3. Практикум.
2. Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: Учебно-методическое пособие. СПб., 2010.
3. Рыжова Н. В., Шаклеин В. М. Современные методики преподавания русского языка нерусским: Учебное пособие. М., 2008.
4. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб., 2013.

Vu Thi Ngoc Hoa

STUDYING RUSSIAN GRAMMAR FOR COMMUNICATIVE ORIENTATION FOR STUDENTS OF VIETNAM PEOPLE'S POLICE ACADEMY

Keywords: *teaching grammar, communicative training, training exercises, communicative situations, active methods, communicative game.*

The article is devoted to the studying Russian grammar for communicative orientation by People's Police Academy students. It describes the teaching of Russian language in the academy at the moment and the difficulties of teachers in teaching Russian grammar to students. Also it provides practical recommendations for improving the effectiveness of teaching Russian language grammar.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ у учащихся подготовительного курса Государственного технического университета им. Ле Куи Дона

Ле Тхи То Хоа



Бу Тхи Доан Чанг



преподаватели русского языка
Государственного
технического университета
им. Ле Куи Дона
Ханой, Вьетнам
trangvd@lqdtu.edu.vn

Ключевые слова:
*методика проведения
занятий, диалогическая речь,
подготовительный курс*

Целью обучения иностранному языку в Государственном техническом университете (ГТУ) им. Ле Куи Дона является овладение студентами иностранным языком как средством общения. Иными словами, у студентов должны быть сформированы и развиты навыки и умения пользования иностранным языком в практическом речевом общении, что предполагает также и совершенствование их способности к реальному общению. Поэтому обучению устной речи в ГТУ им. Ле Куи Дона уделяется особое внимание.

Ведущим в учебном процессе избран проблемный подход, поскольку он позволяет достичь максимально возможного развития мыслительной деятельности учащихся. Цель обучения считается достигнутой, если все учащиеся принимают активное участие в занятиях, аргументированно и непринужденно высказывая свое мнение по различным вопросам.

В ГТУ им. Ле Куи Дона обучение на подготовительном курсе предусматривает два варианта, выбор каждого из которых зависит от того, как в дальнейшем студенты планируют продолжать образование. Одни учащиеся проходят десятимесячный курс русского языка, после завершения которого поступают на подготовительный факультет или первый курс какого-либо из российских вузов; другие продолжают изучать общеспециальные предметы на русском языке на первом курсе в ГТУ, а затем поступают сразу на второй курс российского вуза. В силу этого обстоятельства конечная цель обучения русскому языку в ГТУ им. Ле Куи Дона заключается в том, чтобы учащиеся на занятиях овладели навыками устной диалогической речи как в рамках повседневного общения, так и по специальным предметам. В частности, студенты должны уметь реагировать на реплики собеседника, свободно отвечать на его вопросы. Все это обуславливает необходимость поиска наиболее оптимальных путей эффективного преподавания русского языка в условиях внеязыковой среды.

Как следует организовывать занятия по обучению устной диалогической речи, чтобы студенты свободно общались друг с другом и с преподавателем, употребляли бы больше фраз и конструкций, расширяя свой запас знаний? Настоящая статья представляет некоторые методические рекомендации, использование которых на уроках могло бы способствовать решению данной задачи. Предлагаемые рекомендации выработаны на основе занятий, проводимых на подготовительном курсе ГТУ им. Ле Куи Дона.

Эффективность обучения в большой степени зависит от методики проведения занятий. Она должна обеспечивать активное участие студентов

в коллективной учебной деятельности, стимулировать их к овладению навыками устного общения.

Урок (практическое занятие) является важным структурным компонентом педагогического процесса, особенно при обучении иностранному языку. Совершенно прав В. Л. Скалкин, считая, что уроку справедливо отводится ведущая роль, как бы ни были существенны другие компоненты обучения (самоподготовка, занятия в лингафонном классе, внеаудиторные мероприятия) [15: 222].

Структура урока, как известно, включает следующие обязательные компоненты: а) начало урока, б) объяснение, в) упражнения, или тренировка, г) сообщение домашнего задания, д) завершение урока. Разумеется, преподаватель должен создать естественный переход от одной части урока к другой, равно как и от одного вида задания к другому. Возьмем, к примеру, схему одного занятия по развитию диалогической речи продолжительностью 40 минут, представленную в книге «Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе» [4], в той или иной форме используемую в нашей работе.

Начало урока (7–8 минут) во многом определяет его развитие и результаты, так как вводит учащихся в поток русской речи, «создает непринужденную творческую доброжелательную атмосферу сотрудничества преподавателя и слушателей в учебном процессе». Вначале преподаватель «использует лишь одну-две этикетные фразы: *Здравствуйте!* или *Доброе утро!, Как дела?, Как поживаете?*». На подобные вопросы студенты обычно реагирует сразу, с охотой, что естественным образом вовлекает их в речевое общение уже в самом начале занятия. Также преподаватель может установить контакт с учащимися микробеседой — поинтересоваться их жизнью, учебной: *Как ваши дела?, Как вы провели выходной день?, Что у вас нового?* — либо сообщить им новости международной или внутренней жизни страны. Преподаватель в общении с учащимися должен быть доброжелателен, уравновешен, с уважением относиться к учащимся, поощрять малейшие достигнутые ими успехи.

Как обычно, начало урока включает и контроль домашнего задания (5–7 минут): один из учащихся отвечает на вопрос преподавателя о том, что было задано на дом, а затем проводится фронтальная проверка материала. Преподаватель не только осуществляет коррекцию ошибок и закрепление языкового или речевого навыка, но и одновременно «выстраивает мостик» к следующей части урока.

Объяснение, или презентация (10–15 минут). Преподаватель вводит новый материал в коммуникативной форме при помощи тематических или ситуативных текстов, с помощью средств наглядности (например, картинок), через реалии русского языка, путем имитации условий реальной коммуникации, а также в виде творческой задачи. Объяснение материала должно быть кратким,

четким, последовательным, доступным учащимся и по возможности максимально наглядным.

Упражнения, или тренировка, занимают большую часть урока — 20–25 минут. Собственно, упражнения включаются во все части урока: они содержат необходимую информацию, которую учащиеся воспринимают, анализируют и используют в акте коммуникации. Упражнения способствуют проведению объяснения и закрепления материала, контроля, а также его повторению и систематизации.

Домашнее задание состоит из трех этапов: 1) сообщение содержания задания и запись его на доске и в тетрадях учащихся, 2) краткие инструкции по его выполнению, 3) проверка понимания домашнего задания.

Для преподавателя одной из самых трудных задач, связанных с обучением устной речи, является развитие у учащихся **умения составлять диалоги, самостоятельно вести беседу, изменять и варьировать текст составленного диалога**.

На первой стадии начального этапа преподавания используется следующая схема обучения русской диалогической речи. С целью систематизации процесса и повышения интереса к занятиям мы опираемся на текст-диалог.

Перед знакомством с текстом студентам предлагается выполнить предтекстовые упражнения, направленные на снятие лексико-грамматических трудностей. В предтекстовые упражнения включаются задания, призванные сформировать и усовершенствовать психофизиологические механизмы догадки (вероятностного прогнозирования), внутреннего договаривания, увеличить объем оперативной памяти. При обучении диалогической речи преподаватель обязан обратить внимание на коррекцию русского произношения учащихся, учитывая особенности вьетнамской фонетики, значительно отличающейся от русской. Сначала студенты должны отработать русское произношение, многократно повторяя трудные звуки, особенно шипящие, свистящие, твердые и мягкие согласные, причем не только отдельно, но в сочетании с другими звуками, чаще всего встречающимися в речи. При обучении диалогической речи студентам-вьетнамцам необходимо освоение ИК русского языка, так как интонация является универсальным средством выражения эмоциональной оценки. На этом этапе учащимся нужно упражняться в тех типах ИК, которые они могут встретить и использовать на следующем этапе обучения. Работа над отработкой типов ИК может завершаться чтением или слушанием специально составленных мини-текстов, в которых есть разделение на синтагмы и типы ИК. Таким образом, сформированные фонетические навыки позволяют студентам уверенно участвовать в диалогах.

После того как преподаватель убедился, что владение необходимыми языковыми факторами доведено до уровня рецептивного усвоения, предтекстовая работа может быть завершена.

При выполнении притекстовых заданий используются разные формы работы: слушание или чтение диалогического текста из пособия, диалог-образец между преподавателем и хорошо успевающим учащимся, подготовленный диалог-образец между двумя учащимися.

Преподаватель опирается на основной диалогический текст и дополнительный диалогический текст-образец, включающий краеведческий материал (например, о городе, где живут учащиеся, с конкретными улицами и достопримечательностями). В нем преподаватель также является одним из партнеров — участников коммуникации. Далее работа состоит в подготовке учащихся к воспроизведению реплики персонажей, затем воспроизводятся их самостоятельно. Здесь могут сочетаться индивидуальная и коллективная формы работы. Группа делится на несколько подгрупп, представляющих то или иное действующее лицо, каждая подгруппа воспроизводит хором реплики своего персонажа.

Затем перед группой выступают по два учащихся с подготовленным диалогом-образцом. Прослушав несколько таких диалогов по одной из ситуаций, студенты под руководством преподавателя начинают их обсуждение. По окончании такого обсуждения им предлагается составить аналогичный диалог самостоятельно, без подготовки.

После завершения данной работы необходимо провести проверку того, правильно ли усвоен текст-диалог, т. е. перейти к выполнению послетекстовых упражнений, которые обеспечивают контроль понимания содержания, уровня достижения коммуникативных целей, сформулированных в притекстовом задании. Для проверки понимания прочитанного или прослушанного полезна беседа по содержанию текста в вопросно-ответной форме, а также постановка смысловых вопросов к тексту.

На этом этапе преподаватель развивает и совершенствует навыки и умения диалогической речи учащихся посредством различных типов заданий. После прочтения или прослушивания текста группе предлагается аналогичная ситуация, характерная для повседневной жизни учащихся. Преподаватель, выступая в роли инициатора беседы, обращается к хорошо успевающим учащимся с репликами, сходными с теми, которые есть в тексте. Например: *«Представьте, мы едем на экскурсию по улице... Вы вьетнамские студенты, я ваш российский гид. Вы интересуетесь достопримечательностями, говорите о своих впечатлениях»* и т. п. Затем преподаватель меняет, например, названия улиц, создает аналогичные ситуации и просит уже учащихся вести диалогическую беседу. Вся группа работает одновременно в парах над составлением похожего диалога под руководством преподавателя. Преподаватель может контролировать беседу вопросами *«Что вы узнали?, Нравится ли вам...? Почему?»* и т. п. А в другом случае он может подобрать

картинки по предложенной в тексте теме и предложить студентам вести диалог, опираясь на них.

Возможна также другая форма работы: студенту выдается карточка, по которой тот готовит примерные стимулирующие реплики. Выполнив задание (подготовив реплики), выступая в роли инициатора диалога, он организует беседу в группе. Группа должна отреагировать на его реплики, при необходимости преподаватель помогает диалогу, органично включаясь в процесс беседы. Студенты вместе с преподавателем продолжают начатый диалог, используя побудительные реплики, аналогичные тем, которые уже были подготовлены. Преподаватель просит двух учащихся вести диалог, соответствующий схожим ситуациям, а затем контролирует беседу.

Особенно эффективной является неподготовленная беседа, связанная с решением посильного проблемного вопроса по изучаемой теме. Проблемность вопроса должна вызывать у учащихся желание думать, сконцентрироваться на предложенной теме и начать ее обсуждать. Вопрос может быть, к примеру, таким: *«Говорят: Не верь ушам, а верь глазам. Что вы об этом думаете после экскурсии по городу?»* Заключительная неподготовленная беседа по изучаемой теме проводится с привлечением лексики ранее пройденных тем. Учащиеся говорят друг с другом, используя модельную ситуацию как основу, с добавлением лексических единиц по своему усмотрению, стараясь имитировать естественные условия общения.

Наш опыт показывает, что, для того чтобы поддерживать высокую активность всей группы, не допускать усталости от занятия, необходима постоянная смена фронтальной, индивидуальной и хоровой форм работы, использование разнообразных методических приемов и заданий, различных игр, что создает эмоциональную приподнятость, способствует повышению интереса учащихся.

Овладеть речью на иностранном языке — значит научиться мыслить на нем. Поэтому, вводя новую лексику, преподаватель должен стремиться исключить родной язык, так как он мешает созданию непосредственных ассоциаций между представлением о предмете или явлении и мыслью. Исключить родной язык при введении новой лексики удается с помощью изображений тех предметов, названия которых сообщаются учащимся. Предпочтительно, чтобы учащиеся запоминали не отдельные слова, а целые фразы как единое смысловое целое. Поэтому сначала при показе изображений (картинок) учащиеся должны задать вопрос. После того как вопросы хорошо усвоены, преподаватель переходит к следующему виду работы. Теперь уже студенты поочередно показывают преподавателю картинки и задают вопросы, а преподаватель на них отвечает. После многократного хорового повторения преподаватель раздает учащимся картинки, и они работают попарно, меняясь ролями спрашивающего и отвечающего.

В диалогической речи для быстрой реакции, на наш взгляд, необходимо целенаправленно развивать умения и навыки слушания. При прослушивании текста студенты должны его понять, понять значение незнакомых слов, догадаться о том, где, когда и кем ведется разговор. Преподавателю при этом нужно уделять особое внимание развитию навыков понимания. Учащиеся должны научиться слушать радио, телепередачи, разговаривать с другими студентами на русском языке.

В отличие от других форм речи диалог носит коммуникативный характер. Поэтому чем больше говорит учащийся на занятии, тем выше эффективность урока. Следовательно, создание у учащихся потребности говорить играет особую роль. Для этого необходимо создание отношений доверия и взаимопонимания между преподавателем и учащимися. Проводя занятия, преподавателю следует дифференцировать обучение студентов в зависимости от их возможностей и уровня владения языком. Он должен принимать во внимание настроение и психологическое состояние учащихся в настоящий момент, быть в курсе их интересов и увлечений. На уроке предпочтительнее дать каждому учащемуся возможность выбора партнера, предложить ему самому решить, с кем лучше вести диалог — с хорошим, внимательным или бегло говорящим собеседником, способным оказать помощь в разговоре, или наоборот, с тем, чья слабость в языке активизирует его собственные силы.

Важную роль играет принцип устного опережения при введении нового учебного материала. «...проведение устного опережения требует от учителя тщательной подготовки к уроку, подбора большого количества картин, предметов, продумывания ситуаций, чтобы можно было проводить всю работу в основном без перевода и быть уверенным, что все учащиеся понимают предложения, которыми они пользуются в своей устной речи» [5: 83]. Для успешного проведения занятий в первую очередь необходимо создать на уроке благоприятную атмосферу, способствующую порождению речи на изучаемом языке.

Процесс обучения диалогической речи направлен не только на овладение лексико-грамматическим материалом, но и на реализацию речемыслительных задач. Обучая диалогической речи, преподаватель стремится к тому, чтобы учащиеся не просто имели знания об иностранном языке, но умели **говорить** на нем. Поэтому помимо упражнений в конструировании предложений необходимо вводить в занятия упражнения в синтетическом говорении. Их назначением является выработка у студентов способности непосредственно связывать мысль с иноязычными формами. Такая способность является сформированной в том случае, когда новые словесные формулировки создаются не на основе знаний о правилах конструирования речи, а на основе автоматизированных навыков устного говорения и развитого чувства языка, т. е. тогда, когда студенты концентрируются

исключительно на мыслях, поскольку им не требуется заботиться о языковой оболочке для их выражения и каждый раз строить ее заново.

Все это требует от преподавателя упорных и энергичных усилий по развитию у учащихся способности мыслить на иностранном языке. Необходимо вырабатывать у студентов умение строить самостоятельное высказывание, содержанием занятий должно стать «не пассивное воспроизводство, а активное производство, не натаскивание на готовые способы общения, а натаскивание на самостоятельный поиск таких способов общения» [8: 54]. Это значит, что в обучении диалогу главным должно стать не механическое заучивание готовых слов и выражений, а сознательное усвоение способов и приемов ведения диалога как условия реализации разного рода коммуникативных отношений и связей.

Формирование речевых умений, речевых реакций должно осуществляться поэтапно, по мере развертывания моделей диалога и последовательности их отдельных компонентов. Как известно, диалогическая речь состоит из двух или более смежных реплик. Согласно принятому в лингвистике мнению, репликой считается отрезок высказывания, границей которого является смена говорящего. Реплика всегда связана с предшествующим или последующим высказыванием по смыслу, а иногда и в структурном отношении. В связи с этим одной из задач обучения диалогической речи, помимо построения диалогического высказывания, становится выработка умения соединять реплики в диалог.

Реплики представляют собой своего рода импульсы, посылаемые в целях запроса или сообщения информации, установления контакта между собеседниками, выражения отношения к определенным фактам. Поскольку обмен репликами — это естественный процесс коммуникации, то каждый импульс, исходящий от информанта, должен являться стимулом, вызывающим у адресата эмоциональную реакцию. Важное значение в связи с этим приобретает отбор реплик-структур, типичных для русской диалогической речи. Это значит, что единицей обучения данной форме речи должна стать именно структура, т. е. не отдельные предложения, а их структурно и по смыслу связанные объединения-комплексы, представляющие собой сочетание двух и более смежных реплик-предложений, объединенных по принципу *стимул — реакция*: вторая реплика структуры — реакция на предшествующую реплику участника диалога.

При обучении русской диалогической речи на начальном этапе ведется работа над характерными для нее речевыми штампами и клише, под которыми понимаются фразы речевого этикета (знакомство, приветствие, прощание, благодарность, извинение, просьба и т. д.), а также структуры, передающие интеллектуальные чувства и эмоции различной модальности.

Процесс взаимосвязанного формирования и речевого оформления мысли студентами, разумеется,

не обходится без ошибок, и преподаватель должен владеть методикой их исправления. В ходе высказывания студенты часто не замечают своих ошибок, поэтому для корректировки допущенных неправильностей можно использовать запись на диктофон, прослушав которую студенты самостоятельно или с помощью преподавателя находят ошибки и исправляют их. Иногда для экономии времени преподаватель может повторить «сомнительное» слово, словосочетание, предложение или задать вопрос, употребив их, — этот прием позволяет студентам обнаружить ошибки и предложить правильный вариант.

Среди некоторого числа преподавателей существует практика применения «мер наказания» за нарушение речевого правила. Так, например, за допущенную ошибку студенты должны выучить наизусть большой диалог или переписать страницу текста со своими ошибками. По нашему мнению, эта мера совершенно неэффективна, поскольку ничего, кроме раздражения, обиды и усталости у студентов не вызывает.

Более плодотворным является подход, который целесообразно сочетает поощрение и порицание. Требуется серьезный анализ наиболее типичных ошибок и последовательная отработка правильных вариантов (при этом полезным считаем отметить студентов, заслуживающих похвалы). В том случае если

студенты испытывают трудности с высказыванием своего мнения, преподаватель может подсказать им правильный вариант с помощью реплик-подсказок: *Скажите еще о том, где, когда, почему* и т. п.

Занятие должно быть построено так, чтобы к его концу учащиеся чувствовали эмоциональный подъем. Чтобы мотивировать студентов к дальнейшей продуктивной работе, надо дать им понять, что впереди, на следующих уроках, их ждет много нового и интересного.

Использование представленных выше приемов при обучении устной диалогической речи доказало свою очевидную эффективность, поскольку эти приемы стимулируют учащихся к концентрации внимания, к говорению на иностранном языке, в основе которого лежит умение формировать, развивать, анализировать, синтезировать, логически развертывать мысль, умение рассуждать и аргументированно излагать свое мнение.

Проблема обучения устной речи находится в фокусе внимания как методистов-исследователей, так и практиков, оставаясь непреходяще актуальной, «вечно молодой».

В рамках настоящей статьи данная проблема, конечно же, далеко не исчерпана, но мы надеемся, что она будет небесполезна тем, кто интересуется проблематикой обучения диалогической речи, и станет подспорьем в их практической работе. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. 2-е изд. М., 2002.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
3. Бакеева Д. Х. Интенсивные формы обучения иностранным языкам. Казань, 1984.
4. Дергачева Г. И., Кузина О. С., Малашенко Н. М. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. Изд. 3-е, испр. М., 1989.
5. Дудакова В. В. Начальный этап обучения // Развитие речевой активности на уроках иностранного языка / Под ред. М. Л. Вайсбурд, С. В. Калининой, В. И. Кокла, О. З. Якушиной. М., 1967.
6. Зимняя И. А. Условия формирования навыка говорения на русском языке и критерии его отработанности // Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе: Тезисы докладов. М., 1967.
7. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. М., 1981.
8. Леонтьев А. А. Научные основы принципа активной коммуникативности. М., 1982.
9. Рахманов И. В. Некоторые вопросы обучения устной речи в языковом вузе // Иностранные языки в высшей школе. 1966. № 3.
10. Рождественский Ю. В. Введение в общую филологию. М., 1979.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940.
12. Русский язык и литература в общении народов мира: VII Конгресс МАПРЯЛ: Тезисы докладов. М., 1990.
13. Русский язык: Энциклопедия. М., 1979.
14. Рябова А. И. Проблемность как один из способов реализации взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности // Русский язык за рубежом. 1989. № 4.
15. Саломатов К. И. Проблемы обучения диалогической речи // Иностранные языки в школе. 1967. № 3.
16. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.

Le Thi To Hoa, Vu Thi Doan Chung

ORGANIZATION OF CLASSES FOR DEVELOPMENT OF DIALOGICAL SPEECH SKILL FOR STUDENTS IN PREPARATORY COURSE AT LE QUY DON TECHNICAL UNIVERSITY

Keywords: classes, dialogical speech, preparatory course.

The article offers a description of the learning experience of the Russian dialogical speech in preparatory course of Le Quy Don Technical University. The authors describe methods and techniques of teaching that are intended to form and develop skills of spontaneous speech and dialogue, including the ability to analyze, synthesize, expand thought, use logical reasoning and arguments to express one's opinion. The technique, described by authors, in their opinion, allows to raise learning efficiency, motivate students, and stimulate their creativity in the classroom.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНО-ЛЕКСИЧЕСКИХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ РАСШИРЕНИЯ ЗАПАСА СЛОВ У ВЬЕТНАМСКИХ СТУДЕНТОВ (из опыта работы)

Нгуен Тхи Ньи Нгует
магистр филологических наук,
преподаватель института
иностранных языков при
Тхайнгуенском университете
Тхай Нгуен, Вьетнам
nhunguyet.knn2008@gmail.com



Ключевые слова:
методический прием, игровая
методика преподавания
русского языка как
иностранного, учебные игры,
классификация учебных игр,
расширение запаса слов

В последние годы многие вьетнамские студенты хотят изучать русский язык, однако большинство из них не могут участвовать в реальном общении. Причины данной проблемы включают в себя субъективные и объективные факторы. В этой статье рассматривается вопрос расширения запаса слов с целью более эффективного овладения вьетнамцами русским языком. Преподаватели-русисты института иностранных языков при Тхайнгуенском университете (далее ИИЯ при ТУ), зная о данной проблеме, стараются уделить ей максимум внимания, особенно в отношении студентов, изучающих русский язык с нуля. В процессе обучения преподаватели заметили, что какое-то количество студентов постепенно теряют интерес к изучению русского языка после каждого уровня знания. Некоторые из них не могут выучить новые слова. И это приводит к трудностям в общении на данном языке. На практике наши преподаватели применяют инновационные методы обучения, в том числе и учебно-языковые игры, которые приводят к хорошим результатам у студентов.

В методике преподавания иностранного языка в целом и русского в частности учебные игры занимают особое место и исследуются многими педагогами в качестве способов заинтересовать и мотивировать студентов к изучению предмета. Вклад в изучение данной проблемы и развитие языковых игр внесли многие исследователи-русисты: Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова, В. З. Санникова и др. С нашей точки зрения, одной из самых ценных работ является докторская диссертация Т. А. Гридиной, где языковая игра рассмотрена с семантической точки зрения — как реализация ассоциативного потенциала слова. В процессе участия в игровых упражнениях учащиеся развивают необходимые языковые, речевые и коммуникативные компетенции. Роль игры прокомментировала О. Ю. Коновалова: «В повседневном общении игра выполняет ряд функций, наиболее значимые из которых — удвоение мира, развитие творческих способностей, представление себя как личности» [5: 34]. Очевидно, что нельзя отрицать роль учебно-языковых игр в процессе



Преподавание русского языка с помощью ИКТ (ИИЯ при ТУ).

обучения иностранному языку, особенно вне языковой среды. Игра развивает у учащихся коммуникативно-познавательные умения, критическое мышление и культуру полемики, активизирует речевую деятельность.

Обучение русскому языку в ИИЯ при ТУ направлено главным образом на овладение грамматикой языка и умение свободно общаться. Однако, как сказано выше, языковая компетентность студентов не соответствует уровню нашего преподавания. Во многом это напрямую касается количества используемых русских слов и языковой правильности речи. Очевидно, что без лексического запаса не может быть ни овладения грамматикой, ни свободного речевого общения. Проблемы, связанные с обучением лексике, особенно интересны для нас, так как наш подход к преподаванию иностранного языка в целом связан именно с методикой расширения запаса слов. Были проведены анкетированный и устный опросы наших студентов II и III курсов по их компетентности в вопросах знания и использования русских слов в речи. По данным опроса, каждый пятый участвовавший в опросе студент считает, что новые слова на русском языке легче выучить с помощью картинок, игр с кроссвордами или викторин. Практически всех заинтересовали языковые игры на занятиях, и студенты активно включились в речевые действия. Это доказывает, что инновационные технологии в образовательном

процессе, т. е. использование особых форм, методов, способов, приемов в учебно-воспитательном процессе, является на сегодняшний день очень актуальным. Один из таких способов — учебная игра. Для расширения запаса слов и усвоения лексики русского языка на занятиях весьма эффективно использовать учебные игры, где учителю необходимо обращать внимание не только на системы учебно-языковых игр, но и выработать критерии отбора видов игр и способы их организации, позволяющие вызывать интерес у учащихся именно к изучению русских слов и к овладению русским языком в практическом общении.

Существует несколько видов языковых игр. Классификация дидактических игр по русскому языку основана на тематическом принципе: игры распределены по разделам лингвистики, при этом в каждом есть игры, помогающие отрабатывать именно коммуникативный аспект. Л. В. Петрановская в книге «Игры на уроке русского языка» делит игры на: учебные, комбинаторные, аналитические, ассоциативные, контекстные, языковые и творческие. На наш взгляд, интересный подход к классификации игр найден Г. К. Селевко. Он предложил деление педагогических игр на основные виды по: 1) характеру педагогического процесса: обучающие, тренировочные, контролируемые и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные,

творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические, 2) области деятельности: физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические; 3) игровой методике: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматизации [8: 53–54].

В данной статье анализируются только учебные лексические игры, приемы введения лексики в которых могут быть различны. Один из них — наглядность, которая включает в себя не только картинную или предметную наглядность, но и систему лексических загадок или викторин и т. д. В определенных случаях можно воспользоваться однократным переводом. В конечном итоге время, затраченное на объяснение незнакомого слова, обязательно окупится, ибо однажды введенная игра будет использоваться много раз, а новая лексика, с которой познакомятся студенты в процессе игры, станет активной. По результатам практического использования лексических игр в процессе обучения вьетнамских студентов РКИ на разных этапах можно утверждать, что с их помощью повышаются внимание и активность, что способствует расширению словарного запаса, иллюстрации и отработке употребления слов в ситуациях общения, а также помогает «активизировать речемыслительную деятельность учащихся и развивать их речевую реакцию» [7]. На занятиях по русскому языку в ИИЯ при ТУ лексические игры комбинируют

с разными видами педагогических игр, например, обучающими, тренинговыми, контролирующими. Конкретнее, на этапе введения лексического материала учитель знакомит студентов с рассказом, в котором присутствуют новые слова, о значении которых учащиеся могут догадаться по контексту. Они стараются объяснить новое слово, пытаясь дать его определение либо подобрав синоним или антоним. Это стимулирует студентов к полезной конкуренции и сотрудничеству. На следующем занятии можно обратиться к лексическим загадкам, когда учитель, показывая картинки, просит студентов назвать предметы, изображенные на них, а студенты отгадывают, вспоминают выражения, в которых они встречаются, и используют их в своих рассказах и в речи. Задания такого рода помогают им усвоить лексику, не переводя ее на родной язык. Кроме того, на наших занятиях студенты с удовольствием работают с кроссвордами, чайнвордами и т. д. Организованное таким образом оперативное повторение активных слов по определенной теме помогает без затруднений перейти к играм с карточками, основой которых может стать, например, спонтанный рассказ, придумываемый всеми членами группы, которые по очереди составляют предложение, используя слово или выражение, написанное на доставшейся им карточке. В процессе обучения весьма распространены игры-соревнования (парные, командные, фронтальные), в их



Студенты института иностранных языков при Тхайнгуенском университете занимаются по парам на занятии по русскому языку.



числе викторины, конкурсы между студенческими группами, задача которых сводится к тому, чтобы последним назвать слово, выражение, фразу, относящиеся к определенной теме, ситуации. Игры на занятиях можно организовать двумя способами. Первый — это, не меняя расстановку мебели и позиции учащихся, проводить настольные игры с раздаточным материалом для каждого студента или по одному на парту. Это такие игры, как лото, головоломки (кроссворды, сканворды, чайнворды), загадки, анаграммы и пр. А второй способ требует перестановки мебели и передвижения учащихся:

стулья расставляются вокруг сдвинутых столов в зависимости от количества команд либо по принципу «игровое поле» — «жюри» — «зрители». Второй способ чаще используется во время внеклассных мероприятий, т. к. во Вьетнаме, в частности в ИИЯ при ТУ, приняты все-таки занятия традиционного вида, то есть первый из описанных нами способов организации урока.

Принимая во внимание все вышесказанное, при отборе и организации учебно-лексических игр на занятиях по РКИ во Вьетнаме необходимо:

- учитывать особенности подготовки студентов: языковые и коммуникативные компетенции, а также психологические характеристики (желание, характер, интерес);
- продумать и создать условия для проведения игр на занятиях (время, место и т. д.);
- обеспечить соответствие содержания игры цели занятий.

Лексические игры помогают запоминанию новых слов и формированию словарного багажа, они также способствовали в деле воспитания волевых качеств и организованности личности. Анализ игр показал, что развитие учебно-речевой деятельности находится в прямой зависимости от системы организации учебных игр: целесообразности их использования на занятии, направленности их содержания на решение учебных задач, последовательности применения различных видов игры в рамках традиционного обучения, готовности учащихся к участию в ней. Таким образом, очевидно, что игра является эффективным средством расширения словарного запаса и способствует активизации учебно-речевой деятельности. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Гридина Т. А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи. Явление языковой игры: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. М., 1996.
2. Заика Е. В. Комплекс игр для развития воображения // Вопросы психологии. 1993. № 2.
3. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М., 1992.
4. Каптелева И. Е. Игры со словами // Иностранные языки в школе. 2003. № 3.
5. Коновалова О. Ю. Языковая игра в современной русской разговорной речи. Владивосток, 2008.
6. Петрановская Л. В. Игры на уроках русского языка. М., 2000.
7. Савченко О. Ю. Игра на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1992. № 2.
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М., 2005.
9. Яровцева О. Н. Игра как метод обучения // Учительская газета. 2005. № 40.

Nguyen Thi Nhu Nguyet

USING VOCABULARY GAMES IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE TO EXPAND THE VOCABULARY OF VIETNAMESE STUDENTS (from teaching experience)

Keywords: teaching method, game techniques for teaching Russian as foreign language, vocabulary game, classification of learning games, vocabulary expanding.

In this article one of studied teaching Russian as a foreign language methods is vocabulary games that are considered to be strong stimulants additional mental and communicative activities of students. The theory of teaching games was tested applying on the practical teaching Russian as a foreign language (hereinafter RFL) for students at the Thai Nguyen University and the urgency of learning and vocabulary games, that are an effective tool of expanding vocabulary in the classroom in Vietnam, was showed by the author.

О КУРСЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ ВЬЕТНАМА



Ву Тхе Кхой
старший преподаватель
Ханойского института
иностранных языков,
директор Центра вьетнамско-
русского культурного
и научно-технического обмена,
заслуженный учитель СРВ
vuthekhoi@gmail.com



Ключевые слова:
эстетико-коммуникативный
стиль, доступные произведения
малой формы, иностранная
аудитория, языковые средства,
идейные замыслы

Русская литература как учебный предмет впервые была введена в программу подготовки русистов в 1961 г. в Ханойском государственном педагогическом институте (отделение русского языка Факультета иностранных языков). До сих пор эта дисциплина изучается только на старших курсах языковых вузов. Занятия ведутся в двух формах: лекции (на русском языке) по истории литературы и чтение и анализ (в основном — литературоведческий) отрывков из изучаемых художественных произведений.

Остается немало нерешенных проблем, связанных с курсом истории русской литературы для вьетнамских студентов-русистов, но в данной статье будут рассмотрены только некоторые вопросы занятий по литературному чтению, которое является основой для курса истории литературы.

Эти занятия не очень эффективны по ряду причин, среди которых особо следует выделить две основные: 1) неподготовленность студентов к курсу чтения и анализа художественных произведений на старших курсах; 2) некорректная методика ведения занятий.

Рассмотрим эти причины.

На двух первых курсах обучения художественные тексты используются только в адаптированном виде, причем с такими купюрами, что от художественности почти ничего не остается [4: 126–135]. В последние десятилетия положение усугубилось: из-за упрощенного понимания коммуникативности как «прагматического натаскивания учащихся на порождение готовых коммуникативных стереотипов в той или иной ситуации» [2: 199–200] художественные тексты полностью исключены из практических курсов русского языка языковых вузов Вьетнама. В результате получился значительный разрыв между базовым и продвинутым этапами обучения: студенты, приступающие к изучению литературы на старших курсах, совершенно незнакомы с таким специфическим функциональным стилем речи, как «эстетико-коммуникативный» (в терминологии А. Н. Васильевой).

Исключение художественных текстов из практических курсов для начального и среднего этапов обучения обычно мотивируется тем, что они содержат неактивную лексику и трудны для понимания из-за

сложных ассоциативных связей. Опасение, на наш взгляд, необоснованное.

Во-первых, юноши и девушки в студенческом возрасте, пройдя школьную программу, уже имеют умения и навыки восприятия эстетико-коммуникативного стиля речи на родном языке. К тому же юношество — это такой возраст, когда человек особенно восприимчив к искусству, поэтому доступное поэтическое произведение может стимулировать интерес к изучаемому языку. Вот свыше полувек прошло, но я помню пушкинские строки, которые для постановки ритмики русского слова разучивали с нами наши первые преподавательницы Э. С. Ламм и Е. С. Фетисова:

Унылая пора! Очей очарованье!

Приятна мне твоя прощальная краса!..

Так почему обязательно надо вводить, скажем, безличную конструкцию с предикативным наречием через обезличенное, бездушное предложение *Другу весело* вместо глубоко личного, сердечного *«Мне грустно, потому что весело тебе»* (Лермонтов) или просветленного, задушевного *«Мне грустно и легко; печаль моя светла/Печаль моя полна тобою»* (Пушкин)? И если для грамматических моделей эти стихотворения слишком длинны, то их вполне можно использовать как примеры в упражнениях. Ведь они так и просятся в память вместе с трудными для вьетнамцев грамматическими конструкциями!

Во-вторых, всегда можно подобрать из богатейшего сокровища русской литературы такие произведения, которые соответствуют уровню языковой подготовки студентов. И если содержится в них какой-то процент неактивной лексики, то усилия для его изучения вполне оправдываются возможностью более точного понимания грамматики и более тонкого усвоения лексики. Так, думается, нет лучшего контекста для изучения назывной конструкции, чем стихотворение А. Фета, состоящее из одних назывных предложений.

Шепот, робкое дыханье,

Трели соловья,

Серебро и колыханье

Сонного ручья...

Следовательно, чтобы устранить существующий разрыв, можно и полезно ввести на первом же этапе обучения (со 2-го года, а при хорошей языковой подготовке — и с 1-го) в основное учебное пособие неадаптированные художественные тексты. Должны быть подобраны доступные произведения малой формы как тех писателей, которые входят в программу курса литературы на втором этапе обучения, так и тех авторов, творческая проблематика которых отвечает идейно-эмоциональным запросам юношества. Для подготовки будущих филологов кажется даже целесообразным уже на первом этапе обучения выделить специальные уроки чтения художественной литературы. Ведь есть старая непреложная истина: без скрупулезной вдумчивой работы с художественными текстами личность филолога не воспитать. Никаким «коммуникативным» чудом!

Нередко на литературные занятия с иностранцами переносится методика преподавания этого предмета носителям языка, дополненная лишь расширенным толкованием так называемых трудных слов и обширными страноведческими комментариями. Сам процесс работы над текстом остается таким же — от идейного замысла автора к художественным, в том числе и языковым средствам выражения. Однако студентам-иностранцам предстоит еще овладеть коммуникативной функцией этих языковых средств со всеми их денотативно-коннотативными связями, чтобы на этой основе осмыслить резонность стилистических приемов автора и понять его идейный замысел.

В качестве примера можно было бы привести анализ рассказа А. П. Чехова «Толстый и тонкий», взятый из весьма интересной и полезной книги Л. А. Новикова «Художественный текст и его анализ». Справедливо построив весь свой анализ рассказа на основе «многоплановой развивающейся антитезы, вначале внешней, потом ... глубоко социальной» [3: 140], исследователь, следуя логике носителя языка, не предполагает, что данную художественную антитезу носители другого языкового сознания смогут эстетически воспринять и осмыслить только на основе раскрытия, «обнажения» полисемических, синонимических и антонимических связей тех языковых средств, которые использованы писателем и приведены автором книги в доказательство своего положения о многоплановой антитезе. Взять хотя бы само название рассказа — пару антонимов *толстый* — *тонкий*, которую Новиков оставил без внимания, вероятно, на том основании, что слова эти общеупотребительные и не относятся к группе «трудных». Однако вьетнамцам как носителям другого языкового сознания отнюдь не ощутимы те ассоциации, которые вызывает у русских лексическая микросистема:

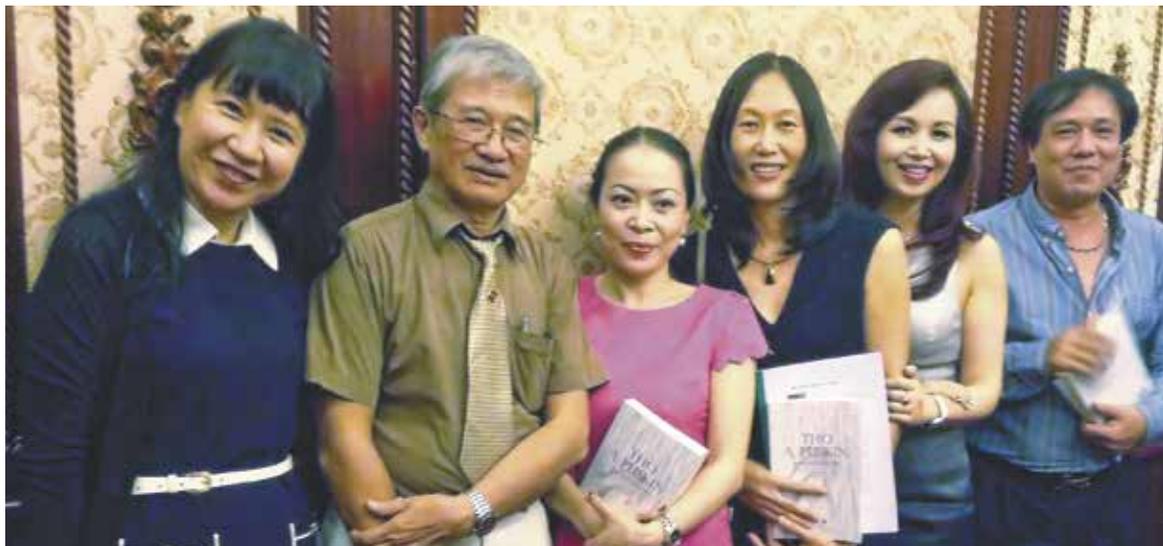
толстый <> *тонкий*

≠/≠/≠

полный <> *худой*

Ведь не случайно тонкий стилист Чехов выбрал первую пару: если *полный* дает только представление о тучности, то *толстый* кроме того вызывает еще ассоциации с объемом (ср. толстое брюхо, толстопузый, толстосум и др.), силой и грубостью (напр. толстый кулак, толстомордый...), невосприимчивостью (толстокожесть...). С другой стороны, в то время как слово *худой* говорит только о телесной тощности, слово *тонкий* напоминает еще о хрупкости, непрочности (ср. тонкая как нить; где тонко, там рвется...), о слабости, бессилии (тонкий писк...). Примечательно, что когда нужно подчеркнуть только телесную тощность, Чехов употребляет именно слово *худой*: «Из-за его (Тонкого) спины выглядывала худенькая женщина с длинным подбородком — его жена».

Многие другие лексические микросистемы (например, со стержневыми словами *окаменеть*, *свежиться*, *искривиться* широчайшей улыбкой и др.), которые служат основой стилистического выбора Чеховым единственно нужного слова, оставлены



После презентации параллельного русско-вьетнамского издания лирики А. С. Пушкина.

без должного раскрытия их ассоциативных связей, вызванных активным и сложным взаимодействием периферийных, оттенковых значений слов и форм — специфических функциональных черт художественной речи [1: 252]. Без такого раскрытия «многоплановая развивающаяся антитеза» чеховских образов будет воспринята вьетнамскими студентами только на веру, со слов преподавателя. Не происходит действительного «проникновения в мир образов художественного произведения *через его речевую ткань*» (И. Н. Кожина) (курсив наш — В.Т.К.).

Следовательно, целесообразнее в работе над художественным текстом в иностранной аудитории идти обратным порядком — от текста, от его языковых средств к идейному замыслу писателя. Осуществить это можно целенаправленной системой упражнений и заданий, в том числе и переводных, которые позволяют опираться на стилистическое чутье на родном языке. Эта система должна вести студентов от раскрытия разнообразных денотативно-коннотативных

связей, языковых средств, использованных писателем, к осознанию резонности его стилистического выбора для выражения идейных замыслов.

По нашему глубокому убеждению, пока не будут преодолены вышеназванные недостатки, невозможно добиться ни одной из целей курса литературного чтения для вьетнамских студентов, специализирующихся по преподавательскому и переводческому профилям. А цели эти комплексные, взаимосвязанные:

- а) полное овладение практическим русским языком, в частности, умениями и навыками контекстной связной речи в устной и письменной формах, которую эффективнее развивать проблемными заданиями на основе художественных текстов;
- б) привитие вкуса к чтению подлинников художественной литературы, выработка аналитических навыков при обращении с художественным текстом; воспитание языкового чутья;
- в) накопление материала, а также литературоведческих терминов для курса истории литературы. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Васильева А. Н. Художественная речь. М., 1983.
2. Винталек А., Леонтьев А., Степанова Л. Научные основы принципа активной коммуникативности // Новое на 5-м конгрессе МАПРЯЛа: Тезисы докладов и сообщений. Прага, 1982.
3. Новиков Л. А. Художественный текст и его анализ. М., 1988.
4. Тихонова Н. А., Чыонг Тан. Проблема адаптации художественного текста с точки зрения обучения русскому речевому поведению вьетнамских русистов // Вьетнамская русистика, Ханой, 1989. Вып. 6.

Vu The Khoy

A COURSE OF LITERARY READING IN LANGUAGE UNIVERSITIES IN VIETNAM

Keywords: *aesthetic and communicative style, availability of short texts, target audience, language tools, conceptual framework.*

The communicative competence of future specialists in Russian philology can be formed only on the basis of a reflective, philological reading of authentic literary texts from an early stage of preparation. Success in the study of a literary text depends both on careful selection of texts, and on thorough and meaningful tasks- from a focus on linguistic aspects to ideological intentions, and not vice versa, as is customary so far.