

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

На правах рукописи



Динь Тхуй Нган

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ
УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АУДИРОВАНИЮ ДЛЯ ВЬЕТНАМСКИХ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный, уровень общего, профессионального,
дополнительного образования, профессионального обучения)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Шутова Марина Николаевна

Москва – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4–13
ГЛАВА 1. АСПЕКТ «АУДИРОВАНИЕ» В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В ВУЗАХ ВЬЕТНАМА.....	14–103
1.1. Обучение русскому языку как иностранному во Вьетнаме: история и современное состояние.....	14–25
1.2. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному и его специфика в языковых вузах Вьетнама.....	25–41
1.3. Этнопсихологические особенности обучения вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе.....	42–59
1.4. Особенности обучения аудированию студентов-филологов на начальном этапе овладения РКИ в вузах Вьетнама.....	59–68
1.5. Использование пособий по аудированию в языковых вузах Вьетнама на начальном этапе обучения студентов-русистов.....	68–100
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	101–103
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	104–168
2.1. Механизмы формирования аудирования, его виды и классификация.....	104–116
2.2. Трудности обучения аудированию русской речи.....	116–137
2.3. Содержание обучения аудированию и проблема отбора звукового материала на начальном этапе обучения будущих вьетнамских русистов на родине.....	137–153
2.4. Выбор звучащих текстов и упражнений для формирования аудитивных навыков у студентов-филологов 1–2 курса вьетнамского вуза.....	154–165
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	165–168
ГЛАВА 3. СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АУДИРОВАНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ВЬЕТНАМА (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ).....	169-272

3.1. Описание модели учебного пособия по аудированию для студентов-русистов 1–2 курса (начальный этап обучения РКИ) языковых вузов Вьетнама.....	169–187
3.2. Организация занятий по обучению аудированию студентов-русистов 1–2 курса на основе модели пособия.....	187–214
3.3. Пособие по аудированию: фрагменты из книги для студента и книги для преподавателя.....	215–246
3.4. Описание экспериментального обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе.....	247–269
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	270–272
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	273–278
БИБЛИОГРАФИЯ.....	279–299
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	300–311
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	312–322
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	323–332
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	333–341
ПРИЛОЖЕНИЕ Д.....	342–347

ВВЕДЕНИЕ

Преподавание русского языка во Вьетнаме началось в начале XX века. С 1945 года, после создания вьетнамского государства, русский язык изучали в большинстве школ и высших учебных заведений по всей стране. Ежегодно тысячи вьетнамских студентов отправлялись на обучение в вузы Советского Союза и России, многие из них занимали и продолжают до настоящего времени занимать высокие посты в государственных структурах Вьетнама. После распада СССР в силу ряда объективных и субъективных факторов наблюдалось заметное падение интереса к изучению русского языка во Вьетнаме. Однако в последние годы русский язык начал активно возвращать потерянные ранее позиции в связи с расширением отношений всеобъемлющего стратегического партнёрства между Вьетнамом и Россией по всем направлениям. Во Вьетнаме русскому языку обучают примерно в четырёх десятках средних и высших учебных заведений, насчитывается более 250 учителей и преподавателей русского языка. Особенно за последнее время наметилось значительное увеличение числа студентов, поступающих на факультеты русского языка филологических вузов Вьетнама.

В декабре 2017 года для реализации в средних и высших учебных заведениях Вьетнама был принят проект «По преподаванию и изучению иностранных языков в национальной системе образования на период 2017–2025 гг.». Согласно его содержанию, к 2025 году выпускники вьетнамских вузов, колледжей и специализированных средних школ должны обладать достаточными знаниями иностранных языков для самостоятельного использования их в учёбе и в работе.

В связи с этим к преподаванию иностранного (в том числе и русского) языка предъявляются всё более серьёзные требования, особенно к содержанию, организации процесса обучения с учётом характеристик обучающихся. К ряду актуальных вопросов можно отнести следующие: повышение квалификации

преподавателей, разработку учебных программ, создание национально-ориентированных современных учебников или учебных пособий.

При обучении любому иностранному языку, в том числе и русскому, аудирование как вид речевой деятельности представляет собой сложный, но чрезвычайно важный аспект для современной коммуникации, поскольку аудирование наряду с говорением обеспечивает возможность общения на иностранном языке. Овладению аудитивными навыками и умениями на всех этапах отводится исключительно важное место. Современные научные исследования в области аудирования посвящены проблемам обучения аудированию иноязычной речи, а также формированию навыков, умений аудирования и стратегий преодоления психологических барьеров при аудировании иноязычной речи. Методика обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов интересовала многих учёных, однако вопрос создания учебного материала с учётом характеристики вьетнамских русистов при обучении аудированию является до сих пор слабо разработанным. Потребность в разработке материалов для обучения аудированию русской речи вьетнамских студентов-филологов остаётся достаточно острой. Это вызвано, во-первых, новыми требованиями к системе вузовского образования; во-вторых, современными общественными запросами по увеличению числа специалистов со знанием русского языка; в-третьих, с активизацией вьетнамско-российских отношений; в-четвёртых, с цифровизацией мирового образовательного пространства.

Анализ учебных пособий, по которым ведётся обучение аудированию русского языка в языковых вузах Вьетнама, позволяет сделать вывод о том, что большинство применяемых на факультете русского языка филологических вузов учебных пособий по аудированию, несмотря на существенные достоинства, всё же имеют немало недостатков, к которым относятся отсутствие учебного материала, адресованного конкретно вьетнамским студентам-русистам; несоответствие содержания пособий сегодняшней действительности и практическому использованию изучаемого языка в будущей профессиональной деятельности. С другой стороны, по нашим

наблюдениям, уровень владения аудированием русской речи студентов-филологов на начальном этапе ещё далёк от требований учебной программы, что является одной из причин разработки пособия по обучению аудированию вьетнамских русистов именно для данного этапа. Таким образом, свою задачу мы видим в создании модели учебного пособия для обучения аудированию студентов-филологов на начальном этапе обучения в вузах Вьетнама. Мы считаем, что оно может стать важным стимулом для пробуждения интереса к изучению русского языка у вьетнамских студентов-филологов и обеспечения требуемого результата при обучении аудированию на начальном этапе изучения РКИ в условиях получения профессионального лингвистического образования на родине. Всё сказанное не только позволяет говорить об **актуальности** данного исследования, но и доказывает необходимость **нового подхода** к постановке проблемы.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Вопросы обучения аудированию русского языка как иностранного освещаются в трудах многих исследователей, таких как И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, З.А. Кочкина, А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова и др. Проблема разработки национально-ориентированных учебников в методике преподавания русского языка как иностранного была представлена работами выдающихся учёных: А.Р. Артюнова, И.В. Баранникова, И.Е. Бобрышевой, Е.М. Верещагиной, Л.Л. Вохминой, М.Н. Вятютнева, О.Д. Митрофановой и др. Теоретические вопросы, связанные со спецификой аудирования, а именно изучение психологических механизмов восприятия и понимания, анализ аудирования как вида речевой деятельности, выделение трудностей для аудиторов при аудировании иноязычной речи были освещены в работах психолингвистов и методистов (Л.С. Выготский, Е.И. Пассов, Н.И. Жинкин, А.Н. Щукин, Н.В. Елухина и другие). Исследователи Н.А. Высотская и Ву Куок Тхай акцентируют внимание на методике развития речевых навыков и умений аудирования именно у вьетнамских русистов. Однако проблема создания учебного пособия, которое удовлетворяло бы новые общественные запросы к

преподаванию русского языка и соответствовало бы особенностям вьетнамских студентов-филологов в настоящее время, до сих пор не решена.

Объектом исследования является процесс обучения аудированию русской речи вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе обучения в языковых вузах Вьетнама.

Предметом исследования является методика обучения вьетнамских студентов-филологов аудированию с учётом характеристик, присущих данному контингенту, отражённых в созданной модели пособия по аудированию, со структурой и содержанием, соответствующими программным требованиям.

Целью исследования является разработка современных лингвометодических основ создания учебного пособия по аудированию для вьетнамских студентов-филологов начального этапа обучения, обеспечивающего качественно новый уровень подготовки специалистов по русскому языку.

Для доказательства выдвинутой нами гипотезы и достижения цели исследования необходимо решить следующие **задачи**:

- рассмотреть аспект «аудирование» в системе обучения студентов-филологов русскому языку как иностранному в вузах Вьетнама на начальном этапе;
- изучить специфику аудирования как вида речевой деятельности;
- описать модель учебного пособия по аудированию для студентов-русистов 1–2 курса (начальный этап обучения РКИ) языковых вузов Вьетнама;
- осуществить проверку эффективности предлагаемой модели учебного пособия в ходе экспериментального обучения и описать его результаты.

В рамках работы использовались следующие **методы исследования**:

- обобщение теоретических исследований в лингвистике и методике;
- обзор исторической, культурологической и учебно-методической литературы;
- наблюдение за реальной учебной деятельностью студентов-филологов на занятиях по обучению аудированию;

- анкетирование и опросы обучающихся для изучения их потребностей;
- метод экспериментального обучения;
- статистико-математический метод обработки результатов анкетирования и эксперимента.

Теоретической и методической основой диссертации послужили:

- исследования, посвящённые общей методике преподавания иностранных языков и русского как иностранного: Э.Г. Азимова, В.Г. Костомарова, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина и др.;

- исследования в области психологии, психофизиологии и психолингвистики: Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Н. Соколова и др.;

- научно-методические труды по теоретическим вопросам обучения восприятию и пониманию иноязычной речи на слух: И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, Н.В. Елухиной, Л.Ю. Кулиш и др.

Материалом исследования послужили:

- учебники и учебные пособия по русскому языку как иностранному (с акцентом на аспект аудирования), созданные российскими и вьетнамскими авторами и применяющиеся в языковых вузах Вьетнама;

- данные анкетирования преподавателей и вьетнамских студентов;

- результаты наблюдений над использованием учебных пособий по аудированию во вьетнамской аудитории и преподаванием аспекта аудирования в различных условиях, включая языковую и неязыковую среду.

В качестве **гипотезы** исследования было выдвинуто положение, согласно которому разработанная модель учебного пособия по аудированию:

- позволит студентам-филологам преодолеть многочисленные трудности при аудировании русской речи в условиях внеязыковой среды;

- будет способствовать лучшему пониманию вьетнамскими студентами-филологами различий между языковыми системами русского и родного языков за счёт использования элементов этнометодики;

– позволит использовать приёмы работы с аудированием, связанные с традиционной системой национального образования;

– повысит мотивацию вьетнамских студентов-филологов к изучению русского языка за счёт индивидуализации, проявляющейся в вариативности системы заданий, использовании вьетнамского языка и национальных реалий в сопоставлении их с российскими;

– будет способствовать высокоэффективному обучению аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе обучения в языковых вузах Вьетнама благодаря использованию аудио- и аудиовизуальных текстов различных типов, включая аутентичные, что способствует реконструкции языковой среды;

– покажет необходимость и результативность введения заданий по аудированию как для аудиторных занятий, так и для внеаудиторной учебной деятельности.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Обучение аудированию русской речи вьетнамских студентов-филологов затрудняют различные факторы. Для снятия таких трудностей нам представляется возможным применять определённые методические приёмы, среди которых можно отметить следующие: особую методическую систему обучения аудированию; отбор учебного материала в соответствии с потребностями студентов и использование для обучения аудированию специальной системы заданий, включающей современный аудиовизуальный компонент.

2. Вопрос создания учебного материала, адресованного студентам-филологам, обучающимся на начальном этапе в вузах Вьетнама, имеет огромное значение, поэтому мы исследовали учебные пособия по аудированию и считаем, что следует подготовить иной материал, который бы в большей степени соответствовал современным требованиям программы обучения русскому языку и интересам студентов-филологов.

3. Разработка теоретических и практических основ, связанных со спецификой аудирования как вида речевой деятельности и учётом особенностей учебной деятельности при вузовской подготовке во Вьетнаме, очень важна для создания пособия по обучению аудированию вьетнамских студентов-филологов. Применение такого пособия по аудированию в учебном процессе является оптимальным способом повышения эффективности обучения русскому языку в общем и аудированию в частности.

Научная новизна работы заключается в том, что нами была предложена модель учебного пособия по обучению аудированию русской речи вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе, созданная:

– с опорой на особенности вьетнамских студентов-филологов, влияние родного языка на учебный процесс;

– с учётом специфических теоретических вопросов обучения аудированию, целей и задач обучения аудированию на начальном этапе, собственных целей, интересов и потребностей, в том числе коммуникативных, возникающих у вьетнамских студентов-филологов во внеязыковой среде;

– с разработкой специфических актуальных для вьетнамской аудитории тем и учебных материалов.

Теоретическая значимость исследования состоит:

– в анализе и обобщении методических основ создания учебного пособия по аудированию для вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе обучения в языковых вузах страны;

– в новом подходе к созданию действующей модели пособия по аудированию, основанном на традиционных лингводидактических принципах обучения РКИ в сочетании с использованием новых обучающих материалов, позволяющих в условиях обучения вне языковой среды различными средствами имитировать русскую языковую среду при обучении аудированию;

– в широком использовании возможностей родного языка и преподавателей – носителей вьетнамского языка;

– в формировании будущей профессиональной компетенции русистов, которую обеспечивают материалы и методика обучения по новой модели пособия по аудированию.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

– разработанная модель пособия может быть использована преподавателями-практиками при создании собственных обучающих материалов по аудированию для студентов-филологов на начальном этапе во вьетнамской аудитории;

– вариативность модели позволит преподавателям подобрать наиболее подходящий для их группы комплекс заданий и учебных аудио- и аудиовизуальных текстов в зависимости от уровня языковой подготовки и интересов студентов-филологов;

– предлагаемая модель пособия значительно расширит лексико-грамматические и страноведческие знания вьетнамских студентов-русистов, а также позволит по-новому посмотреть на собственную историю и культуру;

– даст возможность вьетнамским преподавателям-практикам повысить свою цифровую компетенцию.

Апробация исследования. Основные результаты и положения диссертационного исследования докладывались на следующих научных семинарах и конференциях: Международная студенческая научно-практическая конференция «В мире русского языка и русской культуры» (Москва, Гос. ИРЯ языка им. А.С. Пушкина, 2019); Международная студенческая конференция «Издательское дело и СМИ» (Москва, Московский политехнический университет, 2019); Межрегиональная научно-практическая конференция с международным участием (Рязань, Академия ФСИН России, 2019); Международная научно-практическая конференция «Кирилло-Мефодиевские чтения» (Москва, Гос. ИРЯ языка им. А.С. Пушкина, 2020).

По теме диссертации опубликовано 7 научных работ, 3 из которых входят в рецензируемые периодические научные издания, рекомендованные **ВАК РФ**. Материалы исследования были использованы в процессе обучения студентов-филологов на факультете русского языка Хюэского государственного университета, Военного института иностранных языков и Ханойского университета.

Структура диссертации определяется целями и задачами исследования. Диссертационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии, включающей 188 наименований и 5 приложений. Общий объём диссертации составляет 347 страниц, из которых 278 страниц основного текста.

Во **Введении** представлены цель и задачи работы, указываются объект, предмет и методы исследования. Определяется рабочая гипотеза, формулируются положения, выносимые на защиту. Обосновывается актуальность диссертационной работы и её научная новизна.

В **Первой главе** «Аспект “Аудирование” в системе обучения студентов-филологов русскому языку как иностранному в вузах Вьетнама на начальном этапе» описываются история и современное состояние обучения русскому языку во Вьетнаме; представляются особенности начального этапа обучения русскому языку в языковых вузах Вьетнама; вводятся этнопсихологические особенности обучения вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе; рассматриваются программные требования к аспекту аудирования в языковых вузах Вьетнама; проводится анализ пособий по аудированию для студентов-русистов, применяющихся на начальном этапе в языковых вузах Вьетнама.

Вторая глава «Теоретические основы обучения аудированию как виду речевой деятельности» содержит описание механизмов аудирования; определение видов аудирования; принципы отбора аудиотекстов и комплекса заданий, способствующих формированию механизма аудирования.

В **третьей главе** «Создание модели учебного пособия по аудированию для студентов-русистов языковых вузов Вьетнама (начальный этап обучения)»

описываются обобщённые теоретические и практические положения, на основе которых разрабатывалась модель пособия; выстраивается структура учебного пособия; приводится содержание учебного пособия по обучению аудированию; описываются результаты проведения эксперимента в контрольной и экспериментальной группах вьетнамских студентов.

Каждая глава заканчивается выводами. В Заключение обобщаются результаты диссертационного исследования, намечается перспектива дальнейшей работы.

ГЛАВА 1. АСПЕКТ «АУДИРОВАНИЕ» В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В ВУЗАХ ВЬЕТНАМА

1.1. Обучение русскому языку как иностранному во Вьетнаме: история и современное состояние

В начале XX в. первыми популяризаторами русского языка и русской культуры в колониальном Вьетнаме стали вьетнамские революционеры и патриоты, обучавшиеся в Москве, в знаменитом Коммунистическом университете трудящихся Востока. Следует отметить, что первые шаги в деле продвижения русского языка во Вьетнаме связаны с именем президента Хо Ши Мина, который заложил фундамент прочных дружеских отношений между Вьетнамом и Россией. После произошедшей в 1945 г. Августовской революции русский язык начали изучать во вьетнамских вузах и школах [Динь Тхи Тху Хуен 2019: 6].

К концу 80-х гг. XX в. русский язык занимал главенствующее положение среди преподаваемых в стране иностранных языков. Он стал преподаваться не только в подавляющем большинстве вузов и средних школ (до 90%) в качестве основной учебной дисциплины, но и был введён в программы краткосрочных курсов иностранного языка. Свидетелями явных успехов становления сильной школы вьетнамской русистики были труды таких учёных-лингвистов, как Нгуен Нием, Чан Тхонг, Ву Тхе Хой, Тхи Тоан, Ка Шон, Нгуен Хао, Нгуен Тует Минь, Ле Нгуен Лонг, Буй Хиен, Чыонг Донг Шан, Хоанг Лай, Доан Ты Хуен, Ле Нянь, До Динь Тонг и многие другие [Фунг Чонг Тоан 2017]. Неоценимый вклад этого поколения учёных в дело развития русистики во Вьетнаме позволил обеспечить не только массовое преподавание русского языка по всей стране, но и наладить процесс профессиональной подготовки квалифицированных кадров: особо отмечалось, что ни в одной другой стране мира не подготавливается так много переводчиков, учителей и

преподавателей русского языка, как во Вьетнаме [Фунг Чонг Тоан 2017]. Поэтому можно сказать, что культурно-языковой кругозор вьетнамских студентов о России был достаточно обширным.

Однако произошедший в начале 90-х годов XX в. распад Советского Союза стал одной из причин снижения популярности русского языка во Вьетнаме. После периода кризиса, вызванного потерей опоры и поддержки в виде СССР, Вьетнам был вынужден стимулировать развитие рыночных механизмов и наращивать устойчивые торговые связи с различными государствами мира для успешной интеграции в глобальную экономическую систему. Кроме того, политико-экономические изменения в самой России также спровоцировали переориентировку в области государственной языковой политики. Тогда в стране стали отдавать приоритет обучению другим иностранным языкам, среди которых были английский, французский, китайский, японский. Это привело к резкому сокращению числа вьетнамцев, изучавших русский язык. До распада Советского Союза число людей, изучающих русский язык в стране, достигало 580 тысяч человек в год. В 90-е гг. XX в. их стало гораздо меньше – всего 20 тысяч человек. По состоянию на 1 октября 2002 года число изучающих русский язык во Вьетнаме составило около 0,03% от общего числа школьников и студентов [Динь Тхи Тху Хуен 2019: 7]. Кроме того, на этот процесс оказало значительное влияние и изменение политической ориентации самого Вьетнама и реформы системы образования, начавшейся в стране во второй половине 1980-х гг. Русский язык, потеряв своё лидирующее положение в качестве ведущего иностранного языка, изучаемого в средней и высшей школе, заметно сократил сферу своего применения. Экономические проекты сотрудничества между Россией и Вьетнамом, имеющие функцию стимула, мотивации в изучении русского языка, тоже сократились и стали менее значительными, в результате чего уменьшился и общественный спрос на знание языка. По оценкам вьетнамских исследователей, уровень владения языком абитуриентами, поступающими на отделения русской филологии в вузах, снизился по сравнению с уровнем абитуриентов 50–70-х гг. XX

в., когда многие вьетнамцы проходили начальную подготовку по русскому языку на подготовительных факультетах вузов СССР [Ву Куок Тхай 1998]. Это не могло не сказаться на общем уровне владения русским языком будущих филологов-русистов, так как теперь в условиях обучения на факультетах русской филологии приходилось уделять внимание не совершенствованию уровня языка, приобретённого в школе, а овладению базовыми основами языка. Резкое сокращение специалистов-носителей языка и опора преимущественно на национальные кадры преподавателей-русистов также не могли не отразиться на общем уровне подготовки студентов – будущих преподавателей русского языка. Слабая теоретическая и практическая подготовка студентов в области русской филологии, причинами которых являются отсутствие во Вьетнаме русской речевой среды, недостаточная квалификация национальных кадров русистов, отсутствие современных учебников коммуникативной направленности и методик преподавания русского языка с учётом местных условий и национальных традиций обучения также не способствовали росту интереса к изучению русского языка. Однако с середины 1990-х гг. интерес к русскому языку опять начал проявляться [Динь Тхи Тху Хуен 2019: 6].

Для восстановления былого уровня культурных связей и популяризации русского языка были необходимы новые стимулы. В 2001 году Вьетнам и Россия установили отношения стратегического партнёрства, которое приобрело статус «всеобъемлющего» в 2012 году. Развитие двустороннего сотрудничества в различных сферах, таких как политика, экономика, оборона, наука, образование и т.д., придало новый импульс изучению русского языка во Вьетнаме. Ежегодно между двумя странами подписываются соглашения об обучении в РФ вьетнамских абитуриентов и студентов в рамках двустороннего сотрудничества в области культуры и образования. Благодаря этому интерес к изучению русского языка значительно повышается.

Несомненно, уровень распространения русского языка во Вьетнаме зависит от ряда факторов, связанных с укрепляющимся сотрудничеством между двумя

странами, реальными возможностями трудоустройства, а также языковой политикой обеих стран.

Прежде всего, необходимо отметить, что одними из важнейших составляющих сотрудничества между странами являются торгово-экономические связи. За последние годы значительно увеличился двусторонний объём товарооборота между Россией и Вьетнамом, достигнув к 2020 г. 10 млрд. долларов США.

Наряду с этим Вьетнам является одним из самых популярных направлений для российских туристов. В последние годы наблюдается непрерывный рост потока российских туристов, выбирающих Вьетнам как идеальное место для отдыха. По данным Управления общей статистики Вьетнама, в 2019 году в нашу страну прибыли 585,6 тысяч туристов-россиян, а количество посетивших Россию вьетнамцев составило 36 тысяч человек. Кроме того, Вьетнам установил благоприятные условия въезда в страну для россиян – ранее возможность безвизового пребывания в стране составляла 15 дней, а с 2023 г. условия ещё более смягчились, и россияне могут находиться во Вьетнаме без визы при наличии действующего загранпаспорта до 45 дней. При этом условия въезда в РФ для путешественников из Вьетнама менее лояльные, граждане СРВ должны оформить туристическую визу. Именно туристическая привлекательность Вьетнама для россиян активно расширяет культурный обмен между народами. Всё это значительно стимулирует изучение русского языка во вьетнамских учебных заведениях [Кутырева, Фунг Чонг Тоан 2015].

Таким образом, можно сказать, что осуществление ряда мер, принятых Правительством Российской Федерации за последние годы, во многом способствует «оживлению» интереса к русскому языку у вьетнамцев. Во Вьетнаме активно работают два «Кабинета Русского мира» (на базе Института иностранных языков Данангского университета и Ханойского филиала Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина) и два центра фонда «Русский мир» в рамках фонда содействия продвижению вьетнамской и русской литературы, одобренного

Президентом РФ В.В. Путиным. Благодаря эффективной деятельности данных центров за последние 5 лет состоялись многочисленные научные мероприятия, посвящённые русскому языку и русской культуре.

Говоря о продвижении русского языка во Вьетнаме, нельзя не отметить вклад Ханойского филиала Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, где постоянно проводятся курсы переподготовки вьетнамских преподавателей-русистов различных ступеней обучения (школьной и вузовской) с целью проверки, оценки и повышения их квалификации.

Данные учреждения прилагают большие усилия для создания современной научно-методической базы преподавания русского языка, поддержки изучения русского языка и распространения русской культуры во Вьетнаме, а также вносят большой вклад в развитие межкультурного диалога и в укрепление взаимопонимания русского и вьетнамского народов [Динь Тхи Тху Хуен 2019: 8].

Согласно общеобразовательной программе, принятой Министерством образования и подготовки кадров Вьетнама, в средней школе иностранный язык сегодня является обязательным предметом. В зависимости от многих факторов (учебных условий, индивидуальных желаний, баллов на экзаменах) школьники могут изучать один из семи языков: английский, французский, китайский, русский, японский, корейский и немецкий. Во всех вьетнамских школах изучается английский язык (им занимаются 99% школьников). Китайский язык изучается в 9 провинциях – городах Вьетнама (28 средних школах, 18 высших школах – 12 тысяч учащихся-школьников). В отчёте за 2018–2019 учебный год Российский центр науки и культуры в Ханое сообщил, что русский язык преподавался в 12 школах Вьетнама, включая 11 специальных школ с углублённым изучением и одну общеобразовательную неполную среднюю школу.

По данным 2023 года, приведённым на встрече заместителя министра образования и подготовки кадров Вьетнама Нгуен Хыу До с делегацией Министерства образования РФ во главе с заместителем министра Д.Е. Грибовым в

апреле текущего года, сегодня русский язык в учебных заведениях страны преподаёт более 200 учителей/преподавателей (в 13 школах и 25 вузах) и более 5000 школьников и студентов изучают русский язык. Что касается вузов, то во Вьетнаме русский язык изучается не только в языковых вузах, но и в неязыковых. В одном из исследований, посвящённых 70-летию преподавания русского языка во Вьетнаме, говорилось более чем о сорока учебных заведениях страны, где преподают и изучают русский язык [Нгуен Тхи Тху Дат, Ву Тхе К. 2015]. До сегодняшнего дня вьетнамские учащиеся представляют один из наиболее стабильных контингентов иностранных учащихся. По данным 2015 г. 18 тысяч вьетнамских граждан получили дипломы российских вузов – на тот период это был самый большой показатель среди стран дальнего зарубежья [Ременцов, Кожевникова, Ременцова 2015].

Недавно в рамках «Национальной программы изучения иностранных языков 2020» было одобрено решение в экспериментальном порядке преподавать русский язык в качестве первого иностранного языка (наряду с китайским языком) в некоторых начальных школах. Согласно этой программе преподаванием русского языка будут заниматься в некоторых городах, среди которых город Нячанг, Дананг, Куиньон и другие, где ожидается высокая востребованность кадров, владеющих русским языком.

С российской стороны Министерство просвещения РФ совместно с национальными министерствами образования стран-партнёров планирует с 2021 года в рамках проекта «Российский учитель за рубежом» направить во Вьетнам учителей-русистов, которые окажут помощь в преподавании русского языка и организации курсов по повышению квалификации для местных преподавателей русского языка.

По мнению вьетнамских и российских исследователей, одной из основных трудностей в преподавании русского языка во Вьетнаме является именно отсутствие преподавателей-носителей изучаемого языка. При этом студентам-филологам редко выпадает возможность учиться у русских преподавателей, которые владеют методикой преподавания РКИ с использованием коммуникативного метода.

Отсутствие российских преподавателей приводит к потере уверенности в правильности обучения русскому языку, а также мешает вьетнамским студентам преодолевать существующий языковой и психологический барьер в условиях реального общения [Динь Тхи Тху Хуен 2019: 8].

Что касается вьетнамских преподавателей, то среди них не хватает высококвалифицированных кадров, владеющих русским языком. Это связано с тем, что преподаватели старой школы ушли или уходят на пенсию, а молодых перспективных специалистов в преподавании русского языка явно недостаточно. Следует отметить, что с 1990 по 2019 гг. во Вьетнаме, по официальным данным, наблюдалась тенденция роста числа поступающих в университеты. Спрос на поступление студентов в университеты значительно превысил предложение: около 1,3 миллиона абитуриентов предпочли бы поступить в университеты, но только 600 тысяч могли быть приняты [World Bank: [сайт]. URL: data.worldbank.org]. Одной из причин этого является нехватка преподавательского состава для ступени высшего образования.

Однако несмотря на данные объективные трудности, использование русского языка во Вьетнаме во многих сферах деятельности всё же постепенно нарастает. Это требует внимания к подготовке своих педагогических кадров и обеспечению учебного процесса обновлёнными материалами, соответствующими сегодняшнему уровню методики РКИ и учитывающими этноспецифику обучения во вьетнамских вузах.

В связи с активным развитием российско-вьетнамских отношений в области военно-технического сотрудничества, медицины, энергетики, машиностроения, образования, науки, туризма перед Вьетнамом остро стоит задача подготовки кадров со знанием русского языка. Необходимость обеспечения такими специалистами в особо наукоёмких отраслях экономики привела к востребованности этой дисциплины не только в языковых вузах. В нефилологических вузах русский язык изучается как отдельная дисциплина «Иностранный язык». Обучение русскому языку в данных

вузах направлено на подготовку инженеров, менеджеров, гидов, сотрудников полиции, военнослужащих и специалистов других направлений.

Заметим, что в последнее время наблюдается высокая востребованность военных специалистов, знающих русский язык. Министерством обороны Вьетнама было дано распоряжение преподавать русский язык во многих военных училищах, институтах и академиях, что приведёт к значительному увеличению числа высших учебных заведений, где ведётся обучение русскому языку.

Помимо этого, за последние годы количество языковых вузов с преподаванием русского языка не сократилось, а наоборот, наблюдается их рост. Одной из славных страниц изучения русского языка во Вьетнаме стало открытие в 1967 году Ханойского педагогического университета, в котором одним из четырёх факультетов стал факультет русского языка, в 1983 году (также в Ханое) был открыт филиал Института русского языка им. А.С. Пушкина, о положительной роли которого в продвижении русского языка мы уже упоминали выше.

На данный момент русский язык преподаётся как специальность в восьми государственных учебных заведениях: Ханойском университете, Институте иностранных языков при Ханойском государственном университете, Пединституте при Тгайнгунском университете, Институте иностранных языков при Хюэском государственном университете, Пединституте иностранных языков при Данангском университете, Хошиминском педагогическом институте, Факультете русской филологии Института социальных и гуманитарных наук при Хошиминском государственном университете и Академии военных наук (Военном институте иностранных языков) [Фунг Чонг Тоан 2017].

Однако следует отметить, что языковые вузы по-прежнему сталкиваются со значительными трудностями при наборе студентов-русистов. Одной из главных причин этого можно назвать переход к рыночной экономике, который вызвал увеличение притока иностранных инвестиций в страну. Это способствует созданию совместных предприятий, куда привлекают выпускников вузов, профессионально

владеющих иностранными языками, предлагая им высокие зарплаты. Поэтому неизбежна конкуренция между изучающими иностранные языки, для которых в приоритете английский язык. Однако есть и другая причина сокращения количества студентов-русистов, обучающихся на родине.

Среди студентов, которые, несмотря на высокую конкуренцию с английским и другими иностранными языками, выбирают русский язык в качестве своей будущей специальности и поступают на факультет русского языка и русской культуры, с самого начала обучения наблюдается некоторая неоднородность по составу. Их можно условно разделить на две группы в зависимости от того, изучали студенты русский язык в школе или начинают его изучать в университете. Следует сказать, что вследствие сокращения количества средних школ, в которых преподаётся русский язык, число студентов-вьетнамцев, владеющих русским языком на уровне выше «нулевого» (при поступлении в университет), как мы уже отмечали, с каждым годом уменьшается.

Очевидное сокращение студентов, поступающих на факультет русского языка на родине, объясняется не только растущей конкуренцией между специальностями во вьетнамских вузах, но и увеличением квот на обучение в российских вузах для вьетнамских студентов.

Отметим, что некоторые первокурсники уже после нескольких недель учёбы на факультете русского языка уезжают на учёбу в Россию благодаря получению стипендии в одном из российских вузов. Другие студенты также имеют возможность учиться в России, например, став победителем Олимпиады по русскому языку или получив стипендию от Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама и Министерства науки и высшего образования России.

В последние годы РФ зарезервировала большое количество стипендий для вьетнамских студентов (с 2021 г. количество стипендий увеличилось до 1000). В настоящее время в РФ обучается около 5 тысяч вьетнамских студентов, в том числе

около 3 тысяч студентов, обучающихся в рамках Соглашения между правительствами двух стран в более чем 180 учебных заведениях РФ.

Таким образом, при общем росте численности вьетнамских студентов, изучающих русский язык, их количество в вузах страны уменьшается, т.к. у многих из них появляется реальная возможность поехать на учёбу в Россию и обучаться русскому языку в языковой среде. Бесспорно, что для филолога-русиста это лучший путь к овладению языком. Поэтому вьетнамские вузы крайне заинтересованы в том, чтобы как можно больше студентов побывало в России на различных формах обучения. Однако для осуществления этих планов подготовка будущих русистов в вузах Вьетнама должна соответствовать современному развитию методики преподавания русского языка как иностранного.

В настоящее время во Вьетнаме самой большой проблемой для студентов-филологов и преподавателей являются учебники: на данный момент во Вьетнаме нет хорошего национально-ориентированного учебника. Материалы старых учебников утратили свою актуальность, а новых хороших учебников пока нет, поэтому каждое отделение находит наиболее приемлемый, на свой взгляд, учебник.

Ещё одной трудностью для факультетов русского языка является ситуация с учебной программой, с пособиями и учебниками и техническими средствами обучения (далее – ТСО), необходимыми для процесса подготовки. Эта проблема является более трудной для факультетов русского языка, чем для других языковых факультетах. Что касается положения с ТСО, то отличительным моментом является достаточно слабое компьютерное программное обеспечение, тем более на начальном этапе обучения.

Система тестирования по русскому языку как иностранному (далее – ТРКИ) впервые была представлена во Вьетнаме на научной конференции Института иностранных языков Вьетнамского Национального Университета в Ханое и Института иностранных языков при Университете Дананга в 2005 г., но с этого момента пока не было разработано отдельного банка заданий, ориентированных на

вьетнамских студентов и учитывающих специфику обучения во внеязыковой среде. Подобные материалы были бы полезны в процессе подготовки к экзамену [Фунг Чонг Тоан 2017].

Значительным достижением факультетов русского языка можно считать обновление содержания программ обучения. Вопреки недостатку источников материалов большие факультеты русского языка создали для себя комплекс учебников и учебных пособий в целях обновления страноведческого материала. Также были разработаны учебные курсы, соответствующие запросам рынка и реалиям, например, русский язык в сфере туризма, экономики и других областей.

В сфере теории и методики преподавания русского языка во Вьетнаме наблюдаются позитивные тенденции: возрастает число и качество исследовательских работ, преподаватели стремятся обмениваться собственными наработками и перенимать опыт российских коллег, а также применять различные современные методики обучения русскому языку. Например, внедрение коммуникативно-индивидуализированной концепции в учебниках русского языка для школ СРВ было рассмотрено в исследовании До Динь Тонг (1982); роль и место грамматики в учебниках русского языка коммуникативного типа для вьетнамских школ анализировал Зыонг Дык Нием (1982); Ву Куок Тхай изучал методику обучения аудированию вьетнамских филологов в условиях языковой среды при включённом обучении (1998); Хоанг Тхи Тху исследовала содержание и структуру учебника для студентов-филологов Вьетнама на начальном этапе (2005); Нгуен Тхи Ханг рассмотрела методику использования ИКТ при организации самостоятельной работы во вьетнамских вузах (2011); Ле Хонг Тханг обратил внимание на методику обучения аудированию русской речи в Тгайнгунском университете на основе коммуникативно-индивидуализированного подхода (2015). Безусловно, все эти научно-исследовательские работы вьетнамских учёных внесли большой вклад в методику преподавания РКИ во Вьетнаме.

Однако, на наш взгляд, для более ощутимых положительных изменений в преподавании РКИ вьетнамским студентам-филологам необходимо:

- обновление учебных программ с включением в них новых средств обучения (компьютеров, гаджетов и т.д.);
- написание новых учебников и пособий, соответствующих современным тенденциям в преподавании языков;
- учёт этнотипа вьетнамских учащихся и их родного языка;
- использование возможностей преподавателей-вьетнамцев, владеющих родным языком студентов, для работы над ориентированными конкретно на вьетнамских учащихся материалами для развития различных видов речевой деятельности;
- максимальное привлечение российских преподавателей-носителей изучаемого языка к процессу преподавания в офлайн- или онлайн-формате с целью реального общения с русскоговорящими людьми;
- использование электронных русскоязычных ресурсов внеязыковой среды;
- создание базы данных по рекомендованным студентам русскоязычным электронным ресурсам;
- включение в процесс преподавания (аудиторного и внеаудиторного) интерактивных форм работы, поисковых заданий с использованием русскоязычных сайтов;
- широкое использование аудио- и видеоматериалов с целью компенсации языковой среды и др.

1.2. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному и его специфика в языковых вузах Вьетнама

Для полного понимания поставленных перед нами задач необходимо очертить круг вопросов, которые могут иметь различное прочтение. Например, это касается в

первую очередь определения начального этапа обучения РКИ. Он значительно различается в условиях обучения в языковой среде и вне её, т.е. в иноязычной среде. При обсуждении преподавания русского языка на этапе получения высшего образования это чаще всего будет реализовываться на базе отечественных вузов зарубежных учащихся (например, университетов Вьетнама, Китая, Южной Кореи и др.).

Чтобы увидеть отличие в понимании начального этапа применительно к языковой среде и его специфики при условии получения образования во внеязыковой среде, обратимся к определению этого понятия. О.П. Быкова даёт такое описание внеязыковой среды: «Под внеязыковой средой понимается среда, в которой отсутствуют естественные (русские) лингвокультурные практики/дискурсы исторически конкретного социума» [Быкова 2011: 6]. Ещё одним актуальным для нашей работы понятием можно считать понятие *образовательной среды*, которая будет различаться в условиях русскоязычной среды и во внеязычной среде. В университетах разных стран она будет основываться на традиционной системе образования и современном её состоянии, наличии или отсутствии преподавателя-носителя изучаемого языка и культуры. Описание особенностей образовательного пространства вьетнамских языковых вузов также представлено в нашей работе.

Обратимся к описанию и сравнению понятия *начального этапа*, имеющего в образовательной среде филологического вуза Вьетнама свою специфику, с общепринятым пониманием данного этапа при обучении в иных условиях.

В методике обучения русскому языку как иностранному начальный этап обычно связывается с абсолютным началом изучения языка. Под начальным этапом понимается относительно завершённый в коммуникативном плане период обучения, который выделяется по отношению к обучению в целом и характеризуется нулевым «стартовым уровнем» владения языком [Дзелик 2010].

Следует выделить ключевые аспекты, характеризующие начальный этап обучения.

Во-первых, это изучение русского языка («от нуля»): отсутствие у студентов какого-либо языкового запаса, а также навыков и умений использования русского языка в общении. Языковой материал, речевые умения и навыки начального этапа должны стать «базисными», составляющими фундамент владения русским языком в объёме, определяемом конечными целями. Последующие этапы обучения «наращивают» запас учебного материала, развивают и углубляют умения и навыки его применения. При этом возникают задачи, которые на начальном этапе не столь актуальны: включение сформированных умений и навыков в новые виды деятельности в новых сферах общения, коррекция и совершенствование сформированных навыков и умений. Задача начального этапа – отобрать такой материал, сформировать такие навыки и умения использования его в речи, которые позволяют обучаемому в минимальные сроки включиться в реальную сферу общения, используя изученный материал русского языка в целях коммуникации.

Во-вторых, второй фактор, определяющий специфику начального этапа по сравнению с другими этапами обучения, связан с его выделением по отношению к обучению в целом. Будучи включённым в целостную систему, обучение на начальном этапе носит подготовительный характер по отношению к обучению на последующих этапах, что требует известной «открытости» содержания начального этапа, тесной его связи с содержанием всего обучения, проявляющейся в учёте конечных целей и преемственности поэтапных минимумов языкового материала. Конечные цели обучения проецируются на содержание обучения начального этапа во всех своих составных частях.

В-третьих, поскольку начальный этап выделяется как самостоятельный цикл обучения, он соответственно должен обладать относительной завершёностью. Необходимо подчеркнуть, что при выделении начального этапа следует учитывать и его значимые методические характеристики в комплексе. Акцентирование внимания на одной характеристике приводит к односторонней трактовке целей и содержания начального этапа обучения, что противоречит коммуникативности и комплексности,

которые определяют циклическое строение учебного процесса. Внимание методистов чаще всего концентрируется на подготовительном характере начального этапа по отношению ко всему обучению, а методическая задача решается на основе принципа коммуникативности через комплексную подачу учебного материала, организованного вокруг коммуникативного ядра цикла.

В-четвёртых, необходимый отбор учебного лексико-грамматического минимума для начального этапа обучения осуществлялся с учётом основных целей обучения и с учётом основных лингводидактических принципов. Лексико-грамматический минимум отражает систему изучаемого языка, но ограничен этапом обучения и отсутствием предварительной языковой подготовки у большинства учащихся. Базисный материал, употребительный во всех видах речевой деятельности, позволяет иностранным студентам овладеть умениями и навыками употребления языка не только в учебной сфере общения, но и в ситуациях реального общения с носителями языка в элементарных ситуациях функционирования и жизни в языковой среде. Именно этот материал создаёт качество «фундаментальности» языкового минимума начального этапа обучения.

Заметим, что в методике русского языка как иностранного существует понятие *базисного, или базового, языкового минимума*, несколько отличающегося от понятия *базисного языка*. Базисный языковой минимум составляет основную часть учебного минимума начального этапа, включает элементы различных уровней языка, употребительные во всех формах, типах, видах речи, и образует фундамент владения иноязычной речевой деятельностью. В состав базисного учебного материала входит не только минимум вербальных средств, но и некоторые невербальные средства коммуникации (например, жесты), а также основные правила использования вербальных единиц в речи (Вы, Ваш), включая и элементы этикетных норм носителей языка, а также большой объём основных лингвострановедческих знаний [Дзелик 2010].

Базисный учебный материал начального этапа составляет основную часть языкового минимума этого периода обучения, а включение его в содержание обучения русскому языку на начальном этапе обеспечивает «открытость» этого этапа, позволяя обучаемым усвоить систему русского языка, необходимую для овладения речевой деятельностью на нём, учитывая и грамматическую систему. Значение типового грамматического материала формирует речевую способность человека. Однако формирование грамматических понятий и овладение структурами невозможно без системного осмысления элементов, понятий и единиц других уровней языка.

Системность пронизывает учебный процесс, составляет внутреннюю конструктивную опору его методической организации. Элементы языковой системы наслаиваются, превращаются в сложную динамическую систему речевых действий и операций, а затем в систему коммуникативных единиц, организованных на синтаксической основе. Единицы разных уровней представлены в коммуникативных единицах комплексно, разнородный по характеру материал объединяется в пределах блока по функциональному, а в пределах цикла обучения – по ситуативно-тематическому принципу; соответственно распределяются по концентрам и элементы различных уровней. Каждый концентр является уменьшенной копией языка и представляет собой дидактически обработанную систему элементов языка. Итак, с одной стороны, это относительно законченный цикл, а с другой, – база для дальнейшего изучения языка. Поэтапная разработка целей обучения по всем методически значимым параметрам приобретает принципиально важное значение как для отбора учебного материала, так и для выделения относительно завершённых в коммуникативном отношении учебных циклов.

Таким образом, этап обучения представляет собой законченный цикл учебного процесса, который осуществляется с использованием определённых методов, средств и условий обучения. Этот процесс заключён в определённые временные рамки,

необходимые для достижения целей обучения, установленных Государственным стандартом и программами по русскому языку.

Говоря о классификации этапов обучения РКИ, можно вспомнить середину XX века, когда в 50-60-е годы различали два этапа: начальный и продвинутый. Статус русского языка как учебного предмета являлся критерием их разграничения. На его основе вузовский курс обучения русскому языку как иностранному структурно делился на две части: обучение на подготовительном факультете, где русский язык является главным учебным предметом, и обучение на основных факультетах, где он обслуживает другие учебные предметы. Эти две части и были двумя этапами вузовского обучения – начальным и продвинутым.

В 1970-е годы методисты стали склоняться к выделению начального, продвинутого и высшего этапов обучения, однако методическое обоснование выделенных этапов обучения ещё не получило однозначного решения. Однозначно можно говорить, что на сегодня наибольшую разработку получил начальный этап обучения. В 80-е годы XX века в результате анализа специфики вузовского обучения русскому языку как иностранному исследователи пришли к мысли о необходимости выделения большего числа этапов обучения. Г.Г. Городилова, Е.И. Мотина, Т.М. Балыхина описали особенности следующих этапов: начального (I семестр подготовительного факультета), среднего (II семестр подготовительного факультета), продвинутого (I–III курсы) и завершающего (IV–V курсы).

Таким образом, в вузовском курсе русского языка как иностранного различают либо четыре этапа, из которых два – начальный и средний – соотносились с временными рамками обучения на подготовительном факультете, либо три подэтапа, которые также соотносились с обучением на подготовительном факультете, т.е. этапе довузовской подготовки.

Этап обучения состоял из подэтапов, концентров. В курсе обучения русскому языку на подготовительном факультете традиционно выделяли следующие концентры:

- первый, охватывающий 1–1,5 месяца учебных занятий в первом семестре (элементарный уровень);
- второй, длящийся 2,5–3 месяца и завершающийся в конце первого семестра (допороговый уровень);
- третий, охватывающий весь второй семестр (пороговый или I сертификационный уровень).

Первый концентр содержал учебный материал, достаточный для общения в социально-бытовой сфере. Второй и третий концентры охватывали материал, значимый для общения в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах [Капитонова, Московкин 2006].

Сложившееся прежде представление об этапах вузовского курса русского языка как иностранного показано в таблице 1.

С этим мнением не соглашаются ведущие учёные, например, А.Н. Щукин, считая, что подготовительный факультет входит в структуру вузовского обучения. А.Н. Щукин (2003) в свете перехода к двухуровневой системе выделяет 3 этапа в системе вузовского обучения студентов – иностранцев, изучающих русский язык как будущую специальность (студенты-филологи), либо как средство профессиональной деятельности (студенты-нефилологи):

- 1) начальный (подготовительный факультет),
- 2) основной (бакалавриат),
- 3) продвинутый (магистратура) [Щукин 2003].

Этапы вузовского курса русского языка как иностранного, по А.Н. Щукину, представлены в таблице 1 ниже.

Таблица 1 – Этапы вузовского курса русского языка как иностранного (по А.Н. Щукину)

Начальный этап			Основной этап	Продвинутый этап
Элементарный	Допороговый	Пороговый (I сертификационный)	Бакалавриат	
			1-2 курсы	3-4 курсы
			1-2 курсы	

С целью включения в общеевропейское образовательное пространство в 1992 г. начала формироваться аналогичная европейской концепция уровней владения русским языком как иностранным, тем не менее учитывавшая специфику российского высшего образования. Однако, кроме этого, для профессионального владения русским языком необходимо погружение в языковую среду и развитая коммуникативная компетенция.

Рекомендуемая Советом Европы шестиуровневая система, описанная в «Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком» (2005), в российской концепции получила следующее воплощение при выделении уровней владения языком:

- элементарный (уровень в конце первого центра обучения русскому языку на подготовительном факультете);
- базовый (уровень в конце второго центра обучения русскому языку на подготовительном факультете);
- первый сертификационный (уровень в конце третьего центра обучения русскому языку на подготовительном факультете);
- второй сертификационный (уровень бакалавров-нефилологов);
- третий сертификационный (уровень бакалавров-филологов);
- четвёртый сертификационный (уровень магистров-филологов) [Щукин 2002].

Заметим, что данное количество уровней соответствует многим европейским системам тестирования и учитывает направления будущей профессиональной деятельности студентов-филологов. Понятно, что уровень подготовки филологов-русистов требует более глубокого погружения в языковую систему и более высокой сформированности коммуникативной компетенции.

Соответствие Российской и Европейской систем уровней владения языком представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Соответствие Российской и Европейской систем уровней владения языком

Уровни владения языком					
Уровень 1	Уровень 2	Уровень 3	Уровень 4	Уровень 5	Уровень 6
Российская система					
Элементарный сертификационный уровень (ТЭУ)	Базовый сертификационный уровень (ТБУ)	Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1)	Второй сертификационный уровень (ТРКИ-2)	Третий сертификационный уровень (ТРКИ-3)	Четвертый сертификационный уровень (ТРКИ-4)
Европейская система					
A1	A2	B1	B2	C1	C2

По определению специалистов, система уровневой иерархии может использоваться: а) для сертификационного тестирования; б) для организации и корректировки этапов обучения РКИ; в) для самоконтроля иностранных граждан при изучении русского языка.

Для каждого уровня разработаны государственный образовательный стандарт и типовые тесты.

В «Образовательной программе» по русскому языку, предназначенной для студентов подготовительных факультетов, указывается: «Достижение первого сертификационного уровня владения русским языком позволит удовлетворить основные коммуникативные потребности иностранных граждан средствами русского языка в сфере повседневного общения, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения. Этот уровень обеспечивает необходимую базу для поступления в вузы Российской Федерации, для скорейшей адаптации в условиях новой социально-культурной среды, для общения с носителями русского языка (не только в условиях языковой среды, но и вне её), для осуществления профессиональной деятельности в коллективах, где русский язык является рабочим языком, для ознакомления с историей и культурой России, национальными традициями русского народа» [Образовательная программа по РКИ... 2001]. Для интенсификации обучения и достижения такого уровня владения языком на подготовительных факультетах существуют благоприятные условия: большой объём учебных часов и высокая их концентрация.

Таким образом, в широком понимании начального этапа обучения (по А.Н. Щукину) подразумевается включение в него нескольких уровней владения языком (от элементарного до первого сертификационного). В условиях языковой среды этого можно достичь на этапе предвузовской подготовки, т.е. на подготовительном факультете. Однако вне языковой среды сделать это значительно труднее из-за ряда причин, которые, по нашему мнению, будут заключаться в следующем:

– отсутствие чётко выраженных реальных коммуникативных потребностей в общении с носителями языка;

– искусственно создаваемые ситуации речевого общения средствами русского языка в сфере повседневного общения, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах;

– ограниченные возможности знакомства с историей и культурой России, национальными традициями русского народа на примере собственного опыта пребывания в стране изучаемого языка;

– не востребованность (в период обучения в отечественном вузе) профессиональной деятельности в коллективах, где русский язык является рабочим языком;

– невозможность создания таких благоприятных условий, которые студент-филолог получает в языковой среде: обучение в вузах на родине не может гарантировать большого объёма часов и их частотности, т.е. высокой концентрации и др. [Щукин 2002].

Таким образом, мы видим, что выделение этапов обучения (вне зависимости от их классификации) связано с уровнем владения языком, под которым подразумевается «степень сформированности коммуникативной компетенции, позволяющей решать на иностранном языке экстралингвистические задачи общения в соответствии с условиями коммуникации и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых умений и навыков» [Бредихина 2018: 102]. Можно сказать, что достижение определённого уровня владения языком во многом зависит от индивидуальных возможностей обучаемых и профессионального мастерства педагогов. Этап обучения же, на наш взгляд, представляет собой некую «организационную единицу», которая определяется временными и содержательными ограничениями.

Отметим ещё одну из данных классификаций начального этапа обучения РКИ. И.Е. Бобрышева подчёркивает значимость специфики начального, начально-продвинутого подуровней начального этапа обучения как фактора в процессе создания учебных материалов [Бобрышева 2004: 40]

Не давая в нашем исследовании подробный анализ приведённых нами подходов к выделению различных этапов обучения языку, подчеркнём только то, что их объединяет: начальное обучение понимается всеми как «обучение от нуля». Его

характерная особенность – организация занятий на материале отобранных минимумов и актуальных для будущей профессиональной деятельности сфер общения.

В соответствии с темой нашего исследования, выделяющего именно начальный этап обучения РКИ, сосредоточим внимание на подготовительном факультете, в рамках которого обеспечивается достижение базового (допорогового) уровня владения языком, а затем и порогового, соответствующего первому сертификационному уровню, и определим критерии, выдвигаемые к уровню владения русским языком.

Согласно Государственному образовательному стандарту, лексический минимум базового уровня составляет 1300 единиц, что даёт возможность решать коммуникативные задачи в сфере учебно-профессионального, бытового и социально-культурного общения в пределах ограниченного набора тем и ситуаций общения.

Для достижения первого сертификационного (или порогового) уровня владения языком (ТРКИ-1) требуется 440–460 часов (160–180 часов при условии владения базовым уровнем). Владение языком на этом уровне предполагает, согласно Государственному образовательному стандарту, владение 2300 лексическими единицами в бытовой, учебно-профессиональной и социокультурной сферах общения и умениями реализовать коммуникативные задачи (вступать в коммуникацию, запрашивать и сообщать информацию, выражать намерение, своё отношение в различных ситуациях общения), а также осуществлять речевое общение в различных ситуациях повседневной жизни [Государственный стандарт, 2020].

А.Д. Кулик, подробно рассматривающий этапы и уровни владения РКИ, выделил «характеристики этапов обучения [Кулик 2013]. По его словам, этапы обучения:

- между собой взаимосвязаны; подчинены определённой иерархии;

- имеют свои цели и задачи, требования к уровню владения языком; минимум содержания обучения языку (нам кажется, что формулировка «содержательный минимум» была бы здесь удачнее);
- являются базой для обучения на последующих этапах;
- ограничены временными рамками и тематически [Кулик 2013: 140].

Подобные характеристики этапов обучения в полной мере можно отнести и к выделяемым этапам обучения русскому языку как иностранному в системе подготовки филологов-русистов в вузах Вьетнама. Они имеют ряд особенностей, на которых мы остановимся ниже.

Основополагающими являются следующие принципы начального этапа обучения иностранному языку: функционально-семантический принцип, принцип синтаксической основы, принцип ситуативно-тематической организации материала, принцип концентризма, принцип учёта родной культуры учащихся и национальных лингвометодических традиций. Мы полностью согласны с И.Е. Бобрышевой, что «этноспецифика требует внесения коррекции в понимание принципов обучения» [Бобрышева 2004: 39], и постараемся это учесть при дальнейшем описании системы работы по формированию навыков аудирования у вьетнамских студентов-филологов начального этапа обучения во вьетнамских вузах.

Вывод о том, что соотношение начального этапа с обучением в целом определяется в зависимости от конечных целей и специфики формы обучения, подтверждает обоснованность выделения в качестве начального этапа обучения РКИ периода более лонгированного в своих временных рамках. Кроме того, фактор филологической подготовки будущих вьетнамских русистов требует более глубокого осознанного проникновения в систему изучаемого языка уже на первых этапах овладения новым языком. Ещё одной важной особенностью, требующей учёта при определении начального этапа в нашем случае, будет являться обучение неродному (русскому) языку в условиях внеязыковой среды, что значительно затрудняет и

замедляет становление коммуникативной компетенции и овладение всеми видами речевой деятельности на русском языке.

Согласно программе Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама, при обучении русскому языку как иностранному на весь курс отводится 1530 часов учебного времени. При этом полный четырёхлетний курс на факультетах языковых вузов Вьетнама разбивается на два этапа: начальный и завершающий.

Начальный этап охватывает два первых года четырёхлетнего обучения. Общее количество аудиторных часов для практического курса русского языка на начальном этапе составляет 600 часов, поровну разделённых на 4 раздела (говорение, письмо, чтение, аудирование). Это относительно полноценный, завершённый цикл или период обучения, который способствует развитию и корректировке умений и навыков в четырёх видах речевой деятельности, а также выработке новых навыков и умений преимущественно в сфере бытового и учебного общения.

В настоящее время обучение русскому языку как иностранному студентов-филологов Вьетнама ведётся по «Программе по русскому языку для студентов-филологов», согласно которой предусматриваются 4 основные цели обучения русскому языку: коммуникативная, профессиональная, познавательная и воспитательная.

Для достижения вышеуказанных целей в системе обучения следует реализовать следующие задачи:

- вооружить студентов-филологов фундаментальными филологическими знаниями;
- сформировать у студентов-филологов навыки общения в рамках всех видов речевой деятельности;
- выработать у студентов-филологов профессиональные (переводческие и педагогические) умения;
- снабдить студентов-филологов широкими культурно-страноведческими знаниями о стране и народе, носителе изучаемого языка.

Эта комплексная постановка вопроса обучения достигается с помощью всей системы подготовки студентов-филологов и реализуется в теоретическом и практическом курсах русского языка.

В обучении русскому языку вьетнамских студентов-филологов, как мы уже отмечали, начальный этап охватывает два первых года четырёхлетнего обучения. Этот этап призван формировать и развивать умения и навыки речевой деятельности на русском языке, корректировать такие навыки при условии довузовского изучения русского языка в школе, а также вырабатывать новые, преимущественно в сфере бытового и учебного общения.

Начальный этап считается особенно важным в обучении русскому языку вьетнамских студентов-филологов, поскольку он представляется базой для дальнейшего изучения языка и определяет успех всего учебного курса. Коммуникативная цель начального этапа ориентирует студента на практическое овладение языком во всех видах речевой деятельности.

При формировании навыков и умений письменной речи студент должен научиться:

- писать правильно с точки зрения орфографии, грамматики и лексики;
- логично записывать основную информацию услышанного текста;
- написать письмо, приглашение, просьбу;
- писать сочинения на определённую программой тему объёмом примерно 2–3

страницы.

Целью обучения чтению на начальном этапе является:

- чтение вслух с нужным членением текста на синтагмы и с правильным выделением логического ударения;
 - выразительное чтение;
 - чтение незнакомого и несложного текста научного или научно-популярного стиля с изученным лексико-грамматическим материалом, объём текста 1–1,5
- страницы;

- ознакомительное чтение с восприятием 60–70% информации текста объёмом до 2 страниц с не менее 5% новых слов, со скоростью чтения 90–100 слов в минуту;
- просмотровое чтение: студент должен определить тему текста объёмом до 2 страниц, со скоростью чтения 120 слов в минуту.

От студентов начального этапа при обучении говорению требуется:

- умение передавать содержание и основной смысл прочитанного или прослушанного текста в адаптированном варианте при условии предъявления при темпе речи 120 слов в минуту;
- соблюдение языковых норм в пределах пройденного материала без значимых коммуникативных ошибок;
- построение собственного подготовленного монологического высказывания в рамках пройденного материала с темпом речи в пределах 120 слов в минуту;
- участие в диалоге с преподавателем на пройденные темы, при этом учитывается быстрота реакции, логичность и плавность речи, а также количество ошибок [Хоанг Тхи Тху 2005].

При обучении аудированию ставятся следующие задачи:

- понимание монологической и диалогической речи по программным темам при обычной для носителя языка скорости 100–120 слов в минуту;
- понимание 40–50% содержания «Программы новостей», «Обзора новостей», радиопередач;
- понимание содержания и логической последовательности учебных лекций о культуре, языке.

Вместе с вышеназванными задачами обучения в программе указывается страноведческий минимум для практического курса русского языка на начальном этапе.

Содержание обучения русскому языку в программе отражает социальный заказ общества на знание иностранного языка (русского языка в частности) и интересы вьетнамских студентов-филологов. Следовательно, социальный заказ в виде целей и

требований к обучению должен быть полностью учтён как отправная точка при создании учебного материала практического курса на основе чёткого определения целей обучения студентов-филологов русскому языку как специальному на начальном этапе, программы подготовки бакалавров иностранных языков по специальности преподавателя русского языка и переводчика и на основе психологических особенностей, уровня фундаментальных знаний и уровня исходных, первоначальных знаний по иностранным языкам у студентов первого курса.

С 2017 года на основе Постановления Премьер-министра Вьетнама № 2080/QĐ-TTg, содержащего изменения и дополнения в Проект «По преподаванию и изучению иностранных языков в национальной системе образования на период 2017–2025 гг.», были приняты новые стандарты владения иностранным (в том числе русским) языком. Согласно этому документу, после завершения четырёхлетнего обучения по специальности «языковед» сформированность речевых навыков и умений у выпускников должна быть на пятом уровне (C1) по шестиступенчатой системе стандартов владения иностранным языком во Вьетнаме после окончания института. Что касается начального этапа обучения иностранному языку, то студенты-филологи по окончании данного этапа обучения (первые два года четырёхлетнего обучения) должны достигнуть третьего уровня (B1).

Требования к речевым навыкам и умениям в иностранном языке для вьетнамских студентов-филологов представлены в документе Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама под названием «К вопросу о создании шестиступенчатой системы компетенции владения иностранным языком во Вьетнаме», вступившем в силу в январе 2014 г.

1.3. Этнопсихологические особенности обучения вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе

Научно доказано, что родной язык и культура учащихся, психологические особенности нации оказывают большое влияние на обучение иностранному языку. Учёт этих особенностей способствует выбору эффективных для учащихся той или иной национальности методов и приёмов обучения, моделей педагогического взаимодействия.

В методике появилось определение стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа, сформулированное И.Е. Бобрышевой. В её докторской диссертации под «стилем учебно-познавательной деятельности этнотипа в овладении русским/иностраным языком» понимается «система признаков культурно-психологических процессов, ориентированная на реализацию внешней и внутренней учебно-познавательной активности данного субъекта, в свою очередь направленной на достижение принятых им целей. В рамках частной интерпретации стилем учебно-познавательной деятельности этнотипа называется устойчивая система свойств, сопряжённая с уровнем нормативной операционализации в овладении русским/иностраным языком, характеризующая данный этнический субъект с точки зрения его психологического и социокультурного своеобразия» [Бобрышева 2004: 9].

Это понятие становится особенно значимым, когда речь идёт о работе с моногруппами, а именно такой контингент изучает язык исключительно во внеязыковой среде, в то время как в условиях языковой среды обучение в моногруппах в большей степени составляет исключение. В языковой среде преподавателю-русисту намного чаще приходится работать в интернациональных (полигруппах) группах с учащимися, которые представляют различные этнотипы. По определению исследователя, «деятельность учебной группы – это интегративная система, сложно иерархизированная и формирующаяся в процессе взаимодействия составляющих её этнокультурных и индивидуальных компонентов, где ведущими выступают первые, навязывая личности общие установки, нормы, обогащая её новыми групповыми связями» [Бобрышева 2004: 18].

Учёт этнотипа учащихся важен не только для практической аудиторной работы, но и при разработке национально-ориентированных учебников и учебных пособий. Если в ходе занятий в аудитории предполагается умение преподавателя структурировать и осуществлять процесс обучения национальных групп на основе «этнокультурного моделирования» [Бобрышева 2004], то при создании обучающих материалов необходимо учитывать не только этнотип, т.е. адресата, но и особенности языковой системы родного языка учащихся.

Под этнокультурным моделированием понимается умение преподавателя структурировать и осуществлять процесс обучения национальных групп.

Понятно, что проблема целесообразной организации обучения РКИ требует учёта этнокультурной специфики студентов-филологов. В нашем случае изучение этнического коллектива моногруппы, его учебно-познавательной деятельности и способов её оптимизации или корректировки в большей степени будет облегчено тем, что в условиях изучения русского языка в вузах Вьетнама профессорско-преподавательский состав в основном представлен носителями родного для студентов-филологов языка, т.е. относящимися к тому же этнотипу, что и обучаемые. Можно предположить, что при внимательном, творческом и осознанном подходе к преподаванию, понимая всю сложность овладения русским языком без языковой среды и общения с носителями языка, вьетнамские педагоги-русисты смогут быстрее адаптировать приёмы и методы учебной работы под свой контингент обучаемых. Однако, как показывает практика преподавания в филологических вузах Вьетнама, это не всегда так. Как мы уже отмечали, в системе высшего образования при обучении русистов есть целый ряд трудностей, одной из которых является не всегда достаточная подготовка и приёмы работы преподавателей. Несмотря на немалое количество вьетнамских исследований в области методики РКИ, о которых мы скажем ниже, полученные результаты не всегда находят место в практике преподавания.

Здесь будет уместным упомянуть одно из направлений в методике, которое начало утверждаться с конца 80-х годов XX века. Мы говорим о «когнитивной методике», связанной с поиском новых методических приёмов, в наибольшей степени отвечающих индивидуальным способностям учащихся и их когнитивному стилю. По определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, под когнитивным стилем понимаются «относительно устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов субъекта, которые выражаются в используемых им познавательных стратегиях» [Азимов, Щукин 2009: 97]. К ним относятся процессы восприятия, внимания, памяти, мыслительных операций, учитывающие индивидуально-психологические особенности обучаемых. Если в российской методике преподавания РКИ когнитивный подход продолжает последовательно разрабатываться, то в методике преподавания РКИ во Вьетнаме, на наш взгляд, он ещё недостаточно изучен и в силу этого мало применим при разработке новых учебных материалов и выборе приёмов работы в учебном процессе при овладении различными видами речевой деятельности, в том числе и аудированием. Нам представляется возможным изменить сложившуюся методическую ситуацию и по возможности использовать когнитивные особенности вьетнамских студентов-филологов при создании системы совершенствования навыков аудирования.

Понятно, что в культурах могут существовать разные приёмы, способствующие запоминанию и сохранению информации, связанные с определённой модальностью восприятия (зрительная, слуховая, моторная, осязательная). Арсенал мнемических действий тоже будет неоднороден, обогащаясь за счёт привлечения воображения (ассоциирование), внимания, целенаправленного повторения, контекста, ситуаций, эмоций, наглядности и других средств.

Анализируя этнопсихологические и этнокультурные особенности студентов, можно обратиться к экстраверсии/интроверсии психотипа учащихся, их адаптационным особенностям, гибкости мышления, способности к имитационным действиям и творчеству, сильной и слабой степени автоматизации при выполнении

повторяющихся заданий, степени развития долговременной/кратковременной памяти, ориентации на учебный процесс, на результат или на взаимоотношения с преподавателем, склонность к рефлексии/импульсивности, сдержанности/эмоциональности в проявлении своих чувств, паритетности/иерархии в общении и т.п. – всё это будет представлять и деятельностно-психологические особенности каждой из национальных групп обучаемых.

Напомним, что Вьетнам относится к странам Юго-Восточной Азии, к которым также относятся и такие страны, как Таиланд, Мьянма, Камбоджа, Лаос, Индонезия, Филиппины, Сингапур, Восточный Тимор, Бруней и Малайзия. В научно-методической литературе, на наш взгляд, оказались более изученными и описанными этнопсихологические особенности, а также особенности культуры учащихся из стран Восточной Азии, куда входят такие страны, как КНР, Южная Корея, КНДР, Япония и т.д. Однако можно сказать, что преподаватели-русисты, носители языка считают, что в этнотипе обучаемых из стран Восточной и Юго-Восточной Азии много общего. И с этим можно согласиться. Учащиеся из европейских стран отличаются раскрепощённостью и более свободным стилем общения с преподавателем, студентов же из различных стран Восточной и Юго-Восточной Азии характеризует соблюдение дистанции с педагогом (как в условиях языковой среды, так и вне её), что связано с традициями национальной системы образования и авторитетом преподавателя. Кроме того, считается, что учащиеся из Восточной и Юго-Восточной Азии более замкнуты и сдержанны, чему тоже есть своё объяснение.

И.Е. Бобрышева в своём исследовании считает возможным объединить учащихся из этих регионов, поскольку данный этнотип можно противопоставить европейскому и выделить следующие характерные черты:

- зрительная модальность на основе моторики (опора на текст, письменная фиксация и т.д.);
- образное ассоциирование;
- аппроксимация (опора на ситуацию) и ситуативная догадка;

- перевод;
- имитация;
- аналогия;
- большой объём тренировки;
- заучивание;
- синтез;
- сравнение (установление тождества);
- конкретизация;
- сопоставление своего действия с образцом/образом (контроль);
- дедуктивное рассуждение;
- повторение и обзор [Бобрышева 2004: 28].

Практика преподавания РКИ подтверждает выделенные учёными характеристики и говорит о необходимости их учёта при обучении.

Среди факторов, оказывающих влияние на изучение вьетнамскими студентами-филологами русского языка, можно назвать:

- структуру родного языка,
- специфику вьетнамского менталитета и культуры,
- особенности национального образования Вьетнама.

В общих чертах их можно обозначить следующим образом.

Во-первых, специалисты признают, что изучение русского языка для вьетнамских студентов-филологов представляет самую большую сложность в силу значительного числа системных различий между двумя языками. Среди наиболее очевидных проблем, с которыми сталкиваются носители вьетнамского языка при овладении русским, можно назвать как фонетические, так и грамматические:

- отсутствие ряда звуков, имеющих в русском языке;
- отсутствие ударения;
- стечение согласных, а также слогов, заканчивающихся на согласный звук;

– наличие в языке тонов, которые полностью изменяют смысл слова, поэтому любое слово, произносимое с новой интонацией, вьетнамский студент-филолог может воспринять как новое;

– отсутствие в родном языке интонационных конструкций, характерных для русских вопросительных предложений, где для выделения слова, к которому задаётся вопрос, используется специальная вопросительная частица;

– отсутствие в родном языке студентов-филологов категории части речи;

– фиксированный порядок слов, который обуславливает морфологическую и синтаксическую функцию слова;

– отсутствие многосложных слов и, следовательно, непонимание морфологического состава русских слов и т.п.

Учёные считают, что применительно к изолирующим языкам, к которым относится большинство языков Юго-Восточной Азии, сложно использовать понятие *слово*, правильнее говорить о «слоге, который имеет минимальное лексическое значение» [Ременцов, Кожевникова, Кузнецов 2017: 148–149].

В нашем исследовании мы ещё продолжим рассмотрение особенностей вьетнамского языка, которые обуславливают трудности студентов-филологов при овладении ими русским языком, в том числе таким сложным видом речевой деятельности, как аудирование.

Во-вторых, по нашему мнению, на формирование этнотипа вьетнамского студента-филолога оказывает влияние и семейное воспитание. Общеизвестна роль семьи в формировании личности [Андреенкова 2018; Немов 1995]. На основе анализа экспериментальных данных, полученных с помощью опросника по изучению типов родительского отношения, исследователи пришли к выводу, что доминирующим типом семейного воспитания во Вьетнаме является авторитарный. Это свидетельствует о том, что вьетнамские родители в целом более требовательны, авторитарны и не склонны общаться с детьми на равных. Эти результаты большей частью имеют прямое отношение к характерным чертам восточной и, в частности,

вьетнамской культуры. Требовательность и строгость, по мнению вьетнамских родителей, является главным показателем заботы, любви и ответственности по отношению к детям. Такое воспитание сохраняется в большинстве вьетнамских семей и является, по мнению вьетнамцев, крайне эффективным для социализации ребёнка. Заметим, что такой тип семейного воспитания существует не только во вьетнамских, но и в других азиатских семьях, такая модель взаимоотношений между родителями и детьми характерна для многих восточных культур [Ле Ван Тхуен, Динь Тхи Тхиен Ай 2022].

Ещё одной важной чертой вьетнамцев считается глубокое чувство патриотизма и уважения к своему народу. Хотя этому не учат напрямую в школе, но социальная среда воспитывает уважение к старшим и их заслугам перед Родиной. Это, на наш взгляд, прививает студентам-филологам и уважение к истории другой страны, язык которой они изучают. Мы считаем, что благодаря этому чувству патриотизма преподаватель всегда сможет найти тему для беседы, разговора, сравнения страниц истории Вьетнама и России, что станет реальным речевым стимулом. Для студентов-филологов, на наш взгляд, это особенно ценно, т.к. позволяет использовать тему патриотизма для развития различных видов речевой деятельности, включая аудирование. Хорошо известна популярность советских военных песен во Вьетнаме (например, «Катюша» и др.), что также необходимо включить в арсенал обучающих материалов по аудированию.

Ещё одним дополнением к характеристике личности вьетнамского учащегося может стать недавнее исследование общего уровня социального интеллекта вьетнамских студентов. Поскольку в структуру стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа (по Е.И. Бобрышевой) включаются различные уровни, такие как культурный, социальный/деятельностный и психологический, нам показались интересными данные эксперимента, проведённого Нгок Тханг Динь [Нгок Тханг Динь 2015]. Определяя социальный интеллект как интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социальной адаптации, которая

объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнёра по общению или группы людей), учёный установил, что большинство вьетнамских студентов находятся на низком уровне развития социального интеллекта (86,7% и 23,3% студентов на средне-слабых и средних уровнях). В результате анализа эксперимента с 45 вьетнамскими студентами исследователь приходит к выводу, что вьетнамские студенты с низким социальным интеллектом могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации [Нгок Тханг Динь 2015: 526]. Это особенно важно для профессий типа «человек-человек», представителями которых готовятся студенты-филологи вьетнамских вузов, будь то преподаватель или переводчик. Поэтому, на наш взгляд, преподавателям-русистам (особенно носителям русского языка и не только им) знание этого факта поможет в правильном выстраивании учебного процесса и в работе над развитием уровня социального интеллекта уже на начальном этапе освоения русского языка. С этой целью необходимо, на наш взгляд, включать парные и групповые формы работы, интерактивные и игровые задания, соревновательные элементы. При работе над формированием и закреплением навыков аудирования также необходимо обращать на это внимание.

В-третьих, обучение во Вьетнаме организовано по-иному. Даже при изучении языка студентам-филологам приходится работать в больших группах до 20 человек вне зависимости от этапа обучения. Методы преподавания, применяемые в государственной системе, в основном ориентированы на учителя. Обсуждения в классе проводятся редко, поскольку ожидается, что студенты-филологи будут прилежными и пассивно внимательными на уроках. Этот метод может быть проявлением конфуцианской культуры, и он значительно отличается от британской и американской педагогики, где взаимодействие и дебаты занимают видное место [Нейпир Нэнси К., Вуонг Куан Хоанг 2013]. Студенты предпочитают слушать преподавателя и избегают задавать ему вопросы или спорить с ним. Как мы видим,

система образования во Вьетнаме значительно отличается от российской. Занятия по языкам чаще придерживаются грамматико-переводного метода, базирующегося на триаде «преподаватель – книга – студент». Главное внимание филологов обращается на язык как систему, а не на развитие коммуникативной компетенции студентов. Разнородность групп, составленных без учёта начального языкового уровня студентов, о чём мы уже упоминали, также не способствует укреплению мотивации к овладению языком.

Современные исследователи пишут о том, что Вьетнам претерпел серьёзные политические потрясения и социальное неравенство на протяжении своей недавней истории и пытается модернизироваться. Исторически образование во Вьетнаме следовало китайской конфуцианской модели, используя Chữ Hán (для вьетнамского языка и для китайского) в качестве основного способа преподавания литературы и управления. Эта система поощряла тех, кто был достаточно талантлив, чтобы стать мандаринами или королевскими придворными во Вьетнаме и Китае. Затем эта система была полностью переработана и заменена системой французского образца во времена французского колониализма, которая с тех пор была заменена и переработана снова во время образования независимого Вьетнама и создания алфавита Chữ Quốc Ngữ в 1920-х годах [Нгуен Ван Хьен, Нгуен Ву Бич Хьен, Ву Тхи Май Хуонг, Хоанг Тхи Ким Хюэ, Нгуен Тхи Мин Нгуэт 2020]. На наш взгляд, это говорит о том, что образование Вьетнама, с одной стороны, вобрало в себя китайскую конфуцианскую модель, в соответствии с которой неоспорим авторитет старшего, т.е. преподавателя, и этим можно объяснить трудность в установлении диалога между студентом и преподавателем. С другой стороны, во вьетнамском образовании большой след оставила и французская система, представляющая пример европейского образования, хотя и колониального. Доказательством влияния французов на культуру и образование может служить современный европеизированный вьетнамский алфавит, появившийся ещё в XVII веке. В этом, как нам кажется, состоит отличие вьетнамской системы образования (в том числе

школьного) от системы образования в Китае. Однако до последнего времени вьетнамская школа, по мнению исследователей, представляла собой:

- строгую иерархическую систему, не предоставляющую места для экспериментов и фантазии;
- насыщенный учебный график, в котором нет места играм и отдыху;
- сложность решения творческих задач, несмотря на быстрое выполнение расчётов.

Несмотря на звучащие в ряде азиатских стран идеи о преобразованиях и стимулировании творчества, размышления и дискуссий в рамках образовательного процесса, эти изменения пока не произошли. В основном, главным методическим приёмом остаётся применение давления со стороны преподавателей, а творческие задания почти не включены в учебный план. И хотя сейчас система образования во Вьетнаме также реформируется с учётом новых требований времени, студентам-вьетнамцам пока по-прежнему сложно принимать в системе обучения игровые задания и соревновательные формы работы. Элементы творческих видов заданий также требуют большой предварительной подготовки.

По нашему наблюдению, за последние десятилетия большинство студентов, поступающих на факультет русского языка и русской литературы вьетнамских вузов, это молодые люди в возрасте от 17 до 23 лет. Этот период считается переходом от физической зрелости к совершенствованию знаний об обществе. По мнению Б.Г. Ананьева, студенческий возраст – это главный период активного развития морального чувства и эстетики, проявления самосознания и стабилизации характера [Ананьев 1980]. У студентов имеется личный план для своей деятельности и формирующейся самостоятельности в прогнозе, в рассуждении и в поведении. В данном возрасте у студентов происходят изменения в мотивации и системе ценностей. Они определяют свой жизненный путь к будущему, активно овладевают специальностью и начинают пытаться реализовать себя в различных областях жизни.

В конце XX века П.М. Якобсон, к основным возрастно-психологическим особенностям студентов относил следующие:

- стремление к новому;
- увлечение творческой, коллективной деятельностью, которая может проводиться в разнообразных формах;
- желание привлекать к себе внимание окружающих, завоёвывать среди них авторитет, высокую оценку;
- беспокойство о будущем, о работе;
- чувство негодования перед несправедливыми поступками и другими действиями, которые унижают достоинство;
- интерес к нравственным проблемам в широком смысле слова (как жить, чтобы быть хорошим человеком, как оправдать своё существование), а также к большим социальным проблемам современности. Этот интерес проявляется в возросшем внимании к политическим, экономическим и социальным событиям, происходящим в стране и за её пределами, о которых студенты часто спорят;
- лирические переживания, связанные с любовью, дружбой, восприятием природы; романтические чувства, вызываемые необычностью изменений в судьбе героев [Якобсон 1998].

Уже при перечислении всех названных П.М. Якобсоном возрастно-психологических особенностей студентов мы можем обратить внимание, что, с одной стороны, не все из них будут совпадать с характеристикой вьетнамских студентов-филологов. Например, такие как «увлечение творческой, коллективной деятельностью, которая может проводиться в разнообразных формах; желание привлекать к себе внимание окружающих, завоёвывать среди них авторитет, высокую оценку» противоречит этнотипу наших студентов. С другой стороны, такие характеристики, как «стремление к новому; беспокойство о будущем, о работе; чувство негодования перед несправедливыми поступками и другими действиями, которые унижают достоинство; интерес к нравственным проблемам в широком

смысле слова; лирические переживания, связанные с любовью, дружбой, восприятием природы» вполне вписываются в типичные этноособенности вьетнамского учащегося и не будут противоречить его этнопортрету. Думаем, что и описание современного студента сегодня дополнилось бы новыми особенностями.

Таким образом, легко заметить, что за последние 25 лет изменился «портрет» современного студента, и увидеть расхождения, которые наблюдаются в возрастно-психологических особенностях в зависимости от этнотипа студентов и условий их обучения. Интересно, что даже общая характеристика национальной специфики учащихся требует внесения определённых корректив. Так, например, вьетнамский исследователь Ле Хонг Тханг пишет о Тхайнгуенском университете, где обучаются студенты из труднодоступных сельских и отдалённых горных районов Северного Вьетнама. Он отмечает специфические особенности этого контингента учащихся, которые оказывают влияние на успешность их учебной деятельности, но почти не учитываются в практике преподавания [Ле Хонг Тханг 2015: 5].

Во многих странах мира произошли стремительные изменения в политической и экономической сферах. Кроме того, появились новые технологии, затронувшие в том числе в образовательную сферу. Это позволило значительно раздвинуть границы образовательного пространства.

Т.Ф. Ковалевич в своей работе считает обучение на начальном этапе важным адаптационным периодом у студентов к новым для них условиям жизни. Это выражено в отрицательных переживаниях, накоплении опыта в познании самого себя, своих возможностей, своего потенциала [Ковалевич 1999]. Безусловно, все эти ощущения можно отнести и к вьетнамским студентам-филологам, которые, попадая в университет, начинают самостоятельную студенческую жизнь, связанную не только с их академической адаптацией, но и с социальной. И она будет проходить и в условиях обучения на родине. При попадании в языковую среду названные формы адаптации дополняются и другими, но сейчас мы не будем детально рассматривать лингвосоциокультурный аспект адаптации вьетнамских студентов-филологов при

обучении в стране изучаемого языка. Заметим только, что психологическому состоянию вьетнамских студентов-русистов, находящихся в начале своей учебной деятельности по овладению русским языком, свойственна неуверенность в себе и беспокойство о будущей профессии. Если размышления о будущей карьере начинают сейчас волновать молодых людей во многих странах уже на первых курсах обучения в вузе, то неуверенность в своих силах можно, на наш взгляд, отнести к одной из этнохарактеристик студентов.

Охарактеризуем входной уровень владения русским языком вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе обучения РКИ. Для поступления на факультет русского языка филологических вузов Вьетнама абитуриенты должны окончить среднюю школу и сдать вступительный экзамен. Кроме обязательных предметов (математика и литература), на экзамене по иностранному языку абитуриенты могут выбрать один из четырёх языков: английский, французский, русский, китайский. При этом уровень владения русским языком студентов, получающих право поступления на факультет русского языка, не одинаковый.

Часть студентов уже владеет русским языком на уровне выше «нулевого», благодаря изучению русского языка в школах (главным образом, в специализированных школах). По нашим наблюдениям, хотя представители этой группы студентов достигли базового уровня владения русским языком, у большинства из них не сформированы навыки общения на русском языке, поскольку при обучении русскому языку во вьетнамской школе принципу коммуникативности не уделяется достаточного внимания. Среди видов речевой деятельности наиболее усвоенным выпускником средней школы навыком является чтение (уровень А2). Это можно признать в качестве этноособенности изучения РКИ (и не только русского, но и других иностранных языков) в школьном курсе обучения. Заметим, что коммуникативно-ориентированный принцип преподавания достаточно трудно входил и в вузовское образование. Даже сейчас он затруднён не столько

недостаточным наличием коммуникативных заданий и ситуаций реального речевого общения, столько отсутствием преподавателей-носителей русского языка.

В интересующем нас виде речевой деятельности – аудировании – студенты, изучавшие русский язык в школе, владеют начальными навыками понимания и восприятия речи на слух, однако у них отсутствует владение техникой аудирования, аудитивными умениями, что препятствует процессу понимания русской речи.

Кроме студентов, изучавших русский язык в школе, остальные обучающиеся начинают овладевать языком с нуля. В школе они изучали не русский, а английский, французский, китайский языки. Поэтому новый язык вызывает у них немалые трудности, связанные с интерференцией родного языка и первого иностранного (английского, французского, китайского) языка, изучаемого ими в школе. С другой стороны, некоторые навыки и умения общения на иностранных языках, сформированные в школе, помогают им быстрее преодолеть встречающиеся сложности при переходе к изучению второго иностранного языка, поскольку у них уже существует опыт изучения иностранного языка.

При обучении русскому языку на родине в первые два года учёбы, что приравнивается к начальному этапу на филологических факультетах вьетнамских вузов, как отмечалось ранее, различие между студентами, изучавшими и не изучавшими русский язык в школе, становится очевидным. Однако поступившие на учёбу студенты делятся на группы без всякой квалификации, поэтому их уровень знаний по русскому языку изначально неодинаков. Для одних студентов программа подготовки оказывается слишком тяжёлой. Для других, наоборот, она представляется слишком простой и скучной, поэтому у них наблюдается невнимательность и снижение интереса к учёбе и изучению русского языка.

В филологических вузах Вьетнама есть два отделения подготовки: отделение по подготовке бакалавров педагогических наук и отделение по подготовке переводчиков. Распределение студентов на данные отделения основывается на их желании и результате вступительного экзамена. Студенты, у которых нет

достаточной суммы баллов для поступления на отделение по подготовке бакалавров педагогических наук, вынуждены поступить в отделение по подготовке переводчиков русского языка. Таким образом оказывается, что исходное, первоначальное качество знаний у студентов-русистов вьетнамских вузов при поступлении на 1 курс оказывается крайне низким.

Как мы видим, исходный уровень владения иностранными языками у студентов неодинаков. Разные языки (английский, французский, русский), а также продолжительность их изучения (от 3 до 10 лет) приводит к тому, что их фундаментальные знания различны.

Кроме того, большинство студентов на начальном этапе обучения в вузе и на протяжении первых двух лет изучения русского языка не имеют навыка самостоятельной работы, они сами не умеют учиться и исследовать языковой материал. Практика преподавания показывает, что на первых занятиях студенты обычно записывают всё то, что говорят преподаватели, и учат наизусть записанное. Объяснение этому можно найти в традициях национального образования и формах работы школьных педагогов. Этим же объясняется пассивное поведение вьетнамских студентов-филологов в любых ситуациях учебного и реального общения. Причём кроме влияния национальной системы образования здесь проявляется и сложившийся этнотип студента, который проявляется в учебных стратегиях и моделях обучения, характерных для студентов многих азиатских стран, которые связаны с предпочтением пассивных методов обучения активным, со склонностью копировать готовые решения.

Становится понятным, что в обучении русскому языку как иностранному вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе существуют немалые трудности, оказывающие непосредственное влияние на качество подготовки.

К ряду проблем, затрудняющих достижение поставленных целей обучения, относится уровень общего развития учащихся, узость их кругозора и неоднородность подготовки к обучению в вузе. Известно, что успешность учащихся в их

познавательной деятельности выражается в развитии логического мышления, памяти, внимания, воображения, а также в способности решения трудных интеллектуальных задач, что является «основой всего учебного процесса», основой определения объёма, содержания каждого урока и всего учебного процесса [Вузовское обучение 2003: 103].

Каждый студент характеризуется своей способностью к восприятию и запоминанию фактов (степенью развития памяти и мыслительными способностями), своей степенью заинтересованности в получении знаний, что является «одним из важнейших компонентов учебного процесса» [Черемисина 1981: 92].

Студенты различны и по типологии индивидуальных подходов к обучению: бывают студенты с инертной нервной системой (коммуникативно инертные и коммуникативно пассивные студенты) и студенты с лабильной нервной системой (коммуникативно активные и коммуникативно реактивные студенты) [Кабатов 1985: 196]. Следуя такой классификации, вьетнамских студентов-филологов скорее можно характеризовать как коммуникативно инертных (далее – КИ) и коммуникативно пассивных (далее – КП) с точки зрения характеристики их нервной системы с позиции речевой деятельности. Эти типы личности характеризуются инертностью и пассивностью в общении; относительной успешностью овладения средствами изучаемого языка по сравнению с иноязычными речевыми навыками и умениями; направленностью внимания на языковую систему, а не на речь; преобладанием произвольного вида памяти, лучшей продуктивностью зрительной памяти; более высокой оценкой вербального интеллекта; сравнительно небольшим объемом языковой и речевой продукции при более качественном выполнении отдельных лингвистических задач; медленным восприятием и переработкой вербальной инструкции на слух; длительностью ориентировочных действий; медленным переключением с одного действия на другое; высокой скоростью решения аналитических задач; осторожностью в принятии решений; развёрнутостью действий [Лебединский, Гербик 2011: 244]. Всё это в полной мере может

характеризовать вьетнамских студентов-филологов, проходящих обучение на начальном этапе.

Кроме того, у студентов на первом или втором курсах зачастую отсутствуют привычки к поиску разнообразных методов изучения иностранных языков в вузе, а также методов самоучения, самотренировки, самоконтроля, самооценки. Самостоятельный поиск студента и осмысление им информации не стимулируется преподавателем. В азиатской системе урок строится на принципе чёткой иерархии, где исключительно преподаватель выступает в качестве субъекта. Преподаватель не поощряет самостоятельный поиск и осмысление информации студентом. Студент играет роль объекта, который должен пассивно усваивать представленный на уроке или в учебнике материал, не проводя собственного анализа. Следовательно, задания, которые требуют выражения своего мнения или отношения к проблеме, часто встречающиеся в российской методической практике и используемые на уроках русского языка, часто вызывают затруднения у студентов. Креативные задания становятся проблемой для большинства студентов, однако, на наш взгляд, эта проблема должна решаться с самого начала процесса обучения постепенным внедрением разнообразных творческих заданий разной сложности и наращиванием их количества.

Это особенно необходимо в условиях внеязыковой среды, поскольку вьетнамский студент-филолог должен быть вооружён навыками и умениями выполнения таких заданий, чтобы потом, попадая в языковую среду на стажировку или на другую форму обучения, не испытывать дополнительных сложностей в академической адаптации.

В последнее время в прессе некоторых стран Азии появляются статьи о реформе в образовательной системе. Суть предлагаемых изменений сводится к тому, что нужно учить прежде всего мыслить, порождать идеи. Однако эти изменения ещё не затронули традиционной системы на всех ступенях обучения. Основным методическим приёмом по-прежнему часто остаётся давление со стороны

преподавателя. До сих пор создание творческих работ (как, например, выпускная работа бакалавра на факультете русского языка по окончании четырёхгодичного университетского образования) не предусматривается программой обучения.

Отсутствие языковой (русской) среды, речевого общения на изучаемом языке считается причиной трудностей в изучении языка во всех учебных аудиториях вне России. В условиях отсутствия общения с преподавателями-носителями языка создание языковой среды оказывается сложной задачей во вьетнамской аудитории. Языковой барьер и неуверенность в себе обучающихся мешают им общаться на русском языке между собой и со своими преподавателями. Особенно на начальном этапе почти все занятия по русскому языку ведутся на родном языке. Речевая практика на занятиях данного этапа, в основном, осуществляется при чтении текстов или говорении (в виде монологов, диалогов). Вследствие этого формирование и развитие аудитивных навыков происходит, главным образом, на занятиях, посвящённых восприятию и пониманию русской речи на слух. Процесс формирования данных навыков для вьетнамских студентов-филологов требует больших усилий как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Рассмотрим подробнее особенности работы с аспектом «Аудирование» на начальном этапе вьетнамского языкового вуза.

1.4. Особенности обучения аудированию студентов-филологов на начальном этапе овладения РКИ в вузах Вьетнама

Как мы уже отмечали ранее, во Вьетнаме начиная с 2017 года в национальной системе образования взят курс на улучшение преподавания иностранных языков, в том числе и русского. И это не ограничивается только периодом 2017–2025 гг. Принятие новых стандартов обязывает вьетнамских исследователей продолжать анализировать как личность самого обучаемого, так и наиболее слабые места в методике преподавания РКИ для того, чтобы усовершенствовать преподавание

русского языка в филологических вузах Вьетнама. Для достижения уровня владения языком С1, требуемого от выпускника языкового вуза по специальности «языковед» после четырёхлетнего обучения на родине, необходимо закладывать серьёзный фундамент уже на начальном этапе, т.е. во время обучения студентов на первых двух курсах. Необходимость достижения учащимися к этому времени уровня В1 требует от методистов и преподавателей-практиков разработки наиболее сложных для вьетнамских студентов аспектов обучения русскому языку.

По мнению вьетнамских и российских исследователей наибольшую трудность при овладении вьетнамскими студентами-филологами русским языком представляет аудирование. Чтобы подтвердить правильность выводов учёных, мы решили изучить взгляд самих обучаемых на эту важную для преподавания РКИ проблему. Нами был проведён опрос вьетнамцев (2023 г.), в котором приняло участие 52 человека, изучающих русский язык сейчас (46,2%) или уже закончивших вузовское изучение русского языка (53,8%) (см. Приложение А). Среди наших респондентов 88,5% начали изучать русский язык 3 и более лет назад и 11,5% – 1 или 2 года назад. Опросом были охвачены как настоящие, так и будущие специалисты филологического (42,3%) и нефилологического (57,7%) профилей. Интересно, что более 80% (80,8%) опрошиваемых начали изучение русского языка на родине и 19,2% – в России. Большая часть респондентов (76,9%) считают, что для них слушание и говорение представляют большую трудность, чем чтение и письмо (23,1%). Это ещё раз подтвердило верность предположений исследователей и преподавателей-практиков о сложности формирования у вьетнамских студентов такого важного для коммуникации на русском языке вида речевой деятельности, как аудирование.

Как уже отмечалось ранее, требования к речевым навыкам и умениям в иностранном языке для студентов-филологов, проходящих курс обучения русскому языку в формате шестиступенчатой системы компетенции владения иностранным языком во Вьетнаме, были одобрены и приняты ещё в 2014 году. В документе Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама сформулированы

требования к аудитивным навыкам и умениям на третьем уровне владения иностранным языком, т.е. при завершении начального этапа овладения русским языком вьетнамскими русистами на 1 и 2 курсе. Они представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Требования к речевым навыкам и умениям в иностранном языке для студентов-филологов во Вьетнаме (аспект «Аудирование»)

Общая характеристика	<ul style="list-style-type: none"> – понимать фактическую информацию, четко озвученную стандартным голосом по темам, связанным с повседневной жизнью и работой; – определять основные идеи в четко произнесенных фрагментах речи на общие темы, связанные с жизнью, работой или учебой; фрагменты речи звучат на общепринятом стандартном диалекте
При прослушивании диалогов между носителями языка или непосредственными участниками коммуникации	– понимать основные смыслы расширенного разговора, если речь звучит четко и ясно на общепринятом стандартном диалекте языка
При прослушивании и восприятии диалогов	<ul style="list-style-type: none"> – понимать краткие тезисы простых бесед на знакомые темы, если они произносятся четким стандартным голосом; – читать и понимать лекции или беседы на знакомые темы или в рамках своей области знаний, если они представлены в простой и структурированной форме
При прослушивании сообщений, указаний, примечаний	– понимать и выполнять простую техническую информацию, такую как инструкции по эксплуатации для оборудования;

	– понимать подробные инструкции (например, правила дорожного движения)
При прослушивании радиопередач, телепередач	<ul style="list-style-type: none"> – понимать основные моменты изложенных ясно, простым языком новостных радиопрограмм и интервью, репортажей и новостных сюжетов, дополненных изображениями и иллюстрациями для раскрытия сюжетного содержания; – улавливать основные идеи радио- и телепрограмм на знакомые темы, которые озвучиваются относительно медленно и четко; – понимать значительную часть радио- и телепрограмм на темы, представляющие интерес лично для обучающегося, такие как интервью, короткие лекции и относительно понятные и медленные по темпу речи выпуски новостей

Ориентируясь на достижение определённых целей при овладении аудированием на русском языке, сформулированных в представленной выше таблице, необходимо пошаговое осуществление обучающей стратегии овладения этим видом речевой деятельности, которая учитывала бы коммуникативные потребности вьетнамских студентов-филологов, их национальные особенности, которые были рассмотрены нами выше, а также актуальность обучающего материала вне зависимости от сферы употребления.

Как мы уже сказали, одним из решающих факторов успешности учебного процесса является внимание к коммуникативным потребностям учащихся, которые позволяют определить цели и задачи обучения, а также объём и содержание обучения. Именно поэтому определение коммуникативных потребностей вьетнамских

студентов-филологов в аудировании и удовлетворение их в учебном процессе гарантируют успешность обучения данному виду речевой деятельности.

Ниже рассмотрим теоретические и практические вопросы коммуникативных потребностей студентов-филологов в вузах Вьетнама.

По мнению А.А. Леонтьева, коммуникативные потребности – это «осознаваемая учеником потребность совершить то или иное речевое действие (речевой поступок), что предполагает обязательное формирование начального момента деятельности говорения – коммуникативной потребности, и создание условий её удовлетворения» [Леонтьев 1985: 143].

Как определяет М.Н. Вятютнев, «будучи потенциальными целями, относящимися к категории психологических явлений, коммуникативные потребности – это конкретные побуждения и цели к восприятию и продуцированию актов коммуникации» [Вятютнев 1984: 100].

Под коммуникативными потребностями Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным понимается «вид потребностей, побуждающих человека вступать в речевое общение с целью решения вербальных и невербальных задач» [Азимов, Щукин 2009: 103].

На наш взгляд, коммуникативные потребности учащихся при обучении языку представляют собой необходимость выполнения в речевой деятельности практических задач и целей, которые ставятся перед учащимися и поддерживаются запросами общества при изучении языка. Они принадлежат к разряду источников речевой деятельности, а также вызывают у учащихся активное стремление к приобретению знаний, навыков и умений в реальной жизни.

Несомненно, коммуникативные потребности основываются на индивидуальных интересах учащихся, однако в них также должны учитываться социально значимые потребности общества. Под их воздействием формируются личностные потребности учащихся, которые отражаются в поставленных задачах общения посредством изучаемого языкового материала.

Заметим, что по сравнению со студентами-нефилологами, коммуникативные потребности которых в основном состоят в чтении и понимании литературы по специальности, студенты-филологи имеют особые цели в обучении русскому языку как иностранному. Их коммуникативные потребности определяются характером будущей профессиональной деятельности: преподаванием русского языка или переводом. От студентов, занимающихся преподаванием русского языка, требуется овладение теоретическими знаниями о системе изучаемого языка во всех функциональных стилях языка, умениями использовать язык во всех видах речевой деятельности. В соответствии с будущей профессией – учитель – данные студенты должны усвоить методические приемы преподавания русского языка как иностранного. А перед будущими переводчиками стоит задача овладеть нужными в профессиональной деятельности навыками и умениями перевода с русского языка на родной и наоборот, а также знать изучаемый язык на уровне, приближенном к уровню носителя языка. Как мы понимаем, для будущих специалистов-педагогов и переводчиков навыки аудирования будут являться основополагающими. Таким образом, коммуникативная компетенция вьетнамских студентов-филологов, соотносящаяся с компетенцией их будущей профессии, должна быть на высоком уровне во всех видах речевой деятельности, включая аудирование.

Проанализируем подробнее коммуникативные потребности вьетнамских студентов-филологов начального этапа в аудировании – виде речевой деятельности, являющимся более сложным, чем другие виды речевой деятельности для вьетнамских русистов, на что указывалось выше.

Необходимо подчеркнуть вторичные задачи обучения аудированию студентов-филологов на начальном этапе – научить студентов понимать смысл отдельных реплик собеседника, небольших по объёму высказываний, построенных на изученном языковом материале. Исходя из поставленных задач, коммуникативные потребности студентов-филологов начального этапа обучения во вьетнамских вузах в аудировании можно определить как:

- потребность в отработке техники аудирования: в понимании и восприятии речи разного темпа, разного интонационного оформления и разного уровня грамотности на слух;

- потребность в понимании звучащего текста: понимание языкового материала и страноведческих элементов, понимание фактического и смыслового содержания, обеспечивающего переработку извлеченной информации;

- потребность в знакомстве с материалом, охватывающем актуальные для студентов-филологов сферы и подсферы, темы и ситуации общения;

- потребность в постоянном пополнении своего лексического запаса;

- потребность в реконструкции языков среды;

- потребность в поддержании мотивации к овладению русским языком;

- потребность в использовании современных технологий при изучении языка.

Подчеркнем, что существуют два основных вида коммуникативных потребностей: общие и дифференцированные. Первый вид коммуникативных потребностей характерен для большинства студентов при обучении языку.

Дифференцированные коммуникативные потребности характеризуются тем, что у группы или нескольких групп студентов-филологов появляются трудности в процессе обучения, которые зависят от неоднородности студентов по уровню владения ими иностранными языками при поступлении в вузы, от их уровня успеваемости и склонностей, от различных образовательных потребностей студентов. В нашем случае дифференцированные коммуникативные потребности среди вьетнамских студентов-филологов будут связаны с их неодинаковым входным уровнем владения русским языком при поступлении в вуз, который зависит от того, изучал ли студент русский язык в школе. Очевидное различие таких выделенных групп на начальном этапе обучения в вузах Вьетнама необходимо учитывать как при моделировании учебного процесса, так и при разработке обучающих материалов.

Для выявления коммуникативных потребностей вьетнамских студентов-филологов нам представляется оптимальным использование анкетирования, которое

является одним из наиболее распространённых видов опроса при изучении иностранного языка. Цель проведённого опроса заключалась в том, что его результаты в какой-то мере выявят не только отношение студентов к существующим учебникам и учебным пособиям, но и их пожелания относительно нового учебного материала для обучения аудированию.

В анкетировании, проведённом нами в 2019–2020 учебному году, приняли участие 40 студентов факультета русского языка Хюэского государственного университета и Ханойского университета. В анкете для студентов содержатся вопросы, связанные с оценками, мнениями опрашиваемых относительно обучения аудированию русской речи. Студентам также предлагалось ответить на вопросы о трудностях при обучении аудированию во вьетнамской аудитории.

Результаты данного опроса позволяют прийти к следующим выводам.

1. У респондентов-студентов есть мотивация к изучению русского языка.
2. При обучении русскому языку опрашиваемые нередко сталкиваются с трудностями аудирования, в том числе лингвистическими и экстралингвистическими.
3. Опрошенные студенты нуждаются в современном учебном материале для занятий по аудированию.
4. Темы, вызывающие интерес у опрашиваемых студентов, связаны с новыми тенденциями развития общества и с их будущей специальностью.

Содержание анкеты изложено в Приложении А. Наряду с проведением анкетирования при определении коммуникативных потребностей у вьетнамских студентов применялось обобщение опыта коллег-преподавателей русского языка; наблюдение за деятельностью студентов и отзывами, полученными из организаций, предприятий, куда выпускники поступают работать по окончании вуза.

Итак, на основе проведённого опроса появилась возможность определить коммуникативные потребности студентов-филологов, что позволяет найти компромиссные решения при согласовании данных потребностей обучающихся с

программой обучения, и учитывать их при разработке модели нового учебного пособия по аудированию.

Проведённые нами исследования позволяют выявить три основные задачи, которые необходимо решить при разработке такого пособия для начального этапа вьетнамских языковых вузов:

1) пересмотр отбора обучающих материалов с ориентацией на их актуальность и полезность для будущей профессиональной деятельности студентов. Учитывая условия обучения студентов-русистов в отрыве от языковой среды, необходимо восполнить её отсутствие за счёт аутентичных аудиозвуковых материалов, сочетая их с моделируемыми учебными или адаптированными аудиотекстами;

2) развитие всех видов речевой деятельности с выделением аудирования в качестве необходимого навыка для говорения и общения с носителями языка. Опираясь на общую коммуникативную направленность обучения РКИ при работе над аудированием методически целесообразно при формулировке заданий учитывать выход на чтение, письмо и говорение;

3) обучение во внеязыковой среде в условиях работы в моногруппе и с преподавателем-носителем родного языка учащихся (что во вьетнамских языковых вузах наблюдается повсеместно) требует пристального внимания к учёту этноособенностей обучаемых, их психотипу, конкретным сложностям при овладении русским языком, обусловленным рядом объективных факторов, о которых мы уже говорили выше. Понимание необходимости сочетания привычных, традиционных для вьетнамских студентов форм и методов работы с новыми, принятыми в современной российской методике преподавания РКИ. Кроме того, сегодняшний уровень развития обучающих технологий требует их включения и в обучение аудированию.

Как мы знаем, современное вузовское образование и конкретные условия обучения выдвигают новые требования к учебному пособию по русскому языку в общем и по аудированию, в частности. Следовательно, необходимо разработать

лингвометодические основы создания современного учебного пособия по обучению аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе обучения на родине. При этом национальная ориентированность учебного пособия, адресованного вьетнамским русистам, должна быть отражена в подборе, организации, подаче обучающего материала, в создании упражнений, направленных на коррекцию возникающих языковых трудностей, связанных с различием систем русского и вьетнамского языков, а также с особенностями культуры обеих стран.

1.5. Использование пособий по аудированию в языковых вузах Вьетнама на начальном этапе обучения студентов-русистов

В учебных пособиях, используемых при обучении аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе, можно выделить две группы:

– пособия, подготовленные российскими авторами: «Что вы сказали?» [Одинцова 2015], «Слушаем живую русскую речь» [Караванова 2009], «Слушать и услышать» [Ермаченкова 2015], «Послушайте!» [Гончар 2014];

– пособия, составленные и изданные вьетнамскими преподавателями внутри вуза: «Пособие по аудированию – начальный этап» [Нгуен Тхи Хыонг Лан 2005], «Обучение аудированию» [Нгуен Хыу Тьинь 1999], «Пособие по аудированию» [Нгуен Кю Мао 1998–1999], «Пособие по аудированию» [Нонг Тхи Тхом 1998–1999], «Пособие по аудированию – начальный этап» [Ле Хонг Тханг 2002], «Пособие по аудированию» [Фан Тхань Тиен 2008], «Слушаем по-русски 1. Пособие по аудированию для студентов факультета русской филологии» [Нгуен Ань Тхы 2013], «Пособие по аудированию. Книга для курсантов» [Нгуен Ван Тоан 2007], «Пособие для обучения аудированию. Уровень А2» [Нгуен Ван Ты 2015] и т.д.

Практика обучения аудированию русской речи студентов-филологов во вьетнамской аудитории позволяет сказать, что использование названных учебников и учебных пособий, безусловно, способствует формированию аудитивных навыков и

умений вьетнамских студентов-филологов. Однако до сих пор, на наш взгляд, не создано универсального пособия, вобравшего в себя все положительные «инструменты», которые позволяли бы более оптимально и эффективно работать с различными механизмами, ответственными за формирование этого вида речевой деятельности. Кроме того, по нашему мнению, современные исследования этнотипов учащихся [Бобрышева 2004 и др.], особенностей обучения языку во внеязыковой среде [Быкова 2011 и др.], возможностей новых технологий для изучения языка [Андреева 2019; Богомолов, Дунаева 2018 и др.], диктуют нам необходимость учёта новых научно-методических знаний.

В российских пособиях мы видим наличие большого количества достоинств: тематика звучащих текстов интересна, актуальна, касается современных вопросов общественной жизни, среди которых темы семейных отношений, охраны окружающей среды, медицинские проблемы и т.д. В звуковом материале даётся немалый объём информации, связанной со страноведческими сведениями. Целесообразно составлены разнообразные упражнения, нацеленные на формирование аудитивных навыков и умений. Учебные пособия по аудированию российских авторов дают обучающимся довольно большой запас современной лексики, современную информацию о сегодняшней России, что углубляет не только языковые, но и страноведческие знания студентов. Однако при этом следует отметить, что, как правило, все названные пособия имеют широкий круг адресатов, а следовательно, не могут учитывать конкретную этногруппу учащихся. Кроме того, поскольку они написаны представителями российской методической школы, некоторые из них имеют достаточно сложную, на наш взгляд, структуру, что иногда может представлять сложность для преподавателей-вьетнамцев при обучении студентов-филологов на родине. Обратимся к анализу некоторых из них.

1. Учебное пособие «Послушайте!» И.А. Гончар, 2014

Учебное пособие «Послушайте!» [Гончар 2014], состоящее из трёх самостоятельных частей по уровням владения языком. Начиная с Выпуска 1

(Элементарный уровень А1. Общее владение РКИ), затем Выпуск 2 (Базовый уровень А2) и Выпуск 3 (Первый сертификационный уровень В1). Данное пособие представляет интерес, на наш взгляд, тем, что все три части являются видеоконплексом по обучению аудированию инофонов. Хотя в пособии не представлена узконациональная ориентированность, и он адресован широкому кругу учащихся. Однако если вспомнить одну из особенностей этнотипа вьетнамских учащихся, связанную с преобладанием зрительного восприятия учебной информации, можно считать, что по этому параметру данное пособие будет для них актуальным, поскольку учитывает не только слуховое, но и зрительное восприятие звучащего текста. Поэтому данное пособие, в котором используются аудиовизуальные тексты, как нам кажется, может успешно использоваться во вьетнамской аудитории. Ещё одним несомненным достоинством является аутентичность видеоматериалов, показывающих речевое поведение носителей русского языка в различных условиях и ситуациях общения. Интересно, что разработанная автором система работы и отобранные материалы позволяют использовать такие фрагменты аудиовизуальных обучающих текстов уже начиная с элементарного уровня владения языком, поскольку их вербальное оформление в основном покрывается лексическим минимумом заявленного уровня общего владения языком. Кроме того, нефиксированная, а достаточно гибкая связь предлагаемых материалов с изучаемыми темами даёт возможность преподавателю самостоятельно определить посильность того или иного фрагмента для обучаемых. Это крайне важно для условий вьетнамского языкового вуза, одной из особенностей которого, как мы отмечали ранее, является неоднородность групп обучаемых. Также таблица, содержащая характеристику каждого текста (место/номер в общем списке; название и источник; продолжительность звучания фрагмента; тема, в рамках которой он будет уместен; его лингвистические характеристики, языковые и речевые особенности), явится методически ценным руководством для вьетнамских преподавателей-русистов, представляющих на сегодняшний момент большую часть

профессорско-преподавательского состава языковых вузов. Обучающие аутентичные тексты, как и в реальной речевой ситуации, имеют форму диалога или монолога. Разнообразие статуса носителей языка, героев видеофрагментов выгодно отличает эти звучащие материалы от смоделированных в специальных учебных целях, где чаще всего круг общения коммуникантов ограничен друзьями, одногруппниками, членами семьи, преподавателями, сотрудниками деканата. Ситуации, найденные автором, показывают реальную жизнь с её проблемами, эмоциями, а не искусственно созданные с целью её имитации.

Функционально-семантический подход к звучащему тексту помогает обратить внимание учащихся на языковые формы выражения тех или иных значений в русском языке. При использовании в условиях вьетнамского вуза это позволяет ещё раз проанализировать со студентами разницу русского и родного языков. Интересно, что в книге автором как раз предусмотрен перевод некоторых текстов на родной язык студентов по усмотрению преподавателя.

Представленная в пособии «Послушайте!» авторская методика обучения аудированию иноязычного текста безусловно заслуживает внимания и удачно впишется в разработку модели создания актуального этно-ориентированного учебного пособия для русистов начального этапа, проходящих обучение на родине. В частности, нами были взяты и методически переосмыслены следующие идеи автора:

– использование аутентичных текстов уже на начальном этапе обучения языку, что в условиях отсутствия языковой среды можно признать элементом её реконструкции;

– представление обучающих материалов в аудиовизуальной форме;

– комплексная работа по восприятию, пониманию и «присвоению» коммуникативного фрагмента на основе логической пошаговой системы упражнений;

– гибкость выстраиваемой системы заданий и возможность их адаптации преподавателем под конкретные условия обучения, уровень группы и развитие языковой компетенции отдельных студентов;

– включение ключей в пособие делает возможным его применение и для самостоятельной внеаудиторной работы студентов и др.

Однако, на наш взгляд, в данной авторской методике есть ряд моментов, которые будет сложно реализовать в нашей конкретной ситуации обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов 1–2 курса языковых вузов.

1. Автор категорически возражает против письменной опоры и рекомендует прибегать к ней только в случае крайней необходимости. Нам же кажется, что при работе с вьетнамским контингентом такая необходимость есть, поскольку алгоритм, предлагаемый автором (смотрят/слушают, затем получают тест и по памяти его выполняют) будет сложно реализуем, учитывая особенности этнотипа вьетнамских обучаемых и влияние традиционной системы обучения.

2. Даже на элементарном уровне (Выпуск 1) автор не обращает внимание на фонетические трудности, которые могут возникнуть при работе с аудиовизуальным фрагментом. В данном случае это объяснимо, т.к. он ориентирован на различные группы инофонов. Но во вьетнамской аудитории постановка звуков и коррекция фонетических трудностей необходимы из-за интерференции родного языка, проявляющейся на разных уровнях языковой системы, что подробно описывалось выше.

2. Учебное пособие «Что вы сказали?» И.В. Одинцова, 4-ое изд., 2013

Обратимся к рассмотрению другого российского пособия, написанного в 2000 году и выдержавшего уже несколько переизданий, что может свидетельствовать о его востребованности. Это книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык И.В. Одинцовой «Что вы сказали?» (4-ое изд., 2013) [Одинцова 2013]. Автор адресует её учащимся, прошедшим базовый курс обучения русскому языку. Методической целью книги является активизация у учащихся

навыков аудирования и овладения живой разговорной речью. Навыкам устной, ситуативно обусловленной речи, по мнению автора, будет способствовать большое количество игровых заданий. Безусловно это можно отнести к достоинствам данного пособия, но, на наш взгляд, не все задания, которые внесены автором в раздел «Давайте поиграем», можно отнести к игровым. Например, В.2. в теме «Семья»: *Расскажите о семье, которая изображена на картинке. Посмотрите на генеалогическое древо этой семьи. Решите со своим партнёром, как зовут каждого члена этой семьи... Напишите под каждым членом семьи день, месяц и год его рождения. Обсудите со своим партнёром...; Узнайте у своего партнёра, когда жили и творили известные русские писатели и поэты.* В.7. *Нарисуйте свою линию жизни на отдельном листке бумаги. Повесьте все рисунки на доске. Посмотрите, чья линия жизни вам более всего интересна. Поговорите с этим человеком и т.п.* Кроме того, нам кажется, что при формулировании задач, стоящих в парных заданиях, отсылка партнёров по диалогу к другому номеру задания затрудняет понимание и выполнение его инструкций, например: В.4. *Через пять дней Наташа и Андрей женятся. Вам надо расспросить друг друга о семье Наташи и Андрея. Партнёр А смотрит игровое задание № 2. Партнёр Б смотрит игровое задание № 33* (так далеко стоящие друг от друга задания 2 и 33, на наш взгляд, будут вводить учащихся в состояние недопонимания).

Некоторые игровые задания во вьетнамской аудитории в условиях изучения русского языка у себя на родине, где количественный состав языковых групп, как мы уже отмечали, достаточно большой (около 20 человек), будет трудно организовать, например: *Встаньте, подойдите к каждому члену группы и задайте ему такие вопросы: а) в каком году вы родились? б) в каком месяце вы родились? в) какого числа вы родились? Или: Постройтесь в один ряд в зависимости от дня, месяца и года рождения членов вашей группы и т.п.* [Одинцова 2013].

Большое количество названных автором игровых заданий направлены на попытку вывести учащихся в речь или в учебную коммуникацию, однако, по нашему

мнению, в этом разделе не отражено совершенствование навыков аудирования, хотя автор посвящает этой работе целый раздел «Давайте послушаем».

Если рассмотреть задания именно этого раздела, который связан с отработкой слухопроизносительных навыков, то можно заметить, что автор последовательно, от простого к сложному строит систему заданий.

Как вы запомнили новые слова?

– Б.1. *Слушайте микротексты, вписывайте пропущенные слова.

– Б.2. *Слушайте микротексты. Пишите связные словосочетания, которые можно употребить в этих микротекстах.

– Б.3. *Слушайте микротекст. Пишите пропущенные слова. Записывайте числа цифрами.

– Б.4. Слушайте вопросы и отвечайте на них. Дайте полные ответы на вопросы. В ответах используйте слова, приведённые в задании.

– Б.5. *Слушайте микротексты. Пишите пропущенные слова.

– Б.6. Слушайте и читайте предложения. Затем слушайте вопросы и отвечайте на них. Дайте полные ответы на вопросы. В ответах используйте временные конструкции «вин. падеж без предлога», «ЧЕРЕЗ + вин. падеж», «вин. падеж + НАЗАД».

– Б.7. *Слушайте предложения, пишите пропущенные слова.

– Б.8. Слушайте и читайте предложения. Затем слушайте вопросы и отвечайте на них. Там, где возможно, употребляйте числительные ДВОЕ, ТРОЕ, ЧЕТВЕРО, ПЯТЕРО...

К заданиям следующего подраздела «Как лучше выразить?» относятся такие задания:

– Б.9. Заинтересуйте собеседника тем, что вы говорите; выразите своё удивление той информацией, которую вы сообщаете, с помощью конструкции ПРЕДСТАВЛЯЕШЬ (ПРЕДСТАВЛЯЕТЕ)?! Слушайте и повторяйте. ...

– Б.10. Выразите удивление с помощью конструкций НЕУЖЕЛИ?! НАДО ЖЕ!

Слушайте и повторяйте ответные реплики диалогов.

– Б.11. Слушайте предложения. Выражайте свою оценку с помощью конструкций НЕУЖЕЛИ?! НАДО ЖЕ! Слушайте, выполняйте и проверяйте себя.

– Б.12. Оформите переспрос. Слушайте и повторяйте ответные реплики диалогов.

– Б.13. Оформите переспрос. Слушайте предложения. Переспрашивайте информацию, заключённую в подчёркнутых словах. Слушайте, выполняйте и проверяйте себя.

– Б.14. Оформите переспрос-удивление. Слушайте и повторяйте ответные реплики диалогов

– Б.15. Оформите переспрос-удивление. Слушайте предложения. Переспрашивайте информацию, заключённую в подчёркнутых словах, и др.

Всего в книге приводится 25 заданий, которые от диалога затем переходят к монологу в подразделе «Как вы понимаете монолог?» и придерживаются в основном аналогичных заданий [Одинцова 2013].

Можно отметить, что среди традиционных заданий, которые можно встретить в каждом учебнике, автор добавляет задания, связанные с экспрессивным выражением эмоций в русской речи. На наш взгляд, такие задания смогут помочь вьетнамским студентам-филологам в большей степени понимать и выражать такую сторону разговорной практики в общении, тем более что родному языку студентов-филологов свойственна большая сдержанность в выражении эмоций.

В раздел по аудированию автор вводит и грамматические таблицы, призывая студентов повторить грамматику. При этом автор сопровождает задания с грамматической направленностью образцами. Даже формулировка самих заданий иногда показывает на дополнительную грамматическую составляющую (Б6, Б8). В работе с аудированием автор обращается и к развитию других видов речевой деятельности (например, Б1–Б5 – письмо; Б6, Б8 – чтение; Б9–Б15 – выход в речь).

Однако не продолжая дальнейшего детального рассмотрения пособия, скажем несколько слов о том, что может составлять определённые трудности работы по этой книге на начальном этапе обучения вьетнамских филологов, обучающихся на родине. Наряду с тем, что мы уже отметили ранее, можно обратить внимание на следующее.

Во-первых, на достаточно сложную структуру построения пособия, состоящую из четырёх частей: «Давайте поговорим!», «Давайте послушаем», «Давайте поиграем!», «Это может быть интересно всем!». Причём каждая из частей достаточно наполнена содержательно, но автор не определяет и не представляет различных уровней сложности. Преподавателям-русистам не носителям русского языка, на наш взгляд, будет сложно методически самостоятельно переосмыслить прочитанное, отобрать самостоятельно обучающий материал и ограничить его, адаптировав под языковой уровень группы.

Во-вторых, все тексты учебные, т.е. смоделированные автором. Но, как мы указывали ранее, на данном этапе есть возможность разнообразить аудиотексты, включая и аутентичные материалы. Практика преподавания показывает, что это возможно и методически оправдано, т.к. подбор доступного по лексико-грамматическому составу звучащего аутентичного текста, с актуальной для молодых людей тематикой (в то же время вписывающийся в критерии программы) становится мотивирующим стимулом к желанию овладеть русским языком на более высоком уровне.

В-третьих, на включение в книгу только нескольких тем («Семья», «Внешность», «Дом», «В доме», «В городе»), традиционно изучаемых на данном этапе овладения языком. Но, например, в списке тем по программе вьетнамского языкового вуза начального этапа (1–2 курсы) таких тем значительно больше. Безусловно, что при прохождении выбранных автором тем вьетнамские преподаватели-русисты выборочно, полагаясь на собственное языковое и педагогическое чутьё, могут воспользоваться данным пособием, но с большой

осмотрительностью, принимая во внимание собственный опыт работы, индивидуальные и общие особенности учебной группы.

В-четвёртых, автор, исходя из того, что стереотипы общения универсальны и во многом стандартен набор языковых средств, обслуживающих наше речевое общение, считает, что учебно-тренировочные упражнения на аудирование не только готовят учащихся к прослушиванию текстов, но и служат развитию у них навыков устной диалогической речи. С этим, безусловно, можно согласиться, но в нашем случае, как нам кажется, необходимо учитывать специфику самих вьетнамских студентов-филологов, не стремящихся выступать инициаторами общения.

В-пятых, отбор материала параграфа «Помните ли вы грамматику?», с одной стороны, продиктован лексико-грамматическими особенностями темы, с другой, сам этот материал построен на активной лексике урока. По мнению автора, материал этой части представлен не совсем традиционно, т.к. упражнения составляют не отдельные предложения, а связные микротексты. На наш взгляд, при условии привлечения данного пособия к учебному процессу по обучению аудированию вьетнамских студентов-русистов, возможно, потребуется пошаговая работа над такими микротекстами.

Таким образом, на примере рассмотрения лишь некоторых пособий российских авторов можно заметить, что, несмотря на их современность и актуальность, в реальных учебных условиях обучения РКИ во вьетнамских языковых вузах необходимо, с одной стороны, привлекать такие пособия для работы со студентами, с другой стороны, адаптировать их, учитывая национальные особенности работы, включая понятие этапа обучения во вьетнамских языковых вузах, этнотип студентов-филологов, уровень языковой подготовки группы и её возможную неоднородность.

Можно сказать, что в целом пособия российских авторов, используемые в преподавании русского языка как иностранного в вузах Вьетнама, при работе над аудированием в том числе, имеют достаточно широкий круг адресатов, как мы уже отмечали, и многие из этих материалов применимы при различных формах обучения

(как долгосрочных, так и краткосрочных: вуз, курсы, индивидуальные занятия). Однако такой подход лишает их возможности национальной ориентированности на конкретный контингент обучаемых. Это и понятно, поскольку перед авторами стояли совсем другие задачи. Поэтому в таких пособиях не учитываются особенности именно вьетнамских студентов при аудировании русской речи, характеристики студентов-филологов вьетнамских языковых вузов, а также их коммуникативные потребности, зависящие от будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, немаловажным фактором, снижающим эффективность использования таких учебных пособий в условиях обучения аудированию студентов-русистов в вузах Вьетнама, является, на наш взгляд, методически неверный подход вьетнамских преподавателей к отбору учебных пособий. Достаточно часто вьетнамские педагоги не учитывают уровень владения языком студентов и неоднородность их языковой подготовки. Именно поэтому высокий потенциал российских учебных пособий не всегда может быть эффективно раскрыт. К числу таких пособий можно отнести «Что вы сказали?» [Одинцова 2013], к анализу которого мы обращались выше.

Практика преподавания русского языка во вьетнамском вузе показывает, что у большинства первокурсников элементарные речевые навыки и умения сформированы непрочно, их уровень владения языком, крайне ограничен. В процессе обучения пониманию и восприятию русской речи на слух часть вьетнамских студентов не проявляет активность, они не могут участвовать в учебной деятельности в качестве субъекта, это объясняется недостаточным владением аудитивными навыками, которые у некоторых из них должны быть сформированы при изучении русского языка ещё в школе. К нарушениям восприятия звучащего текста вьетнамскими слушателями можно отнести:

- остановку при встрече с неизвестными словами во время прослушивания текста, связанную с попыткой догадаться или вспомнить значения этих слов;
- как следствие этого потерю нити повествования в звучащем тексте;

- замедленное восприятие потока звучащей речи;
- непонимание основного содержания предъявляемого текста;
- сложность в определении ключевых слов;
- упущение главных деталей информации звукового сообщения (текста).

Всё это, к сожалению, в пособиях по аудированию, созданных как российскими, так и вьетнамскими авторами, до сих пор не учитывается.

Обратимся к рассмотрению некоторых учебных пособий, созданных вьетнамскими преподавателями и изданных, как правило, в собственном вузе. В основном именно по ним ведётся обучение аудированию русской речи студентов-филологов начального этапа в языковых вузах Вьетнама.

3. «Пособие по аудированию – начальный этап», Ле Хонг Тханг, 2002

«Пособие по аудированию – начальный этап», написанное Ле Хонг Тханг – деканом факультета русского языка Тгайnguенского университета, адресовано студентам-филологам данного вуза и составлено на основе выявленных в ходе учебного процесса типичных ошибок учащихся. При этом акцентируется внимание на формировании необходимых элементарных навыков и умений аудирования, которые должны быть сформированы у студентов в школьные годы.

Отметим, что большинство звучащих текстов в названных выше пособиях относится к адаптированным или учебно-смоделированным. В таких текстах полностью отсутствуют трудности, осложняющие восприятие речи и связанные с условиями предъявления речи (фоновый шум, быстрый темп речи, незнакомый голос), что, с одной стороны, значительно облегчает задачу студентов при слушании звучащего текста, но, с другой стороны, не приближает их к условиям реальной речи носителей русского языка.

4. «Пособие по аудированию», Фан Тхань Тиен, 2008

Некоторые материалы во вьетнамских пособиях, к сожалению, утратили свою актуальность и не являются релевантными, так как не отражают современные реалии жизни в России. Они, на наш взгляд, не могут полностью отвечать коммуникативным

потребностям сегодняшних учащихся, поскольку являются устаревшими. Приведём пример из «Пособия по аудированию» [Фан Тхань Тиен 2008] на рисунке 1.

Урок 7 «Газеты и журналы». Задание 1-2-3. (стр. 17)

Задание 1. Прослушайте текст и выделите названия газет и журналов, упомянутых в тексте.

1. Правда	11. Русский язык за рубежом
2. Литературная газета	12. Вечерняя Москва
3. Фото	13. Театральная жизнь
4. Известия	14. Иностранная литература
5. Москва	15. Семья и школа
6. Учительская газета	16. Математика в школе
7. Искусство	17. Московская правда
8. Октябрь	18. Шахматы в России
9. Медицинская газета	19. Российский спорт
10. Комсомольская правда	20. Советский Союз

Задание 2. Прослушайте текст ещё раз и определите, какие из них газеты (Г) и какие – журналы (Ж).

Задание 3. Прослушайте текст ещё раз и определите, какие утверждения правильные (П), какие неправильные (Н) и каких нет (0) в нём.

() 1. Таня симпатичная молодая студентка.

() 2. Раньше она работала в этом газетном киоске.

() 3. Все молодые люди, которые живут недалеко, хотели покупать газеты и киоски только в киоске Тани.

() 4. Вадим видел Таню 2 раза в день.

() 5. Вадим покупал «Шахматы в СССР», потому что он любит шахматы.

Текст: Наш газетный киоск

Я смотрю в окно и вижу газетный киоск. Раньше здесь работала Таня, симпатичная молодая девушка. И все молодые люди, которые живут недалеко, покупали газеты и журналы только здесь. Они покупали газеты «Правда», «Известия», «Комсомольская правда», «Вечерняя Москва», «Советский спорт», журналы «Советский Союз», «Москва», «Октябрь», «Шахматы в СССР»

...

Вадим, который живёт в квартире №7, видел Таню и утром, и вечером.

Вадим выписывает газеты **«Комсомольская правда»** и **«Советский спорт»**. Но утром он покупал в нашем киоске газеты **«Правда»** и **«Московская правда»**, а вечером газеты **«Известия»** и **«Вечерняя Москва»**. Вадим не играет в шахматы, но он покупал журнал **«Шахматы в СССР»**. А Виктор, студент, который живёт в квартире № 10, не только покупал в киоске газеты и журналы, но и проводил здесь свободное время. Он покупал журналы **«Москва»**, **«Октябрь»**, **«Советский Союз»** и даже журналы **«Семья и школа»** и **«Советская женщина»**.

А сейчас я вижу у киоска и Василия Николаевича, который покупает журнал **«Советский Союз»**, и Виктора, который покупает **«Советский спорт»**, и Вадима, который покупает газету **«Вечерняя Москва»**, но не вижу Тани. Таня уже не работает здесь. Сейчас Таня учится в институте.

Рисунок 1 – Пример из «Пособия по аудированию», 2008

Для студентов-русистов возраста 18–23 лет, особенно на начальном этапе, названия советских газет и журналов окажутся не только незнакомыми, но и лишены страноведческой значимости. Заметим, что не только лексика, связанная с советскими названиями газет и журналов, но и сами жизненные реалии, которые содержатся в тексте, устарели. Например, сейчас в России не так много людей, выписывающих газеты и журналы, как это было в советское время. Хотя по-прежнему можно купить печатные издания в киосках, но сегодняшняя реальность – это цифровые издания, из которых чаще россияне предпочитают узнавать новости. А молодое поколение тем более трудно представить спешащим к газетному киоску. Благодаря техническому прогрессу различные гаджеты (компьютеры, сотовые телефоны и др.) делают возможным получение информации в любом месте и в любое время.

Нередко исследователи методики обучения аудированию вьетнамских студентов указывают, что у них такие навыки, как различение пар согласных по твёрдости-мягкости, глухости-звонкости, сходных по артикуляции звуков, оказываются недосформированными, даже на высоком уровне владения языком [Высотская 1978; Ву Куок Тхай 1998; Андреева 2019]. Однако, к сожалению, такого вида упражнений вообще нет в «Пособии по аудированию» [Фан Тхань Тиен 2008].

5. «Слушаем по-русски 1. Пособие по аудированию для студентов факультета русской филологии», Нгуен Ань Тхы, 2013

По нашим наблюдениям, подготовительные упражнения, нацеленные на формирование данных навыков, появляются в некоторых учебных пособиях по аудированию. В качестве примера приведём на рисунке 2 задание из пособия «Слушаем по-русски 1. Пособие по аудированию для студентов факультета русской филологии» [Нгуен Ань Тхы 2013]:

Урок 5 «Свободное время». Задание 1 (стр. 45)					
Слушайте слова и вставляйте пропущенные буквы. Прочитайте написанное.					
свободное	устроить	встречать	выходные	согласиться	
праздник	опоздать	каникулы	провести	отдыхать	
появляться	осматривать	устраивать	приглашать	вечеринка	
решать	свободен	встретить	соглашаться	осмотреть	сдать
проводить	опаздывать	решить	появиться	пригласить	отдохнуть

Рисунок 2 – Задание из пособия «Слушаем по-русски 1. Пособие по аудированию для студентов факультета русской филологии»

Данное задание является подготовительным, оно предназначено для развития фонематического слуха и механизма внутреннего проговаривания. Все приведённые здесь автором слова, относящиеся к различным частям речи, входят в тему «Свободное время», а задача студентов заключается не только в узнавании определённых звуков (в/б/с/р/з/ш/м/...), но и в их воспроизведении. Однако, на наш взгляд, во-первых, слова для фонетической отработки представлены несколько хаотично и не очень понятно, на коррекцию каких именно звуков направлено это задание; во-вторых, задание было бы более интересным, если бы автор привёл бы слова в парах (например: свободное – свободен; встречать – встретить; устраивать – устроить или встречать – встречаться, устраивать – устраиваться и т.д.). Такое представление материала позволило бы провести корректировку фонетических опознавательно-различительных и произносительных навыков, необходимых вьетнамским студентам, таких как усвоением соотношений звуков и их сочетаний с

системой буквенных обозначений, озвончение/оглушение, смягчение, группы согласных с шипящими, свистящими и т.п.

6. «Пособие для обучения аудированию. Уровень А2», Нгуен Ван Ты и др., 2015

Обратимся ещё к одному вьетнамскому пособию по аудированию для уровня А2 [Нгуен Ван Ты и др. 2015], изданному в Ханое. Пособие включает в себя следующие разделы: файл, оригинальная дорожка расшифровки и компакт-диск. Учебный план состоит из 23 тем, на изучение каждой отводится 2 урока. В пособии представлены основные темы по программе общего владения русским языком. Среди них: Знакомство, представление; Профессия; Национальность. Изучение иностранных языков. О себе, моя семья; Семья. Родственные отношения; Телефонный разговор. Город. Достопримечательности; Транспорт; Ориентация в городе; В магазине; Погода, времена года, любимое время года; Здоровье. Самочувствие; Мой день; Свободное время, приглашение в гости, в театр; Хобби, увлечение; Спорт. Спортсмен; Праздники. Поздравления. Идём в гости. В гостях. Еда. Известный человек. Чудо техники. Студенческая жизнь.

Такое обширное разнообразие тематики, широкое покрытие программных требований делает это пособие достаточно востребованным как у нефилологов, так и у филологов-русистов. Каждый тематический блок предваряется актуальной лексикой с переводом на вьетнамский язык. Например, для темы «Профессия» он будет таким, какой представлен на рисунке 3 ниже.

Повторите слова, используемые в уроке.

профессия: nghề nghiệp

бизнесмен: doanh nhân

гид: hướng dẫn viên du lịch

переводчик: phiên dịch viên

посол: đại sứ

посольство: đại sứ quán

секретарь: thư ký

фирма: hãng, công ty

Рисунок 3 – Лексика по теме «Профессия»

Заметим, что авторы ещё раз обращаются к лексике урока, расширяя её и обращая внимание студентов на то, что они встречаются с новыми словами и словосочетаниями, значение которых им необходимо запомнить. Эти слова даются уже во второй половине темы при введении объёмного диалога и заданий к нему. Имеющийся перевод на родной язык позволяет студентам не тратить время на самостоятельный поиск слов в словаре, а сконцентрировать свои силы на других заданиях.

Таким образом, авторы пособия воплощают, на наш взгляд, один из пунктов, который может говорить о национальной ориентации пособия для вьетнамских студентов. Однако далеко не все, которые можно было бы реализовать в текстах данного пособия, и к этому мы ещё вернёмся.

Каждый тематический урок пособия строится по типовой схеме: от простого к сложному, т.е. от диалога к тексту. Урок включает в себя следующие задания, представленные на рисунке 4 ниже.

Практика на отработку интонации

1. Слушайте фразы с правильной интонацией.

(006) Повторяйте. (Здесь представлены все 4 интонационные конструкции);

– слушание диалога

– заполнение пропущенных слов

– (007) Прослушайте диалоги. Вставьте вместо точек пропущенные слова

Рисунок 4 – Пример задания из урока

При выполнении этого задания у студентов имеется печатный вариант диалога с пропусками слов. То есть можно говорить о наличии зрительной опоры, что облегчает формирование навыка аудирования у вьетнамских русистов, о чём мы уже упоминали ранее.

На рисунке 5 приведём один из диалогов по теме «Профессия», на примере которого мы хотели бы показать, насколько удобно можно затем найти правильный ответ в ключах, сопровождающих пособие. Кроме того, перед самим заданием на прослушивание стоит номер текста на звуковой дорожке, например, (007). На наш взгляд, такое продуманное последовательное размещение «опознавательных» цифр (номер звукового текста, номер задания и ключей к нему) показывает на возможность использования этого пособия и для самостоятельной внеаудиторной работы студентов, хотя в Предисловии прямого указания на это авторы пособия не дают.

Вставьте вместо точек пропущенные слова. (Данное задание представлено 2 диалогами)

1. – Здравствуйте!

– Добрый день!

– Давайте (1) Меня зовут Антон.

– Очень (2) А меня Франц.

– Франц, кто вы (3) профессии?

– Я экономист, работаю в (4) А вы?

- Я учитель, я (5) в школе.

Ответы на вопросы

(009) 3. Прослушайте третий диалог и ответьте на вопросы.

1. Ван (что делает?) ...

2. Ван учится (где?) ...

3. Её подругу зовут (как?) ...

4. она – (кто?)...

5. она работает (где?) ...

Рисунок 5 – Диалог по теме «Профессия»

Задание 4 также представлено диалогом, сформулированным по аналогии с третьим.

Задания 5–7 даются уже на уровне звучащего текста (монолог) и построены в такой же последовательности, как задания в диалогах: *Прослушайте текст и закончите предложения; Прослушайте текст и дайте ответы.*

Причём задания по ответам на вопросы различаются. Так, при работе с аудиотекстом 2 они представлены на рисунке 6 и в данном случае от слушателей требуется только лаконичный ответ: «Да» или «Нет».

ТЕКСТ 2. (012) 6. Прослушайте текст и дайте ответы да/нет

1. Таня – инженер.
2. Таня работает в фирме.
3. Галя – преподаватель.
4. Галя работает в школе.
5. Иван – студент.
6. Иван работает в магазине.
7. Алексей – врач и работает в больнице.

А для Текста 3 требуется уже следующий уровень понимания звучащего текста и оформление ответов в письменной форме.

ТЕКСТ 3. (013) 7. Прослушайте текст и ответьте на вопросы.

1. Как автора зовут? ...
2. Кто она по профессии? ...
3. Где она работает?..... и т.д.

Рисунок 6 – Работа с аудиотекстом 2

Далее авторы представляют студентам новые слова, необходимые им для понимания следующих аудиоматериалов. Заметим ещё раз, что установка не только на прослушивание новых слов, но и на запоминание их значений, которое сопровождается переводом на родной язык студентов, как показано на рисунке 7.

Прослушайте новые слова и запомните их значение.

- туристическое агентство hãng du lịch
- устаивать / устроить кого? hợp với ai
- переговоры cuộc hội đàm
- резюме bản tóm tắt
- зависеть от кого? phụ thuộc vào ai
- повышение зарплаты sự tăng lương

Рисунок 7 – Заучивание новых слов

Задание 8 предлагает студентам после прослушивания диалога заполнить ответами две таблицы, причём, как и в предыдущем примере, сначала даются краткие утвердительные и отрицательные ответы, что показано на рисунке 8 ниже.

(014). 8. Прослушайте диалог и выполните задания.

Дайте ответы Да / Нет.

1. Иван Волков работал в туристическом агентстве 6 лет.
2. Он решил поменять место работы, потому что его агентство закрылось 2 месяца назад.
3. Иван прочитал объявление в газете «Московские новости». (5 утверждений)

Рисунок 8 – Работа с заданием 8

А затем предлагается письменно ответить на вопросы, представленные в первой части таблицы и стоящие после первой части фразы (рисунок 9).

Напишите ответы на следующие вопросы.

1. Иван Волков – переводчик. Он знает (какие языки) ...
2. Он окончил МГУ (какой факультет? Когда?) ...
3. В этой компании Иван должен будет (что делать?) (6 вопросов) ...

Рисунок 9 – Заполнение пропусков

Таким образом, как мы видим на примере разработки одной из тем «Профессия», авторы методически правильно структурировали построение всего пособия и отдельных тематических блоков. Что, безусловно, поможет студентам выстроить последовательность необходимых шагов при овладении навыком аудирования.

Попробуем в общих чертах обобщить положительные стороны данного пособия. К ним мы относим:

- систематизацию аудиотекстов;
- введение большого лингвострановедческого материала, представленного географическими и территориальными понятиями (Сибирь, Иркутск, Ангора и др.), историческими личностями (Иван Грозный и др.), деятелями культуры и науки (Пушкин, Бородин, Менделеев и др.), достопримечательностями (Кремль, Большой театр и др.);

– использование безэквивалентной лексики (белые ночи и др.), идиом (на вкус и цвет товарищей нет и др.) и т.п.

Однако наряду с преимуществами рассматриваемых ранее вьетнамских пособий по аудированию есть и некоторые моменты, которые авторами не были учтены. Среди них можно назвать следующие:

– не до конца реализованная этнонаправленность пособия. Кроме небольшого списка переведённых на родной язык слов нигде не встречаются вьетнамские имена, названия городов, достопримечательностей, вьетнамские реалии и т.п. Даже в теме «Национальность» отсутствует название национальности самих студентов (вьетнамец/вьетнамка). На наш взгляд, это можно было бы легко исправить при последующей переработке пособия;

– не предусмотрена внеаудиторная самостоятельная работа, хотя, как мы отмечали, в структуре пособия это возможно сделать;

– не представлены аутентичные тексты, хотя уровень А2, на который ориентировано пособие, позволяет это сделать;

– некоторые задания ориентированы на письменное выполнение (*Вставьте слово...; Ответьте на ответ коротко «Да»/«Нет»; Закончите предложения* и т.п.);

– небольшое разнообразие коммуникативных упражнений, например, *Расскажите ...Перескажите микротекст (от лица...);*

– не используются современные источники информации: хотелось бы обновить некоторые тексты с учётом этого пункта (интернет, социальные сети, блоги и т.п.).

7. «Пособие по обучению аудированию. Книга для курсантов», Нгуен Ван Тоан, 2007

Другая книга «Пособие по обучению аудированию. Книга для курсантов», составленное вьетнамским автором Нгуен Ван Тоан (2007) существенно отличается от предыдущего материала. Её содержание состоит из трёх частей: часть 1 – Общие тексты (сюда включены 63 небольших текста), часть 2 – Научно-технические и научно-популярные тексты (26 текстов), часть 3 – Тренировочные лекции (9 текстов).

Сразу заметим, что уже по оглавлению видно, что данное пособие адресовано нефилологам. Однако наше внимание оно привлекло, во-первых, своей направленностью на формирование навыков аудирования; во-вторых, своей структурой, значительно отличающей данное пособие от других; в-третьих, частичной ориентацией на будущую профессиональную компетенцию студентов через научно-технические и научно-популярные тексты, а затем и в тренировочных лекциях.

Все тексты первой части не объединены друг с другом тематически вокруг тем, которые в программе названы в качестве обязательных, хотя содержательно некоторые из них имеют много общего. Например: *Текст 1. Знакомство. Текст 2. Как зовут его папу?* Или *Текст 20. Русский язык. Текст 21. Русское слово. Текст 35. Выбор факультета. Текст 61. Мы студенты* или *Текст 5. Доктор, помоги! Текст 51 Как совет врача спас мне жизнь. Текст 54. Как я выздоровел. Текст 57. Настоящий врач* и т.д.

Но большинство текстов общей направленности, например, тексты с 6 по 18 и др. *Женский характер, Дебют, Полевые цветы, Как я покупал собаку, Спасибо Виктору, Родные голоса, Почему он плакал, Заработанные деньги, Случай на реке, Случай на экзамене, Честный ученик, Отец и сын, Как старик продавал корову, Богач и яблоня* и т.п., не имеют, как мы уже сказали, привязанности к темам.

Как можно видеть, автор не ставил задачу введения, отработки, закрепления и повторения отдельных лексико-грамматических тем. Кроме того, многие из предложенных для аудирования текстов традиционно известны как тексты для чтения, однако они адаптированы автором под цели обучения аудированию. Часть текстов (27–31) названы просто «Диалогами», хотя форма диалога присутствует у автора начиная с первого текста. На наш взгляд, достаточно сложно проследить, по какому принципу автором отбирались тексты для аудирования.

Задания по каждому из текстов из первой части делятся на Задания до слушания и Задания после слушания. К первым относится задание типа:

– *Определите значения следующих слов и выражений...* (Вся лексика представлена без перевода, поэтому учащиеся должны сначала сами его сделать, а потом уже искать значения);

– *Обратите внимание на русские имена;*

– *Слушайте и повторяйте.* Здесь опять вся лексика представлена без перевода, поэтому учащиеся должны сначала сами его сделать, а потом определять значения.

К группе заданий после слушания автор включает следующие:

– *Прослушайте диалог, потом заполните таблицу пропущенной информацией;*

– *Прослушайте диалог и заполните его пропущенными словами;*

– *Прослушайте текст и заполните таблицу пропущенной информацией;*

– *Прослушайте текст и выберите правильные ответы* (даётся как в тесте несколько коротких ответов);

– *Ответьте «да» или «нет» на следующие вопросы ...*

– *Дайте полные ответы на следующие вопросы....*

– *Отметьте правильную по ситуациям из текста информацию знаком (+) и неправильную знаком (-). Исправьте неправильную информацию;*

– *Изложите содержание текста от вашего лица, начните так:* (далее даётся первая фраза, такая как «В этом разговоре участвуют...» «В этом тексте говорится...»);

– *Перескажите текст от лица..., опираясь на прослушанное;*

– *Перескажите текст от лица ..., опираясь на следующие слова и конструкции* (далее приводятся опорные слова и словосочетания);

– *Прослушайте второй текст и скажите, чем он отличается от первого;*

– *Прочитайте полный текст и расскажите о том, что случилось ...;*

– *Передайте основное содержание рассказа и т.д.*

Иногда автор даёт установку на слушание текста: «Вы будете слушать разговор. В нём мальчики сказали имена своих пап и спорили как зовут папу Пети. Слушайте внимательно и выполните следующие задания...» или «Вы будете

слушать разговор между мужем и женой. Постарайтесь понять главное содержание текста, потом выполните следующие задания: ...»

Однако эта установка начинает раздел «Задание после слушания» (возможно, лучше было бы сформулировать «После прослушивания»).

Даже неполный перечень заданий показывает:

– во-первых, автор готовит студентов путём ввода новой лексики к прослушиванию аудиотекста, причём просит обратить внимание на её значение, но отдельно эти слова и конструкции не озвучены;

– во-вторых, следует в своих заданиях от простого к сложному;

– в-третьих, пытается сочетать с аудированием и другими видами речевой деятельности (в части общих текстов эти задания представлены вставленными словами или ответами на вопросы, которые иногда надо писать (письмо) или прочитать услышанный текст (чтение) или рассказать о событиях по материалам звучащего текста (говорение)).

В пособии содержится достаточно много страноведческой информации. Отдельные тексты посвящены К.Д. Циолковскому, Д.И. Менделееву, С.П. Королёву. Несколько текстов посвящены В.И. Ленину и периоду Октябрьской революции. Есть тексты и о Великой отечественной войне, о песне «Катюша», о русском языке. И хотя иногда понятно, что тексты взяты из советского периода, например, «Встреча с советскими студентами», в целом они не портят впечатления от материалов пособия, поскольку там содержатся и классические тексты, например, «На даче» (А.П. Чехов).

В качестве большого плюса пособия, на наш взгляд, можно признать включение нескольких текстов с национальной тематикой. Автор обращает внимание вьетнамских студентов на историю своей страны и национального героя Вьетнама. Мы уже писали о чувстве патриотизма, когда описывали этнотип вьетнамских студентов. Оба текста «Дядюшка Хо» и «Молодой патриот» учитывают именно эту особенность вьетнамских студентов-филологов. Представим фрагмент пособия на примере одного из этих текстов на рисунке 10.

Текст 41. ДЯДЮШКА ХО

I – Задание до слушания.

Определите значение следующих слов и выражений: дядюшка; президент; работать не для себя, а для других; дом из бамбука; дом из кирпича; ехать обратно; крестьянский домик; крестьянин /крестьяне (мн.чис.); кукуруза – суп из маниока.

II – Задания после слушания.

Прослушайте текст и выполните следующие задания.

1 – Закончите предложения пропущенными словами.

1 – Дядюшка Хо был человеком.

2 – Люди как Дядюшка Хо живут и работают не, а.....

3 – Хошимин родился в деревне Кимлиен. Там, где он жил в..... открыли музей, сначала хотели

4 – Дядюшка Хо очень любил детей, много думал, как сделать их жизнь

5 – По пути обратно из Тгайнгуен в Ханой, Хошимин видел в поле

6 – Дядюшка Хо вошёл в дом и долго, а потом

7 – Старый крестьянин сказал, что они стали жить лучше, чем раньше. У них

8 – Когда все вышли из дома крестьянина, Хошимин спросил своих товарищей?

9 – Хошимин сказал, что надо делать всё, чтобы, чтобы все

2 – Выберите правильный вариант ответа

1 – На земле таких людей, как Дядюшка Хо, очень

а – очень много б – очень мало в – немного

2 – Дом, в котором родился Хошимин, делали из

а – из бамбука б – из кирпича в – из дерева

3 – Целью его жизни является

а – всё для детей б – всё для людей в – всё для себя

4 – Он видел крестьянские домики на пути

а – из Ханоя в Тхайнгуен б – из Тхайнгуен в Ханой

5 – В доме, куда вошёл Хошимин, крестьянская семья

- | | | |
|--|-------------------|------------------------|
| а – обедала | б – ужинала | в – завтракала |
| 6 – Крестьяне рассказали ему, | | |
| а – как они работают | б – как они живут | в – какие у них дома |
| 7 – Хошимин спросил своих товарищей вы видели, | | |
| а – что они пили? | б – что они ели? | в – что они попросили? |
| 3 – Перескажите текст | | |

Рисунок 10 – Фрагмент пособия на примере работы с текстом «Дядюшка Хо»

Таким образом, завершая описание и анализ данного учебного пособия с достаточно простой структурой заданий и с адаптированными под цели аудирования текстами, можно заключить следующее:

– система заданий, на наш взгляд, требует более разнообразных видов заданий, которые бы учитывали особенности этнотипа студентов и трудности аудирования для данного контингента, о которых говорилось ранее;

– были бы полезны задания не только на пересказ текста, но и на коммуникативную активность студентов, типа: *Какие бы вопросы вы могли / хотели задать герою...* или: *Как вы думаете / считаете, почему/ как/ когда...* и т.д. Тем более что материалы текстов предоставляют такую возможность;

– большой объём пособия было бы не лишним сопроводить ключами, хотя бы к наиболее сложным заданиям;

– целесообразно ввести указание на повторное прослушивание текста;

– необходимо предусмотреть задания для самостоятельной работы во внеаудиторное время.

Как отмечалось выше, при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе количество часов, отведённых на формирование навыков понимания и восприятия речи на слух, небольшое. По названным учебным пособиям в основном ведутся аудиторские занятия, поэтому возникает вопрос: какие задания выполняют студенты во внеаудиторное время? Как известно, одним из решающих факторов в обеспечении успешного формирования речевых навыков и умений считается

интенсивная речевая практика. А поскольку в условиях отсутствия языковой среды её трудно получить, то занятия по аудированию могут стать хорошей подготовкой к будущему реальному общению с русскоговорящими (в России или на родине). Поэтому обучение аудированию в рамках аудиторных часов с поставленными задачами по совершенствованию восприятия русской звучащей речи на слух должно дополняться заданиями на самостоятельное выполнение без преподавателя во внеучебное время. Это активизирует студентов, формирует навыки самоучения, так необходимые, по мнению специалистов, современным молодым людям (особенно вьетнамцам, добавим мы). Поиск аудиотекстов из разных источников, соответствующих их уровню владения языком, по рекомендации преподавателей-русистов расширит виртуальный круг общения студентов, предоставит возможность познакомиться с культурой, историей и наукой страны изучаемого языка. Это будет важным моментом, т.к. неязыковые трудности при аудировании включают понимание контекста или ситуации общения, темы и цели взаимодействия, а этот опыт наблюдения за речевым поведением русских сейчас легко можно получить из интернета.

Наряду с этим учебным средством в последние годы на факультетах русского языка филологических вузов Вьетнама применяются разнообразные средства ИКТ, среди которых необходимо отметить особое место Интернета. Практика преподавания показывает, что Интернет с его многочисленными ресурсами и услугами предоставляет доступ к широкому спектру звучащих материалов на русском языке, включая аудиокниги, музыку, новостные выпуски, интервью, аудиолекции и многое другое. Студенты-филологи могут выбрать материалы в зависимости от своих интересов и уровня владения русским языком, а также проверить свои речевые навыки в аудировании и получить мгновенную обратную связь. Это, по нашему мнению, облегчает процесс обучения русскому языку в общем и аудированию в частности и позволяет студентам-филологам тренироваться в любое удобное время. Далее опишем наиболее популярные интернет-ресурсы, применяемые

в обучении аудированию русской речи вьетнамских студентов-филологов начального этапа.

Портал «Образование на русском» на сайте <https://pushkin.institute.ru/>

Разработанный Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина портал «Образование на русском» является важным инструментом для изучения русского языка вьетнамскими студентами-филологами, особенно на начальном этапе. На этом ресурсе представлены различные образовательные возможности, включая платформу для онлайн-обучения, систему повышения квалификации преподавателей, онлайн-курсы на русском языке для всех возрастов, социальную сеть для общения и раздел с интерактивными мультимедийными учебными курсами русского как иностранного уровней А1–С2 и авторскими специализированными курсами. Кроме того, на сайте имеются тесты для проверки уровня знаний.

На портале представлены курсы, предназначенные для начального этапа обучения: общие курсы РКИ для уровней А1–А2; интенсивный курс русской речи на основе учебного мультфильма «Золотое кольцо» (А2); специальный курс «Разговоры с русскими» (А1–А2), который включает аутентичные видеоматериалы и задания.

Студентам-пользователям сначала предложено выбрать курсы, предназначенные для начального этапа обучения русскому языку, такие как курсы на уровнях А1 и А2. На портале студенты могут слушать аудиоматериалы, доступные в рамках выбранных ими курсов. Эти материалы могут включать в себя аутентичные диалоги, разговоры, аудиоуроки и т.д. Студенты также имеют шанс активно участвовать в прослушивании разнообразных аудиоматериалов. После прослушивания студенты могут повторять аудиофрагменты для улучшения своего восприятия и произношения, и анализировать содержание, и записывать важные моменты.

Портал «Образование на русском» обычно предоставляет задания и упражнения, связанные с аудиофайлами. При этом студенты могут выполнять эти

задания, чтобы проверить своё понимание и закрепить материал. Студенты также могут использовать портал для самостоятельного исследования и поиска интересных аудиоматериалов, таких как аудиокниги, интервью, радиопередачи и др. На наш взгляд, при использовании данного проекта важно поддерживать регулярную практику и постепенно повышать уровень сложности аудиоматериалов для более эффективного обучения.

Таким образом, с использованием портала «Образование на русском» вьетнамские студенты-филологи могут постепенно развивать свои навыки аудирования и улучшать понимание русской речи.

«Время говорить по-русски» («Time to speak Russian») на сайте <https://timetospeakrussian.com/ru/>

Сайт «Время говорить по-русски», разработанный А. Петановой и Ю. Коваленко, представляет обширный ресурс и включает материалы для обучения аудированию русской речи вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе изучения русского языка. Проект включает в себя следующие ключевые аспекты:

- Онлайн-курсы «Чемодан» и «Московские каникулы» (уровни А1 и А2). Эти курсы включают видеоролики, которые студенты могут использовать для тренировки аудирования. Видеоролики содержат субтитры на разных языках, что облегчает понимание аудио. Учебные диалоги в курсах строятся на реальных коммуникативных ситуациях, что помогает студентам развивать навыки восприятия устной речи.

- «Москва по алфавиту». В этом разделе представлены видеоролики о русской культуре и истории. Уровень владения русским языком начинается с А2, что подходит для студентов на начальном этапе обучения. Видеоролики содержат субтитры на русском и английском языках и могут быть полезными для развития навыков аудирования и понимания речи на русском.

- Видеопроекты. Это разнообразные видеоматериалы о культуре и страноведении России, такие как «Русская поэзия», «По стране», «Традиции и

история» и «Разное», подходят для студентов с уровнем В1 и выше. Субтитры на русском и английском языках облегчают понимание аудиороликов.

- На YouTube-канале «Время говорить по-русски!» можно найти видеокурсы с субтитрами на многих языках для начинающих изучение русского языка и материалы по русской поэзии, страноведению и традициям России.

- Мобильное приложение Talk2Russia содержит видеокурсы по фонетике и упражнения для уровней А1 и А2. Приложение также включает краткий грамматический справочник и предоставляет студентам дополнительные ресурсы для обучения.

При обучении аудированию русской речи на начальном этапе применение проекта «Время говорить по-русски!» позволяет пользователям – вьетнамским студентам овладеть лексическим минимумом в объёме около 1000 слов и фраз; освоить чтение адаптированных текстов; научиться распознавать названия городов, улиц на карте, магазинов и объявлений, названия блюд; научиться понимать небольшие речевые фрагменты (80–100 слов) и овладеть умением вести простой разговор на русском языке; выражать желания, просьбы, несогласие и т.д.; познакомиться с общими структурными особенностями русского языка; познакомиться с русским этикетом и узнать примечательные факты о стране.

Практика преподавания показывает, что формирование аудитивных навыков и умений у вьетнамских студентов-филологов может быть осуществлено следующим образом. (1) Развитие навыков аудирования. Студенты могут слушать и понимать реальные диалоги и тексты, записанные носителями языка. Субтитры на разных языках облегчают понимание содержания. (2) Расширение лексического запаса. Материалы позволяют студентам изучать новые слова и выражения в контексте реальных ситуаций. (3) Грамматические правила. Грамматические комментарии к видеороликам помогают студентам понимать правила и контекст использования грамматических конструкций. (4) Понимание культурных особенностей. Видеоматериалы предоставляют студентам возможность погружения в русскую

культуру и традиции, что способствует более глубокому пониманию языка.

(5) Интерактивное обучение. Учебные задания и видеоролики обеспечивают интерактивное обучение, стимулируя студентов к активному участию в процессе обучения.

По нашему мнению, такие учебные интернет-ресурсы предоставляют уникальную возможность для студентов практиковаться регулярно, самостоятельно и в соответствии с их собственными желаниями, что способствует более эффективному обучению и достижению поставленных целей. Широкий выбор аудиоматериалов, включая различные темы, жанры и уровни сложности в учебных интернет-ресурсах, позволяет студентам-пользователям выбрать материалы, соответствующие их интересам и уровню владения языком. При использовании данного учебного средства каждый студент имеет свой собственный темп обучения, что даёт учащимся возможность прогрессировать в аудировании на своей собственной скорости, без лишнего давления.

Бесспорно, что с помощью одного или нескольких средств обучения обучающийся может быстрее достичь поставленных целей в обучении аудированию.

Итак, проведённый выше анализ учебных пособий для обучения аудированию, используемых в настоящее время на факультетах языковых вузов Вьетнама, позволил нам прийти к следующим выводам.

1. Практика обучения аудированию студентов-русистов в языковых вузах показывает, что в реальном учебном процессе используются пособия как вьетнамских методистов, так и их российских коллег.

2. Пособия, написанные российскими авторами, оказываются более универсальными, поскольку они адресованы широкому кругу студентов различных национальностей и этнотипов.

3. Пособия российской методической школы в большей степени учитывают условия обучения в языковой среде.

4. Большое разнообразие заданий при подготовке к прослушиванию звучащего текста, в процессе прослушивания и после его завершения дают возможность вьетнамским преподавателям-русистам ориентироваться на методически правильную систему.

5. Однако поскольку пособия российских авторов не ставили своей целью учёт национальной специфики Вьетнама, вьетнамским русистам необходимо принимать во внимание эту особенность и корректировать работу по этим пособиям в каждой учебной группе.

6. Как правило, все российские пособия сопровождаются подробным предисловием и методическими указаниями автора по работе с обучающими материалами, однако работа по некоторым из них всё равно представляется достаточно сложной в условиях отсутствия языковой среды.

7. Практика преподавания в языковых вьетнамских вузах доказала совместимость современных российских пособий по аудированию с пособиями, созданными вьетнамскими методистами-авторами, по данному аспекту речевой деятельности.

8. Пособия вьетнамских авторов, с одной стороны, показали ряд преимуществ (использование родного языка в переводе лексики, иногда включение национально-ориентированных текстов, некоторый учёт трудностей студентов в построении упражнений, большое количество страноведческого материала и др.), с другой стороны – ряд недостатков. К ним можно отнести: несоответствие предлагаемых для прослушивания текстов с современной российской реальностью; использование устаревшей лексики советского периода; отсутствие аутентичных материалов; использование только звучащих материалов (без аудиовизуальных текстов); отсутствие указаний на самостоятельную работу во внеурочное время; достаточно ограниченный арсенал заданий предтекстового, текстового и послетекстового характера; полное отсутствие использования современных цифровых средств

обучения, которые возможно задействовать для совершенствования навыков аудирования.

9. Использование учебных интернет-ресурсов для обучения аудированию позволяет студентам-филологам практиковаться регулярно, самостоятельно и в соответствии со своими желаниями, что способствует более эффективному обучению и достижению поставленных целей.

Заметим, что вьетнамские русисты уже давно осознали необходимость разработки учебника русского языка для студентов-филологов с учётом начального этапа. Хоанг Тхи Тху в своей кандидатской диссертации описывал его содержание и структуру [Хоанг Тхи Тху 2005]. Другой учёный исследовал использование ИКТ в организации самостоятельной работы по русскому языку в условиях вьетнамского языкового вуза [Нгуен Тхи Ханг 2011]. Коммуникативно-индивидуализированный подход в методике обучения аудированию русской речи студентов-филологов на примере одного из вьетнамских вузов был описан Ле Хонг Тханг [Ле Хонг Тханг 2015].

Таким образом, пособия, составленные, главным образом, на основе собственных теоретических знаний и профессионального опыта авторов, сегодня дополняются качественным анализом и сопоставлением их с другими обучающими материалами с целью разработки обновленной модели учебного пособия по одному из аспектов речевой деятельности – аудированию и эффективному формированию его механизмов в учебной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Изучение русского языка во Вьетнаме имеет богатые традиции. И хотя оно прошло различные этапы, связанные с политико-экономическими изменениями обеих стран, сегодня можно говорить, что русский язык возвращает свои позиции во Вьетнаме. Надёжные перспективы изучения русского языка во многом зависят от многостороннего сотрудничества России и Вьетнама. Сегодня русский язык изучается как в филологических, так и в ряде нефилологических вузов Вьетнама. Однако в преподавании русского языка в стране существуют некоторые «объективные» трудности, связанные с сокращением количества поступающих студентов, отсутствием преподавателей – носителей языка, нехваткой вьетнамских высококвалифицированных педагогических кадров по русскому языку, а также с возрастающими возможностями вьетнамских студентов-русистов получить высшее образование в России.

2. Начальный этап обучения русскому языку на родине у студентов-филологов охватывает два первых года четырёхлетнего обучения с количеством аудиторных часов для практического русского языка – 600 (в том числе 150 часов аудирования). Он характеризуется, с одной стороны, интеграцией российской методики преподавания РКИ, российских средств обучения во вьетнамскую образовательную среду, с другой стороны, укоренившимися старыми национальными образовательными традициями системы школьного и вузовского обучения, требующими реформирования и обновления методического аппарата обучения РКИ.

Понимание такой необходимости возникло из анализа практики преподавания РКИ в условиях внеязыковой среды, т.е. в стенах вьетнамских языковых вузов, а также анализа действующих учебников и учебных пособий, направленных на формирование навыков аудирования. Обращаясь к особенностям преподавания РКИ на родине учащихся, а также учитывая исследования последних десятилетий в области этнометодики, мы считаем, что при создании обучающих материалов по

аудированию требуется учёт этнокультурной и этнопсихологической специфики вьетнамских студентов-филологов, а также особенностей преподавания РКИ в языковых вузах Вьетнама. Сюда включается понятие начального этапа обучения (1–2 курсы), содержательное наполнение программ и действующих учебных материалов, разноуровневый состав языковых групп, коммуникативные потребности студентов-русистов и др. Коммуникативные потребности студентов-филологов определяются характером будущей профессиональной деятельности: преподавание русского языка или перевод.

3. В силу дефицита естественной речевой практики и русскоязычного общения в условиях изучения русского языка на родине, наблюдаемого наличия психологического и языкового барьера, а также характерной для вьетнамских студентов определённой замкнутости, учебной пассивности при овладении русским языком особое внимание следует уделять организации подготовки к речевой деятельности. Развитые навыки восприятия и понимания русской речи являются составной частью процесса коммуникации.

4. При обучении аудированию русской речи на начальном этапе следует формировать у студентов речевые навыки и умения на соответствующем уровне, согласно которому студенты должны быть способны понимать: монологическую и диалогическую речь по программным темам со скоростью 100–120 слов в минуту; 40–50% содержания несложных радиопередач; содержание и логическую последовательность в учебных лекциях о культуре и языке.

5. В ходе проведённого анализа учебников и учебных пособий, по которым ведётся обучение русскому языку студентов-филологов, были отмечены их достоинства и недостатки. В большинстве учебников и учебных пособий российских авторов отсутствует национально-ориентированный компонент, т.к. они ориентированы на более широкий круг пользователей. Кроме того, некоторые из них, на наш взгляд, имеют избыточную информацию, что составляет трудность для вьетнамских преподавателей-русистов (а их большинство в языковых вузах

Вьетнама) сделать выбор в пользу того или иного обучающего материала. Следовательно, их использование в учебном процессе может быть только фрагментарным. В пособиях, созданных вьетнамскими преподавателями-практиками, часто наблюдается отсутствие современного, актуального наполнения учебными материалами, некоторое однообразие заданий, не соответствующих коммуникативным потребностям студентов.

Встаёт вопрос о необходимости создания модели современного пособия по аудированию для более эффективного формирования навыков в этом виде речевой деятельности на начальном этапе овладения русским языком. Данное пособие должно учитывать особенности обучения вьетнамских русистов на родине, этнохарактеристики учащихся, частично вводить сопоставление русского с родным языком обучаемых и культурой обеих стран, а также учитывать профессиональную ориентированность обучения будущих русистов. Необходимость компенсации языковой среды требует использования лингвометодического потенциала электронной среды и аудиовизуальных средств, в том числе и аутентичных.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Механизмы формирования аудирования, его виды и классификация

Впервые термин *аудирование* был введён в научный оборот в сфере методики преподавания иностранных языков американским психологом Брауном в 1950 году. А в России этот термин впервые применила в своей работе З.А. Кочкина в 60-ых годах прошлого века [Кочкина 1964: 18–28]. Она определила аудирование как «процесс восприятия и понимания слышимой речи» [там же]. Тогда же были сформулированы основные принципы аудирования:

- стремление к пониманию слышимой речи без перевода;
- постепенное приравнивание темпа иноязычной речи к темпу речи на родном языке;
- использование разных текстов при аудировании, а не многократное повторение одного и того же.

Е.И. Пассов в книге «Основы методики обучения иностранным языкам» проводит разграничение понятий *слушание* и *аудирование*: «Аудирование – это слушание с пониманием или понимание речи на слух» [Пассов 1989: 183].

Отражая особенности аудирования как рецептивного вида речевой деятельности с психологической точки зрения, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определили аудирование как «сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [Гальскова, Гез 2007: 161].

В зарубежной методике понятие «*listening*» трактуется различным образом. Как заметила С. Ландстин, аудирование – сложный интерактивный процесс, посредством которого речь в сознании превращается в смысл [Ландстин 1979]. А.К. Рональд и Х. Роскелли определяют аудирование как активный процесс, складывающийся из

таких компонентов, как прогнозирование, построение гипотез, проверка, исправление, обобщение [Ronald, Roskelly 1985: 12]. В свою очередь, Д.М. Ширинберг отмечает, что аудирование – это «сложный мыслительный процесс восприятия, распознавания речи, сопровождающийся активной переработкой полученной информации в её связи с имеющимся у аудитора лингвистическим прагматическим опытом и оценкой воспринимаемой информации во внутренней речи» [Ширинберг 1973: 4].

Итак, несмотря на различные подходы к определению понятия «аудирование», можно сделать вывод о том, что аудирование представляет собой активный процесс, определяющийся такими основными этапами, как восприятие, понимание и непосредственная интерпретация поступающей звуковой информации.

Как уже отмечалось, аудирование – это особый рецептивный вид речевой деятельности, поскольку оно опирается на восприятие и понимание звучащей речи. Аудирование составляет основу общения, поскольку именно с него начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умений дифференцировать воспринимаемые звуки; интегрировать их в смысловые комплексы; удерживать их в памяти во время слушания; понимать воспринимаемую звуковую цепь, исходя из ситуации общения. При этом процесс восприятия происходит в определённом темпе, свойственном данному языку.

Научно доказано, что аудирование занимает одно из ведущих мест в речевой деятельности. В ходе специального исследования было установлено, что в среднем человек тратит 29,5% времени на слушание, 21,5% на говорение, 10% на письмо [Основы речевой коммуникации, 1997: 75]. А по статистическим данным, приведенным З.А. Кочкиной, 70% бодрствования человек проводит в речевом общении. Из этих 70% на письмо приходится 9% времени, на чтение – 16%, на говорение – 30%, на аудирование – 45% времени [Кочкина 1963: 162]. Соответственно, как можно заметить, человек проводит большую часть времени бодрствования за аудированием. Несомненно, в процессе освоения иностранного

языка учащимся необходимо овладеть умением и навыком понимания иноязычной речи на слух.

Проблема обучения аудированию является важной не только для методики преподавания иностранных языков. Психология и лингвистика также постоянно обращаются к исследованию этого вида речевой деятельности.

В психологии известны три теории восприятия речи: акустическая, моторная (артикуляционная) и теория «анализ через синтез» [Леонтьев 1969]. Представители первой теории – акустической (Р. Якобсон) – полагают, что слушающий понимает высказывание тогда, когда может вызвать у себя внутреннее представление о структуре высказывания в целом и о структуре его компонентов (т.е. представить синтаксическую и фонологическую характеристики этого высказывания), а затем сопоставить воображаемое и слышимое. Сторонники моторной, или артикуляционной, теории считают, что слуховые сигналы вызывают встречную моторную реакцию слушающего. Согласно теории «анализ через синтез» слушающий понимает высказывание тогда, когда может вызвать у себя внутреннее представление о структуре высказывания и о структуре его компонентов. Вслед за А.А. Леонтьевым, многие исследователи аудирования признают теорию «анализ через синтез» оптимальной при системном объединении основных моментов, на которые следует обращать внимание в процессе обучения восприятию на слух. Если акустическая теория связана с имитативной речью, и на более высоком речевом этапе она недостаточна, а моторная (артикуляционная) теория ограничивается в своих положениях существованием встречной моторной активности органов речи слушающего, то теория «анализ через синтез» хорошо дополняет данные теории восприятия на слух.

Вышеуказанные положения свидетельствуют о трудностях, возникающих у учащихся, и необходимости целенаправленного обучения аудированию.

Как известно, в условиях владения речью четыре вида речевой деятельности неразрывно связаны между собой, поэтому, говоря об обучении иностранному языку,

необходимо говорить об их взаимосвязанном преподавании. В качестве вида речевой деятельности аудирование особенно тесно связано с говорением – выражением мыслей средствами изучаемого языка. Практика реального общения и преподавания иностранных языков показывает, что говорение и аудирование – две взаимосвязанные стороны устной речи. Фазы слушания и говорения в общении перемежаются. Аудирование – не только приём сообщения, но и подготовка во внутренней речи ответной реакции на услышанное. Психолог Н.И. Жинкин писал: «Для того чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своём понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение – в процессе понимания» [Жинкин 1982: 96].

Действительно, чтобы сказать, надо услышать, «говорение и слушание объединены общностью способов формирования мысли посредством языка» [Зимняя 1985: 83].

Таким образом, аудирование подготавливает говорение, а говорение помогает формированию восприятия речи на слух.

Однако аудирование связано и с письменными формами общения – чтением и письмом. Чтение представляет собой овладение графической речью, т.е. это своеобразный перевод графического языка в звуковой. Читая вслух или про себя, человек как бы слышит текст, воспринимает информацию, понимает её. Таким образом, и при аудировании, и при чтении происходит восприятие, понимание и активная переработка информации, получаемой из речевых сообщений, только при аудировании – через слуховой канал, при чтении – через зрительный канал.

Самым тесным образом аудирование связано и с письмом, т.к. в процессе графического оформления мысли человек проговаривает и слышит то, что пишет. Таким образом, аудирование служит мощным средством обучения русскому языку. Оно даёт возможность овладеть звуковой стороной языка, его фонемным составом, интонацией, ритмом, мелодикой, ударением. В соответствии с принципом устной основы обучения аудирование выполняет еще одну важную учебную функцию –

новый языковой материал и новые грамматические структуры вначале вводятся через аудирование, говорение. В то же самое время, как показывают научные исследования и практика преподавания, развитые навыки аудирования значительно облегчают овладение говорением, чтением и письмом. И действительно, если учащийся понимает звучащую речь, ему легче понять и графическую речь, т.е. перекодировать то, что он видит, так, как это должно звучать.

Перейдём к рассмотрению механизмов аудирования.

Успешность аудирования во многом зависит от совершенствования и развития механизмов восприятия звучащей речи. Чтобы целенаправленно формировать и развивать определённые механизмы, следует знать особенности их функционирования.

Н.И. Жинкин впервые в России в работе «Механизмы речи» обратился к проблеме рецептивных механизмов речи. Утвердив положение о двусторонности и взаимодополняемости всех речевых механизмов, компонентов, он указывал на то, что механизмы «приёма и выдачи» информации выступают как процесс двустороннего общения [Жинкин 1958]. Вслед за Н.И. Жинкиным, многие исследователи, такие как И.А. Зимняя, И.А. Ильина, З.А. Кочкина и др., в своих работах относят эти механизмы к различным психологическим механизмам речевой деятельности.

Рассмотрим основные из них: речевой слух, внутреннее проговаривание, память, вероятностное прогнозирование (антиципация), осмысление и сличение (узнавание).

Механизм восприятия речи или речевого слуха обеспечивает восприятие устной речи, деление её на смысловые синтагмы, словосочетания, слова. В процессе осуществления данного механизма происходит узнавание знакомых образов в потоке речи. Правильный речевой слух способствует выделению языковых единиц в речи слушающего, их различению, узнаванию их характерных признаков. Восприятие может затрудняться в случае, если это неизвестные или неизученные лексико-грамматические единицы или слова в звучащей речи, которые употребляются в

переносном смысле. Поэтому часто студенты не могут полностью вычленить даже знакомые слова в потоке речи. Стоит отметить, что в понимании и восприятии речи слушающие сталкиваются с недостаточным развитием фонетического слуха. Здесь помехой служит зрительный образ лексической единицы в памяти у студентов. Существенной помехой становится неумение правильно членить речевой поток на предложения, словосочетания, слова, несущие в себе смысл высказывания.

Механизм внутреннего проговаривания (или артикулирования) нуждается в анализе речи, понимании и запоминании. Благодаря ему у слушающего звуковые и зрительные (при непосредственном контакте) образы преобразуются в артикуляционные. В процессе слушания будет организована внутренняя имитация воспринимаемого на слух текста, от этого во многом зависит успешность аудирования. Правильное озвучивание слов про себя возможно лишь при наличии у слушающего чётких произносительных навыков во внешней речи. Следовательно, аудирование должно развиваться вместе с говорением, что обеспечивает формирование произносительных навыков и устанавливает прочные связи между артикуляционными и слуховыми ощущениями.

Перейдём к следующему основополагающему механизму аудирования – **слуховой памяти**. В процессе восприятия речи слушающий должен удерживать в памяти все слова, фразы или высказывания в течение того времени, которое необходимо реципиенту для осмысления фразы или всего фрагмента. Традиционно выделяют два вида слуховой памяти по длительности восприятия звукового сигнала: кратковременную (оперативную) и долговременную [Жинкин 1982].

Кратковременная (оперативная) память характеризуется низкой точностью восприятия и понимания звуковой информации, слабой помехоустойчивостью, особенно на начальном этапе обучения [Щукин 2011]. Объём оперативной памяти рассматривается как один из важнейших компонентов, определяющих степень сформированности аудитивных умений. Для увеличения её объёма необходима переработка поступившей звучащей информации, основанная на принципах

объединения, группировки, введения новой символики, что считается одной из главных задач обучения аудированию.

Функция долговременной памяти заключается в удерживании слухо-артикуляционных образов слов, словосочетаний, синтаксических конструкций, правил и средств их соединения, что способствует пониманию фразовой структуры и коммуникативного типа предложения при восприятии речи на слух.

Вероятностное прогнозирование представляет собой специфический механизм перцептивно-мыслительной деятельности. Он понимается как предвосхищение будущего на основе вероятностной структуры прошлого опыта и информации о наличной ситуации [Азимов, Щукин 2009: 35]. Как полагает И.М. Фейгенберг, вероятностное прогнозирование даёт способность сопоставлять поступающую информацию о ситуации с хранящейся в памяти информацией о соответствующем прошлом опыте и на основании этого сравнения строить предположения о предстоящих событиях, приписывая каждому из этих предположений ту или иную степень достоверности [Фейгенберг 1986: 91].

Данный механизм основывается на механизме памяти, поскольку он разгружает кратковременную память и в целом облегчает процесс аудирования. При предъявлении текста возможно и структурное, и смысловое прогнозирование: по началу слова, словосочетания, предложения, целого высказывания. Предугадывая смысл звучащего текста, слушающий также должен учитывать такие факторы, как ситуация общения, контекст, источники предъявления высказывания.

В процессе понимания и восприятия речи **осмысление** является одним из ключевых механизмов. Осмысление, по мнению И.А. Зимней, заключается в «процессе раскрытия и установления смысловых связей и отношений между выраженными словами понятиями» [Зимняя 1991: 83]. Посредством осмысления осуществляется смысловая организация воспринимаемого материала в процессе восприятия и понимания речи на слух. Аудирование в качестве вида речевой деятельности составляется из внешних и внутренних сторон, причём смысловое

восприятие выступает как внутренняя сторона и представляет собой психический процесс.

Следует отметить, что один из важных факторов, определяющих процесс осмысления, – это структурная и смысловая организация воспринимаемого материала на слух. Она влияет не только на осмысление материала, но и на объём сохранения материала в памяти. Таким образом, смысловая организация предъявляемого материала способствует увеличению объёма кратковременной (оперативной) памяти.

В процессе аудирования непрерывно происходит сличение поступающих речевых сигналов с теми эталонами, которые хранятся в долговременной памяти аудитора. Как подчёркивает С.Л. Рубинштейн, сличение тесно связывается с прошлым опытом человека, под которым понимаются «следы» от слуховых и речедвигательных ощущений, что составляет основу слухового восприятия и понимания речи [Рубинштейн 1989].

Механизм сличения формируется в результате прослушивания большого объёма воспринимаемых текстов в различных форматах как аудио-, так и аудиовизуальных (мультфильмы, слайд-шоу, кинофильмы, фрагменты из видеоматериалов новостных телепрограмм и радиопередач, аудиоблоги, подкасты и др., т.е. все материалы из интернета, рекомендованные преподавателем для развития и тренировки навыка аудирования с установкой на понимание и воспроизведение звучащей информации). В дальнейшем, при описании системы упражнений нам потребуется опять упомянуть формируемые механизмы аудирования. Стоит заметить, что формирование у учащихся каждого из перечисленных выше механизмов имеет различную трудоёмкость при работе над их формированием. Это, на наш взгляд, будет связано с этапом овладения русским языком, имеющимся лингвистическим опытом и индивидуальными особенностями студентов. Соответственно, нужно быть готовым к тому, что в рамках урока преподавателю может потребоваться разное количество заданий для формирования конкретного механизма, поэтому система упражнений как при аудиторной, так и при

самостоятельной внеаудиторной учебной деятельности учащихся может иметь неодинаковое количество заданий, создавая видимость нарушения принципа единообразия. Однако, как мы сказали выше, на самом деле это методически оправдано.

Таким образом, становится понятным, что после рассмотрения механизмов аудирования необходимо обратиться к различным его видам, а также к различным подходам в их классификации, которые имеются на сегодня в лингводидактике.

Ниже рассмотрим вопрос о классификации видов аудирования, освещение которого имеет немаловажное значение в обучении данному виду речевой деятельности, поскольку определение характеристик и целей каждого вида аудирования позволяет методистам более точно применять соответствующие методы и приёмы обучения.

В современной методике существуют различные подходы к классификации аудирования, которые основываются на следующих критериях: цель аудирования; условия восприятия и понимания звуковой информации; характер взаимодействия между участниками общения; роль слушающего в процессе аудирования.

В зависимости от целей и особенностей процесса восприятия на слух, по мнению Л.Ю. Кулиш, различаются три вида аудирования: выяснительное, ознакомительное и деятельностное [Кулиш 1991: 224–226]. Первый вид имеет целью получить нужную аудитору информацию и часто встречается в разнообразных ситуациях: во время учёбы, на работе, в быту. При аудировании в большинстве случаев внимание напряжено и запоминание произвольно. В отличие от выяснительного, при ознакомительном аудировании процесс понимания и восприятия речи на слух протекает при произвольном запоминании, внимание не напряжено, поскольку данный вид аудирования не предполагает специальной установки на обязательное последующее использование извлечённой информации. Деятельностное аудирование характеризуется активностью, произвольностью

запоминания, напряжённостью внимания и оперативной памяти, что ориентировано на формат синхронного перевода.

В зависимости от полноты и точности понимания звучащей речи на слух, И.Л. Бим условно различает три вида аудирования:

- с полным пониманием;
- с пониманием основного содержания;
- с выборочным пониманием [Бим 1997: 30].

Аудирование с пониманием основного содержания предполагает обработку смысловой информации предъявляемого текста с целью выделить основное содержание, отличить существенную информацию от несущественной, исключить второстепенные детали, зафиксировать внимание на главной проблеме текста и не отвлекаться на отступления, игнорировать трудности, не влияющие на понимание основного смысла.

В противоположность предыдущему, аудирование с полным пониманием характеризуется точным пониманием содержания звучащего текста, что требует высокой концентрации внимания, развития психологических механизмов аудирования, а также совершенствования аудитивных навыков и умений. Заметим, что в ходе данного вида аудирования одновременно с ним осуществляется и понимание основного содержания.

Аудирование с выборочным пониманием содержания предполагает вычленение из речевого потока важной, необходимой аудитору информации. Основным умением, специфичным для данного вида аудирования, является навык осуществлять информационный поиск в зависимости от поставленных задач.

На наш взгляд, следует обратить внимание на термин «критическое аудирование», представленный многими исследователями: Н.В. Елухиной, И.Л. Колесниковой, О.А. Долгиной. Основываясь на аудировании с полным пониманием, критическое аудирование требует детального понимания содержания и уяснения смысла текста. Для этого должны быть сформированы следующие умения:

отличать факты от мнений; определять точку зрения говорящего, его эмоциональное состояние; узнавать основные стилистические приёмы; понимать, что говорящий хотел передать; понимать подтекст; выражать свою точку зрения по поводу прослушанного на основе собственного жизненного опыта; подвергать сомнению прослушанное и соотносить с жизненной позицией слушающего и пр. [Елухина 1996: 20–23; Колесникова, Долгина 2001: 104]. На наш взгляд, такой вид аудирования хорошо соотносится с деятельностным видом аудирования, выделяемом в классификации Л.Ю. Кулиш. Однако нам представляется методически целесообразным говорить о таком виде аудирования в большей степени в контексте развития навыков аудирования за границами начального этапа.

Рассматривая процесс восприятия звучащей речи через призму межкультурного образования, В.В. Сафонова различает такие виды аудирования, как информационно-поисковое, коммуникативно-поисковое и культуроведчески-ориентированное аудирование [Сафонова 2011]. Анализируя вышеизложенные классификации, можно заметить, что они дополняют друг друга.

В рамках рассматриваемой темы, на наш взгляд, важно разграничение аудирования как вида речевой и учебной деятельности, т.е., соответственно, выделение коммуникативного и учебного аудирования.

Обратимся к более подробному рассмотрению каждого из них, начав с учебного, поскольку в нашем исследовании речь идёт, в первую очередь, о начальном этапе обучения филологов-русистов в вузах Вьетнама.

Стоит заметить, что учебное аудирование управляется преподавателем, исходя из поставленных целей обучения, и ориентировано оно на формирование и усовершенствование аудитивных навыков и умений. Для этого учебный, в данном случае, звуковой материал, должен быть отобран с учётом ряда факторов, влияющих на процесс восприятия и понимания речи на слух, таких как трудности аудирования, особенности студентов-филологов и др. Учебное аудирование, как следует из названия, осуществляется в учебных условиях, связанных с определённым временем,

местом. Оно осуществляется посредством конкретных заданий в учебном процессе, таких как:

– Прослушайте... и ответьте на вопросы/ выберите правильный ответ, соответствующий прослушанной информации;

– Прослушайте записанный вопрос и дайте на него развернутый ответ.

– Прослушайте текст. Подумайте и скажите...

– Слушаем и проверяем себя.

– Послушайте предложения и сделайте перевод.

– Послушайте диалог. Повторяйте за диктором во время паузы каждое предложение. Определите, кто участвует в диалоге. Поставьте реплики в правильном порядке.

и др.

Формулировка заданий в учебном аудировании, на наш взгляд, может значительно влиять на мотивацию студентов-слушателей к овладению русским языком, а также на желание самих студентов искать наиболее эффективные пути формирования навыка аудирования.

В отличие от учебного коммуникативное аудирование имеет целью извлечение информации, нужной для удовлетворения своей насущной потребности. Процесс коммуникации осуществляется при однократном предъявлении информации, а не многократном, как при учебном аудировании. При этом коммуникативное аудирование возникает в естественных условиях и зависит от собственных потребностей аудитора. Следовательно, данный вид аудирования характеризуется большим разнообразием вариантов и, кроме того, спонтанностью и отсутствием предварительной подготовки.

Если учебное аудирование является средством обучения данному виду РД, то коммуникативное представляет собой конечную цель обучения, выход в говорение и общение. Отметим, что учебное и коммуникативное аудирование зачастую осуществляются совместно. В учебном аудировании коммуникативное участвует в

том случае, когда отбираемый звуковой материал является аутентичным или происходит естественное общение между обучаемыми или преподавателем и группой. Заметим, что вне зависимости от условий, в которых происходит аудирование (учебное или реальное), у слушателя формируются и совершенствуются аудитивные навыки и умения.

Различение и описание видов аудирования имеет большое значение для решения поставленных методических задач в рамках рассматриваемой нами темы.

2.2. Трудности обучения аудированию русской речи

В процессе обучения иностранным языкам усвоение изучаемого языка, а также развитие речевых навыков и умений осуществляется при овладении видами речевой деятельности, в том числе аудированием. Аудирование часто вызывает у учащихся наибольшие трудности. Многие исследователи, такие как И.Н. Верещагин, Г.В. Рогов, Н.В. Елухина и другие, в своих работах определяли трудности при восприятии и понимании речи на слух.

Говоря о сложностях, возникающих при обучении аудированию, исследователи, как правило, прежде всего имеют в виду, трудности, которые возникают при восприятии и понимании звучащей речи. Эта деятельность является сложной как с психологической точки зрения, так и с речемыслительной. В процессе овладения аудированием учащегося может затруднять многое: отсутствие языковой среды; психологические особенности личности; особенности памяти, понимания, восприятия, мышления; выбор подходов к воспринимаемому сообщению, способу изложения мыслей, языковым трудностям, объёму и темпу сообщения и т.д.

Исходя из собственных наблюдений над учебным процессом и опыта преподавания русского языка как иностранного во вьетнамской аудитории, мы полагаем, что трудности аудирования у вьетнамских студентов-филологов могут

быть связаны с рядом причин, которые обобщённо можно представить следующим образом:

- 1) лингвистические особенности звучащей речи;
- 2) понимание содержания речи;
- 3) условия предъявления речи;
- 4) источники информации.

Трудности, связанные с лингвистическими особенностями звучащей речи

Эти трудности можно разделить на фонетические, лексические, грамматические.

Фонетические трудности могут быть как общими для всех иностранных языков, так и специфическими для отдельных языков. Общей трудностью является отсутствие чёткой границы между звуками в слове и между словами в предложении; наличие в иностранных языках таких фонем, которых нет в родном языке учащегося. Такие трудности возникают в связи с особенно заметным в устной речи расхождением графического и артикуляционного облика слова в процессе его восприятия, а также при неполном его соответствии нормам произношения. Заметим, что именно фонетические трудности являются основными на начальном этапе, о котором идёт речь в нашем исследовании. Это объясняется тем, что обучающийся на элементарном уровне ещё не обладает опытом в изучаемом иностранном языке, восприятие звуков находится в стадии первичного умения, фонематический слух не развит.

Большое затруднение вызывает ритмико-интонационное оформление предложений (повествовательного, вопросительного, восклицательного), когда интонация выражает основное содержание сообщения.

Лексические трудности возникают в процессе понимания лексических единиц на слух. Они могут быть вызваны использованием в тексте омонимов, омофонов, паронимов, слов в переносном значении, имён собственных. Однако поскольку такого рода тексты не типичны для начального этапа обучения, можно сказать, что в

этот период овладения русским языком, когда формируются основные умения аудирования, лексические трудности в большей степени будут касаться ограниченного состава лексического запаса учащихся и недостаточной сформированности навыков словообразования.

Что касается количества слов, значения которых учащимся неизвестны, но которые не препятствуют пониманию звучащего текста, то этот вопрос ещё остаётся дискуссионным. По мнению Н.В. Елухиной, количество незнакомых слов может составлять 3% от всех слов текста [Елухина 1977: 38]. Как полагает вьетнамский исследователь Ву Куок Тхай в своей кандидатской диссертации, включение в текст новых слов в объёме 5–7% от объёма текста не только не мешает пониманию текста, но даже развивает механизм догадки, понимание значения новых слов по контексту [Ву Куок Тхай 1998: 117].

Можно предположить, что при определении этого показателя необходимо учитывать различные факторы, такие как этап обучения, наличие или отсутствие языковой среды, этнотип учащихся, жанр и объём текста и др.

Грамматические трудности связаны с пониманием языковой формы воспринимаемой речи на слух. На этот процесс будут влиять различия в грамматическом строе изучаемого иностранного (в нашем случае русского) и родного языков, полифункциональность и многозначность многих грамматических явлений, восприятие экспрессивной и эмоционально-окрашенной речи.

Трудности, связанные с пониманием содержания речи

Такие трудности могут быть связаны с предметным содержанием, логикой изложения и общей идеей и темой воспринимаемого текста.

При этом успешность преодоления трудностей понимания содержания речи во многом зависит от подбора и организации речевого материала. Повышению эффективности обучения аудированию в первую очередь способствует заинтересованность студентов в понимании. Практика преподавания языка показывает, что трудные, но высокоинформативные тексты вызывают интерес у

студентов больше, чем лёгкие, но малоинформативные: «...учащиеся лучше понимают и запоминают трудные, но содержательные тексты, чем лёгкие, но примитивные» [Елухина 1977: 40]. Под содержательными текстами могут пониматься тексты, имеющие интересную, доступную фабулу, содержащие новую и полезную информацию для учащихся. Однако мы считаем, что текстовый материал для аудирования будет даже в большей степени зависеть от условий овладения русским языком, чем, например, тексты для чтения.

Трудностями в отношении смыслового содержания речи для студентов-русистов, изучающих русский язык вне языковой среды, особенно на этапе начального овладения языком, являются ссылки на факты, связанные с историей, бытом, культурой страны изучаемого языка; географические названия; имена собственные; названия художественных произведений; исторические события, обычаи и традиции; крылатые слова и выражения; цитаты из художественной литературы и т.п.

Заметим, что, во-первых, всё это будет вызывать у вьетнамских студентов-филологов затруднения в понимании не только при овладении навыками аудирования, но и при формировании других видов речевой деятельности, во-вторых, студенты, особенно филологи, будут сталкиваться с перечисленными выше сложностями не только на начальном, но и на последующих этапах изучения нового языка.

Необходимо учитывать, что жанры воспринимаемого текста также оказывают непосредственное влияние на восприятие речи на слух. На первом этапе слушание повествовательных, монологических текстов студент воспринимает легче, чем тексты других жанров. Описательные, диалогические тексты часто затрудняют понимание учащихся, но если содержание воспринимаемых текстов данных жанров известно и интересно студентам, то такие материалы могут быть эффективными. Данные проведённого нами опроса среди вьетнамских студентов-филологов различной профессиональной направленности и неодинакового лингвистического опыта, также

подтверждают сложности слушателей при восприятии диалогической речи (57,7%) в большей степени, чем монологической (43,3%) (Приложение А)

К таким трудностям также следует отнести объём текста. Для того чтобы не вызвать информационной перегрузки, объём воспринимаемого текста должен соответствовать возможностям студентов, которые будут определяться этапом овладения языком; наличием или отсутствием языковой среды и лингвистического опыта; индивидуальными особенностями учащегося.

Исследователи считают, что на начальном этапе обучения «аудиотекст должен быть объёмом 1000–1200 слов, процент незнакомых слов – до 3%, время звучания – не более 20 минут» [Соболева, Иванова, 1997: 81]. В случае если необходимо прослушать более длинный текст, полезно предъявлять его по частям, с перерывами.

Трудности, связанные с условиями предъявления речи

Под условиями предъявления речи понимаются темп аудиотекста и количество его прослушиваний аудитором, наличие помех.

Темп речевых сообщений является одним из наиболее сильно влияющих на понимание речи факторов. При правильном темпе учащийся не только быстрее, легче воспринимает текст, но и лучше запоминает его содержание. Интересно, что как быстрый, так и замедленный темп затрудняют понимание речи. При прослушивании сообщения слишком медленный темп затрудняет процесс интеграции значений отдельных единиц. При быстром темпе речи диктора или собеседника происходит усиление редуцирования звуков, сокращение пауз между синтагмами, отсутствие времени для осознания смысла, отставание темпа внутренней речи от быстрого темпа прослушиваемого материала – всё это вызывает трудности в понимании звуковой речи на слух.

Так Н.И. Гез подчёркивает, что при обучении иностранному языку «устная речь в плане говорения и аудирования должна осуществляться в нормальном (среднем) темпе с самых первых уроков» [Гез 1969: 34]. По мнению Б.А. Бенедиктова, средний темп речи в русском языке колеблется от 80 до 120 слов в минуту [Бенедиктов 1974:

68]. Правильный темп, соответствующий среднему темпу речи изучаемого языка, определяет эффективность аудирования у студентов. С целью устранения трудностей, связанных с темпом воспринимаемого сообщения, преподаватели могут давать информацию отдельными фрагментами, увеличивая длительность пауз между синтагмами, предложениями, абзацами для осмысления содержания. Кроме того, необходимо на занятиях предложить учащимся специальные упражнения, позволяющие повысить темп внутренней речи.

Решающую роль в понимании речи на слух играет количество прослушиваний аудиотекста. Однократное, необратимое предъявление речи является наиболее часто встречающимся в реальной жизни, оно требует от слушающего быстрого, синхронного распознавания и интерпретации звуковых сигналов. На занятиях для развития умения и навыка аудирования однократное предъявление звучащей речи используется преподавателями с методическим ориентиром на коммуникацию в естественных условиях общения. Однако одноразовое предъявление звучащего текста имеет свои ограничения, связанные с этапом обучения, уровнем подготовки группы, методической оправданностью его применения. Также допускается повторное предъявление звукового текста на занятиях по другим видам речевой деятельности, при этом аудирование выступает как средство обучения.

Многократное (повторное) прослушивание с целью формирования у студентов речевых навыков и умений необходимо для более полного понимания текста и запоминания языковых форм. При первом предъявлении могут быть предложены задания на понимание общего смысла, а текстовые и тестовые задания – при втором. В исследовании, проведенном Ву Куок Тхай, указывается, что повторное прослушивание способствует пониманию на 16,5%, а третье – на 12,7% относительно второго, последующие многократные предъявления мало увеличивают понимание [Ву Куок Тхай 1999: 116]. Последнее заключение, на наш взгляд, представляется особенно методически важным.

Как было указано выше, трудности смыслового понимания также могут быть связаны с неожиданно возникающими в звучащем тексте помехами, когда внимание слушающего отвлекается на новый звуковой сигнал во время восприятия содержания на фоне постоянного шума.

Трудности, связанные с источниками информации

Источники информации можно разделить на аудиовизуальные и аудитивные. Использование аудиовизуальных источников в виде картинок, слайдов, сопровождаемых рассказом преподавателя, кинофильмов, телепередач, интернет-источников (каталог которых мы поместили в Приложение Д) и др. создаёт дополнительную зрительную опору в процессе восприятия и понимания речи на слух. Что касается аудитивных источников информации, то они характеризуются отсутствием зрительной опоры и представлены в виде аудиозаписи или фрагментов радиопередач и т.п.

Следовательно, в обучении восприятию и пониманию звукового сообщения аудитивные источники информации оказываются более сложными по сравнению с аудиовизуальными, которые благодаря использованию «изобильной» наглядности с помощью жестов и мимики говорящих передают эмоциональное отношение к высказыванию и тем самым облегчают процесс понимания воспринимаемой речи, делая его яснее и точнее.

Естественно, что каждый говорящий обладает своей произносительной манерой, поэтому слушающий должен адаптироваться к голосам разной силы звучания и тембра. Известно, что знакомые голоса воспринимаются легче незнакомых. Наиболее лёгкими источниками информации считаются рассказ или объяснение преподавателя, сопровождаемые разного рода иллюстрациями: картинками и фотографиями в учебнике, репродукциями произведений искусства, схемами и грамматическими таблицами с комментариями, отсылками педагога-русиста к сайтам или иллюстрациям в интернете. Научно доказано и подтверждено практикой преподавания, что следование за знакомым голосом и предметная

наглядность в виде изображений значительно облегчают понимание учащимися звучащего текста. Записи, сделанные незнакомым голосом и отобранные из различных источников (дикторский текст, фрагменты радиопередач или звучащей рекламы и др.), по замечанию специалистов, вызывают большие трудности.

Однако, на наш взгляд, можно сделать установку для студентов на знакомство с разными типами говорящих (по возрасту, гендеру, социальному статусу, цели общения и т.п.). При регулярном использовании таких материалов в аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работе студентов (для большего методического эффекта, лучше предлагать аудиовизуальные фрагменты) (см. Приложение Б и В), задание по аудированию станет хорошей основой для формирования мотивации к обучению у будущих русистов. Например, YouTube предлагает большое количество видеороликов, учебных игровых фильмов, видеоблогов и др.

Наиболее распространённым и доступным источником информации являются аудиозаписи, которые позволяют постепенно наращивать уровень сложности восприятия звучащей речи. Работу с аудиозаписями можно начать с озвучивания преподавателем текста учебника или пособия. Интересно, что подобного рода записи стали особенно востребованы в период вынужденного ухода в онлайн-формат, вызванного пандемией Covid-19. Полная невозможность обеспечить реальную языковую среду, придала новый импульс работе с аудированием. По замечаниям российских преподавателей, озвучивание учебных материалов силами самих русистов помогло учащимся частично компенсировать языковую среду, слушая голос своего русского преподавателя не только в виртуальном классе, но и дома во время самостоятельной подготовки к занятиям. Чаще всего такие записи были сделаны в различных мессенджерах, например, WhatsApp, Viber. Интересно, что такие аудиозаписи были методически востребованы как при изучении русского языка в языковой среде, так и вне её.

Следующим обучающим шагом при обучении аудированию является переход к слушанию чужих незнакомых голосов, сначала мужских, а потом женских и детских.

Предъявление аудиоинформации может легко прерываться, и в паузах возможно осуществлять контроль понимания.

Более сложным источником информации является радиотекст, который методически возможно использовать на продвинутом этапе обучения. Трудности понимания радиотекстов связаны с быстрым темпом речи дикторов, с однократностью предъявления информации, с отсутствием зрительной опоры и обратной связи, с насыщенностью передач новой и часто сложной информацией, со сложностью языковой формы и с возможным наличием радиопомех. По мнению специалистов, содержание звучащих радиотекстов знакомит учащихся с реалиями страны изучаемого языка, а также стимулирует психическую деятельность и заставляет слушателей прилагать максимум усилий для осмысления интересующей их информации. Заметим, что радиотексты, на наш взгляд, были более востребованы как обучающий материал в «докомпьютерный период». Сегодня в цифровую эпоху, коснувшуюся и образовательного пространства, учебные материалы для аудирования любого этапа обучения значительно более разнообразны.

В 90-ые годы XX века одним из исследователей аудирования Н.В. Елухиной была предложена определённая последовательность включений в педагогический процесс источников информации. В то время это было:

- 1) речь преподавателя + картинная наглядность;
- 2) речь преподавателя + диафильм;
- 3) речь преподавателя;
- 4) речь преподавателя + кинофильм;
- 5) диафильм + незнакомый голос;
- 6) телевидение;
- 7) кинофильм + незнакомый голос;
- 8) магнитофонная запись (речь преподавателя);
- 9) магнитофонная запись (незнакомый голос);
- 10) грампластинка;

11) радио [Елухина 1991: 237].

Особенностью данной классификации является упоминание в ней носителей аудиовизуальной информации, активно использовавшихся ранее, таких как грампластинка, диафильм, магнитофонная запись. За прошедшее время часть из них перестала использоваться и была заменена другими видами носителей информации. Кроме того, с распространением цифровых технологий, Интернета и социальных сетей появились новые типы аудио- и видеоматериалов (подкасты, короткие видеоролики, видеоролики блогеров и т.д.). Тематика данных материалов отличается наибольшей актуальностью и может быть полезна для обучающихся, но требует внимательного отбора со стороны преподавателя, так как качество материалов может быть различным.

В современных условиях классификация может быть обновлена следующим образом:

- 1) речь преподавателя + картинная наглядность;
- 2) речь преподавателя + слайд-шоу;
- 3) речь преподавателя;
- 4) речь преподавателя + кинофильм или видеоролик;
- 5) слайд-шоу + незнакомый голос;
- 6) телевидение;
- 7) кинофильм или видеоролик + незнакомый голос;
- 8) аудиозапись (речь преподавателя);
- 9) аудиозапись (незнакомый голос);
- 10) грампластинка, CD и DVD-диск, аудиозапись;
- 11) радио или подкаст.

Нам хотелось бы обратить особое внимание на подкаст как один из достаточно новых современных источников для аудирования и рассмотреть потенциал его использования при обучении русскому языку как иностранному.

Подкаст – это серия каких-либо тематических материалов (они называются эпизодами), которые начитываются на звукозаписывающее устройство и размещаются в Сети. Иными словами, это выпуск радиопередачи в интернете, который может подготовить любой пользователь, если он располагает соответствующим программным обеспечением.

По форме подкасты похожи на радио- или телепередачи, существующие в виде файлов, которые загружаются с помощью интернета на устройство пользователя и проигрываются офлайн в удобное для слушателя время и в любом месте. Подкасты, ранее известные как «аудиоблоги», уходят своими корнями в 1980-е годы. В конце 2004 г., с распространением высокоскоростного доступа в Интернет и портативных цифровых устройств воспроизведения звука, таких как iPod, подкастинг начал набирать обороты. Со временем подкастингом стали называть сферу аудиоконтента, а подкастами – аудиовыпуски.

В отличие от радио, подкасты публикуются только в интернете. Другими словами, подкаст – это аудиопрограмма, которую можно слушать онлайн в приложениях на телефоне или скачивать и слушать тогда, когда у вас нет подключения к интернету. Уже из самого определения этого источника звучащих текстов, можно говорить о его разнообразии, актуальности и привлекательности со стороны студентов. Со стороны же педагогов-русистов, на наш взгляд, требуется постоянный методический мониторинг действующих ресурсов и осознанный выбор предлагаемых студентам ссылок с учётом называемых ранее критериев: тематики, уровня владения студентами языком, конкретных целей обучения на начальном этапе. Нами составлен Каталог Интернет-ресурсов, основанный на рекомендациях методистов и преподавателей практики (см. Приложение Д).

Понятно, что преимущества использования современных электронных технологий диктуют свою логику и структуру работы с материалом [Андреева 2017].

Практика преподавания доказывает предлагаемую выше последовательность работы наиболее целесообразной, поскольку применение таких источников

информации основывается на градации трудностей, которая выражается в постепенном и последовательном включении в процесс всех источников информации, от самых лёгких до наиболее трудных. Таким образом, можно считать реализованным следование такому дидактическому принципу, как доступность и переход от простого к более сложному материалу.

Трудности вьетнамских студентов-филологов при аудировании русской речи

В процессе обучения аудированию русской речи вьетнамских студентов-филологов наблюдаются многочисленные трудности.

Русский язык не является родственным вьетнамскому. Русский язык типологически флективный, фонемный, акцентный, относится к славянской группе индоевропейской семьи языков. А вопрос о происхождении вьетнамского языка ещё остаётся спорным. Вьетнамский язык принадлежит к группе изолирующих языков. Поэтому с целью преодоления трудностей аудирования у вьетнамских студентов-филологов необходимо сопоставить два языка и рассмотреть некоторые специфические черты этих языков на разных уровнях.

Фонетические трудности, с которыми часто сталкиваются вьетнамские студенты на начальном этапе при прослушивании русской речи, весьма многочисленны. С одной стороны, существуют трудности, характерные для многих других языков: они возникают по причине расхождения между акустическим и графическим обликом слова в русском языке, особенно заметным в разговорной речи, и неполным стилем произношения.

С другой стороны, существует ряд трудностей, связанных с особенностями вьетнамского языка. Такие вопросы изучали исследователи М.В. Гордина, И.С. Быстров, Н.В. Григорьевна, Н.А. Высотская, Ву Куок Тхай и др. Как некоторые другие языки Восточной и Юго-Восточной Азии, вьетнамский язык обладает системой тонов, отличающихся по комплексу характеристик (долготе, высоте, фонации и т.д.). Для северной группы диалектов, к которой относится столичный

ханойский вариант, характерно наличие шести тонов, для центральной и южной группы диалектов это число варьируется. Каждый слог во вьетнамском языке обладает определённым тоном, несущим смысловоразличительную функцию, и поэтому произносится чётко, но при сохранении быстрого темпа речи. В связи с этим присущие русскому языку неполный стиль произношения и редукция не так привычны для носителей вьетнамского языка и являются затруднением для студентов на начальном этапе обучения аудированию.

Заметная черта вьетнамского акцента проявляется в сильном примыкании конечного согласного к предыдущему гласному по модели вьетнамского слога, что приводит к типичной для вьетнамских русистов ошибке в произношении конечных согласных русских слов имплозивно.

Во вьетнамском языке не все слоги кончаются согласными, при замене русских конечных согласных вьетнамцы чаще всего произносят соответствующие возможные согласные вьетнамского языка. Например, слова «код» – «кот» вьетнамские русисты произносят одинаково как «код» с имплозивным «т». В области консонантизма система ошибок связана с реализацией русских фонетических явлений: озвончение/оглушение, смягчение, а также со способом образования таких групп согласных, как шипящие, свистящие, аффрикаты, назальные, смешение которых представляет яркую, устойчивую черту русской речи вьетнамцев. Практика показывает, что на начальном этапе обучения аудированию русской речи у вьетнамских студентов-русистов всегда возникают трудности, связанные с усвоением соотношений звуков и их сочетаний с системой буквенных обозначений. Поэтому нам представляется методически целесообразным обобщить эти сложности, касающиеся фонетики, следующим образом:

1. Слоги во вьетнамском языке имеют следующие модели: гл. (/a/, /e/), гл+согл (/an/, /en/), согл+гл (/na/, /ne/), согл+гл+согл (/nan/, /nen/). А слоги в русском языке имеют гораздо более сложные и разнообразные модели, такие как: согл+согл+гл (/мра/, /тра/), согл+согл+согл+гл (/здра/, /стный/), согл+согл+согл+согл+гл (/встре/).

Они вызывают серьёзные затруднения у вьетнамцев. Во вьетнамском языке слово равно одному слогу: *lan*, *nhà*, *nhé*, а в составе русского слова обычно два и более слогов: *мама*, *договор*, *читательский*, *завершающий*.

2. Слитное произношение и написание многосложных слов в русском языке вызывают у вьетнамцев серьёзные затруднения, поэтому при слушании русской речи вьетнамским русистам очень трудно различать, например, *почему* и *по чему*; *настоящем* и *на стоящем*.

3. В русском языке существует оппозиция «ударность/безударность», что приводит к типичной ошибке вьетнамских студентов-филологов в нейтрализации при произношении русских ударных и безударных слогов. И ударные, и безударные слоги произносятся одинаково, или ударные слоги – пятым тоном во вьетнамском языке, безударные – первым. Но во вьетнамском, как и других тональных языках, нет противопоставления «ударность/безударность», а только имеется противоположение разных суперсегментных характеристик слова.

4. Фонетические ошибки, связанные с интонацией у вьетнамских студентов, могут привести к искажению содержания текста, поскольку в сопоставлении русских интонационных конструкций (далее – ИК) с интонационным оформлением вьетнамского высказывания демонстрируется то, что интонационное оформление вьетнамского высказывания придаёт предложению только экспрессивную окраску, эмоциональность. Русские ИК употребляются как грамматические средства, и они отличаются от интонационного оформления вьетнамского языка.

В русском языке существуют различные типы ИК, разные значения предложений с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом могут различаться при помощи интонации: нейтральное утверждение, категорическое утверждение, приглашение, совет-волеизъявление, просьба, приказ и т.п. А во вьетнамском – лексическими средствами, т.е. служебными модальными словами. Приведём примеры на рисунке 11.

\	/	/
Она поет.	Она поет?	Она поет?
= <i>Cô ấy đang hát.</i>	= <i>Có phải cô ấy đang hát không?</i>	= <i>Ai hay cô ấy đang hát thế?</i>

Рисунок 11 – Различия русского и вьетнамского языков в передаче значений предложений

Лексические трудности возникают в связи с нахождением в тексте слов-омонимов, многозначных слов, паронимов, имён собственных. Лексические единицы отличаются от фонетических тем, что им свойствен двусторонний характер: они включают план выражения и план содержания. В сопоставлении лексических единиц вьетнамского и русского языков мы не находим ничего общего в плане выражения. Как мы уже отмечали, вьетнамский язык принадлежит к изолирующим языкам, план содержания слова имеет только номинативное значение и выражает грамматические значения с помощью специальных слов-показателей. В то же время и номинативные, и грамматические значения представлены в плане содержания слова русского языка.

В процессе изучения иностранного языка при овладении новыми лексическими единицами у учащихся постоянно происходит операция поиска в родном языке слова, эквивалентного по содержанию, формируется ассоциация слова изучаемого языка со словом родного языка. При этом план содержания родного языка влияет на создание и восприятие речи на иностранном языке. Приведём пример: *Мама идёт в магазин*. В сознании вьетнамских-русистов сразу возникает ассоциация: *идти – đi*. И в случае необходимости построить высказывание *Дети ходят в школу*, они используют глагол *идти* вместо *ходить*: *Дети идут в школу*. Данный пример является типичным случаем интерференции на лексическом уровне, вызванной расхождениями в плане содержания лексических единиц. Таким образом, перенос плана содержания лексемы родного языка не только искажает смысл высказывания, но и затрудняет восприятие русской речи на слух.

В современной методике обучения иностранным языкам, как мы знаем, различаются эквивалентная, безэквивалентная и фоновая лексика. Согласно определению, предложенному Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, эквивалентная лексика понимается как «слова, лексические понятия являются межъязыковыми... легко переводятся и при их усвоении вполне допустим семантический перенос» [Верещагин, Костомаров 1983: 56]. По нашим наблюдениям, эквивалентная лексика не всегда затрудняет понимание русской речи у вьетнамских студентов по причине того, что содержание эквивалентных слов на уровне лексического понятия и лексического фона совпадает и в изучаемом, и в родном языках. Для объяснения таких слов достаточно самого простого способа семантизации – перевода. Количество слов, включённых в группу эквивалентной лексики, немалое. Приведём примеры: *книга, небо, ветер, дружба* и др.

По сравнению с эквивалентной, безэквивалентная лексика вызывает наибольшие трудности у вьетнамских студентов-филологов при аудировании русской речи. Что касается понятия безэквивалентной лексики, то Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров относят к ней «слова, служащие для выражения понятий, отсутствующие в иной культуре и не подлежащие переводу на другой язык» [Верещагин, Костомаров 1983: 56]. Иначе говоря, это «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [там же]. К безэквивалентной лексике, например, относятся советизмы (*колхоз, октябрята, макулатура...*), историзмы (*царь, князь, боярин...*), слова из фольклора (*Баба-Яга, Иван-дурак, Водяной...*). Кроме того, можно привести некоторые примеры, понятия которых отсутствуют в родном языке и культуре у вьетнамских студентов-филологов: *белая ночь, коток, Масленица, тройка, субботник* и т.д., – эти слова обозначают реалии, характерные для страны изучаемого языка, и чужды другому, в данном случае родному языку обучаемых и иной действительности.

Таким образом, понимание безэквивалентной лексики связано с пониманием содержательной информации за пределами безэквивалентных слов как на уровне лексического понятия, так и на уровне лексического фона, представляющего собой социально или культурно-исторически обусловленные дополнительные представления, ассоциируемые с лексической единицей и связываемые с понятием. Особенно ценной составляющей лексического фона является экстралингвистическая информация.

Ещё одной группой лексики, требующей дополнительных пояснений преподавателя или поисковой деятельности учащихся, можно назвать фоновую лексику. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров под фоновой лексикой подразумевают обозначения предметов и явлений, которые имеют аналоги в сопоставляемых языках, но различаются какими-то национальными особенностями функционирования [Верещагин, Костомаров 1983: 57]. По определению, данному Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, это лексика, которая содержит информацию национально-культурного характера и нуждается в лингвострановедческом комментарии» [Азимов, Щукин 2009: 340]. Согласно толковому переводоведческому словарю, фоновая лексика – это лексика, несущая наряду с межнациональной информацией информацию национально-культурного или просто национального характера. Так, например, в ранних рассказах А.П. Чехова встречаются слова, обозначающие должности, профессии, род занятий людей, относящихся к разным социальным группам российского общества второй половины XIX века: граф, барон, князь, барыня, помещик, купец, попович, мамзель-гувернантка, прислуга, экономка, кухарка, тулуп, лапти и др., окрошка, кулебяка и т.п. При чтении и тем более при прослушивании фрагментов коротких рассказов этого автора перечисленные слова будут служить барьером к пониманию слова-фразы-текста. Вряд ли здесь сможет помочь языковая догадка.

Для полного понимания фоновых слов, встречающихся в звучащих текстах, требуется пояснение несовпадающих единиц, информации лексического фона, отражающих специфику национальной культуры.

Наряду с понятием *фоновой лексики* нам кажется методически значимым понятие *фоновых знаний*. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют их как «общие для участников коммуникативного акта знания» [Верещагин, Костомаров 1983: 126]. Иными словами, это та общая для коммуникантов информация, которая обеспечивает взаимопонимание при общении. С точки зрения О.С. Ахмановой, фоновое знание – это «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [Ахманова 1969]. На наш взгляд, при обучении в языковых вузах Вьетнама в накоплении фоновых знаний студентам-русистам может помочь регулярная как аудиторная, так и самостоятельная работа с аудиовизуальными аутентичными или смоделированными в учебных целях материалами.

На начальном этапе обучения понимание звучащей речи у вьетнамских студентов осложняется не только незнакомой лексикой, но и наличием в аудиотексте:

– идиоматических выражений (например, *Сколько лет, сколько зим! Время летит! Как снег на голову. (Экзамен) на носу. (Похож) как две капли воды* и др.);

– разговорных формул (например, *Разреши(те) с вами (с тобой) познакомиться / Я хотел бы с вами (с тобой) познакомиться / Позволь(те) с вами (с тобой) познакомиться / Давай(те) познакомимся* и др.);

– специальных терминов (например, *аналогия, ассимиляция, архаизмы, грамматическая категория, двусоставные предложения, словообразовательный анализ, орфография, коммуникативный метод, цели обучения* и др.);

– аббревиатур (например, *и.о. ректора, зав. кафедрой, СМИ, МПГУ, МХАТ, ЗАГС, СССР, СНГ, ООН, МИД* и др.).

Говоря о труднопреодолимых препятствиях при аудировании русской речи для вьетнамских студентов-филологов, нельзя не учитывать сложности, связанные с пониманием русских фразеологизмов и афоризмов.

Под понятием *фразеологизм* подразумевается сочетание слов, общее значение которого не выводится из самостоятельных значений каждого слова, в него входящего [Верещагин, Костомаров, 1983: 79]. Фразеология сохраняет и передаёт информацию о жизни русского народа, и появление фразеологизмов в тексте нередко затрудняет понимание русской речи у вьетнамских русистов. Приведём пример о пожелании удачи у русских: *Ни пуха ни пера (Ни пуха)*. Образы «пух, перо» оказываются сложными для вьетнамских студентов-филологов.

Афоризм – устойчивое изречение (высказывание), общеупотребительное и известное носителям языка, обладающее смысловой обобщённостью и законченностью. Афоризмами могут быть пословицы и поговорки; крылатые слова; призывы, девизы и лозунги; общественно-научные формулы. В содержании афоризмов выражается социально-исторический и бытовой опыт русского народа, что вызывает трудность при понимании текста для вьетнамцев – представителей другой культуры. В качестве примера можно привести некоторые из них: *Краткость – сестра таланта*. (А.П. Чехов). *Счастливые часов не наблюдают*. (А.С. Грибоедов) и др.

Кроме этого, формулы русского этикета в значительной мере затрудняют понимание вьетнамскими студентами звучащей речи. Можно упомянуть такие типичные формулы русского этикета, вызывающие затруднения у вьетнамцев из-за многообразия производных от русских имён, как формы обращения (например, *Саша, Александр, Сашуля, Шурик, Сашок, Саня* и др. или *Татьяна, Таня, Танечка, Танюша* и др.). Здесь будет уместным вспомнить, какое место в языковой картине мира каждого народа имеют имена собственные. По словам Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, они «обладают яркой национально-культурной семантикой, поскольку их групповое и индивидуальное значение прямо производно от истории и

культуры народа – носителя языка. [Верещагин, Костомаров 1983: 71–74].
 Вьетнамские студенты встречаются и с другими трудностями, связанными со страноведческим аспектом языка, которые будут изложены ниже.

Многие исследователи, в том числе вьетнамские, изучая проблему влияния фактора интерференции на вьетнамских русистов при аудировании русской речи, определяют трудности, связанные с фоновой и безэквивалентной лексикой; с пониманием русских фразеологизмов и афоризмов; с формами русского речевого этикета [Ву Куок Тхай 1999; Ле Хонг Тханг 2009].

Что касается грамматических трудностей при аудировании у вьетнамских студентов, то мы относим их к особенностям грамматических явлений русского языка, полностью отсутствующим в грамматической системе вьетнамского языка (или частично представленным в нём). Мы уже подробно говорили об этом ранее. Однако сейчас мы ещё раз обобщим эти трудности применительно к восприятию звучащего текста. К таким грамматическим явлениям можно отнести следующие:

– флективный характер системы русского языка, большинство русских слов изменяются по разным категориям. При этом грамматические значения выражаются именно в словоформах. Например, окнО – Окна – значение единственного числа у существительного среднего рода выражается окончанием О, а множественного числа – окончанием А. Вспомним, что во вьетнамском языке нет противопоставления «ударность/безударность», как мы уже отмечали, поэтому в данном грамматическом примере для вьетнамских студентов появляется сразу две трудности восприятия;

– возможность сочетания флективных форм изменения слов с предложными формами: в русском языке употребление предлогов тесно связано с формоизменением слов (падежные окончания); в зависимости от изменения окончания слова при употреблении одного и того же предлога смысл речепосылки может меняться, например, употребление предлогов В, НА, ЗА, ПО... с разными падежами (*Мы были В театре / Мы ходили В театр / Я зашла к вам НА 5 минут / Почему ты не был НА лекции? / НА улице холодно / Книга лежит НА столе / Мы*

сделали работу ЗА полчаса / Она пошла ЗА хлебом / Дети сидят ЗА столом / Завтра экзамен ПО русскому языку / Я люблю гулять ПО городу и др.);

– сложность видо-временной системы русского глагола, особенность употребления наклонений, видов, времён глаголов в передаче образной речевой конкретизации, пластичности изображения, разных модальных оттенков (*делал, сделал, сделает*);

– специфика структуры словосочетания и предложения в русском языке.

Наибольшее затруднение у вьетнамских студентов-филологов вызывает расхождение в синтаксическом рисунке фразы – непривычный порядок слов. В сравнении с родным языком студентов русский имеет более свободный порядок слов. Русское слово может занимать любое место в предложении. В большинстве случаев порядок слов в русском языке выполняет грамматическую, коммуникативную и стилистическую функции. В отличие от русского языка вьетнамский имеет строго определённый порядок слов: подлежащее, сказуемое, дополнение. Например:

Я читаю книгу. (1) Я книгу читаю. (2) Книгу я читаю. (3) Книгу читаю я. (4)

В русском языке предложения (1), (2), (3), (4) выражают одно значение. Это передаётся только одним значением: *Tôi đọc sách*. Но стилистические особенности устной речи осложняют восприятие её на слух. Именно обратный порядок слов, употребление специальных конструкций являются особенностями, имеющимися во вьетнамском языке и отсутствующими в русском.

С такого рода сложностями вьетнамские обучаемые сталкиваются уже в самом начале изучения русского языка. Безусловно, со всеми названными трудностями при изучении русского языка будут встречаться все вьетнамские обучаемые вне зависимости от профиля их будущей профессиональной подготовки (филологической или нефилологической), а также условий обучения (в языковой среде или вне её). Однако понятно, что языковая среда, особенно для развития навыков аудирования и говорения, является более благоприятным фактором для обучения русскому языку, нежели её отсутствие.

Именно поэтому, на наш взгляд, в условиях отсутствия языковой среды в модели современного пособия по аудированию для вьетнамских студентов-русистов начального этапа, включающего в себя изучение языка на 1-ом и 2-ом курсах, должны учитываться все описанные нами явления.

2.3. Содержание обучения аудированию и проблема отбора звукового материала на начальном этапе обучения будущих вьетнамских русистов на родине

Под содержанием обучения понимается всё то, чему преподаватель должен научить, а учащиеся должны научиться в процессе обучения [Щукин 2003: 124]. Содержание обучения определяется целями и обуславливается конкретными историческими обстоятельствами, уровнем развития методики и смежных с ней наук, уровнем разработки средств обучения (программы, учебники, учебные пособия), а также уровнем подготовки педагогических кадров. Эта категория не является статичной, она постоянно развивается, отражая как предметный аспект (разнообразные знания, вовлекаемые в процесс обучения учебному предмету), так и процессуальный (навыки и умения использовать приобретаемые знания с целью осуществления устной и письменной коммуникации).

Исследователями выделено три компонента содержания обучения иностранным языкам: лингвистический, психологический и методологический [Рогова, Верещагина 1988: 47]. Мы считаем, что такие же компоненты методически целесообразно рассматривать, говоря о содержании обучения отдельным видам речевой деятельности, помня об их взаимосвязи и взаимодополняемости.

При обучении аудированию лингвистический (лингвострановедческий и социокультурный) компонент составляет языковой и речевой материал, страноведческие, лингвострановедческие и социокультурные знания. В психологический компонент включаются психофизиологические механизмы и

действия по их использованию в процессе аудирования, коммуникативные навыки и умения. Методологический компонент представляет собой комплекс учебных и компенсирующих умений, которые в совокупности с речевыми составляют стратегию понимания аудиотекста.

Первым компонентом содержания обучения является лингвистический. Он включает в себя строго отобранные фонетический, лексический и грамматический минимумы, образцы речевых высказываний разной протяжённости, ситуативно-тематически обусловленные, т.е. тематику и текстовый материал для развития устной и письменной речи, языковые понятия, не свойственные родному языку обучающихся.

Речевое высказывание в методике обучения иностранному языку принимает вид учебной единицы. К нему относятся речевой образец, типовое предложение, диалог-образец, образец монологического высказывания большей протяжённости, чем предложение. Выделяются четыре основные сферы общения, в том числе:

- сфера производственной (материально-практической) деятельности человека
- специальная речь;
- сфера бытовых отношений – разговорная речь;
- сфера культурологического общения – художественная и научная речь;
- сфера общественно-политической (социальной) деятельности – публицистическая речь в различных средствах массовой коммуникации.

Включая лингвистический компонент в структурирование содержания обучения, необходимо всесторонне учитывать, во-первых, соотношения между языком, мышлением и культурой; во-вторых, интегрировать языковой, социокультурный, аксиологический компоненты содержания обучения; в-третьих, обеспечивать аутентичность и ценностную значимость иноязычных материалов; в-четвёртых, гарантировать учёт запросов учащихся с ориентацией на их профессиональные намерения при формировании всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Содержание обучения определяется целью обучения, и отбор материала проводится с учётом выдвинутых целей.

Психологический компонент содержания обучения – это доведение восприятия и понимания иноязычной речи до уровня навыка и умения.

Согласно «Словарю методических терминов» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, навык понимается как действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного осознания [Азимов, Щукин 2009: 150–151]. Навыки формируются путём упражнений и тренировки. По учению И.П. Павлова, физиологической основой навыков выступает динамический стереотип. А.А. Леонтьевым определяются речевые навыки как речевые операции, выполнение которых доведено до степени совершенства. В свою очередь, владение иностранным языком – это владение системой речевых навыков. Язык существует в психике человека прежде всего в форме таких навыков, которые в любой момент могут быть реализованы [Леонтьев 1982: 9]. Для осуществления общения недостаточно сформированных речевых навыков, необходимы речевые умения. Умения предполагают творческую деятельность, которая тесно связана с мышлением, воображением, эмоциями.

Следует отметить, что при обучении аудированию необходимо формировать у учащихся умение воспринимать, понимать, а следовательно, перерабатывать воспринимаемую информацию, что связано с умением членить речевое сообщение на смысловые отрезки, то есть развивать слуховую память путём удерживания в памяти во время слушания всех звуковых цепочек (в первую очередь, слова, словосочетания, затем предложения, нескольких предложений). На начальном этапе обучения этому виду речевой деятельности следует сосредоточиться на формировании у учащихся умений в звучащей цепочке слышать и различать слова.

Следующее важное умение при обучении аудированию – это умение выделять главную мысль, отделять главное от второстепенного. Формированию данного

умения у слушателей способствуют познание и различие коммуникативных типов предложений (повествовательные, вопросительные, побудительные и т.п.).

Восприятие иноязычной речи на слух также связано с вероятностным прогнозированием. Это достигается способностью пользоваться ситуацией, контекстом, языковой догадкой и всем тем, что обеспечивает слушателю понимание слышимого.

Кроме того, по нашему мнению, важно учитывать коммуникативные потребности учащихся, поскольку включение отвечающих на их потребности фрагментов в содержание обучения позволяет обеспечить условия для формирования у учащихся коммуникативных умений в аудировании, что оптимальным путём приближает учащихся к условиям реального речевого общения и вовлекает их в данный вид речевой деятельности.

Учебная мотивация также является важным фактором при отборе содержания для обучения аудированию. Под этим понятием подразумеваются усилия, направленные на выполнение учебной деятельности, доступность информации на изучаемом языке, осознание изучаемого языка при общении [Азимов, Щукин 2009: 148]. В условиях вне языковой среды, то есть отсутствия естественной потребности в использовании изучаемого языка, мотивация играет решающую роль в активизации речевой деятельности учащихся. На наш взгляд, в учебном процессе мотивация может быть реализована следующим образом: называнием необходимых студентом умений в каждом уроке и в учебном процессе в целом; подбором привлекательного, интересного, эмоционально воздействующего, актуального и проблемного содержания звучащих текстов, удовлетворяющих познавательно-профессиональные потребности студентов-филологов; разработкой речевых упражнений, выполняющих в том числе функции пробуждения интереса у слушателей, стимулирования их мыслительной деятельности, активизации воображения, введения их в содержание аудиотекста и т.п.; построением процесса обучения, понимания и восприятия звучащей речи на слух как процесса получения информации.

Методологический компонент содержания обучения аудированию подразумевает обучение зарубежных учащихся рациональным приёмам овладения восприятием иноязычной речи на слух, познанием нового для слушателей предмета, развитием навыков и умений самостоятельной работы. Необходимо объяснить учащимся, как важно внимательное, сосредоточенное вслушивание в то, что говорится на иностранном языке, соотнесение того, что они слышат, с конкретной ситуацией, со зрительным восприятием этой ситуации [Рогова, Верещагина 1988: 120]. Не менее важно ориентировать учащихся на организацию самостоятельной работы, проведение самоконтроля, самоанализа учебной деятельности.

Методологический компонент содержания обучения включает такие аспекты академического труда, как планирование собственной учебной деятельности; выбор оптимальных средств решения поставленных задач; использование учащимися различных технологий работы со справочной и учебной литературой в процессе выполнения учебной задачи; осуществление самоконтроля и самокоррекции в процессе учебной деятельности.

В состав группы общеучебных и компенсирующих умений входят умения вести записи во время аудирования, пользоваться опорами, преодолевать трудности, использовать предваряющую аудирование информацию, а также опираться на свой жизненный опыт, на знание предмета сообщения. Все эти умения основываются на базе синхронной работы механизмов аудирования и на его структуры как вида речевой деятельности [Бредихина 2018].

Безусловно, приёмы, применяемые учащимися, должны опираться на их личностные особенности. Именно учащиеся со свойственными им уникальными чертами личности выступают в качестве субъектов процесса обучения и определяют то, как они организуют свою учебную деятельность. В процессе обучения аудированию важно уделять внимание методам, приёмам, созданным с учётом данных субъективных факторов.

Таким образом, главной целью обучения аудированию является развитие у учащихся способности понимать на слух звучащую речь, построенную на программном материале, учебных и аутентичных аудиотекстах, извлекать из звучащих текстов частичную или полную информацию, в зависимости от поставленных целей учебного процесса. Содержание обучения аудированию как виду речевой деятельности основывается на той же логике, что и содержание обучения иноязычной языковой деятельности в целом, и включает в себя три компонента: лингвистический, психологический, методологический.

Для достижения успешного обучения аудированию необходимо внимательное отношение педагога ко всем названным компонентам. Только с учётом этого «триединства» возможно преодолеть трудности, связанные с восприятием русской речи на слух, с её запоминанием, темпом, характером изложения и другими факторами, которые описаны выше.

Одной из важнейших методических проблем, тесно связанных с содержанием обучения, является проблема отбора изучаемого материала. В нашем случае это звуковой материал, использование которого в сочетании с заданиями по аудированию выступает средством организации обучения восприятию иноязычной речи на слух.

В качестве звукового материала мы рассматриваем тексты, различные по своему лексико-грамматическому составу, продолжительности звучания, жанровым особенностям и т.п.

В нашей работе мы придерживаемся определения текста, сформулированного А.И. Черкашиной: «Текст/Аудиотекст – сообщение, поступающее через звуковой канал – обладает рядом языковых, структурно-композиционных, стилистических и жанровых особенностей» [Черкашина 2006: 37]. Применительно к обучению аудированию, жанры текстов бывают различными, в том числе интервью, лекции, рекламные объявления, новостные сообщения, доклады и др. Каждый из них сочетает лингвистические, паралингвистические и экстралингвистические особенности.

Особое внимание методистов привлекают такие лингвистические составляющие языкового материала, как его стилистические особенности, композиция, интонация и др. Кроме того, паралингвистические и экстралингвистические особенности текста облегчают восприятие и понимание предъявляемого сообщения. Говоря о паралингвистических особенностях иноязычной речи, Н.И. Гез выделяет следующие: акустические (междометия, повышение/понижение голоса); визуальные (мимика, жесты, позы говорящих и пр.); тактильные (пожатие рук, отталкивание, удерживание, похлопывание по плечу и пр.) [Гез 1977: 37].

К группе экстралингвистических особенностей, предложенных Н.Ю. Абрамовской при описании специфики иноязычного общения, относится ряд факторов, касающихся участников общения (их число, личностные качества, эмоциональное состояние и пр.), цели и условий общения [Абрамовская 2000: 23]. Безусловно, некоторые из перечисленных выше особенностей необходимо учитывать при отборе звучащих текстов с целью формирования навыков аудирования. Например, наличие или отсутствие в тексте междометий, тональность звучащего голоса, количество участников аудиообщения (если это диалог или полилог), эмоциональное состояние говорящего, которое может проявляться в выборе лексики и интонационном оформлении текста, цели и условия общения, которые тоже могут проявиться в звучащем тексте. Однако визуальные особенности можно будет увидеть только при сопровождении звучащего текста видеопросмотром. Обычно в учебном процессе речь может идти об использовании мультфильмов, кинокартин (или их фрагментов), эпизодов телепередач или подкастов, видеоблогов и др. Заметим, что использование зрительного канала с целью иллюстративного сопровождения звучащего текста, как показывает практика преподавания, всегда эффективно при обучении аудированию. Однако тактильные паралингвистические особенности смогут проявиться только в реальном или учебном ситуативном общении, но при

прослушивании текста, озвученного преподавателем или диктором, они не смогут оказать влияние на лучшее понимание сообщения.

В работах таких исследователей, как М. Вайсбурд, М. Андервуд, Е.А. Колесникова, И.И. Халеева, А.Н. Щукин, освещается проблема выделения категории аудиотекстов: аутентичные – адаптированные – смоделированные [Андервуд 1989; Халеева 1989; Вайсбурд 1965; Колесникова 2012; Щукин 2011].

В отечественной и зарубежной методической науке обнаруживаются разные определения *аутентичного текста*. В рамках рассматриваемой работы мы придерживаемся определения Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: «аутентичный текст» как реальный продукт речевой деятельности носителей, который не адаптируется в зависимости от уровня владения языком [Азимов, Щукин 2009: 25–26]. К основным характеристикам аутентичного текста, предложенным британским методистом М. Андервудом, можно отнести такие, как:

а) естественность ритма речи, интонации и произношения, не предусматривающего нарочито чёткого проговаривания слов;

б) частичное совпадение речи говорящих во времени, включая паузы и перебивание;

в) нормальный темп речи;

г) относительно неструктурированный язык, который используется в речи спонтанно;

д) незавершённые предложения, паузы хезитации, ложное начало предложения;

е) фоновые шумы и голоса;

ж) естественное начало и окончание речевого сообщения;

з) меньшая информационная насыщенность по сравнению с письменной речью [Андервуд 1989].

Использование аутентичных текстов, на наш взгляд, является неотъемлемой частью учебного процесса, даже на начальном этапе обучения. Вслед за многими исследователями, мы считаем оправданным и целесообразным то, когда студенты

сталкиваются с образцами аутентичной речи, что способствует быстрому и успешному формированию речевых навыков и умений у студентов [Халеева 1989; Гончар 2014; Андреева 2019]. Применительно к обучению аудированию русской речи на начальном этапе, при отборе аутентичных текстов важно учитывать не только вышеизложенные черты аутентичной речи, но и:

- уровень владения языком студентов-филологов;
- длительность звучания текста (который можно разбить на фрагменты);
- соответствие лексико-грамматического материала изучаемой тематике;
- комплексная работа по подготовке к прослушиванию аудиотекста или аудиовизуального аутентичного фрагмента
- выделение предтекстового, текстового и послетекстового этапов работы и т.п.

На наш взгляд, сочетание большей части из этих параметров даёт возможность включать фрагменты аутентичных текстов в учебный процесс обучения аудированию на начальном этапе (напомним, что это 1–2 курс языкового вуза Вьетнама). Причём заметим, что они могут быть включены не только в план аудиторных занятий, но и в самостоятельную внеаудиторную деятельность учащихся при условии подготовительной работы.

Если аутентичные тексты, как уже отмечалось, порождены только в реальных условиях общения и для их применения в процессе обучения существует ряд условий (но не ограничений), то «адаптированные» и «смоделированные» тексты традиционно широко применяются для учебных целей при обучении аудированию, особенно на начальном этапе.

Аудиотексты адаптированного характера являются материалом, созданным методистом или автором учебных пособий и предназначенным для определённых целей обучения с учётом индивидуальных особенностей аудиторов. Адаптированный текст, с одной стороны, содержит коммуникативную цель, приближает студентов к условиям реального общения, а с другой – облегчает понимание и восприятие русской речи на слух (так называемая «адаптация»), что способствует формированию и

развитию у студентов речевых навыков и умений. Как мы уже отметили, применение адаптированных (учебно-аутентичных) текстов для обучения аудированию для начального этапа является достаточно распространённым.

При отборе звучащего текста для адаптации мы предлагаем исходить: из поставленных целей обучения; из уровня владения языком студентами-филологами; из индивидуально-психологических особенностей обучаемых; из составляющих компонентов текста (включая информативность).

Составляющие компоненты аудиотекста – объём, содержание или языковые структуры, лингвистические трудности, которые препятствуют пониманию и восприятию речи на слух, могут при необходимости упрощаться или частично исключаться. Таким образом, адаптированный текст будет аутентичным по смысловому и лексико-грамматическому наполнению, но не соответствующим условиям реального общения у носителей языка. Можно сказать, что этим обуславливается разграничение «аутентичности – адаптации» при обучении иностранному языку.

В отличие от описанных выше адаптированных текстов, смоделированные аудиотексты составляются преподавателями-практиками целенаправленно для решения конкретных задач в рамках учебного процесса на основе специально отобранного языкового материала. Существует мнение, что такие тексты вообще не представлены в естественном общении носителей языка, поэтому их внедрение в обучение аудированию не позволяет студентам приближаться к условиям реальной языковой среды, что препятствует успешному формированию речевых навыков и умений у учащихся, и также повышению их мотивации к изучению русского языка. Однако следует заметить, что авторы, «моделируя», составляя свои тексты, особенно для начального этапа обучения, руководствуются знанием необходимого лексического минимума, грамматических особенностей и синтаксических структур, необходимых именно на данном этапе овладения языком. Кроме того, они имеют возможность заинтересовать студента, внося в текст элемент занимательности или

значимости информации. Поэтому вряд ли на элементарном и базовом уровне изучения языка можно обойтись без таких «смоделированных» текстов, в том числе и звучащих. Их можно признать методически оправданными. По мере накопления лингвистического опыта при изучении нового языка иностранные студенты будут в большей степени готовы к адаптированным, а затем и аутентичным звучащим текстам.

Рассмотренные выше отличия аудиотекстов определяют их особенности и трудности в понимании у студентов-филологов, учёт которых является решающим условием для успешного обучения аудированию, что будет подробно описано в третьей главе.

Что касается основных принципов отбора материала для обучения, то исследователи Э.Г. Азимов, Н.В. Елухина, Е.А. Колесникова, Л. П. Ткаченко, А.Н. Щукин считают основными следующие: коммуникативность, активность, посильность и доступность, информативность, необходимость и достаточность, аутентичность.

Такие общедидактические принципы были положены нами в основу создания модели учебного пособия по аудированию, адресованного вьетнамским студентам-филологам, обучающимся на родине и изучающим русский язык на начальном этапе языкового вуза Вьетнама.

Принцип коммуникативности, или коммуникативной направленности, является актуальным в современной методике преподавания иностранных языков, он широко применяется при использовании коммуникативного метода обучения. Применительно к обучению иностранному языку, учёт коммуникативной составляющей является ведущим критерием при отборе учебного материала. Согласно ему на занятиях должна быть обеспечена практика общения, а содержание обучения должно быть направлено на овладение речевой деятельностью в определённых сферах общения. Следовательно, реализация этого принципа может осуществляться путём решения коммуникативных задач во время общения на

изучаемом языке. Следуя данному принципу, можно утверждать, что любой, даже звучащий текст, должен быть ориентирован на подготовку учащегося к учебной или реальной коммуникации. Для этого преподавателю необходимо предусмотреть задания, позволяющие студенту это сделать с учётом его языковых знаний и формирующихся коммуникативных умений.

Принцип активности, относящийся к общедидактическим, предполагает обязательную напряжённость психических процессов обучаемого, среди которых внимание, мышление, память, воля [Щукин 2003: 154]. В современной психологии активность выступает как одна из основных характеристик процесса познания. Применительно к обучению иностранному языку, на активность студента влияет именно потребность в изучении языка и личные предпосылки для удовлетворения такой потребности. Исходя из сказанного, развитие и усиление речевой активности учащихся, на наш взгляд, требует выполнения ряда методических задач, в том числе создания благоприятных условий для овладения иностранным языком и приближения процесса формирования коммуникативных умений к овладению изучаемым языком в естественных условиях. При этом могут содействовать активности обучаемых упражнения, направленные на усвоение языкового материала, по мере возможности, имеющие творческий характер и имитирующие реальное общение носителей языка. При составлении материалов для более эффективного формирования навыков понимания звучащей речи учёт данного принципа диктует преподавателю введение в учебный процесс интерактивных форм работы, в том числе таких, которые требуют самостоятельного поиска дополнительной или уточняющей информации к услышанному сообщению, создание обстановки учебной дискуссии с возможностью задать вопрос преподавателю или другому студенту. Кроме того, даже при обучении аудированию на начальном этапе, по нашему мнению, методически ценным может оказаться использование игр и введение элемента соревновательности в учебный процесс. Подробнее мы остановимся на этом при описании модели нашего пособия.

Не менее значимым, мы полагаем, является принцип посильности и доступности обучения. Его реализация отражается в выборе учебного материала по объёму и содержанию, который должен удовлетворять возрастным и интеллектуальным способностям учащихся, а также их опыту и знаниям [Азимов, Щукин 2009]. При обучении аудированию содержание звукового материала должно не только являться достаточным для формирования аудитивных навыков, но и служить мотивацией для учащихся, порождать и поддерживать их интерес к изучению нового языка. Это может достигаться с помощью использования опережающего по уровню трудностей материала, учитывающего переход от лёгкого к более трудному материалу в понимании и восприятии русской речи на слух. Этот принцип, на наш взгляд, играет важную роль, особенно при обучении иностранному языку в условиях внеязыковой среды. На начальном этапе обучения введение материала с учётом нарастающей сложности соответствует реализации принципа посильности при организации учебного процесса. Для преодоления возможных трудностей в понимании звучащего иноязычного текста необходимо использование языковых (подготовительных) упражнений.

Главную роль при обучении иностранному языку играет обеспечение информативности в учебном материале, а также необходимости и достаточности содержания для достижения поставленной цели обучения. Реализация принципа необходимости и достаточности требует от учебного материала соответствия определённым целям и требованиям к содержанию с учётом достигнутого и желаемого уровня владения языком. Принцип информативности заключается в поддержании количества и качества информации, содержащейся в предъявляемом материале. Относительно реализации данных требований при использовании аудиотекстов, исследователи Л.П. Ткаченко и Н.В. Елухина отмечают, что «информативный»/содержательный материал должен обеспечить соответствующий уровню владения языком аудиторов объём новых, ранее не знакомых слушателям сведений; целесообразное сочетание в учебном материале составляющих элементов:

информативности, избыточности, высоко информативных и низко информативных частей, при этом каждая из них может выступать в качестве затрудняющего понимание и восприятие речи на слух фактора [Ткаченко 2003; Елухина 1991].

Заметим, что при отборе материала при обучении аудированию значительно возрастает роль принципа аутентичности звучащих сообщений. Как уже отмечалось, аутентичность является важным условием для успешного формирования речевых навыков и умений. Существует мнение, что характеристики, свойственные аутентичным текстам, оказываются малопригодными для учащихся, которые овладевают русским языком на начальном этапе обучения, находясь во внеязыковой среде. Однако мы придерживаемся точки зрения Н.В. Андреевой, что для реализации принципа аутентичности при отборе материала для обучения аудированию необходимым считается использование фрагментов аутентичных текстов (сокращение аутентичных текстов) и адаптированных текстов [Андреева 2019]. Следуя этой установке, мы пытаемся в нашем учебном пособии по возможности фрагментарно реализовать такой подход, осознавая сложности и ограничения, которые обусловлены этапом изучения языка и отсутствием языковой среды.

Общедидактический принцип индивидуализации, подразумевающий изучение особенностей учащихся и их учёт при отборе содержания обучения с целью правильной и целесообразной организации учебной деятельности, при обучении аудированию вьетнамских студентов-филологов, на наш взгляд, в первую очередь будет касаться учёта их этнотипа, этапа обучения и будущей профессиональной деятельности. Таким образом, краткое рассмотрение общедидактических принципов, на которые мы ориентируемся при отборе материала, работая над аспектом аудирования, даёт нам основание учитывать их при создании модели нового пособия по аудированию для будущих вьетнамских русистов 1–2 года обучения во внеязыковой среде.

Говоря о выборе текстов для формирования и совершенствования аудитивных навыков у вьетнамских студентов-филологов, необходимо остановиться на сферах

функционирования предлагаемых для прослушивания текстов. В первую очередь, они будут определяться программными требованиями к содержанию обучения и к конкретному виду речевой деятельности – эти требования мы уже рассматривали ранее. Для начального этапа изучения русского языка в языковых вузах Вьетнама можно определить «сферу интересов», охватывающую бытовую, социокультурную, информационную, профессиональную сферы общения. Понятно, что выбор текста с контентом по той или иной сфере общения будет недостаточным фактором для развития навыков аудирования. Кроме того, большую роль будет играть определение этапа обучения и степень сформированности навыка аудирования.

Коммуникативное обучение предполагает, с одной стороны, использование языка как средства общения с первых шагов обучения, а с другой – концентрическую организацию учебного материала и поэтапное обучение. При обучении аудированию очень важны вопросы уровней аудирования, т.е. на каком этапе обучения и в каком объёме следует работать над формированием и совершенствованием различных навыков и умений.

В работе «Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики» Н.В. Елухина выделяет в системе обучения аудированию 3 уровня: элементарный, продвинутый и завершающий [Елухина 1989]. Подобное разграничение на уровни аудирования соответствует разделению Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным по уровням обучения русскому языку на начальный, основной и продвинутый этапы [Азимов и Щукин, 2009: 356]. Однако несмотря на частично совпадающие определения этапов (обучения и аудирования), становится понятным, что на каждом их этапов обучения (они были подробно рассмотрены в Главе 1) учащиеся могут достигать разного уровня сформированности навыка аудирования, т.е. прийти до определённого этапа аудирования.

Нам представляется оправданным такое деление. Ниже охарактеризуем содержание каждого из них.

Начальный этап

Начальный этап обучения, который мы подробно рассматривали в Главе 1, является важнейшим, поскольку он обеспечивает достижение конечных целей обучения на самом элементарном уровне, характеризуется в большей степени, чем другие этапы, незавершённостью, открытостью в отношении целей, содержания, форм и методов обучения.

Н.В. Елухина отмечает: «Специфика обучения на начальном этапе заключается в том, что в этот период закладывается перцептивная и артикуляторная база видов речевой деятельности, формируются слухопроизносительные и орфографические навыки и речевой слух, устанавливаются звуко-буквенные и буквенно-звуковые связи, а также приобретает минимальный запас языкового материала» [Елухина, 1986: 16]. Целью обучения аудированию на этом этапе является становление механизмов восприятия иноязычной звучащей речи. На начальном этапе учащиеся овладевают речевыми умениями, в том числе техническими умениями, языковыми умениями на низком уровне.

На самом элементарном уровне обучения иностранным языкам работа преподавателей имеет большую значимость. Как полагают Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина, основные требования к речи преподавателя это: 1) нормативность (правильность речи), 2) узуальность (именно так скажет носитель языка), 3) адекватность возможностям учащихся её понять, 4) эмоциональность и артистизм [Верещагина и Рогова, 1999: 13].

Одним из важных условий для успешного обучения на этом этапе аудирования является подбор звучащих текстов. Для этого этапа предполагается выбирать тексты по времени звучания от 2 до 15 минут в среднем темпе носителей языка. Поскольку студенты ещё не владеют достаточным набором лексических единиц и грамматических конструкций для восприятия звучащего текста, а также опытом в изучаемом иностранном языке. Формирование данных умений на основе подбора

текстов, содержащих незнакомый материал, обеспечит развитие базовых навыков не только аудирования, но и всех видов речевой деятельности.

Основной этап

На этом этапе обучение аудированию сосредоточено на совершенствовании и развитии навыков аудирования, полученных на начальном этапе. При этом основное внимание уделяется развитию аудирования с полным пониманием, с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием. Для этого этапа используются более сложные тексты, доступные учащимся по содержанию, объёму и языковой форме изучаемого иностранного языка. Предполагаются тексты и аудитивные, и аудиовизуальные. В текст должны быть включены трудности, которые способствуют развитию механизма догадки у учащихся. На этом этапе ещё важно развивать у учащихся критическое понимание звучащего текста, умение устанавливать логические факты и давать оценку прослушанной информации, поскольку учащиеся на втором этапе обучения уже приобрели определённый языковой и речевой опыт.

Продвинутый этап

Навыки и умения у учащихся на этом этапе уже сформированы на среднем уровне, поэтому уделяется внимание не только коррекции, совершенствованию, но и развитию этих навыков и умений на высоком уровне, желательно, на уровне носителей языка. При аудировании на данном этапе студенты понимают полно и точно содержание текстов, реагируя на прослушанную информацию, могут её анализировать. На продвинутом этапе используемые аудиотексты более разнообразны по видам и жанрам (рассказ, дискуссия, монолог, диалог, сообщение, интервью и др.).

Таким образом, можно увидеть взаимосвязь между уровнем изучения языка и этапом обучения аудированию.

2.4. Выбор звучащих текстов и упражнений для формирования аудитивных навыков у студентов-филологов 1–2 курса вьетнамского вуза

Выбор аудиоматериалов для обучения аудированию на начальном этапе вьетнамского языкового вуза необходимо осуществлять на основе анализа исследований методистов, изучающих проблему отбора звучащего материала. Ими были выделены следующие критерии аудиотекста, которые представляются нам целесообразными при разработке учебного материала:

- вариативность;
- скорость предъявления;
- длительность звучания текста;
- соотношение знакомого и незнакомого лингвистического материала;
- соответствие языкового материала уровню подготовки учащихся и их возрастным особенностям;
- информационная и культурологическая насыщенность текста [Андервуд 1989; Ву Куок Тхай 1998; Потемкина 2010; Говорун 2015; Андреева 2019].

Охарактеризуем каждый из этих критериев с целью выбора учебного материала для развития необходимых студентам аудитивных навыков и умений.

Особую важность при подборе текстов для обучения аудированию играет вариативность. При поиске соответствия по данному критерию предполагается использование различных вариантов звукового материала и разнообразие источников, включая современные электронные технологии.

Одним из ведущих критериев мы считаем объём текста, поскольку он играет решающую роль в понимании содержания звучащего сообщения. Здесь мы придерживаемся мнения многих исследователей, согласно которому с самого начала к прослушиванию рекомендуются аудиотексты небольшого объёма, длительность звучания которых составляет 1,5–2 минуты. На следующих этапах обучения можно

тренировать студентов слушать тексты, объём которых постепенно увеличивается до 40 минут [Ткаченко 2003; Щукин 2011; Говорун 2015].

Следующим критерием отбора текстов следует считать темп предъявления. На начальном этапе следует использовать аудиотексты, звучащие в нормальном темпе, то есть в пределах 100–120 слов в минуту, варьирование темпа будет тесно связано с учебными целями.

Необходимо отметить, что наличие неизвестной лексики или грамматических явлений может повлиять на понимание текста аудиторам. Вслед за Н.Л. Федотовой, мы считаем оправданным возможное количество незнакомой лексики в тексте в объёме не больше 5%, при этом такая лексика не должна являться ключевой для понимания сообщения и о её значении студенты должны иметь возможность догадаться [Федотова 2013: 83].

При подборе учебного материала важно учитывать доступность аудиотекста. Следование критерию доступности должно учитывать уровень владения языком учащимися и их психолого-возрастные особенности. На наш взгляд, звучащие тексты, в основу выбора которых последовательно заложены названные критерии, позволят повысить мотивацию учащихся к изучению русского языка, усилят уверенность в собственных языковых способностях.

Кроме того, выбор аудиотекстов необходимо производить с опорой на информационную и культурологическую насыщенность материала с учётом потребностей студентов. В нашем случае потребности студентов будут связаны с необходимостью хотя бы частичного воссоздания языковой среды, что становится естественным в условиях изучения языка на родине. Реализация такого критерия осуществляется благодаря включению в содержание обучения необходимого количества информации о стране изучаемого языка. Заметим, что сегодня, в условиях практически безграничного информационного пространства, этому критерию, с одной стороны, легко соответствовать, используя в качестве обучающих материалов различные, в том числе аутентичные, видео- и аудиоматериалы или их фрагменты,

но, с другой стороны, требуется методически верный и ответственный подход к их выбору преподавателем.

В своём исследовании мы постарались рассмотреть основные принципы отбора текстов, внимательно отнесясь к учёту всех выделенных критериев выбора аудиотекста с учётом специфики начального этапа обучения русскому языку вьетнамских студентов-филологов в условиях прохождения учёбы на родине. Принципы, которыми мы руководствовались в процессе составления модели собственного учебного пособия по аудированию для вьетнамских студентов, представлены в третьей главе диссертации.

Уровень понимания и восприятия речи на слух зависит от того, насколько совершенствуются у слушающих механизмы аудирования, и от сформированного у них умения преодолевать многочисленные трудности, появляющиеся в процессе предъявления речи. Этого возможно добиться только при методически выстроенной системе работы, которая включает в себя не только прослушивание звучащего текста, разного по лексико-грамматическому наполнению, фонетическим трудностям в зависимости от национального состава учащихся, длительности звучания аудиотекста, информационной и лингвострановедческой наполненности сообщения. Безусловно, этому должна предшествовать серьёзная подготовительная работа. Она заключается в обоснованной, верно выстроенной системе упражнений, которая, по нашему мнению, должна учитывать ряд факторов, среди которых можно назвать:

– вид речевой деятельности, на развитие которого в первую очередь направлены данные упражнения (в нашем случае таким видом речевой деятельности выступает аудирование);

– этап обучения русскому языку (в нашем случае это начальный этап, который, однако, может иметь различную продолжительность в языковой и внеязыковой среде);

– уровень языковой подготовки студентов (он может оказаться разным даже на начальном этапе обучения);

– учёт будущей профессиональной деятельности студентов (в нашем случае это студенты-филологи);

– среда обучения: языковая или внеязыковая (в нашем случае изучение русского языка проходит на родине, что значительно осложняет для студентов овладение русским языком и видоизменяет систему упражнений);

– национальный состав учащихся (в нашем случае это моногруппы вьетнамских студентов), что позволяет местным преподавателям-русистам использовать перевод на родной язык студентов как форму введения лексико-грамматического материала, пояснения, контроля, сопоставления или сравнения языковой, а также страноведческой информации и др.

Как мы знаем, существуют различные классификации упражнений. Обратимся к рассмотрению некоторых из них. Так, И.В. Рахманов выделяет языковые и речевые упражнения [Рахманов 1980]; С.Ф. Шатилов говорит об упражнениях языковых, предречевых и речевых [Шатилов 1985]; а Е.И. Пассов, Л.В. Скалкин выделяют условно-коммуникативные/условно-речевые и коммуникативные/речевые [Пассов 1977]. Рассматривая данные классификации, мы видим, что в основе каждой из них лежит направленность упражнений на развитие языковых навыков и речевых умений.

Отметим, что при обучении пониманию и восприятию иноязычной речи на слух некоторые исследователи также различают подготовительные и речевые упражнения [Вайсбурд 1965: 26–27; Морозова 1993: 11].

Система упражнений, описанная И.Л. Бим, предлагает применительно ко всем видам речевой деятельности различать ориентирующие, исполнительские, контролирующие упражнения [Бим 1991: 107]. Такое разделение позволяет обеспечить ознакомление с определённым видом деятельности, её выполнение, контроль и самоконтроль.

С учётом особенностей обучения аудированию на начальном этапе мы воспользуемся выше названными работами. Ниже охарактеризуем типы упражнений, рекомендуемых исследователями для занятия по аудированию и необходимые при

формировании аудитивных навыков и умений у вьетнамских студентов-филологов. Мы выделим две группы упражнений: подготовительные и речевые.

Подготовительные упражнения направлены на развитие речевых навыков и психических механизмов аудирования, а также снятие трудностей у аудитора в понимании иноязычной речи (в том числе лингвистических и экстралингвистических). Упражнения, относящиеся к названной группе, используются на всех этапах учебного процесса, поскольку они не только отрабатывают воспринимаемый на слух материал, но и закрепляют у учащихся приобретённые знания и сформированные речевые навыки.

Подготовительные упражнения могут подразделяться в соответствии с определёнными лингвистическими трудностями, на устранение которых они направлены. Приведём ряд примеров подобных заданий:

1) упражнения, нацеленные на устранение фонетических трудностей:

- *Прослушайте запись, назовите слова, содержащие определённый звук;*
- *Прослушайте список слов, назовите те, которые начинаются с гласного звука;*
- *Прослушайте список слов, устно поделите данные слова на слоги;*
- *Прослушайте фразы, расставьте знаки препинания (восклицательный знак, вопросительный знак, запятая, точка);*
- *Прослушайте аудиозапись, опираясь на текстовую версию, расставьте паузы в тексте. Обозначьте длинные и короткие паузы;*
- *Прослушайте минимальные пары слов, повторите за диктором;*

2) упражнения, нацеленные на устранение лексических трудностей:

- *Прослушайте список слов и подберите к ним синонимы из списка;*
- *Прослушайте и определите смысл высказывания;*
- *Прослушайте аудиозапись, выпишите имена и возраст участников диалога;*
- *Прослушайте, выпишите из текста слова-названия членов семьи;*

3) упражнения, нацеленные на устранение грамматических трудностей:

- *Прослушайте фразу, назовите содержащиеся в ней краткие прилагательные;*

- *Прослушайте предложение, назовите его грамматическую основу;*

- *Прослушайте аудиозапись, опираясь на её текстовую версию, выделите/запишите/подчеркните в ней личные местоимения.*

Подготовительное упражнение для обучения аудированию на начальном этапе ориентированы также на развитие механизмов аудирования, а не только на извлечение языковой информации.

В качестве примеров подготовительных упражнений можно привести следующие задания:

- *Прослушайте пары слов. Обратите внимание на звуки, которыми различаются слоги, слова. Повторите за диктором.* (Задания направлены на развитие речевого и, в частности, фонематического слуха, механизмов внутреннего проговаривания и оперативной слуховой памяти).

- *Прослушайте запись. Назовите слова, содержащие определённый звук. Прослушайте запись ещё раз. Запишите эти слова. // Слушайте слова. Запишите слова, которые отвечают на вопрос кто? Назовите эти слова. Скажите, сколько слов вы записали.* (Задания направлены на развитие механизма оперативной памяти).

- *Прослушайте текст. Назовите город, название которого вы услышали. Запишите его название. Найдите этот город на карте.* (Задания направлены на развитие механизма осмысления основного содержания прослушанного текста и выделение наиболее существенных деталей).

- *Прослушайте запись. Во время паузы повторите за диктором словосочетания. Отметьте, сколько вы услышите сочетаний с существительными ж.р. // Выпишите словосочетания с формой инфинитива. Запишите их на аудио. Послушайте диктора ещё раз. Проверьте себя.* (Задания направлены на активизацию механизма долговременной памяти, обеспечивая распознавание изученных ранее

фонетических, грамматических, лексических единиц и, как следствие, понимание главной идеи или всего высказывания).

- *Прослушайте запись. Скажите, кто участвует в диалоге? Запишите их имена. Расскажите, о чём они говорят. Разыграйте этот диалог или придумайте свой диалог на эту тему. // Прослушайте рассказ Игоря о своей семье. Скажите, сколько человек в его семье. Запишите всех членов этой семьи.* (Задания на выделение определённых элементов в общем содержании текста, например, кратких прилагательных, русских имён собственных, определённых глагольных форм с учётом видо-временной системы, терминов родства, лексики конкретной тематической группы и т.д. выполняются с помощью подключения механизма сличения. Он позволяет распознавать содержащиеся в памяти учащегося лексические и грамматические единицы в прослушанном сообщении и благодаря этому осознавать смысл текста. Задания, где представлены списки слов, текстовая версия аудиоматериала, изображения и видеоматериалы также основываются на работе механизма сличения).

- *Прослушайте запись. Посмотрите на список слов. Отметьте в нём синонимы/антонимы слов, которые вы услышали. Назовите/прочитайте эти слова. Дополните список своими примерами. // Прослушайте запись. Заполните таблицу словами из аудиотекста. Во время пауз запишите эти слова (в таблице вопросы: кто?/ что?/ какой?/ как? и т.д.). Прочитайте эти слова. Дополните таблицу своими примерами. // Прослушайте текст и дайте ему название. Спросите ваших друзей, как они назвали этот текст и почему.* (В этих заданиях механизм вероятностного прогнозирования позволяет учащемуся предсказать то, что он может услышать в аудиотексте).

Как видно из приведённых примеров лишь некоторых заданий подготовительных упражнений, в них задействованы все механизмы, важные для успешного изучения русского языка на всех этапах, включая начальный. Это механизмы оперативной и долговременной памяти, механизм осмысления и

механизм сличения, механизм внутреннего проговаривания и механизм вероятностного прогнозирования и др. Кроме того, на этих примерах прослеживается коммуникативная направленность заданий, основной целью которых является формирование и развитие навыка аудирования. Однако это не мешает следовать принципу взаимосвязи всех видов речевой деятельности и сочетать слушание с письмом, чтением и выходом в речь. Это особенно важно в условиях отсутствия языковой среды.

Вторая группа упражнений, называемых некоторыми методистами речевыми, предназначена для управляемой речевой деятельности. Такие упражнения обеспечивают практику аудирования на основе комплексного преодоления трудностей, при их выполнении формируются и вырабатываются аудитивные умения.

В качестве примеров речевых упражнений можно привести следующие задания:

- *Прослушайте и подготовьте план прослушанного текста* (задействуется механизм речевого слуха, осмысления и слуховой памяти);
- *Подготовьте краткий/подробный пересказ аудиотекста* (задействуется механизм внутреннего проговаривания, осмысления и слуховой памяти);
- *Укажите ключевые факты и детали из содержания текста* (используются механизмы речевого слуха, слуховой памяти);
- *Выделите основную мысль прослушанного аудиоматериала* (используется механизм осмысления прослушанного);
- *Сопоставьте прослушанные фрагменты с изображениями в учебнике* (если предъявляемый аудиоматериал состоит из нескольких кратких диалогов) (задействуются механизмы вероятностного прогнозирования, осмысления и сличения).

При создании системы упражнений для обучения аудированию важно учитывать соотношение между упражнениями подготовительного и речевого

характера. Оно обусловлено этапом обучения и характеристиками аудитивных навыков и умений. Согласно А.Н. Щукину и Ву Куок Тхай, на начальном этапе подготовительные упражнения превосходят по количеству речевые (соотношение 2:1), на следующем – среднем – этапе обучения их использование на занятии является равноправным, а на продвинутом этапе акцентируется внимание на речевых (в отношении 2:1) [Щукин 1981: 47; Ву Куок Тхай 1998: 166].

Как видно из сказанного, подготовительные упражнения нацелены на формирование аудитивных навыков, а речевые – на формирование умений аудирования. Способы формирования аудитивных навыков и умений на примере обучения восприятию и пониманию русской речи вьетнамскими студентами-филологами на начальном этапе обучения в вузах Вьетнама с подробным описанием типологий заданий, включённых в учебное пособие, мы рассмотрим в дальнейшем.

При занятиях по аудированию подготовительные и речевые задания включаются в систему предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы.

Понятно, что любая сфера деятельности требует своего адекватного речевого оформления. Мы уже говорили о тесной взаимосвязи слушания и говорения. Существует мнение некоторых методистов, что «обучение речи на слух необходимо проводить одновременно с работой над устной речью – говорением» [Аду, Жарова 2019: 33]. Однако сами авторы не противопоставляют обучение слушанию и говорению. Ссылаясь на Л.С. Выготского, они считают, что, хотя навыки и умения этих видов речевой деятельности и взаимосвязаны, они лишь частично переходят друг в друга [там же]. Это ещё раз подчёркивает необходимость комплекса заданий и упражнений для целенаправленного развития каждого из них. Причём при работе над аудированием эти задания могут проецироваться на различные сферы общения. Научно доказано, что уже на начальном этапе обучения в рамках подготовительного факультета при обучении в языковой среде возможно связывать развитие навыков аудирования с языком специальности. Для нас такой подход имеет принципиальное значение, поскольку для вьетнамских студентов-русистов начальный этап овладения

русским языком продолжается 2 года, т.е. 4 семестра. За это время студенты-филологи уже начинают овладевать предметными знаниями, но на родном языке. Однако у них постепенно начинают складываться фоновые знания по предметам, дающим основы лингвистических знаний о системе русского языка, а также прикладных знаний по методике преподавания РКИ.

С.С. Аду и О.С. Жарова на примере языка специальности студентов-иностранцев юридического профиля предлагают систему упражнений, направленных: 1) на формирование общих аудитивных навыков; 2) на обучение антиципации, вычленению различных категорий смысловой информации; 3) упражнений на развитие аудитивной памяти, внимания, воображения, логического мышления [Аду, Жарова 2017]. Авторы предлагают тренировочные упражнения, которые были апробированы на большом количестве студентов-инофонов и дали положительные результаты.

Безусловно, условия обучения русскому языку во внеязыковой среде с учётом неоднородности групп на начальном этапе значительно замедляют процесс формирования навыка аудирования. Однако можно с уверенностью сказать, что даже в отрыве от языковой среды включение элементов учебно-научной и учебно-профессиональной сфер общения необходимо для будущих студентов-русистов.

При разработке модели учебного пособия по аудированию мы постарались восполнить и этот пробел, т.к. ранее язык специальности будущих филологов не был предметом специального изучения на занятиях по аудированию.

Кроме того, говоря о системе упражнений, нам представляется методически целесообразным составлять и варьировать их, учитывая различные виды аудирования. Исходя из классификации Л.Ю. Кулиш, различающей выяснительное, ознакомительное и деятельностное аудирование [Кулиш 1991], можно считать, что предлагаемая нами в модели пособия система заданий направлена на комплексное практико-ориентированное развитие всех трёх названных видов аудирования. Этим объясняется тематическое разнообразие звучащих текстов и их жанровые различия и

формы выражения. Так, для первого вида аудирования прекрасно подойдут диалогические тексты, моделирующие общение, ситуативно обусловленное запросом на информацию (чаще в стенах вуза или вне его). Заметим, однако, что для вьетнамских студентов-русистов, проходящих обучение в стенах вьетнамских вузов и решающих бытовые вопросы посредством родного языка, этот вид аудирования отрабатывается как бы впрок, с ориентацией на дальнейшее попадание в языковую среду. Как мы писали в первой главе, студентам-филологам достаточно часто предоставляется такая возможность, и им нужно быть готовыми к общению такого рода. Второй вид аудирования – ознакомительный, как уже отмечалось, не имеет специальной установки на последующее использование услышанной информации, поэтому его учащиеся непроизвольно запоминают. Процесс понимания и восприятия речи на слух в такой ситуации характеризуется ненапряжённым вниманием, в то время как третий вид аудирования – деятельностный, ориентированный на большую степень подготовки студентов-русистов к их профессиональным навыкам синхронного перевода, предполагает напряжённое состояние с концентрацией внимания, оперативной памяти и произвольного запоминания.

Таким образом, можно заключить, что для всех выделенных видов аудирования необходим свой методический аппарат, включающий и систему заданий, учитывающих цели и особенности процесса восприятия на слух.

Ещё одним критерием, который исходит из ситуации полноты и точности понимания звучащей речи на слух (И.Л. Бим), необходимо руководствоваться, давая учащимся установку на полное понимание звучащего текста, на понимание его основного содержания, а также на выборочное понимание отдельных деталей аудиоматериала.

Не ориентируясь на частные виды аудирования в свете межкультурного образования (В.В. Сафонова), в предлагаемой системе заданий мы придерживаемся лишь основного направления, считая необходимым включение в задания содержательных элементов, связанных с традициями обеих стран – России и

Вьетнама, с целью более глубокого проникновения в культуру и страноведческих знаний, необходимых при изучении языка. Особенно ценным этот аспект становится при подготовке русистов в отрыве от реальной окружающей языковой среды.

Мы ориентировались на условия учебного аудирования, поскольку на начальном этапе в ситуации изучения языка на родине этот формат оказывается более востребованным. Однако, безусловно, конечной целью выступает реальная коммуникация, с «правилами» которой студенты-филологи могут познакомиться благодаря привлечению не только смоделированных звучащих текстов, но и аутентичных материалов, более эффективному аудированию которых поможет система заданий, которые будут описаны далее в третьей главе.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Аудирование в методической литературе понимается как активный процесс восприятия и понимания звучащей речи. Оно имеет тесную связь с другими видами речевой деятельности, вместе с говорением составляя устную речь. В аудировании действуют механизмы, способствующие осуществлению сложного процесса, главными из которых являются механизм восприятия речи, механизм внутреннего проговаривания, механизм памяти, механизм вероятностного прогнозирования, механизм осмысления, механизм сличения.

2. При обучении аудированию целесообразно выделить три этапа: начальный, основной, продвинутый. Деятельность на начальном этапе направлена на становление у учащихся механизмов восприятия звучащей речи на иностранном языке и на формирование языковых умений и речевых умений на начальном уровне. Конечной целью аудирования на основном и продвинутом этапах является формирование и совершенствование навыков и умений, которые обеспечивают

учащимся понимание и восприятие многожанровых аудиоматериалов на высоком уровне, а также умений выразить личное отношение к прослушанному.

3. Изучив различные подходы к классификации видов аудирования, мы остановились на разграничении их на коммуникативное и учебное аудирование. Отличия между ними определяются рядом особенностей, такими как поставленные цели и мотивы деятельности, их протекание и условия предъявления.

4. В процессе восприятия и понимания иноязычной речи возникают значительные трудности, связанные с лингвистическими особенностями звучащей речи, с пониманием содержания речи, с условиями предъявления речи, с источниками информации.

5. Среди особенностей, затрудняющих понимание звучащей речи у вьетнамских студентов-русистов, можно выделить следующие: лингвистические трудности, в состав которых входят трудности фонетического, лексического и грамматического характера; экстралингвистические трудности, связанные с фоновой и безэквивалентной лексикой, с русской фразеологией и афористикой, с формулами русского речевого этикета. Безусловно, некоторые из перечисленных трудностей в большей степени обусловлены начальным этапом овладения русским языком (фонетические, лексические, грамматические). В то же время соизучение языка и культуры знакомит вьетнамских студентов уже на начальном этапе с историей и культурой России. Овладение основами лингвокультурологических знаний, усвоение простых этикетных форм общения, понимание некоторой фоновой и безэквивалентной лексики, которая может встретиться в аудиотекстах, требует помощи преподавателя-русиста. На продвинутом этапе подготовки будущих филологов часть работы по знакомству с русской фразеологией, афористикой, фоновой, безэквивалентной и профессиональной лексикой может осуществляться в форме проектных заданий. Тогда навыки чтения (сбора материала), письма (извлечения и фиксирование необходимой по теме информации), говорения

(выступления) и активного слушания (с умением задать вопрос выступающему) будут сформированы на достаточно высоком уровне.

6. Содержание процесса обучения аудированию включает три основных компонента: лингвистический, психологический и методологический. При создании учебного материала для аудирования необходимо обратить особое внимание на проблему отбора звучащего материала и систему упражнений, готовящих студентов к овладению этим видом речевой деятельности. Среди аудиотекстов выделяются аутентичные, адаптированные и смоделированные. Их выбор для обучения аудированию определяется с учётом поставленных учебных целей и уровня владения студентами-филологами изучаемым языком. Принципиальными положениями при отборе звучащих текстов являются: коммуникативность, активность, посильность и доступность, информативность, необходимость и достаточность, аутентичность, индивидуализация. Кроме того, важно учитывать такие критерии отбора, как вариативность объёма текста, темп предъявления, наличие неизвестных лексико-грамматических явлений, доступность, информационная и культурологическая насыщенность материала.

7. В современной методике обучения восприятию и пониманию иноязычной речи существуют различные классификации упражнений. На основе учёта механизмов формирования навыка аудирования выделяется широко применяемая в практике преподавания система упражнений, состоящая из подготовительных и речевых. Примеры заданий позволяют говорить об их соотношении с основными механизмами аудирования и о возможности взаимосвязи с другими видами речевой деятельности при работе над аудированием.

8. Понятно, что на разных этапах аудирования (а их можно выделить несколько, как и этапов обучения) могут предлагаться различные типы заданий, что связано с рядом причин: конкретный этап обучения (внутри которого, как правило существуют свои временные и содержательные рамки); соотношение понятия этапа обучения с учётом наличия или отсутствия языковой среды; особенности языковой

группы, степень владения русским языком, сформированность механизмов аудирования и др.

ГЛАВА 3. СОЗДАНИЕ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АУДИРОВАНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ВЬЕТНАМА (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ)

3.1. Описание модели учебного пособия по аудированию для студентов-русистов 1–2 курса (начальный этап обучения РКИ) языковых вузов Вьетнама

Итоги проведённого анализа в первой и второй главах позволяют нам разработать лингвометодические основы создания модели учебного пособия по аудированию (далее – УПОА) для вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе изучения русского языка на родине, что является целью данной работы.

Для повышения эффективности обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе языкового вьетнамского вуза необходима разработка модели современного УПОА, которое предоставит материал для проведения занятий не только в аудитории, но и во внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности. В состав данного пособия предполагается включить пособие для студентов и книгу для преподавателя. При создании модели данного пособия необходимо:

– опираться на психологические, методические и лингвистические особенности обучения аудированию как виду речевой деятельности;

– учитывать коммуникативные потребности, возрастно-психологические и другие особенности вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе;

– реализовывать коммуникативные, образовательные, воспитательные, методические цели обучения.

Обучение русскому языку вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе нацелено на формирование и развитие у студентов навыков и умений в четырех видов речевой деятельности, при этом в учебном процессе следует уделять внимание их взаимосвязи, взаимодействию. В силу этого рассматриваемое нами УПОА может

выступать одним из компонентов учебно-методического комплекса, как было отмечено выше, в рамках практического курса русского языка для студентов-филологов начального этапа. Кроме того, оно может являться и равноправным и обязательным компонентом по отношению к другим учебным средствам (пособиям, учебникам) в обучении остальным видам речевой деятельности. Таким образом, можно говорить, с одной стороны, об автономности разрабатываемого пособия, а с другой стороны, о его совместимости с учебниками или пособиями, использующимися во вьетнамских языковых вузах. Такие компоненты должны быть разработаны на основе единого языкового материала и направлены на формирование, развитие определённых коммуникативных навыков и умений. Кроме того, УПОА должно соответствовать этапам вузовского обучения и изучения иностранного языка, принятым во вьетнамских вузах, т.к. они имеют свою специфику, связанную с местными особенностями преподавания и программными требованиями языковых вузов.

В содержание УПОА входят учебные материалы, включающие аудио- и аудиовизуальный контент из различных источников, а также задания, обеспечивающие поэтапное овладение языковыми единицами всех уровней, на базе которых формируются нужные навыки и умения в аудировании, что и составляет конечную цель обучения. Ниже подробно представим составляющие УПОА компоненты.

Принципы отбора учебного материала для модели пособия по аудированию

При разработке модели пособия следует уделять большое внимание отбору учебного материала, в нашем случае звукового обучающего материала. Каждый аудиотекст должен вызывать интерес студентов и удовлетворять требованиям, предъявляемым к процессу обучения аудированию как со стороны обучающего, так и со стороны обучаемого.

Обозначим ряд общедидактических и методических принципов, соблюдение которых является необходимым требованием при разработке модели современных учебников и учебных пособий. К таким принципам специалисты относят:

- коммуникативность;
- активность;
- посильность и доступность;
- информативность;
- необходимость и достаточность;
- аутентичность;
- индивидуализацию.

Данные принципы были выбраны нами для разработки УПОА, поскольку они отражают основные положения методики. Однако при поиске и составлении учебного материала для УПОА не следует абсолютизировать какой-либо из вышеуказанных принципов, потому что ни один из них не является универсальным, поэтому речь идёт о необходимости учитывать их во взаимосвязи.

Вместе с тем для реализации приведённых нами лингводидактических принципов при отборе материала для УПОА необходимо учитывать индивидуальные особенности, присущие этнотипу вьетнамских студентов, этап обучения языку (начальный этап языковых вузов Вьетнама), а также условия обучения во внеязыковой среде.

Одной из функций УПОА является создание благоприятных условий для формирования коммуникативных умений в аудировании, что требует отбора и организации учебного материала с учётом коммуникативных потребностей, интересов студентов. Применительно к обучению аудированию студентов-филологов можно выделить их информационные потребности, в том числе и в учебно-профессиональной сфере. Правильное и целесообразное определение вышеуказанных потребностей и их реализация в содержании УПОА активизируют мотивацию студентов, что способствует успешной организации учебной

деятельности. Помимо этого, следует учитывать ряд факторов, которые в значительной мере определяют успешность аудирования. Об этом мы уже упоминали, говоря об анализе психологических особенностей студентов (их интересов, желаний и др.).

Интерференция родного языка и родной культуры является одним из важнейших факторов, оказывающих непосредственное влияние на процесс обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе, особенно при изучении русского языка вне языковой среды. Практика преподавания показывает, что среди трудностей, возникающих у вьетнамских студентов-филологов в обучении аудированию, присутствуют значительные различия, связанные с культурой, языковой системой страны изучаемого языка и родной страны, о чём мы подробно писали в первой главе исследования. В УПОА мы учитываем явление интерференции родного языка и родной культуры, что проявляется в овладении студентами необходимыми знаниями страноведческого характера. В содержание звучащего материала для УПОА мы предлагаем включать страноведческие знания в определённом объёме, которые должны соответствовать следующим методическим требованиям:

- 1) правильная и точная передача содержания аудиотекста;
- 2) его доступность и увлекательность для аудиторов;
- 3) лаконичность изложения (исключается перегрузка содержания звучащего текста, т.к. это может оказать отрицательное влияние на формирование речевых навыков и умений).

Как уже отмечалось, студенты-русисты вьетнамских филологических вузов на начальном этапе учатся во внеязыковой среде, что значительно тормозит процесс овладения языком и часто приводит к нежелательному результату в процессе обучения аудированию. Преодоление таких препятствий является одной из сложных задач, стоящих перед методистами-преподавателями при обучении русскому языку вьетнамских студентов.

В УПОА используются различные методы и приёмы для реконструкции русской языковой среды. Это реализуется следующим образом:

– активно поощряется использование разнообразных аудиовизуальных средств, которые содействуют иллюстрированию учебного материала и создают у студентов ощущение естественного и реального общения;

– создаются возможные ситуации, при которых изучаемый язык используется для объяснения незнакомых языковых явлений, что требует от методистов учёта уровня владения русским языком студентов и их особенностей.

Аудиотексты являются своеобразной материальной основной единицей в УПОА. Считается, что успешное использование аудиотекстов при разработке учебного материала приводит к формированию и совершенствованию аудитивных навыков и умений.

При отборе материала УПОА необходимо целесообразно использовать всевозможные виды аудиотекстов:

- смоделированных;
- адаптированных;
- аутентичных.

Учитывая характеристики аутентичных текстов, особенности обучения на начальном этапе, а также индивидуальные особенности вьетнамских студентов-филологов, мы полагаем, что для УПОА необходимо включение фрагментов аутентичных текстов, длительность которых вначале не превышает двух минут. Затем фрагменты могут увеличиваться по времени звучания и при условии дотекстовой и притекстовой работы. При составлении заданий важно учитывать и длительность звучания: для большей доступности и верного понимания звучащего текста он может быть разбит на более короткие фрагменты при соблюдении логики повествования. Задачей использования таких текстов, в основном, является развитие определённых фонетических навыков (а именно распознавания или различения интонационных конструкций, фразового ударения, членения на синтагмы и т.д.).

Помимо этого, в УПОА также применяются аудиотексты адаптированного характера, созданные методистами-практиками для достижения конкретных учебных целей и с учётом индивидуальных особенностей аудитором. В современной методике при отборе учебного материала для обучения иностранному языку применение адаптированных (учебно-аутентичных) текстов является популярным приёмом, и наше УПОА – не исключение. Заметим, что адаптация учебного материала является неотъемлемой частью обучения аудированию на начальном этапе, когда студенты-филологи нуждаются в материале, не только соответствующем их индивидуальным особенностям, но и приближенном к условиям реального общения носителей языка.

При создании материала для УПОА включение смоделированных аудиотекстов может рассматриваться в качестве второстепенного учебного средства, т.е. они могут выступать как дополнительные материалы для семантизации на основе изучаемого языкового материала или снятия возможных трудностей в восприятии и понимании русской речи на слух.

На основе методического положения о трёх составных компонентах содержания обучения аудированию определяются соотносимые компоненты содержания учебного материала для УПОА: лингвистический (языковой), психологический и методический компоненты.

К *психологическому* компоненту учебного материала для УПОА относятся следующие составляющие.

Прежде всего, важно учитывать коммуникативные потребности вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе, оптимальным путём приближая студентов к условиям подлинного речевого общения. При отборе и организации учебного материала для УПОА, как мы знаем, должны учитываться коммуникативные потребности и познавательно-профессиональные интересы студентов.

Учебная мотивация является важным фактором при разработке УПОА. Под этим понятием подразумеваются усилия, направленные на осуществление учебной деятельности, доступность информации на изучаемом языке, осознание изучаемого

языка при общении [Азимов, Щукин 2009: 148]. В условиях вне языковой среды, то есть отсутствия естественной потребности в использовании изучаемого языка, мотивация играет решающую роль в активизации речевой деятельности учащихся. В учебном материале для УПОА формированию и поддержанию мотивации могут способствовать следующие приёмы:

– предварительная установка на овладение определёнными навыками и умениями, данная на уроке со стороны преподавателя, что делает аудиторную работу студентов более осознанной;

– введение привлекательного, интересного, эмоционально воздействующего, актуального и проблемного содержания звучащих текстов, удовлетворяющих познавательно-профессиональные потребности студентов;

– речевые задания, выполняющие функции пробуждения интереса у аудиторов, стимулирования их мыслительной деятельности, активизации воображения, введения их в содержание аудиотекста и т.п.;

– построение процесса обучения, понимания и восприятия звучащей речи на слух как процесса получения информации.

Учёт коммуникативных потребностей студентов и мотивации в УПОА осуществляется посредством ограничения «сфер общения, тем и ситуаций, типов коммуникативных задач, актуальных для выделенных типов ситуаций», которые являются составными компонентами коммуникативного содержания обучения [Митрофанова, Костомаров 1998: 48]. Следует отметить, что из многочисленных сфер общения на начальном этапе обучения языковых вьетнамских вузов целесообразно включить в УПОА только основные, наиболее значимые в соответствии с коммуникативными потребностями и познавательно-профессиональными интересами студентов сферы общения, а именно:

1) обиходно-бытовая, пространственно-ориентировочная сферы общения;

2) социально-бытовая макросфера: сервисно-бытовая, культурно-просветительская, массово-политическая, справочно-информационная сферы общения;

3) учебная макросфера: учебно-профессиональная, учебно-административная сфера общения.

В каждой из вышеуказанных сфер общения функционируют различные темы, аспекты. Выделение аспектов темы, которые являются для студентов лично значимыми и интересуют их больше всего, главным образом, проводится по итогам анализа результатов опросов студентов и существующих программных требований.

Согласно результатам проведенного нами опроса среди студентов, были выявлены следующие аспекты в темах «Семья», «Студенческая жизнь», которые представляли для них наибольший интерес.

1. В теме «Семья»:

- рассказ о себе (автобиография);
- рабочий день (распорядок дня);
- речевой этикет (приветствие, прощание, обращение) в семье;
- члены семьи и отношения между ними.

2. В теме «Студенческая жизнь»:

- как учатся и отдыхают студенты в вузе?
- какие учебные условия у студентов, каковы отношения между студентами и преподавателями?
- как проводятся аудиторные занятия и внеучебные мероприятия в вузах?
- какая система образования в России и других странах мира?

В каждой сфере общения студенты вступают в разные коммуникативные ситуации, в рамках которых звучит естественная речь в конкретной обстановке. Таким образом, определение категории речевых ситуаций играет важную роль при отборе аудиотекстов для студентов.

С учётом мнений определённых авторов-составителей пособий в темах будут представлены ситуации речевого общения, которые, по нашему мнению, являются достаточно эффективными при формировании речевых умений. Однако представлены они будут по-новому.

Результаты опроса показали, что в бытовой и социально-бытовой сферах студенты-русисты вьетнамских филологических вузов, которые учатся вне языковой среды, хотели бы ознакомиться:

- с монологами, диалогами в семье, на улице, в магазине, в аптеке, по телефону, в школе/вузе, в кафе и т.п.;
- с объявлениями в транспорте, прогнозом погоды;
- с записями личного характера (в виде поздравления, открытки и т.д.);
- с туристическими программами, путеводителями по городу, объявлениями на выставках, рекламами товаров и предприятий сервиса и т.д.;
- с программами учебных курсов в центрах изучения иностранных языков;
- с предупреждающими надписями, инструкциям, указаниями (в случае аварии, пожара и т.д.);
- с аудиорекламами в магазинах, торговых центрах.

Отметим, что в условиях изучения языка на родине студенты нуждаются в несколько иных коммуникативных ситуациях, связанных с учебно-профессиональной сферой общения, что обусловлено учебно-профессиональной целью обучения русскому языку студентов-филологов и конкретными учебными условиями.

Ориентируясь на будущую профессию, обучение русскому языку студентов-филологов направлено не только на формирование у обучаемых коммуникативных умений, но и на формирование у них профессиональных педагогических и переводческих навыков. Для реализации этой цели требуется включение в учебный процесс курсов филологических дисциплин, методики обучения, теории перевода и др. В нынешних учебных условиях наиболее эффективным путём для достижения

поставленных целей, как предполагают методисты, является тесная координация практического курса с вышеназванными теоретическими курсами, обучение учебно-профессиональному общению в рамках практического курса, что должно быть включено в содержание обучения каждому виду речевой деятельности, в том числе и аудированию.

Принимая это во внимание, мы считаем возможным и даже необходимым введение элементов профессиональной сферы уже на начальном этапе обучения, т.е. на первых двух курсах языковых вузов Вьетнама. Это связано, во-первых, с тем, что так или иначе некоторые предметы, вводимые на этих курсах, имеют профессиональную направленность; во-вторых, на наш взгляд, освоение языка будущей специальности, тем более у филологов-русистов, постоянно протекает в рамках «русского языкового поля», поэтому представляется методически возможным и оправданным с самого начала подходить к изучению языка, подключая навыки профессионального мышления будущего лингвиста или педагога. С этой целью нам представляется возможным даже на этапе фонетической постановки русских звуков с учётом влияния родного для студентов вьетнамского языка вводить профессиональную лексику как на уровне отдельных слов, так и на уровне словосочетаний, а потом – предложений и микротекстов.

Разработанный нами комплекс заданий, на наш взгляд, представляет целостную систему возможного включения в обучающий процесс элементов профессиональных знаний. Причём если наши задания демонстрируют использование этого пласта русского языка на примере работы по становлению / формированию навыков аудирования, то помня о взаимосвязи всех видов речевой деятельности, можно смело говорить, что выход в другие продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности вполне может быть естественным продолжением работы над аудированием. Это мы также попытались продемонстрировать на примере формулировки наших заданий: выход в говорение, письмо и чтение является для студентов своеобразной предподготовкой к будущему профессиональному общению.

Предлагаемый комплекс заданий по фонетике представляет собой систему постановки русских звуков, которая строится:

- на сопоставительном анализе с родным языком студентов;
- на выделении на основе теоретических изысканий учёных и наблюдений преподавателей-практиков перечня русских звуков, представляющих наибольшую трудность для вьетнамских студентов;
- на последовательном использовании звуков в слове – словосочетании – предложении – минитекстах, тем самым реализуются дидактические принципы пошаговости, доступности, логичности, следования от простого к сложному;
- на выделении и других существенных для вьетнамских студентов трудностей, таких как различение ударных и безударных гласных, определение русских интонационных конструкций, синтагмативное членение фразы и т.д.

Комплексный характер системе заданий придаёт:

1) взаимосвязанное обучение всем четырём видам речевой деятельности. Это проявляется в формулировке заданий:

А. Прослушайте пары слов и скажите .../

Б. Прослушайте эти пары слов ещё раз. Во время паузы повторите хором каждую пару слов (отрабатываются слухо-произносительные навыки; ритмика слова и др.);

В. Запишите по одному примеру, где:

1) [ц] слышится в двух словах;

2) [ц] слышится только в одном из двух слов.

Г. Составьте 3 предложения с любыми из этих слов. Запишите их. Прочитайте ваши предложения;

2) единообразие в построении заданий (А; Б; В; Г);

3) использование привычных для вьетнамских студентов форм работы и реакции-ответа: *поднимите руку; повторите хором* и др.;

4) использование элементов творчества в формулировке задания Г: *Составьте 3 предложения с любыми из этих слов. Запишите их. Прочитайте ваши предложения // Дополните записи известными вам словами.*

Методическая ценность для будущих филологов-русистов в этих заданиях будет заключаться в следующем:

- в привлечении в качестве иллюстративного материала профессионально значимых слов и терминов (например: задача, частица, процесс, часть, чередование, что, точка, запятая, зависят, весь, передача (информации), система, лексический, обучение, подчеркнуть, чтение);

- в толковании лингвистических или методических понятий (например: *Синта́гма* / – совокупность нескольких слов, / объединённых по принципу семантико-грамматически-фонетической сочетаемости, / единица синтагматики. // Объём конкретной синтагмы / определяется не только реальным употреблением слов в связке, / но и самой сочетаемостью / – возможностью объединения предметов, / признаков / и процессов окружающей действительности // Википедия).

Дистанционное обучение / за последние годы / получило новое содержание в связи с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей;

- в формировании основ профессиональных знаний и сопоставительного анализа, например: *Прослушайте тексты второй раз. Сравните определение синтагмы (1 и 2). Скажите, совпадают ли понятия синтагма и словосочетание?;*

- в введении русскоязычного профессионального справочного материала, доступного по ссылке в Интернете (привлечение цифровых технологий): <http://gramota.ru>.

Ещё одним преимуществом предлагаемой системы заданий является возможность использовать ее не только в аудитории, но для самостоятельной внеаудиторной работы студентов, с целью чего был выделен отдельный блок заданий. Например:

Типы упражнений для самостоятельной работы студента

1. *Слушайте, повторяйте за диктором, читайте слова, словосочетания, фразы.*

Слово, группа слов, синтаксически связанная группа слов.

Речь, слитная речь, ритмико-мелодическая единица слитной речи.

Мысль, законченная мысль, относительно законченная мысль, выражать относительно законченную мысль.

2. *Прослушайте слова.*

А. *Запишите номера слов, содержащих:*

• звук [ц]: *процесс, анализ, свойство, центр, конструкция, ошибка, дисциплина, курс, шум, единица.*

Б. *Прослушайте запись ещё раз с паузами. Во время паузы повторите услышанное слово.*

В. *Запишите три слова, которые вы запомнили. Поставьте в них ударение и разделите на слоги.*

Г. *Составьте 3 предложения с этими словами и запишите их.*

Таким образом, можно видеть, какой большой обучающий потенциал может быть заключён в системе заданий по фонетике, причём учёт этноособенностей студентов, сопоставление с родным языком, творческий характер заданий позволяет студентам уже на этапе начального овладения русским языком на родине постепенно формировать свою профессиональную компетенцию на русском языке.

Кроме того, в модели пособия представлены минилекции, которые по желанию преподавателя могут быть использованы в качестве рабочего инструмента для профессионально-ориентированного обучения аудированию. В составлении лекций учитывались все декларируемые ранее лингводидактические принципы, включая пошаговость, доступность, посильность обучающего материала (Примеры минилекций представлены в приложении В). Материал лекций значительно адаптировался и сопровождался понятными студентам жизненными примерами.

Разделение текста на несколько небольших частей значительно облегчает для студентов его слушание (Первое прослушивание проходит по частям, второе – текст читается целиком).

Пособие построено с учётом целей, задач обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе обучения в вузах страны, их предшествующего опыта в освоении навыка аудирования. Кроме того, в содержании данного пособия также учитывается психологический компонент формирования у студентов навыков и умений аудирования, изложенных во второй главе. В основе выработки навыков и умений применения языковых средств в речевой деятельности лежит именно система заданий, которая будет представлена ниже.

При разработке учебного материала для УПОА важно учитывать как психологические механизмы аудирования, так и специфику, сложность формирования механизмов аудирования, среди которых речевой слух, артикуляция, долговременная и оперативная память, антиципация, осмысление и сличение. К этим составляющим механизма аудирования мы обратимся при рассмотрении системы заданий.

К лингвистическому (языковому) компоненту модели пособия по аудированию для вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе мы относим не только лингвистические, но и экстралингвистические характеристики учебного материала. Прежде всего важно выделить различные аспекты языкового компонента: фонетический, лексический, грамматический.

Фонетический аспект лингвистического (языкового) компонента УПОА

Обучение студентов-филологов фонетике в зависимости от требований, предъявляемых к профилю образовательной программы, должно быть направлено на реализацию следующих задач:

- коррекцию слухопроизносительных навыков;
- устранение традиционной для родного языка привычки пословного слушания;
- формирование навыков ритмического оформления слова и словосочетания;

– корректировку интонационного оформления высказывания по нормам русского языка;

– понимание членения фразы на синтагмы;

– определение типов ИК при передаче различных коммуникативных интенций.

Выделенные нами задачи были методически реализованы в системе представленных заданий при работе над аспектом аудирования.

Для решения каждой из вышеназванных задач требуется выполнение соответствующих упражнений. С целью более эффективного формирования слухопроизносительных навыков в УПОА, в зависимости от конкретных случаев, следует включить:

– изображения, отражающие артикуляционные особенности трудных для вьетнамских студентов русских звуков, например, мягких звуков /т'/ – /д'/, фрикативных звуков /ж/, /ш/, /ш':/, аффрикат /ч'/, /ц/, заднеязычных согласных /г/, /к/, /х/;

– объяснение способов образования трудных для вьетнамских студентов или отсутствующих во вьетнамском языке русских звуков с использованием возможностей преподавателей – носителей родного языка обучаемых;

– схемы изображения мелодии, движения тона в интонационных конструкциях;

– фонетические законы: закон редукации гласных, закон ассимиляции согласных, закон озвончения и оглушения, закон смягчения и закон слитного произношения.

Все эти элементы, хотя и не имеют непосредственного влияния на навыки аудирования, но, безусловно, помогут студентам лучше разбираться в постановке и месторасположении русских звуков и понимать природу своих ошибок. Кроме того, графическое наглядное изображение с возможными комментариями и сравнениями с родным языком студентов со стороны вьетнамских преподавателей-русистов, безусловно, будет способствовать будущей профессиональной компетенции студентов.

Лексический аспект языкового компонента УПОА

Недостаточность словарного запаса, как правило, также затрудняет восприятие и понимание студентами звучащего текста. С учётом методического статуса разрабатываемого пособия по аудированию в системе практического курса, в его словарный состав включается лексика из разных пластов общенаучного, общелитературного стилей. С одной стороны, она охватывает достаточно слов, необходимых для восприятия и понимания предъявляемых текстов, с другой стороны, представляет своеобразную открытую систему, пополняющуюся новой лексикой, для овладения которой студенту требуется провести некоторые поисковые и сопоставительные операции (например, найти слово в словаре, подобрать или вспомнить родственное слово, рассмотреть сочетаемость данного слова с другими словами, определить его принадлежность к конкретной части речи и т.д.).

Кроме вышеназванных принципов, при отборе учебного материала для УПОА в качестве принципов представления лексики фигурируют следующие:

- принцип тематической организации, согласно которому лексика группируется вокруг тем общения, и слова представляются в тематическом ряду;
- принцип системности, следуя которому лексический материал объединяется в группы слов с лексико-семантическими и словообразовательными связями, слова представляются в однокорневом ряду.

Помимо этого, с учётом трудностей, с которыми вьетнамские студенты сталкиваются при восприятии и понимании русской речи, с целью выработки у студентов навыка языковой догадки, при презентации новых лексических единиц следует обратить внимание на упомянутые нами ранее сложности. К ним относятся:

- усвоение безэквивалентной лексики;
- овладение терминами, связанными со специальностью студентов;
- количество незнакомых лексических единиц в тексте;
- выполняемая ими роль при передаче смысловой информации;

– разные способы семантической конденсации в русском и вьетнамском языках;

– последовательность введения лексических единиц (по темам и сферам общения) и их достаточная повторяемость;

– введение в лексический состав элементов, таких как союзы и союзные слова, вводные слова, которые используются в русском языке для выражения отношений между словами, предложениями и частями сложных синтаксических построений. Эти элементы являются средствами связи в предложении и могут служить опорными точками в процессе распознавания грамматических структур и придавать предложению дополнительные значения.

При презентации лексических единиц нельзя не отметить важную роль качественно разработанной системы заданий для тренировки и проверки усвоения новой лексики, среди которых главными представляются коммуникативные задания, обеспечивающие формирование и развитие умений и навыков использования лексического материала для восприятия и осмысления прослушанного.

Грамматический аспект языкового компонента УПОА

Не менее важна в аудировании роль грамматической системы. Степень сформированности у студентов рецептивных грамматических навыков определяет успешность понимания и восприятия звучащих текстов. Как при чтении, так и при аудировании грамматические навыки являются рецептивными, это автоматизированные действия по узнаванию и пониманию грамматических явлений (морфологической формы и синтаксических конструкций) [Соловова 2002: 102]. К группе компонентов грамматических навыков и умений относятся:

– умения узнавать и понимать грамматические явления в аудиотексте;

– дискурсивно-операционные навыки дешифровки формальных признаков грамматических явлений в тексте;

– умения сформулировать основное содержание услышанной информации и верно передать его в устной или письменной форме с грамматически правильным оформлением и др.

Основой для целенаправленного использования этих видов навыков и умений являются грамматические знания студентов.

Под грамматическими знаниями, как правило, понимаются основные грамматические понятия, а также правила, действующие в синтаксисе и морфологии русской языковой системы. Владение грамматическими знаниями позволяет студентам узнавать дифференциальные признаки грамматических явлений и выделять из них соответствующий конкретному контексту признак. Включение грамматических знаний в УПОА для вьетнамских студентов-филологов является необходимым, что объясняется следующими соображениями:

– большими различиями в системе родного и русского языка, на чём мы уже ранее подробно останавливались;

– пониманием того, что грамматика выступает в качестве «организующего стержня» при обучении иностранному языку [Берман 1966] (русскому в том числе), требуемого для достижения определённого уровня в овладении различными видами речевой деятельности, включая аудирование;

– осознанием важности усвоения русской грамматики для преодоления трудностей, связанных с внутриязыковой интерференцией;

– представлением о будущей профессиональной компетенции филолога-русиста, часть которой (лингвистическая) зависит от уровня владения грамматическими знаниями;

– пониманием коммуникативной значимости грамматики для выхода в реальное языковое общение, что может служить для вьетнамских студентов-филологов мотивацией к овладению русским языком.

Однако необходимо отметить, что решение учебно-методической задачи эффективного овладения основами русской грамматики в реальности в ситуации

получения филологического образования на родине может быть осложнено некоторыми противоречиями. Например, несоответствиями между целями и условиями обучения: они легко обнаруживаются уже при анализе количества аудиторных занятий. Понятно, что отводимых в сетке часов занятий по разным языковым аспектам явно недостаточно для достижения поставленных в Программе целей: достаточно высокого уровня владения русским языком после завершения начального двухгодичного этапа изучения. Тем более, что условия овладения русским языком во внеязыковой среде и практически полное отсутствие среди преподавателей вуза носителей русского языка значительно усугубляют ситуацию.

3.2. Организация занятий по обучению аудированию студентов-русистов 1–2 курса на основе модели пособия

Необходимость создания нового подхода при разработке материалов для учебного пособия по аудированию была обусловлена, с одной стороны, текущим положением дел в преподавании РКИ во вьетнамских вузах и требуемым обновлением учебных материалов, в частности по такому значимому виду речевой деятельности, как аудирование; с другой стороны, стремительным переходом к новой цифровой реальности, в том числе в образовании.

Задания, учитывающие механизмы формирования данного вида речевой деятельности, а также выявленные коммуникативные потребности вьетнамских студентов-филологов и особенности изучения русского языка во внеязыковой среде, представляют собой комплекс последовательно связанных между собой шагов в направлении становления навыков аудирования.

Взяв за основу общие лингводидактические принципы, такие как коммуникативная направленность, переход от простого к сложному, взаимосвязь всех видов речевой деятельности, мы дополнили нашу модель пособия по аудированию для вьетнамских филологов-русистов начального этапа обучения

несколькими компонентами, на наш взгляд, значительно отличающимися её от аналогичных пособий, используемых в настоящий момент в вузах Вьетнама. В первую очередь, это этнонаправленность учебных материалов, которая проявляется:

- в выстраивании методики обучения аудированию с учётом этнотипа вьетнамских студентов и их когнитивных особенностей (Гл. 1);

- в отборе учебного материала при создании упражнений с учётом выявленных трудностей для вьетнамских студентов при освоении русского языка (в фонетике, грамматике, синтаксисе) (Гл. 1);

- в сопоставлении не только языковых, но и страноведческих фактов из истории и культуры обеих стран;

- во введении понятных и близких вьетнамским студентам реалий в обучающий материал, таких как использование вьетнамских имён, названий городов, историй из жизни вьетнамцев, которые учатся или работают в России;

- в моделировании и использовании возможных реальных ситуаций общения вьетнамцев и русских даже в условиях обучения во внеязыковой среде;

- в использовании родного языка студентов в некоторых типах заданий с учётом того, что на данный момент большая часть преподавателей-русистов – это носители вьетнамского языка.

Ещё одной отличительной особенностью данной модели пособия можно считать, на наш взгляд, использование различных звучащих обучающих текстов. Причём не только смоделированных, адаптированных, но и аутентичных, что особенно методически ценно. Обращая внимание на подбор аутентичных текстов, заметим, что именно они способствуют в большей степени реконструкции реальной языковой среды. В качестве таких материалов нами использовались фрагменты новостных программ, связанные с описанием актуальных событий в культурной или научной жизни России, с молодёжной тематикой или с событиями, связанными с Вьетнамом. Кроме того, использовались информативные блоги, рассказывающие об интересных людях, русских и иностранцах, побывавших в России. Данные

материалы, представляющие различных «дикторов», собеседников, интересны ещё и тем, что они показывают людей разного возраста, социального статуса, национальности в реальной ситуации русскоязычного общения.

Особое место в звучащих материалах занимают интервью. Рассмотрим подробнее работу с ними. По мнению исследователей, в частности В.Д. Шарликовой, особенно актуальным это становится в пределах уровней подготовки А2 и В1 [Шарликова 2023]. Заметим, что этот уровень будет соответствовать начальному этапу изучения языка на родине вьетнамских студентов. Причём чаще важность использования метода интервью связывается с более лёгкой адаптацией обучающихся в новой языковой среде. Однако, на наш взгляд, языковая среда сама по себе создаёт преимущество при изучении нового языка: «говорящие» вывески кафе, магазинов, университетов, афиши театров и т.п. уже вводят учащегося в «стихийное» изучения языка на материале бытового общения.

На наш взгляд, форма интервью, используемого на аудиторном и внеаудиторном занятии, ставит студентов на другой уровень учебного общения: знакомит с лексико-грамматическими конструкциями иной стилевой окрашенности; вводит в различные сферы неучебного общения. Нам представляется методически ценным использование интервью в учебной деятельности вьетнамских студентов при формировании и развитии навыков аудирования. Мы связываем это:

– во-первых, с необходимостью воссоздания, реконструкции отсутствующей языковой среды;

– во-вторых, с возможностью аудиовизуального представления ситуации общения с носителем языка (или с человеком, говорящим по-русски);

– в-третьих, с тематическим разнообразием материала;

– в-четвёртых, с сочетанием демонстрации вербальных и невербальных компонентов общения;

– в-пятых, с возможностью подбора интервью, соответствующего уровню языковой подготовки группы.

В условиях отсутствия языковой среды такой жанр интервью позволяет поработать с аудиовизуальным аутентичным текстом. На канале Russian with Anastasia, который Анастасия ведёт с 2011 года, представлено много интервью с теми, кто преподаёт или изучает русский язык, кто является интересным собеседником. Разработки по некоторым из таких интервью представлены в Приложении В.

Заметим, что тексты интервью становятся продуктивными:

- для различных видов заданий на этапе предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы;
- в использовании игровых форм работы;
- в активизации не только навыков аудирования, но и других видов речевой деятельности.

Заметим, что информационная среда (в том числе новостные программы) также предоставляет интересные актуальные материалы. Примером может стать информационная программа на тему погоды. В разделе 3.3 представлена подробная разработка этого материала.

При выстраивании модели пособия по аудированию мы довольно часто обращались к интервью, высоко оценивая их лингвистический, профессиональный и страноведческий потенциал. Как справедливо замечено исследователями, «интерес к человеку и потребность в открытом общении ни в одном из жанров коммуникации не могут реализоваться с той степенью полноты и доступности, которую даёт непосредственное общение в интервью» [Копытько 2015]. По определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, интервью – это разновидность разговора, беседы между двумя и более людьми, при которой интервьюер задаёт вопросы своим собеседникам и получает от них ответы [Азимов, Щукин 2009]. Способность воспринимать иноязычную речь на слух, реагировать на услышанное и извлекать необходимую информацию – вот важнейшие навыки, которые приобретаются в результате овладения аудированием при работе с интервью.

Предлагаемые в пособии материалы соответствуют тематике программных тем и по своему языковому оформлению с учётом предтекстовой (дотекстовой) подготовки оказываются посильными для работы с ними уже на начальном этапе в условиях вьетнамского языкового вуза.

Кроме того, такие аудиовизуальные материалы значительно облегчают процесс формирования навыков аудирования и способствуют более эффективному становлению механизмов аудирования.

К аудиовизуальным средствам обучения, которые мы также предлагаем использовать в своём пособии, можно отнести мультфильмы, кадры из художественных фильмов, подобранные в соответствии с тематикой, и кадры из детского юмористического тележурнала «Ералаш», «Сборника МультРоссия» (Подробнее рекомендуемые материалы представлены в Приложении Д, где содержится составленный нами Каталог сайтов, которые можно использовать на занятиях по аудированию).

Использование в пособии аутентичных аудиовизуальных материалов позволяет:

- продемонстрировать реальную языковую среду в разных ситуациях общения;
- услышать живую речь носителей русского языка;
- познакомиться не только с вербальными, но и с невербальными средствами общения, принятыми у русских;
- обратить внимание на формы этикета, типичные для русскоязычного общения;
- повысить мотивацию к изучению русского языка и заинтересованность в овладении им;
- значительно расширить свои страноведческие знания.

Особо следует отметить, что во вьетнамской образовательной системе в аудиторной работе при обучении аудированию видео используется крайне редко.

Следующей отличительной чертой предлагаемого пособия можно считать введение отдельных элементов языка специальности (о чём мы говорили выше), знакомство с которыми будет полезным для овладения профессиональной компетенцией будущего русиста. Поскольку на первых двух курсах вьетнамским студентам-филологам не читаются специальные дисциплины на русском языке, а после окончания начального этапа необходимо быть готовым к слушанию таких лекций на следующем этапе изучения русского языка, мы считаем возможным и методически оправданным при работе над аспектом аудирования уделять внимание языку специальности. С этой целью мы вводим профессионально значимую лексику уже на этапе отработки фонетики. Кроме того, некоторые звучащие микротексты представляют собой фрагменты лингвистических или методических понятий, сформулированных доступными для данного этапа обучения языковыми средствами.

В предлагаемую модель пособия вводятся элементы интерактивности и соревновательности, что нельзя назвать типичным для вьетнамских пособий вообще и пособий по аудированию в частности. Это связано с тем, что использование таких элементов при формулировке заданий и в самом учебном процессе не было характерным для вьетнамской системы образования как школьной, так и вузовской. Кроме того, отступлением от привычной системы обучения можно считать задания по аудированию, которые рассчитаны на внеаудиторную учебную деятельность студентов и направлены на овладение ими навыками самостоятельной работы, самоконтроля, поиска информации в Интернете и использования цифровой среды в качестве обучающего средства.

Использование QR-кодов для звучащих и аудиовизуальных средств обучения также делает пособие современным, мобильным, полезным и доступным для использования при формировании навыков аудирования на всех возможных гаджетах.

В ходе нашего исследования были рассмотрены лингвометодические основы учебного пособия по аудированию для вьетнамских студентов-филологов начального

этапа обучения русскому языку в условиях внеязыковой среды и создана на их основе модель такого учебного пособия. Достоинства данной модели учебного пособия, описанные выше, позволяют признать новизну и научно-методическую значимость созданной модели. Актуальность и современность разработанного подхода обусловлены создавшимися сегодня условиями обучения русскому языку в языковых вузах Вьетнама. С одной стороны, социальный заказ, требующий большого количества русскоговорящих специалистов в различных отраслях экономики в связи с расширением взаимовыгодного сотрудничества с Россией. С другой стороны, необходимость пересмотра подходов к подготовке таких специалистов и потребность в обновлении методического аппарата, обучающих материалов, а также создание новых современных учебных пособий. На наш взгляд, предлагаемая модель учебного пособия по аудированию соответствует требованиям, предъявляемым современным образовательным пространством к пособиям нового типа. Пособие, созданное на основе предлагаемой модели, в условиях обучения вьетнамских студентов-русистов на родине позволит максимально использовать преимущества родного языка студентов и в то же время благодаря аудиовизуальным обучающим средствам приблизить русскую языковую среду и временно компенсировать её.

Ещё одной существенной, на наш взгляд, особенностью является выделение отдельного блока заданий по аудированию для внеаудиторной самостоятельной работы. По нашему мнению, представляется методически необходимым обеспечить изучение лексико-грамматических реалий с помощью выполнения заданий во внеурочное время через самостоятельную работу дома. Включенные в УПОА задания также могут быть использованы в подобном внеаудиторном формате.

Заметим, что значимость самостоятельной внеаудиторной работы студентов при развитии всех четырёх видов речевой деятельности трудно переоценить. Особенно она необходима на современном этапе развития методики РКИ с учётом многочисленных примеров российской школы преподавания, цифровизации

обучения, а также доступности получения информации, в том числе на изучаемом языке.

На наш взгляд, использование такого рода ресурсов обучения языку развивает в студентах-филологах целый комплекс навыков и умений, необходимых современному обучаемому. Назовём лишь те из них, которые могут быть задействованы и развиты у вьетнамских студентов-русистов, проходящих обучение на родине при работе над аудированием:

- навык регулярных занятий языком во внеучебное время;
- навык самостоятельного знакомства с новым учебным материалом, закрепляющим изученное на уроке (тематическая лексика, грамматика, синтаксические конструкции);
- навык тщательной отработки звучащего материала при его самостоятельном многократном прослушивании;
- навык прослушивания фрагмента аутентичного текста, дающего возможность частично восполнить отсутствие языковой среды;
- навык письменной фиксации звучащего текста разного формата в зависимости от задания;
- навык узнавания монологического и диалогического звучащего текста;
- навык распознавания основных интонационных конструкций русского языка;
- навык самостоятельной записи аудиотекста и выявления в нём своих ошибок;
- навык самоконтроля и т.п.

Таким образом, можно утверждать, что самостоятельная работа дома при овладении навыками аудирования не менее значима, чем аудиторная работа. В Приложении Б можно ознакомиться с системой заданий, в том числе и внеаудиторных.

В ознакомлении студентов с рациональными приёмами учебной деятельности, использование которых облегчает понимание прослушанного, заключается методический компонент содержания обучения аудированию. Нам представляется

возможным при выделении данного компонента содержания УПОА учитывать его роль в формировании навыков, к числу которых Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина обобщённо относят такие, как навык выполнять задания, навык осуществлять самоконтроль, самокоррекцию, самостоятельный анализ результатов учебной деятельности; навык пользоваться учебными средствами: учебными пособиями, компьютером и др. [Рогова, Верещагина 2000: 45–47]. Мы посчитали возможным выделение дополнительных навыков, список которых, на наш взгляд, остаётся открытым и может постоянно пополняться в зависимости от разных факторов, таких как условия и форма обучения, этап изучения языка, сроки достижения конкретного языкового уровня, вида речевой деятельности и т.п.

В качестве примера органичного сочетания учебной аудиторной и самостоятельной домашней форм овладения слухопроизносительными навыками с целью дальнейшего выхода в русское языковое общение приведём систему работы по фрагменту новостной программы на одном из каналов российского телевидения (тема «Погода и времена года» – вариант II).

В нашем пособии большое внимание следует уделять **песенному материалу**. И это обосновывается рядом причин:

– научно доказанной эффективностью использования песен различных жанров в практике преподавания РКИ на различных этапах обучения (Г.Б. Покровский, О.В. Бондарёва, Ю.В. Болотова, О.В. Максимова, А.Н. Матрусова, Е.А. Ровба, А. Ценя и др.);

– подходом к песне как к аутентичному тексту;

– рассмотрением песни в качестве обучающего текста;

– многоаспектностью песни при рассмотрении её учебного потенциала (фонетика, грамматика, лексика);

– эмоциональной окрашенностью песенных текстов;

– воздействием на чувства учащихся и мотивационную основу их учебной деятельности;

- расширением словарного запаса и грамматического структурирования на основе песенного материала;
- тематической обусловленностью текстов и их жанровым многообразием;
- большим страноведческим потенциалом и др.

Кроме того, мы считаем, что песни являются обязательным элементом при формировании и совершенствовании у студентов слухопроизносительных навыков. Также стоит заметить, что для вьетнамских учащихся (и других учащихся данной этногруппы) песенный материал будет соответствовать «музыкальности» и «тональности» родного языка, что сильно облегчит им усвоение нового языка.

Как мы знаем, песня является важной составляющей частью жизни любого народа. При изучении иностранного языка песня представляет собой определённый срез культуры. По словам Ю.В. Болотовой, аутентичные песенные тексты привлекательно представляют культуру изучаемого языка и многие особенности коммуникации [Болотова 2017]. В песне сосредоточивается не только авторское представление о теме (любви, родном городе, родине, матери, войне, любимой девушке и т.п.), но и стереотип национального представления об этом. Поэтому при работе над песенным материалом очень важно выделить именно тот аспект, который может представлять большой интерес при изучении того или иного вида речевой деятельности. В нашем случае речь идёт об аудировании. Кроме того, особенности начального этапа обучения РКИ в условиях внеязыковой среды накладывают определённые ограничения на выбор песен. Среди большого разнообразия песенного творчества (русские народные песни, романсы, авторские песни, рок-песни, поп-музыка и др.) нам представляется возможным использование любого из этих жанров при условии методической целесообразности, уместности и посильности/доступности текстового материала.

Для отработки фонетических, лексико-грамматических языковых явлений, содержащихся в песенном материале, необходима последовательная поэтапная

работа. Вслед за Г.Б. Покровским и О.В. Бондаревой, мы считаем методически целесообразным выделить 3 типа работы:

- предтекстовая, направленная на снятие трудностей при работе с материалом;
- притекстовая, собственно работа с текстом;
- послетекстовая, ориентированная на проверку содержания песенного материала [Покровский, Бондарева 2021: 115].

Обучающее воздействие русскоязычных песен на иностранных учащихся при овладении ими русским языком, как мы уже отмечали, имеет многолетнюю практику использования их в учебном процессе. Причём на современном этапе развития цифровых образовательных технологий возможно привлечение не только звукового текста, но и его аудиовизуального воплощения.

В нашей концепции разработки модели учебного пособия по аудированию включение песенного материала как одного из элементов эффективного формирования слухопроизносительных навыков рассматривается наряду с другими приёмами работы. Использование песен способствует более лёгкому и непринуждённому запоминанию лексико-грамматического материала и созданию доброжелательной обстановки на учебном занятии по аудированию. Пример предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы с песней представлен на рисунке 12. Фрагмент работы с песней будет представлен в следующем параграфе.

Предтекстовая работа

- Ответьте на вопросы...
- Согласны ли вы....
- Как вы понимаете словосочетание ...?
- Что вы знаете о ...?

Готовимся читать текст / Готовимся слушать песню

1. Объясните разницу... / Подберите синоним...
2. Назовите части речи...

Притекстовая работа

1. Вставьте на место пропусков слова из текста песни...
2. Как вы понимаете слово / слова...
3. Вставьте в данные предложения глаголы... / глаголы движения...
4. Объясните разницу...

Прослушайте песню (ещё раз). Если вы поняли не все слова и фразы, посмотрите эти слова в тексте и переведите их на родной язык.

5. Соедините левую и правую часть таблицы...

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| 1. Мы не виделись 100 лет. | А. До свидания |
| 2. Будь здорова | Б. Мы давно не встречались ... |

6. Найдите в тексте песни следующие фразы и объясните... (таблица)

Послетекстовая работа

– Проверьте, как вы поняли содержание песни и выберите правильный вариант ответа на вопрос. Аргументируйте свой выбор примером из текста.

- Как вы понимаете выражение...?
- Какими средствами в тексте можно передать состояние героя / героини?
- Как вы думаете, что важнее в песне – слова или музыка?
- Какие песни о ... (погоде/любви/ матери/...) есть в вашем родном языке?
- Как вы думаете, почему авторы так пишут о...?

Рисунок 12 – Пример предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы с песней

Система работы над песенными произведениями несколько различается в формулировке предлагаемых заданий, но такие составляющие, как формирование общих аудитивных навыков и формирование коммуникативной компетенции, остаются. Выделение смысловой информации, развитие аудитивной памяти, внимания, логического мышления соседствует с заданиями по переводу на родной язык. Вариативность заданий помогает студентам быстрее реагировать на меняющиеся требования и приобретать навыки гибкости в своей учебной деятельности. Для преподавателя, на наш взгляд, это даёт возможность

самостоятельно по данной модели заданий создавать свои собственные, которые в большей степени подходят его учебной группе.

Ещё одним обучающим элементом, который также может быть построен на материале песен, становится сопоставительный анализ исторических или культурных фактов России и Вьетнама. Например, при работе над военными песнями, которые так популярны во Вьетнаме, могут быть такие формулировки заданий: *Подумайте и скажите (Сравните и скажите...), Какие ассоциации у вас вызывает Великая отечественная война? А словосочетание День победы? С какой войной в истории Вьетнама можно сравнить эту войну? В какие годы проходила Великая Отечественная война в СССР? А во Вьетнаме? Сколько лет продолжалась эта война? А вьетнамская война? С кем сражался СССР? А Вьетнам?* и т.д.

Ещё один пример. При прохождении темы «Изучение иностранных языков» можно предложить аудио- или аудиовизуальный текст о Дне русского языка, который отмечается в России в День рождения А.С. Пушкина. А для активизации коммуникативных навыков и формирования критического мышления можно предложить такие вопросы:

– *Подумайте и скажите, есть ли во Вьетнаме День вьетнамского языка?*

– *Как вы считаете, это хорошая идея? Почему вы так думаете?*

– *Когда его отмечают? (9 августа) В каком году начали отмечать этот день?*

Найдите эту информацию в Интернете и скажите, День вьетнамского языка – это праздник для вьетнамцев, находящихся на родине или за границей?

– *Как вы думаете, что можно было бы предложить интересного для программы этого дня?*

Мы считаем, что система заданий, упражнений должна быть достаточно вариативной, чтобы предоставить в первую очередь преподавателю, выбор индивидуальной стратегии для студентов, имеющих разный уровень начальной языковой подготовки, что составляет национальную специфику вузов, выпускающих специалистов-русистов. Большое количество материала в каждом уроке позволяет

преподавателю достаточно свободно управлять учебным процессом, выбирая оптимальный путь для учебной деятельности обучающего и обучаемого.

Модель разработанного учебного пособия по аудированию для вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе включает 20 уроков. Выбранные темы довольно традиционные, такие как «Знакомство», «Семья», «Дом. Квартира», «Профессия», «Мой день», «Национальность», «Свободное время. Хобби. Увлечение», «Телефонный разговор», «Изучение иностранных языков», «Транспорт», «Город», «В магазине», «В ресторане», «Погода. Времена года», «Здоровье. Самочувствие», «Спорт», «Идём в гости. В гостях», «Театр. Кино», «Студенческая жизнь», «Традиции. Обычаи. Праздники». Данные темы соответствуют программным требованиям, и поэтому мы постарались такие традиционные темы преподнести по-новому. Особенности и обоснованность такого подхода были уже нами отмечены выше.

Количество учебных аудиторных часов для целенаправленной работы над аудированием из отведённых по программе 150 часов на каждый вид речевой деятельности составляет 135, остальные часы используются для проведения промежуточного и конечного контроля в виде контрольных работ и экзамена. С учётом этих данных количество учебных часов для обучения по УПОА – 135 часов.

Исходя из этого, урок по каждой теме учебного плана, включает 8–9 заданий (28–30 текстовых заданий), на выполнение которых отводится 90–95 минут, при этом учитывается время на подготовку и проверку ответов. Такое время, 2 академических часа, отводится на занятие согласно образовательной программе вузовского обучения Вьетнама. Заметим, что, хотя предполагается построение каждого урока по единому плану, однако выполнение заданий варьируется в зависимости от темы урока и материалов, используемых на занятии, а также уровня языковой подготовки группы.

С.С. Аду и О.С. Жарова, рассматривая развитие навыков аудирования при обучении инофонов, проходящих курс довузовской подготовки, выделяют несколько блоков упражнений:

1) упражнения на формирование общих аудитивных навыков;

2) упражнения для обучения антиципации, вычленению различных категорий смысловой информации;

3) упражнения на развитие аудитивной памяти, внимания, воображения, логического мышления [Аду, Жарова 2019: 34–38]. В первом блоке авторы выделяют задания, которые помогают студентам решить проблемы с трудностями фонетического, грамматического и лексического плана и речевого потока. Во втором блоке заданий студенты обучаются вычленять смысловую информацию. А в третьем – задания развивают внимание, воображение, логику, а также аудитивную память. Не будем подробно описывать задания, рекомендуемые исследователями для развития формирования различных составляющих механизма аудирования, отметим только, что, выстраивая в модели пособия задания различной степени сложности, мы также следовали логике и рекомендациям авторов.

В зависимости от подготовленности студентов к прослушиванию текста мы выделяем три вида заданий, включённых в УПОА:

- задания, выполняемые до прослушивания аудиотекста;
- задания, выполняемые во время прослушивания аудиотекста;
- задания, выполняемые после прослушивания аудиотекста.

Все задания объединяются общей тематикой в рамках определенных сфер общения и построены на дотекстовой, притекстовой и послетекстовой работе. Задания, используемые для УПОА, представлены в систематизированном виде в таблице 4.

Таблица 4 – Задания, включённые в учебное пособие по аудированию

<p>А. Предтекстовый блок заданий</p>	<p>1. Прослушивание пар слогов/слов и выбор варианта, соответствующего заданным стимулам. 2. Прослушивание словосочетаний/фраз и определение ударных слов в ряде прослушанных слов.</p>
--	---

	3. Прослушивание предложений и определение в них центра и типа интонационных конструкций.
Б. Притекстовый блок заданий	4. Прослушивание монолога/диалога и заполнение пропусков. 5. Прослушивание монолога/диалога и выбор соответствующей информации на основе прослушанного. 6. Прослушивание монолога/диалога и выбор вариантов, соответствующих прослушанной информации. 7. Прослушивание монолога/диалога и заполнение таблицы на основе прослушанного.
В. Послетекстовый блок заданий	8. Прослушивание монолога/диалога и составление фактов, изложенных в прослушанном, в правильном порядке. 9. Прослушивание монолога/диалога и пересказ прослушанного.
Г. Блок заданий для самостоятельной внеаудиторной работы	Прослушивание или просмотра песен/информативных блогов/интервью/мультфильмов/кадров из художественных фильмов и ответ на вопросы.

Рассмотрим каждое из блоков, предоставив описание и сопроводив примерами.

Прежде всего, представляем первую группу заданий, выполняемых до прослушивания текста, которые можно определить как подготовительные, т.к. их функция заключается в подготовке к восприятию аудио- или аудиовизуального текста. Цель первых заданий каждого урока – устранение у студентов трудностей при аудировании и выработке навыков, которые способствуют совершенствованию фонематического слуха. Такие задания нацелены на развитие механизмов аудирования: внутреннего проговаривания, вероятностного прогнозирования, памяти.

Выделим аудитивные навыки, формирование которых осуществляется посредством выполнения таких заданий. Это, в первую очередь, навыки узнавания и различения предъявления речевого сигнала, к которым относятся:

- навыки узнавания и различения русских звуков, не характерных для вьетнамского языка;
- навыки различения твёрдых и мягких согласных;
- навыки узнавания оглушения и озвончения;
- навыки узнавания и различения лексических единиц, грамматических форм слов и синтаксических конструкций;
- навыки узнавания и различения различных моделей ритмики слов;
- навыки узнавания и различения типов и центров интонационных конструкций русской речи.

С целью формирования перечисленных навыков были разработаны тексты, сопровождающиеся заданиями, в которых не учитывается наличие ряда трудностей, связанных с формой предъявления сообщения (фоновый шум, быстрый темп речи, фонетическая редукция устной разговорной речи). К таким текстам относят отдельные элементы языка (слоги, слова, словосочетания, предложения, фразы), распознавание и различение которых являются учебно-методической целью первых заданий. Аудиотекст в каждом из этих заданий предъявляется дважды, на выполнение упражнения отводится 4–5 минут. В данных заданиях повторение происходит после прослушивания каждого текста.

Задание 1 на прослушивание пар слогов или слов и выбор варианта, соответствующего заданным стимулам. Цель задания заключается в развитии у вьетнамских студентов механизма внутреннего проговаривания и навыков узнавания и различения предъявления речевого сигнала.

- *Прослушайте. Обратите внимание на звуки, которыми различаются слоги, слова. Повторите.*
- *При втором прослушивании во время паузы повторите услышанные слоги.*

Примеры слогов, слов и словосочетаний для задания представлены на рисунке 13 ниже.

<p>Образец (тема «Семья»)</p> <p>Слоги: мам – мал; бра – вра; тра – дра; баб – паб; муж – луж; тец – дец; мой – май; наш – нас; ваш – вас</p> <p>Слова: мама – лама; брат – врач; наша – нашей; сам – самый; любить – любит; понравиться – понравился</p> <p>Словосочетания: наша семья – ваша семья; любить маму – любить папу; семь человек; весёлая сестра</p>

Рисунок 13 – Примеры слогов, слов и словосочетаний для задания

- *Прослушайте и напишите слоги (попарно).*

<p>Образец (тема «Транспорт»)</p> <p>с(у)да – с(ю)да; отс(ю)да – пос(у)да; (д)верь – (з)верь; вы(х)од – вы(в)од; (с)ели – (щ)ели; (з)айти – (с)ойти; по(с)ол – по(ш)ёл</p>
--

Рисунок 14 – Примеры слогов для задания

- *Прослушайте и вместо точек впишите услышанные звуки.*

Здесь же могут присутствовать задания: на различение глухости – звонкости // на различение твердости – мягкости // на различение звуков .

Задание 2 на определение ударных слогов в ряде прослушанных слов. Цель данного задания заключается в развитии механизма внутреннего прогнозирования и навыка узнавания ударных и безударных гласных.

- *Прослушайте словосочетания. Поставьте ударение в словах. При втором прослушивании во время паузы повторите услышанные словосочетания.*
- *Прочитайте их. Составьте 3 предложения с этими словосочетаниями. Запишите их. Прочитайте... Составьте небольшие диалоги, где будут вопросы и ответы.*

<p>Образец (тема «Транспорт»)</p> <p>ста́нция метро́; иди́ть в теа́тр; вы́ход на у́лицу; сто́ять у вхо́да; се́дьмо́й авто́бус; до́ехать до вокза́ла</p>

- Прослушайте ряд двусложных слов. Назовите слова с ударением на первом/последнем слоге. Повторите.
- Прослушайте ряд трёхсложных слов. Назовите слова с ударением на втором/последнем слоге. Повторите.

Рисунок 15 – Примеры для задания

Задание 3 на прослушивание предложения и определение в нем центра и типа интонационных конструкций. В отличие от первых двух, это задание ориентируется на развитие интонационного слуха и механизм памяти, его цель – развитие интонационного слуха и навыка распознавания и различения типов и центров ИК. Задание 3 предполагает концентрацию auditors на словах, которые находятся в интонационном центре. Кроме того, заданный в нем материал характеризуется опережающим уровнем сложности, что задействует механизм памяти у студентов.

- *Прослушайте, поставьте ударение, укажите место интонационного центра и прочитайте.*

Образец (тема «Семья»)

Место интонационного центра ИК-1 в этих предложениях на последнем слове.

Брат.

1

Мой брат.

1

Мой брат приехал.

1

Мой брат приехал сегодня.

1

Мой брат приехал сегодня рано.

1

Мой брат приехал сегодня рано утром.

1

Мой брат приехал сегодня рано утром на вокзал.

1

Мой брат приехал сегодня рано утром на вокзал в Москве.

Рисунок 16 – Примеры для задания

- *Прослушайте предложения, укажите нужный знак препинания в конце предложения и определите тип ИК.*

Образец (тема «Семья»)

3

– Э́то ваша сестра́?
1

– Да, э́то моя сестра́.
2

– А как её зову́т?
1 1

– Её зову́т Си́ма. Она́ о́чень краси́вая и весе́лая.

Рисунок 17 – Примеры для задания

- *Прослушайте предложения и поставьте √ только около вопросительных предложений.*

Образец (тема «Национальность»)

(ИК-1) Я русский. Я живу в Москве. Она вьетнамка. Раньше она жила в Ханое. Её родной город Ханой. Это большой и красивый город. Он вьетнамец. Его родной город Хошимин. Это тоже большой и красивый город.

(ИК-2) Кто вы по национальности? Где вы живёте сейчас? √

(ИК-3) Вы русский? Она вьетнамка? Он вьетнамец? Ханой большой город? √

(ИК-4) А вы? А ваш друг? А Хошимин ? √

Рисунок 18 – Примеры ИК

Следующим типом заданий являются речевые, поскольку их целью является формирование умений, обеспечивающих практику аудирования на основе комплексного преодоления аудитивных трудностей. Звучащий материал в таких заданиях представляет собой фразу или текст; цель заданий – выработка умений, связанных с механизмом памяти, вероятностного прогнозирования, осмысления.

Работа с такими заданиями характеризуется использованием аутентичных и учебно-аутентичных (адаптированных) текстов, средняя длительность звучащего текста данных заданий составляет не более 3 минут. Тексты каждого задания предъявляются два раза, между прослушиваниями даётся время на выполнение задания. Вопросы к заданиям следуют в порядке поступления информации аудиотекста. К текстам, используемым в таких заданиях, относятся различные речевые ситуации и разные жанры текстов, среди которых описание, фрагмент диалога/монолога, рекламное объявление, прогноз погоды, фрагмент радиопередачи и т.п.

Задание 4 на заполнение пропусков после прослушивания звучащего сообщения. Оно представляет собой один из типов заданий на обучение восприятию речевого потока. Выполнение этого задания требует от аудитора высокой концентрации: оно развивает навыки восприятия и понимания звучащей информации. Его цель – развитие навыка одновременного узнавания и различения предъявленного речевого сигнала. При прослушивании текста с пропусками аудитор вписывает в каждый пропуск подходящее по смыслу слово, учитывая контекст, а также грамматический и лексический аспекты. Кроме того, при выполнении этого задания студенты задействуют механизм вероятностного прогнозирования и механизм языковой догадки, т.е. аудитор на основе предпочтения текста прогнозирует возможный вариант. В аудиотексте допускается не более 3% неизученного материала.

- *Прослушайте и заполните пропуски в диалоге пропущенными словами.*

Текст задания представлен на рисунке 19.

Образец (тема «Телефонный разговор»)

Сегодня Юра без телефона. Он очень торопился на лекцию и оставил свой мобильник дома. Поэтому Данг, его вьетнамский друг, не может до него дозвониться. Они договорились встретиться у метро «Университет», но у Данга высокая температура. Он заболел и не сможет пойти на занятия. Данг не мог дозвониться до друга и решил позвонить ему домой, может быть Юра ещё дома. Как

раз недавно Юра называл Дангу номер своего домашнего телефона и говорил, что его очень легко запомнить: 8-499-132-45-67.

- Алло, здравствуйте, (1) ... Юру? (можно)
- Здравствуйте, ... (2) нет дома. (его)
- А когда он будет?
- Вечером, часов в ... (3). Что ему передать? (восемь)
- ... (4), пожалуйста, что звонил Данг. (Передайте)
- Я ... (5) ещё раз. (позвоню)
- Хорошо, передам. До свидания.
- До свидания.

Рисунок 19 – Текст задания

• *Прослушайте описание ситуации и диалог ещё раз. Устно ответьте на вопросы:*

1. Кто звонит Юре?
2. Сейчас Юра дома?
3. Почему Юра не может говорить сейчас по телефону?
4. Кто Данг?
5. Откуда он приехал в Россию?
6. Как вы думаете, кто Юра и Данг?
7. Где сейчас Данг и почему?
8. Сегодня у Юры есть мобильник (мобильный телефон) и почему?
9. Где друзья планировали встретиться утром?
10. Как вы думаете, они встретились около метро «Университет»? Почему?

Рисунок 20 – Вопросы к заданию

• *Прослушайте описание ситуации и впишите пропущенную информацию.*

Текст с пропусками представлен на рисунке 21 ниже.

Сегодня Юра без Он очень торопился на ... и оставил свой мобильник.... Поэтому Данг, его вьетнамский ... не может до него дозвониться. Они договорились встретиться у ... «Университет», но у Данга высокая Он заболел и не сможет пойти на Данг не мог дозвониться

до друга и решил позвонить ему домой, может быть... ещё дома. Как раз недавно Юра называл Дангу номер своего домашнего телефона и говорил, что его очень... запомнить: 8-499-.... .

Эту часть задания можно расценивать как интерактивную и коммуникативную:

Разделитесь по парам. Придумайте и разыграйте диалог, который будет проходить между друзьями вечером, когда Юра вернётся домой. Используйте для своего диалога известную вам информацию.

Рисунок 21 – Текст с пропусками

Задание 5 на выбор соответствующей информации на основе прослушанного текста. Цель – развитие умения определять главную мысль сообщения в соответствии с общим уровнем понимания звукового сообщения.

- *Прослушайте и выберите ответ ДА/НЕТ, соответствующий содержанию прослушанной информации*. Текст задания с выбором ответа представлен на рисунке 22 ниже.

Образец (тема «Национальность»)

1. Франческо из Англии.
2. Раньше Франческо жил в Риме.
3. Сейчас Франческо живет в Петербурге.
4. Ира уже была в Италии.
5. Франческо учится в университете.

Ключ: 1. Нет 2. Да 3. Нет 4. Нет 5. Да

Рисунок 22 – Текст задания с выбором ответа

Задание 6 с множественным выбором вариантов, соответствующих прослушанной информации. Цель задания 6 заключается в развитии у студентов умения определять временную и причинно-следственную связь событий и явлений, изложенных в тексте, а также умения выделять нужную информацию в тексте.

- *Прослушайте и выберите правильный вариант, соответствующий содержанию прослушанной информации*. Текст задания с множественным выбором вариантов представлен на рисунке 23.

Образец (тема «Семья»)

1. Нгуен хорошо говорит и понимает

а. по-русски б. по-французски в. по-вьетнамски

2. Нгуен живёт в России уже

а. 2 года б. год в. 5 лет

3. Нгуен

а. инженер б. врач в. переводчик

4. Игорь

а. инженер б. врач в. экономист

5. Игорю

а. 32 года б. 23 года в. 35 лет

6. Нгуену.....

а. 32 года б. 23 года в. 35 лет

7. У Игоря есть

а. дочь б. сын в. сын и дочь

8. У Нгуена есть

а. дочь б. сын в. сын и дочь

Ключ: 1а; 2в; 3в; 4б; 5в; 6а; 7в; 8б

Текст. Друзья.

Это Нгуен и Игорь. Нгуен вьетнамец, а Игорь русский. Они уже не студенты, они оба работают. Сейчас они работают в Москве. Игорь москвич, он родился в Москве и всю жизнь провёл в этом городе. А Нгуен приехал в Москву 5 лет назад.

Раньше Нгуен жил в Ханое. Там он учился в университете. Он всегда любил иностранные языки, поэтому в университете он изучал русский язык. Много лет назад его отец учился в России, он всегда говорил, что это большая и интересная страна.

Нгуен учился на родине, но он прекрасно говорит и понимает по-русски, ведь он был серьёзным студентом. Сейчас он переводчик. Ему 32 года, и у него есть семья: жена и маленький сын. Они тоже в Москве.

3 года назад Нгуен работал переводчиком на большой книжной выставке. Там он познакомился с Игорем. Игорь детский врач. На выставке он хотел найти новые книги по медицине. Когда Игорь увидел Нгуена и узнал, что он из Вьетнама, он начал задавать ему много вопросов, потому что Игорь с женой планировал поехать в отпуск во Вьетнам.

У Игоря двое детей: сын и дочь, но они ещё не ходят в школу, поэтому родители не знали, брать ли детей с собой, ведь они ещё маленькие. Нгуен сказал, что детям во Вьетнаме будет очень

хорошо отдыхать: там много солнца, вкусные фрукты и тёплое море. Игорь был очень рад, и они поехали в отпуск вместе с женой и детьми. Когда Игорь вернулся в Москву, он пригласил Нгуена с семьёй на свой День рождения. У него был маленький юбилей – 35 лет. Когда они вместе ужинали, они много говорили о жизни в России и Вьетнаме, дети быстро стали друзьями и вместе играли.

Рисунок 23 – Текст задания с множественным выбором вариантов

Задание 7 на заполнение таблицы на основе прослушанной информации. Правильный ответ должен соответствовать запрашиваемой информации, содержащейся в тексте. Задание 7 направлено на развитие навыка распределения внимания и его концентрации на определённых элементах содержания текста; умения выделять факты, соответствующие поставленным задачам; умения извлекать из текста нужную информацию.

- *Прослушайте текст и заполните таблицу по содержанию прослушанного текста.* Пример таблицы для заполнения представлен на рисунке 24.

Образец (тема «Национальность»)

Имя	Националь ность	Возраст	Профессия	Место жительства, работы	Языки
Александр Иванович	<i>Русский</i>	50	<i>аудитор</i>	<i>Москва</i>	<i>Русский норвежский английский немецкий</i>
Анна (жена)	<i>Норвежка</i>	43	<i>бухгалтер</i>	<i>Москва</i>	<i>Русский норвежский</i>
Фёдор (сын)	<i>Русский</i>	22	<i>студент</i>	<i>Москва</i>	<i>Русский норвежский</i>
Ольга (дочь)	<i>Русская</i>	15	<i>школьница</i>	<i>Москва</i>	<i>Русский норвежский</i>

Рисунок 24 – Пример таблицы для заполнения

Задание 8 на составление фактов, изложенных в прослушанном тексте, в правильном порядке. Данное задание выполняется с целью развития умения

определять факты, изложенные в предъявляемом сообщении, и логическую связь между событиями.

- *Прослушайте и расположите предложения в правильном порядке.* Пример задания на составление фактов, изложенных в прослушанном тексте, в правильном порядке представлен на рисунке 25.

Образец (тема «Транспорт»)

А) Метро появилось в России 15 мая 1935 года.

Б) Каждая станция обладает своеобразным архитектурным обликом.

В) Первое метро построили в XIX веке в Европе.

Г) Открытие новой станции всегда является праздником для всех.

Ключ: 1В – 2А – 3Б – 4Г

Текст: Метро – самый быстрый вид транспорта. Каждый день миллион людей пользуется его услугами. Сегодня трудно представить жизнь в большом городе без подземной железной дороги. А начиналось всё с середины XIX века: в 1863 году в Лондоне построили первую железную дорогу, которая получила название «метро». Через 33 года метро появилось в Будапеште, а потом подземные станции открылись в Париже, в Мадриде, Барселоне и в Афинах. В России 15 мая 1935 года для пассажиров были открыты 13 станций общей длиной 11,6 км. Этот день вошёл в историю как день рождения советского метро. В создании станций метро участвовали известные архитекторы, скульпторы, художники. Каждая станция имеет неповторяемый архитектурный и художественный облик. Подземными дворцами назвали их жители города. Сегодня символ метро – буква М – горит не только на улице Москвы, Петербурга, но и в Новгороде, в Екатеринбурге, в Ульяновске. Почти во всех городах России работают станции метро. Строительство метрополитена продолжается, открываются новые станции, новые линии, и, конечно, это всегда становится праздником для жителей города.

Рисунок 25 – Пример задания на составление фактов, изложенных в прослушанном тексте, в правильном порядке

Задание 9 на пересказ прослушанного текста. Цель задания 9 – развитие умения отделять оценочную информацию от фактической, обобщать содержащуюся в тексте информацию.

- *Прослушайте текст и перескажите его содержание.* Пример задания на пересказ прослушанного текста представлен на рисунке 26.

Образец (тема «Транспорт»)

Текст: Мальчик поздно вернулся из школы. Отец его спросил: «Почему ты опоздал?» Сын сказал, что он помогал старушке переходить через дорогу. «Молодец!» – сказал отец и дал ему конфеты.

На следующий день сын пришёл из школы со своим другом.

– Папа, мы перевели старушку через дорогу.

Отец опять дал им конфеты.

На третий день сын пришёл домой и привёл полкласса.

– Папа, мы все вместе переводили старушку через дорогу.

– А почему вас так много? – спросил отец.

– А старушка сама не хотела переходить.

Рисунок 26 – Пример задания на пересказ прослушанного текста

В исследовании, как уже отмечалось, мы придерживаемся подходов как отечественных, так и зарубежных методистов, которые выделяют три этапа работы над аудиотекстом: перед прослушиванием (дотекстовую работу), во время прослушивания (притекстовую работу), после прослушивания (послетекстовую работу) [Rost 1990; Елухина 1996; Соловова 2008]. Такая последовательность отражается в структуре каждого урока УПОА.

Цели дотекстового этапа (этапа антиципации) при аудировании можно сформулировать следующим образом:

- определить (сформулировать) речевую задачу для первого прослушивания;
- создать необходимый уровень мотивации у вьетнамских студентов, учитывая филологическую направленность их образования;
- сократить уровень языковых и речевых трудностей, имеющих в аудиотексте;
- предотвратить трудности, связанные с содержанием звукового текста;
- развивать языковую догадку студентов.

Заметим, что дотекстовый (предтекстовый) этап обычно должен снимать трудности при прослушивании, не только фонетические, его задача также знакомить с новой лексикой и грамматикой урока или темы.

Второй этап – притекстовый – включает прослушивание текста. После подготовительной работы студентам предлагается выполнить задание после первого прослушивания. Тексты в первой группе заданий прослушиваются однократно, в случае ошибок и затруднений повторное прослушивание производится уже после проверки задания и озвучивания правильного результата.

На послетекстовом этапе работы студентам предлагается прослушать и повторить текст. Анализ допущенных студентами ошибок в заданиях позволяет выявить трудности, препятствующие успешному выполнению задания.

Работа с заданиями 4–9 представляется таким образом:

На основе заданий 4–9 активизируются механизмы вероятностного прогнозирования, памяти и внимания, а также приобретённые студентами фоновые, языковые знания.

На втором этапе выполнения задания звучащий материал предъявляется 2 раза. После первого прослушивания студенты дают предварительные варианты ответов на задание; при втором прослушивании они сопоставляют данные варианты с информацией, изложенной в звучащем сообщении.

Послетекстовый этап проводится с целью выполнения ряда заданий на основе полного понимания текста.

Ниже проиллюстрируем ход аудиторного занятия по аудированию для студентов-русистов на начальном этапе.

3.3. Пособие по аудированию: фрагменты из книги для студента и книги для преподавателя

Данный материал можно считать иллюстрацией к некоторым положениям, которые легли в основу создания модели учебного пособия по аудированию для студентов-русистов начального этапа обучения в языковых вузах Вьетнама.

Мы исходим из того, что начальный этап при обучении РКИ на родине у студентов продолжается два года (1 и 2 курсы), а также из положения о неоднородности языковых групп при поступлении в вуз.

Мы постарались создать вариативный материал, следование которого от простого к сложному даёт возможность преподавателю выбрать те задания, которые будут в большей степени соответствовать:

- уровню языковой подготовки и интересам данной группы;
- часам, отводимым на изучение темы;
- возможности самостоятельной подготовки студентов во внеаудиторное время;
- готовности преподавателя работать не только по адаптированным и смоделированным в учебных целях текстам, но и использовать аутентичные тексты (песни, фрагменты новостных программ разных каналов российского телевидения, мультфильмы и фрагменты игровых фильмов и т.п.).

Вся работа строится по алгоритму: предтекстовых, притекстовых, послетекстовых заданий. Первый тип заданий направлен на снятие трудностей (фонетических, лексико-грамматических, страноведческих и т.п.) при последующем прослушивании текста. Второй тип заданий касается непосредственной работы над аудио- или аудиовизуальным текстом. Третий тип заданий направлен на формирование коммуникативных навыков студентов, реализацию их творческого потенциала на основе прослушанного текста.

Все задания составлены с учётом выявленных у вьетнамских студентов трудностей при усвоении русского языка в процессе изучения его на родине, т.е. во внеязыковой среде.

Книга для студента представляет собой комплекс заданий с QR-кодами для прослушивания аудиотекстов или просмотра аудиовизуальных материалов. Задания направлены на эффективное формирование и тренировку навыков аудирования как в аудиторной учебной деятельности под руководством преподавателя, так и во внеурочное время при выполнении заданий самостоятельно.

Книга для преподавателя содержит методические рекомендации по работе с пособием, коды к звучащим материалам, а также печатные варианты всех аудиотекстов (диалогов и монологов), которые содержатся в книге для студента. Кроме того, даются ключи по результатам выполнения всех аудиторных и внеаудиторных заданий.

В качестве дополнительного материала в книгу для преподавателя включены рекомендации по возможному использованию некоторых заданий в форме игры или соревнования. Такие рекомендации снабжены обозначением * или **. Фрагменты из книги для студента с примерами таких заданий представлены на рисунках 27–32, фрагменты из книги для преподавателя с примерами таких заданий представлены на рисунке 33.

КНИГА ДЛЯ СТУДЕНТА (фрагмент)

Тема «ПОГОДА. ВРЕМЕНА ГОДА»

Вариант I.

A. Предтекстовые задания

Задание 1.

– *Прослушайте слог, поднимите руку, когда слышите звук К.*



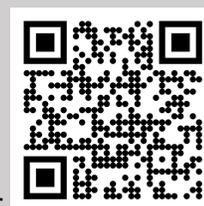
– Прослушайте слоги, поднимите руку, когда слышите звук Ч.



– Прослушайте слова, запишите, какой звук слышите в конце слова.



мину... – возду... – ю... – лыжа... – сне... – пар... – мар... – вете... – лето... – граду... – опадат... – оживае... – жа...



Задание 2. Прослушайте слова и расставьте ударения в словах

ветер – ветра – ветру

дождь – дождя – дождём

облако – облака – облака

зима – зиму – зимы

замерзать – замерзал – замерзала

лёд – льда – льду

декабрь – декабря – декабре

мороз – мороза – морозу

таять – тает – тают



Задание 3. Прослушайте фразы и определите тип ИК.

Какое сейчас время года? Какой сейчас месяц?

Какой климат в вашей стране?

Какая сегодня погода? Какое ваше любимое время года?

Сегодня холодно? Вы родились в январе? Вы приедете в Москву летом? Вы любите осень?
Вы умеете можете кататься на лыжах?

Сегодня холодно. Сегодня холодная погода.

Моё любимое время года – осень. Я люблю собирать грибы и ягоды.

Я хорошо катаюсь на коньках.

А на юге? А летом? А завтра? А на лыжах?

Б. Притекстовые задания

Задание 4. Прослушайте диалоги и выберите правильный вариант

Рисунок 27 – Фрагмент из книги для студента

1. Какая завтра будет погода?



А)



Б)



В)



Г)

Рисунок 28 – Фрагмент из книги для студента

2. Какое любимое время года
у Даши?



А)



Б)



В)



Г)

Рисунок 29 – Фрагмент из книги для студента

3. Какая обычно погода бывает
в Лондоне в марте?



А)



Б)



В)



Г)

Рисунок 30 – Фрагмент из книги для студента

4. Какая может быть дневная температура в мае в Ханое?



А) +25-26

Б) +37

В) +10-15

Г) + 20-25

Рисунок 31 – Фрагмент из книги для студента

Задание 5. Прослушайте диалоги и дайте ответ ДА/НЕТ

	Д	Н
	а	ет
Диалог 1 		
1. Будет завтра жарко?		
2. По радио говорили о дожде?		
Диалог 2 		
3. Будет холодно в воскресенье?		
4. Планируют ли они поехать на дачу в воскресенье?		
Диалог 3 		
5. Получает ли Галина Ивановна письма от сына?		
6. Будет холодно в Петербурге на выходных?		



Диалог 4

7. Пойдут мама и Ванечка гулять в парк сегодня?

8. Считает ли Ванечка, что минус 30 – это холодно

Задание 6.*Прослушайте текст и заполните таблицу*

Время года	Начало	Конец	Погода. Природа
Зима			
Весна			
Лето			
Осень			

Задание 7.*Прослушайте прогноз погоды в разных городах и заполните таблицу.*

Город	Минимальная температура	Максимальная температура
Омск		
Москва		
Екатеринбург		
Самара		
Санкт-Петербург		

В. Послетекстовые задания**Задание 8.**

Прослушайте текст и ответьте на вопросы.



1. Где учится Лена? -----
2. Какое её любимое время года? -----
3. Какое время в России называют «золотая осень»? -----
4. Какое время в России называют «бабье лето»? -----
5. Какая погода в октябре и ноябре? -----
6. Что приятно делать в ноябре? -----

Задание 9.

Прослушайте текст и расположите пункты в правильном порядке.



- А. Снег начинает таять в середине марта.
 - Б. Дождливая погода осенью.
 - В. Зима длится с ноября по март.
 - Г. Летом дни самые длинные.
- 1... – 2... – 3... – 4...

Г. Самостоятельная внеаудиторная работа**А. Предтекстовые задания**

Задание 1. *Слушайте фразы, повторяйте их за диктором.*



Пусть –
 пусть бегут –
 пусть бегут неуклюже –
 пусть бегут неуклюже пешеходы –
 пусть бегут неуклюже пешеходы по лужам –
 пусть бегут неуклюже пешеходы по лужам, а вода –

пусть бегут неуклюже пешеходы по лужам, а вода по асфальту –
 пусть бегут неуклюже пешеходы по лужам, а вода по асфальту рекой.

Прилетит –

Прилетит вдруг –

Прилетит вдруг волшебник –

Прилетит вдруг волшебник в голубом –

Прилетит вдруг волшебник в голубом вертолёте –

Прилетит вдруг волшебник в голубом вертолёте, и бесплатно –

Прилетит вдруг волшебник в голубом вертолёте, и бесплатно покажет кино –

Б. Притекстовые задания

Задание 2. Послушайте песню «Пусть бегут неуклюже»

(текст: А. Тимофеевский, музыка: В. Шаинский)

Ссылка <https://www.youtube.com/watch?v=EbAPd1491X8>

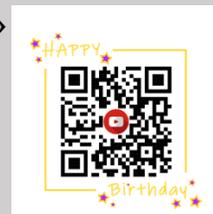
Задание 3. Скажите, что верно, а что неверно?

1. В этот день непогожий, но главный герой весёлый. (Верно / Неверно)
2. С днём рождения его поздравит волшебник. (Верно / Неверно)
3. В подарок главному герою дадут 500 шоколадных эскимо. (Верно / Неверно)
4. Главный герой играет на аккордеоне у прохожих. (Верно / Неверно)

Задание 4. Послушайте песню ещё раз. Заполните пропуски в предложениях из песни:

Пусть бегут неуклюже _____ по лужам,

А вода по асфальту _____.



И неясно проходим в этот день _____,

Почему я _____ такой?

Прилетит вдруг _____ в голубом вертолёте

И бесплатно покажет _____.

С днём рожденья поздравит и, наверно, _____

Мне в подарок пятьсот _____.

Задание 5. Вы все поняли в песне?

1. Что делают пешеходы, когда видят лужи?
2. Как вода течёт по асфальту?
3. Почему главный герой весёлый в этот непогожий день?
4. На каком музыкальном инструменте играет главный герой?
5. Что сделает волшебник в голубом вертолёте?
6. Какой подарок получит главный герой от волшебника?

В. Послетекстовые задания

Задание 6. Прочитайте текст песни:

Пусть бегут неуклюже

Пешеходы по лужам,

А вода по асфальту рекой.

И неясно проходим

В этот день непогожий,

Почему я весёлый такой?

Припев:

А я играю на гармошке

У прохожих на виду.

К сожаленью, день рожденья

Только раз в году.

Прилетит вдруг волшебник

В голубом вертолёте

И бесплатно покажет кино.

С днём рожденья поздравит

И, наверно, оставит

Мне в подарок пятьсот эскимо.

Припев:

А я играю на гармошке
 У прохожих на виду.
 К сожаленью, день рожденья
 Только раз в году.

Задание 7. *Вспомните и скажите...*

1. Какой жанр музыки у этой песни?
2. Какие события происходят в этот день для главного героя?
3. Как вы думаете, почему волшебник решил поздравить главного героя?
4. Что символизирует игра на гармошке у прохожих на виду для главного героя?

Лингвострановедческий комментарий к песне:

Песня крокодила Гены из мультфильма «Чебурашка» (1971) является популярной русской детской песней. Она может стать идеальной заменой западной поздравительной песни *Happy Birthday to You*. Она написана Алексеем Тимофеевским, а музыку к ней сочинил Владимир Шаинский. Песня позитивно рассказывает о празднике дня рождения, о радости и веселье, которые сопровождают этот особенный день. Главный посыл песни, которую герой кукольного мультфильма исполнял в собственный праздник, – настроение. Оно у именинника должно быть солнечным, несмотря ни на что. Этому и учит произведение авторства Владимира Шаинского и Александра Тимофеевского «Пусть бегут неуклюже»: обстоятельства – обстоятельствами, а день рождения должен стать волшебным, надо только верить в чудо. Можно слушать песенку «Пусть бегут неуклюже» для настроения хоть каждый день, а можно разучить её с ребёнком и подарить его другу на именины или обрадовать гостей самого маленького певца на его дне рождения.

Перевод на вьетнамский язык

Bài hát của chú cá sấu Gena trong phim hoạt hình "Cheburashka" (1971) là một bài hát thiếu nhi nổi tiếng của Nga. Nó có thể là một sự thay thế hoàn hảo cho bài hát chúc mừng *Happy Birthday to You* của phương Tây. Lời bài hát do Alexei Timofeevsky viết, và Vladimir Shainsky phổ nhạc. Bài hát nói về tâm trạng tích cực của lễ kỷ niệm sinh nhật, và niềm vui trong ngày đặc biệt này. Thông điệp chính của bài hát mà nhân vật trong phim hoạt hình múa rối trong ngày sinh nhật của mình là tâm trạng. Sẽ không vấn đề gì nếu ngày sinh nhật, trời không nắng. Đây là điều mà tác giả Vladimir Shainsky và Alexander Timofeevsky muốn truyền đạt: hoàn cảnh là hoàn cảnh, và ngày sinh nhật sẽ trở nên kỳ diệu, chỉ cần bạn tin vào một phép màu. Bạn có thể nghe bài hát này hàng ngày, hay có thể dạy các em thiếu nhi hát bài này, hoặc để tặng nó cho một người bạn trong ngày sinh nhật của người bạn đó.

Задание 8. *Какие вьетнамские песни о Дне рождения вы знаете? Найдите их в Интернете. Сделайте русский перевод главных, на ваш взгляд, слов из этой песни.*

Рисунок 32 – Фрагмент из книги для студента

КНИГА ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ *(фрагмент)***Тема «ПОГОДА. ВРЕМЕНА ГОДА»****Цель:**

- сформировать умение понимать аудиотексты по теме «Погода. Времена года» в форме диалога и монолога;
- закрепить языковые материалы, служащие средством формирования аудитивных навыков и умений;
- познакомить студентов со страноведческим материалом, связанным с темой «Погода. Времена года».

Содержание:*Аудитивные навыки и умения:*

- узнавание и различение К, Ч и сходных по артикуляции звуков Х-К, Ч-Т, Ш-Ч;
- узнавания конечно-слоговых: Г, К, Х, Ч, Т, Р;
- узнавание и различение ритмики слов;
- узнавание и различение типов ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4;
- умение понимать на слух содержание монологической и диалогической речи по теме «Погода. Времена года».

Языковой материал:

- отличительные особенности русской фонетики: ударный – безударный слог, оглушение – озвончение, слитность произношения;
- лексика об явлениях погоды, о русской погоде.

Теоретические знания по аудированию:

- специфика «аудирования»;
- трудности аудирования и способы их преодоления;
- система упражнений по аудированию.

Методические рекомендации:

- представление темы ведётся с помощью большого количества иллюстраций (картинок, слайдов, презентаций, видеоклипов, аудиовизуальных фрагментов различных телевизионных каналов);

– тексты из каждого задания прослушиваются не более 2 раз (при необходимости и при условии включения в задание возможно и третье прослушивание);

– при работе с речевыми заданиями преподаватель может повторить изучаемые студентами правила фонетики перед прослушиванием;

– после выполнения речевых заданий преподаватель проверяет словарный запас у студентов по теме, изучаемой на уроке. Тематическая лексика будет проявляться в творческих заданиях: *Скажите.../ Как вы думаете/ Сравните .../ Как вы считаете...*

Перед прослушиванием необходимо убедиться, что аудиозаписи хорошо слышны и понятны. После прослушивания обсудите ответы с студентами. Задайте дополнительные вопросы для проверки понимания и стимулируйте обсуждение.

Рекомендуется разделить студентов на пары или небольшие группы и дать им задания для обсуждения, связанные с погодой. Например, попросите их обсудить, какую погоду в России они предпочитают, и объяснить почему. Попросите каждую группу представить свои результаты обсуждения.

Рефлексия и заключение. Занятие желательно закончить подведением итогов работы студентов, особенно поощрить студентов, которые хорошо показали себя на уроке. Делая краткий обзор основного материала, отметьте, что студенты уже знают о погоде. Попросите студентов поделиться своими мыслями и впечатлениями о том, чему они научились в этом уроке.

Далее идёт формулировка заданий и пояснений к выполнению самостоятельной домашней работы: она будет зависеть от того блока заданий, который выбран преподавателем. В каждом из них предусмотрены задания для самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Они могут проявляться:

– в прослушивании аудиотекста на ту же тематику, которая была пройдена на аудиторном занятии;

– в просмотре мультфильма или фрагмента новостной программы;

– в работе над песенным материалом, тематически связанным с занятием в классе;

– в подготовке собственного аудио и т.д.

Всё это сопровождается комплексом заданий по этим материалам.

Задание на закрепление материала может быть сформулировано и так: составить короткий диалог о погоде или делать записи в дневнике погоды несколько дней.

В книгу для преподавателя включаются и ключи ко всем заданиям.

Например, ключи к заданиям:

А. Предтекстовый блок заданий

Задание 1.

– Прослушайте слоги, поднимите руку, когда слышите звук К.

га – **ка** – ха – **ко** – го – хо – гу – ху – ах – ох – **аг** – **ак** – **ог** – **ок** – ух
– уг – **ук**

– Прослушайте слоги, поднимите руку, когда слышите звук Ч.

та – **ча** – жа – ца – ша – **чо** – жо – то – шо – **чу** – **ач** – от – **оч** –
ут – **уч** – оц – аш

– Прослушайте слова, запишите, какой звук слышите в конце слова.

минус – воздух – юг(**к**) – лыжах – снег – парк – март – ветер –
летом – градус – опадать – оживает – жар



Задание 2. Прослушайте и расставьте ударение

вѣтер – вѣтра – вѣтру

дождь – дождя – дождём

лѣд – льда – льдом

облако – облака – облака

декабрь – декабря – декабрѣ

зима – зиму – зимы

мороз – мороза – морозу

замерзѣть – замерзѣл – замерзѣла тѣять – тѣет – тѣют

Задание 3. Прослушайте предложения и определите типы ИК.

ИК-3: Какое сейчас время года? Какой сейчас месяц?

Какой климат в вашей стране?

Какая сегодня погода? Какое ваше любимое время года?



ИК-2: Сегодня холодно? Вы родились в январе? Вы приехали в Москву летом? Вы любите осень? Вы можете кататься на лыжах?

ИК-1: Сегодня холодно. Сегодня холодная погода. Моё любимое время года – осень. Я люблю собирать грибы и ягоды. Я хорошо катаюсь на коньках.

ИК-4: А на юге? А летом? А завтра? А на лыжах?

В подготовительные задания на отработку и узнавание фонетических трудностей для вьетнамских студентов: блиЖайШий, преобладающИй. моЖно, доЖдь и др. входят такие, как: *Отметьте те, которые услышали в тексте. / Вставьте нужную букву в слово ...*

Здесь же методически правильными будут грамматические задания типа: *1. Из списка существительных выберите те, которые будут правильными с данным словом.*

Ближайший ... (город, станция, экзамен, время, часы, премьера, спектакль, дни);

Ближайшая

Ближайшее ...

Ближайшие

2. Назовите ваши словосочетания. Составьте (устно) с ними предложения (на разные темы, не только о погоде)

Задание на словообразование:

1. Скажите (напишите), от каких слов образованы эти слова: восточный ..., западный ..., южный ..., северный

Ключ: *восток, запад, юг, север*

2. Составьте и запишите словосочетания с этими прилагательными и следующими существительными: ветер, граница, берег, часть (новые слова вы можете посмотреть в словаре).

Задание на определение части речи:

1. Прослушайте текст ещё раз. Отметьте в таблице слова, которые вы услышали в тексте.

<i>Что?</i>	<i>Как?</i>	<i>Какой?/Какая?</i>
<i>ветер</i>	<i>ветрено</i>	<i>ветренный (день)/...ая погода</i>
<i>облако</i>	<i>облачно</i>	<i>облачный (день)....</i>
<i>ясность</i>	<i>ясно</i>	<i>ясный (день).....</i>
<i>дождь</i>	<i>дождливо</i>	<i>дождливый (день)....</i>
<i>снег</i>	<i>снежно</i>	<i>снежный (день)....</i>

Б. Далее следует притекстовый блок заданий.

Задание 4. Прослушайте диалоги и выполните задания



1.

– Володя, ты не знаешь, какая погода будет завтра?

– По радио передавали, что будет холодно. Днём – 15⁰С, ночью – 20, – 21⁰С. Сильный ветер.

– А снег будет идти?

– Нет, снега не будет.



2.

– Даша, какое твоё любимое время года?

– Моё любимое время года – зима.

– Зима? Почему зима? Зимой холодно.

– Зимой воздух холодный, но свежий. Зимой очень красиво. Всё белое, идёт снег. Можно кататься на санках, на лыжах, на коньках.

– А ты умеешь кататься на лыжах?

– Да, я хорошо катаюсь на лыжах, немного катаюсь на коньках на катке, а на санках мы с друзьями катаемся за городом. Русская зима – это прекрасно.

3.

– Ричард, какая обычно погода в Лондоне весной?

– В марте прохладно, в апреле теплее, а в мае ещё теплее.

– Говорят, что в Лондоне всегда идёт дождь.

– Не всегда, но часто. Но мне в Лондоне всегда хорошо. Это мой родной город. Там я люблю даже плохую погоду.



4.

– Нгуен, какая обычно погода в Ханое весной?

– Игорь, конечно, теплее, чем в Москве. Но

– Говорят, что в это время там идут дожди.

– Не всегда, Игорь, а только иногда. Но мне кажется, что Ханой хорош в любую погоду, ведь ты знаешь, что это мой родной город.

– Как я тебя понимаю, Нгуен. Я тоже люблю Москву в любое время года.

Ключи: 1 – Б; 2 – Г; 3 – А; 4 – Б

Задание 5. Прослушайте диалоги и ответьте на 1 вопрос по каждому диалогу

Ключи: 1 – Да. 2 – Нет. 3 – Да. 4 – Да. 5 – Да. 6 – Да. 7 – Нет. 8 – Да.



1.

– Иван Иванович, вы знаете, какая завтра будет погода?

– Хорошая, завтра будет очень жарко, 22 градуса.

– А дождь будет?

– По радио не говорили, что будет дождь.



2.

– Нам, давай в воскресенье поедem к нам на дачу!

– Хорошо, Игорь, давай, но только, если будет не так холодно, как сегодня.

– Я слышал, что обещают 10–12 градусов и небольшой снег.

– Если – (минус) 10, конечно, поедем. Дети будут рады покататься на санках.



3.

– Галина Ивановна, вы получаете письма от сына?

– Да, он пишет, но обычно смс-ки. Это коротко и быстро.

– Он ведь у вас в Петербурге. Какая там погода сейчас? Я хотела туда поехать на выходные.

– Пишет, что холодно, дожди.

– Да, в Петербурге часто идут дожди. Ну ничего, как мы говорим: «Нет плохой погоды, есть плохая одежда». Вы согласны?



4.

– Мама, пойдём сегодня гулять в парк!

– Но сегодня холодно, Ванечка.

– Утром я слышал по радио, что будет минус 15 и солнечно. Разве это холодно? Вот минус 30, это действительно холодно. Тогда и будем сидеть дома.



Задание 6. Послушайте текст и заполните таблицу

Время года	Начало	Конец	Погода. Природа
Зима	В декабре	В феврале	Зимой холодно, идёт снег, часто дует холодный ветер
Весна	В марте	В мае	Весной тает снег, ярко светит солнце

Лето	В мае	В августе	Летом тепло и даже жарко, иногда идёт дождь, цветут цветы
Осень	В сентябре	В ноябре	Небо серое, погода холодная, сырая

Текст: В декабре в Москве наступает зима. Декабрь, январь, февраль – зимние месяцы. Зимой холодно, идёт снег, часто дует холодный ветер. Когда кончается зима, наступает весна. Весна начинается в марте. Март, апрель, май – весенние месяцы. Весной тает снег, ярко светит солнце. В мае появляются первые листья, первые травы. В мае кончается весна, потом начинается лето. Лето продолжается в июне, июле и августе. Июнь, июль, август – летние месяцы. Летом тепло, и даже жарко, иногда идёт дождь, цветут цветы. Август – последний летний месяц. В сентябре начинается осень. Сентябрь, октябрь, ноябрь – осенние месяцы. В ноябре, декабре небо серое, погода холодная, сырая. Ноябрь – последний осенний месяц.

Задание 7. Прослушайте текст и сравните правильность информации



Ключ:

1. Омск: 2 – 8
2. Москва: 14 – 18
3. Самара: 10 – 14
4. Санкт-Петербург: 14 – 17

Текст: В ближайшее время преобладающая погода в Омске – ясно. Температура воздуха +2...+8 °С. Ветер в основном северо-западный, слабый. Вероятность дождя минимальная – 0%.

В ближайшее время преобладающая погода в Москве – пасмурно. Температура воздуха +14...+18 °С. Ветер в основном южный, слабый. Вероятность осадков 13 %.

В ближайшее время преобладающая погода в Екатеринбурге – ясно. Температура воздуха +8...+14 °С. Ветер в основном юго-западный, слабый. Вероятность осадков – 8%.

В ближайшее время преобладающая погода в Самаре – малооблачно, кучевые облака. Температура воздуха +10...+14 °С. Ветер в основном восточный, слабый. Вероятность дождя минимальная – 0%.

В ближайшее время преобладающая погода в Санкт-Петербурге – облачно. Температура воздуха +14...+17 °С. Ветер в основном юго-западный, слабый. Вероятность осадков – 27%.

В. Послетекстовые задания включают вопросы на активизацию творческой и поисковой деятельности студентов, например:

- *Какие российские города упоминаются в тексте?*
- *Посмотрите в Интернете, где они находятся.*
- *Скажите, сколько человек живёт в этих городах (какое население в каждом городе).*
- *Найдите реку или море около этого города, как она/оно называется?*
- *Посмотрите и скажите, какая погода сегодня (сейчас) в этих городах.*
- *Какие из этих городов вы хотели бы увидеть своими глазами?*
- *Названия каких из этих городов вы уже слышали раньше, а какие были новыми для вас?*

*Можно работать в команде по поиску информации в интернете. Какие ещё русские города вы знаете? Возможна организация игры – поиск на карте и произношение названий.

**А какая погода сегодня в городах Вьетнама? (игра – одна команда называет город, другая – смотрит в айфоне погоду, используя активную лексику текста).

Задание 8. *Названия каких городов вы уже слышали раньше?*



Ключ:

1. В школе.
2. Осень.
3. Когда все листья на деревьях жёлтые, как золотые.
4. В начале осени есть период, когда ненадолго возвращается летнее тепло.
5. Холодная погода. Идет дождь.
6. Сидеть дома, читать интересные книги, пить горячий чай и смотреть на улицу.

Текст: Здравствуйте! Меня зовут Лена. Я учусь в школе. Вчера на уроке мы писали о любимом времени года. Я написала об осени. Осень – любимое время года, особенно начало осени – сентябрь. Природа осенью очень красивая, ещё есть зелёные листья, но уже много красных и жёлтых. Когда все листья на деревьях жёлтые, как золотые, то это время в России называют «золотая осень». Пока ещё не очень холодно, даже тепло. В лесу много ягод и грибов. Я очень люблю

ходить в лес, просто гулять. Но иногда я люблю собирать там ягоды и грибы. Ещё в начале осени есть период, когда возвращается летнее тепло. В России это время называют «бабье лето».

А потом наступает октябрь, уже холоднее, часто идёт дождь. Но листья на деревьях ещё остаются такими же красивыми. И я вспоминаю прекрасные строки Пушкина, который так любил осень: «Октябрь уж наступил – уж осень отряхает последние листы с нагих своих ветвей...».

В октябре начинается листопад. Листья лежат на земле, как разноцветные, пушистые ковры. А когда дует ветер, они очень красиво кружатся, летают и снова падают на землю. Воздух очень свежий, прохладный, хочется гулять.

В ноябре деревья уже почти без листьев, идёт первый снег, дует сильный холодный ветер. В такую погоду очень приятно сидеть дома, читать интересные книги, пить горячий чай и смотреть на улицу. Там холодно и сыро, а дома тепло и уютно.

Задание 9. *Прослушайте и расположите пункты в правильном порядке*

Ключ: 1А – 2Г – 3Б – 4В



Текст:

В России четыре времени года: весна, лето, осень и зима.

Весной на смену суровым зимним морозам приходит тепло, и природа оживает. В середине марта начинает таять снег и распускаются первые цветы. На деревьях появляются листья. Дни становятся длиннее.

Лето в России довольно короткое, но тёплое, а иногда жаркое. Длинные летние дни – любимое время для всех птиц и животных. Летом мы любим плавать, загорать и ездить на природу или на море.

За летом приходит осень – самый дождливый сезон. Это очень красивое время года, когда листья меняют цвет и играют разными красками: жёлтым, оранжевым, красным цветом. С первыми заморозками, когда становится холоднее, они начинают опадать. Они падают на землю медленно и красиво. Погода становится пасмурной, солнце светит не так часто, как летом.

Морозная снежная зима – символ России. Как считают многие иностранцы, она начинается в конце ноября и длится до середины марта. На самом деле по календарю она продолжается с декабря по февраль. Реки покрываются льдом. Дни становятся короче. Рано темнеет. Январь – самый холодный месяц, именно после Нового года бывают знаменитые русские морозы с

температурой ниже 30 градусов. О такой погоде говорят, что это настоящая русская зима: красивый белый снег и яркое солнце.

Г. Самостоятельная внеаудиторная работа

А. Предтекстовые задания

Задание 1. Слушайте фразы, повторяйте их за диктором.

Б. Притекстовые задания

Задание 2. Послушайте песню «Пусть бегут неуклюже»

(текст: Тимофеевский А., музыка: Шаинский В.)

Ссылка <https://www.youtube.com/watch?v=EbAPd1491X8>



Задание 3. Скажите, что верно, а что неверно?

1. В этот день непогожий, но главный герой весёлый. (Верно / Неверно)
2. С днём рождения его поздравит волшебник. (Верно / Неверно)
3. В подарок главному герою дадут 500 шоколадных эскимо. (Верно / Неверно)
4. Главный герой играет на аккордеоне у прохожих. (Верно / Неверно)

(Ключ: 1 – Верно. 2 – Верно. 3 – Неверно. 4 – Неверно)

Задание 4. Послушайте песню ещё раз. Заполните пропуски в предложениях из песни:

Пусть бегут неуклюже _____ по лужам,

А вода по асфальту _____.

И неясно проходим в этот день _____,

Почему я _____ такой?

Прилетит вдруг _____ в голубом вертолёте

И бесплатно покажет _____.

С днём рожденья поздравит и, наверно, _____

Мне в подарок пятьсот _____.

Ключ: пешеходы – рекой – непогожий – весёлый – волшебник – кино – оставит – эскимо

Задание 5. Вы всё поняли в песне?

1. Что делают пешеходы, когда видят лужи?
2. Как вода течёт по асфальту?
3. Почему главный герой весёлый в этот непогожий день?
4. На каком музыкальном инструменте играет главный герой?
5. Что сделает волшебник в голубом вертолёте?
6. Какой подарок получит главный герой от волшебника?

Ключ:

1. Пешеходы бегут неуклюже по лужам, когда видят лужи.

2. Вода течёт по асфальту, как река.

3. Главный герой весёлый в этот непогожий день, но причина неясна (потому что у него день рождения).

4. Главный герой играет на гармошке.

5. Волшебник прилетит в голубом вертолёте и бесплатно покажет кино.

6. Главный герой получит в подарок пятьсот эскимо.

В. Послетекстовые задания

Задание 6. Прочитайте текст песни:

Пусть бегут неуклюже

Пешеходы по лужам,

А вода по асфальту рекой.

И неясно проходим

В этот день непогожий,

Почему я весёлый такой?

Припев:

А я играю на гармошке

У прохожих на виду.

К сожаленью, день рожденья

Только раз в году.

Прилетит вдруг волшебник

В голубом вертолёте

И бесплатно покажет кино.

С днём рожденья поздравит

И, наверно, оставит

Мне в подарок пятьсот эскимо.

Припев:

А я играю на гармошке

У прохожих на виду.

К сожаленью, день рожденья

Только раз в году.

Задание 7. Вспомните и скажите...

1. Какой жанр музыки у этой песни?
2. Какие события происходят в этот день для главного героя?
3. Как вы думаете, почему волшебник решил поздравить главного героя?
4. Что символизирует игра на гармошке у прохожих на виду для главного героя?

Ключ:

1. Жанр музыки этой песни можно охарактеризовать как детская музыка. Это песня для детей, являющаяся саундтреком к популярному мультфильму.

2. В этот день для главного героя происходят следующие события: Пешеходы ходят неуклюже по лужам, а вода течёт по асфальту, как река; погода непогожая и неясная для прохожих; главный герой чувствует себя весёлым.

3. По тексту песни не указано прямо, почему волшебник решил поздравить главного героя в его день рождения. Вероятно, это элемент сказочной и фантастической части текста, и волшебник появляется как символ сюрприза и радости в этот особенный день.

4. Игра на гармошке у прохожих на виду для главного героя, скорее всего, символизирует его жизнелюбие и способность радоваться моментам даже в обыденных ситуациях. Это может также указывать на то, что он делится своим внутренним настроением и радостью с окружающими, пытаясь подарить им мгновения позитива.

Рисунок 33 – Фрагмент из книги для преподавателя

Вариант II (рисунок 34) и III мы приводим сразу с ключами и печатным вариантом звучащего текста, тем самым совмещая фрагмент из **книги для студента** и **книги для преподавателя** с целью избежать повторения материала. Работа по формированию и совершенствованию навыков аудирования проводится на материале аутентичного текста новостной программы и программы той же направленности, но на развлекательном канале. С обозначением * и ** предлагаются возможные разновидности внеаудиторной работы, часть заданий которой могут быть успешно использованы и для аудиторных занятий. Кроме того, материалы третьего варианта, содержащего продолжение тематической работы с мультфильмом и песенным материалом, могут также быть использованы на любом занятии по этой теме как для отдыха студентов, так и для работы по аудированию (Вариант III представлен в приложении Б).

Вариант II

A. Предтекстовые задания

Текст, который вы будете слушать, называется «Ливень в Москве»

1. Как вы думаете, о чём будет информация: о русском языке, об искусстве или о погоде?

– Что такое ливень? Это сильный дождь или это маленький дождик?

– Скажите, а во Вьетнаме бывают такие сильные дожди, ливни? Когда они бывают особенно часто?

2. В аудиотексте будут новые слова. Если вы их не знаете, посмотрите перевод этих слов и словосочетаний:

– интенсивные осадки: *Nhiều cơn mưa lớn*

– осадки обрушились на столицу: *Nhiều cơn mưa lớn đổ xuống thủ đô*

– повредить автомобили / повреждены автомобили: *làm hỏng nhiều xe ô tô/ nhiều xe ô tô bị hỏng*

– затопить рестораны/ затоплены рестораны: *nhấn chìm các nhà hàng/ nhiều nhà hàng đã bị ngập nước*

– испытать на прочность: *thử độ bền*

– колесо обозрения: *vòng quay*

– молния: *sét*

– добираться вплавь: *đi bơi*

– держаться фарватера: *giữ chắc tay lái*

– уворачиваться от неопознанных плывущих объектов: *tránh được các vật thể đang trôi*

– порывы ветра: *các cơn gió mạnh*

– штормовое предупреждение: *cảnh báo bão*

3. Как вы думаете,

– интенсивные осадки – это много или мало осадков?

– какие осадки вы знаете могут быть в России? А во Вьетнаме?

– какой вопрос можно поставить к слову «вплавь»? От какого глагола это слово образовано?

– «Полноводные реки» – это реки, где много или мало воды?

– «Месячная норма осадков» – это количество осадков за день? За неделю? За месяц? Или за год?

– «Четверть» – это 25%, 50% или 100%?

Б. Притекстовые задания

Информационная программа «Сегодня в Москве» 18.07.23. – 23.35 (НТВ)



Ссылка: <https://youtu.be/oB5AlC1zoT4>

Оригинальный текст: Ливень ценой в несколько десятков миллионов рублей наконец закончился в Москве. Сразу две волны сверх интенсивных осадков обрушились на столицу, повреждены автомобили, затоплены рестораны. На прочность погода испытала и самое большое в Европе колесо обозрения на ВДНХ.

В конструкцию попала молния, после чего аттракцион с людьми на какое-то время остановился. Многим сегодня пришлось добираться до дома практически вплавь: дороги превратились в полноводные реки.

Водителям конечно пришлось особенно нелегко. Нужно было, во-первых, держаться фарватера, ну чтобы не получить гидроудар двигателя. Ну а ещё нужно было уворачиваться от неопознанных плывущих объектов.

Менее чем за час выпало свыше четверти месячной нормы осадков, порывы ветра в некоторых районах достигали 25 м/с, задержаны были более 30 рейсов. Но к этой минуте штормовое предупреждение уже снято, можно сушить одежду.

Послушайте и посмотрите фрагмент новостной программы о сильном дожде. После первого прослушивания ответьте на вопрос: **Где был ливень?**

После второго прослушивания аудиотекста выполните задания.

Задание 1.

а) Прослушайте словосочетания. Выберите и запишите только те из них, где есть родственные слова.

Диктор или преподаватель:

сверхинтенсивные осадки, затопленные автомобили, осадочные дни, полноводные реки, осаживание воды, штормовое предупреждение, повреждённые автомобили, осадить влагу, порывы ветра, проливной ливень

Ключ: сверхинтенсивные осадки, осадочные дни, осаживание воды, осадить влагу.

б) Сколько словосочетаний вы записали?

– Назовите родственные слова из этих словосочетаний.

– Вспомните, что такое родственные слова. В случае затруднения посмотрите это определение в Интернете сайт (**gramota.ru** или **kartaslov.ru**)

в) Как вы думаете, в словосочетаниях «сверхинтенсивные осадки» и «месячная норма осадков» есть родственные слова? Докажите свою точку зрения.

г) Переведите эти словосочетания, которые вы записали, на вьетнамский язык. Обратите внимание на разницу русского и вьетнамского словосочетания.

Задание 2. а) Слушайте первое слово. Продолжите ряд родственных слов. Устно составьте несколько словосочетаний или предложений с этими словами.

Преподаватель:

осадки: ... (**ключ:** осадок, осаживание, осадочный)

дождь: ... (**ключ:** дождевой, дождливый, дождик)

ветер: ... (**ключ:** ветренный, ветряной, ветрено)

шторм: ... (**ключ:** штормовой, штормить, штормовать)

ливень: ... (**ключ:** лить, ливневый)

б) Слушайте слова, которые отвечают на вопрос: Что делать? Когда вы будете слушать эти слова первый раз, во время паузы повторите слова, которые вы услышали.

Преподаватель:

обрушиться ... затопить ... подвергнуть ... выпасть ... достигнуть ...

Найдите глаголы несовершенного вида, соответствующие данным глаголам. Когда вы будете слушать эти слова второй раз, во время паузы произнесите глаголы по парам.

(**Ключ:** обрушиться – обрушиваться; затопить – затапливать; подвергнуть – подвергать; выпасть – выпадать; достигнуть – достигать)

в) Слушайте словосочетания. Когда вы будете слушать эти словосочетания второй раз, во время паузы запишите их.

Преподаватель:

обрушились на столицу ... затоплены рестораны ... повреждены автомобили ... выпало свыше нормы осадков ... достигали 25 метров в секунду

г) Переведите эти слова на вьетнамский язык.

В. Послетекстовые задания

– Скажите, а вы любите дождь? А ливень? Какую погоду вы любите больше всего и почему?

– *Расскажите, что вы любите делать, когда идёт сильный дождь?*

*** Г. Самостоятельная внеаудиторная работа**

(задания подходят и для аудиторной работы)

Ссылка:



https://pogoda.mail.ru/news/57065362/?frommail=1&utm_partner_id=441

Ливень в Москве затопил некоторые улицы, вода попала в метро и Госдуму

Текст: Из-за сильного ливня в Москве затопило некоторые улицы. Синоптики зафиксировали, что в части районов города менее чем за час выпало свыше четверти месячной нормы осадков.

«В период с 14:00 до 15:00 на город обрушились сверхинтенсивные осадки», — сообщили в комплексе городского хозяйства Москвы. Больше всего осадков выпало в ЦАО (23 мм), СВАО (22 мм) и САО (21 мм). Средняя норма осадков в Москве для июля — 90 мм.

Из-за сильного дождя вода попала на некоторые станции метро. Капающую с крыши воду видели и в здании Госдумы, и в Совете Федерации, передавало «РИА Новости». В частности, воду видели на последнем этаже на потолке в нижней палате парламента.

Сильный ливень с громом и молниями прошёл в Москве. Из-за непогоды в столице встало колесо обозрения на ВДНХ, а также затопило улицы в центре города. В аэропортах из-за непогоды задержаны и отменены 28 авиарейсов.

Задание 1. *Прочитайте текст сообщения о ливне в Москве. Вы уже слушали на уроке информацию на эту тему.*

Задание 2. *Письменно ответьте коротко на вопросы по этому тексту.*

1. В каком городе был сильный ливень? (*В Москве*)
2. Кто зафиксировал большое количество осадков? (*Синоптики*)
3. За сколько времени выпало свыше четверти месячной нормы осадков? (*Менее чем за час*)
4. В какое время на город обрушились сверхинтенсивные осадки? (*с 14:00 до 15:00*)
5. Какая средняя норма осадков в Москве для июля? (*90 мм*)
6. Почему вода попала на некоторые станции метро? (*Из-за сильного дождя*)
7. Из-за чего в столице встало колесо обозрения на ВДНХ? (*Из-за непогоды*)
8. Сколько авиарейсов были задержаны и отменены из-за непогоды? (*28 авиарейсов*)

9. Какая информация в этом тексте была для вас новой? (пункты 4, 6, 8)

Задание 3. Сделайте своё аудио этого текста и отправьте его преподавателю.

Задание 4. Прослушайте и посмотрите аудиовизуальный фрагмент

Программы «Время». Ответьте на вопрос: Какая погода будет ночью?

<https://www.1tv.ru/news/issue/2023-07-18/21:00#17>



Текст: Сильнейший грозовой фронт накрыл столицу, менее чем за час выпала четверть месячной нормы осадков, порывы ветра достигали 20 м/с, повалено как минимум 10 деревьев, повреждены 15 машин. Москвичи делятся в соцсетях кадрами из разных районов: мусорный контейнер плывёт по улице, люди по колено в воде, застрявшие машины, в аэропортах отменили или задержали около 30 рейсов. Как только дождь прекратился, снова выглянуло солнце, и вода быстро ушла в ливнёвки. Синоптики предупреждают: ночью новые дожди, и они могут быть ещё сильнее.

**** Г. Самостоятельная внеаудиторная работа**

А. Предтекстовые задания

– *Прочитайте названия городов:*

Санкт-Петербург, Ярославль, Архангельск, Вологда, Нижний Новгород, Курск, Саратов, Волгоград, Минск, Москва

а) *Названия каких городов вы уже знаете?*

б) *Найдите в перечисленных названиях городов слова, содержащие только 1 слог (ключ: Курск, Минск) // 2 слога (ключ: Москва) // 3 слога (ключ: Ярославль Архангельск, Вологда, Саратов, Волгоград)*

в) *Найдите в перечисленных названиях городов слова, состоящие из двух «слов» (ключ: Санкт-Петербург, Нижний Новгород)*

в) *Найдите в перечисленных названиях городов слова женского рода*

(ключ: Вологда, Москва)

г) *Найдите в перечисленных названиях городов слово, заканчивающееся на -ь. Вспомните, к какому роду (мужскому, женскому, среднему) относятся слова с таким окончанием. А этот город относится к какому роду? (ключ: Ярославль – слово м.р.; обычно существительные с окончанием -ь могут относиться к мужскому или женскому роду)*

Б. Притекстовые задания

1. *Прослушайте аудиовизуальный текст по теме «Погода». Вы уже изучали эту тему в классе.*

– Прослушайте текст 2 раза. Не волнуйтесь, если вы не поняли все слова. В этом тексте для вас важно понять не всю, а только главную информацию. После прослушивания текста выполните задания.

– Прослушайте текст третий раз, посмотрите в напечатанный текст, если у вас возникнут трудности при выполнении заданий.

Прогноз погоды. «Метео-ТВ»

(НТВ+ Музыка, 22.05.1998) Алёна Свиридова

Ссылка: <https://dzen.ru/video/watch/62552512380c8d7a1c318732?f=video>

https://dzen.ru/video/watch/62552512380c8d7a1c318732?utm_referer=yandex.ru



Текст: Вы смотрите прогноз погоды на канале «НТВ Плюс музыка». Вся земля теплом согрета, и даже в Санкт-Петербурге завтра термометры покажут то, что надо, 15–20. При такой температуре можно забыть обо всём, даже о дождях. Ну в Ярославле земля явно не согрета, дует северный ветер, а ночью 3–8 выше нуля, а днём всего 11–16 опять же выше нуля. А в Архангельске люди ещё ходят в шубах, чтобы окончательно не замёрзнуть, и там ночью ноль! Ноль, друзья мои, а днём 3–8 градусов жары и кое-где дождь. Да ещё и с мокрым снегом. Ну а в Вологде ждут заплутавшего лета при температуре 5–10 градусов и при почти полном отсутствии осадков. Что творится в Нижнем, в Нижнем Новгороде лето приближается, но очень-очень медленно, ему мешает северный ветер и температура 11–16 градусов.

В Курске, согласно прогнозу Гидрометцентра, погода завтра не изменится, и мы не возражаем, потому что следующие мои слова и соответственно мысль я направляю к таким великим городам, как Саратов и Волгоград, где погода не на шутку разгулялась. До конца недели будет 23–28, и не будет ни дождей, ни гроз, ничего такого. В Минске, где «песни Партизан сосны да туман», по-прежнему около 20 градусов. А к выходным может дотянуть и до 25, если, конечно, не похолодает. В послеполуденные часы на небе могут быть и тучи. А тучи, как известно, ну вы сами знаете, как кучи.

Ну а в первопрестольной, обдуваемой северными ветрами, люди ночью будут слегка мёрзнуть, потому что температура всего 3–8 градусов, днём им тоже ничего хорошего не светит, температура 12–17. Но друзья мои, хватит сидеть дома, у вас испортится цвет лица, всё равно одевайтесь теплее. Выходите на улицу прогуляться перед сном. Берите с собой милого и милую

или хотя бы парочку собак. И кстати с вами была Я – Алёна Свиридова. Вы смотрели прогноз погоды на канале «НТВ Плюс музыка», желаю вам всем хорошего дня!

Задание 1. *Прослушайте утверждения и определите, верны они или нет, на основе прослушанного текста:*

1. В Санкт-Петербурге завтра будет 15–20 градусов тепла.
2. В Ярославле ночью температура будет выше нуля.
3. В Архангельске ожидается жаркая погода.
4. В Вологде ожидаются осадки при температуре 5–10 градусов.
5. Лето приближается медленно в Нижнем Новгороде из-за северного ветра.

(Ключ: 1. Верно. 2. Верно. 3. Неверно. 4. Неверно. 5. Верно)

Задание 2. *Восстановление предложений. Прослушайте предложения и восстановите недостающие слова.*

1. В Ярославле земля явно не согрета, дует северный ветер, а ночью ____, выше нуля.
2. А в Архангельске люди ещё ходят в шубах, чтобы окончательно не замёрзнуть, и там ночью ____.
3. В Вологде ждут заплутавшего лета при температуре ____ градусов и практически полном отсутствии осадков.
4. В Нижнем Новгороде лето приближается медленно, ему мешает Северный ветер и температура ____.
5. В Минске, где песни Партизан сосны да туман, по-прежнему около ____.

(Ключ: 1 – три–восемь. 2. ноль. 3. пять–десять. 4. одиннадцать–шестнадцать. 5. двадцати.)

Задание 3. *Прослушайте текст и определите, какая погода ожидается в следующих городах:*

1. Санкт-Петербург;
2. Ярославль;
3. Архангельск;
4. Вологда;
5. Нижний Новгород;
6. Курск;
7. Саратов;
8. Волгоград;
9. Минск;

Ключ:

1. Санкт-Петербург: Температура 15–20 градусов, тепло и без дождя.
2. Ярославль: Ночью 3–8 градусов выше нуля, днём 11–16 градусов, тепло и без дождя.
3. Архангельск: Ночью ноль градусов, днём 3–8 градусов, возможны дождь и мокрый снег.
4. Вологда: Температура 5–10 градусов, практически без осадков.
5. Нижний Новгород: Температура 11–16 градусов, медленное приближение лета из-за северного ветра.
6. Курск: Прогноз погоды не описан в тексте.
7. Саратов: Тёплая и сухая погода с температурой 23–28 градусов.
8. Волгоград: Тёплая и сухая погода с температурой 23–28 градусов.
9. Минск: Около 20 градусов, возможно, ближе к выходным температура дотянет до 25 градусов, могут быть тучи.

Задание 4. *Прслушайте рекомендации и определите, что нужно делать, следуя этим советам.*

1. В Санкт-Петербурге при температуре 15–20 градусов можно ____
2. В Ярославле ночью при температуре 3–8 градусов ____
3. В Архангельске, где ночью ноль градусов, нужно ____
4. В Вологде при температуре 5–10 градусов стоит ____
5. В Нижнем Новгороде из-за северного ветра и температуры 11–16 градусов ____
6. В Курске завтра погода останется прежней ____
7. В Саратове и Волгограде ожидается тёплая и сухая погода ____
8. В Минске около 20 градусов, а выходные могут быть ещё теплее ____

Ключ:

1. ... можно гулять на улице.
2. ... лучше надеть тёплую одежду.
3. ... нужно подготовиться к холодной погоде, возможно, шубу.
4. ... стоит одеться тепло и быть готовым к небольшим осадкам.
5. ... лучше одеться теплее и учесть влияние ветра, если планируете выход на улицу.
6. ... можно оставаться в планируемом режиме.
7. ... стоит воспользоваться возможностью провести время на свежем воздухе.
8. ... пригодно для активного отдыха на улице.)

В. Послетекстовые задания

1. *На каком канале вы смотрели этот прогноз?*

(Ключ: на канале «НТВ Плюс музыка»).

2. После просмотра текста проверьте правильность ваших ответов. Вы довольны результатом?

3. Сделайте своё аудио: о погоде в Ярославле, Вологде и Нижнем Новгороде и отправьте преподавателю.

4. Посмотрите в Интернете, какая сейчас погода в этих городах. На занятии расскажите об этом преподавателю.

Рисунок 34 – Вариант II

Таким образом, на примере приведённых фрагментов **книги для студента** и **книги для преподавателя** заметно разнообразие приёмов и средств, которые можно использовать для обучения вьетнамских студентов-русистов. Выделение блоков А, Б, В, Г и Д в системе работы над аудированием объединяет задания разного типа: предтекстового, притекстового и послетекстового направления.

Признавая необходимость вариативной подачи обучающего материала и опираясь на учёт этноособенностей вьетнамских обучаемых, мы выстраиваем модель пособия по обучению аудирования на учёте основных лингвометодических принципов, наполняя его большим количеством заданий, корректирующих фонетику и лексико-грамматические знания студентов, открывая возможности «узнавания» страны изучаемого языка.

3.4. Описание экспериментального обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе

Для подтверждения выдвинутых нами методических положений было проведено экспериментальное обучение в группах студентов на факультете русского языка Хюэского государственного университета, Военного института иностранных языков и Ханойского университета с июня 2022 года по январь 2023 года. Всего 60 студентов приняли участие в экспериментальном обучении, а количество

преподавателей составило 6 человек. Цель – проверить эффективность использования предполагаемой модели пособия при обучении аудированию вьетнамских студентов-филологов начального этапа. Методологической основой исследования стали методы анализа и синтеза, а также метод педагогического моделирования, используемый нами при моделировании нового учебного пособия для обучения студентов-филологов языковых вьетнамских вузов, изучающих русский язык на начальном этапе.

Экспериментальное обучение проводилось в рамках курса «Аудирование», выделенного в качестве самостоятельного аспекта «Практического курса русского языка» и предполагающего зачёт как форму итогового контроля. Курс «Аудирование» составлял 2 аудиторных часа в неделю, рекомендованное количество часов, отведённых на самостоятельную работу, равнялось 2–4 часам. В ходе экспериментального обучения мы предложили преподавателям-русистам в вышеназванных вузах дополнить свои традиционные занятия по аудированию и использовать разработанную нами модель учебного пособия. Количество экспериментальных занятий по этой модели составило 20 часов в каждом вузе.

Обучение было проведено в группах в режиме реальных аудиторных занятий, а для организации самостоятельной работы студентов были использованы интернет-ресурсы.

Отметим, что экспериментальные группы были согласованы по нескольким ключевым параметрам:

– *по условиям организации учебной деятельности*: Все группы изучали русский язык вне языковой среды, что обеспечивало сопоставимость условий обучения;

– *по программе занятий*: Студенты учились на втором курсе четырехлётнего обучения. Все участники также посещали занятия по различным дисциплинам, таким как «Практический курс русского языка. Чтение. Письмо. Аудирование» и другие общенаучные предметы, включая философию, основы культуры Вьетнама,

вьетнамский язык, введение в языкознание и многие другие, которые проводились на вьетнамском языке.

Уровень владения русским языком у испытуемых был приближен к уровню А2, а целью обучения было достижение уровня В1, что обеспечивало сопоставимость целей обучения.

Достижение цели исследования определило использование следующих методов: обобщение индивидуального педагогического опыта аудиторных занятий по русскому языку во вьетнамских группах; наблюдение за реальным образовательным процессом; беседа со студентами, коллегами-преподавателями; опрос студентов и преподавателей.

Для разработки материалов при подготовке к экспериментальному обучению нами использовались:

– научно-методические наблюдения, собранные автором данного исследования в процессе обучения русскому языку вьетнамских студентов-филологов с 2008 года. С 2013 по 2021 годы эти наблюдения были обобщены нами в научно-исследовательских работах, проводимых как в магистратуре и аспирантуре, так и в практическом преподавании. Первые наблюдения за программой учебной практики были проведены с 2013 до 2017, когда мы работали с группами вьетнамских студентов-филологов в двух вузах: Хюэском государственном университете и Военном институте иностранных языков. Второй этап нашей работы проводился в форме посещения занятий по практике языка и по обучению аудированию в группе вьетнамских студентов, изучающих русский язык на родине. За учебные годы 2018–2019 и 2019–2020 было посещено 6 занятий в Хюэском государственном университете; 10 занятий в Военном институте иностранных языков в 2022–2023 учебном году; 8 занятий в Ханойском университете в 2021–2022 учебном году. Кроме того, для уяснения специфики работы во внеязыковой среде нами использовались наблюдения, полученные при прохождении собственного обучения в России в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина; обобщение

собственного опыта преподавания, в том числе при обучении аудированию; опрос и анкетирование студентов-вьетнамцев, с целью выяснения сложностей, наблюдающихся у изучающих русский язык вьетнамских русистов при работе над аудированием; опрос и анкетирование преподавателей, работающих с вьетнамскими студентами на родине, с целью выявления наиболее типичных трудностей, с которыми сталкиваются педагоги в аспекте преподавания аудирования; тестирование, с помощью которого определялся уровень аудирования, достигнутый в ходе экспериментального обучения вьетнамских студентов-русистов начального этапа обучения.

В рамках нашего проведенного экспериментального обучения, которое протекало в течение 20 учебных занятий, можно выделить три ключевых этапа.

1. На первом этапе уделялось особое внимание оценке и анализу начального уровня знаний и навыков студентов в области аудирования. Он включал 4 учебных занятия, нацеленных на определение исходных показателей.

Первый этап нашего эксперимента был направлен на оценку начального уровня владения русским языком студентами-филологами из экспериментальных групп, перед началом обучения аудированию. Этот этап имел две основные цели:

– оценка уровня владения русским языком. Нашей первой целью было определение уровня знаний и навыков владения русским языком студентов. Мы интересовались не только их уровнем согласно общепринятой европейской шкале, но также их способностью понимать аутентичные тексты без каких-либо упрощений или облегчений;

– выявление трудностей в аудировании. Второй целью этого этапа было выявление наиболее существенных трудностей, с которыми студенты сталкивались при попытке понимания звучащего текста. Это включало в себя анализ как объективных факторов, таких как результаты диагностических тестов, так и субъективных аспектов, таких как оценка студентами собственной успешности в аудировании и их интерес к различным аутентичным материалам.

Для достижения этих целей был предложен авторский тест, разработанный с учётом специфики курса и целей исследования. Он включал в себя аутентичные тексты бытовой, социокультурной и информационной сфер общения. Этот тест проводился нами на протяжении 2 занятий и был создан в соответствии с отобранными нами материалами, наиболее интересными для вьетнамских студентов.

Процедура проведения тестов была организована таким образом, чтобы обеспечить индивидуальное выполнение заданий студентами-филологами и предотвратить влияние групповой динамики. На наш взгляд, данный тест позволил не только определить их уровень владения русским языком, но и более детально выявить трудности, с которыми студенты сталкивались при попытке понимать разнообразные аутентичные материалы.

Тестирование включало в себя несколько этапов:

- знакомство с материалом;
- снятие лексических трудностей;
- прослушивание аудиотекста;
- выполнение заданий;
- чтение текста с выделением незнакомых слов;
- повторное выполнение заданий с возможностью поиска ответов в тексте.

Представим диагностический (авторский) тест на рисунке 35.

Диагностический тест

Время выполнения теста – 35 минут.

В этом тесте вам нужно прослушать и понять 2 диалога, 4 текста и выполнить 20 заданий. Прослушайте тексты. Все тексты звучат два раза. Потом прочитайте фразы, варианты ответов, выберите один правильный вариант (а, б или в) и отметьте его в контрольном листе. За каждый правильный ответ начисляется 5 баллов.

При выполнении теста пользоваться словарём нельзя!

Ситуация 1.

Задания 1–5. Вы слушаете диалог двух друзей. Куда планируют отправиться Оля и Игорь?

1. Игорь и Оля планируют провести выходные _____.

а) на работе б) на ярмарке искусств в) в кино

2. Оля узнала о ярмарке искусств _____.

а) от коллеги на работе б) от Игоря в) из объявления в газете

3. Когда будет открыта ярмарка искусств?

а) только в субботу б) только в воскресенье в) с субботы по воскресенье

4. Оля и Игорь планируют посетить ярмарку искусств _____.

а) только в субботу б) только в воскресенье в) в оба дня

5. Какие планы на воскресенье у Оли и Игоря?

а) работа б) отдых в) поход в музей

Ситуация 2.

Задание 6–9. Вы слушаете разговор по телефону. Что хочет узнать и заказать аспирант из Вьетнама? Слушайте диалог первый раз.

6. Вьетнамский аспирант разговаривает по телефону _____.

а) с сотрудником туристической фирмы б) с работником кассы музея

в) с сотрудником экскурсионного бюро музея

7. Какие даты интересуют Тунга для поездки в Казань?

а) С 16 по 18 число этого месяца б) С 15 по 17 число следующего месяца

в) С 19 по 21 число текущего месяца

8. Что предложили Тунгу, потому что он аспирант?

а) Скидку 10% б) Скидку 20% в) Скидку 30%

9. Что Тунг предложил сделать в конце диалога?

а) Оплатить бронь б) Прислать свои контактные данные в) Задать ещё вопросы

Ситуация 3.

Задания 10–12. Вы слышите объявление. О чём вы узнали?

10. В конкурсе в Ханое могут принимать участие:

а) Только школьники из Вьетнама. б) Только старшие школьники из разных стран.

в) Школьники всех возрастов из Вьетнама.

11. Главный приз для победителей конкурса — это возможность:

а) Проверить свои знания по русскому языку и литературе.

б) Увидеть мир русской культуры в Ханое.

в) Бесплатного обучения в Центре русского языка и русской культуры в Ханое.

12. Как можно зарегистрироваться для участия в этом конкурсе в Ханое?

- а) По телефону. б) На Интернет-сайте. в) По электронной почте.

Ситуация 4.

Задания 13–15. Вы слушаете новости. О чём вы узнали?

13. Где прошёл финальный этап Азиатско-тихоокеанских соревнований роботов?

- а) В Японии б) В Южной Корее в) Во Вьетнаме

14. Какое место заняла команда студентов из Южной Кореи?

- а) Первое б) Второе в) Третье

15. Какие навыки продемонстрировала команда студентов из Японии?

- а) В управлении и программировании роботов б) В кулинарии в) В музыке

Ситуация 5.

Задания 16–18. Вы слушаете новости по радио. О чём вы узнали?

16. Когда начинается X Международный фестиваль театров кукол имени С.В. Образцова?

- а) С 1 по 15 октября. б) С 5 по 20 октября. в) С 15 по 30 сентября.

17. Какое мероприятие представляет собой фестиваль?

- а) Фестиваль кулинарии. б) Фестиваль искусства и творчества. в) Фестиваль спорта.

18. Какие возможности предоставляет фестиваль для актёров и режиссёров?

- а) Только возможность выступить на мировой сцене.
б) Возможность обмена опытом и творческого вдохновения.
в) Только обучение актёрскому мастерству.

Ситуация 6.

Задания 19–20. Вы слушаете по радио прогноз погоды. Когда вам лучше поехать в Омск, чтобы повидаться с другом, который сейчас там учится?

19. Какой прогноз погоды в Омске ожидается в середине недели?

- а) Будет солнечно. б) Пройдут дожди. в) Будет сильный ветер.

20. В какие дни недели в Омске будет самая высокая температура?

- а) В субботу и воскресенье. б) В понедельник и вторник. в) В среду и четверг.

(Оригинальные тексты в диагностическом тесте представлены в приложении Г)

Рисунок 35 – Диагностический (авторский) тест

Полученные результаты диагностического теста показали, что стартовый уровень всех экспериментальных групп был примерно одинаковым. Также

проведение теста позволило подтвердить трудности, описанные автором в предыдущих главах работы.

Помимо объективной диагностики с помощью теста была проведена субъективная диагностика в формате сплошного группового опроса. Участникам экспериментального обучения была предложена анкета, которая содержала 3 вопроса.

1. В каких ситуациях общения вам показалось особенно трудно? (отметьте ✓)

	Общаться на улице (магазин, аптека, кино, банк и т.д.)
	Понимать объявление (в транспорте, на улице и т.д.)
	Понимать прогноз погоды
	Понимать радионовости
	Понимать разговор по телефону
	Понимать русские фильмы и сериалы
	Другие (укажите) ...

2. Какие трудности, по-вашему, мешают вам понимать русскую речь? (отметьте

✓)

	быстро говорят
	нечётко произносят звуки
	фоновый шум (музыка, громкие звуки и др.)
	очень длинные тексты
	много незнакомых слов
	понимаю слова, но не понимаю общий смысл
	не могу слушать внимательно, много отвлекаюсь
	не такая «правильная» грамматика, как в учебнике понимаю смысл, но не могу сказать другими словами понимаю смысл, но не могу запомнить
	Другие (укажите) ...

3. Что вы часто слушаете на русском языке? (отметьте ✓)

	Русские фильмы и сериалы
	Русские песни
	Подкасты на русском языке

	Другие (укажите) ...
--	----------------------

Результаты анкетирования

Многие студенты испытывают трудности в общении на улице, такие как походы в магазины, аптеки, кинотеатры и банки, что было отмечено 12 из 20 респондентов (60%). Особенно высок процент студентов, которые сталкиваются с трудностями в понимании радионовостей (90%) и русских фильмов и сериалов (80%). Также более половины участников анкетирования (70%) указали на трудность в понимании разговоров по телефону.

Что касается причин сложностей в понимании русской речи, большинство студентов (65%) назвали наличие множества незнакомых слов, а 60% участников отметили, что они могут понимать отдельные слова, но не всегда улавливают общий смысл текста. Также более половины студентов (55%) указали на быстрый темп речи как одну из причин трудностей.

Что касается предпочтений в слушании на русском языке, большинство студентов (90%) предпочитают слушать русские песни, 65% слушают подкасты на русском языке и 40% выбирают русские фильмы и сериалы.

Анализ ответов участников позволил нам выявить сферы общения, наиболее интересные для студентов, а также трудности, с которыми студенты сталкиваются при аудировании русской речи, о которых было написано в предыдущих главах работы.

Таким образом, данный этап был фундаментальным для определения начального уровня студентов и для планирования дальнейшего обучения аудированию в рамках эксперимента.

2. В рамках второго этапа основное внимание уделялось самому процессу обучения. В течение 14 учебных занятий студенты активно учились и развивали навыки аудирования, используя предложенные методики и материалы. Этот этап нашего эксперимента был посвящён проверке эффективности предполагаемого

пособия по аудированию для вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе обучения.

Цели и особенности второго этапа включали в себя следующие аспекты:

– *оценка уровня владения русским языком.* Несмотря на отсутствие серьезной цели подготовить студентов к сдаче сертификационного теста на уровень В1, материалы сертификационного теста на уровень А2+ использовались для более объективной оценки степени сформированности аудитивных умений студентов. Это позволило более точно определить их стартовый уровень и выявить наиболее сложные типы заданий;

– *выявление наиболее значимых трудностей.* Важной целью было выявление конкретных трудностей, с которыми студенты сталкивались при попытке понимания звучащего текста. Это позволило более детально адаптировать обучающий материал и методику его изучения под потребности студентов;

– *оценка эффективности обучения.* Мы стремились отследить общий прогресс студентов в развитии аудитивных навыков в течение обучения. Этот анализ помогал нам понять, насколько успешно предполагаемая модель пособия и методика обучения способствуют развитию навыков и умений в аудировании.

Опишем ход экспериментального обучения на примере занятия с использованием предполагаемой модели пособия по аудированию, которое представлено на рисунке 36.

Тема «ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

Общее количество часов: 8–10 ак.ч.

Уровень: А2

Тип занятий и количество часов:

Аудиторная работа (аудиторные занятия): 6 ак.ч.

Самостоятельная работа над темой: 2–4 ак.ч.

Цель:

- развивать навыки понимания аудиотекстов, связанных с темой «Изучение иностранных языков» через диалоги и монологи;
- углубить языковые компетенции, необходимые для успешного аудирования;
- познакомить студентов с разнообразием культурных аспектов, связанных с изучением иностранных языков и общением на других языках.

Содержание:

Аудитивные навыки и умения:

- узнавание и различение особых звуковых комбинаций, таких как Ш-Ч, Г-Х, Ф-В;
- определение слоговых ударений в словах и их влияние на произношение;
- узнавание интонаций и мелодии речи в аудиотекстах;
- понимание разных типов аудиотекстов, включая интервью, диалоги и монологи, связанные с изучением иностранных языков и коммуникацией на них.

Языковой материал:

- особенности и трудности аудирования, включая различия в акценте и диалектах;
- методы улучшения навыков аудирования, такие как активное слушание, увеличение словарного запаса и контекстного понимания;
- практические упражнения и стратегии для эффективного аудирования на иностранном языке;
- лексика, связанная с изучением иностранных языков (например, термины и фразы, используемые в образовательных контекстах, культурные особенности иностранных языков).

Теоретические знания по аудированию:

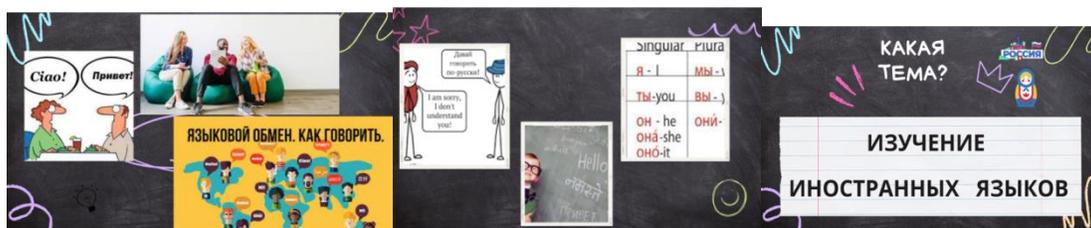
- особенности аудирования на разных иностранных языках;
- преодоление трудностей при аудировании на иностранных языках, включая различия в акценте и диалектах;
- применение разнообразных методов и стратегий для улучшения навыков аудирования на иностранном языке;
- особенности аудирования на разных иностранных языках: студенты могут сравнить разные языки, представленные в диалоге, и выделить особенности их аудирования.

СЦЕНАРИЙ АУДИТОРНОГО ЗАНЯТИЯ

(Продолжительность аудиторного занятия: 6 ак.ч.)

Вводные слова преподавателя:

Посмотрите на презентацию и попробуйте угадать, какая у нас сегодня тема.



Мы сегодня научимся раскрывать мир изучения иностранных языков, послушаем о разнообразных аспектах этого интересного процесса и узнаем о важности языкового обмена и общения.

Теперь давайте поделимся своими мнениями! На каком языке вы говорите? ... Какой иностранный язык для вас наиболее сложный и почему? ... Как вы изучаете иностранный язык? ... И наконец, что бы вы посоветовали вашему другу, который недавно начал изучать русский язык? ...

Давайте обобщим ваши мнения и перейдём к нашему увлекательному занятию на тему «Изучение иностранных языков».

А. Предтекстовый блок заданий

Задание 1.

Прослушайте слоги, поднимите руку, когда слышите звук Ш.



ша – ча – ха – ко – во – фо – шу – чу – аш – ош – ач – ак – оч – уш – уч

Прослушайте слоги, поднимите руку, когда слышите звук Х.



ка – ха – жа – ца – хо – ко – чо – то – ху – ух – ах – ох – ук – уч – ку – ук

Прослушайте слова, запишите, какой звук слышите в конце слова



монолог – урок – язык – класс – разговор – диалог – перевод – диалог

Задание 2. *Прослушайте и расставьте ударение.*

учитель – говорить – изучать – преподаватель – языковой

грамматика – иностранный – университет – полиглот – разговаривать

Задание 3. *Прослушайте предложения и определите типы ИК.*



Она изучает французский
 Я хожу на курсы испанского
 Мы смотрим фильмы на немецком
 Какой иностранный язык вы изучаете
 Почему выбрал именно японский
 Где ваши словари
 Какие онлайн-ресурсы используешь
 Вы говорите по-норвежски
 Понимаешь разговор на русском языке
 Вы занимаетесь с носителем языка
 Изучаешь иностранные языки, а какие
 Учишь испанский, а французский
 Говоришь на немецком, а на китайском

Б. Притекстовый блок заданий.

Задание 4.

А. Прослушайте диалог 1.



Б. Прослушайте диалог второй раз и вставьте в текст пропущенные слова.

— Хань, вы ... по-русски? (1)

— Да, я хорошо понимаю и говорю ... (2)

— А какой ваш ... язык? (3) Кто вы по ...? (4)

— Мой родной язык — ... (5) Я вьетнамец. Когда я ... (6) во Вьетнаме, я всегда говорил ... (7)

(*по-вьетнамски*). Но сейчас я живу и работаю в ... (8) (*России*) и говорю по-русски.

В. Расскажите, что вы узнали из этого диалога о Хань. Как вы думаете, кто Хань сейчас? Кем он работает в России?

Г. Напишите 3 вопроса, которые вы хотели бы задать Хань по-русски?

А по-вьетнамски? Напишите ещё 2 вопроса по-вьетнамски.

Задание 5.



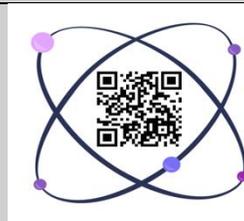
А. Прослушайте диалог 2.

Б. Прослушайте диалог второй раз и дайте ответ ДА/НЕТ

	Да	Нет
1. Доан вьетнамец.		
2. Его родной город – Ханой		
3. Доан хорошо понимает и говорит по-английски.		
4. Ирина русская.		
5. Доан говорит по-английски и по-французски.		
6. Ирина была во Вьетнаме.		
7. Ирина жила и училась там в университете.		
8. Сейчас Доан и Ирина в России.		
9. Ирина студентка.		
10. Доан учится в Москве.		
11. Родители Ирины работали во Вьетнаме.		
12. Доан хочет быть переводчиком.		

В. Расскажите, что вы узнали об Ирине. А о Доане?

Г. Напишите, какие четыре вопроса вы могли бы задать Ирине и Доану по-русски.



Задание 6. Прослушайте и заполните пропуски в таблице.

Место учёбы	Курсы русского языка
Курсы русского языка начинаются:	

1. Месяц:	
2. День:	
3. Дата:	
4. Время:	
5. Дни занятий:	
6. Адрес:	
7. Улица:	
8. Дом:	

В. Послетекстовый блок заданий.

Задание 7. *Прослушайте текст и заполните таблицу по содержанию*



прослушанного текста.

Имя	Национальность	Возраст	Профессия	Место жительства, работы	Языки
Александр Иванович	<i>Русский</i>	...	<i>аудитор</i>	<i>Москва</i>	<i>Русский</i> <i>норвежский</i> ... <i>немецкий</i>
Анна (жена)	...	<i>43</i>	<i>бухгалтер</i>	...	<i>Русский</i> <i>норвежский</i>
Фёдор (сын)	<i>Русский</i>	...	<i>студент</i>	...	<i>Русский</i> <i>норвежский</i>
Ольга (дочь)	<i>Русская</i>	<i>15</i>	<i>Русский</i> <i>норвежский</i>



Задание 8. *Прослушайте текст и ответьте на вопросы.*

1. Кто Виктор Петрович по профессии? ...
2. Кто Светлана Алексеевна по профессии? ...
3. Кто Виктор Петрович и Светлана Алексеевна по национальности? ...
4. Где раньше жил и работал Виктор Петрович? ...
5. А кто Том по национальности? ...
6. Кто он по профессии? ...
7. Том может говорить по-русски? ...
8. На каком языке они говорят в фирме? ...

Задание 9.

Прослушайте текст «Изучение русского языка» и выберите правильный вариант.



1. Сколько ошибок сделал автор в контрольной работе?
А) 2 Б) 3 В) 4
2. Ошибка в использовании видовой формы глагола у автора была ...
А) первой Б) второй В) третьей
3. Преподаватель похвалил автора, потому что он ...
А) сделал мало ошибок Б) хорошо написал работу В) сам исправил ошибки
4. Как Том и Джерри сделали контрольную работу?
А) плохо Б) без ошибок В) с 3 ошибками
5. Кто из ребят перепутал глаголы движения?
А) Том Б) Джерри В) Френк

Ответьте на вопросы:

1. Сравните опыт автора с опытом его друзей, Тома и Джерри. Какие уроки они извлекли из своих ошибок и что они собираются делать в будущем, чтобы улучшить свои навыки?
2. Подумайте о ситуации, когда вам было сложно учить иностранный язык или вы сделали ошибки в учёбе. Расскажите, что случилось и как вы справились с трудностями. Какие уроки вы извлекли из этого опыта и что вы сделали, чтобы улучшить свои знания и навыки?

Г. Самостоятельная внеаудиторная работа

Представляем вам интервью, в котором вы познакомитесь с Дэвидом из Шотландии. Дэвид поделился своим опытом изучения русского языка и рассказал о том, что побудило его изучать этот

прекрасный язык. Это интервью даёт нам возможность заглянуть в мир человека, который с увлечением изучает русский язык, и узнать его взгляды на этот процесс. Давайте вместе послушаем и узнаем больше о Дэвиде и его путешествии в мире русской культуры и языка!

Ссылка: <https://www.youtube.com/watch?v=hQA1R3FeK68>



Russian Conversations 56. Meet David from Scotland! – Russian with Anastasia (9.25)

Задание 1. *Просмотрите интервью первый раз и выберите правильный вариант*

1. Встреча проходит ...

А) на улице Б) в классе В) в кафе / в баре

2. Девушку зовут

А) Анастасия Б) Арина В) Анна

3. Гостя зовут ...

А) Денис Б) Дэвид В) Джон

4. Он из

А) Англии Б) Швеции В) Шотландии

5. Ему ...

А) 31 год Б) 21 год В) 35 лет

6. Сейчас он

А) в Москве Б) в Петербурге В) на родине

7. Он изучает

А) русский язык Б) вьетнамский язык В) английский язык

8. На родине он ...

А) преподаватель Б) переводчик В) продавец

9. Он продаёт ...

А) виски Б) книги В) машины

10. В Шотландии у него есть ...

А) подруга Б) сестра В) преподаватель

11. Он прочитал книгу Достоевского ...

А) 6 лет назад Б) 16 лет назад В) 10 лет назад

12. Эта книга Достоевского называется ...

А) «Белые ночи» Б) «Преступление и наказание»

В) «Братья Карамазовы»

13. Он прочитал эту книгу ...

А) на английском языке Б) на русском языке В) на вьетнамском языке

14. Когда он начал изучать русский язык ...

А) год назад Б) два года назад В) вчера

15. Сначала он начал изучать русский язык ...

А) сам Б) с преподавателем В) с девушкой

16. Он начал изучать русский язык ...

А) в аудитории Б) в библиотеке В) в интернете

17. Потом он решил изучать русский язык ...

А) опять один Б) с преподавателем В) с друзьями

18. Он решил изучать русский язык серьёзно, потому что ...

А) это трудный язык Б) он ничего не понимает

В) он любит русский язык и литературу

19. Его цель – читать ...

А) Достоевского в оригинале Б) Толстого в оригинале

В) Пушкина в оригинале

20. Ещё он любит ...

А) стихи Б) кино В) театр

21. Стихи он читал ...

А) только по-английски Б) только по-русски

В) немного по-английски и немного по-русски

22. Он знает стихи Пушкина

А) о любви Б) о дружбе В) о природе

23. Он был в музее Пушкина ...

А) в Москве Б) в Петербурге В) в Шотландии

25. Он был в этом музее ...

А) один раз Б) шесть раз В) несколько раз (3 минуты)

Задание 2. *Прослушайте интервью ещё раз и выберите правильный вариант ответа.*

1. Сколько раз Дэвид был в Петербурге?

А) один Б) три

2. Какой любимый город Дэвида?

- А) Петербург Б) Москва
3. Что он любит в Петербурге?
- А) музеи и парки Б) культуру и рестораны
4. Какие рестораны он любит?
- А) русские Б) грузинские
5. Какой его родной город?
- А) Эдинбург Б) Лондон
6. Он уже был в Москве?
- А) Нет, но скоро будет Б) Да, был 1 раз
7. Дэвид будет изучать русский язык на родине?
- А) Нет, не будет, потому что там он очень занят
- Б) Будет, потому что он любит русский язык
8. Как называется книга, которую Анастасия советует прочитать Дэвиду?
- А) «Белые ночи» Б) «Братья Карамазовы»
9. Что нужно, чтобы изучать русский язык?
- А) время и цель Б) деньги и учебники
10. У Дэвида есть русские друзья?
- А) пока нет Б) да, есть

Задание 3. *Прослушайте ещё раз интервью. Расскажите, что вы узнали о Дэвиде. Следуйте в своём рассказе такому плану:*

1. Кто Дэвид? ...
2. Сколько ему лет? ...
3. Где он сейчас живёт и почему? ...
4. Какой язык он изучает и почему? ...
5. Каких русских писателей он знает? ...
6. Какой его любимый писатель и когда он впервые прочитал по-английски его роман?
7. Когда и где Дэвид начал изучать русский язык? ...
8. Что нужно, чтобы хорошо знать русский язык? ...
9. Как интернет помогает изучать языки? ...
10. А как вам интернет помогает изучать русский язык? ...

Задание 4. *Впишите «правильные» слова. Прослушайте текст интервью ещё раз. Проверьте свои ответы.*

Сейчас Дэвид и Анастасия вместе в ... (кафе). Анастасия – русская, а Дэвид приехал из ... (Шотландии). Там он ... (работает) продавцом. Он в ... (Петербурге) изучает ... (русский) язык. Он хочет хорошо ... (говорить) и ... (понимать) по-русски. Много лет назад он прочитал ... (книгу/роман) Достоевского ... (по-английски). После этого он понял, что он хочет знать этот ... (язык). Сначала он начал ... (изучать) русский язык сам, без преподавателя. Дэвид говорит, что если у вас есть цель и ... (время), то изучать язык нетрудно, потому что есть ... (интернет). Но потом Дэвид решил заниматься серьезнее и поэтому он нашёл ... (преподавателя). Дэвид работал с преподавателем на родине и в ... (Петербурге). Он очень любит этот ... (город). Он говорит, что это его ... (любимый) город. Он любит музеи и ... (рестораны). У него есть русские ... (друзья). Скоро Дэвид поедет в ... (Москву), потому что ещё никогда не был там.

Задание 5. *Сделайте аудиозапись это рассказа. Прослушайте её. Что ещё вы могли бы рассказать о Дэвиде.*

Задание 6. *Напишите два вопроса, которые вы хотели бы задать Дэвиду.*

Рисунок 36 – Сценарий аудиторного занятия с использованием модели пособия по аудированию

Таким образом, второй этап эксперимента был нацелен на оценку эффективности предлагаемого учебного пособия по аудированию, а также выявление и адаптацию под особенности обучающего процесса студентов. Этот этап являлся важным для дальнейшей разработки и усовершенствования обучающего материала и методики.

3. Третий этап был направлен на оценку результатов обучения и проверку усвоенных знаний и навыков.

По завершению экспериментального обучения в группах, включённых в исследование, был проведён итоговый тест в течение двух учебных занятий для оценки эффективности обучения аудированию с использованием предложенного нами пособия. При этом оценивалась степень сформированности аудитивных навыков и умений у студентов, сравнивая их ответы на тест с результатами первого этапа эксперимента. Тип заданий, предложенных студентам, соответствовал заданиям итогового теста, хотя конкретное их содержание было немного изменено.

Представим авторский итоговый тест ниже на рисунке 37.

Итоговый тест

Время выполнения теста – 35 минут

В этом тесте вам нужно прослушать тексты к 6 ситуациям и выполнить 20 заданий. Все тексты вы будете слушать два раза.

Послушайте текст, в паузу прочитайте варианты ответов. Выберите правильный, по вашему мнению, вариант (а, б или в) и отметьте его в контрольном листе. За каждый правильный ответ начисляется 5 баллов.

При выполнении теста пользоваться словарём нельзя!

Ситуация 1.

Задания 1–5. Вы слушаете диалог между Намом – вьетнамским студентом из Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, и его русским другом Виктором. Друзья планируют свой будущий отпуск. Какие у них планы на путешествие?

1. Куда Нам хочет поехать в отпуск?
 - а) В Москву б) В Мурманск в) Неизвестно
2. Какой праздник обсуждают Нам и Виктор?
 - а) Новый год б) Рождество в) Зимние каникулы
3. Что интересует друзей в Мурманске?
 - а) Жаркий климат б) Северное сияние в) Прекрасные пляжи
4. Как они планируют организовать свою поездку?
 - а) Забронируют тур через туристическую фирму
 - б) Поедут на машине в) Полетят на вертолёт
5. Когда они планируют поехать в поездку для наблюдения за северным сиянием?
 - а) В марте б) В июне в) В январе или феврале

Ситуация 2.

Задания 6–9. Вы слушаете разговор Марии и Хоа. Что за телевизионное шоу обсуждают Мария и Хоа?

6. Что называется «Давай поженимся»?
 - а) Фильм б) Шоу-мюзикл в) Свадебное телешоу
7. В чем заключается основная идея передачи?
 - а) Люди готовят свадьбу б) Участники выбирают своих будущих партнеров
 - в) Участники конкурируют в кулинарном искусстве
8. Почему Хоа заинтересовалась передачей «Давай поженимся»?

- а) Потому что она любит готовить б) Потому что она любит свадьбы
в) Потому что она любит шоу, где люди ищут свою вторую половинку

9. Как Мария смотрит передачу «Давай поженимся»?

- а) В интернете онлайн б) В кинотеатре в) На кабельном телевидении

Ситуация 3.

Задания 10–13. Вы слушаете новости по радио. О чём вы узнали?

10. Как мэр Москвы Сергей Собянин, объявил о расширении метро в городе?

- а) На телевидении б) В личном блоге в) В радиоэфире

11. Сколько новых станций метро откроется в Москве в 2023 году?

- а) 14 б) 5 в) 9

12. Какие два новых радиуса продолжают возводить в столице Московского метро?

- а) Сокольническую и Арбатско-Покровскую б) Рублёво-Архангельскую и Трицкую
в) Красную и Синюю

13. Какой уровень инфляции был учтён при проиндексировании тарифов на проезд в московском общественном транспорте?

- а) Выше инфляции б) Равный инфляции в) Ниже инфляции

Ситуация 4.

Задания 14–15. В аэропорту вы слышите объявление. О чём вы узнали?

14. Для кого предназначено это сообщение о посадке?

- а) Для командира экипажа б) Для пассажира в) Для персонала аэропорта

15. Какой номер выхода на посадку указан в сообщении?

- а) Выход №1 б) Выход № 2 в) Выход № 3

Ситуация 5.

Задания 16–18. Вы слушаете школьное радио. Какой праздник отмечается 12 апреля?

16. Какой день отмечается 12 апреля?

- а) День Земли б) День Космонавтики в) День Школы

17. Какое сообщение было передано из Москвы перед первым полётом в космос?

- а) «Поехали!» б) «Звёзды ждут нас!» в) «Для человека настало время космоса!»

18. Какая песня исполняется в эфире в конце передачи?

- а) «Барбарики» б) «Знаете, каким он парнем был» в) «По дороге с облаками»

Ситуация 6.

Задания 19–20. Вы слушаете прогноз погоды. О чём вы узнали?

19. Какая погода ожидается в начале мая на Урале?
а) +8–10°C выше нуля б) -4–6°C ниже нуля
20. Какие осадки могут выпасть в конце месяца в Урале?
а) Сильные дожди б) Дождь или мокрый снег
- (Оригинальные тексты в итоговом тесте представлены в приложении Г)

Рисунок 37 – Итоговый тест

Полученные результаты итогового теста во всех экспериментальных группах показали значительное улучшение аудитивных навыков и умений студентов по сравнению с диагностическим тестом.

Однако, с нашей точки зрения, особенно важными оказались результаты, выявленные в ходе анкетирования, личных интервью и коллективных обсуждений с участвовавшими в эксперименте студентами и преподавателями.

Опрошенные преподаватели отметили, что большинство из них высоко оценили предлагаемую модель пособия как очень эффективную или достаточно эффективную для студентов. Они отметили разнообразие аудиоматериалов, чёткую структуру урока, использование дополнительных упражнений и возможность индивидуальной работы как ключевые преимущества модели. Сильными сторонами предлагаемой нами модели пособия были названы интересные и актуальные темы, понятные инструкции и объяснения, а также гибкость и адаптивность к потребностям студентов. Подход, используемый в предлагаемой модели пособия, был признан большинством преподавателей очень эффективным или достаточно эффективным для развития аудитивных навыков студентов. Среди успешных методов и приёмов преподавания выделялись работа с визуальными материалами, активное обсуждение после прослушивания, использование групповой работы и применение игровых элементов. Относительно качества аудиоматериалов преподаватели сходятся во мнении, что оно было оценено как очень хорошее или хорошее. Новости, интервью, радиопередачи, песенные материалы были названы наиболее полезными для развития навыков аудирования у студентов-филологов. Важно отметить, что многие

преподаватели заметили значительное улучшение аудитивных навыков студентов после использования предлагаемого нами пособия. И наконец, общие впечатления от опыта использования данной модели пособия были положительными среди преподавателей, участвовавших в эксперименте.

По данным анкетирования студентов-участников, большинство из них выразили удовлетворение от работы с предложенным пособием. В опросе студенты также высказали желание продолжить использовать эту модель на будущих занятиях (подробные результаты представлены в Приложении А).

Итак, проведённое экспериментальное обучение показало, что работа по новому пособию по аудированию вызывает интерес у студентов, способствует высокой активности студентов как на уроке, так и вне аудитории, увеличивает количество времени, посвящённого практике устной речи, создаёт условия для высказывания каждого студента. Особенно такая работа может быть рекомендована студентам вне языковой среды, так как в некоторой степени компенсирует её нехватку. Кроме того, студенты познакомились с аутентичной русскоязычной речью и получили возможность самостоятельно общаться на русском языке.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Итоги проведённого анализа в первой и второй главах исследования позволяют нам разработать лингвометодические основы создания модели учебного пособия по аудированию для вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе изучения русского языка на родине.

2. Для повышения эффективности обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе языкового вьетнамского вуза необходима разработка модели современного учебного пособия по аудированию, которое предоставит материал не только для проведения занятий в аудитории, но и для внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности. В состав данного пособия предполагается включить книгу для студентов и книгу для преподавателя.

3. При создании модели данного пособия необходимо:

– опираться на психологические, методические и лингвистические особенности обучения аудированию как виду речевой деятельности;

– учитывать коммуникативные потребности, возрастно-психологические и другие особенности вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе;

– реализовывать коммуникативные, образовательные, воспитательные, методические цели обучения.

4. Данное пособие по аудированию может быть как автономным, так и совместимым с учебниками или пособиями, используемыми в обучающем пространстве языковых вьетнамских вузов, и соответствует этапам вузовского обучения и изучения языка, принятым в университетах Вьетнама, т.к. они имеют свою специфику, связанную с местными особенностями преподавания и программными требованиями.

5. Выделяются общедидактические и методические принципы, соблюдение которых является необходимым требованием при разработке модели современных учебников и учебных пособий. При разработке модели пособия по аудированию мы

ориентировались также на учёт индивидуальных особенностей студентов, присущих этнотипу вьетнамских студентов, этапа обучения языку (начальный этап языковых вузов Вьетнама), а также условий обучения во внеязыковой среде.

6. Практика преподавания показывает, что к трудностям, возникающим у вьетнамских студентов в обучении аудированию, относятся значительные различия между культурой и языковой системой страны изучаемого языка и родной страны.

7. Обучение РКИ на родине студентов требует реконструкции русской языковой среды. С этой целью используются разнообразные аудиовизуальные средства, которые иллюстрируют учебный материал и создают у студентов ощущение естественного и реального общения. Для этого в пособии используются различные виды аудиотекстов: смоделированные, адаптированные, аутентичные.

8. Обучающие аудио- и аудиовизуальные тексты сопровождаются комплексом заданий предтекстового, притекстового и послетекстового характера. Целостная система заданий способствует не только формированию навыков аудирования, но и развитию других видов речевой деятельности на материале обиходно-бытовой и учебно-профессиональной сфер деятельности. Задания учитывают механизмы формирования навыков аудирования, а также выявленные коммуникативные потребности вьетнамских студентов-филологов. Подчёркивается значимость самостоятельной внеаудиторной работы при формировании слухопроизносительных навыков с учётом цифровизации обучения, а также доступности получения информации на изучаемом языке.

9. Педагогическая эффективность предлагаемой модели пособия по обучению аудированию апробировалась в ходе экспериментального обучения в рамках курса «Аудирование», выделенного в качестве самостоятельного аспекта «Практического курса русского языка». Экспериментальное обучение проводилось в группах студентов на факультете русского языка Хюэского государственного университета, Военного института иностранных языков и Ханойского университета с июня 2022 года по январь 2023 года. Общая численность студентов, участвовавших в

экспериментальном обучении, составила 60 человек. Обучение было проведено в группах в режиме реальных аудиторных занятий, а для организации самостоятельной работы студентов были использованы интернет-ресурсы. Разработка программы экспериментального обучения в период 2018–2023 гг. включала этапы анкетирования, опроса студентов-филологов и преподавателей-практиков, а также научно-методического наблюдения за практическими занятиями по аудированию, проходившими в трёх вьетнамских вузах и в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина.

Непосредственно перед экспериментальным обучением был проведён авторский тест, разработанный с учётом специфики курса и целей исследования. Он включал аутентичные тексты из бытовой, социокультурной и информационной сфер общения. По завершении эксперимента в экспериментальных группах был проведён итоговый тест с целью проверки эффективности обучения аудированию с использованием предложенной нами модели пособия.

10. Результаты итогового теста показали значительное улучшение аудитивных навыков и умений студентов во всех экспериментальных группах. Отмечены ключевые преимущества предложенной модели пособия: разнообразие аудиоматериалов, чёткая структура урока, гибкость и адаптивность. Преподаватели-участники высоко оценили эффективность подхода, отмечая успешные методы, такие как работа с визуальными материалами и активное обсуждение. Качество аудиоматериалов также получило положительную оценку. По данным анкетирования испытуемых студентов, большинство выразили удовлетворение от работы с пособием и желание продолжить его использование на будущих занятиях. Экспериментальное обучение стимулировало интерес студентов, активизировало их участие как в аудитории, так и за её пределами и обеспечило практику устной речи. Это особенно ценно для студентов, изучающих язык вне его родной среды, и дало им возможность погрузиться в аутентичную русскоязычную речь.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе обучения аудированию русской речи вьетнамских студентов-русистов существуют значительные трудности. Ослабление культурных и экономических связей между Россией и Вьетнамом в конце прошлого века после этапа массового активного изучения русского языка в качестве иностранного в связи с сотрудничеством с Советским Союзом, уменьшение числа педагогов – носителей русского языка, снижение интереса к русскому языку привели к временному кризису в сфере преподавания русского языка во Вьетнаме.

Для восстановления былого уровня культурных связей и популяризации русского языка были необходимы новые стимулы. Данная проблема была преодолена благодаря продуктивному сотрудничеству и совместным проектам двух стран в экономической и культурной сферах. В связи с ростом общественного запроса на качественное и эффективное обучение русскому языку во Вьетнаме, а также для удовлетворения современных требований к организации образовательного процесса в настоящее время стало необходимо написание, составление и использование современного, национально-ориентированного учебного материала. В данной диссертации представлена разработка модели учебного пособия по аудированию для вьетнамских студентов-филологов начального этапа обучения РКИ (1–2 курсы) языковых вузов Вьетнама, что является решением одной из наиболее актуальных теоретических и практических проблем в методике преподавания русского языка во вьетнамской аудитории. Полученные в рамках проведённого исследования результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Аудирование можно охарактеризовать как взаимосвязанный с остальными видами речевой деятельности активный процесс восприятия и понимания звучащей речи на слух. Теснее всего аудирование связано с говорением, так как их совокупность составляет устную речь. Аудирование выполняет важную социальную функцию.

2. При обучении восприятию и пониманию звучащей речи следует учитывать характерные особенности данного вида речевой деятельности, связанные с механизмами аудирования, с видами и этапами обучения, а также с этнохарактеристиками обучаемых и условиями получения языкового образования (в стране изучаемого языка или на родине).

3. В работе мы опираемся на классификацию аудирования на учебное и коммуникативное, которые различаются по цели прослушивания, характеристикам процесса аудирования и условиям предъявления звучащей речи. В условиях прохождения обучения РКИ в вузах Вьетнама, особенно на начальном этапе (1–2 курсы) и при отсутствии преподавателей – носителей языка, речь может идти только об учебном аудировании. Однако путём введения в процесс обучения фрагментов аутентичных аудио- и аудиовизуальных текстов появляется возможность показать примеры реального русскоязычного общения.

4. На начальном этапе целью обучения аудированию является формирование у обучающихся механизмов восприятия звучащей речи на русском языке и развитие базовых языковых и речевых навыков и умений. Эффективность формирования навыков аудирования будет зависеть от ряда причин, одна из которых состоит в сочетании форм аудиторной и внеаудиторной самостоятельной деятельности учащихся.

5. Обязательным условием эффективного обучения аудированию в условиях внеязыковой среды можно считать выявление и учёт трудностей, характерных для вьетнамских обучающихся при аудировании русской речи, а также особенностей когнитивного стиля вьетнамских студентов.

6. Процесс обучения аудированию содержит три основных компонента: лингвистический, психологический, методологический, а также систему упражнений, подразделяемых на подготовительные и речевые. Во время разработки учебного материала для развития навыков аудирования стоит также принимать во внимание

такой методический аспект, как проблема отбора звучащего материала в зависимости от образовательных целей и уровня владения языком у обучающихся.

7. Начальный этап обучения русскому языку в филологических вузах Вьетнама включает первый и второй курс четырёхлетнего обучения. Особенности обучения аудированию русской речи вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе характеризуются рядом факторов, которые были проанализированы в данной работе.

8. Как показывает практика преподавания в языковых вузах Вьетнама, отсутствие современных национально-ориентированных учебных пособий по аудированию заставляет искать новые подходы к разработке обучающих звучащих материалов и созданию системы работы с ними. Неактуальность содержания звучащих текстов некоторых пособий, однообразие предлагаемых заданий, отсутствие страноведческого компонента и сопоставительного анализа родного и изучаемого языка и культуры, полное игнорирование новых исследований в области этнометодики, отсутствие заданий поискового и творческого характера с использованием образовательных возможностей цифрового пространства и др. становятся хорошим стимулом для создания новой модели учебного пособия по аудированию.

9. Неоднородность языковых групп и расхождения исходного уровня владения русским языком у студентов уже на начальном этапе изучения языка влияет на образовательный процесс. Многочисленность языковых групп, обусловленная отчасти национальными особенностями вузовского языкового обучения, также требует создания вариативной модели обучающих материалов, ведь одни студенты начинают изучение языка с нуля, а другие поступают в университет после языковой подготовки в профильной средней школе, однако и у них нет достаточной подготовки в технике аудирования, что затрудняет восприятие русской речи.

10. Обучение в условиях внеязыковой среды у студентов-русистов начального этапа приводит к языковому барьеру и недостатку речевой практики, скованности при

общении с носителями языка, вследствие чего формирование аудитивных навыков и умений затруднено и происходит, в основном, на занятиях по аудированию.

11. Можно констатировать, что в целом уровень сформированности аудитивных навыков и умений у обучающихся не отвечает целям, которые ставятся в рамках учебной программы. В такой ситуации требуется разработка нового учебного пособия, адресованного вьетнамским студентам-русистам и удовлетворяющего их потребности в овладении русским языком в настоящее время. При создании такого пособия учитываются такие факторы, как теоретические вопросы, связанные со спецификой аудирования; цели и задачи обучения аудированию на начальном этапе; сферы интересов и потребностей вьетнамских студентов-филологов и т.д. Коммуникативные потребности обучающихся определяются сочетанием личных стремлений студентов и сущностью их будущей профессиональной деятельности – в большинстве случаев, переводческой или преподавательской.

Эффективность разработанного пособия по аудированию подтверждена результатами эксперимента, проведённого в два этапа в период 2018–2023 гг. Суть первого этапа эксперимента заключалась в сборе данных для экспериментального обучения на основе проведения анкетирования и опроса среди студентов и преподавателей в филологических вузах Вьетнама, целью которого было выявление характерных трудностей и коммуникативных потребностей опрошенных, а также наблюдение за практическими занятиями по аудированию. Следующий этап включал в себя экспериментальное обучение с июня 2022 года по январь 2023 года групп студентов-русистов на базе Хюэского государственного университета, Военного института иностранных языков и Ханойского университета. Студенты-участники демонстрировали интерес к содержанию модели разработанного пособия и вовлечённость в учебный процесс в аудиторное и внеаудиторное время. Особое внимание студентов было направлено на работу с аудиовизуальными материалами, доступными по QR-кодам на любых гаджетах, таких как портативные компьютеры и мобильные телефоны.

Эксперимент подтвердил эффективность обучения аудированию по разработанной модели пособия с использованием нового подхода при подготовке материалов для учебного пособия по аудированию, учитывающего:

- механизмы формирования данного вида речевой деятельности;
- когнитивные особенности вьетнамских обучаемых;
- лингвистические и психологические трудности освоения русского языка, выявленные у вьетнамских студентов;
- коммуникативные потребности вьетнамских студентов-филологов и особенности изучения русского языка во внеязыковой среде;
- вариативность сценариев занятий;
- сочетание развития всех видов речевой деятельности;
- использование современных цифровых технологий и фрагментов аутентичных текстов;
- актуальность содержания звучащих текстов и их увлекательность;
- наличие материалов и ссылок для самостоятельного совершенствования навыков аудирования;
- современность и яркость подачи обучающего аудиовизуального материала с использованием зрительного аудиоряда, что до последнего момента практически не было востребовано во вьетнамской образовательной системе при обучении аудированию.

Всё это делает данную модель пособия по аудированию отличающейся от аналогичных пособий, используемых в настоящий момент в вузах Вьетнама. Сильно выраженная этнонаправленность учебных материалов, описанная ранее, также является преимуществом разрабатываемой модели.

Методически последовательная система заданий представлена для работы как с учебными текстами, так и с фрагментами аутентичных материалов из различных сфер общения: бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной.

Достоинства данной модели учебного пособия, описанные выше, позволяют признать её новизну и научно-методическую значимость. Актуальность и современность разработанного подхода обусловлены нынешними условиями обучения русскому языку в языковых вузах Вьетнама, которые реализуют социальный заказ на подготовку большого количества русскоговорящих специалистов в различных отраслях экономики в связи с расширением взаимовыгодного сотрудничества с Россией.

Пособие, созданное на основе предлагаемой модели, в условиях обучения вьетнамских студентов-русистов на родине при обучении на начальном этапе позволит максимально использовать преимущества родного языка студентов и в то же время благодаря аудиовизуальным обучающим средствам сможет приблизить языковую русскую языковую среду, временно компенсировать её и подготовить студентов к погружению в реальную языковую среду.

Перспективу дальнейшего исследования мы видим в разработке методики обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов не только на начальном, но и на последующих этапах. Планируется реализация результатов исследования в образовательной программе обучения русскому языку в филологических вузах Вьетнама и создание учебного пособия по разработанной модели для продвинутого этапа овладения языком.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамовская, Н.Ю. Выявление трудностей при обучении аудированию, обусловленных стилевой принадлежностью звучащих текстов: на материале английского языка для младших курсов языкового вуза : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Абрамовская Нина Юрьевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2000. – 166 с.
2. Аду, С.С. Развитие навыков аудирования при обучении иностранных слушателей подготовительного факультета языку специальности (юридический профиль) / С.С. Аду, О.С. Жарова. // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 5. – С. 32–39.
3. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2018. – 446 с.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 / Б.Г. Ананьев ; составители: В.П. Лисенкова, Н.В. Кузьмина. – Москва : Педагогика, 1980. – 232 с.
5. Андреева, Н.В. Использование современных технологий в обучении аудированию: организация самостоятельной работы учащихся на платформе LMS CANVAS / Н.В. Андреева // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 4. – С. 28–34.
6. Андреева, Н.В. Обучение аудированию в условиях реальной и виртуальной языковой среды : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Андреева Наталья Владимировна ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2019. – 260 с.
7. Андреевкова, Н.М. Роль семьи в социализации индивида. Проблемы быта, брака и семьи / Н.М. Андреевкова. – Вильнюс, 2018. – 303 с.

8. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва : Советская Энциклопедия, 1969. – 2-е изд. – 498 с.
9. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Минск : Высшая школа, 1974. – 334 с.
10. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.) / И.Л. Бим. – Москва : Вентана-Граф, 1997. – 40 с.
11. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника / И.Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1997. – 228 с.
12. Бобрышева, И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)». : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Бобрышева Ирина Евгеньевна ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2004. – 48 с.
13. Бобрышева, И.Е. Модель коррекции систем заданий и упражнений с учётом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности / И.Е. Бобрышева // Русский язык за рубежом. – 2004. – № 1. – С. 38–49.
14. Богомолов, А.Н. Аутентичный текст и аутентичная языковая среда в обучении русскому языку как иностранному / А.Н. Богомолов, Л.А. Дунаева // Русский язык за рубежом. – 2015. – № 5. – С. 94–100.
15. Болотова, Ю.В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А2-В1 : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Болотова Юлия Викторовна ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2017 – 237с.
16. Бредихина, И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учебное пособие / И.А. Бредихина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.

17. Буланин, Л.Л. Фонетика современного русского языка / Л.Л. Буланин. – Москва : Высшая школа, 1970. – 208 с.

18. Быкова, О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде: на примере южнокорейских университетов : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» : автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Быкова Ольга Петровна ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2011. – 43 с.

19. Быстров, И.С. Фонетический строй вьетнамского языка / И.С. Быстров, М.В. Гордина. – Москва : Наука, 1984. – 243 с.

20. Вайсбурд, М.Л. Обучение учащихся средней школы пониманию иноязычной речи на слух: на материале англ. языка / М.Л. Вайсбурд. – Москва : Просвещение, 1965. – 79 с.

21. Верещагин, Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1983. – 269 с.

22. Верещагина, И.Н. Книга для учителя к учебнику английского языка для 2 класса школ с углублённым изучением английского языка / И.Н. Верещагина, Г.В. Рогова. – Москва : Просвещение, 1999. – 128 с.

23. Верещагина, И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : пособие для учителей и студентов пед. вузов / Рогова Г.В., И.Н. Верещагина. – Москва : Просвещение, 2000. – 232 с.

24. Вузовское обучение / Медицинский факультет – Государственный Ханойский университет. – Ханой : Изд-во Пе, 2003. – 185 с.

25. Ву Куок Тхай. Методика обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов в условиях русской речевой среды (включенная форма обучения) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических

наук / Ву Куок Тхай ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 1998. – 222 с.

26. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 8 т. Т. 2. – Москва, 1982. – 502 с.

27. Высотская, Н.А. Система упражнений, обучающая студентов-вьетнамцев аудированию русской речи (начальный этап) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Высотская Нонна Абрамовна ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 1978. – 292 с.

28. Вьетнамский язык / В.М. Солнцев, Ю.К. Лекомцев, Т.Т. Мхитарян, И.И. Глебова. – Москва : Изд-во восточной литературы, 1960. – 101 с.

29. Вятютнев, М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М.Н. Вятютнев. – Москва, 1984. – 144 с.

30. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва : Академия, 2007. – 4-е изд., стер. – 333 с.

31. Гез, Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 35–41.

32. Гез, Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 2. – С. 29–38.

33. Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учебное пособие для студ. лингв. унтов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.

34. Говорун, С.В. Сопоставление навыков и умений учебного аудирования и понимания иноязычной речи на слух в процессе общения / С.В. Говорун // Вестник

Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – № 3. – С. 159–166.

35. Говорун, С.В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Говорун Светлана Викторовна ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2015. – 270 с.

36. Гойхман, О.Я. Основы речевой коммуникации : учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина / Под ред. проф. О.Я. Гойхмана. – Москва : ИНФРА-М, 1997. – 272 с

37. Городилова, Г.Г. Обучение речи и технические средства (на материале преподавания рус. яз. студентам-иностранцам) / Г.Г. Городилова. – Москва : Русский язык, 1979. – 206 с.

38. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / М.М. Нахабина [и др.]. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2020. – 23 с.

39. Дао, Н.Т. Где и как изучают русский язык во Вьетнаме / Н.Т. Дао // Научно-техническая конференция студентов, аспирантов и молодых учёных. МИИГАиК. – 2015. – С. 104–113.

40. Дерябина, С.А. Формирование фонетических навыков при изучении РКИ в условиях цифровизации образовательного пространства / С.А. Дерябина, Т.А. Дьякова, И.И. Митрофанова // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 5. – С. 71–77.

41. Дзедик, Е.П. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному / Е.П. Дзедик // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2010. – №4 (15). – С. 110–113.

42. Динь, Нгок Тханг. Изучение общего уровня социального интеллекта вьетнамских студентов / Нгок Тханг Динь // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 525–526.

43. Динь, Тхи Тху Хуен. История становления и развития обучения русскому языку во Вьетнаме // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2019. – № 3. – С. 5–13.

44. Динь, Тхуй Нган. Коммуникативные потребности вьетнамских студентов-филологов при обучении аудированию / Динь Тхуй Нган, М.Н. Шутова // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2020. – № 3. – С. 24–27.

45. Динь, Тхуй Нган. Использование аутентичных текстов в обучении аудированию русской речи вьетнамских студентов-филологов: теоретический аспект / Динь Тхуй Нган // Современная социально-гуманитарная мысль: Проблемное поле и перспективы исследований : Сборник статей международной конференции. – 2020. – С. 105–108.

46. Динь, Тхуй Нган. К вопросу формирования коммуникативной компетенции вьетнамских студентов-русистов в обучении аудированию / Динь Тхуй Нган // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXI Кирилло-Мефодиевские чтения : Сборник статей международной конференции. – 2020. – С. 99–102.

47. Динь, Тхуй Нган. Методика обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе / Динь Тхуй Нган // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах : Сборник статей международной конференции. – 2019. – С. 315–317.

48. Динь, Тхуй Нган. Особенности обучения аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе во вьетнамских вузах / Динь Тхуй Нган //

Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2019. – № 2. – С. 63–65.

49. Динь, Тхуй Нган. Проблемы отбора звукового материала при обучении аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе / Динь Тхуй Нган // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики: Гуманитарные науки. – 2019. – № 6. – С. 54–56.

50. Динь, Тхуй Нган. Индивидуальный подход в обучении аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе / Динь Тхуй Нган, М.Н. Шутова // В мире русского языка и русской культуры : Сборник статей международной конференции. – 2019. – С. 81–83.

51. Елухина, Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н.В. Елухина // ИЯШ. – 1986. – № 5. – С. 15–20.

52. Елухина, Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н.В. Елухина // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Бим И.Л., Леонтьев А.А. [и др.]. – Москва : Русский язык, 1991. – 358 с.

53. Елухина, Н.В. Какими должны быть тексты для чтения и тексты для аудирования? / Н.В. Елухина, Е.В. Мусницкая // Иностранные языки в школе. – 1978. – № 3. – С. 28–36.

54. Елухина, Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20–29.

55. Елухина, Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 1. – С. 36–44.

56. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.

57. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 159 с.

58. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1985. – 160 с.

59. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.

60. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 428 с.

61. Зыонг, Дык Ниём. Русский язык во Вьетнаме: пути оптимизации обучения / Зыонг Дык Ниём // Проблемы функционирования и преподавания русского языка в Юго-Восточной Азии. – 2005. – С. 7–11.

62. Капитонова, Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2006. – 271 с.

63. Ковалевич, Т.Ф. Приобщение студентов к психологической культуре в вузе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика» : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Ковалевич Татьяна Федоровна ; Сибирский государственный технологический университет. – Красноярск, 1999. – 189 с.

64. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Текст: справочник / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – Санкт-Петербург : Русско-Балтийский Информационный центр «БЛИЦ», Cambridge University Press, 2001. – 224 с.

65. Колесникова, Е.А. Направления модернизации процесса обучения аудированию / Е.А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 82–87.

66. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – Москва : Дрофа, 2008. – 431 с.

67. Копытько, С.В. Метод интервью в практике преподавания русского языка как иностранного в неязыковом вузе / С.В. Копытько // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 10-2 (52). – С. 109–114.

68. Кочкина, З.А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи // Иностранные языки в высшей школе. – 1964. – № 1. – С. 18–28.

69. Кулик, А.Д. Этапы и уровни владения русским языком как иностранным и место начального этапа обучения / А.Д. Кулик // Российский научный журнал. – 2013. – №2 (33). – С. 137–140.

70. Кулиш, Л.Ю. Виды аудирования / Л.Ю. Кулиш // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия. – Москва : Русский язык, 1991. – С. 224–238.

71. Кулиш, Л.Ю. Психолингвистические аспекты восприятия иноязычной речи. Зависимость восприятия от речевых характеристик говорящего / Л.Ю. Кулиш. – Киев : Изд-во Киевского университета, 1982. – 208 с.

72. Кутырева, Н.А. Новое направление во вьетнамской русистике: обучение русскому языку специальности «Туризм и сервис, в том числе и гостиничное дело» (методические рекомендации) / Н.А. Кутырева, Фунг Чонг Тоан // *Hội thảo Quốc gia «Đạy, học và nghiên cứu tiếng Nga tại Việt Nam trong giai đoạn mới»*. – 2015. – С. 8-10.

73. Ле, Ань Ван. Трудности аудирования для вьетнамских учащихся / Ле Ань Ван // Русский язык за рубежом (специальный выпуск). – 2015. – № 22. – С. 26–29.

74. Лебединский, С.И. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Мн., 2011. – 309 с. (электронная версия).

75. Ле, Ван Тхуен. Особенности типов семейного воспитания во Вьетнаме / Ле Ван Тхуен, Динь Тхи Тхиен Ай // *The scientific heritage*. – 2022. – № 93. – С. 78–80.

76. Ле, Хонг Тханг. Методика обучения аудированию русской речи студентов-филологов в Тхайнгуенском университете по коммуникативно-индивидуализированному подходу : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Ле Хонг Тханг. – Ханой, 2015. – 217 с.

77. Леонтьев, А.А. Психолингвистика. Русская речь / А.А. Леонтьев. – 1969. – № 1 (6). – С. 99–104.

78. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1969. – 307 с.

79. Леонтьев, А.А. Словарь стереотипных ассоциаций русского языка», его теоретические основы, задачи и значение для обучения русскому языку иностранцев / А.А. Леонтьев // Вопросы учебной лексикографии. – 1969. – С. 114–127.

80. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.

81. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1985. – 495 с.

82. Митрофанова, О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров [и др.]. – Москва : Русский язык, 1990. – 270 с.

83. Морозова, И.Д. Обучение аудированию : тексты лекций / И.Д. Морозова. – Иваново : Изд-во ИвГУ, 1993. – 17 с.

84. Московкин, Л.В. Методологические аспекты лингводидактики и методики обучения языку : пособие для студентов и аспирантов / Л.В. Московкин. – Санкт-Петербург : Корифей, 2002. – 48 с.

85. Мочелевская, Е.В. Трудности субъектов образовательного процесса во время обучения аудированию иноязычной речи / Е.В. Мочелевская // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 1. – С. 89–93.

86. Мхитарян, Т.Т. Фонетика вьетнамского языка / Т.Т. Мхитарян. – Москва : Изд-во восточной литературы, 1959. – 139 с.

87. Нгуен, Ван Хьен. Вьетнамская система образования и подготовка учителей: акцент на научном образовании / Нгуен Ван Хьен, Нгуен Ву Бич Хьен, Ву Тхи Май Хуонг, Хоанг Тхи Ким Хюэ, Нгуен, Тхи Мин Нгуетт // Азиатско-Тихоокеанское научное образование. – 2020. – № 6 (1). – С. 179–206.

88. Нгуен, Дук Чьонг. Обучение русскому языку на современном этапе: Состояние и способы / Нгуен Дук Чьонг // Вьетнамская русистика. – 2009. – С. 118–122.

89. Нгуен, Тхи Тху Дат. 70 лет преподаванию русского языка во Вьетнаме (1945-2015) / Нгуен Тхи Тху Дат Ву Тхе К. // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск. Вьетнамская русистика. – 2015. – № 22. – С. 9–11.

90. Нгуен, Тхи Ханг. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в организации самостоятельной работы по русскому языку (в условиях вьетнамского вуза) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Нгуен Тхи Ханг ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2011. – 24 с.

91. Нгуен, Тхи Ханг. Интерактивный метод в обучении русскому языку во Вьетнаме / Нгуен Тхи Ханг // Сборник научных трудов Международной научной конференции студентов и аспирантов «Российская федерация и современный мир: пути и перспективы развития». – 2010. – С. 197–204.

92. Нгуен, Тхи Ханг. Типичные ошибки в русской речи вьетнамских учащихся на продвинутом этапе / Нгуен Тхи Ханг // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2010. – № 3–4. – С. 63–68.

93. Немов, Р.С. Психология : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – Кн. 3.: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – Москва : Просвещение, 1995. – 576 с.

94. Образовательная программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – Москва, 2001. – 134 с.

95. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Москва : Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с

96. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – Москва : Рема, 2005. – 247 с.

97. Ожегова, Н.С. Методика обучения восприятию русской речи / Н.С. Ожегова. – Москва : Русский язык, 1978. – 53 с.

98. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.

99. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1977. – 214 с.

100. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавания русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык, 2010. – 568 с.

101. Щукин, А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / А.Н. Щукин. – Москва : Русский язык, 2003. – 304 с.

102. Покровский, Г.Б. Песенный материал на уроках русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения / Г.Б. Покровский, О.В. Бондарева // Русский язык за рубежом. – 2021. – № 1. – С. 114–127.

103. Потёмкина, В.А. Критерии отбора материала для навыка аудирования / В.А. Потёмкина // Проблемы современной филологии и лингводидактики. – 2010. – Вып. 4. – 271 с.

104. Потёмкина, В.А. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов неязыковых факультетов при обучении аудированию на материале социомаркированных текстов : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Потёмкина Виктория Александровна ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2010. – 22 с.

105. Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком : сборник статей / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 235 с.

106. Рахманов, И.В. Обучение устной речи на иностранном языке / И.В. Рахманов. – Москва : Высшая школа, 1980. – 120 с.

107. Рахманова, Л.И. Современный русский язык / Л.И. Рахманова, В.Н. Суздальцева. – Москва : Аспект пресс, 2010. – 464 с.

108. Ременцов, А.Н. Сравнительный анализ основных параметров системы высшего образования в России и Вьетнаме / А.Н. Ременцов, М.Н. Кожевникова, Н.А. Ременцова // Мир русского слова. – 2015. – № 1. – С. 87–91.

109. Ременцов, А.Н. О создании учебника русского языка для вьетнамских учащихся / А.Н. Ременцов, М.Н. Кожевникова, А.Л. Кузнецов // Уроки русской словесности. Сборник научных статей. – 2017. – С. 151–154.

110. Ременцов, А.Н. Национально ориентированный подход к обучению граждан Вьетнама в российских вузах: традиции и перспективы / А.Н. Ременцов, М.Н. Кожевникова, А.Л. Кузнецов // Русский язык за рубежом. – 2014. – № 5 (246). – С. 110–116.

111. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку / Г.В. Рогова. – Москва, 1970. – 182 с.

112. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г.В. Рогова, В.И. Верещагина. – Москва, 1988. – 224 с.

113. Рубинштейн, С.Л. О понимании / Рубинштейн С.Л. // Проблемы общей психологии. – 1973. – С. 24–31.

114. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Просвещение, 1989. – Т.1. – 488 с.

115. Сафонова, В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 5. – С. 5–10.

116. Сафонова, В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку : современные методические проблемы и пути их решения / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 2–9.
117. Скаяева, Е.В. Русский язык в современном Вьетнаме / Е.В. Скаяева, Фунг Чонг Тоан // Вьетнамская русистика. – 2009. – С. 1–7.
118. Соболева, Н.И. Контроль навыков и умений аудирования / Н.И. Соболева, А.С. Иванова // Лингвистические и лингводидактические основы обучения русскому языку как иностранному. К 30-летию ФГЖ РУДН. – 1997. – С. 7–10.
119. Соколов, А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов ; Акад. пед. наук СССР. – Москва : Просвещение, 1968. – 248 с.
120. Ткаченко, Л.П. Обучение аудированию / Л.П. Ткаченко // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – Москва : Русский язык, 2003. – С. 98–107.
121. Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам: обзор основных направлений методической мысли в России / Под ред. Л.В. Московкина. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2008. – 235 с.
122. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина [и др.]. – Москва ; Санкт-Петербург : Златоуст, 2009. – 2-ое изд. – 32 с.
123. Федотова, Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / Н.Л. Федотова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 192 с.
124. Фейгенберг, И.М. Видеть-предвидеть-действовать / И.М. Фейгенберг. – Москва : Знание, 1986. – 91 с.
125. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: (подготовка переводчиков) / И.И. Халеева. – Москва : Высшая школа, 1989. – 236 с.
126. Хоанг, Тхи Тху. Содержание и структура учебника русского языка для вьетнамских студентов-филологов : Начальный этап : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» :

диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Хоанг Тхи Тху ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2005. – 171 с.

127. Цзя, Сюэ. Особенности обучения аудированию на занятиях по РКИ с китайскими студентами-филологами / Цзя Сюэ // Международный аспирантский вестник. – 2018. – № 3. – С. 20–24.

128. Черкашина, А.И. Проблема содержания и структуры пособия по обучению аудированию иноязычных текстов по специальности (неязыковые вузы) / А.И. Черкашина. – Благовещенск : Издательство БГПУ, 2006. – 204 с.

129. Шатилов, С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С.Ф. Шатилов. – Москва, 1985. – 268 с.

130. Шарликова, В.Д. Использование интервью при обучении аудированию на занятиях по РКИ (уровни подготовки А2 и В1) / В.Д. Шарликова // Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: Проблемы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции г. Москва, 13 февраля 2023 г. / Под общей ред. С.А. Вишнякова. – С. 499–503.

131. Шутова, М.Н. Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе : диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук / Шутова Марина Николаевна ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 2005. – 291 с.

132. Шутова, М.Н. Роль фонетики в формировании коммуникативной компетенции студентов-филологов включенного обучения : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Шутова Марина Николаевна ; Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 1989. – 186 с.

133. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики : учеб. пособие для студ. филол. фак. / Л.В. Щерба. – Москва : Academia, 2002. – 3-е изд., испр. и доп. – 148 с.

134. Щукин, А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – Москва : Икар, 2011. – 454 с.

135. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2007. – 3-е изд. – 480 с.

136. Щукин, А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранному / А.Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

137. Щукин, А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному) / А.Н. Щукин. – Москва : Русский язык, 1981. – 128 с.

138. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва : Русский язык, 2010. – 349 с.

139. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – 334 с.

140. Щукин, А.Н. Обучения речевому общению на русском языке как иностранному / А.Н. Щукин. – Москва : Русский язык, 2012. – 786 с.

141. Щукин, А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / А.Н. Щукин. – Москва : Русский язык, 2003. – 304 с.

142. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации : избранные психологические труды / П.М. Якобсон. – Москва : Институт практической психологии, 1998. – 304 с.

143. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment (CEFR). – Strasbourg, 1986. – 273 p.

144. Brown, D. Teaching Aural English / D. Brown // English Journal. – 1950. – P. 128–137.
145. Brown, D. Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy / D. Brown. – London : Longman, 2004. – 2nd ed. – 348 p.
146. Napier, Nancy K. Acculturation and Global Mindsponge / Nancy K. Napier, Quan Hoang Vuong // International Journal of Intercultural Relations. – 2015. – № 49(1). – P. 354–367.
147. Ronald, K. Listening as an act of composing / K. Ronald, H. Roskelly // Paper presented at the 36th Conference on College Composition and Communication. – 1985. – P. 12.
148. Rost, M. Listening in Language Learning / M. Rost. – London, 1990. – 278 p.
149. Rost, M. Teaching and researching listening / M. Rost. – 2nd edition. – Harlow : Longman, 2011. – 407 p.
150. Underwood, M. Teaching Listening / M. Underwood. – London, 1989. – 117 p.
151. Министерство образования и подготовки кадров. Общеобразовательная программа изучения русского языка. – Ханой : Образование, 2006. – 201 с.

Список использованных учебников и учебных пособий

152. Антонова, В.Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (базовый уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – 11-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2017. – 256 с.
153. Антонова, В.Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) : в 2 т. Т. 1 / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – 10-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2017. – 200 с.
154. Антонова, В.Е. Дорога в Россию : учебник русского языка (первый уровень) : в 2 т. Т. 2 / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, А.А. Толстых. – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2017. – 184 с.

155. Гончар, И.А. Послушайте! Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык : в 3 вып. Вып. 1. Элементарный уровень (А1): общее владение РКИ / И.А. Гончар. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2014. – 112 с.

156. Гончар, И.А. Послушайте! Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык : в 3 вып. Вып. 2. Базовый уровень (А2): общее владение РКИ / И.А. Гончар. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2014. – 154 с.

157. Гончар, И.А. Послушайте! Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык : в 3 вып. Вып. 3. Первый сертификационный уровень (В1): общее владение РКИ / И.А. Гончар. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2014. – 166 с.

158. Дорога в Россию : учебник русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых. – 15-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2017. – 344 с.

159. Ермаченкова, В.С. Слушать и услышать : пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной. Базовый уровень (А2) / В.С. Ермаченкова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2013. – 112 с.

160. Иванова, Э.И. Наше время : учебное пособие по русскому языку для иностранцев / Э.И. Иванова. – Москва : Русский язык. Курсы, 2019. – 208 с.

161. Караванова, Н.Б. Слушаем живую русскую речь : пособие по аудированию для иностранцев, изучающих русский язык / Н.Б. Караванова. – Москва : Русский язык. Курсы, 2009. – 116 с.

162. Перспектива : Основная часть : Пособие для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка / И.С. Костина, Н.Н. Александрова, Т.И. Александрова, Е.Б. Богословская. – Вып. 3. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1997. – 104 с.

163. Перспектива : Основная часть : Пособие для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка / И.С. Костина, Н.Н. Александрова, Т.И. Александрова, Е.Б. Богословская. – Вып. 4. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1998. – 95 с.

164. Русский язык для всех : давайте поговорим и почитаем / З.А. Богданова [и др.] ; под ред. В.Г. Костомарова. – 3-е изд. – Москва : Русский язык, 1987. – 324 с.

165. Одинцова, И.В. Что вы сказали? Книга по развитию навыков аудирования и устной речи для изучающих русский язык / И.В. Одинцова. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. – 260 с.

166. Усейнова, Г.И. Русский – это просто. Курс русского языка для начинающих / Г.И. Усейнова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2017 – 324 с.

167. Чернышов, С.И. Поехали. Русский язык для взрослых : учебник. Ч.1. Начальный курс / С.И. Чернышов, А.В. Чернышова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2018. – 280 с.

168. Чернышов, С.И. Поехали. Русский язык для взрослых : учебник. Ч. 2. Базовый курс. Т. 1 / С.И. Чернышов, А.В. Чернышова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2017. – 168 с.

169. Чернышов, С.И. Поехали. Русский язык для взрослых : учебник. Ч. 2. Базовый курс. Т. 2 / С.И. Чернышов, А.В. Чернышова. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2018. – 280 с.

170. Эсмантова, Т.Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А2 (базовый) / Т.Л. Эсмантова. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. – 328 с.

171. Эсмантова, Т.Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А1 (элементарный) / Т.Л. Эсмантова. – 5-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. – 320 с.

172. Эсмантова, Т.Л. Русский язык: 5 элементов: уровень В1 (базовый – первый сертификационный) / Т.Л. Эсмантова. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. – 340 с.

173. Ле, Хонг Тханг. Пособие по аудированию – начальный этап / Ле Хонг Тханг. – Тгайnguен : Тгайnguенский университет, 2002. – 115 с.

174. Нгуен, Ань Тхы. Слушаем по-русски 1. Пособие по аудированию для студентов факультета русской филологии / Нгуен Ань Тхы. – Хошимин : Хошиминский государственный университет, 2013. – 120 с.

175. Нгуен, Ван Тоан. Пособие по аудированию. Книга для курсантов / Нгуен Ван Тоан. – Ханой : Народная армия, 2007. – 210 с.

176. Нгуен, Ван Ты. Пособие для обучения аудированию. Уровень А1 / Нгуен Ван Ты [и др.]. – Ханой : Народная армия, 2015. – 183 с.

177. Нгуен, Кю Мао. Пособие по аудированию / Нгуен Кю Мао. – Ханой : Ханойский государственный университет, 1998–1999. – 90 с.

178. Нгуен, Тхи Хьонг Лан. Пособие по обучению аудированию – начальный этап / Нгуен Тхи Хьонг Лан. – Ханой : Военный институт иностранных языков, 2005. – 50 с.

179. Нгуен, Хьу Тьинь. Обучение аудированию / Нгуен Хьу Тьинь. – Ханой : Ханойский государственный университет, 1999. – 112 с.

180. Нонг, Тхи Тхом. Пособие по аудированию / Нонг Тхи Тхом. – Ханой : Ханойский государственный университет, 1998–1999. – 105 с.

181. Фан, Тхань Тиен. Пособие по аудированию / Фан Тхань Тиен. – Хюэ : Хюэский государственный университет, 2008. – 66 с.

182. Нгуен, Ван Тоан. Пособие для обучения аудированию. Книга для курсантов / Нгуен Ван Тоан. – Ханой : Народная армия, 2007. – 211 с.

183. Нгуен, Ван Ты. Пособие для обучения аудированию. Уровень А2 / Нгуен Ван Ты, Ле Тхи То Хоа, Нгуен Тхи Ли. – Ханой : Народная армия, 2015. – 178 с.

Источники

184. World Bank [Electronic resource] // Охват школьным образованием, высшее образование (% от общего объёма) – Вьетнам. Данные. – URL: data.worldbank.org. (дата обращения: 01.03.2022)

185. Россия выделила 1 тыс. стипендий для обучения вьетнамских студентов в вузах РФ в 2023–2024 учебном году – Текст: электронный // Электронная газета Коммунистической партии Вьетнама. – 2023. – URL: <https://ru.dangcongsan.vn/vjetnam-i-rossiya/rossiya-videlila-1-tis-stipendij-dlya-obucheniya-vjetnamskih-studentov-v-vuzah-rf-v-2023-2024-uchebnom-godu-24492.html> (дата обращения: 07.10.2023)

186. Решение № 2080/QD-TTg от 22 декабря 2017 года: «Об утверждении изменений и дополнений к Проекту по преподаванию и изучению иностранных языков в национальной системе образования на период 2017-2025 годов», Ханой – Вьетнам, 2017. – 11с. – URL: <https://chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=192343> (дата обращения: 17.09.2019)

187. Образование на русском: сайт. – URL: <https://pushkininstitute.ru/> (дата обращения: 10.02.2019)

188. Время говорить по-русски!: сайт. – URL: <https://timetospeakrussian.com/ru/> (дата обращения: 10.03.2023)

ПРИЛОЖЕНИЕ А

I. Анкета для студентов факультета русского языка вузов Вьетнама и результаты

1. Где вы начали изучать русский язык?

- в школе 58%
- в институте 42%

2. Почему вы поступили на факультет русского языка?

- люблю Россию, русскую культуру 45%
- по желанию родителей 9%
- хочу найти хорошую, высокооплачиваемую работу 45%
- нет ответа 1%

3. Кем вы хотите стать по окончании института?

- преподавателем русского языка 42%
- переводчиком/интерпретатором 27%
- гидом 15%
- нет ответа 6%

4. Какой для вас трудный вид речевой деятельности?

- говорение 39%
- аудирование 92%
- письмо 21%
- чтение 18%

5. Как вы поняли содержание аудиотекста после двукратного прослушивания?

- более 70% содержания 38%
- 50–70% содержания 43%
- менее 50% содержания 19%

6. Какие факторы являются для вас трудностью при восприятии аудиотекста на русском языке?

- ускоренный/замедленный темп речи говорящего 45%
 - наличие неизвестного языкового явления 56%
 - наличие неизвестного страноведческого материала 62%
7. На занятиях по аудированию используются монологические и диалогические тексты ...
- в учебниках/учебных пособиях по русскому языку как иностранному 87%
 - в дополнительном материале 13%
8. Какие темы текстов чаще всего привлекают ваш интерес на занятии по аудированию?
- обиходно-бытовые 87%
 - общественно-политические 35%

II. Данные онлайн-опроса вьетнамских учащихся

Опросы вьетнамских учащихся и вьетнамских преподавателей-русистов были проведены с использованием онлайн-инструмента Google Формы. Выбор этого инструмента обусловлен его популярностью во Вьетнаме. Согласно данным Similar Web, к началу 2023 года количество посетителей данного сайта среди жителей Вьетнама составило 56,1 миллиона (из общего населения 99,2 миллиона). По-прежнему наибольшую долю рынка поисковых систем в стране удерживает Google – 97,12%.

В опросе участвовали вьетнамские студенты и работающие люди, которые изучают или изучали русский язык. Одни из опрошенных (42,3%) имеют нефилологическую специальность, а другие (57,7%) изучают филологию. Общее количество участников составило 52 человека, среди которых было 35 мужчин и 17 женщин.

В опрос были включены 24 вопроса с несколькими вариантами ответов. Опрос проведён с целью изучения уровня интереса и мотивации вьетнамских студентов к

изучению русского языка, а также выявления конкретных проблем, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении русского языка. Опрос был анонимным.

Участникам опроса предлагалось ответить на вопросы, направленные на получение следующей информации.

Самой трудной частью изучения русского языка большинство участников назвали слушание и говорение (76,9%), в то время как 23,1% испытывают трудности с чтением и письмом.

Когда речь идёт о трудностях в аудировании, 76,9% участников считают сложнее понимать диктора, чем преподавателя (23,1%). По мнению большинства участников (57,7%), наибольшую сложность при аудировании представляют диалоги, в то время как 42,3% предпочитают монологи.

61,5% считают, что слушание и понимание сложнее в реальном общении, чем в учебном общении (38,5%).

96,2% участников считают, что вид говорящего очень помогает им при аудировании, в то время как 3,8% считают, что это не очень важно.

88,5% участников утверждают, что невербальные компоненты, такие как жесты, мимика, улыбка и поза, очень помогают им в реальном общении, в то время как 11,5% считают, что это не очень помогает.

По вопросу о схожести или различии невербальных компонентов в русском и вьетнамском языках, 53,8% участников считают их различными, в то время как 46,2% считают, что они одинаковы или почти одинаковы.

Также выявлено, что 73,1% участников испытывают трудности с лексикой при аудировании, в то время как 26,9% называют грамматику как основную трудность.

Что касается причин трудностей в аудировании, 69% считают, что основной сложностью является скорость говорения, а 31% указывают на произношение говорящего.

Половина участников (50%) испытывают сложности из-за незнакомой тематики, а другая половина (50%) из-за непонимания смысла.

57,7% участников считают, что длительность звучания является причиной трудностей, в то время как 42,3% указывают на недостаток времени.

80% участников верят, что можно улучшить навыки аудирования на русском языке, в то время как 20% считают это очень сложным.

Чтобы лучше слышать и понимать русскую речь, 72% участников рекомендуют использовать русские мультфильмы и фильмы, в то время как 28% предпочли бы русские песни и стихи.

65,4% участников предпочитают находить материалы для самостоятельной работы по аудированию в интернете, в то время как 34,6% следуют советам преподавателя.

57,7% согласны с тем, что речь, произнесённая мужчиной, легче воспринимается, чем речь женщины или ребёнка, в то время как 42,3% не считают это очень важным.

84,6% участников утверждают, что упражнения перед прослушиванием помогают снять не только языковые трудности, но и психологическое напряжение, в то время как 15,4% считают, что они помогают только с языковыми трудностями.

88,5% участников считают, что параллельная запись услышанного очень помогает им в понимании речи, в то время как 11,5% считают, что это не очень помогает.

80,8% участников считают, что навыки аудирования помогают не только при говорении, но и при чтении и письме, в то время как 19,2% считают, что они полезны только при говорении.

Информация, полученная из данного опроса, была использована в качестве инструмента для оценки эффективности образовательных программ по русскому языку и их соответствия установленным образовательным целям. Кроме того, опрос позволяет собрать отзывы и предложения студентов относительно методов преподавания и качества обучения, что впоследствии может быть использовано для улучшения учебных программ. Ответы на вопросы также помогут понять, как

вьетнамские студенты воспринимают культурные и невербальные аспекты русскоязычной среды и взаимодействуют с ними. Полученные результаты опроса весьма полезны для учебных учреждений и образовательных программ, так как они могут помочь определить потребность в дополнительных учебных материалах, поддержке или дополнительном обучении, что способствует улучшению качества обучения русскому языку в данной среде.

III. Данные онлайн-опроса вьетнамских преподавателей-русистов

В мае 2023 года мы проводили опрос среди преподавателей-русистов, работающих в некоторых вузах Вьетнама. Респондентами выступили вьетнамские преподаватели, работающие на факультетах русского языка/иностранных языков в различных филологических и нефилологических вузах. Возраст опрашиваемых – от 25 до 50 лет. Общее количество респондентов составило 20 человек, из них 6 мужчин и 14 женщин.

В опрос были включены 10 вопросов с несколькими вариантами ответов. Все вопросы сформулированы нами с целью выяснения мнения коллег о необходимости разработки модели нового учебного пособия по аудированию, его актуальности на начальном этапе изучения русского языка в условиях обучения во вьетнамском вузе, о готовности использовать фрагменты аутентичных звучащих текстов уже на данном этапе и о необходимости учитывать национальные особенности вьетнамских учащихся. Выбор вопросов был основан как на анализе действующих пособий (российских и вьетнамских), так и собственном опыте изучения и преподавания русского языка. Опрос был анонимным.

Участникам опроса предлагалось ответить на вопросы, направленные на получение следующей информации.

1. Оценка мнения о целесообразности использования аутентичных текстов на начальном этапе обучения в языковых вузах.

На вопрос «Считаете ли вы, что на начальном этапе обучения в языковых вузах можно использовать фрагменты аутентичных текстов?» 90% респондентов ответили утвердительно, а 10% выразили отрицательное мнение. Такой большой процент преподавателей (90%), допускающих возможность использования фрагментов аутентичных текстов, доказывает, на наш взгляд, актуальность их появления ещё на начальном этапе овладения языком.

2. Определение того, используют ли преподаватели сами аутентичные тексты в учебном процессе.

На вопрос «Используете ли вы сами такие тексты в учебном процессе?» 80% респондентов ответили утвердительно, в то время как 20% признали, что не пробовали. Это может стать доказательством поиска самими преподавателями аутентичных звуковых текстов с целью дополнить обучающий материал действующего учебного пособия.

3. Изучение практики использования источников из интернета для проведения занятий по аудированию.

На вопрос «Привлекаете ли вы источники из интернета для занятий по аудированию?» 80% респондентов ответили «Да», в то время как 20% заявили, что они не привлекают такие источники. Как мы видим, значительный перевес положительных ответов говорит о достаточной цифровой компетентности вьетнамских преподавателей-русистов.

4. Определение предпочтений преподавателей относительно использования дополнительных источников аудиоматериалов и материалов из учебных пособий.

На вопрос «Как вы считаете, нужно ли использование дополнительных источников звучащих текстов или вам достаточно материалов учебных пособий, по которым вы работаете?» 100% респондентов ответили утвердительно, т.е. все без исключения преподаватели признали необходимость привлечения дополнительных источников аудиотекстов при обучении аудированию.

5. Оценка необходимости включения самостоятельных внеаудиторных заданий по аудированию.

На вопрос *«Как вы считаете, есть ли необходимость включения самостоятельных внеаудиторных заданий по аудированию?»* 60% ответили «Да», 30% – «Нет», а 10% затруднились дать точный ответ. Как мы видим, более половины респондентов (60%) считают нужным включение самостоятельных внеаудиторных заданий по этому виду речевой деятельности, почти одна треть отвечающих вполне удовлетворена системой только аудиторных занятий. Остальная часть преподавателей не определилась с точным ответом. Можно предположить, что, если в пособии появятся такие задания, они попробуют использовать их в процессе работы со студентами.

6. Оценка удовлетворённости содержанием учебных пособий по аудированию, используемых в работе.

На вопрос *«Удовлетворяет ли вас содержательная сторона пособий по аудированию, которые вы используете в работе?»* 80% респондентов выразили удовлетворение содержанием используемых пособий, в то время как 20% преподавателей оно не удовлетворяет.

7. Определение предпочтений по выбору учебных пособий (вьетнамские, российские или комбинированные).

На вопрос *«В учебном процессе вы работаете...»* 50% респондентов используют только российские пособия, в то время как остальные преподаватели используют как вьетнамские, так и российские пособия. Такой достаточно высокий процент педагогов-русистов (50%), работающих исключительно по российским пособиям, свидетельствует о том, что авторитет российской методической школы достаточно высок, с одной стороны, а с другой стороны, это также показывает чувство некоторой неудовлетворённости пособиями по аудированию, созданными вьетнамскими авторами. Сильные и слабые стороны действующих учебных пособий были нами рассмотрены ранее в главе 1.

8. Изучение мнения о необходимости обновления учебных пособий с учётом национальных особенностей учащихся.

На вопрос *«Как вы считаете, требуется ли обновление учебных пособий по аудированию с учётом национальных особенностей учащихся?»* 80% респондентов высказали мнение, что это необходимо, в то время как 20% признали, что не могут точно сказать. Поскольку большая часть преподавателей (80%) придерживается мнения о важности учёта национальных особенностей при разработке нового пособия, а остальные пока не определились в своём мнении, но всё же не отрицают важности этого фактора, мы считаем существенным его включение в концепцию модели нового пособия.

9. Определение готовности преподавателей использовать аутентичные аудиовизуальные тексты на начальном этапе, если они будут включены в пособие.

На вопрос *«Готовы ли вы использовать фрагменты аутентичных аудиовизуальных текстов на начальном этапе, если они будут в пособии?»* 90% респондентов ответили утвердительно, а 10% затруднились дать точный ответ. Такое соотношение в ответах, на наш взгляд, свидетельствует о готовности преобладающего большинства преподавателей использовать современные материалы в процессе формирования навыков аудирования и возможности введения аутентичных текстов уже на начальном этапе обучения.

10. Оценка восприятия того, потребует ли работа с аутентичными материалами больше усилий со стороны преподавателя.

На вопрос *«Как вы думаете, потребует ли работа над такими материалами больше усилий со стороны преподавателя?»* 90% респондентов считают, что это потребует больше усилий, в то время как 10% считают, что не потребует. Понимание вьетнамскими преподавателями-русистами «энергозатратности» форм работы с аудиовизуальными текстами обучающих материалов по аудированию, на наш взгляд, позволяет говорить об осознанном выборе преподавателей в пользу таких материалов, позволяющих отчасти компенсировать языковую среду.

Результаты данного опроса явно указывают на активный интерес преподавателей к современным методам и материалам, используемым в обучении аудированию. В большинстве вопросов опроса наблюдается положительная тенденция, подтверждающая готовность респондентов внедрять инновационные подходы в практику обучения. Преподаватели выразили высокую заинтересованность в использовании аутентичных текстов на начальном этапе обучения, что говорит о стремлении создать более реалистичную и практико-ориентированную языковую среду для студентов даже в условиях овладения русским языком на родине. Это подчёркивает их понимание необходимости предоставления студентам образцов аудиоматериалов, ситуации и фразы из которых они могут встретить в реальной языковой практике с носителями языка. Методисты-практики также демонстрируют практическое использование аутентичных текстов в своей работе, что говорит об их уверенности в эффективности данного подхода. Их готовность использовать аутентичные тексты свидетельствует о стремлении создать образовательное окружение, более соответствующее современным требованиям и реалиям русскоязычной коммуникации. Примечательно также, что преподаватели активно привлекают источники из интернета для занятий по аудированию, и это подчёркивает их ориентированность на современные образовательные ресурсы и потребности студентов, связанные с быстро меняющейся средой информационных технологий.

Положительный отклик на использование дополнительных звучащих текстов в учебных пособиях подтверждает интерес преподавателей к обогащению учебного материала более разнообразными и практическими контекстами. Это свидетельствует о стремлении создать максимально полноценное обучающее окружение, способствующее развитию навыков аудирования студентов. Соответственно, преподаватели проявляют интерес и к включению самостоятельных внеаудиторных заданий по аудированию, что говорит о понимании значимости самостоятельной работы студентов и об их стремлении создать более разносторонние и

структурированные задания для активного освоения материала не только в стенах аудитории, но и во внеаудиторное время.

Также важно отметить, что большинство преподавателей, принявших участие в опросе, поддерживают идею обновления материалов с учётом национальных особенностей учащихся. Это свидетельствует о способности педагогов адаптировать учебный материал с учётом коммуникативных потребностей вьетнамских учащихся, а также этнотипа студентов. Преподаватели также продемонстрировали высокую готовность к использованию аутентичных аудиовизуальных материалов на начальном этапе обучения. Это подчёркивает их стремление внести в учебный процесс новые элементы, способствующие более эффективному обучению аудированию вьетнамских студентов-русистов. Наконец, преподаватели осознают, что работа с аутентичными материалами может потребовать больше усилий, но это воспринимается ими как неизбежная инвестиция в повышение качества образования и более глубокое усвоение студентами учебного материала.

Таким образом, результаты опроса однозначно подтверждают активное стремление вьетнамских преподавателей-русистов к внедрению современных методов и материалов в обучении аудированию, а также готовность к постоянной адаптации и инновациям в учебном процессе. Это ещё раз доказывает, что разработка модели нового учебного пособия по аудированию для начального этапа изучения русского языка во вьетнамских языковых вузах будет отвечать интересам не только учащихся, но и преподавателей.

IV. Анкета для студентов-участников экспериментального обучения с использованием предлагаемой модели пособия по аудированию и результаты

1. Пожалуйста, оцените ваше удовлетворение от работы с предложенной моделью пособия по аудированию:

- Очень эффективная 58%
- Достаточно эффективная 33%

- Не очень эффективная 7%
- Неэффективная 2%

2. Какие аспекты модели пособия вам показались наиболее полезными для вашего обучения?

- Разнообразие аудиоматериалов 70%
- Чёткая структура урока 63%
- Использование дополнительных упражнений 50%
- Возможность индивидуальной работы 42%

3. Как вы оцениваете подход, используемый в данной модели пособия, для развития ваших навыков аудирования?

- Очень эффективный 75%
- Достаточно эффективный 20%
- Не очень эффективный 3%
- Неэффективный 2%

4. Какие методы и приёмы из модели пособия вам показались наиболее успешными для обучения аудированию?

- Работа с визуальными материалами 80%
- Активное обсуждение после прослушивания 62%
- Использование групповой работы 48%
- Применение игровых элементов 30%

5. Как вы оцениваете качество аудиоматериалов, представленных в модели пособия?

- Очень хорошее 83%
- Хорошее 13%
- Удовлетворительное 3%
- Низкое 0%

6. Какие типы аудиоматериалов вы считаете наиболее полезными для развития ваших навыков аудирования?

- Новости 70%
- Интервью 57%
- Радиопередачи 47%
- Песенный материал 27%

7. Какие изменения вы заметили в своих навыках аудирования после использования модели пособия?

- Значительное улучшение 63%
- Небольшое улучшение 32%
- Нет изменений 3%
- Ухудшение 2%

8. Каковы ваши общие впечатления от использования модели пособия?

- Положительные 92%
- Смешанные 7%
- Негативные 2%
- Сложно сказать 0%

9. Хотели бы вы использовать эту модель на будущих занятиях?

- Да 97%
- Нет 3%
- Возможно 0%

10. Если у вас есть какие-то другие комментарии или предложения по поводу использования этой модели, пожалуйста, укажите их здесь: *Я бы хотел видеть больше разнообразия в темах аудиоматериалов / Было бы здорово, если бы вы предоставили больше материалов для самостоятельной практики / Я бы предложил увеличить длительность аудиоматериалов, чтобы было больше времени на понимание / Хотелось бы видеть больше разнообразия в форматах аудиоматериалов: например, включить аудиоинтервью с разными людьми / Отличное пособие, продолжайте! ...*

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Вариантивный материал к учебному пособию по аудированию на тему «Погода и времена года»

В данном приложении представлен вариативный материал, относящийся к учебному пособию по аудированию на тему «Погода и времена года».

А. Предтекстовые задания

Задание 1. *Сейчас вы услышите, какой прогноз погоды делает Хрюша, любимый герой детских телепередач. Перед прослушиванием аудиовизуального фрагмента по теме «Погода» на детском канале «Карусель» обратите внимание на некоторые слова:*

– Житель – человек, который живёт в каком-то городе/регионе, и это человек, который работает там?

– Зимой и летом – одним цветом (*Ёлка*). Это загадка или стихи?

– Лужа – это вода на улице после дождя или после снега?

– Ливень – это сильный дождь или сильный снег?

Задание 2. *Найдите родственные слова и соедините их:*

– отгадать	солнце
– солнышко	загадка
– дождик	лить
– ливень	дождь
– дуть	покататься
– самокат	одуванчик
– пропылесосить	спорт
– спортивный	пылесос

(**Ключ:** отгадать – загадка, солнышко – солнце, дождик – дождь, ливень – лить, дуть – одуванчик, самокат – покататься, пропылесосить – пылесос, спорт – спортивный)

Задание 3. *Переведите на вьетнамский язык словосочетания и скажите, как вы понимаете эти выражения:*

- прятаться за облаками ...
- не обошли стороной ...
- букет из одуванчиков ...

(**Ключ:** прятаться за облаками – ẩn sau những đám mây, не обошли стороной – không bỏ qua, букет из одуванчиков – bó hoa bồ công anh)

Задание 4. *Найдите начальную форму каждого из этих глаголов в повелительном наклонении, которые вы услышали в тексте:*

- Зови ...
- Попейте ...
- Посмотрите ...
- Беги
- Почитай ...



(**Ключ:** звать, попить, посмотреть, бежать, почитать)

Детский развлекательный канал «Карусель»

Ссылка <https://www.youtube.com/watch?v=4huhANd75Yg>

Текст: Всем привет, дежурный по погоде сегодня Я – Хрюша. Жители Дальнего Востока, отгадайте загадку! Летом высохнет, она будет мельче. А уже дождь пройдёт, опять полна на дороге ... что? Правильно, появилась лужа. В Норильске ожидается сильный снег. В Иркутске ливень, а в Новосибирске солнышко иногда будет прятаться за облаками. Выходи на улицу собирать букет из одуванчиков! Урал тоже не обошли стороной дожди, дома тоже весело. Почитай энциклопедию о жизни диких животных, а потом помоги маме пропылесосить полы. Маме будет очень приятно. На юге по-прежнему ливни стучат по крышам домов. Зови друзей в гости на Чемпионат по сборке кубика-рубика, а после попейте вместе

чай, посмотрите мультики на канале Карусель! В центральном районе поморосит дождик, он скоро закончится, и можно на самокате покататься по двору. Алёна из города Брянска уже катается и передаёт всем привет. Алёна, спасибо за фото! В Санкт Петербурге будет облачно с прояснениями, а в Москве синоптики обещают небольшие дожди. Беги на спортивную площадку играть в мячик. А после прогулки почитай стихи, пришли рассказ о себе и фотографии с прогулки. И лучшие увидят все. До встречи на «Карусели»!

Б. Притекстовые задания

Задание 1. *Прослушайте предложения и запишите название городов, которые вы услышите в каждом предложении.*

Диктор или преподаватель:

1. В Норильске ожидается сильный снег.

(Ключ: Норильск)

2. В Иркутске ливень, а в Новосибирске солнышко, иногда будет прятаться за облаками.

(Ключ: Иркутск, Новосибирск)

3. В Санкт-Петербурге будет облачно с прояснениями, а в Москве синоптики обещают небольшие дожди.

(Ключ: Москва, Санкт-Петербург)

Задание 2. *Слушая текст о погоде, вы узнаете, что можно сделать на улице в разные дни. Прочитайте утверждения и определите, верны они или нет на основе прослушанного текста:*

1. В Санкт-Петербурге будет солнечно.

2. В центральном районе будет дождик.

3. В Москве ожидаются небольшие дожди.

4. В Норильске будет сильный снег.

(Ключ: 1 – Неверно; 2 – Верно; 3 – Верно; 4 – Верно)

Задание 3. *Определите, какие города подходят под следующие описания:*

1. Город с сильным снегопадом – ...
2. Город с ливнем – ...
3. Город, где ожидается облачная погода с прояснениями – ...
4. Город, где синоптики предсказывают небольшие дожди – ...

(Ключ: 1 – Норильск; 2 – Иркутск; 3 – Санкт-Петербург; 4 – Москва)

Задание 4. *Прослушайте прогноз погоды для следующих городов: Норильск, Иркутск, Новосибирск, Санкт-Петербург и Москва. Сделайте записи о погоде в каждом из этих городов. Найдите их на карте. Что вы можете сказать о территории России?*

1. Норильск	...
2. Иркутск	...
3. Новосибирск	...
4. Санкт-Петербург	...
5. Москва	...

Ключ:

1. Норильск – В Норильске ожидается сильный снег.
2. Иркутск – В Иркутске ливень, а иногда будет прятаться за облаками солнышко.
3. Новосибирск – В Новосибирске иногда будет прятаться за облаками солнышко, небольшие дожди не предсказываются.
4. Санкт-Петербург – В Санкт-Петербурге ожидается облачная погода с прояснениями.
5. Москва – В Москве синоптики обещают небольшие дожди.

Задание 5. *Определите, какие виды погоды ожидаются в следующих регионах:*

1. На юге: ...
2. На Урале: ...
3. В центральном районе: ...

(Ключ: 1. На Юге: ливни. 2. На Урале: дожди. 3. В центральном районе: облачная погода с прояснениями)

Задание 6. В видеоклипе упоминается несколько активностей на улице в разных районах России. Определите, кто готовит фотографии и рассказывает о прогулке. Например:



*Посмотрите! Подарю этот красивый букет одуванчиков мамочке.
Он из Новосибирска.*



*1. Он читает энциклопедию о жизни диких животных дома.
Он ...*



*2. Я пригласил друзей в гости на Чемпионат по сборке кубика-рубика.
Я ...*



3. *Мама сказала, что нам можно покататься на самокате по двору сегодня.*
Мы ...



4. *Сегодня мы уже смогли на спортивной площадке играть в мячик.*
Мы ...

(Ключ: 1. Он на Урале. 2. Я живу на Юге. 3. Мы живём в центральном районе.

4. Мы из Москвы)

В. Послетекстовые задания

Задание 7. *Прочитайте о героях мультфильма, который вы будете смотреть.*

Анимационный сериал «Ми-ми-мишки» расскажет о приключениях бурого медвежонка по имени Кеша, белого медвежонка по имени Белая Тучка и их подружки лисички по имени Лисичка. На этот раз Кеша, Тучка и Лисичка решили поиграть в бадминтон, но под дождём игра не ладится (не получается). Как выйдут из положения друзья, вы узнаете из новой серии мультфильма, которая называется «Прогноз погоды».

Задание 8. *Посмотрите небольшой мультфильм и ответьте на вопросы.*



Ссылка: <https://www.youtube.com/watch?v=uYaqiIQ8Nkg>

Мишки. Ми-ми-мишки. Прогноз погоды. Серия 14.

1. Как называется этот мультфильм?
 - А) Здравствуй, лето!
 - Б) Прогноз погоды
2. Во что играют Ми-ми-мишки?
 - А) в бадминтон
 - Б) в теннис
3. С каким счётом закончился матч?
 - А) 2:3
 - Б) в ничью
4. Почему игра закончилась?
 - А) из-за дождя
 - Б) из-за снега
5. На улице ...
 - А) моросил маленький дождик
 - Б) шёл сильный ливень
6. Чтобы знать, устраивать ли матч, надо знать
 - А) прогноз погоды
 - Б) какой будет сезон
7. Народная примета о погоде ...
 - А) если птицы летят высоко над землёй, будет хорошая погода
 - Б) если птицы летят низко над землёй, будет снег
8. Они решили построить «машину» ...
 - А) чтобы знать, когда будет дождь
 - Б) чтобы знать, когда будет снег
9. Когда пошёл снег, друзья решили ...
 - А) больше не играть в бадминтон
 - Б) играть в снежный бадминтон

Ключ: 1Б – 2А – 3А – 4А – 5Б – 6А – 7А – 8Б – 9Б

Скажите, а вы играете в бадминтон? А ваши друзья? Во Вьетнаме можно играть в снежный бадминтон? А почему?

*Г. Самостоятельная внеаудиторная работа

Задание 1. *Прослушайте песню «А за окном то дождь, то снег» 1 раз и посмотрите видеозапись с концерта. Как вы думаете, какая это песня, весёлая или грустная? Какая реакция зрителей на эту песню. она им нравится? Прослушайте песню второй раз.*

Ссылка:	
https://www.youtube.com/watch?v=_acqipH0PaM	

Задание 2. *Прочитайте текст песни и выполните лексические задания*

Текст песни «А за окном то дождь, то снег»

Автор текста (слов): Ошанин Л.

Композитор (музыка): Островский А.

Ты глядел на меня, ты искал меня всюду,
 Я, бывало, бегу ото всех, твои взгляды храня.
 А теперь тебя нет, тебя нет почему-то,
 Я хочу чтоб ты был, чтобы так же глядел на меня.
 А за окном то дождь, то снег,
 И спать пора, и никак не уснуть.
 Всё тот же двор, всё тот же смех,
 И лишь тебя не хватает чуть-чуть.
 Я иду без тебя переулком знакомым,
 Я спешу не с тобой, не с тобой, а с Наташкой в кино.
 А тебе шлют привет окна тихого дома,
 Да ещё старики, что всё так же стучат в домино.
 А за окном то дождь, то снег,
 И спать пора, и никак не уснуть.
 Всё тот же двор, всё тот же смех,
 И лишь тебя не хватает чуть-чуть.

Во дворе дотемна крутят ту же пластинку,
 Ты сказал, что придёшь, хоть на вечер вернёшься сюда.
 Вечер мне ни к чему, вечер мал как песчинка,
 Я тебя подожду, только ты приходи навсегда.
 А за окном то дождь, то снег,
 И спать пора, и никак не уснуть.
 Всё тот же двор, всё тот же смех,
 И лишь тебя не хватает чуть-чуть.
 А за окном то дождь, то снег,
 И спать пора, и никак не уснуть.
 Всё тот же двор, всё тот же смех,
 И лишь тебя не хватает чуть-чуть.

1. Выберите подходящий синоним к слову:

Глядеть – а) смотреть б) слушать в) знать

Всюду – а) где б) везде в) нигде

Чуть-чуть – а) немного б) совсем в) очень

Спешить – а) идти медленно б) идти быстро в) стоять на месте

Дотемна – а) до утра б) до вечера в) до ночи

2. Выберите подходящий синоним к словосочетанию:

Глядеть – а) смотреть б) слушать в) знать

Всюду – а) где б) везде в) нигде

Чуть-чуть – а) немного б) совсем в) очень

Спешить – а) идти медленно б) идти быстро в) стоять на месте

Дотемна – а) до утра б) до вечера в) до ночи

2. Выберите подходящий синоним к словосочетанию:

– Я, бывало, бегу ото всех, *твои взгляды храня*

а) помня твои взгляды; **б) видя твои взгляды**

– А теперь тебя нет, *тебя нет почему-то...*

а) я знаю, почему тебя нет; б) я не знаю, почему тебя сейчас нет

– И спать пора, и никак не уснуть ...

а) я не могу заснуть / спать; б) я хорошо сплю

– И лишь тебя не хватает чуть-чуть...

а) тебя очень не хватает / ты мне нужен; б) мне всё равно

– А тебе шлют привет окна тихого дома ...

а) открывают окна дома; б) посылают привет

– Вечер мне ни к чему, вечер мал как песчинка...

а) вечер мне не нужен, потому что он слишком мал;

б) мне нужен хотя бы один вечер с тобой

– Я тебя подожду, только ты приходи навсегда...

а) я тебя не хочу ждать никогда;

б) я тебя буду всегда ждать, только ты приходи

Задание 3. Ответьте на вопросы:

1. Как вы думаете, эта песня о погоде? Или о любви?

2. Почему вы так думаете? Расскажите, о чём эта песня.

3. Вспомните, в какое время года в России чаще бывает такая погода? (задание направлено на развитие долговременной памяти)

4. Прослушайте эту песню третий раз, но в другом исполнении. Вы не увидите в этом видеоклипе певицу, но увидите прекрасную русскую природу. Надеемся, что вам понравится этот видеоклип.

<p>Ссылка: https://www.youtube.com/watch?v=f4-i5Mm_n0o</p>	
--	---

А во Вьетнаме мы тоже можем увидеть за окном такую погоду? Почему? Скажите, вы знаете вьетнамскую песню, где есть слова о погоде? Спойте её (или

найдите её в интернете). Переведите по-русски (сами или с помощью автопереводчика) слова, которые говорят в песне о погоде.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

В данном приложении представлены минилекции, сопровождаемые комплексом заданий, изложенных в третьей главе, а также фрагменты как аудиторной, так и внеаудиторной работ. При составлении аудиотекстов минилекций использовался материал Е. Протасовой «Как языки формируются, когда их два» с информационного портала Грамота.ру.

Тема **ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Мини-лекция (1).

Прослушайте лекцию	
--------------------	---

Текст: Сегодня мы рассмотрим один из вопросов, связанных с изучением иностранных языков.

На Земном шаре осталось мало мест, где жители сталкиваются за свою жизнь только с одним – своим родным – языком. Сегодня телевидение появляется везде, а вместе с ним и иноязычные программы приходят в каждый дом. Много людей путешествует, мигрирует, пытается адаптироваться к новой обстановке, понять особенности жизни в других местах. Иностранные языки входят во многих странах в школьный минимум, причём их может быть даже несколько. Часто язык получения образования отличается от родного языка учащихся. Например, если во вьетнамской школе будет учиться русский мальчик, его родной язык русский, но все предметы он будет изучать по-вьетнамски. Или ваш родной язык – вьетнамский, а когда вы приедете учиться в Россию, вы будете изучать все предметы, важные для вашей будущей специальности, по-русски.

Сегодня люди понимают, что без знания другого или других языков на том или ином уровне теперь не обойтись. Европа и Америка становятся многоязычными официально. Россия – многоязычная страна, её население разговаривает почти на

150 языках. Вьетнам тоже многоязычное государство, здесь вместе проживают 54 народа. Поэтому сегодня исследователи говорят о мультилингвизме (многоязычии) современного общества.

А. Предтекстовые задания

Задание 1. Слушайте слова. При повторном прослушивании после паузы повторите каждое слово. Обратите внимание на произношение звуков Ш и Ж; Ч и Щ

Шар ... житель ... жизнь ... путешествовать ... школьный ... учащийся	



Задание 2. Прослушайте глаголы. При повторном прослушивании после паузы



повторите каждый глагол. Обратите внимание на ударение.

РассмотрЕть ... остаТЬся ... стАлкиваться ... появляТЬся ... путешЕствовать ...
мигрИровать ... пытАться ... адаптИроваться ... понЯть ... входИть ... отличАться
... становИться ... говорИть ...

Задание 3. Прочитайте эти глаголы. Если вы видите новые слова, переведите их.

РассмотрЕть ... остаТЬся ... стАлкиваться ... появляТЬся ... путешЕствовать ...
мигрИровать ... пытАться ... адаптИроваться ... понЯть ... входИть ... отличАться
... становИться ... говорИть ...

Задание 4. Найдите правильное объяснение словам и словосочетаниям:

Земной шар – это ... а) вся планета Земля; б) вся планета Марс

Иноязычные программы – это ...

а) программы только на родном языке; б) программы на иностранных языках

Школьный минимум – это ... а) школьная программа; б) школьные учебники

Язык получения образования – ...

а) это язык, на котором вы учитесь в школе или в университете

б) язык, на котором вы говорите

Многоязычные страны – это ...

а) страны, где говорят на разных языках

б) страны, где живёт много разных национальностей

Мультилингвизм – это ...

а) многоязычие

б) билингвизм

Б. Притекстовые задания

Задание 5. Прослушайте мини-лекцию первый раз и ответьте на вопрос: Тема лекции связана с путешествиями и жизнью в других странах или с изучением иностранных языков?

Задание 6. Прослушайте мини-лекцию второй раз и ответьте на вопрос: Россия и Вьетнам – это многоязычные страны? Почему вы так думаете? Сколько разных народов проживает во Вьетнаме? На скольких языках разговаривает население России?

Задание 7. Выберите и вставьте в текст слова, соответствующие информации, услышанной в лекции.

На Земном шаре осталось _____ (мало/много) мест, где жители сталкиваются за свою жизнь только с одним – своим _____ (родным/ иностранным) – языком. Сегодня _____ (радио/телевидение) появляется везде, а вместе с ним и _____ (русскоязычные/иноязычные) программы приходят в каждый _____ (университет/дом). Много людей _____ (путешествует /работают), мигрирует, пытается адаптироваться к _____ (старой/новой) обстановке, понять особенности жизни в других местах. Иностранные языки входят во многих странах в _____ (школьный/университетский) минимум, причём их может быть даже несколько.

Задание 8. Вставьте во фрагмент текста слова, подходящие по смыслу темы лекции.

Часто _____ (1) получения образования отличается от родного языка учащихся. Например, если во вьетнамской школе будет учиться _____ (2) мальчик, его родной язык русский, но все предметы он будет изучать _____ (3). Или ваш _____ (4) язык – вьетнамский, а когда вы приедете учиться _____ (5), вы будете изучать все предметы, важные для вашей будущей специальности, _____ (6).

Сегодня люди понимают, что без знания другого или других языков на том или ином уровне теперь не обойтись. Европа и Америка становятся многоязычными официально.

Ключи: 1 – язык; 2 – русский; 3 – по-вьетнамски; 4 – родной; 5 – в Россию; 6 – по-русски.

В. Послетекстовые задания

Задание 9. Прослушайте текст мини-лекции третий раз.

Задание 10. Расскажите, о чём эта лекция? Что нового вы узнали из этой мини-лекции?

Задание 11. Скажите, была ли в лекции новая для вас информация о России и о Вьетнаме?

Задание 12. Напишите 3 вопроса, которые вы хотели бы задать русским студентам об изучении иностранных языков в России.

Задание 13. Напишите несколько предложений (не менее пяти) на тему: «Изучение иностранных языков во Вьетнаме». При написании своего текста можете использовать информацию, полученную из текста лекции и заданий.

.

Г. Самостоятельная внеаудиторная работа

Представляем вам беседу Анастасии с Джаном из Турции. Джан с увлечением изучает русский язык, и сегодня он поделится своим опытом и взглядами на это увлекательное путешествие в русский мир. Давайте углубимся в его рассказ и узнаем, что побудило Джана начать изучать этот чудесный язык и какие открытия это приносит ему!

Ссылка:

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=MTthiqoKop8>

SCAN ME



Задание 1. *Посмотрите интервью и выберите подходящий вариант:*

1. Что побудило Джана начать изучать русский язык?
 - а) Подарили учебник русского языка.
 - б) Его друг порекомендовал изучать русский.
2. Где Джан планирует поехать, чтобы попрактиковать русский язык?
 - а) В Москву.
 - б) В Сибирь и другие регионы России.
3. Какой совет Джан даёт людям, изучающим иностранный язык?
 - а) Не бояться делать ошибки и начинать говорить.
 - б) Избегать говорить на иностранном языке вообще.
4. Какие места в России Джан уже посетил?
 - а) Он посетил Москву и Санкт-Петербург.
 - б) Он побывал в Алтае и хочет посетить Камчатку и другие места.
5. Как Джан описывает процесс изучения иностранного языка?
 - а) Он говорит, что главное – не допускать ошибок при изучении.
 - б) Он советует не бояться делать ошибки и начать говорить.
6. Какой совет Джан даёт людям, изучающим иностранный язык?
 - а) Он советует изучать только грамматику.
 - б) Он советует слушать много языка и начать говорить.
7. Какие места в России Джану ещё хотелось бы посетить?
 - а) Он хочет посетить Москву, Санкт-Петербург и Сочи.
 - б) Он хочет посетить Владивосток, Хабаровск и Камчатку.
8. Как Джан описывает Россию?
 - а) Он считает, что Россия – это однотонная страна.

б) Он считает, что Россия – разноцветная страна.

Задание 2. *Посмотрите интервью ещё раз и ответьте на вопросы:*

1. С кем говорит Анастасия?
2. Кто герой интервью?
3. Как его зовут?
4. Кто он по профессии?
5. Откуда он?
6. Расскажите, что вы о нём узнали.

Задание 3. Посмотрите интервью ещё раз, и сравните опыт Джана изучения русского языка с вашим собственным опытом изучения иностранного языка. Какие схожие и различные методы и советы вы можете выделить?

Подумайте о советах, которые Джан дал в интервью. Какие из них вы считаете наиболее полезными и применимыми к вашему собственному процессу изучения языка? Объясните свой выбор.

Мини-лекция (2).

Прослушайте лекцию	
--------------------	---

Текст: Длительность обучения, учебные пособия, стили преподавателей и интенсивность применяемых методов может быть различной. Например, можно учить понимать только общее содержание того, что вы слышите, догадываясь об остальном, минимально выражать свои потребности, то есть то, что именно вам нужно в той или иной ситуации, то есть вести беседу на бытовом уровне.

Но студентам-филологам, тем, кто серьёзно и глубоко изучает иностранный язык, нужно знать и уметь очень многое. Например, переводить синхронно (то есть одновременно с говорящим) или последовательно (то есть сначала все слушают

говорящего, потом он делает паузу, и переводчик в это время делает перевод). Нужно знать, что перевод можно делать устно или письменно, можно изучать иностранный язык, чтобы читать в подлиннике классическую литературу, писать научные статьи на втором языке. Важно понимать, что всё это будут разные цели обучения, которые потребуют разного построения учебной программы.

Может ли использоваться родной язык при изучении иностранного языка? Да, конечно. На начальном этапе изучения языка родной язык может использоваться для объяснения материала, для перевода. А на высоком уровне обучения, когда вы очень хорошо знаете иностранный язык, родной язык поможет вам в сопоставительном плане, чтобы понимать и объяснить разницу в системе родного и изучаемого языка.

А. Предтекстовые задания

Задание 1. *Найдите родственные слова:*

- длительность (обучения) – длинный/короткий;
- учебные (пособия) – читать/учить;
- преподаватель – профессор/преподавать;
- интенсивность – быстрота/интенсивный;
- догадываться – знать/загадка;
- переводить – переводчик/перевозить;
- построение – строить/посередине.

Задание 2. *Посмотрите синонимы-пояснения для тех незнакомых слов и словосочетаний, которые могут встретиться вам в мини-лекции:*

- применяемые методы – методы, которые использует (применяет) преподаватель в своей работе;
- общее содержание – главные мысли и идеи, главная информация;
- минимально выражать свои потребности – говорить о том, что вам нужно в той или иной ситуации;

3. Минимально выражать свои потребности – это значит ...

а) уметь сказать, что именно вам нужно в той или иной ситуации

б) уметь прочитать лекцию и написать научную статью

4. Вести беседу на бытовом уровне – это значит ...

а) общаться в повседневной жизни и вести разговоры в ходе различных жизненных ситуаций

б) общаться в официально-деловых ситуациях и вести разговоры при научном и профессиональном общении

5. Студенты-филологи изучают иностранный язык ...

а) поверхностно (не очень серьёзно)

б) серьёзно и глубоко

6. Переводить синхронно – это значит ...

а) переводить одновременно с говорящим

б) переводить во время пауз в речи говорящего

7. Переводить последовательно – это значит ...

а) переводить одновременно с говорящим

б) переводить во время пауз в речи говорящего

8. Перевод можно делать ...

а) устно или письменно

б) только письменно

9. Читать в подлиннике классическую литературу – это значит ...

а) читать произведение на родном языке автора

б) читать произведение на вашем родном языке

10. Цели обучения – это ...

а) результаты, которые планируется получить в конце обучения

б) учебные программы, по которым проходит обучение

11. Разные цели обучения ...

а) требуют разного построения учебной программы

б) требуют одинакового построения учебной программы

12. Родной язык ...

а) может использоваться при обучении иностранным языкам

б) никогда не может использоваться при обучении иностранным языкам

Г. Самостоятельная внеаудиторная работа

(задания, подобные блоку заданий в минилекции (1))

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

I. Аудиотексты для диагностического теста

Ситуация 1.

Задания 1–5. Вы слушаете диалог двух друзей. Куда планируют отправиться Оля и Игорь?

Оля: – Привет, Игорь! Как у тебя дела? Ты готов к выходным?

Игорь: – Привет, Оля! Да, всё хорошо. Я уже на работе и считаю часы до конца рабочего дня.

Оля: – О, а я думала, что у тебя сегодня выходной.

Игорь: – Нет, у меня сегодня день работы. А на следующей неделе?

Оля: – А, точно! Забыла сказать, что у нас выходные дни совпадают. Так что на выходных у нас будет свободное время!

Игорь: – Отлично! Мы с тобой говорили о том, что хотели бы съездить куда-нибудь. Есть какие-то планы?

Оля: – Да, у меня есть идея. Я слышала, что в нашем городе устроили ярмарку искусств. Мы можем туда сходить и посмотреть работы местных художников.

Игорь: – Звучит интересно! Как ярмарка работает?

Оля: – Она будет открыта с субботы по воскресенье на главной площади. Мы можем пойти в субботу, а в воскресенье посвятим время отдыху.

Игорь: – Замечательно! Давай купим билеты на обе дни.

Оля: – Хорошо, я сделаю это сегодня после работы. Так что готовься к художественному выходному!

Игорь: – Спасибо, Оля! Ты всегда придумываешь интересные планы. Мы точно хорошо проведём время!

Оля: – Рада, что тебе нравится идея, Игорь! До скорой встречи!

Ключи: 1б – 2а – 3в – 4в – 5б

Ситуация 2.

Задание 6–9. Вы слушаете разговор по телефону. Что хочет узнать и заказать аспирант из Вьетнама?

Турфирма: – Добрый день! Это туристическое агентство «Мир Путешествий». Меня зовут Антон. Чем я могу вам помочь?

Аспирант: – Здравствуйте! Меня зовут Тунг. Я только что приехал в Россию из Вьетнама, буду учиться здесь в аспирантуре. Я хотел бы узнать о турах в Казань, много лет назад мой отец учился там.

Турфирма: – Рады приветствовать вас в России! Какой вид тура вас интересует?

Аспирант: – Мне бы хотелось короткий тур на пару дней с экскурсиями по городу и посещением местных достопримечательностей.

Турфирма: – Отлично, мы можем предложить вам такой тур. Сколько человек будет в вашей группе?

Аспирант: – Всего нас двое, я и мой друг. Он тоже аспирант.

Турфирма: – Понял вас, Тунг. У нас есть специальное предложение на двоих. У вас есть студенческие билеты?

Аспирант: – Да, у нас есть студенческие билеты.

Турфирма: – Отлично, это хорошо. Для студентов и аспирантов действует скидка 20% на данный тур. Какие даты вас интересуют?

Аспирант: – Мы хотели бы поехать на выходные, может быть, с пятницы по воскресенье. Есть ли свободные места на эти даты?

Турфирма: – Давайте проверим... Да, у нас есть свободные места с 16 по 18 число этого месяца. Это вам подходит?

Аспирант: – Да, это отлично! Мы берём этот тур.

Турфирма: – Замечательно, Тунг. Я оформлю бронь для вас и вашего друга. После этого мы вышлем вам подтверждение бронирования и всю необходимую информацию на вашу электронную почту. Могу ли я узнать ваши контактные данные?

Аспирант: – Конечно, пришлю вам свою электронную почту в сообщении.

Турфирма: – Спасибо, Тунг. Мы оформим бронь для вас и отправим подтверждение. Если у вас есть ещё какие-либо вопросы, не стесняйтесь спрашивать.

Аспирант: – Нет, спасибо. Вы очень помогли. Я жду информацию по электронной почте. До свидания!

Турфирма: – Пожалуйста, рады были помочь, Тунг. До свидания и приятного путешествия в Казань!

Ключи: 6а – 7а – 8б – 9б

Ситуация 3.

Задание 10–12. Вы слышите объявление. О чём вы узнали?

Здравствуйтесь, дорогие друзья!

Мы рады объявить о возможности участия в интересном событии для всех вьетнамских школьников, которые интересуются русским языком и культурой. Центр русского языка и русской культуры в Ханое приглашает вас принять участие в Международном конкурсе для школьников! Наши двери открыты для старших классов всех школ и лицеев, где изучают русский язык как иностранный. Этот конкурс даёт вам шанс проверить свои знания по русскому языку и литературе, а также погрузиться в мир русской культуры. Вас ждут увлекательные задания и интересные испытания. Вы сможете продемонстрировать свой талант и креативность и, возможно, стать одним из призёров конкурса! Для участия вам необходимо заполнить онлайн-анкету на нашем сайте и следовать указаниям для регистрации. Более подробную информацию вы также можете получить, позвонив по номеру 024 3771 9087.

Не упустите шанс участвовать в этом конкурсе и расширить свои знания о русском языке и культуре. Мы ждём вас в Центре русского языка и русской культуры в Ханое!

Спасибо за внимание, и удачи вам!

Ключи: 10б – 11в – 12б

Ситуация 4.

Задания 13–15. В Интернете вы слушаете новости. О чём вы узнали?

В столице Вьетнама, Ханое, прошёл финальный этап Азиатско-тихоокеанских соревнований роботов, организованных Азиатско-океанским колледжем. Участники из разных стран в течение трёх дней соревновались в управлении и программировании роботов. Этот турнир стал уже третьим в истории, и каждый год он привлекает всё больше участников.

Команда студентов из Японии одержала победу в соревнованиях. Они продемонстрировали впечатляющие навыки в создании и управлении роботами. Второе место досталось команде из Южной Кореи, которая также проявила выдающиеся способности в области робототехники. А на третьем месте оказались участники из Пекина, Китай.

Главным призом этого соревнования стала возможность участия в международном чемпионате по робототехнике в Токио, который пройдёт в следующем году. Участники с нетерпением ждут новых вызовов и возможности продемонстрировать свои навыки.

Ключи: 13в – 14б – 15а

Ситуация 5.

Задания 16–18. Вы слушаете новости по радио. О чём вы узнали?

С 5 по 20 октября в Москве проходит X Международный фестиваль театров кукол имени С.В. Образцова. Этот фестиваль – особенное событие для всех любителей театра и кукольного искусства.

В программе фестиваля представлены спектакли из разных стран. Гости фестиваля смогут насладиться выступлениями театров кукол из Бразилии, Индии, Китая, Вьетнама и других стран. Каждый театр представит свои уникальные спектакли, которые поразят вас своей креативностью и мастерством.

Этот фестиваль не только предоставляет возможность увидеть лучшие спектакли со всего мира, но и создаёт уникальную атмосферу обмена опытом и творческого вдохновения для актёров и режиссёров.

Не упустите шанс окунуться в мир театра кукол и насладиться его волшебством на X Международном фестивале театров кукол имени С.В. Образцова. Билеты уже в продаже!

Ключи: 16б – 17б – 18б

Ситуация 6.

Задания 19–20. Вы слушаете по радио прогноз погоды. Когда вам лучше поехать в Омск, чтобы повидаться с другом, который сейчас там учится?

На следующей неделе в Омске будет умеренно тепло. Температура воздуха в начале недели ожидается около двадцати градусов тепла. В середине недели ожидается повышение температуры до плюс двадцати пяти градусов, но есть вероятность небольших осадков. В выходные дни температура воздуха останется на уровне плюс двадцати пяти градусов, и ожидается солнечная и ясная погода. Наслаждайтесь отдыхом в любую погоду!

Ключи: 19б – 20в

II. Аудиотексты для итогового теста

Ситуация 1.

Задания 1–5. Вы слушаете диалог между Намом – вьетнамским студентом из Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина и его русским другом Виктором. Друзья планируют свой будущий отпуск. Какие у них планы на путешествие?

Нам: – Алло! Это Нам.

Виктор: – Привет, Нам! Как у тебя дела?

Нам: – Всё отлично, спасибо! Как проходит твой день?

Виктор: – Неплохо, занят работой и планирую отпуск на зиму. Ты что-нибудь уже придумал на зимние каникулы?

Нам: – Да, думаю поехать в путешествие. Мне бы хотелось увидеть северное сияние, и я слышал, что Мурманск – одно из лучших мест для этого, особенно зимой.

Виктор: – Да, ты абсолютно прав. Северное сияние – это потрясающее явление природы. Зимой это действительно незабываемое зрелище. Я тоже давно мечтаю увидеть его.

Нам: – Может быть, мы могли бы поехать вместе? Ты, как русский, наверняка знаешь лучшие места, чтобы посмотреть на северное сияние в Мурманске.

Виктор: – Конечно, это отличная идея! Зимой северное сияние видно особенно ярко и часто. Мы можем забронировать тур на северное сияние через туристическую фирму, которая организует такие путешествия.

Нам: – Отличная идея! Когда ты хотел бы поехать?

Виктор: – Поскольку северное сияние видно лучше всего зимой, я бы предпочёл поехать в январе или феврале. Тебе подходит это время?

Нам: – Да, вполне. У нас как раз в это время будут зимние каникулы. Давай бронируем тур и начнём готовиться к этому увлекательному приключению!

Виктор: – Отлично! Я с нетерпением жду этой поездки. Давай созвонимся с турфирмой и узнаем всё подробнее.

Нам: – Спасибо, друг, за поддержку! Думаю, это будет незабываемый отпуск.

Виктор: – Согласен, Нам. Я тоже на это надеюсь.

Ключи: 1б – 2в – 3б – 4а – 5в

Ситуация 2.

Задания 6–9. Вы слушаете разговор Марии и Хоа. Что за телевизионное шоу обсуждают Мария и Хоа?

Мария: – Привет, Хоа! Ты знала, что на телевидении сейчас идет новое свадебное шоу? Оно называется «Давай поженимся!».

Хоа: – Привет, Мария! Да, слышала о нём. Это что-то типа телешоу, где люди ищут своих будущих половинок, верно?

Мария: – Именно! В этой передаче участники знакомятся с несколькими претендентами и выбирают, с кем из них им хочется построить отношения. Они рассказывают о себе, своём прошлом и даже показывают свои таланты.

Хоа: – Как интересно! Я обожаю такие шоу, где люди ищут свою вторую половинку. Это так увлекательно, видеть, как они делают выбор.

Мария: – Да, и ведущие этой передачи действительно помогают участникам сделать правильный выбор. Они задают неудобные трудные вопросы, чтобы участники могли лучше узнать друг друга.

Хоа: – Мне кажется, это должно быть интересное шоу. А ты смотришь эту передачу?

Мария: – Да, я смотрю «Давай поженимся!» онлайн. Мне нравится следить за судьбами участников и пытаться угадать, с кем из них герою передачи стоит начать строить отношения.

Хоа: – Ты всегда так увлечена этими шоу. Я тоже попробую посмотреть, может быть, оно и мне понравится.

Мария: – Отлично! Будем вместе следить за судьбами героев этой передачи. Вдруг там и правда образуются счастливые пары.

Ключи: 6в – 7б – 8в – 9а

Ситуация 3.

Задание 10–13. Вы слушаете новости по радио. О чём вы узнали?

Добрый день, уважаемые слушатели! Сегодня у нас для вас важные новости о транспортной инфраструктуре Москвы.

Московское метро продолжает активно развиваться. В 2023 году горожан и гостей столицы ждут большие перемены. Мэр Москвы, Сергей Собянин, объявил в своём личном блоге, что в этом году в Москве откроется целых 14 новых станций метро. Из них девять будут частью Большой кольцевой линии. Пять новых станций метро также появятся в разных частях Москвы. Это значит, что москвичи и гости города смогут ещё комфортнее и быстрее передвигаться по столице. Также в столице продолжат строить два новых радиуса – Рублёво-Архангельской и Троицкой линий метрополитена.

Но это ещё не всё! Хорошая новость для всех пассажиров: тарифы на проезд в транспорте Москвы были проиндексированы на уровне ниже инфляции, что делает использование общественного транспорта ещё более выгодным для жителей столицы.

Следите за новостями нашего радио, и мы всегда будем вас информировать о самых актуальных событиях. Благодарим за внимание, и до новых встреч!

Ключи: 10б – 11а – 12б – 13в

Ситуация 4.

Задание 14–15. В аэропорту вы слышите объявление. О чём вы узнали?

Внимание! Посадка на рейс 372А в Хошимин заканчивается. Пассажира Нгуен Нам Ань, зарегистрированного на рейс 372А, срочно приглашают на посадку к выходу № 3. Через 5 минут посадка на рейс 372А Москва – Хошимин заканчивается.

Ключ: 14б – 15в

Ситуация 5.

Задания 16–18. Вы слушаете школьное радио. Какой праздник отмечается 12 апреля?

Внимание, внимание! Говорит школьный радиоузел. Доброе утро, дорогие ребята и педагоги! Сегодня 12 апреля, суббота, и вся страна отмечает День Космонавтики. Именно в этот день, в 1961 году, Юрий Алексеевич Гагарин совершил свой первый полёт в космос.

«Говорит Москва. Передаём сообщение о первом в мире полёте человека в космическое пространство. Поехали!»

Сегодня в нашей гимназии пройдут праздничные мероприятия, посвящённые этому знаменательному событию. И в заключении нашей передачи... слушайте песню Александры Пахмутовой и Николая Добронравова: «Знаете, каким он парнем был». До новых встреч в эфире!

Ключи: 16б – 17а – 18б

Ситуация 6.

Задания 19–20. Вы слушаете прогноз погоды. О чём вы узнали?

По данным Уральского Гидрометцентра в начале мая температура составит около 8–10°C выше нуля. Ожидается облачная погода с небольшими прояснениями и возможными кратковременными дождями. В середине месяца погода стабилизируется, и солнце будет чаще показываться. Температура воздуха поднимется до 12–14°C. К концу месяца можно ожидать похолодание, и температура упадет до 4–6°C выше нуля, возможны осадки в виде дождя или мокрого снега.

Ключи: 19а – 20б

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Каталог сетевых ресурсов для пособия по аудированию вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе

При разработке учебного пособия по аудированию русской речи для вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе мы предлагаем использовать разнообразные материалы из сетевых аудиокурсов, аудиопрактикумов и аудиоуроков, ориентированных на развитие навыков восприятия и понимания речи на русском языке. Данные ресурсы включают в себя диалоги, монологи, интервью, аудиозаписи лекций и др. Главная цель этих материалов заключается в том, чтобы совершенствовать способность вьетнамских студентов распознавать и анализировать различные аспекты русской речи, такие как произношение, интонация, лексика и грамматика. Предоставление создаваемой модели доступа к разнообразным аспектам русской речи, воспроизведённым в сетевых материалах, поможет сформировать более глубокое понимание различных элементов речи и позволит модели пособия по аудированию лучше адаптироваться к специфическим потребностям студентов-филологов.

Кроме того, в рамках создания учебного пособия для аудирования русской речи вьетнамских студентов мы также рассматриваем сетевые ресурсы, которые могут быть весьма полезными. Веб-сайты с аудиоматериалами, аудиокниги, аудиозаписи новостей и репортажей на русском языке, а также платформы, предоставляющие аудиоматериалы с аутентичной атмосферой русскоязычных сред, будут включены в этот список. Эти ресурсы способствуют погружению студентов в реальные ситуации общения и развитию навыков восприятия аутентичной речи.

1. Russian Language Lessons.

– <https://realrussianclub.com/russian-language-learning>.

2. Learn Russian for free.

– <http://www.russianforfree.com>.

3. Free Russian lessons online for beginners.

– <https://lingust.ru/russian/russian-lessons>.

4. Компьютерные обучающие программы «Русская грамматика. Первые шаги»

– http://www.interedu.vsu.ru/rusoft/lab_site.swf.

5. Free online Russian lessons for all levels.

– <https://everydayrussianlanguage.com/en/home>.

6. Learn Russian Step by Step.

– <https://learnrussianstepbystep.com/en/russian-course>.

7. Russian Language Lessons.

– <http://www.russianlessons.net>.

8. Learn Russian.

– <http://www.russian-plus.com>.

9. Free Russian Online Course for Beginners.

– <https://ruslanguage.ru/courses/online>.

10. Russian Lessons.

– <http://learnrussian.rt.com>.

11. Уроки русского языка онлайн.

– <https://survival-russian.ru/uroki-russkogo-yazyka-onlajn>.

12. Культура России.

– <http://www.russianculture.ru>.

13. Бесплатные рабочие листы для преподавателей РКИ.

– <https://ru.islcollective.com>.

14. Учим русский язык.

– <http://www.urya.ru>.

15. TeachRussian.

– <https://www.teachrussian.org/#/>

16. Твоя Москва.

– <http://www.yourmoscow.ru>.

17. Куда сходить в Москве.

– <http://moscowwalk.ru>.

19. Тематический каталог учебных интернет-ресурсов по РКИ.

– <https://www.catalogue.irlc.msu.ru>.

19. Учебные средства и карточки.

– <https://quizlet.com/ru>

Среди онлайн-ресурсов, используемых вьетнамскими студентами при изучении русского языка, некоторые могут быть отобраны для создания учебного пособия по аудированию. Примерами таких ресурсов служат:

20. Ruspeach – Русский язык для иностранцев: <https://www.ruspeach.com/vi/>;

21. LingoHut – Предоставляет бесплатные уроки русского языка: <https://www.lingohut.com/vi/>;

22. 50languages.com – Онлайн-курсы русского языка для начинающих: <https://www.50languages.com/>

23. SpeakLanguages – Бесплатные онлайн-уроки русского языка: <https://vi.speaklanguages.com/>

24. LinGo Play – Русский язык для начинающих и продвинутых: <https://www.lingo-play.com/>

25. Duolingo – Веб-сайт для онлайн-обучения русскому языку: <https://vi.duolingo.com>

В рамках данной диссертационной работы, ориентированной на разработку учебного пособия по аудированию русской речи для вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе обучения, были выявлены особенности и трудности, с которыми сталкивается данный контингент учащихся. С учётом этих сложностей предполагается использование нижеперечисленных ресурсов, направленных на преодоление затруднений, с которыми сталкиваются вьетнамские студенты-филологи на начальном этапе обучения аудированию русской речи.

– Повторение за образцом реплик диалога (**«Буква. Слово. Диалог»**). Примеры электронных источников: сетевой ресурс, предоставляющий аудиодиалоги с возможностью повторения.

– Повторение этикетных форм, отработка интонационных конструкций путём повторения за звучащим образцом на основе модели интонационного контура с комментариями на английском языке (**ВФГК «Вперёд»**). Примеры электронных источников: онлайн-курсы с аудиоматериалами и комментариями к интонационным конструкциям.

– Прослушивание ситуативных диалогов с субтитрами на русском (**«Время говорить по-русски»**). Примеры электронных источников: веб-сайты, предоставляющие аудиодиалоги с текстовыми субтитрами для понимания контекста.

– Прослушивание скороговорок (открытый сетевой ресурс **MasterRussian.com**). Примеры электронных источников: онлайн-ресурсы с аудиофайлами скороговорок для тренировки произношения.

– Прослушивание аудиоподкастов, записанных носителями русского языка на нормальной разговорной скорости с субтитрами (сетевой ресурс **«Очень по-русски»**). Примеры электронных источников: подкасты, доступные в сети и предоставляющие аудиоматериалы с транскрипциями для обучения произношению и пониманию речи.

– Караоке (**ВФГК «Вперёд»**). Примеры электронных источников: ресурсы, предлагающие караоке-версии песен на русском языке для тренировки произношения и интонации.

Эти разнообразные материалы из сетевых аудиокурсов и аудиопрактикумов могут быть полезными для развития навыков восприятия и понимания речи на русском языке среди вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе обучения.

Для продолжения работы над произношением русских звуков и ритмикой, ударением и редукцией предлагаются следующие источники и методики.

Работа над произношением русских звуков:

– Прослушивание звучания звуков русского языка (открытый сетевой ресурс **Study Russian Online**, открытый сетевой ресурс **Russland Journal.de**, открытый сетевой ресурс **MasterRussian.com** и др.). Примеры электронных ресурсов: веб-сайты, предоставляющие аудиофайлы для тренировки произношения отдельных звуков русского языка.

– Прослушивание слова и соотнесение его с буквенной формой (открытый сетевой ресурс **Study Russian Online**, открытый сетевой ресурс **Russland Journal.de**, обучающий диск «**Грамматическая охота по-русски**» и др.). Примеры электронных источников: онлайн-материалы, позволяющие ассоциировать звук и его письменную форму.

– Прослушивание записи утрированного произношения отрабатываемого звука на фоне предложения (**ВФГК «Вперёд»**). Примеры электронных ресурсов: интерактивные упражнения, помогающие различать произношение звуков в контексте.

– Написание услышанного: заполнение пропусков в тексте музыкального произведения в процессе прослушивания (интерактивный портал «**Lyricsgaps**»). Примеры электронных источников: ресурсы, предоставляющие тексты песен с пропущенными словами для практики аудирования и понимания контекста.

Работа над ритмикой, ударением и редукцией:

– Повтор звучащего образца («**Русский с самого начала**», «**Вводный фонетико-грамматический курс русского языка для англоговорящих**»). Примеры электронных источников: онлайн-курсы, предоставляющие аудиоматериалы для тренировки ритма и ударения в русском языке.

– Описание правил русской редукции и выполнение упражнений по данной теме (открытый сетевой ресурс **Study Russian Online**). Примеры электронных ресурсов: онлайн-материалы с объяснениями и практическими заданиями по редукции в русском языке. Примеры электронных ресурсов: онлайн-курсы,

предоставляющие информацию о правилах ударения в русском языке и задания для практики.

– Описание особенностей русской редукции (открытый сетевой ресурс **MasterRussian.com**) и выполнение упражнений по данной теме (открытый сетевой ресурс **Study Russian Online**). Примеры электронных ресурсов: веб-сайты с материалами о редукции и упражнениями для тренировки.

– Произнесение написанного слова с учётом редукции и машинный анализ произнесённого (открытый сетевой ресурс **Duolingo**). Примеры электронных источников: обучающие платформы, предоставляющие задания на произношение с учётом редукции.

– Прослушивание отдельных слов с субтитрами на русском («**Время говорить по-русски**»), скороговорок (открытый сетевой ресурс **MasterRussian.com**). Примеры электронных ресурсов: ресурсы с аудиоматериалами для тренировки произношения, ритмики и ударения в русском языке.

Кроме уже упомянутых, также стоит обратить внимание на другие платформы, предоставляющие обширный спектр информации. Фрагменты видеоконтента из телепередач или кинофильмов на русском языке можно найти на ресурсах, таких как YouTube (<https://www.youtube.com>) – с вьетнамскими субтитрами и Дзен (<https://dzen.ru>).

Итак, создание учебного пособия включает в себя использование разнообразных сетевых ресурсов, направленных на развитие навыков аудирования русской речи, и предоставляет студентам возможность погружения в различные типы аудиоматериалов для обогащения и улучшения их языковых компетенций.

Надеемся, что интеграция указанных сетевых ресурсов в учебное пособие внесёт вклад в развитие аудирования у вьетнамских студентов-филологов на начальном этапе обучения русскому языку.