



ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2023. Т. 23, вып. 4. С. 430–436

Izvestiya of Saratov University. Philology. Journalism, 2023, vol. 23, iss. 4, pp. 430–436

<https://bonjour.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/1817-7115-2023-23-4-430-436>

EDN: JNZNZA

Научная статья

УДК 378.016:811.161.1'243

Лингвокультурная специфика преподавания русского языка как иностранного в группах иностранных военнослужащих из Вьетнама

Н. А. Антонова

Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва, Россия, 199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 8

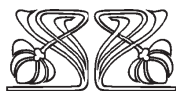
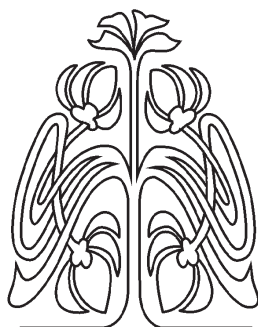
Антонова Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, annata71@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7058-1865>

Аннотация. Настоящее исследование ставит своей целью выявить лингвокультурную специфику преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в группах студентов из Вьетнама, обучающихся в российских военных учебных заведениях. В задачи исследования входило рассмотрение таких лингвокультурных аспектов обучения, как социокультурная среда, религиозная принадлежность, выбранное направление профессиональной деятельности обучающихся. Методология исследования включает в себя лингвокультурный анализ, методы наблюдения и сопоставления. В результате было установлено, что учет лингвокультурных особенностей обучающихся позволяет адаптировать методику преподавания РКИ и тем самым значительно увеличить эффективность занятий и скорость усвоения материала обучающимися. При обучении вьетнамских военнослужащих русскому языку не стоит делать четкого разграничения между лексикой и грамматикой, необходимо концентрироваться на изучении конструкций, применяя комплексный подход. Важно использовать при работе тексты профессиональной направленности, изучение которых будет побуждать студентов к ведению самостоятельной работы с новым языковым материалом. Вьетнамским обучающимся гораздо сложнее дается применение изученного материала на практике в рамках спонтанной речи. Необходимо добиваться качества во всех видах речевой деятельности. Новую лексику следует давать небольшими частями и постепенно, добавляя ее к уже освоенной лексике и знакомым конструкциям. Первостепенная значимость при изучении материала – последовательность, ясность и четкость изложения материала. Преподавателю следует воздерживаться от проявления критики и других негативных эмоций, чтобы не вызвать отчуждение со стороны обучающихся. Одним из действенных методов обучения, особенно на начальных этапах, является метод заучивания конструкций до автоматизма. Добившись полного ясного понимания и усвоения материала, можно переходить к следующему этапу. В группах вьетнамских слушателей на отработку материала затрачивается много времени, поэтому наиболее эффективная стратегия – остановиться и проработать все трудности в начале обучения, чем позднее возвращаться к пройденному, но недоосвоенному материалу.

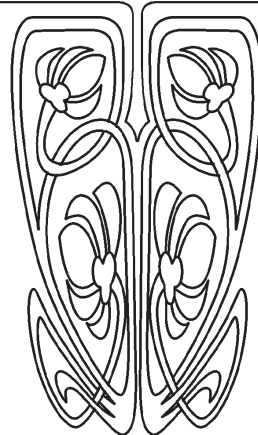
Ключевые слова: РКИ, военные учебные заведения, ИВС, лингвокультурные аспекты обучения

Для цитирования: Антонова Н. А. Лингвокультурная специфика преподавания русского языка как иностранного в группах иностранных военнослужащих из Вьетнама // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2023. Т. 23, вып. 4. С. 430–436. <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2023-23-4-430-436>, EDN: JNZNZA

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Article

Linguistic and cultural specific characteristics of teaching Russian as a foreign language in groups of foreign military students from Vietnam

N. A. Antonova

Military Educational Institution of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov, 8 Makarova Emb., St. Petersburg 199034, Russia
Natalya A. Antonova, annata71@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7058-1865>

Abstract. The current research aims at identifying the linguistic and cultural specific characteristics of teaching Russian as a second language (RSL) in groups of Vietnamese students who are studying at Russian military educational institutions. The research implies the analysis of such linguocultural aspects as social and cultural environment, religion and the chosen professional sphere of the students. The methodology includes linguocultural analysis, as well as empirical and comparative approaches. As a result, it has been established that taking into account linguocultural specific characteristics in teaching RSL enables to adapt the methods which can dramatically increase the effectiveness and efficiency of learning the language. Teaching Russian to Vietnamese military students should imply no clear distinction between lexis and grammar; instead, a complex approach through studying structures proves to be more efficient. Working with the texts related to the military sphere can also motivate students to cover new language material independently. Vietnamese students find it especially difficult to use the already learnt material in spontaneous speech, therefore it is necessary to attain quality in all aspects of language activity. New vocabulary units should be introduced in small portions and added to the familiar material on a step-by-step basis. Consistent, clear and intelligible presentation of the material plays the key role in teaching the Russian language to Vietnamese students. Teachers should refrain from criticism and negative emotions so as not to alienate the students. On the elementary level, learning basic structures by heart until they are used automatically in speech and writing, appears especially efficient. Only after attaining full and clear comprehension of the language material, it is worth moving further to the next stage. Vietnamese students need more time to master the given material, therefore the best strategy is to work through all the difficulties at the current stage instead of later going back to the material that has been covered but not consolidated at the time.

Keywords: RSL, military educational institutions, foreign military students, linguistic and cultural aspects of teaching

For citation: Antonova N. A. Linguistic and cultural specific characteristics of teaching Russian as a foreign language in groups of foreign military students from Vietnam. *Izvestiya of Saratov University. Philology. Journalism*, 2023, vol. 23, iss. 4, pp. 430–436 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2023-23-4-430-436>, EDN: JNZNZ

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

В настоящее время в российских военных учебных заведениях вьетнамские обучающиеся составляют одну из самых обширных лингвокультурных групп среди иностранных военнослужащих (ИВС). Здесь важно отметить, что вьетнамские военнослужащие представляют собой отнюдь не новый контингент в военных вузах России. Традиции направления в Россию вьетнамских студентов для обучения военному делу берут начало с тех времен, когда российские учебные заведения только начинали принимать иностранных студентов, а учебно-методическая база не была сформирована в достаточной мере для этих целей.

Растущий с каждым годом контингент вьетнамских студентов прежде всего связан с сотрудничеством политического и экономического характера между Россией и Вьетнамом. Это привело к тому, что в последние годы во Вьетнаме растет интерес к русскому языку: в Ханое регулярно проводятся дни русской культуры, во Вьетнамском национальном университете иностранным абитуриентам доступны образовательные программы на русском языке, в Национальном экономическом университете в Ханое для студентов организуется TORFL, или ТРКИ (тест по русскому языку как ино-

странному), в Хошиминском педагогическом университете работает факультет русского языка, в то время как Университет технологий и образования организует выездные сессии для встречи с коллегами из России. В силу текущей политической ситуации в мире сотрудничество между странами набирает обороты.

Поскольку Вьетнам достаточно сильно отличается от России с точки зрения социальных отношений, культуры, религии и общественных норм, перед преподавателями русского языка как иностранного возникает острая необходимость адаптировать методику преподавания, особенно на начальных этапах, чтобы, во-первых, не вызвать у обучающихся отторжения в результате культурного шока, что может отрицательно сказаться на эффективности обучения; во-вторых, смягчить адаптацию в новой культурной среде; в-третьих, оптимизировать процесс изучения русского языка.

Таким образом, цель настоящего исследования – выявление лингвокультурной специфики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в группах студентов из Вьетнама, обучающихся в российских военных учебных заведениях. Практическая значимость данного исследования объясняется тем, что, по замеча-



нию И. А. Чухлебовой и В. А. Свиридова, «для индивидуальной работы с обучающимися необходимо знать, во-первых, структуру способностей иностранных военнослужащих к определенному виду деятельности и, во-вторых, найти формы учета компонентов этой структуры для того, чтобы вовремя наметить индивидуальные пути, приемы и методы работы» [1, с. 327]. В задачи исследования входит анализ влияния исходной социокультурной среды, религиозной принадлежности, выбранного направления профессиональной деятельности на поведение и стиль обучения вьетнамских студентов, а также типологические системные различия русского и вьетнамского языков, которые оказывают определенное влияние на скорость и качество усвоения учебного материала. По итогам реализации исследовательских задач были разработаны общие рекомендации преподавания русского языка как иностранного в группах вьетнамских курсантов с соответствующими примерами из практики. Методология исследования включает в себя лингвокультурный анализ, метод сравнительного типологического анализа языков и общенаучные методы наблюдения и сопоставления.

По замечанию А. Ю. Питеровой, «любое взаимодействие человека с новой, но при этом “чужой” для него культурой сопровождается своеобразным процессом вхождения в данную культуру, который для разных людей (и в разных ситуациях контакта с культурой) является более или менее болезненным, но всегда имеющим определенные последствия. Помимо получения новых знаний, опыта, духовного обогащения, нередко происходит непонимание, неприятие новой культуры, что может привести к различного рода проблемам и стрессам» [2, с. 160]. В то время как обучающиеся из арабских, европейских и африканских стран приезжают в Россию, как правило, со знанием нескольких языков, вьетнамские ИВС в основном владеют только родным языком. В связи с этим недостаток опыта межкультурной коммуникации осложняет процесс изучения русского языка в данных группах студентов.

При сопоставлении вьетнамской и русской культур социального взаимодействия можно заметить, что вьетнамские студенты на начальных этапах не могут обращаться к преподавателю по имени и отчеству, как это принято в русской культуре, но вместо этого используют существительное, обозначающее роль или статус (например, ‘преподаватель’, ‘учитель’), тем

самым выражая уважение. Такую особенность вежливого обращения можно объяснить тем, что вьетнамская культура относится к реактивным коллективистским культурам в классификации Р. Льюиса и во многом сформирована под влиянием конфуцианства. Так, Р. Льюис пишет: «Конфуцианство, окончательно сформировавшееся в Китае в XII веке, рассматривало семью как прообраз всей общественной организации: мы члены определенной группы, а не индивидуальности. Стабильность общества основана на отношениях неравенства между людьми точно так же, как и в семье» [3, с. 31]. На примере вежливых обращений можно видеть, что во вьетнамской культуре статус и роль, под которыми обязательно кроются мудрость, знания и опыт, играют значительно большую роль, чем имя отдельного человека. Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен отмечает, что «вьетнамское общество учитывает концепцию Ли, которая устанавливает принципы взаимного уважения и почтения. В соответствии с Ли, ученики и студенты должны уважать и уметь правильно общаться с учителями и преподавателями. Как правило, ученикам и студентам нельзя называть имя или фамилию их учителей и преподавателей» [4, с. 675]. Кроме того, можно отметить, что «излишняя» вежливость обучающихся из восточноазиатских стран выражается тем, что они приветствуют преподавателя ровно столько раз, сколько его видят.

В общении представители реактивных культур проявляют вежливость, сдержанность и почтение к собеседнику. Спор, критика и даже вовсе открытая конфронтация с собеседником, тем более обладающим более высоким статусом, в данных культурах считается совершенно недопустимой. Таким образом, принцип сохранения лица играет ключевую роль в том, как представители реактивных культур понимают вежливость. При этом данный принцип работает в обе стороны. Со своей стороны преподаватель, ведущий занятия в группе вьетнамских студентов, должен стремиться к тому, чтобы найти «общий язык» с обучающимися, продумывать каждый шаг и внимательно следить за их психоэмоциональным состоянием. Вьетнамские студенты в общении проявляют скромность, порой переходящую в самокритику, а также избегают открытого проявления эмоций. Работая в этих группах, преподавателю следует быть терпеливым, не проявлять негативных эмоций самому и избегать критики, так как это может стать одним из факторов отчуждения в отношениях с обучающимися и потери мотивации и вовлеченности с их стороны.



Кроме того, в реактивных культурах вежливость также обладает ритуальным характером: как вербальное, так и невербальное общение построены на системе последовательно выполняемых правил и запретов. Так, при общении стороны никогда не перебивают друг друга и очень внимательно слушают собеседника. В отличие от обучающихся европейцев, вьетнамские студенты не готовы импровизировать и осваивать новую лексику, предварительно не доведя до совершенства ранее пройденный материал. В связи с этим преподавателю не следует оказывать эмоциональное давление на ИВС и тем более торопить обучающихся, так как представители реактивных культур отличаются стремлением к мастерству и низкой толерантностью к ошибкам. Исходя из вышеперечисленного, важно дополнительно сказать, что вьетнамские студенты – это очень благодарная аудитория, для которой характерны прилежность, старательность, трудолюбие и усердие.

Согласно Ю. В. Прудыус, «во время обучения преподаватель должен учитывать тот факт, что на начальном этапе курсанты проводят речевые параллели между вьетнамским и русским языками. Это приводит к многочисленным ошибкам: в фонетике – к акценту или к неправильным ударениям, в лексике – к неверному смыслу или несочетанию слов в предложении, в грамматике – к образованию несуществующих конструкций в языке. Задача преподавателя не просто исправлять эти ошибки, но и объяснять, чтобы в будущем предотвратить их появление» [5, с. 307].

Сложности фонетического характера, возникающие у курсантов, обусловлены тем, что для вьетнамского языка характерно наличие фиксированного числа слогов – всего 2500, включающих в себя от двух до четырех фонем. При этом каждый слог начинается с согласного, за ним может следовать полугласный, затем гласный и согласный-терминаль. Важно отметить, что не всякий согласный может находиться в начальной и конечной позиции слога: во вьетнамском языке имеется фиксированный набор как согласных, открывающих слог, так и завершающих его терминалей. Каждый слог соответствует одной морфеме и произносится с использованием одного из шести тонов, хотя в некоторых диалектах вьетнамского их может быть несколько меньше. Поскольку вьетнамский язык относится к изолирующим, знаменательные слова в нем нередко состоят из одной морфемы. В этом отношении тон играет решающую роль, так как именно характер тона определяет значение слога-морфе-

мы-слова. Кроме того, тон находит графическое отображение во вьетнамской письменности, основанной на латинице, и обозначается на письме с помощью дополнительных диакритических знаков, указывающих его направление. Тем не менее, не стоит упускать из вида, что, помимо одноморфемных слов, во вьетнамском языке также существует пласт лексики, образованный путем сложения морфем, их удваивания или добавления аффиксов, заимствованных из китайского языка. Таким образом, лексика вьетнамского языка преимущественно представлена единицами, состоящими из одной-двух морфем, что оказывает влияние на его систему частей речи и грамматику.

В частеречной системе вьетнамского языка выделяют имена и классификаторы, предикативы, объединяющие глаголы и имена прилагательные, а также предлоги. Грамматические категории различных частей речи выражаются с помощью отдельных служебных слов, словоизменяемые аффиксы отсутствуют. Помимо всего прочего, для рассматриваемого языка характерен прямой порядок слов в предложениях: подлежащее – сказуемое – дополнение. Чан Динь Лам также отмечает, что «во вьетнамском языке вопрос всегда сформулирован при помощи вопросительного слова, которое занимает позицию начала предложения только тогда, когда вопрос относится к подлежащему или сказуемому. В остальных случаях вопросительные слова занимают место такого члена предложения, к которому обращаются с вопросом» [6, с. 117]. Иными словами, порядок слов в утвердительных и вопросительных предложениях совпадает.

В свою очередь, в русском языке на уровне просодики существует подвижное ударение, слоги делятся на ударные и безударные, а тон и вовсе отсутствует, что создает трудности для вьетнамских студентов при освоении русского языка. Помимо этого, ударение не обозначается графически на письме, за исключением учебников для иностранцев. Не меньшее число проблем создает изучение отдельных кириллических букв и звуков, которые они обозначают, – ‘Ж’, ‘Щ’, ‘Ц’ и др.

Развитая флективность русского языка обуславливает то, что слова в нем часто состоят более чем из одной морфемы. Так, корневая морфема обычно сопровождается приставками, суффиксами и окончаниями, влияющими как на значение лексемы, так и на ее частеречную принадлежность или грамматическую форму, например: «бежать – бежала – убежал – прибежали – понабежали». Наконец, наличие обширной



системы словоизменяемых аффиксов влияет на существование относительно свободного порядка слов в предложениях русского языка.

Наблюдения показывают, что на начальном этапе работы с группой следует делать акцент не столько на изучении новой лексики, сколько на отработке уже изученного лексического и грамматического материала, добиваясь чистоты в произношении «сложных» для группы слов, содержащих сочетания букв '-ться', '-ся' и фонем 'ж', 'ш', 'ц', а также на заучивании конструкций и фрагментов текстов. В своем исследовании «Трудности вьетнамских студентов при обучении русскому языку» Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен указывает, что «определенные трудности для вьетнамских студентов вызывает длина русских слов, наличие парных согласных, сочетание ряда согласных, например, проблематичным представляется произношение сочетаний 'здр' и 'вст' в словах 'здравствуйте', 'чувствовать', 'сч' в словах 'исчезать', 'считать' или 'шсь' в 'учишься'. Данные трудности обусловлены отсутствием таких многоместных согласных звуков во вьетнамском языке» [4, с. 673–674]. Кроме того, отдельную сложность для обучающихся может представлять задача по идентификации частей речи. Так, Е. И. Тюменева отмечает, что «во-первых, вьетнамское слово можно отнести к определенному классу в основном лишь по его функционированию в речи. Во-вторых, классы слов в изолирующих языках не всегда совпадают с частями речи в европейских, следовательно, не могут быть объяснены в терминах традиционной морфологии. В-третьих, довольно значительная группа слов может быть отнесена к различным классам» [7, с. 223].

Ранее освоенные конструкции можно усложнять при дальнейшем обучении. Если при обращении к студенту на начальном этапе преподаватель чаще всего прибегает к использованию повторяющихся конструкций с глаголами в повелительном и изъявительном наклонении во втором лице ('думай на вьетнамском, что ты хочешь сказать, и говори по-русски'), то в дальнейшем можно будет использовать конструкции с однородными членами ('думай и говори; комментируй, что ты делаешь, по-русски').

Специфика работы с группами ИВС из Вьетнама заключается в том, чтобы давать обучающимся небольшой по объему грамматический материал и отрабатывать его до автоматизма. Новый материал рекомендуется сначала давать комплексно и в дальнейшем прорабатывать каждый из этапов. Так, например, в начале обучения от студентов нередко можно услышать фразы с

модальными глаголами: «Я надо в магазин/ на урок» и др. Именно поэтому уже на начальном этапе важно изучить значения модальных глаголов и их употребление в рамках конструкций, после чего отработать на материале упражнений, а затем в спонтанной речи. Изучение модальных глаголов приводит к необходимости подробно рассмотреть конструкции дательного падежа ('кому? Надо/ нужно/ можно/ нельзя' и др.). В этом случае рекомендуется сначала показать все конструкции, где задействован дательный падеж, а затем провести сравнение с конструкциями с именительным падежом ('я должен/ могу/ хочу и др.'). Сопоставление конструкций с разными модальными глаголами, предполагающими использование подлежащего в именительном и дательном падежах, позволит не только развеять их употребление, но и постепенно добавить новую лексику. Таким образом, отрабатывать конструкции с модальными глаголами следует одновременно с именительным и дательным падежами, что позволит избежать в дальнейшем ошибок в употреблении конструкций 'я должен' и 'мне надо'.

Аналогичный подход рекомендуется применять при изучении локативных конструкций с родительным, дательным и предложным падежами ('быть где?/ у кого?' и 'идти/ ехать куда?/ к кому?'). Как правило, отработке локативных конструкций в речи следует также уделить достаточное количество времени, добиваясь автоматизма в их употреблении. Изучение падежной системы русского языка, пожалуй, представляет для вьетнамских студентов наибольшие трудности. Так, Чан Динь Лам пишет, что «во вьетнамском языке отсутствуют формы словообразования и словоизменения, основными средствами вьетнамской грамматики являются служебные слова и порядок слов в предложении. Несовпадение порядка слов в русском и вьетнамском предложениях оказывает отрицательное влияние на понимание вьетнамцами звучащей русской речи» [8, с. 145].

Что касается подачи материала, его необходимо дублировать несколько раз – в учебнике, на доске и затем в тетради. В большинстве случаев вьетнамские военнослужащие сначала зрительно изучают информацию из учебника, затем воспринимают этот же материал, продублированный на доске, а потом осмысливают материал при записывании в тетрадь. Е. В. Кульбашная и И. А. Чухлебова в своем исследовании указывают на важность фиксации изучаемого материала в тетради с помощью авторучки, описывая максимально эффективную процедуру обучения: «Обучающиеся слушают преподава-



теля, повторяют или читают учебный материал, а потом записывают полученную информацию. Для лучшего усвоения, быстрого запоминания информации обучающиеся возвращаются к написанному, читают то, что записали. Письмо помогает запоминанию речевых единиц, орфографических и грамматических словоформ» [9, с. 66]. В отличие от другого контингента обучающихся, вьетнамским ИВС требуется больше времени на осмысление и заучивание. Если в европейских группах при подаче нового материала можно сделать акцент и на новой лексике, то во вьетнамской аудитории лучше отрабатывать новые конструкции на знакомом лексическом материале. В дальнейшем обучающимся можно давать задания на составление небольших текстов для дальнейшего заучивания. Вьетнамские военнослужащие с удовольствием заучивают небольшие фрагменты текстов и в дальнейшем легко используют готовые конструкции в разговорной речи. Более того, в группах представителей реактивных культур можно практиковать командные проекты, где над каждым текстом будут работать несколько студентов.

По мнению Л. А. Шашок, «главной особенностью преподавания РКИ иностранным военнослужащим представляется обязательный учет социальных условий, которые обуславливают поведение военнослужащих и воздействуют на их способ восприятия и познания окружающей действительности. Такие параметры обучаемых, как возраст, статус, принадлежность к определенной социальной группе, влияют на организацию процесса обучения и его конечный результат» [10, с. 125]. Безусловно, профессиональная ориентация играет немаловажную роль в процессе обучения. Следует помнить, что вьетнамские ИВС – это прежде всего военные люди, которые привыкли жить и мыслить по уставу, что в рамках образовательного процесса выводит на первый план четкость поставленных задач и ясность. Чан Динь Лам в своем исследовании пишет о том, что «снижение конкретной мотивации обучения связано с неконкретностью вопроса или задания, обусловленной незнанием преподавателем специфики “этикетно-ритуального” и “культурно-национального” общения» [8, с. 143]. В связи с этим последовательность и продуманность подачи материала при обучении ИВС из Вьетнама обладает первостепенной значимостью. Все обучение рекомендуется строить на понимании и заучивании учебного материала.

Кроме того, при работе в таких группах следует учитывать их профессиональные интересы. Так, например, наравне с текстами гражданской

тематики обучающимся следует предлагать профессионально ориентированные тексты. При этом важно с самого начала даже при работе с текстами профессиональной тематики не забывать отрабатывать грамматический материал. Например, при изучении текстов об устройстве военных подводных лодок можно рассмотреть и отработать на практике конструкции с родительным падежом: предложить обучающимся составить текст, где им следует рассказать о том, что состоит из чего и что является частью чего в военных подводных лодках. Как показывает практика преподавания, иностранные военнослужащие с интересом выполняют задания по самостоятельной работе с текстами своей профессиональной тематики на русском языке, где они анализируют грамматические конструкции и самостоятельно разбираются в новой специализированной лексике, проявляя находчивость и индивидуальность в ответах.

В заключение важно обобщить ключевые принципы преподавания русского языка как иностранного в группах вьетнамских военнослужащих. Прежде всего, стоит помнить, что вьетнамским обучающимся гораздо сложнее дается применение изученного материала на практике в рамках спонтанной речи. Именно поэтому следует добиваться качества во всех видах речевой деятельности и не давать большого количества новой лексики за один раз, так как это будет только дезориентировать обучающихся. Новую лексику следует давать небольшими частями и постепенно, добавляя ее к уже освоенной лексике и знакомым конструкциям. Последовательность, ясность и четкость изложения материала обладают первостепенной значимостью при изучении материала. При этом преподавателю следует воздерживаться от проявления критики и других негативных эмоций, чтобы не вызвать отчуждение со стороны обучающихся.

Не менее важным этапом вхождения в русскую культуру для обучающихся из Вьетнама может служить вводный курс, направленный на культурную адаптацию обучающихся. Об этом, в частности, пишет Чинь Тхи Ким Нгок: «...культурные знания о России, включающие в себя явления духовной культуры русского народа и художественной культуры, важны для достижения общеобразовательной и воспитательной целей обучения. Они оказывают влияние на формирование личности обучающихся, способствуют расширению культурного кругозора, развитию интеллекта и усвоению национальной специфики русской культуры с вьетнамской путем сопоставления; помогают вьетнамцам по-



нять роль и место русской культуры в мировом культурном процессе, обеспечивают понимание и восприятие вьетнамцами культурных реалий в процессе коммуникации с носителями русского языка» [11, с. 316].

С точки зрения методов обучения наиболее эффективным, особенно на начальных этапах, является метод заучивания конструкций до автоматизма, так как нетолерантность к ошибкам в сочетании с высокой требовательностью к себе, переходящей в самокритику, могут негативно отразиться на мотивации и вовлеченности студентов в образовательный процесс. Только добившись полного ясного понимания и усвоения материала, можно переходить к следующему этапу. Иногда на отработку материала затрачивается много времени, но, как показывает опыт, наиболее эффективная стратегия – остановиться и проработать все трудности в начале обучения, чем позднее возвращаться к пройденному, но недоосвоенному материалу.

Опыт преподавания русского языка как иностранного в группах вьетнамских военнослужащих также показывает, что при обучении не стоит делать четкого разграничения между лексикой и грамматикой, вместо этого следует сконцентрироваться на изучении конструкций. Это объясняется тем, что во вьетнамском языке, который относится к изолирующему типу, слова преимущественно состоят только из корневой основы, у них почти отсутствуют словоизменяемые и словообразовательные морфемы, что усложняет задачу по их отнесению к той или иной части речи вне контекста. Кроме того, в этом языке присутствует четкий порядок слов, с помощью которого можно идентифицировать части речи. При освоении тех или иных конструкций важно применять комплексный подход: анализ текста не должен ограничиваться только изучением новой лексики – обучающиеся должны работать с грамматическими конструкциями и синтаксическими структурами, в которые уже внедряется новая лексика. Кроме того, по мере освоения дисциплины важно постепенно включать в учебный материал тексты профессиональной направленности, изучение которых будет побуждать студентов к ведению самостоятельной работы с новым языковым материалом и давать им ощущение прогресса в знаниях.

Список литературы

1. Чухлебова И. А., Свиридов В. А. Трудности индивидуальной работы с иностранными военнослужащими и пути их решения // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2020. № 1. С. 323–333. <https://doi.org/10.37691/2311-5351-2020-0-1-323-333>, EDN: SUNLBD
2. Путирова А. Ю. Культурный шок: особенности и пути преодоления // Наука. Общество. Государство. 2014. № 4 (8). С. 159–172. EDN: VMBTFL
3. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе: От столкновения к взаимопониманию / пер. с англ. Т. А. Нестика. 2-е изд. М. : Дело : Акад. нар. хоз-ва при Правительства РФ, 2001. 446 с.
4. Нгуен Т. Трудности вьетнамских студентов при обучении русскому языку // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 5-4. С. 673–676. EDN: UAVKGN
5. Прудыус Ю. В. Особенности обучения русскому языку как иностранному вьетнамских курсантов // Проблемы и перспективы современной гуманитаристики: педагогика, методика преподавания, филология, организация работы с молодежью. 2020. № 1. С. 304–311. EDN: NQPPJS
6. Лам Ч. Д. Особенности обучения фонетике русского языка вьетнамских студентов // Успехи современного естествознания. 2012. № 7. С. 113–117. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=30300> (дата обращения: 20.02.2023).
7. Тюменева Е. И. Проблема поливалентности лексических и грамматических единиц в преподавании вьетнамского языка // Вьетнамские исследования. 2011. № 1. С. 222–229. EDN: TNUVKB
8. Лам Ч. Д. Обучение русской диалогической речи вьетнамцев: проблемы и решение // Успехи современного естествознания. 2014. № 4. С. 142–145. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33343> (дата обращения: 24.02.2023). EDN: RXGDYL
9. Кульбашина Е. В., Чухлебова И. А. Применение интерактивных методов при обучении русскому языку иностранных военнослужащих // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 4 (147). С. 63–68. EDN: VLGRAN
10. Шашок Л. А. Некоторые характерные особенности обучения иностранных военнослужащих русскому языку как иностранному // Молодой ученый. 2017. № 37 (171). С. 124–126. URL: <https://moluch.ru/archive/171/45669/> (дата обращения: 24.02.2023). EDN: ZGIIIJ
11. Нзюк Ч. Т. К. Лингвокультурологические основы диалога культур (на материале обучения русскому языку вьетнамцев) : дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. 361 с. EDN: QDGBKBN

Поступила в редакцию 09.03.2023; одобрена после рецензирования 17.05.2023; принята к публикации 30.06.2023
The article was submitted 09.03.2023; approved after reviewing 17.05.2023; accepted for publication 30.06.2023