

**Баркова Татьяна Петровна,**

педагог дополнительного образования кафедры русской филологии ФГБОУ ВО  
«Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов  
[barkova06@mail.ru](mailto:barkova06@mail.ru)

### **Речевая ситуация и практика обучения русскому языку иностранцев**

**Аннотация:** Эффективности процесса обучения диалогической форме общения на иностранном языке способствует понимание речи как специфического вида человеческой деятельности, а также учет факторов ее порождения. Именно поэтому в фокусе внимания автора статьи находится одно из ключевых понятий современной методики преподавания иностранных языков – речевая ситуация. В статье выявляются компоненты структуры речевой ситуации, релевантные для моделирования учебных речевых ситуаций, нацеленных на выработку у обучающихся навыков и умений в диалогической речи.

**Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, ситуативность устной речи, диалогическая речь, неречевая и речевая ситуация, речевое действие, учебная речевая ситуация, эффективность обучения

Речевая ситуация оказалась в фокусе внимания исследователей и методистов в начале 60-х годов XX века, когда наметился коренной перелом в обучении иностранным языкам. Именно тогда овладение и активное владение обучающимися устной речью стало главной задачей обучения иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному. Это в свою очередь обусловило интерес психологов, лингвистов, методистов к диалогической речи, к ее особенностям, а в связи с этим появилась необходимость проанализировать, что же стоит за понятием «речевая ситуация».

Начало специальным исследованиям такого рода было положено И.М. Берманом и В.А. Бухбиндером, которые в статье «Ситуативность и обучение устной речи», вышедшей в 1964 году, поделились своим пониманием ситуативности устной речи и речевой ситуации, четко отграничивая эти понятия друг от друга. [1] Понимание ими ситуативности устной речи как свойства речи «отражать ситуацию специфическими языковыми средствами – компонентами высказывания, а именно – его лексическим составом, грамматическим и ритмомелодическим оформлением» принято всеми, кто занимается исследованием устной речи во всех ее аспектах. [2] На формирование высказываний в процессе устного общения влияют внешние по отношению к речи факторы: тут и обстоятельства, в которых осуществляется коммуникация, и отношения между различными предметами и явлениями окружающей действительности, которые находят свое отражение в высказываниях. По мнению И.М. Бермана и В.А. Бухбиндера, «совокупность этих обстоятельств и отношений составляет речевую ситуацию». [3] Указав на главные признаки речевой ситуации, авторы статьи таким образом не только заложили основы для дальнейшего исследования этого явления, но и определили важнейшие его направления.

Впоследствии исследователи сосредоточились на природе речевой ситуации, ее количественных и качественных характеристиках, а также на возможности использовать речевые ситуации в учебном процессе, что позволило им поставить

вопрос об учебных речевых ситуациях. Так, в статье В.Л. Скалкина и Г.А. Рубинштейна «Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи» авторы, справедливо полагая, что не всякая ситуация действительности содержит стимул к речи, рассматривают две разновидности ситуаций действительности: речевую и неречевую. Под речевой ситуацией они подразумевают «лишь такую ситуацию действительности, которая вызывает ту или иную речевую реакцию», [4] которая не только «влияет на формирование высказывания, но и побуждает говорящего к высказыванию, вызывает в нем потребность в таком высказывании». [5]

Анализ учебных речевых ситуаций позволяет авторам статьи утверждать, что именно учебные речевые ситуации способны поставить обучающихся в условия, которые однотипны с естественными, что очень важно для организации эффективного учебного процесса. Показательно, что в структуру учебной речевой ситуации они включают не только условия ситуации (совокупность всех условий, приводящих к общению), но и речевую реакцию самих учащихся (продукт общения, т.е. диалог).

Позже появляются работы, в которых внимание авторов сосредоточено на тех сторонах речевой ситуации, которые очень важны для успешного процесса обучения иностранному языку. Важнейшую роль в процессе обучения отводила учебной ситуации Т.Е. Сахарова, считавшая, что именно она мотивирует высказывание как акт речевого поведения. [6] Ее идея о «встраивании» речевых ситуаций в акты человеческой деятельности оказалась плодотворной: в дальнейшем на ее основе строились исследования речевой ситуации психологами, принадлежащими различным школам.

Так, например, А.А. Алхазисвили, исследовавший психологические основы обучения устной речи на иностранном языке, рассматривал речевую ситуацию как «сочетание таких условий, которые актуализируют в субъекте установку, включающую данное речевое действие в состав поведения субъекта». [7] Размышляя о структуре речевой ситуации, А.А. Алхазисвили делает вывод о том, что речевую ситуацию от неречевой отличает только наличие слушающего, который занимает в ней ведущее положение.

Выявление структурных и содержательных признаков речевой ситуации поставило исследователей перед необходимостью определить, какой из них является доминантным. С точки зрения известного методиста в области обучения иностранным языкам Е.И. Пассова, доминантой может считаться такой признак речевой ситуации, как взаимоотношения собеседников (участников речевого акта). При этом под речевой ситуацией он понимал «динамическую систему взаимоотношений двух (и более) субъектов», которая отражается в их сознании, порождает потребность в целенаправленной деятельности в решении речемыслительных задач и питает эту деятельность. [8]

Опираясь на такое понимание речевой ситуации, Е.И. Пассов включил в состав ситуации как обязательные компоненты (какое-либо событие, взаимоотношения субъектов и объектов), так и факультативные (личностные качества субъектов и их внутреннее состояние). [9]

По общему мнению, проблему речевой ситуации разрешил А.А. Леонтьев, который в своих исследованиях опирался на теорию деятельности, что позволило ему рассматривать речевую ситуацию как один из главных компонентов деятельности. Его определение речевой ситуации включает в себя важнейшие

(базовые) признаки этого явления. По мнению А.А. Леонтьева, «речевая ситуация – это совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану – будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе». [10] Для методистов, работающих в области преподавания иностранных языков, очень плодотворными оказались мысли

А.А. Леонтьева о том, какую роль может играть речевая ситуация в организации учебного процесса, в подготовке учебных материалов, в работе над созданием учебников и учебных пособий. Во всех перечисленных процессах речевой ситуации он отводил важнейшую роль и рассматривал ее в качестве а) единицы построения учебника, б) способа презентации учащимся учебного материала, в) способа организации разного рода упражнений.

Впоследствии, опираясь на основные положения концепции А.А. Леонтьева, исследователи и методисты занялись детальной разработкой таких интересных вопросов, как: 1) место речевой ситуации в структуре определенного акта деятельности; 2) ситуация действительности и речевая ситуация; 3) роль структурных компонентов речевой ситуации в порождении отдельных сторон речевого действия; 4) объективный характер речевых ситуаций и субъективные элементы в них;

5) речевая ситуация и тема; 6) использование речевых ситуаций в учебном процессе. Именно этим и многим другим сопряженным с ними вопросам посвящена работа

Д.И. Изаренкова «Обучение диалогической речи», изданная в популярной некогда серии «Библиотека преподавателя русского языка как иностранного» еще в 1986 году, но не утратившая, на наш взгляд, актуальности и сейчас. [11]

Проанализировав на целом ряде примеров соотношение ситуативной и операционной структуры акта деятельности, Д.И. Изаренков приходит к следующему важному выводу: ситуативная сторона акта деятельности не может рассматриваться только как его внешняя оболочка, а должна восприниматься как некая совокупность условий, определяющая состав, характер (если действие единичное) и последовательность действий (если этот акт сложный). При этом в структуре акта деятельности речевое действие занимает такое же место, как и неречевые. [12]

В методических целях следует различать три вида ситуаций: ситуацию действительности, неречевую и речевую ситуации. Под ситуацией действительности понимается совокупность условий (или обстоятельств) в акте деятельности какого-либо лица. При этом одна ее часть формирует целевую часть действия, т.е. ставит перед этим лицом задачу действия, а другая часть направлена на совершение этого действия и обеспечивает успешность его выполнения. Говоря о неречевой ситуации, используют приведенное выше определение, дополняя его указанием на то, что задача решается самим лицом путем какого-либо физического действия, обусловленного самой ситуацией действительности. Определение же речевой ситуации отличается от определения неречевой указанием на то, что «другая часть обуславливает необходимость (или целесообразность) и обеспечивает возможность решения задачи с помощью собеседника, обращением к которому с этой целью и служит речевое действие, формируемое всей совокупностью обстоятельств в целом». [13]

Следует отметить объективность существования ситуаций вообще и речевых ситуаций в частности. Однако нужно помнить о том, что образы объективно существующих ситуаций и субъективные образы их восприятия (интерпретации и оценки) не всегда совпадают, что довольно быстро проясняется в процессе общения и полностью исключает существование ситуации действительности одновременно как объективной и субъективной. Возможно и ложное восприятие (понимание) какой-либо ситуации, фактов, что в частности может свидетельствовать о том, что субъективный образ некой ситуации действительности и сама эта ситуация по сути разные ситуации.

Речевой ситуации свойственна динамика. Говоря о ситуации, мы определяли ее как некую совокупность условий, которые, очевидно, могут вступать в противоречие друг с другом (и оно должно быть преодолено). Необходимость устранения возникающих противоречий заставляет субъекта акта деятельности предпринимать определенные шаги (совершать определенные действия), чтобы изменить ситуацию, что и является целью, а в конечном счете и результатом данного акта деятельности. Возможность изменения ситуации, следование по пути ее изменения и есть свидетельство ее динамизма.

О речевой ситуации можно говорить только в том случае, если в ней имеет место речевой поступок, или речевое действие, которое осуществляет говорящий, обращаясь к собеседнику. Именно оно и является продуктом речевой ситуации и направлено на разрешение противоречий, которые характеризуют условия протекания акта деятельности. Очевидно, что само речевое действие никакое противоречие разрешить не может, но оно побуждает собеседника к совершению физического действия (физических действий), благодаря которому (которым) противоречия могут быть сняты, а проблема может быть разрешена.

В этом, по мнению исследователей, и состоит особенность речевого действия, специфика его функции, что находит отражение в структуре диалога, «который не может быть завершен, пока говорящий не получит от собеседника ответа-реакции на обращенное к нему побуждение». [14].

Если говорить о речевом действии применительно к практике обучения иностранному языку (и русскому как иностранному), то прежде всего необходимо представлять себе его структурно-грамматическую организацию, для чего нужно установить его соотнесенность с единицами языка и речи. В методике обучения русскому языку как иностранному уже сложилось определенное представление об этом. Нам кажется вполне обоснованным понимание речевого действия как высказывания, которое может быть оформлено либо одним предложением, либо сочетанием нескольких логически связанных предложений (двух или трех). При этом в первом, как правило, говорящим формулируется задача речевого действия, а во втором (и последующих) содержится информация о факторах речевой ситуации, вынуждающих говорящего обратиться к собеседнику. Рассмотрим, например, следующие пары логически связанных предложений: *Набери мой номер, пожалуйста! Я не могу найти свой телефон, хотя он где-то тут* и *Когда пойдешь в буфет, купи мне, пожалуйста, два пирожка с мясом. Не могу оторваться от компьютера, нужно срочно закончить работу для шефа*. Очевидно, что в каждой из предложенных пар именно первое предложение содержит информацию о задаче предполагаемого действия, а второе – лишь указывает на факторы речевой ситуации, что, по-видимому, может свидетельствовать об обязательности первого компонента и факультативности

второго. Следует обратить внимание на то важное обстоятельство, что речевым действием является не любое высказывание, а только такое, которое включено в диалогическое общение и соответственно обращено к собеседнику, нацелено на его ответную реакцию и в конечном счете вызывает ее.

Речевое действие отличается многоплановостью и содержит в себе целый ряд как формальных, так и содержательных характеристик. Важнейшими с позиции методики преподавания иностранного языка, пожалуй, являются такие стороны (составляющие) речевого действия, как а) эмоциональная окраска, б) модальная составляющая и в) актуализация высказывания.

Прослеживается тесная связь между отдельными сторонами речевого действия и речевой ситуацией, которая его порождает. Так, эмоциональная сторона речевого действия обусловлена а) факторами, определяющими саму речевую ситуацию; б) конкретным содержанием ее условий; в) субъективным состоянием говорящего (как до момента речи, так и в момент речи). Например, информация о действии, отложенном на время или отмененном вовсе в связи с какими-либо экстраординарными событиями, может вызвать удивление, недоумение, радость или огорчение и т.п., что неизбежно отразится на речевом действии, на его эмоциональной окраске. Рассмотрим это на примере конкретной ситуации. Первое условие ситуации: учащиеся под руководством преподавателя достаточно долго и серьезно готовятся к сдаче экзамена за курс обучения. Преподаватель, как и студенты, тратит на это много времени и сил; кроме того, он постоянно напоминает им о важности этого испытания, о необходимости уделять подготовке к нему много времени и т.п. Второе условие: Учащиеся, узнав о возможном переносе сроков экзамена или его отмене из-за пандемии, активно обсуждают это. Один из учащихся, чтобы получить более точную информацию, обращается к преподавателю с вопросом: *Неужели в этом году экзамен по ... перенесут?!*, другой спрашивает: *Это правда, что экзамен по... отменяют?!*; третий задается вопросом: *Возможно ли, чтобы такой важный экзамен отменили?! и пр.* В заданных учащимися вопросах «прочитывается» и недоверие к услышанному ранее от кого-либо, и радость оттого, что это может быть правдой (экзамен действительно очень сложный), и удивление по поводу того, что такой важный экзамен может быть отменен, и недоумение из-за неопределенности происходящего вокруг и др.

С точки зрения методики обучения иностранному языку очень важно понять, насколько предсказуема эмоциональная сторона речевого действия, насколько она может быть прогнозируема и соответственно, возможно ли ее запрограммировать при описании конкретной речевой ситуации и каким образом это нужно и можно делать в учебных целях.

Говоря о речевом действии, необходимо иметь в виду и его модальную характеристику. Сложность, многоаспектность категории модальности общеизвестна и даже многочисленные лингвистические исследования данного феномена не внесли в этот вопрос полной ясности. Г.А. Золотова, размышляя о категории модальности применительно к предложению, вводит понятие объективной модальности: при этом противопоставляется реальное/ирреальное отношение высказывания к действительности, что, по мнению исследователя, и является инвариантным значением категории модальности. Кроме того, Г.А. Золотова рассматривает две разновидности субъективной модальности: 1) отношение говорящего к содержательной стороне высказывания и 2) отношение субъекта действия к самому действию. [15] Рассмотрев вопрос о соотносимости модальных

характеристик речевого действия со структурой ситуации, Д.И. Изаренков приходит к выводу о том, что названные выше соотношения (указание на три их типа см. выше) связаны с различными сторонами речевой ситуации, что подтверждает языковую реальность модальных планов высказывания, выявленных Г.А. Золотовой. [16]

Следует, по-видимому, остановиться еще на одном важном вопросе, который также находится в фокусе внимания и лингвистов, и методистов, занимающихся проблемами обучения иностранным языкам. Это вопрос о том, как соотносятся между собой речевая ситуация и тема, есть ли у них точки соприкосновения, пересечения. Если они есть, то что именно можно под ними подразумевать?

На первый взгляд кажется, что между речевой ситуацией, за которой стоит определенная совокупность условий в акте деятельности, и темой, под которой вслед за Е.И. Мотиной будем понимать «объект рассмотрения, содержание которого раскрывается в определенном, социально значимом аспекте», трудно обнаружить какую-либо связь. [17] Тем не менее связь такого рода была обнаружена, а в качестве связующего звена было предложено рассматривать такой продукт акта речевой деятельности (речевого и соответственно диалогического общения), как диалог. В самом общем виде данные логические цепочки могут быть представлены следующим образом: речевая ситуация – диалог и диалог – тема. Очевидно, что общим их компонентом является диалог, и это позволяет заключить, что тема и речевая ситуация опосредованно (именно опосредованно) связаны друг с другом через тот самый диалог, который возникает в определенной речевой ситуации и является неким продуктом речевого взаимодействия. При этом тема «задается» не самой ситуацией, а диалогом, который является ее порождением. А это означает, что и искать тему следует не в речевой ситуации, которая обеспечивает условия протекания акта деятельности, а в порожденном этой ситуацией диалоге, который «отвечает» за содержательную сторону процесса общения: именно в диалоге и посредством его ставится и раскрывается определенная тема.

Всегда ли возможно говорить о теме применительно к диалогу? Прежде чем отвечать на этот вопрос, следует выяснить, что именно составляет содержание диалога. В диалоге, начинающемся побудительным речевым действием, это волеизъявление говорящего и реакция на него собеседника. В данном случае о теме диалога говорить не приходится. Содержанием же диалога, который начинается с речевого действия, носящего сообщающий характер, становится новая, неизвестная собеседнику информация, представляющая для него определенный интерес, способная вызвать у него ответную реакцию (в том числе в форме оценочных суждений) и ориентирующая его на какие-либо действия (отнюдь не только речевые). Очевидно, что диалогическое сообщение о каком-либо новом факте, случае, явлении, в котором тема лишь обозначается (намечается), будет отличаться от монологического, в котором тема может быть раскрыта полностью и всеобъемлюще. В диалогах, начинающихся вопросительными речевыми действиями, все не так однозначно. Если это, например, предположительно-вопросительные или удостоверительно-вопросительные речевые действия, предполагающие реакцию собеседника в виде слов *да* или *нет*, то ни о каком раскрытии темы в диалоге такого типа говорить не приходится. Совсем иное дело, когда диалог начинается с помощью собственно-вопросительного речевого действия, с помощью которого говорящий хочет получить информацию о таких объектах, которые могут иметь научную или/и общественную ценность. В данном

случае уже можно говорить о том, что в диалоге предлагается рассмотрение той или иной темы. Любопытно, что диалогам о поступках, действиях какого-либо лица, начинающимся с собственно-вопросительных и возможно-вопросительных речевых действий и осуществляемых в обиходно-бытовых условиях, отказано в раскрытии темы. Причины отказа – в фрагментарности сведений, не позволяющих раскрыть содержательную сторону предмета речи. [18] Заметим, что обиходно-бытовые условия и не нацелены на постановку и раскрытие определенной темы в отличие от деловой, профессиональной обстановки, диалоги в которых, как правило, носят характер тематической беседы, то есть диалога, тема которого заранее определена и раскрывается по мере его протекания. Такого рода диалог, безусловно, не может не включать в себя и элементы монолога, что позволяет наиболее полно раскрыть означенную тему.

Все изложенное выше тесно связано с методикой обучения иностранным языкам, так как методистов по-прежнему интересуют а) возможность рассмотрения речевой ситуации и темы в качестве предпосылок зарождения диалогической речи; б) факторы, которые могут повлиять на восприятие, воспроизведение, продуцирование диалога в учебном процессе; в) возможность создания во время учебного процесса таких условий, которые бы привели учащихся к умению самостоятельно выстраивать диалог, продуцировать его, а не только адекватно воспринимать уже готовый.

Любопытно, что в практике обучения иностранным языкам, в методических и учебных пособиях в качестве отдельных тем при обучении диалогическому общению до сих пор встречаются такие, как «Библиотека», «Магазин», «Аптека» и т.п. В библиотеке посетитель задает вопрос о наличии рекомендованного преподавателем учебника, в магазине – нужного ему товара, а в аптеке – необходимого ему лекарства, что фактически означает следующее: находясь в библиотеке, магазине или аптеке, человек может оказаться в однотипной ситуации, что и обуславливает однотипность структуры речевого действия, с которого начинается диалог. Ср., например: *Скажите, пожалуйста, у вас есть учебник русского языка «Дорога в Россию? / А обезжиренный творог у вас есть? / Парацетамол есть?* В приведенных примерах наблюдаются различные предметные переменные (*учебник русского языка, обезжиренный творог, парацетамол*), которые отсылают нас к названным выше тематическим группам слов: «Библиотека», «Магазин» «Аптека». Однако наименования этих тематических групп слов не могут рассматриваться в качестве темы диалога, а сам процесс обучения вряд ли можно строить только на базе тематических групп слов. Но если рассматривать «Библиотеку», «Магазин» и «Аптеку» как сферы общественной организации жизни людей, в рамках которых человек оказывается в самых разных ситуациях (в том числе и речевых), то уже названные (и подобные им) сферы могут быть положены в основу организации учебного материала при обучении диалогической речи.

Для практики обучения иноязычной речи первостепенным является вопрос о возможности организовывать и направлять деятельность другого лица, предлагая ему определенные, но заранее запрограммированные условия. При этом важно понять, насколько предлагаемые обстоятельства соответствуют естественным условиям протекания деятельности, не утрачивают ли они свои характеристики при создании некой искусственной ситуации, которая призвана лишь воссоздать естественную? Размышляя о роли учебной ситуации в практике обучения языку как иностранному, следует помнить о тех очень важных моментах, которые их

сближают: 1) для осуществления любого речевого действия и в естественной, и в учебной ситуации должен быть некий набор необходимых и достаточных условий;

2) структура учебной ситуации должна повторять структуру естественной; 3) речевые ситуации обоих типов, имеющие одинаковые условия, способны породить одинаковый продукт, т.е. коммуникативная направленность и характер речевого действия в учебной ситуации могут «программироваться» с опорой на аналогичную естественную ситуацию; 4) учебная речевая ситуация может быть «разыграна» неоднократно, равно как естественные речевые ситуации могут повторяться в жизни одного человека; они также наблюдаются в жизни многих людей. Заметим, что эффективность учебного процесса обучения иноязычной речи (равно как и его успешность) во многом обеспечивается тем, насколько удастся на практике сблизить учебную ситуацию с естественной. Сделать это нелегко, так как естественная и искусственная речевые ситуации обнаруживают не только сходство, но и значительные различия:

1. Условия естественной речевой ситуации проникают в сознание человека естественным образом, постепенно, в процессе (и по мере) удовлетворения им разнообразных жизненных потребностей. В учебной же ситуации учащемуся одновременно предлагается комплекс условий определенной ситуации, он должен осознать их, представить себя в предлагаемых обстоятельствах и действовать сообразно им. Таким образом, перед нами два различных механизма восприятия ситуации и функционирования в ней в качестве ее субъекта, что собственно и нашло отражение в названиях ситуаций: естественная и искусственная.

2. Если в естественных речевых ситуациях реализуются хорошо осознаваемые человеком жизненные потребности, что и «подталкивает» его к их реализации, то потребности учебных ситуаций далеки от истинных интересов учащихся, а их реальные потребности в них, как правило, не актуализируются, за исключением, пожалуй, одной – как можно быстрее овладеть речевой деятельностью на иностранном языке (в силу своей глобальности она не осознается обучающимися при решении ими конкретной учебной задачи). Эти принципиальные, сущностные различия между естественной речевой и учебной ситуациями (а они непреодолимы), тормозят как процесс обучения иностранному языку, так и процесс овладения иностранным языком. Тем не менее в практике преподавания иностранного языка обучение диалогической речи невозможно без использования учебных речевых ситуаций: именно они, с одной стороны, «отвечают» за целеполагание в акте общения, а с другой стороны, определяют его содержание. Речевая ситуация используется в качестве: 1) основы организации учебного материала (ситуативный принцип); 2) способа презентации учебного материала (очевидно, что любой речевой образец должен вводиться только в ситуации, приближенной к естественным условиям общения); 3) способа организации разного рода упражнений; 4) «единицы» построения учебника, а в более конкретизированной форме – единицы обучения диалогической речи; 5) основанием для отбора учебного материала (лексических и других языковых единиц), необходимого для обучения диалогу. [19]

Об использовании речевых ситуаций в учебных целях, о необходимости воссоздания речевых ситуаций в учебном процессе, о последовательности этапов этого процесса писал А.А. Леонтьев еще в начале 70-ых годов XX века. Изложенные полвека назад, его идеи были положены в основу концепций многочисленных



учебников и учебных пособий по РКИ. «Все, что мы говорим в обыденной жизни, – писал А.А. Леонтьев, – мы говорим почему-то и зачем-то. В сущности, при данных мотиве, цели и обстоятельствах деятельности мы не можем не сказать сказанного... Отсюда вытекает, не можем ли мы задать обучаемому такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых он будет вынужден употребить желательное для нас речевое высказывание? Пользуясь любимым термином К.С. Станиславского, поставить его в «предлагаемые обстоятельства». А когда он пойдет по предложенному пути, подсказать ему формы, необходимые для продуцирования этого высказывания». [20]

В настоящее время широко известны следующие формы представления ситуации в учебном процессе: а) посредством словесного описания; б) с помощью средств зрительной наглядности (рисунки, иллюстрации, картины отдельные и целые серии); в) при помощи средств зрительной и слуховой наглядности (учебные фильмы, отдельные фрагменты, взятые из фильмов, видеоролики и пр.). Основным и универсальным способом признано словесное описание, в то время как два других из названных выше рассматриваются как вспомогательные.

Кратко остановимся на условиях, которым должно удовлетворять словесное описание, чтобы оно справлялось со своей функцией представления ситуации без каких бы то ни было вспомогательных средств, без дополнительной материальной базы. В словесном описании речевой ситуации непременно должны найти отражение следующие моменты: 1) мотив деятельности; 2) указание на характер потребности (потребность сообщить, потребность спросить и потребность побудить к действию), а также указание на содержание и характер противоречия, благодаря чему проясняется цель действия; 3) причина, побудившая говорящего обратиться к собеседнику с определенным речевым действием. Кроме того, следует иметь в виду, что словесное описание должно быть соотнесено с той конкретной методической задачей, которую ставит преподаватель на данном этапе обучения диалогической речи (в частности это означает, что речевой образец может предъявляться полностью, частично или вовсе не фигурировать в описании). Исходя из сказанного, можно предположить, что воспроизведение ситуаций с помощью иллюстративного материала, передающего в основном внешние характеристики предметов, нуждается в дополнении в виде словесного описания. Аудио- и визуальный ряд видеороликов, фрагментов из фильмов и т.п. обладает в этом плане значительными преимуществами, но специальные учебные фильмы до сих пор далеки от совершенства, а подбор нужных фрагментов из огромного массива кино- и видеопродукции – дело достаточно трудоемкое.

Почему, общаясь на родном языке, взрослый человек в процессе общения не испытывает никаких затруднений, хотя количество речевых ситуаций, в которых он оказывается, исчисляется сотнями? Дело в том, что взрослые люди способны распознать ситуацию по ряду инвариантных признаков (они исчислимы), а на их основе они могут выстраивать стратегию своего речевого поведения. Из этого следует, что для практики обучения иностранным языкам необходимо иметь некую классификацию речевых ситуаций, которая может быть положена в основу отбора и организации учебного материала при обучении именно диалогической речи.

Остановимся на тех признаках речевых ситуаций, которые могут быть положены в основу классификации. Выше уже говорилось о том, что речевая ситуация представляет собой некую совокупность условий (обстоятельств), которые можно разделить на две группы. В первую входят условия, характеризующиеся внутренним

противоречием, которое и порождает у говорящего потребность разрешить его неким актом деятельности. Вторая группа включает в себя такие условия, которые обуславливают обращение говорящего к другому лицу для удовлетворения возникшей у него потребности, для снятия противоречия, созданного первой группой условий. Таким образом, именно первая группа условий определяет содержание потребностей, к числу которых относятся потребности а) в передаче информации, б) в получении информации и в) в побуждении к совершению какого-либо действия. При этом средством удовлетворения потребностей в условиях речевой ситуации будут речевые действия, содержащие сообщение, вопрос или волеизъявление говорящего и ответную реакцию собеседника (вербальную или невербальную). Разнообразие речевых ситуаций, входящих в каждый из трех названных классов, позволяет говорить и о классификации внутри каждого из них, т.е. о разных уровнях разбиения на классы.

Речевые действия можно (и нужно) рассматривать только в связи с определенной речевой ситуацией. В основе же классификации речевых действий лежит ситуативный принцип, который, во-первых, «создает единство при выделении их типов», а во-вторых, «адекватно отражает коммуникативную природу речевого действия». По мнению Д.И. Изаренкова, все функциональные компоненты речевого действия обусловлены факторами соотносительных с ними речевых ситуаций. [21]

Д.И. Изаренков в своей работе «Обучение диалогической речи» приводит классификацию речевых ситуаций. Там же он подробно рассматривает речевые ситуации, которые порождают различные вопросительные речевые действия:

- 1) удостоверительно-вопросительные;
- 2) противительно-вопросительные;
- 3) предположительно-вопросительные;
- 4) возможно-вопросительные;
- 5) частные удостоверительно-вопросительные;
- 5) вопросительные речевые действия, содержащие альтернативу;
- 6) собственно вопросительные.

Типы речевых ситуаций с побудительными речевыми действиями представлены в описании речевыми действиями, начальным речевым действием которых является: 1) просьба; 2) приказ; 3) предложение совершить какое-либо действие; 4) совет; 5) приглашение (либо речевое действие содержит что-либо из перечисленного выше).

Типы речевых ситуаций с сообщающими начальными речевыми действиями включают в себя (согласно классификации Д.И. Изаренкова) следующие ситуации:

- 1) с начальным речевым действием, которое может содержать а) сообщение-предупреждение об изменившихся условиях деятельности или об изменении самой деятельности; б) информацию об изменившемся представлении об объекте, мнении о каком-либо лице;
- 2) порождающие речевые действия, которые могут а) сообщать о выполнении обещания; б) содержать оценку деятельности с точки зрения ее целесообразности; в) сообщать о желаниях, намерениях говорящего, осуществление которых сопряжено с какими-либо колебаниями, сомнениями.

Каждый из выделенных типов речевых ситуаций, приведенных в данной классификации, включает в себя детальное описание: а) структуры конкретной ситуации; б) структуры типа ситуации; в) типа ситуаций; г) различительных

признаков речевого действия, а также содержит дополнительные сведения о речевом действии, о возможных его «осложнениях». Благодаря широте охвата речевых ситуаций, системности и единообразию в описании речевых ситуаций одного типа (подтипа), предложенная автором классификация представляет большую ценность для практики обучения русскому языку как иностранному. Знакомство с ней необходимо и полезно всем, кто занят разработкой учебных материалов, созданием учебных пособий для обучения иностранных учащихся диалогической речи на русском языке.

Воспользуемся данной схемой для описания конкретной ситуации, довольно часто повторяющейся в учебном процессе (по этой причине она может квалифицироваться как естественная речевая ситуация). Один из вариантов ее словесного описания может иметь следующий вид:

Преподаватель Елена Сергеевна начинает урок. Через 15 минут после начала урока в дверь стучит Иван. Он просит разрешения войти в класс. Желая знать причину опоздания, Елена Сергеевна задает Ивану вопрос. (Елена Сергеевна недовольна тем, что сегодня Иван опять опоздал, что он довольно часто опаздывает на занятия. Она не может скрыть своего недовольства).

Анализ данной ситуации, проведенный по целому ряду позиций, позволяет отнести ее к ситуациям определенного типа, которым предопределяется и тип начального речевого действия в диалоге, порождаемом этой ситуацией.

Итак, детализированное описание рассматриваемой речевой ситуации будет включать следующие позиции:

**Структура ситуации.** Первая группа условий: 1) преподаватель начинает урок и замечает, что в классе нет Ивана; 2) через 15 минут после начала урока появляется Иван и просит разрешения войти в класс; 3) преподаватель хочет знать причину опоздания. Вопрос, задаваемый преподавателем опоздавшему студенту, обусловлен потребностью преподавателя узнать причину очередного опоздания студента, нарушающего учебную дисциплину.

Вторая группа условий: то, что интересует преподавателя, можно выяснить лишь в разговоре с опоздавшим на урок студентом.

**Структура типа ситуаций.** Характер противоречия: один человек (в данном случае преподаватель) имеет сведения об определенном факте, действии (является свидетелем опоздания студента), которое противоречит действующим в данном сообществе правилам (правилам организации учебного процесса); 2) преподавателю неизвестен один из элементов действия, свидетелем которого он является в данный момент (причина опоздания).

**Описание типа ситуации.** Один человек знает о каком-либо действии, событии, факте, но его знания неполные: ему неизвестен какой-то элемент события, который не позволяет данному лицу адекватно отреагировать на произошедшее. Именно поэтому он обращается к собеседнику с речевым действием, позволяющим ему запросить недостающую информацию.

**Различительные признаки речевого действия.** В основе речевого действия в данном случае лежит получение каких-либо сведений о действии, событии, факте. Для говорящего на первый план выступает получение новых (недостающих) сведений. Как правило, для вопросительных речевых действий такого типа не характерно выражение личного, субъективного отношения говорящего к предмету высказывания или его оценка события, находящегося в фокусе внимания собеседников. Однако, добавив в словесное описание ситуации такой штрих, как

недовольство Елены Сергеевны опозданием Ивана (кроме того, известно, что он часто опаздывает), мы тем самым программируем выражение говорящим (с использованием определенных языковых средств, доступных учащемуся на данном этапе обучения) своего отношения к действию, к субъекту действия при составлении диалога в условиях учебной ситуации.

Собственно-вопросительно речевое действие – это всегда вопросительное предложение с вопросительным словом местоименного или наречного типа. В такого рода речевых действиях реализуется ИК-2 с центром на вопросительном слове.

**Речевое действие** этого типа может быть осложнено вопросом **Что случилось?** Используя его, говорящий демонстрирует собеседнику, что он а) допускает наличие уважительной причины в случае совершения нежелательного действия (например, опоздания на урок); б) готов прийти на помощь, если она требуется (потребуется) собеседнику для устранения причин, которыми вызваны какие-либо действия, события, факты и т.п., не желательные с точки зрения собеседника. Вопрос **Что случилось?** является либо начальным в диалоге, либо вторым в цепи связанных между собой собственно-вопросительных речевых действий.

Для описанной выше ситуации характерен, например, такой диалог (приводится один из возможных вариантов):

*Елена Сергеевна: Иван, почему Вы опоздали на урок? Что случилось?*

*Иван: Извините, Елена Сергеевна. Сегодня я проспал, я не слышал сигнала будильника. Вчера занимался до двух часов ночи, а потом долго не мог заснуть, поэтому и проспал.*

*Елена Сергеевна: Понятно, почему сегодня Вы опоздали. Вы проспали! Но Вы опаздываете почти каждый день. Наверное, Вы всегда поздно ложитесь?! Мой Вам совет: старайтесь ложиться спать пораньше, хотя бы в 12 ночи. Надеюсь, Иван, что завтра Вы придете на урок вовремя.*

Итак, в учебном процессе ситуации чаще всего задаются с помощью словесного описания. Определенные речевые действия вводятся посредством диалога, порожденного описанной речевой ситуацией; они также включаются в комплекс упражнений, содержащий в себе: а) подготовительные упражнения (на наблюдение, осмысление и т.п.); б) тренировочные; в) речевые (коммуникативные, творческие). Очень важным представляется то обстоятельство, что усвоение нового учебного материала осуществляется в процессе деятельности. Речевая деятельность учащихся будет тем успешнее, чем глубже обучаемый проникнет в предлагаемую ему ситуацию, чем более понятны будут ему условия ее протекания, характер противоречий, подталкивающих к определенным речевым действиям; чем свободнее он будет оперировать различными языковыми средствами, необходимыми для осуществления того или иного речевого действия.

В идеале учебные ситуации, отобранные для изучения русского языка как иностранного, в совокупности должны представлять собой минимум, необходимый и достаточный для того, чтобы позволить удовлетворять все те потребности, которые обучаемый реализует в реальном общении на родном языке. А при моделировании учебных ситуаций необходимо двигаться в сторону естественных условий общения. При проектировании процесса усвоения программного речевого материала (равно как и языкового) значительное место должно быть отведено учебным речевым ситуациям.

Алгоритм овладения речевыми образцами ситуативного общения (на примере речевой ситуации из ряда однотипных), на наш взгляд, может включать следующие действия (их список открыт, а последовательность вариативна):

- 1) знакомство со способами оформления речевых действий, уместных (необходимых) в речевых ситуациях того или иного типа;
- 2) демонстрация речевых образцов, содержащих речевые действия, порожденные определенными речевыми ситуациями;
- 3) выполнение упражнений различного рода, направленных на а) распознавание ситуации (ее структуры и содержания); б) на формирование навыков использования конкретного языкового материала в заданных ситуациях; в) на расширение реплик, осложняющих начальное речевое действие в диалоге, или замену реплик-реакций (расширение диапазона ответных реплик);
- 4) продуцирование собственного диалога в рамках предложенной ситуации;
- 5) моделирование речевой ситуации на основе заданной формулировки содержания потребности, реализуемой в ней;
- 6) создание словесного описания, полно и точно передающего содержание смоделированной речевой ситуации.

Использование речевых ситуаций на всех этапах обучения русскому языку как иностранному, включая начальный, и на разных этапах учебного занятия призвано решить множество разнообразных задач. К их числу относятся: отработка определенного языкового материала, усвоение конкретных речевых образцов и введение их в активное пользование; оперативное и адекватное реагирование на реплики собеседника при диалогическом общении и, наконец, продуцирование диалогов не только в учебных, но и в различных естественных речевых ситуациях, что является одним из важнейших показателей овладения речевой деятельностью на иностранном языке и может свидетельствовать об эффективности процесса обучения иноязычному общению.

### **Ссылки на источники**

1. Берман И.М., Бухбиндер В.А. Ситуативность и обучение устной речи. – Иностранные языки в школе, 1964, №5.
2. Там же. С. 11.
3. Там же. С. 10.
4. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи. – Иностранные языки в школе, 1966, №4. – С.3.
5. Там же. С. 4.
6. Сахарова Т.Е. Проблема ситуации при обучении диалогической речи. – В кн.: Вопросы методики преподавания иностранных языков. Тула, 1967.
7. Алхазидзе А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси, 1974.– С. 31.
8. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977. – С. 23.
9. Там же С. 29.
10. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М., 1970.– С. 35.
11. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. – 2-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1986. – С. 11.
12. Там же. С. 12.
13. Там же. С. 15-16.
14. Там же. С.19.

15. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973. С. 140.
16. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. – 2-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1986. – С. 23.
17. Мотина Е.И. Учебный текст по специальности как особая коммуникативная единица. – Русский язык за рубежом, 1978, № 1. – С. 59.
18. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. – 2-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1986. – С. 28.
19. Там же. С. 33.
20. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). М., 1970. – С. 35.
21. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи. – 2-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1986. – С. 42.

**Tatiana Petrovna Barkova,**

*teacher of supplementary education of Russian Philology department,*

*TSTU, Tambov*

[barkova06@mail.ru](mailto:barkova06@mail.ru)

### **Speech situation and practice of teaching Russian as a foreign language**

**Annotation:** *The effectiveness of the process of teaching a dialogical form of communication in a foreign language is facilitated by understanding speech as a specific type of human activity, as well as taking into account the factors of its origins. That is why the focus of the author's attention is one of the key concepts of modern methods of teaching foreign languages - the speech situation. The article identifies the components of the structure of a speech situation that are relevant for shaping educational speech situations aimed at developing students' skills and abilities in dialogic speech.*

**Keywords:** *teaching foreign languages, situational speaking, dialogical speech, non-verbal and speech situation, speech action, educational speech situation, learning efficiency*

**Бобоходжаев Рашид Хашимович,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры узбекского и русского языков  
Ташкентского государственного транспортного университета, г. Ташкент,  
Республика Узбекистан

[Babakhojaeva@yandex.ru](mailto:Babakhojaeva@yandex.ru)

## **Русский пласт в гидронимии Ташкента и Ташкентской области**

**Аннотация.** В статье исследуются названия рек, речек, каналов и арыков на территории Ташкента и его области. Определенный интерес в научном плане представляет гидронимия Ташкентской области Узбекистана. В конце XIX-начале XX-го века появляются исследования в области топонимов, а топонимика складывается как самостоятельная наука. Одной из характерных особенностей гидронимии Ташкентской области является то, что среди гидронимов большой удельный вес имеют этногидронимы. Судя по географическим названиям и нынешнему национальному составу населения изучаемого региона, основная масса топонимоносителей – узбеки, говорящие на кыпчакском диалекте узбекского языка. Появление русскоязычного сегмента в многонациональном Узбекистане также оставило свой след в происхождении некоторых гидронимов в топонимике Ташкентской области. Именно славянскому (русскому) пласту гидронимов в статье уделяется особое внимание.

**Ключевые слова:** топонимика Узбекистана, гидронимы Ташкентской области и Ташкента, важнейшие составляющие земледелия, водообеспечение, орошение

Гидронимы, как известно, являются именами собственными, принадлежащими тому или иному конкретному языку. Своим появлением они, как правило, обязаны именам нарицательным. Но географические названия, возникшие в соответствии с определенными закономерностями, отличаются от апеллятивной лексики. Как отмечает А. В. Суперанская, «наличие в каждом языке специального класса имен собственных, в ряде своих черт противоположных классу имен нарицательных, общепризнанно [1]. По мнению И. В. Воробьева, «имя нарицательное, выражая понятие, объединяет однородные предметы в классе, а имя собственное, наоборот, дифференцирует однородные предметы одного класса» [2].

Название географических объектов в настоящее время активно изучается во всех странах мира, в том числе и в Узбекистане. Определенный интерес в научном плане представляет гидронимия Ташкентской области Узбекистана.

В конце 40-х начале 50-х годов появляются крупные работы историко-топонимического характера. К этому времени топонимика сложилась как самостоятельная наука, были определены методы ее исследования, разработаны теоретические проблемы.

Труды таких ученых, как В. А. Никонов, А.В. Суперанская, С. Б. Веселовский, В. И. Топоров, О. Н. Трубачев, Э. М. Мурзаев, Г. И. Донидзе, В. А. Лившиц, Б. Х. Кармышева, С. К. Караев, О.Т. Молчанова, А. П. Дулзон, Г. Ф. Саттаров, Н. В. Подольская, Г. Ф. Благова, стали основой ряда исследований по тюркской топонимии. Заслуживают внимания научные работы ученых Мамедова М.А. [3], Молла-заде С. М. [4], Камалова А. А. [5], Мусабековой Н.Ч. [6], Конкашпаева Г. К. [7], Гариповой Ф. Г. [8,9].

Узбекская топонимия стала объектом активного исследования, в основном регионального, за последние годы XX столетия. Топонимия Ташкентской области с ее многовековой и богатой событиями историей представляет большой интерес.

Ташкент – один из древнейших городов мира. В 1983 году международная общественность отметила 2000-летие его существования, и это событие послужило еще одним импульсом ко все более широкому и глубокому изучению во всех аспектах богатейшего прошлого и настоящего столицы Республики Узбекистан.

Ташкент издавна был достаточно обеспечен проточной водой: в городе протекало свыше 60 крупных арыков и каналов, которые разветвлялись на многие мелкие арыки и оросители. Однако мелкие арыки часто пересыхали, а зимой замерзали. Чтобы не допускать перебоев в обеспечении водой, во многих местах города были построены хаузы – бассейны с питьевой водой. До революции в Ташкенте насчитывалось около 500 хаузов [10]. Названия некоторых хаузов до сих пор сохранились: Катта хавуз – «Большой хауз», Сассикхавуз – «гнилой, вонючий хауз», Хавузбог – «сад на берегу хавуза» и т.д. Городские жители использовали и колодезную воду. Об этом говорит название Ширинкудук – «колодец с пресной водой».

В горных и предгорных малообеспеченных водой районах Средней Азии для сбора грунтовых вод и вывода их на поверхность издавна устраивали *кяризы* – подземные сооружения, водосборные галереи длиной в несколько километров. Следы таких сооружений сохранились на юге республики. По топонимическим данным, в Ташкенте в свое время действовала такая система водообеспечения, о чем свидетельствует название махалля Кяриз – «подземный оросительный канал», об этом же говорит топоним Ертешкан арык – «подземный арык».

В связи с завоеванием Туркестана Россией и миграцией русскоязычного населения на эти территории в Ташкенте появляется новая часть города. Эта часть города снабжалась водой из Гадраган арыка, который протекал через «старый город». Отсутствие водопровода на этой части города и плохое водоснабжение приводили к различным инфекционным болезням. В 1868 году был составлен проект водопровода для «новой части» города из реки Чирчик, точнее из канала Аккурган.

Топонимия Ташкента многослойна и разнообразна. Возникновение названий обусловлено конкретными историческими факторами: характером производства, торговлей, особенностями местного ландшафта. Многие названия гидронимов происходят от антропонимов. В основе большого количества гидронимов лежат обыкновенные географические термины. Одной из характерных особенностей гидронимии Ташкентской области является то, что среди гидронимов большой удельный вес занимают этногидронимы. Судя по географическим названиям и нынешнему национальному составу населения изучаемого региона, основная масса топонимосителей – узбеки, говорящие на кыпчакском диалекте узбекского языка. Именно поэтому в языковом отношении и гидронимы Ташкентской области большей частью тюркского происхождения. Однако в изучаемом регионе отмечены также ирано-арабские и монгольские названия.

Издавна Ташкент делился на четыре части – «даха»: Кукча, Себзар, Шейхантаур, Бешагач. Между ними был расположен базар.

Каждая часть распадается на махалли и маузы (урочища, местности). Названия некоторых махаллей и маузов связаны с гидронимами, например: Кудук – баши, Буз арык, Дам арык, Сарыкуль, Палван арык, Дархан арык, Ташарык, Турк арык, Сагбан арык, Сагбан Карасу, Шоли арык, (Шейхантаурская часть), Лябзяк арык, Мозор арык, Саур арык, Саусар арык, Янги арык, Жар арык, Жаркулок, Жар кечик, Надиржан кулоги, Нишаб арык (Себзарская часть), Кара су, Чангал арык, Чопан ата арык, Тегирмон арык (Кукчинская часть), Кувир арык, Чор су, Кутурган сай, Терс арык, Ракат арык, Захар арык, Бурджар арык, Анхор (Бешагачская часть).

Самая крупная водная артерия Ташкентской области – река Сырдарья, протекающая на юге области и на западе и служащая границей между Ташкентской и Сырдарьинской областями.



Сырдарья – самая крупная и длинная река в Средней Азии. Ее протяженность – 2529 км. Она берет свое начало в высокогорном Центральном Тянь-Шане. До слияния с Карадарьей в Фергане она называется Нарын. Бассейн Сырдарьи равен 463.120 кв. км. В Сырдарью впадает ряд крупных правых притоков, левые же притоки менее значительны.

Как уже было отмечено выше, после завоевания Ташкента царскими войсками, начинается активная миграция русскоязычного населения.

Большую часть населения «новой» части города составляли военные чины и купцы со своими семьями. С каждым годом население «нового» города увеличивалось за счет приезжих из России. Например, в 1875 году в Ташкент прибыло 4145 человек, а в 1904 году число прибывших достигло 18877 тыс. человек. В 1911 году это число уже превышало 56100 тыс. человек.

Большой поток русскоязычного населения, безусловно, оказал влияние на появлении славянских (русских) географических названий. К этому периоду можно отнести появление таких гидронимов, как каналы Романовский, Семилейка, Московский арык и др.

Данный список пополнился после революции на территории Средней Азии.

В настоящее время на территории Ташкентской области многие гидронимы имеют славянское (русское) происхождение. Гидронимы данной группы считаются по своему происхождению самыми поздними. Ср. названия коллекторов: Пограничный, Пойменный, Вотинцева, Моргуниченко, Взрывной, Отсейшин, Новый путь, Улавливающий; каналы и арыки – Больничный, Совхоз арык, Акация, Семилейка, Контрольный, Рыбхоз, Красная Заря, Машинный.

Изучение конкретного материала позволяет сделать вывод, что среди гидронимов Ташкентской области преобладают тюркские наименования. Это косвенным образом подтверждает гипотезу о том, что Ташкент, Ташкентская область, несмотря на все завоевания и нашествия чужеземцев, сохраняли свою относительную самостоятельность.

Основные сражения в Средней Азии происходили вне этих территорий.

В то же время нельзя не отметить разнообразие, своеобразную «пестроту» гидронимии Ташкентской области. Здесь и тюрко-монгольские названия, и арабские, и иранские, и, конечно, славянские (русские) гидронимы.

История гидронимов Ташкентской области, как в зеркале, отражает богатую событиями историю этого края.

Например, широко известно, какое значение для этой области имеет искусственное орошение. А названия искусственных объектов говорят сами за себя: они передают особенности рельефа, внешние особенности бассейна рек или условия существования конкретного водного объекта.

Как можно было убедиться на многочисленных примерах, жизнь активно вторгалась (и вторгается) в процесс номинации географических объектов, в том числе и гидронимических. Так, названия гидронимов Ташкентской области передают сложную и противоречивую историю этого региона. Безусловно, особое внимание в этом плане следует обратить на завоевание Туркестана Россией, после которого на карте республики (в современных ее границах) появилось множество славянских (русских) географических наименований.

### **Ссылки на литературу**

1. Суперанская А.В. Апеллятив-онома. В сб. «Имя нарицательное и собственное». М.: 1978, с.5.
2. Воробьев И.А. Топонимика Западной Сибири. Томск. 1977, с. 16.

3. Мамедов М.А. Лингвистический анализ географических названий в смешанных ареалах. АДД, Баку, 1982.
4. Молла-заде С.М. Топонимия северных районов Азербайджана. АҚД., Баку, 1962.
5. Камалов А.А. Гидрономия Башкирии. АҚД., Уфа, 1963.
6. Мусабекова Н.Ч. Историко-лингвистический анализ гидронимов Азербайджана. АҚД., М., 1989.
7. Конкашпаева Г.К. Казахские народные географические термины. АҚД., Алма-Ата, 1949.
8. Гарипова Ф.Г. Гидронимия Закавказья Татарской АССР. АҚД., Казань, 1975.
9. Гарипова Ф.Г. Исследования по гидронимии Татарстана. М., 1991.
10. Караев С.К. Топонимия Узбекистана. Ташкент, 1991, с. 106.

Bobokhodzhaev Rashid Khashimovich, Candidate of Philology, Associate Professor of Uzbek and Russian Languages Chair, Tashkent Transport University, Uzbekistan  
[Babakhojaeva@yandex.ru](mailto:Babakhojaeva@yandex.ru)

### **Russian formation in the hydronymy of Tashkent and Tashkent region**

**Summary:** The article explores the names of rivers and rivers, aryks in Tashkent and its region. A certain interest in scientific terms is the hydronymy of the Tashkent region of Uzbekistan. At the end of the 19th and beginning of the 20th centuries, studies appear in the field of the history of toponyms. Toponymy develops as an independent science.. One of the characteristic features of hydronymy of the Tashkent region is that among hydronyms ethnohydronyms occupy a specific weight. Judging by the geographical names and current national composition of the population of the studied region, the bulk of the toponymizers are Uzbeks who speak the Kypchak dialect of the Uzbek language, the appearance of the Russian-speaking part of multinational Uzbekistan also left a mark on the origin of some hydronyms in the toponymy of the Tashkent region. It is the Slavic layer of hydronyms that is paid attention in the article

**Keywords:** toponymy of Uzbekistan, hydronyms of Tashkent region and Tashkent, water supply, irrigation-important part of agricua

**Глазкова Марина Михайловна,**

Кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов  
[rusfilol37@mail.ru](mailto:rusfilol37@mail.ru)

**Иконникова Яна Владимировна,**

Кандидат филологических наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов  
[janakareva@yandex.ru](mailto:janakareva@yandex.ru)

### **Интернет-ресурсы как инструмент формирования речевой компетентности молодого специалиста**

**Аннотация.** В статье актуализирована сущность компетентностного подхода при изучении дисциплины «Русский язык и культура общения» в неязыковом вузе. Акцентирована важность формируемой универсальной компетенции, предусмотренной обновленным федеральным государственным образовательным стандартом. Цель работы – анализ содержательного наполнения интернет-ресурсов, посвященных русскому языку и культуре речи, и их образовательного потенциала. В статье рассмотрены основные этапы использования интернет-ресурсов при реализации концепции формирования коммуникативной культуры молодого специалиста с ориентацией на прагматическую направленность полученных знаний.

**Ключевые слова:** универсальная компетенция; коммуникативная компетентность; федеральный государственный образовательный стандарт; русский язык; культура общения; деловая коммуникация.

Основная цель вступившего в силу ФГОС 3++ – ориентация образовательных программ на требования, предъявляемые к выпускнику на рынке труда, в том числе в рамках утвержденных профессиональных стандартов. Нормативной базой для поэтапно вводимых изменений послужили Приказ Министерства образования и науки РФ № 301 от 05.04.2017 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 667н от 29.09.2014 «О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности)», приказы Министерства образования и науки РФ об утверждении федеральных государственных образовательных стандартов по конкретным направлениям подготовки. В настоящий момент в стадии утверждения находятся примерные основные образовательные программы высшего образования.

Дисциплине «Русский язык и культура общения» в усовершенствованном стандарте соответствует универсальная компетенция УК-4, т.е. способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

Индикаторы достижения универсальной компетенции могут изменяться в зависимости от направления подготовки. В проекте примерной основной образовательной программы по направлению подготовки бакалавров 09.03.03 «Прикладная информатика» выделены следующие индикаторы [1]:

УК-4.1	Знает принципы построения устного и письменного высказывания на государственном и иностранном языках; требования к деловой устной и письменной коммуникации
УК-4.2	Умеет применять на практике устную и письменную деловую коммуникацию
УК-4.3	Владеет методикой составления суждения в межличностном деловом общении на государственном и иностранном языках, с применением адекватных языковых форм и средств.

По направлению подготовки бакалавров 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника» [2]:

УК-4.1	Демонстрирует умение вести обмен деловой информацией в устной и письменной формах на государственном языке
УК-4.2	Демонстрирует умение вести обмен деловой информацией в устной и письменной формах не менее чем на одном иностранном языке
УК-4.3	Использует современные информационно-коммуникативные средства для коммуникации

Таким образом, отмечается вариативность формальной составляющей индикаторов достижения универсальной компетенции при единой прагматической направленности на деловую устную и письменную коммуникацию.

На первый взгляд, обновленный ФГОС в меньшей степени регламентирует структурные компоненты компетенции. Конкретные результаты обучения устанавливает непосредственно вуз в рамках рабочей программы дисциплины. Таким образом, результаты обучения в соответствии с установленными ФГОС индикаторами четко регламентируются программой с ориентацией на будущую профессиональную деятельность выпускников.

Стоит отметить, что риски перехода на новый стандарт неоднократно обсуждались. В качестве одной из основных проблем хотелось бы отметить методическую неопределенность. Содержание программы не является унифицированным, допускает вариативное наполнение. В то же время коммуникативно-речевые навыки являются базовыми для профессиональной реализации молодого специалиста. Как отмечает М. П. Манаенкова, «язык является структурообразующим элементом образования», при этом «бинарная» речевая компетентность является «основой коммуникации и эволюционирует в процессе коммуникации» [3].

Содержание же дисциплины должно, по мнению Л. В. Самокрутовой, «адекватно отражать современные подходы к организации процесса профессиональной коммуникации в сфере делового общения на основе системы заданий, обеспечивающих формирование интеллектуальных средств стилистики устной речи, речевого общения, культуры деловой речи, деловой этики» [4]. При этом ученым выделяется трехступенчатая система формирования коммуникативной компетентности.

Говоря о результатах обучения по дисциплине, нельзя не упомянуть терминологические разногласия: компетентность и компетенция; языковая, речевая и коммуникативная компетентность. На наш взгляд, языковая и речевая компетенции являются понятиями более узкими, в то время как коммуникативная включает в себя основы конфликтологии, этики, психологии и ряда других наук гуманитарного цикла, не включенных в учебный план как отдельные дисциплины. Важность коммуникативных навыков отмечает М. А. Лукашенко, называя

коммуникации «корпоративным ресурсом». Коммуникативную компетентность ученые относят к soft skills, которые «играют колоссальную роль в обеспечении конкурентоспособности компании, однако в вузах практически не изучаются... <...> Как результат, рынок образовательных услуг наводнен консалтинговыми и тренинговыми структурами, компенсирующими пробелы вузовского образования» [5]. Безусловно, в полной мере удовлетворить потребности бизнеса в формировании коммуникативной компетентности дисциплина «Русский язык и культура общения», в рамках которой для студентов 1 курса предусмотрено 32 часа контактной работы с преподавателем, не может, но при грамотном подходе возможно задать вектор развития и, прежде всего, саморазвития выпускников. Целеполагающими как для студента, так и для преподавателя можно назвать и приведенные в статье М. А. Лукашенко группы проблем, связанных с недостаточным уровнем коммуникативной компетентности специалиста: коммуникации как поглотители времени, коммуникации как фактор репутационного риска, коммуникации как триггер сбоя в бизнес-процессах, коммуникации как фактор снижения лояльности клиентов.

Говоря о формировании коммуникативных навыков в условиях небольшого количества часов и векторного пути обучения, необходимо разделить понятия «компетенция» и «компетентность». Разделение этих понятий – одна из актуальных методологических проблем, которой посвящены многочисленные исследования сотрудников высшей школы. Соотношение указанных дефиниций, в том числе с учетом подробного анализа различных научных подходов и школ, подробно рассмотрено в работах М. Ю. Балдиной, А. Ю. Журба, Т. В. Иванчиковой, М. П. Манаенковой, И. Э. Ярмакеева и ряда других ученых.

В статье «Профессиональная компетентность как важнейшая характеристика личности и деятельности современного специалиста» И. Э. Ярмакеев, анализируя отечественную и зарубежную психолого-педагогическую литературу, говорит о «достаточной пестроте» трактовок понятия «компетентность» и родственного ему понятия «компетенция» (В. А. Болотов, В. А. Бордовский, Р. Х. Гильмеева, И. А. Зимняя, В. А. Кальней, И. А. Колесникова, О. Е. Лебедев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. А. Пинский, В. В. Сериков, Т. А. Стефановская, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и др.). И. Э. Ярмакеев подчеркивает, что «наиболее обоснованным представляется подход, трактующий компетентность как личностное свойство или качество (совокупность качеств) человека, характеризующие его обладание соответствующей компетенцией (совокупностью знаний и способов действий, необходимых для осуществления какого-либо вида деятельности или общения), а также определенным опытом практического осуществления данной компетенции» [6]. Ученым особо выделяется понятие «профессиональная компетенция», которая стала предметом отдельного анализа в отечественной психолого-педагогической литературе. Автор акцентирует внимание, что «в педагогической науке все более утверждается понимание того, что степень зрелости человека, в том числе профессионала, характеризует компетентность, которая подразумевает определенный уровень психологического развития и позволяет человеку успешно функционировать в обществе, реализуя адресованные ему компетенции» [7].

А. Ю. Журба в статье «Научно-теоретический анализ проблемы соотношения дефиниций «компетенция» и «компетентность» анализирует работы ведущих специалистов, изучающих проблему компетентностного подхода в образовании: Л. И. Анцыферовой, А. С. Белкина, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней Ю. Н. Емельянова, Ю. Г. Комендовской, Р. П. Мильруда, Дж. Равена, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова. На основе проведенного анализа, автор определяет свою позицию, рассматривая компетенцию как «совокупность знаний, умений, способов деятельности, порождающих готовность будущего специалиста к осуществлению профессиональной деятельности», а компетентность как «совокупность

сформированных компетенций, составляющих систему профессионализма специалиста» [8].

М. Ю. Балдина в статье «О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» проводит контекстуальный анализ обозначенных дефиниций в работах ведущих ученых. Автор отмечает, что указанные понятия «соотносятся как родовидовые» [9]. Особое внимание автор уделяет дефиниции «коммуникативная компетентность», рассматривая работы М. Р. Львова, Л. Я. Петровской, Л. Л. Федоровой, С. В. Фетисова, Д. Хаймса, А. Холлидея.

Анализу речевой компетентности посвящена монография М. П. Манаенковой, в которой подробно рассматривается не только компетентностный подход как методологическая основа образовательного процесса в вузе, но и содержание и структура речевой компетентности студентов, которая «обуславливает, с одной стороны, личностное развитие выпускника вуза, а с другой – уровень развития общества в целом» [10]. Автор с сожалением отмечает, что «проблема формирования речевой компетенции, или речевой компетентности по другой терминологии, является более проработанной применительно к процессу организации изучения иностранного языка» [11]. Таким образом, изучение концепции формирования речевой компетентности в рамках дисциплины «Русский язык и культура общения» представляется особенно актуальным.

Проблемам формирования речевой компетентности посвящены работы Т. В. Иванчиковой, которая рассматривает вопрос терминологического и содержательного наполнения указанных дефиниций в ракурсе различных научных концепций. Т. В. Иванчикова выделяет базовые факторы формирования компетентности: «а) востребованность социумом; б) адекватный уровень личностной мотивации <...>; в) навык качественной рефлексии по поводу собственной деятельности» [12]. Кроме того, автором выделяются 4 уровня речевой рефлексии, для каждого из компонентов речевой компетентности: стилистического, риторического, прагматического, ортологического.

В своем исследовании мы будем использовать дефиницию «коммуникативная компетентность» как наиболее широкую в терминологическом отношении. Понятия «компетентность» и «компетенция» будут использоваться в зависимости от их контекстного содержательного наполнения. Говоря о компетентности выпускника и молодого специалиста, мы подразумеваем реализацию сформированной компетенции. Компетенцию, в свою очередь, мы рассматриваем как базовый набор знаний, умений, навыков, который предстоит сформировать в процессе образовательной деятельности.

Коммуникативная компетентность – одно из основных требований, предъявляемых к молодому специалисту наряду с узкопрофессиональной компетентностью. Сама возможность устройства на ту или иную должность определяется, прежде всего, коммуникативной компетентностью (правильно составленное резюме, грамотное поведение на собеседовании), а затем уже предметными знаниями. Таким образом, в целях стимулирования познавательной активности стоит акцентировать прагматическую направленность курса, построив его следующим образом:

- трудоустройство (резюме, собеседование (первая деловая беседа), оформление личных документов);

- движение по карьерной лестнице и самопрезентация в коллективе (составление деловых писем, организация совещаний и переговоров, деловой этикет, коммуникативные барьеры, тактики речевого поведения и др). При подобной образовательной траектории студент имеет конечную и строго определенную цель изучения курса. Нормативные аспекты, функциональные регистры и возможности языка вписаны в этот контекст.

Одним из эффективных, но, безусловно, не самых однозначных инструментов формирования коммуникативной компетентности становится интернет, а также современная бизнес-литература, широко представленная на его просторах. Необходимо объяснить студентам сам принцип формирования веб-сайтов, а затем уже учить работать с теми или иными источниками информации. Нельзя назвать факультативными основные сведения о копирайтинге. Студенты с большим вниманием относятся к информации о качественном контенте серьезных изданий и компаний и некачественном продукте, подготовленном людьми, для которых написание статей является дополнительным заработком. Хорошей иллюстрацией здесь может послужить статья «Деловая email-переписка: правила этикета», подготовленная для журнала «Главная книга». Стоит обратить внимание студентов на то, что мы работаем с сайтом реально существующего и при этом авторитетного в своей области журнала, что статья подготовлена конкретным специалистом (Т. Л. Воротынцева, практикующий бизнес-тренер, директор по развитию тренинговой компании «Бизнес Партнер»), а не безымянным копирайтером [13]. Интересующимся студентам будет также интересно прочитать такие статьи, как «Фразы-табу в деловом общении», «Трудные» письма: как с ними работать». Содержание упомянутых статей выходит за рамки обязательного минимума программы, но будет интересно активным студентам.

Работа по составлению резюме, на наш взгляд, должна строиться не только традиционно, но и с рассмотрением некачественных резюме, размещенных как самими соискателями, так и предложенными в качестве образцов различными интернет-ресурсами. Необходимо отметить, что зачастую студенты используют наиболее релевантные результаты поисковых запросов, поэтому важно обратить внимание, что определять качество найденной информации необходимо самостоятельно, не ставя на первое место при этом популярность того или иного сайта. Игнорировать интернет как один из основных источников информации невозможно, но помочь найти грань – задача преподавателя. Эта помощь необходима, так как, по словам студентов, им очень сложно ориентироваться в бесконечном количестве информационных ресурсов.

Одна из проблем обучения русскому языку и культуре общения – изначально невысокий уровень сформированных речевых компетенций у многих студентов, выбравших технический профиль подготовки. Важно отметить, что на изучение русского языка в выпускном классе общеобразовательных школ отведено 34 часа (1 час в неделю). Этому также способствует и отсутствие риторики как обязательного предмета как в школе, так и в вузе. В то же время за создание учебника по риторике для учащихся 10 и 11 классов А. К. Михальской было присуждено звание лауреата Первой степени конкурса им. А. Ф. Лосева за лучшую работу в области гуманитарных наук. Не меньшего внимания заслуживает и учебник риторики под редакцией Т. А. Ладыженской. Приведем некоторые задания, с которыми знакомятся учащиеся старших классов, изучающие риторику как факультативный предмет:

- посмотрите интервью с режиссером, юристом, политиком и т.п. и оцените речевое мастерство собеседников, а также определите, можно ли назвать их настоящими профессионалами;

- определите средства диалогизации в приведенном фрагменте лекции профессора МГУ А. П. Минакова;

- выделите общие и частные риторические умения, которые важны менеджеру для эффективного общения, в приведенном фрагменте книги японского предпринимателя Ли Якокки [14].

Говоря о фрагменте книги Ли Якокки, стоит привести цитату: «Это же стыдно, когда человек больших способностей не в состоянии понятно рассказать о своих замыслах, выступая перед советом директоров или соответствующим комитетом.

<...> Но из школы выходит все больше ребят, не обладающих элементарной способностью излагать свои мысли» [15]. К сожалению, современные интернет-ресурсы при всем многообразии информации не всегда положительно влияют на развитие когнитивных способностей и, как следствие, на формирование речевой компетенции современных студентов. Как отмечает Т. В. Черниговская, нейролингвист, доктор биологических наук, профессор, «появилось явление, получившее название «Google-эффект», – мы сели на иглу очень быстрого добывания информации в любой момент. <...> Получается парадоксальная ситуация: информации очень много, но мы не успеваем ее воспринимать и анализировать. <...> Количество тех, кому трудно писать и читать, исчисляется миллионами!» [16]. Безусловно, ученый говорит не об отсутствии минимальных навыков чтения и письма, а именно о качественной работе с информацией вообще и словом в частности, т.е. о несформированности речевой компетентности. Неслучайно, коммуникативные навыки сотрудников так высоко ценятся работодателями и являются одним из ключей к успешной профессиональной реализации.

Безусловно, интернет нельзя рассматривать только с негативной стороны. Высказывания Т. В. Черниговской, Ли Якокки популярны в различных группах в социальных сетях. Имидж успешного, думающего человека популярен среди студентов. Следовательно, эти рычаги стоит использовать для активизации мотивации к учёбе.

Возможно, это покажется популизмом, но, разбудив познавательный интерес, мы можем двигаться от простого к сложному. В социальных сетях немало групп, посвященных деловому общению, ораторскому мастерству и непосредственно русскому языку. Но, к сожалению, многие из студентов впервые слышат на занятии о том, что различные тренинги коммуникативных навыков популярны в бизнес-сообществе, а тематические книги издаются огромными тиражами. Когда интерес аудитории завоеван, можно предложить для ознакомления книгу Дейла Карнеги, посвященную правилам публичного выступления, при этом упомянув, что самые знаменитые бизнесмены были его учениками и друзьями [17]. Далее преподавателю необходимо привести интересные примеры из античной риторики, показав связь актуальных тенденций и фундаментальной науки. Таким образом, познавательная деятельность идет от простого к сложному, от популярного к строго научному.

На занятиях у студентов есть возможность применить риторические знания в различных форматах: выступление с докладом, участие в дебатах на заданную тему. Дебаты помогают развить навыки диалогического общения и уточнить правила поведения в споре. В то же время выступление с докладом помогает развить навыки монологической речи. Необходимо отметить, что изначально подобная форма работы не вызывает отклик аудитории, так как воспринимается как формальная отчетная работа, не связанная напрямую с будущей профессиональной деятельностью. Активизацией может послужить прагматическая цель: студент – это сотрудник, который выступает перед руководителем и коллегами на совещании, и ему необходимо грамотно и логично подать материал.

Отработка умений и навыков, предусмотренных учебной программой, также интересна на актуальных документах, в смоделированных ситуациях делового общения, что усиливает прагматический аспект обучения. Подобные документы размещены на официальных сайтах профильных министерств, администрации Тамбовской области, органов местного самоуправления, в справочно-правовых системах «Гарант», «Консультант», на сайте «РИА «ТОП68» в разделе «Нормативно-правовые акты органов местного самоуправления Тамбовской области». Работа с текстами документов Тамбовской области становится не только



частью формирования коммуникативной компетенции студента, но и региональным компонентом образовательной программы.

Как уже отмечалось, компетентностный подход подразумевает формирование у студентов готовности самостоятельно решать нестандартные производственные задачи. В качестве источника информации студент (впоследствии молодой специалист) в первую очередь обратится к своему основному источнику информации – к интернету. Но будет ли его решение верным? При обращении к теме «Нормативный аспект» можно предложить студентам следующее задание:

Вы сотрудник компании, по заданию руководителя Вам необходимо подготовить срочное письмо. Используйте правильно приведенные ниже фразы:

*В приложении указан(о/ы) более 258 позиций.*

*Учитывая выше(изложенное) (,) действие контракта пр..остановлено.*

*(В)следствии... нарушениями (обеими/обоими) сторонами (,) условий договора приняты штрафные санкции (в)виде понижения объемов финансирования.*

*Так(же) сообщаем, что проживание командировочных будет оплаче...о (за)счет пр..нимающей стороны.*

*Для того (,) чтобы получить пропуск (,) необходимо обратиться в отдел кадров.*

*Задержка поставки произошла (в)виду (не)подготовленных (в)срок документов.*

*ООО «Весна» (,) в свою очередь (,) обязуется осуществить поставку продукции согласно договор (а/у).*

*ООО «Студент» (,) именуем(ый/ое) в дальнейшем «Заказчик» (,) в лице Петрова П.П., действующего на основании (У/у)става (,) с одной стороны(,) и ООО «Преподаватель», именуем(ый/ое) в дальнейшем «Исполнитель», в лице Иванова И.И., действующего на основании (П/п)риказа (,) с другой стороны (,) вместе именуемые «Стороны» (,) заключили настоящий (Д/д)оговор, (далее –) «(Д/д)оговор» (,) о (ниже)следующем.*

Несмотря на то что приведенные примеры соответствуют знаниям, предусмотренным школьной программой, выполнение подобного задания вызывает затруднения. Акцент на профессиональной актуализации этих знаний заставляет учащихся по-новому взглянуть на изучаемую тему. К сожалению, при поиске ответов на помощь приходят интернет-ресурсы, а не классические учебные пособия. В данном случае задача преподавателя подсказать, как и где искать ответы, акцентировав, что именно эти источники помогут в будущей профессиональной деятельности при выполнении аналогичных заданий, но уже не преподавателя, а руководителя.

Наиболее функциональным является, на наш взгляд, справочно-информационный портал «Грамота.ру». Начинать знакомство с этим ресурсом следует при изучении акцентологических норм русского языка. На главной странице сайта выделена поисковая строка «Проверка слова».

Здесь необходимо показать, что поисковые системы популярных интернет-браузеров, которыми так активно пользуются студенты, зачастую дают неверные ответы. Причина в том, что диспозитивные нормы предполагают варианты, причем некоторые из них стилистически маркированы. Стандартные поисковые системы не учитывают этот алгоритм. Конечно, подобные случаи не частотны, но при проверке самостоятельных работ студентов ошибки были обнаружены неоднократно, при этом учащиеся использовали привычную для них форму проверки акцентологических норм. Проверка слова с помощью справочно-информационного портала «Грамота.ру» позволяет увидеть представление этого слова сразу в нескольких словарях. В данном случае преподаватель, опираясь на объяснение

вариативности нормы, ее стилистической маркированности, должен научить студента оценивать полученную информацию и выбирать вариант, соответствующий строгим рамкам официально-делового стиля. Так, слово «договОры» согласно одному из представленных словарей допускает разговорный вариант «договорА», но подобное употребление недопустимо в условиях делового общения. Аналогично прилагательное «оптОвый» в одном из словарей представлено с вариантом ударения «Оптовый». Рассматривая подобные примеры со студентами, преподаватель знакомит будущих молодых специалистов с разным уровнем представления данных, формируя тем самым навык не только грамотной устной речи, но и эффективного поиска и оценки информации.

Помимо акцентологических норм, сервис «Проверка слова» дает возможность разобраться в склонении числительных, одной из наиболее сложных тем для вчерашних школьников. Задание, которое предусматривает самостоятельное склонение числительных, например 2168 и 3281, без выбора тестовых вариантов, выполняется многими студентами с ошибками. Падежные формы числительных также представлены в словарных статьях. Необходимость дифференцированного поиска каждого из числительных помогает закрепить навык не только грамотного склонения, но и словарной работы. Прагматический аспект – упоминание числительных в различных договорах, счетах-фактурах, отчетах, необходимость их склонения как в устной речи, там и в письменной – акцентирует внимание учащихся на повторении данной темы.

Сложные случаи применения норм русского языка отражены на сайте «Грамота.ру» в рубрике «Вопрос-ответ». В данном случае дается не только возможность найти ответ на поставленный вопрос, но и грамотный комментарий. Также вызывает интерес рубрика «Письмовник», в которой собраны наиболее нужные правила и рекомендации для делового человека [18]. Данный материал можно использовать как основу при изучении отдельных тем, а также для дальнейшей самостоятельной работы студентов-нефилологов.

Акцент преподавателя на том, что малочисленные занятия в вузе – это последний шанс стать более грамотным и приобрести необходимые коммуникативные навыки, помогает студентам активнее выстраивать свою учебную деятельность. Кроме портала «Грамота.ру», можно посоветовать студентам такие ресурсы, как «Справочная служба русского языка» на сайте Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН, сайт «Тотального диктанта», который включает в себя онлайн-школу. Безусловно, кроме интернет-ресурсов, работа по актуализации знаний в сфере орфографии и пунктуации подразумевает работу с учебными пособиями, среди которых также особый интерес вызывают пособия, имеющие практическую направленность, например «Речевая культура государственного служащего. Справочное пособие» под ред. И. А. Стернина [19].

Коммуникативную компетенцию можно назвать метакомпетенцией, которая не только входит в структуру компетентности выпускника высшей школы, но и служит основой для получения целого ряда других профессиональных компетенций. Коммуникативные навыки, всегда востребованные на рынке труда, сегодня приобрели особую значимость. Безусловно, они не должны заменять фундаментальные знания в рамках выбранной специальности, но эффективная реализация *hard skills* невозможна без формирования *soft skills*, которые сегодня нередко называют «жизненными навыками». Дисциплина «Русский язык и культура общения» предусматривает всего лишь 32 часа контактной работы и во многом ориентирована на самостоятельную деятельность студентов. В современном информационном пространстве самостоятельная работа подразумевает постоянное обращение к различным интернет-ресурсам. Таким образом, интернет становится

одним из важных инструментов формирования коммуникативной компетентности молодого специалиста.

### Ссылки на источники

1. Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика». – URL: <http://пооп.рф/поор/9cb118f2549d44bbac5bd13515e5d896>.
2. Примерная основная образовательная программа по направлению подготовки 13.03.02 «Электроэнергетика и электротехника». – URL: <http://пооп.рф/поор/92cb8e4c63554e77b5d061d85fbd2b1>.
3. Манаенкова М. П. Формирование речевой компетентности в условиях современной образовательной парадигмы // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XIII Международной научно-практической Internet-конференции. – Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2017. – URL: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/13-lprs/6/manaenkova.pdf>.
4. Самокрутова Л. В. К вопросу о структуре и содержании учебной дисциплины «Русский язык и культура общения в техническом вузе» // Вопросы современной науки и практики. – 2016. – №3. – С.137.
5. Лукашенко М. А. Корпоративные коммуникации: обучить нельзя регламентировать // Высшее образование в России. – 2018. – №2. – С.117.
6. Ярмакеев И. Э. Профессиональная компетентность как важнейшая характеристика личности и деятельности современного специалиста // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2010. – №2 (20). – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15178147>.
7. Там же.
8. Журба А. Ю. Научно-теоретический анализ проблемы соотношения дефиниций «компетенция» и «компетентность» // Вестник АГУ. – 2014. – №4 (146). – С.42.
9. Балдина М. Ю. О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S25. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14796.htm>.
10. Манаенкова М. П. Формирование речевой компетентности студентов неязыкового вуза: монография. – Мичуринск-научоград РФ: Изд-во Мичуринского ГАУ, 2018. – С.43.
11. Там же. С.34.
12. Иванчикова Т. В. Компетентностный подход как основа модернизации содержания образования в российских вузах // Вестник Российского университета кооперации. – 2013. – №4 (14). – С.97.
13. Воротынцева Т. Л. Деловая email-переписка: правила этикета // Главная книга. – 2013. – №23. – URL: [https://glavkniga.ru/elver/2013/23/1280-delovaja\\_email\\_perepiska\\_pravila\\_etiketa.html](https://glavkniga.ru/elver/2013/23/1280-delovaja_email_perepiska_pravila_etiketa.html).
14. Риторика. 11 класс: учебное пособие для общеобразовательной школы / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: «Ювента»; «Баласс», 2004. – С.45, 49, 61.
15. Якокка Л. Карьера менеджера / Цит. по: Риторика. 11 класс: учебное пособие для общеобразовательной школы / под ред. Т. А. Ладыженской. – М.: «Ювента»; «Баласс», 2004. – С.45.
16. Черниговская Т.В. «Количество тех, кому трудно писать и читать, исчисляется миллионами!». – URL: <http://www.psychologies.ru/articles/tatyana-chernigovskaya-kolichestvo-teh-komu-trudno-pisat-i-chitat-ischislyaetsya-millionami/>.
17. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Как развить уверенность в себе и добиться влияния на людей путем публичных выступлений. Как перестать беспокоиться и начать жить. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2000. – 716 с.

18. Справочно-информационный портал «Грамота.ру». – URL: <http://new.gramota.ru/spravka//letters/>.
19. Речевая культура государственного служащего: справочное пособие / науч. ред. И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2012. – 135 с.

**Marina M. Glazkova,**

Ph. D. in Philology, Associate Professor, Tambov State Technical University, Tambov

[rusfilol37@mail.ru](mailto:rusfilol37@mail.ru)

**Yana V. Ikonnikova,**

Ph. D. in Philology, Senior Teacher, Tambov State Technical University, Tambov

[janakareva@yandex.ru](mailto:janakareva@yandex.ru)

### **Internet resources as an instrument for forming the speech competence of a young specialist**

**Abstract.** The article actualizes the essence of the competence approach in the study of the discipline "Russian language and culture of communication" in a non-linguistic University. The importance of the universal competence that is being formed, provided for by the updated Federal state educational standard, is emphasized. The purpose of the work is to analyze the content of Internet resources devoted to the Russian language and speech culture, and their educational potential. The article deals with the main stages of using Internet resources in the implementation of the concept of forming a communicative culture of a young specialist with a focus on the pragmatic orientation of the acquired knowledge.

**Keyword:** universal competence; communication competence; federal state educational standard; russian language; communication culture; business communication.

**Гальцева Анжелика Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент, старший педагог дополнительного образования ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов  
[angel30111974@yandex.ru](mailto:angel30111974@yandex.ru)

**Русский по-английски или английский по-русски? (К вопросу о неологизмах, сленге и жаргоне)**

**Аннотация.** Предметом исследования послужили неологизмы, активно употребляемые в речи подрастающим поколением, а также в сфере шоу-бизнеса и интернета. Целью данного исследования явилось выявление источника их происхождения и способов образования. Результат исследования показал, что большинство слов не отличается оригинальностью словообразовательных моделей и представляет собой полное звуковое и смысловое повторение языка-источника.

**Ключевые слова:** неологизмы, заимствования, этимология, словообразование, сленг.

Общепризнанным фактом происхождения человеческого языка явилась необходимость людей излагать свои мысли в процессе коллективной деятельности. Так, с появлением первого человека возник язык. В связи с тем, что сорок тысяч лет назад население было крайне малочисленным, люди разговаривали на единообразном языке. В течение тысячелетий из-за миграции племен, их изоляции друг от друга родились разные языки. Каждая группа людей развивала свой язык, дополняя его, придавая форму.

История русского языка от истоков славилась стремлением к совершенству: Кирилл и Мефодий, Ломоносов, Державин, Радищев, Пушкин... Используя разные способы преобразования орудия речи, в том числе и заимствования из других языков, бесспорно, великие творцы создали неповторимо мощный, полноценный родной русский язык, пополнив его огромным количеством синонимов. Расширение возможностей языка велось многогранно, иногда даже дерзко. Вспомним Пушкина, который отвергал стилевые ограничения и комбинировал исконно русские слова с европейскими. Но в этом присутствовало чувство меры и интеллектуального вкуса. Можно быть уверенным в том, что любой из образованных современников не посмеет уличить мастера слова в издевательстве над родным языком. Каждый здравомыслящий человек не усомнится в том, что любой язык не может оставаться неизменным. Меняются приоритеты, образы, мышление, явления действительности, потребности человека и пр. Вместе с тем, реформируется и орудие передачи информации. И по логике вещей, реформирование языка должно быть направлено на усовершенствование и развитие. Это нормально, закономерно, естественно. В последние же несколько лет все настойчивее возникает ощущение, что запущен обратный процесс, когда слышишь речь вокруг. Причем все труднее её становится назвать русской.

Не секрет, что каждое следующее поколение человеческого общества внедряет в язык «новые» слова. Такое явление в науке давно уже получило своё название, тоже, кстати, заимствованное, а именно: «неологизмы». Но шквальное засилье англицизмами современной речи в России называть неологизмами становится затруднительно. Речь школьников, подростков, молодёжи и даже уже многое, что мы слышим и читаем в СМИ, дословно может понять только человек, владеющий английским языком. В противном случае потребуется переводчик. Сложившаяся языковая ситуация вызывает недоумение и ощущение целенаправленного уничтожения собственного русского языка.

Все чаще слышатся следующие слова и выражения, которые вытеснили устоявшиеся, привычные названия некоторых профессий, занимаемых должностей, рода занятий, пристрастий, увлечений, причем зачастую без изменения выполняемых ими функций.

*Эйчар* (работник отдела кадров или кадровик (простореч.)) – HR(от англ. human resources – человеческие ресурсы).

*Фуду* (гурман)(от англ. food – «еда») – человек, который имеет большой и тонкий интерес к еде и алкогольным напиткам. Для *фуду* поиск новых впечатлений от еды является увлечением.

*Агрин* (от искаженного англ. anger – гнев) – злой, раздраженный человек. Отсюда же *агриться* – злиться, раздражаться.

*Гамер или геймер* (игрок) (от англ. gamer – «игрок»)– человек, патологически зависимый от компьютерных игр. Отсюда же глагол *гамать, гамить, гамиться* – проводить длительное время за компьютерной игрой.

*Офис-менеджер* (секретарь) – существует устойчивое мнение, что *офис-менеджер* и *секретарь* – это не одно и то же. Думается, что современному секретарю пришлось расширить сферу своей деятельности в силу всеобщего стремления современных работодателей к экономии и оптимизации. Отсюда и мнение о различии в трудовых функциях, а по сути, *офис-менеджер* – это *секретарь* с увеличенным объемом работы.

*Юзер, ламер, нуб* или *школота, чайник* (*компьютерный пользователь*) – наименования употребляются в зависимости от степени владения навыками пользования компьютером. *Юзер* (от англ. user – пользователь) – опытный, знающий пользователь компьютерной системы. *Ламер* (от англ. lame «увечный, хромой») – так называют неопытного пользователя. *Нуб* (от англ. noob – новичок), *школота* или *чайник* (школьник, ученик) – новый, неопытный, начинающий пользователь. Если *ламер, нуб, школота* – это термины, звучащие в жаргоне хакеров и молодёжном сленге, то *юзер* стал уже почти привычным синонимом *пользователя* практически официально.

Отсюда глагол *юзать* (*пользоваться*), причем употребляют его, как правило, когда говорят о пользовании мобильными устройствами.

Самым «свежим» неологизмом с похожим значением является *зуммер* – представитель подрастающего поколения, с рождения окруженный современными техническими средствами (гаджетами) самых разных сфер (фитнес-трекеры, «умная» одежда, смарт-браслеты, электронные пластыри и пр.). Предположительно произошло это наименование лица по аналогии со словом *бумер* [3], а заменённая буква стала символизировать принадлежность к так называемому поколению Z [4], отсюда и *зумер*.

Пестрит молодежный язык многочисленными глаголами, образованными полным копированием языка-источника, примитивно имитируя русскую форму путём добавления глагольного форманта *-ть*.

*Стримить* – (от англ. streaming - потоковое вещание) – передавать видео, звук в реальном времени преимущественно в соцсетях. До недавнего времени использовали геймеры, показывая и комментируя свою игру в реальном времени.

*Шазамить* (от названия мобильного приложения Shazam) – узнавать, какая песня в данный момент звучит на радио, ТВ, в клубе и пр. с помощью мобильного приложения Shazam.

*Свайпить* (от англ. to swipe - проводить, не отрывая, скользить) – скользить пальцем по сенсорному экрану.

Слово *свайп* означает жест, когда пользователь смартфона или планшета прикладывает палец к экрану и, не отрывая, скользит им в нужном направлении.

Например, с помощью свайпа выводят гаджеты из режима блокировки, листают страницы электронных книг, а также это способ копирования и ввода текста.

*Чилить* (от англ. to chill – остужать) – отдыхать, ничего не делать. Употребляется, когда хотят сказать, что бесполезно проводят время, расслабляются, бездельничают.

*Хайпить* (от англ. hype – беззастенчивая реклама, обман, надувательство) – разводить шумиху, агрессивно пиарить. Отсюда безмерно популярное в шоу-бизнесе слово *хайп* (шумиха, ажиотаж). Употребляют существительное чаще всего в отношении персон, активно обсуждаемых в СМИ и соцсетях и связанных с ними событий.

На слуху побуждающее к быстрому действию словечко *go!* – идём, давай быстрее! (от англ. to go – идти). Российские подростки сократили английское звучание данного глагола и если хотят призвать кого или куда-либо пойти, то произносят короткое *go!*

*Стэнить* – быть поклонником, обожать, восхищаться. В отличие от большинства неологизмов, бытующих в молодежном сленге, образовано от английского имени собственного Стэн, которое перешло в разряд нарицательных из-за популярности одной из музыкальных композиций, сюжет которой стал источником формирования неологизма с подобным значением. [5]

Не обошли вниманием «словотворцы» и имя существительное, прилагательные наречия и даже фразеологизмы. Рассмотрим самые часто употребляемые из них.

Прототипом слова *краш* первоначально был английский глагол *to crush* (*сминать, раздавливать*). В настоящее время в молодежном сленге употребляется в различных смысловых и синтаксических интерпретациях. **Краш** - чувство влюбленности. Употребляется также с предлогом *на*, т.е. у кого-либо краш на кого-либо или что-либо. *Словить краш* – влюбиться. *Краш* в форме существительного означает предмет обожания или любви, причем употребляется с притяжательными местоимениями как мужского, так и женского рода: *мой/моя краш* – человек, в которого безответно влюблён(а).

*Хейтер* – враг, недруг (от англ. to hate – ненавидеть).

Так в России называют людей, которые делятся своей неприязнью к чему-то или кому-то в интернет-блогах или соцсетях. Образовано привычным формантом – *ер*, образующим названия лиц, как правило, от иноязычных дефиниций.

*Изи* – полегче, легко (от англ. easy – просто, легко).

Популярной фраза «изи изи» стала после знаменитого рэп-баттла Оксимирона и Гнойного [1], где Оксимирон часто повторял три фразы: *изи-изи* (в переводе на нормальный язык *полегче, парень*), *рил ток* (от англ. realtalk – реальный разговор) и *синк эбаутит* (от англ. think about it – подумай об этом). Впоследствии эти фразы высмеял в интервью Юрию Дудю [2] рэпер Гнойный, чем и укоренил их употребление в интернет-сфере. Наиболее употребительной стала в настоящее время фраза «изи изи», употребляемая, к удивлению, некоторыми политиками и актёрами даже в полуофициальной речи в качестве синонима слова *легко*.

*Бодишейминг* – критика внешности (от англ. bodyshaming – порицание тела).

Употребляется для дискриминации людей, чья внешность не вписывается в привычные для современного общества стандарты красоты (лишний вес, особенности фигуры, телосложения и пр.).

У бодишейминга есть антоним.

*Бодипозитив* – принятие любых тел (от англ. bodypositive – позитив по отношению к телу) – явление современной молодёжной культуры, которое

пропагандирует наслаждаться собственной внешностью, своим телом, не взирая на общественное мнение.

*Краудфандинг* – сбор денег в Интернете (от англ. crowd – толпа и funding – финансирование).

*Бинджвотчинг* – «запойный» просмотр сериалов (от англ. binge (запой), watching (просмотр)), когда человек не может оторваться от экрана, будто уходит в «запой». В молодёжном сленге чаще используется производный глагол – *бинджвотчить*.

*Фотобомбинг* (от англ. photobombing) – явление, при котором в кадр на задний план преднамеренно стремиться попасть посторонний человек, привлекая к себе внимание жестами, необычным поведением или выражением лица с целью испортить фотографию. Отсюда и наименование лица *фотобомбер* (photobomber), которое в шоу-бизнесе, актерской среде сегодня употребляется как название для чуть ли не официальной сферы деятельности, рода занятия.

*Форилзис* – в самом деле (от англ. forrealsies – правда ли, действительно ли)

*Жиза* – жизненно. Сокращение от слова «жизнь», деформация фразеологизма *такова жизнь*.

Часто употребляют как итог, вывод в завершение какой-либо рассказанной истории, означая *жизненно* или *так бывает*.

*Зашквар* – что-то немодное, бред, позор (слово из тюремного жаргона, где *зашквариться* – опозориться). Современные молодые люди используют его, чтобы дать чему-либо максимально негативную оценку. Образовано бессуффиксным способом путем усечения глагольного форманта.

Особенностью, в плохом смысле этого слова, «молодёжных неологизмов» является не только однотипные, примитивные способы их образования, но и грубое искажение дефиниций языка-источника как звукового, так и смыслового. Чаще всего это больше похоже на попытку «недоросля» и неуча блеснуть красноречием и «знанием» иностранного языка, при этом безграмотно воспроизводя оригинал, а также преследуя цель неуклонно и бездумно быть в моде(по-современному «в тренде»), что больше похоже на скудоумие, чем на эрудицию. Более того, изначально сниженная лексика проникает в официальную речь и начинает восприниматься нормой.

Язык требует, чтобы его уважали и защищали. Если же быть интеллигентным и образованным становится смешно и стыдно, значит, наше общество утратило все морально-нравственные устои и принципы. Значит, надежда на молодое поколение – это утопия и пережиток прошлого.

Как к этому относиться? Если ещё десятилетие назад можно было отнести к подобному явлению с долей шутки, снисходительности, иногда сарказма, то сейчас, не без помощи СМИ, *хайпы*, *изи*, *бодипозитивы* отправляются в тираж, приветствуются и продвигаются, а ведь не все школьники и студенты самостоятельно способны отличить правильное от неправильного и расставить приоритеты.

Остаётся лишь надеяться на то, что *бинджвотчинг* (*запойный просмотр сериалов*) вновь, как это приветствовалось в недалеком прошлом и считалось развивающим интеллект занятием, сменится на *бинджридинг* (*запойное чтение книг*), желательно хороших и умных, а не «чтива». Если же само понятие *интеллект* не деформируется и не перейдёт в разряд архаизмов, переродившись в две безликие для русского человека английские буквы IQ. Не хочется расставаться с надеждой и на то, что мнение М. Кронгауза: «Язык вообще ничего не фильтрует. Слова появляются в жаргонах постоянно, ... жаргоны вообще обновляются быстрее литературного языка. Некоторым ... везёт. Они выходят за рамки своего жаргона и даже становятся модными. Так произошло со словом «хайп». Но это не гарантирует



ему попадания в нормативный словарь, наоборот, может отчасти мешать, поскольку оно воспринимается как нелитературное, особым образом маркированное. Наша лексикография весьма консервативна и избегает подобных слов», - будет пророческим. Хотя надежда уже слабая, так как современное общество в большей степени ориентировано на материальные блага, чем на подлинное образование, которое в действительности соответствует больше новомодному определению «фейковое» или с подачи реформаторов образования профанационное, т.к. учитель и преподаватель вынужден заниматься больше бумагомарательством, чем своим первостепенным делом - процессом обучения. Окружающая же речь подрастающего поколения стала очень похожа на компьютерный вирус, который лечится полной перезагрузкой. Правда, грамотных «лекарей» в данной области осталось, к великому сожалению, «по пальцам пересчитать».

#### **Ссылки на источники**

1. <https://www.ryazan.kp.ru/daily/26719/3745480/>
2. Юрий Дудь – журналист и видеоблогер.
3. Поколение Z – люди, родившиеся в конце двадцатого века либо в первой декаде двадцать первого.
4. Бумер – человек, родившийся в 1946-1960 годы, – время, получившее название «беби-бум».
5. [https://yandex.ru/turbo/anews.com/s/p/123012730-stehnil-i-svoih-krashej-cto-znachit-stehnit-na-molodezhnom-slenge/?utm\\_source=turbo\\_turbo](https://yandex.ru/turbo/anews.com/s/p/123012730-stehnil-i-svoih-krashej-cto-znachit-stehnit-na-molodezhnom-slenge/?utm_source=turbo_turbo)

#### **Anzhelica Galtseva,**

*candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Senior Teacher of Additional Education, Tambov State Technical University, Tambov*

[angel30111974@yandex.ru](mailto:angel30111974@yandex.ru)

#### ***Russian in English or English in Russian? (On the question of neologisms, slang and jargon)***

**Abstract.** *The subject of the study was neologisms that are actively used in speech by the younger generation, as well as in the field of show business and the Internet. The purpose of this study was to identify the source of their origin and methods of education. The result of the study showed that most words do not differ in the originality of word-formation models and represent a complete sound and semantic repetition of the source language.*

**Keywords:** *neologisms, borrowings, etymology, word formation, slang.*

**Иванова Ирина Сергеевна**

Кандидат филологических наук, ст. пед. доп. образ. ФГБОУ ВО «ТГТУ», Тамбов  
[Iveera1@yandex.ru](mailto:Iveera1@yandex.ru)

**Ильина Светлана Анатольевна**

Кандидат филологических наук, зав. кафедрой «Русская филология» ФГБОУ ВО «ТГТУ», Тамбов  
[Vaska24@yandex.ru](mailto:Vaska24@yandex.ru)

### **Специфика организации дистанционной работы при изучении русского языка как иностранного**

**Аннотация:** *Статья посвящена актуальной проблеме дистанционного преподавания русского языка как иностранного. Целью статьи является описание практического опыта использования некоторых сетевых ресурсов и приемов работы с ними, которые могут быть полезны для организации практических занятий по РКИ в дистанционном формате. В частности, статья знакомит преподавателей РКИ с Проектом «Единый банк наиболее перспективных российских и зарубежных инноваций и разработок в сфере сохранения, укрепления и развития русского языка и культуры», некоторыми мобильными приложениями, целевой аудиторией которых являются иностранцы, изучающие русский язык.*

**Ключевые слова:** *дистанционное обучение, онлайн обучение, русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного.*

На фоне угрозы распространения коронавирусной инфекции в марте 2020 года все участники образовательного процесса на территории Российской Федерации были вынуждены перейти на удаленный формат работы. Не стали исключением и иностранные граждане, изучающие русский язык с целью получения высшего образования в нашей стране. Перед преподавателями русского языка как иностранного, работающими на подготовительных факультетах, встала непростая задача – продолжить работу с наименьшим ущербом для качества языковой подготовки будущих первокурсников.

Следует отметить, что при обучении русскому языку иностранцев на подготовительном факультете Тамбовского государственного технического университета в период пандемии базовым стало онлайн обучение, - непосредственная живая работа с учащимися в режиме реального времени в объеме, предусмотренном учебной программой, с элементами дистанционного обучения. Несомненно, такой формат работы вызвал серьезные трудности как у преподавателей, так и у студентов. Со стороны преподавателя потребовалось не только знание учебного материала и владение методикой РКИ, но и умение ориентироваться в тех ресурсах, которые предлагает Интернет. Значительно увеличилось время на подготовку к занятиям с группой: преподаватель должен был выстроить урок так, чтобы на протяжении нескольких часов удерживать внимание, активность и заинтересованность ученика в освоении предлагаемого материала.

Учащиеся были должны не только сосредоточиться на учебном материале, но и научиться воспринимать и понимать преподавателя через монитор. Как выяснилось, большинство обучающихся при дистанционном формате работы пользуются не компьютером, а смартфоном, что многократно усложняет решение учебных задач: это и некорректная работа мобильных устройств разных моделей с рекомендуемым преподавателем программным обеспечением, слабые аккумуляторы телефонов,

которые не выдерживали многочасовой непрерывной работы, сильная нагрузка на органы зрения и слуха. Для того чтобы каким-то образом нивелировать эти трудности необходимо было найти и адаптировать к реальному учебному процессу дополнительные ресурсы, которые будут способствовать продуктивной организации учебного процесса, делая его для учащихся не только познавательным, но и стимулирующим к самостоятельности. Так, при организации учебной деятельности иностранных обучающихся, изучающих русский язык, могут быть задействованы мобильные приложения, о некоторых из которых речь пойдет в данной работе.

К настоящему моменту разработано немало качественных мобильных приложений для лиц, начинающих изучать русский язык, например Learn Russian, Калинка, Drops: Изучайте русский язык!, FunEasyLearn, Русский Семестр SemesterRus. Обучая иностранцев решению коммуникативных задач первой необходимости, данный контент, как правило, не нацелен на системное групповое изучение языка. Однако при некоторой методической обработке материалы, представленные этими ресурсами, целесообразно привлекать для повторения лексики и закрепления речевых навыков и умений.

Наиболее применимым в ситуации дистанционного обучения нам видится бесплатное мобильное приложение SemesterRus, представляющее учебный комплекс «изучения русского языка как иностранного и подготовки к тесту по русскому языку на элементарном, базовом и первом сертификационном уровне ТРКИ на русском и английском языках» [1]. Данное приложение было разработано в «Центре Гринт» на средства гранта в рамках направления «Развитие открытого образования на русском языке и обучения русскому языку». Все заинтересованные лица могут бесплатно скачать SemesterRus с помощью приложения Google Play, при этом использование ресурса не обременено всплывающими окнами с рекламными предложениями.

Основными разделами SemesterRus являются следующие: «Обучение», «Экзамены», «Словарь».

Раздел «Обучение» включает учебные курсы на 3-х уровнях, каждый из которых состоит из 20 уроков с единой структурой и оформлением. Каждый урок, построенный на основе диалогов, разделен на несколько частей, позволяющих легко и просто освоить весь материал для подготовки к экзамену.

Каждый урок состоит из пяти разделов. Вначале учащимся предлагается прочитать и прослушать диалог на русском языке. Диалог переведен на английский язык, но перевод можно не использовать. Затем слушатель должен повторить диалог за эталонным произношением диктора. В третьей части даются слова на запоминание, которые сопровождаются переводом на английский язык. В четвертой части посредством выполнения упражнений, количество которых, на наш взгляд, желательно увеличить, изучается грамматика русского языка. Завершает урок проверочный тест и задания для самостоятельной подготовки.

«Словарь» выполнен в формате карточек с английским эквивалентом слова, примером использования слова в речи и записью его звучания.

Модуль «Экзамены» содержит типовые экзамены ТРКИ по каждому из уровней обучения. Контрольно-измерительные материалы подготовлены в соответствии с государственными стандартами в области тестирования по русскому языку как иностранному. Материалы разработаны с учетом учебного характера и цифрового формата приложения. Проверка выполнения экзамена осуществляется автоматически. Уровни обучения и тестирования определяются на основе государственных стандартов в области преподавания русского языка как иностранного.

Работа с данным приложением позволяет оптимизировать учебный процесс. Материалы приложения могут быть использованы как целостное занятие либо как

часть урока на усмотрение преподавателя. Но одного, даже такого хорошего ресурса, судя по опыту его использования, для удержания внимания, поддержания интереса учащихся все же недостаточно, требуется привлечение материалов и других сетевых ресурсов. Рассмотрим некоторые из них.

Интересен и полезен преподавателям русского языка как иностранного масштабный проект «Единый банк наиболее перспективных российских и зарубежных инноваций и разработок в сфере сохранения, укрепления и развития русского языка и культуры» [2]. Банк инноваций представляет собой платформу-навигатор с бесплатным доступом к актуальным материалам по русскому языку и культуре: разработки уроков, интерактивные инструменты для занятий, онлайн курсы, лекции и многое другое. Специалисты по русскому языку, заполнив регистрационную форму и пройдя процедуру экспертизы, могут добавить свои материалы или ресурсы в банк инноваций.

На сайте проекта можно найти материалы для уроков русского языка, актуальный список сообществ в соцсетях и каналов YouTube с видеоуроками, материалами для открытых уроков, вебинары, курсы повышения квалификации, конкурсы и олимпиады различного уровня для школьников, интерактивные инструменты для занятий, проекты популяризации русского языка, интернет-библиотеки, учебные и научно-популярные издания о русском языке, литературе и культуре. Также имеются здесь и материалы по русскому языку как иностранному.

Открыв рубрику «Русский язык как иностранный», можно познакомиться с такими просветительскими проектами, как «Межрегиональный молодежный добровольческий (волонтерский) проект ревнителей русского языка, образования и культуры», Проект Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина «Встречи с Россией», «Русский язык как средство научной коммуникации на пространстве СНГ».

Для преподавателей РКИ и иностранных граждан, изучающих русский язык, в Едином банке инноваций размещены интересные учебные материалы.

Для лиц, изучающих русский язык, весьма продуктивным будет обращение к мультимедийному интерактивному учебному пособию «Время говорить по-русски» [3]. Здесь представлен оригинальный видеоматериал, сделан акцент на все аспекты изучения языка. Пособие включает такие разделы, как «Основной курс», «Грамматический справочник», «Страноведение», «Медиаотека», «Библиотека», «Словари», «Тестирование», которые логически связаны между собой, но в то же время автономны. Работая с данным мультимедийным пособием, учащийся имеет возможность пройти тест элементарного уровня владения русским языком, освоить лексический минимум в объеме около 1000 единиц, читать адаптированные тексты бытового, учебного и социально-культурного характера, понимать на слух русскую речь небольшого объема (80–100 слов), поддерживать несложную беседу на русском языке, получить общее представление о структуре русского языка, об особенностях русского этикета и о жизни в современной России. Пользователю предлагается выбрать язык субтитров и грамматических комментариев, кликнув на флаг своей страны на главной странице проекта. Сайт имеет приятный дизайн, выполненный в жанре пластилиновой анимации.

Учебное пособие «Время говорить по-русски» включает разделы «Основной курс», «Грамматический справочник», «Тестирование», «Библиотека», «Медиаотека», «Словари», «Страноведение».

Основной курс предлагает 10 уроков, которые объединяет история с одним сюжетом и основными героями. Каждый урок содержит определенный блок лексико-грамматических заданий: тему урока, связанную с конкретной грамматической темой, и соответствующие лексико-синтаксические конструкции. Весь представленный материал отрабатывается, повторяется и закрепляется путем

выполнения упражнений к уроку. Уроки расположены по степени усложнения грамматики и постепенного расширения объема лексики. Чтобы «попасть» на страницу урока, можно выбрать или кнопку слева с названием «Урок 1», «Урок 2» и т.д., или кликнуть выделенные красным названия заданий (тема урока, конструкции, грамматика или упражнения). Иными словами, ученик может идти последовательно от урока к уроку, или обращаться только к тем материалам, которые хочет изучить или повторить в первую очередь.

Каждый урок состоит из следующих частей: сцена (или сцены), словарь к уроку, тест к уроку, страноведческая информация. Названия частей выделены красным, все они активны при нажатии.

На странице представления урока размещена информация о том, каковы темы отдельных сцен урока, какие грамматические аспекты и активные лексические конструкции рассматриваются в данном уроке и с какой страноведческой информацией (связанной с темой данного урока) можно познакомиться. Минимальной и самой важной составляющей курса является сцена, состоящая из предпросмотровых заданий, диалога, заданий на понимание диалога, грамматического комментария, словаря к данной сцене, упражнений по фонетике, грамматике и лексике, письменных и речевых упражнений.

Предпросмотровые задания («Выучите новые слова», «Проверьте себя», «Выучите новые выражения») включают в себя различные лексико-грамматические задания (предъявление новой лексики, запоминание и проверка запоминания лексических единиц, знакомство с ключевыми фразами).

В задании «Выучите новые слова» презентуются слова, которые встретятся в диалоге. Учащийся видит картинку с изображением, изучает подпись под картинкой, слушает диктора, произносящего написанное слово. Стрелки назад и вперед позволяют двигаться свободно. Задание «Проверь себя» направлено на закрепление изученной лексики: вниманию учащихся предлагаются «разбросанные» картинки и ряд подписей к ним; требуется к картинке подвести верное слово, а потом нажать кнопку «проверить». Если сделана ошибка, то предусмотрена возможность неоднократного выполнения задания. В задании «Выучите новое выражение» учащийся видит написанное новое слово и выражение с этим словом, одновременно слышит его озвучивание. Рядом дается перевод. Задача учащегося: запомнить значение и произношение слова и выражения, и повторить его, как можно точнее воспроизводя произношение диктора. Затем нужно посмотреть сцену фильма, состоящую из нескольких диалогов, которые можно смотреть в разных режимах: без субтитров, с субтитрами на русском языке, на иностранном языке и с отдельным текстом диалога с переводом. После просмотра сцены выполняются задания на понимание сцены, которые по мере продвижения по курсу усложняются.

«Грамматический справочник» содержит информацию о новой грамматике, встречающейся в этой сцене.

«Словарь» включает все слова сцены.

В разделе «Упражнения» представлены лексические, грамматические и речевые упражнения.

Учебный курс «Время говорить по-русски», несомненно, будет удобно и полезно использовать при организации дистанционной работы со студентами на элементарном уровне владения русским языком. Во время аудиторных занятий курс может быть рекомендован для организации самостоятельной работы. Каждый преподаватель РКИ найдет возможность включения его в учебный процесс в соответствии со своими планами занятий.

«Ссылки на источники»

1. SemesterRus – подготовка к ТРКИ: [Электронный ресурс] // URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.grint.russem&hl=ru> (Дата обращения: 15.10.2020)
2. Единый банк инноваций и разработок в сфере развития русского языка и культуры: [Электронный ресурс] // URL: <http://банк-инноваций.рф/> (Дата обращения: 15.10.2020)
3. Время говорить по-русски [Электронный ресурс] // URL: [https://www.irlc.msu.ru/irlc\\_projects/speak-russian/time\\_new/rus/about/](https://www.irlc.msu.ru/irlc_projects/speak-russian/time_new/rus/about/) (Дата обращения 19.10.2020)

*Ivanova Irina Sergeevna,  
Ph.D. in Linguistics, Senior Teacher of Supplementary Education, Tambov State  
Technical University, Tambov  
Iveera1@yandex.ru*

*Ilyina Svetlana Anatolyevna,  
Ph.D. in Linguistics, Head of Russian Philology Department, Tambov State Technical  
University, Tambov  
Vaska24@yandex.ru*

### ***Peculiarities of Distance Learning Organization While Teaching Russian as a Foreign Language***

***Abstract:*** *The article is dedicated to the topical problem of teaching Russian as a foreign language in a distance format. It focuses on practical experience of using some Internet resources for teaching Russian as a foreign language in a distance format. In particular, the article touches upon the project called 'United Bank of the Most Perspective Russian and Foreign Innovative Studies on Saving, Improving and Developing of the Russian Language and Culture' and upon some mobile applications for foreigners who study Russian.*

***Key words:*** *distance learning, online learning, Russian as a foreign language, methodology of teaching Russian as a foreign language.*

**Нивина Елена Анатольевна,**

кандидат филологических наук, старший педагог дополнительного образования кафедры «Русская филология» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

[nivinav@mail.ru](mailto:nivinav@mail.ru)

**Толмачева Оксана Васильевна,**

кандидат филологических наук, старший педагог дополнительного образования кафедры «Русская филология» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

[oxvt@rambler.ru](mailto:oxvt@rambler.ru)

### **К вопросу обучения монологической речи на занятиях по русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки**

**Аннотация:** Обучение говорению – задача, которая решается в течение всего времени изучения иностранного языка. Авторы статьи делятся своим опытом работы по организации занятия, направленного на формирование навыка говорения у студентов в рамках изучения русского языка как иностранного на подготовительном отделении. Особый акцент делается на использовании различного рода диаграмм, таблиц, способствующих развитию умения видеть главные смысловые отрезки текста, а затем на их основе продуцировать логично выстроенное высказывание. Приводятся примеры заданий.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, обучение говорению, текст, диаграмма, таблица.

На занятиях по русскому языку как иностранному большое внимание уделяется обучению говорению, как наиболее активной и значимой форме коммуникации, целью которой является получение и передача информации, выражение мыслей и чувств говорящего. Это одна из самых сложных задач в преподавании любого иностранного языка, результат которой предполагает свободное использование в речи усвоенного языкового материала. Говорение представляет собой сложный процесс. Так, Гальскова Н.Д. и Гез Н.И., приводя психологические характеристики говорения, указывают, что этот процесс «характеризуется наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание» [1, с.190]. Щукин А.Н. констатирует, что для успешного овладения компетенцией говорения обучающемуся надо иметь довольно широкий словарный запас, обладать умениями в разных видах, сферах и правилах речевого общения, иметь знания о разных стилистических средствах, а также обладать умениями правильного произношения [2, с.117].

Подчеркнем, что при изучении русского языка как иностранного надо уделять одинаково большое внимание формированию навыков как диалогической, так и монологической речи. Эта работа начинается на самых первых занятиях и продолжается в течение всего периода изучения русского языка. Она должна иметь целенаправленный систематический характер. Она требует большой подготовки как со стороны преподавателя, так и студента. Только в этом случае можно ожидать видимых результатов.

В перечне «Рекомендаций по работе над развитием навыков говорения» А.А. Акишина и О.Е. Каган в книге «Учимся учить» уже в первом пункте акцентируют

внимание на том, что работу над говорением надо включать в каждое занятие [3, с. 76]. И уже, как правило, на первых уроках обучающиеся вовлекаются в мини диалоги, преследующие цель помочь адаптироваться к новым условиям жизни, снять трудности ежедневного бытового общения в незнакомой социокультурной обстановке. Спустя несколько дней, оперируя небольшим количеством лексических единиц, студенты уже могут построить тексты-миниатюры с опорой, например, на картинку. Впоследствии навыки ведения диалога и построения монолога совершенствуются от занятия к занятию. И преобладающая на начальном этапе диалогическая речь постепенно уступает первенство монологической, безусловно, не вытесняя ее полностью.

«Порождение монологического высказывания – это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать», – подчеркивают Дергачева Г.И., Кузина О.С., Нечаева В.М в своем пособии [4, с. 112.]. На этапе предвузовской подготовки обучение монологической речи проходит несколько стадий: развитие умения высказываться с использованием различного рода опор (картинки, буклеты и т.п.) в объеме 1–2 фраз; приобретение навыков высказывания с опорой на текст на уровне нескольких предложений и, собственно, самостоятельное высказывание для выражения своих мыслей [5, с. 96]. При этом ставят следующие задачи: научить выражать законченную мысль; развивать и пояснять ее, а впоследствии рассуждать, сопоставлять и обобщать факты; строить свое высказывание согласно нормам [6, с. 74].

В тематическом отношении для организации работы над монологом целесообразно использовать материалы, содержащие интересную актуальную информацию для конкретной аудитории, чтобы каждый обучающийся захотел высказать свое мнение по проблеме. С точки зрения речевой организации, привлекаемые материалы должны быть построены преимущественно на знакомых речевых образцах, в них не должно быть много новой лексики, неизученных грамматических и синтаксических явлений. В рамках предвузовской подготовки формируется навык говорения с опорой на текст. На раннем этапе обучения привлекаются адаптированные тексты, а на более продвинутом целесообразно предлагать для работы аутентичные материалы, источником которых может служить российская пресса, отражающая проблемы и интересы текущего момента.

В процессе преподавания курса русского языка иностранным слушателям на подготовительном отделении с целью обучения элементам монолога нами активно используется текст-интервью, созданный по материалам программы «Деловое утро» на канале НТВ. С тематической точки зрения в тексте поднимается проблема, которая, на наш взгляд, найдет отклик в любой аудитории, – это проблема счастья. При работе над текстом актуализируется грамматическая тема «Числительное», что немаловажно, например, для студентов технического профиля, которым в дальнейшем предстоит оперировать числами.

Перед предъявлением текста выполняется комплекс предтекстовых заданий, призванных снять фонетические, лексические и грамматические трудности, сформировать понимание связи между формой и содержанием. После прочтения текста выполняются речевые упражнения. Помимо вопросно-ответных заданий предлагаем упражнения на поиск и систематизацию информации, акцентирующих внимание на основных моментах содержания текста. Для этого удобно использовать



различные диаграммы, схемы, таблицы и т.п. с последующим озвучиванием полученных данных. Такой подход нацеливает обучающихся на логичное последовательное изложение фактов, что является одной из основополагающих задач при обучении монологу.

Приведем текст и примеры заданий к нему.

- **Прочитайте интервью с журналисткой Олесей Гариповой.**

### **СЧАСТЬЕ**

*Ведущие:* Веками мудрейшие умы человечества не могли определить, что такое счастье. Эту часть программы мы решили начать с важного вопроса: «А вы счастливы? Сколько человек в нашей стране чувствуют себя абсолютно счастливыми?» Вот что показал опрос: половина респондентов ответили «Скорее да, чем нет», ещё 22% довольны всем без всяких сомнений. Тех, кто чувствует себя несчастными, у нас всего 6%. Но всего опрошено более полутора тысяч человек. Среди тех, кто рад жизни, больше, конечно, молодёжи.

А вот о счастье в мировом масштабе мы поговорим с Олесей Гариповой. В своей рубрике «цифры» она как всегда всё посчитала и сверила с официальными данными. Олеся, доброе утро!

*О. Гарипова:* Доброе утро, коллеги! Начну с не позитивных новостей. Учёные подсчитали, каков мировой индекс счастья и пришли к неутешительным выводам: в 2017 году люди стали чувствовать себя гораздо несчастнее, чем раньше. Глобальный индекс счастья опустился до самых низких показателей за последнее десятилетие. В опросе участвовали 145 000 респондентов из 147 стран. В этом году показатель негативных эмоций достиг показателя 30. Для сравнения в 2007 году он был равен 23.

*Ведущие:* Скажи, какие страны самые счастливые? Куда за счастьем ехать?

*О. Гарипова:* В Латинскую Америку. Именно эти страны стали лидерами рейтинга. Колумбия, Парагвай и Сальвадор занимают первые строчки. В этих странах 86%, 85% и 82% населения считают себя счастливыми. Учёные считают, что это особенности национального менталитета: не обращать внимания на трудности и находить во всём позитив. А ещё, я считаю, количество солнечных дней напрямую влияет на наше настроение.

*Ведущие:* Абсолютно с тобой согласны. А в каких странах живут самые несчастные люди?

*О. Гарипова:* А вот самые несчастные люди живут в Центрально африканской республике. Индекс этой страны 61. Это самый высокий показатель за всю историю исследования. Всему виной – боевые действия. Именно они заставили несколько тысяч мирных жителей покинуть свои дома. Вторую позицию по уровню несчастья занимает Ирак. Хотя до нынешнего года именно эта страна была лидером по несчастью в течение всех 10 лет проведения исследований. Сегодня индекс негативного опыта этой страны 59. И замыкает тройку антилидеров Южный Судан. Из-за гражданской войны более половины населения страны чувствует себя несчастными.

В целом, учёные говорят о том, что количество людей, которые чувствуют стресс и беспокойство, постоянно растёт в последние годы.

Но есть ещё одно исследование. Это Всемирный доклад по уровню счастья. В нём учитываются такие показатели, как доходы населения, свобода выбора, продолжительность жизни. В этом списке самой счастливой стала Норвегия, на втором месте – Дания, и замыкает тройку лидеров Исландия.

*Ведущие:* А Россия? Какое место занимает наша страна в этих рейтингах?

*О. Гарипова:* Наша страна показала хорошие результаты. Мы входим в десятку стран с самыми низкими показателями по уровню негативных эмоций. По данным исследований в марте 2018 года Россия по уровню счастья занимала 59 место из 156 стран.

*Ведущие:* А по городам России замеряли индекс счастья?

*О. Гарипова:* Да, такое исследование тоже есть. В опросе участвовали 27 000 человек из 100 крупнейших городов нашей страны. Выяснилось, что уровень материального благосостояния важен россиянам для счастья, но не является решающим фактором. А вот действительно важные показатели – это экология, безопасность, ощущение перемен к лучшему. В пятёрку лидеров вошли Грозный, Тюмень, Казань, Сургут и Краснодар, а у столицы лишь 52 место, Санкт-Петербург, в свою очередь, на 16-ом.

Завершить сегодня я бы хотела высказыванием великого театрального режиссёра В.И. Немировича-Данченко: «Исключительное счастье человека – быть при своём постоянном любимом деле». Именно поэтому без всяких индексов счастья я считаю себя абсолютно счастливым человеком, чего и всем желаю.

*Ведущие:* Спасибо, Олеся. Мы поняли: счастье – в труде.

*(По материалам программы «Деловое утро», канал НТВ, 17.09. 2018 г.)*

• **Прочитайте и переведите слова и словосочетания.**

счастье ≠ несчастье	солнце
счастливый ≠ несчастливый	солнечный
чувствовать себя (не)счастливым	солнечные дни
опрашивать (i) – опросить (ii) (кого? 4 п.)	количество солнечных дней
опрос	влиять (на что? 4 п.)
участвовать в опросе	влиять на наше настроение
респондент	боевые действия
рейтинг	покинуть (что? 4 п.) дома
молодёжь (ж. р.)	гражданская война
индекс счастья	доход
национальный менталитет	занимать первое (второе, третье ...)
(не) обращать внимание (на что? 4 п.)	место
	материальное благосостояние

• **Прочитайте предложения, заменяя числа словами. Обращайте внимание на формы числительных.**

1. В 2017 году люди стали чувствовать себя гораздо несчастнее, чем раньше.
2. В опросе участвовали 145 000 респондентов из 147 стран.
3. В этих странах 86%, 85% и 82% чувствуют себя счастливыми.
4. В марте 2018 года Россия по уровню счастья занимала 59 место из 156 стран.
5. В опросе участвовали 27 000 человек из 100 крупнейших городов России.
6. По уровню счастья Санкт-Петербург занимает 16 место, а Москва – 52 место.

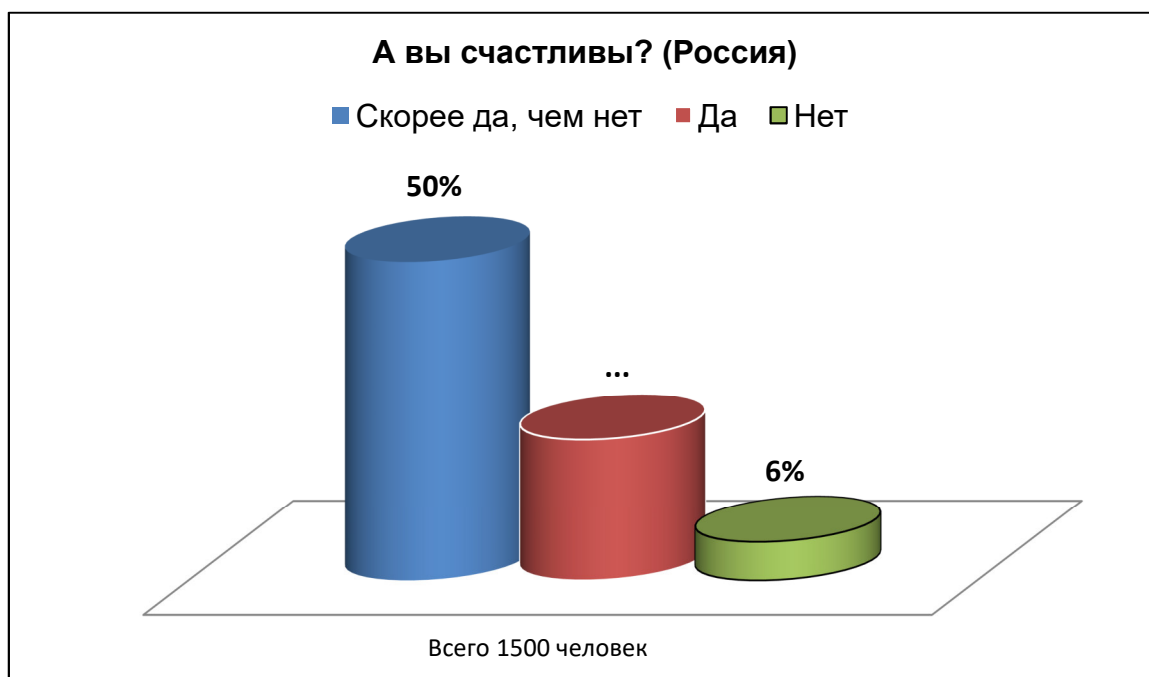
• **Ответьте на вопросы к тексту.**

1. Как, по мнению учёных, изменился мировой индекс счастья?
2. Каких людей (по данным опроса) в России больше: счастливых или несчастливых?
3. Сколько стран и сколько респондентов участвовали в опросе о счастье?
4. В каких странах живут самые счастливые люди? Почему именно эти страны стали лидерами рейтинга?

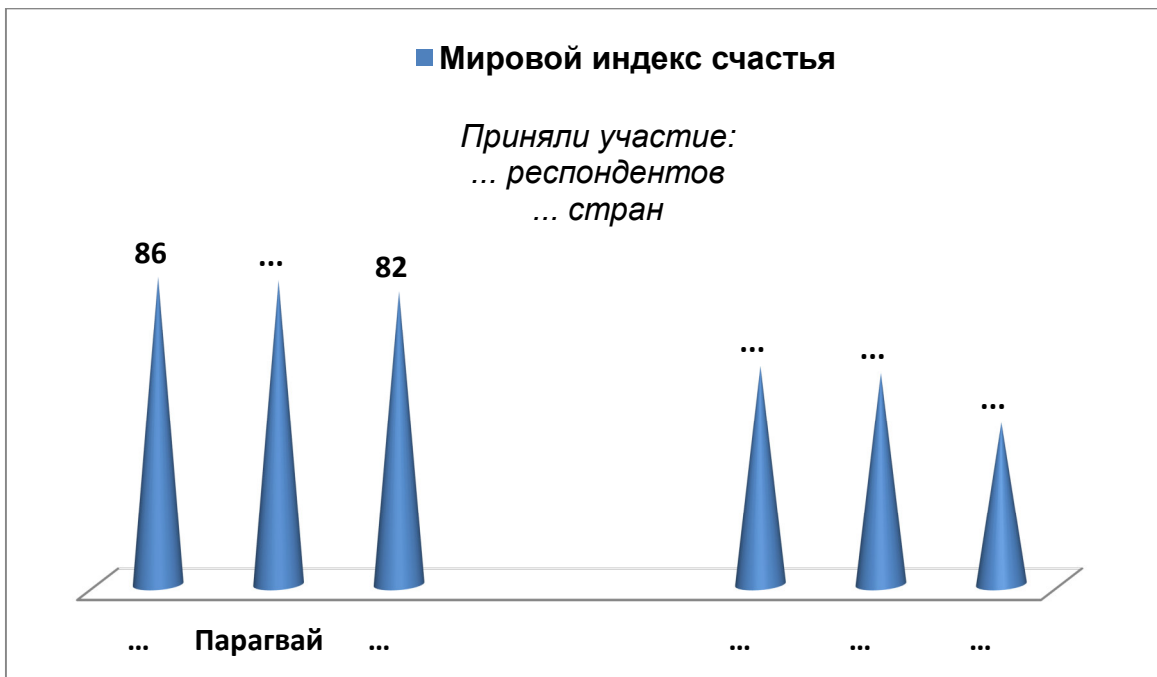
5. А какие страны самые несчастливые? Почему они заняли лидирующие позиции по уровню несчастья?
6. Назовите страны, которые (по данным всемирного доклада по уровню счастья) занимают первые три места. А какое место у России?
7. Какие показатели учитывались во всемирном докладе по уровню счастья?
8. Сколько городов России и сколько респондентов участвовали в опросе о счастье? Назовите пять городов-лидеров этого опроса. Какое место у Москвы? А у Санкт-Петербурга?
9. Какие показатели, по мнению жителей крупных городов России, являются важными, чтобы чувствовать себя счастливыми?
10. Почему журналистка Олеся Гарипова считает себя «абсолютно счастливым человеком»?

- **Внимательно рассмотрите диаграммы. Найдите в интервью информацию, отраженную в них, и дополните ее.**

*Диаграмма 1.*



*Диаграмма 2.*



- Запишите в таблице, какие места занимают Дания, Россия, Исландия и Норвегия согласно Всемирному докладу об уровне счастья..

Таблица 1.

<b>III место</b>	

- Найдите в тексте информацию об индексе счастья некоторых российских городов и запишите ее в таблицу.

Таблица 2.

Грозный	I место	Всего приняли участие в исследовании:  ... человек  ... городов


В качестве итоговых заданий предлагаем пересказать основное содержание текста интервью в монологической форме с опорой на полученные в процессе работы материалы, а затем высказать свое мнение.

- **Расскажите об уровне счастья в России, в городах России и в мире, опираясь на заполненные таблицы и диаграммы.**

- **Ответьте на вопросы.**

1. Вы знаете, сколько счастливых и несчастливых людей в вашей стране? Есть ли такое исследование?
2. Какой индекс счастья в городах вашей страны? Как вы думаете, в каких городах люди более счастливы: в больших или в маленьких?
3. А вы счастливы?
4. Что для вас счастье?
5. В какие моменты вы счастливы?

Подводя итог, повторим, что овладение искусством монолога начинается на ранних этапах изучения русского языка как иностранного и совершенствуется в течение всего времени обучения. Важно тщательно подбирать учебный материал, учитывая его тематическую, речевую, грамматическую составляющие. Организовывать работу на занятиях по обучению монологической речи необходимо согласно одной из основных целей: научить логично и связно выстраивать свой ответ, отражая в нем свою позицию. Задача преподавателя посредством учебного материала создать такие условия для обучающегося, чтобы каждый по окончании занятия был уверен, что он может использовать изучаемый язык как средство общения, как средство для передачи информации.

### **Ссылки на источники**

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2016. – 256 с.
4. Дергачева Г.И., Кузина О.С., Нечаева В.М. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. – М.: Русский язык, 1989. – 247 с.
5. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.
6. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под ред. И.П. Лысаковой. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

**Elena A. Nivina,**

*Candidate of Philology, senior additional education teacher of the Tambov state technical university, Tambov*

[nivinav@mail.ru](mailto:nivinav@mail.ru)

**Oksana V. Tolmacheva,**

*Candidate of Philology, senior additional education teacher of the Tambov state technical university, Tambov*

[oxvt@rambler.ru](mailto:oxvt@rambler.ru)

**To the question of teaching monological speech in classes in Russian as a foreign language at the stage of pre-university training**

**Abstract:** Speaking training is a task that is solved throughout the study of a foreign language. The authors of the article share their experience in organizing a class aimed at developing the ability of students to speak as part of the study of the Russian language as a foreign language in the conditions of the preparatory department. Particular emphasis is placed on the use of various kinds of diagrams, tables that contribute to the development of the ability to see the main semantic segments of the text and then produce a logically built statement based on them. Examples of tasks are given.

**Keywords:** Russian as a foreign language, learning to speak, text, diagram, table.

**Нарбекова Оксана Владимировна,**

кандидат филологических наук, старший педагог дополнительного образования  
ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов  
[oksanaa-n@mail.ru](mailto:oksanaa-n@mail.ru)

**Начёрная Светлана Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как  
иностранного НОЧУ ВО «Московский экономический институт», г. Москва  
[cvetlana\\_nachrna@mail.ru](mailto:cvetlana_nachrna@mail.ru)

### **Обучение говорению иностранных студентов: монологическая речь. Текст как речевое высказывание**

**Аннотация.** В статье рассматриваются методы развития устной речи иностранных учащихся при их обучении говорению, в частности методы развития устной монологической речи. Обучение монологической речи представлено на материале учебного текста в рамках коммуникативной модели речевого высказывания с опорой на теорию «общих закономерностей процесса порождения речи», разработанную Л.С. Выготским.

Статья имеет практическую направленность и может быть использована на уроках русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** иностранные учащиеся, говорение, монологическая речь, речевое высказывание, коммуникативная модель, речевая схема, алгоритм текста.

Обучение говорению иностранных учащихся – часть обучения иностранцев устной речи, так как устная форма обучения включает в себя как говорение, так и аудирование. Эти процессы неразрывны в общении, в обучении говорению они также связаны между собой: обучение говорению невозможно без обучения пониманию речи на слух. Они вместе образуют один акт устного общения. Однако эти разные виды деятельности требуют различных путей обучения.

В данной статье мы говорим об обучении *говорению* иностранных учащихся.

При обучении говорению можно выделить следующие уровни:

1) начальный (учащиеся отвечают на вопросы преподавателя, который может предложить отдельные слова, фразы – то есть с опорой на лексический материал; ответы могут носить достаточно простой односложный.

2) средний (учащиеся опираются на текст и предложенный демонстрационный материал);

3) самостоятельный (никакие опорные конструкции не предлагаются, учащиеся должны владеть знаниями о предмете высказывания и уметь оформлять свои мысли, используя сложные лексико-синтаксические конструкции.

Умение говорить предполагает способность выражать мысль коммуникативно осмысленно, а также грамматически правильно.

При обучении говорению необходимо учить следующему:

- а) задавать вопросы друг другу и преподавателю;
- б) высказывать свое мнение насчет чего-либо, соглашаться или нет с суждениями других;
- в) вступать в беседу, поддерживать беседу по поводу услышанного или прочитанного;

г) уметь начать, поддержать диалог, полилог в разных заданных ситуациях, проявляя при этом адекватную реакцию;

д) свободно поддерживать беседу: рассказывать о чем-либо, рассуждать о чем-либо, описывать что-либо, вступать в дискуссию.

Речь, известно, происходит в форме диалога или монолога, то есть говорение имеет две формы: диалогическая речь и монологическая речь.

Диалог не так сложен, как монолог. Собеседников обычно объединяет общая ситуация, проблема и так далее. Они выполняют разные или одинаковые, но однозначно определенные социально-коммуникативные роли (родитель – ребенок, брат – сестра, друг – друг, преподаватель – студент (школьник), врач – пациент, начальник – подчиненный и так далее.

*Монолог* – это обращенное к своему собеседнику непринужденное высказывание одного лица.

Монологическая речь имеет следующие особенности: 1) непрерывность, то есть высказывание продолжается в течение какого-то времени;

2) последовательность, то есть высказывание выстраивается логически, развивая и обосновывая какую-либо мысль, идею;

3) смысловая законченность – коммуникативная задача должна быть выполнена.

Отсюда при обучении монологу можно выделить следующие задачи:

1) Учащиеся должны выражать законченную мысль, причем обязательно имеющую коммуникативную направленность.

2) Учащиеся должны уметь развивать свою мысль, логически выстраивать высказывание

3) Учащиеся должны уметь рассуждать, делать обобщения и так далее.

Если учесть, что все это они должны делать на неродном для них языке, то большое внимание следует уделять при этом грамматико-синтаксическим, стилистическим особенностям построения речи.

Необходимо отметить, что говорение – это сложный психолингвистический и психофизический процесс.

В развитии устной монологической речи иностранных студентов при их обучении говорению, по нашему убеждению, необходимо опираться на схему «общих закономерностей процесса порождения речевого высказывания», которая была обоснована и разработана психологом Л.С. Выготским [1].

В своих научных исследованиях он подчеркивал тот факт, что процесс речепорождения – это не просто «одевание» готовой мысли в слово, а это последовательное совершение ее самой в слове.

Процесс порождения речи, согласно его теории, осуществляется следующим образом: мотив, который порождает какую-либо мысль, затем происходит оформление данной мысли во внутреннем слове, то есть осмысление, затем происходит оформление во внешнем слове и, наконец, структурное оформление, то есть текстовое, или создание нового текста.

Развивая эту мысль, мы хотели бы предложить развернутую коммуникативную модель речевой схемы в процессе порождения текста как речевого высказывания с учетом специфики обучающихся студентов, которые изучают русский язык как иностранный.



Схема развернутой коммуникативной модели речевого высказывания будет выглядеть следующим образом:

1. Тема (то есть мотив).
2. Составление словаря.
3. Лексическое оформление.
4. Текстовое оформление.
5. Речевое высказывание.

Модели смыслового членения звучащего текста были разработаны Лемещенко В.А. [2]. При работе с текстом она предлагает использовать следующие алгоритмы:

1. Модель алгоритмов смысловых опорных рядов.
2. Модель по типам применения языковых средств.
3. Алгоритм от текста к модели и обратно.
4. Модель осмысления текста во внутренней речи по опорной схеме.

В данной статье мы рассмотрим третий алгоритм: «Алгоритм от текста к модели и обратно», который будем применять при работе с иностранными учащимися при обучении их говорению.

В языковом коде говорящих хранятся смысловые единицы, представляющие собой синтаксические модели с определенным значением.

Модель на всех ступенях своей конкретизации включает в себя как план содержания, так и план выражения. Именно с точки зрения плана выражения, модель содержит все заложенные в ней модификации форм предиката.

На уровне модели мы будем анализировать не связный текст и конкретные предложения, а абстрактную схему, то есть формулу (конструкцию) предложения без лексического его наполнения. С этой целью сначала мы рассыпаем текст на образно-смысловые группы, а затем его соединяем на новом уровне.

В связи с этим предлагаем двухступенчатый анализ текста от простого к сложному, где каждая ступень будет включать в себя два уровня.

Первая ступень: 1-й уровень – абстрактный;

2-й уровень – образная конкретизация.

Вторая ступень: 3-й уровень – комбинаторная семантика;

4-й уровень – речевая реализация.

Первый уровень – это абсолютно абстрактное восприятие содержания конструкции текста. На этом уровне сюжетная сторона текстовой модели исключает какой-либо семантический анализ. Модель воспринимается на основе наблюдений реального речевого материала. Слушатели не знакомы с текстом, а лишь прогнозируют его дальнейшее авторское развитие и коммуникативную направленность.

Второй уровень – здесь не допускается абстрагирование от текста. Происходит конкретизация модели, которая характеризуется образной многоплановостью. Модель наполняется определенными категориальными формами: центральная фигура речевого акта – говорящее лицо (автор) и все остальные образы как группа

субъектов действия, причем в семантической категории числа автор также включается в данную группу действующих лиц.

Третий уровень – комбинаторные операции в процессе построения словосочетаний и предложений, формирующие семантическую направленность текста. Происходит конкретизация модели с сохранением её определенного сюжетного характера, состояния героя, что передает и подчеркивает его субъективно-модальное значение.

Четвертый уровень – на данном этапе происходит конкретизация модели от ее абстрактного уровня к уровню речевой реализации.

Для дальнейшей работы студентам учащимся предлагается учебный текст на тему: «Семья друга» с выполнением определенных заданий, на ответной основе которых составляются микротексты.

Сначала дается образец чтения: текст читает преподаватель.

#### Задание 1.

1. Как называется прочитанный текст?
2. О чем рассказывается в тексте?
3. Какая это семья, как можно её охарактеризовать?

#### Микротекст 1.

Текст называется «Семья друга». В этом тексте рассказывается о семье Володи. У него хорошая, дружная семья.

#### Задание 2 .

1. Найдите рассказчика (говорящее лицо) в тексте.
2. Кто он такой?
3. Можно ли его назвать автором текста, если от его имени ведется повествование?

#### Микротекст 2.

Автором текста является Ахмед. От его имени ведется рассказ. Ахмед – иностранный студент, будущий программист. У него есть русский друг – Владимир, которого можно называть просто Володя.

#### Задание 3.

1. Назовите имена всех людей, которые встречаются в тексте (кроме Ахмеда).
2. Эти люди родственники?
3. Кем они являются Володе?

#### Микротекст 3.

В тексте встречаются следующие имена: Володя, Игорь, Юрий, Павел Владимирович, Елена Ивановна, Алла Викторовна.

Они все родственники: Павел Владимирович – папа Володи, Елена Ивановна – его мама, Игорь – старший брат, Юрий – младший брат, Алла Викторовна – его бабушка, мать Павла Владимировича.

#### Задание 4.

1. Найдите прилагательные, которые встречаются в тексте.

2. Расскажите о каждом члене семьи, отвечая на вопрос «какой». Назовите его специальность в настоящей или будущей профессии.

#### Микротекст 4.

1. Иностранный, русский, будущий, добрый, умный, интересный, серьезный, активный, энергичный, красивая, добрая, небольшая, немолодая, большая, дружная.

2. Володя – русский друг Ахмеда. Он добрый, умный, интересный. Его будущая специальность – медицина.

Павел Владимирович – папа Володи, бизнесмен. Он активный, энергичный, у него своя небольшая фабрика.

Елена Ивановна – мама Володи. Она директор школы и очень красивая женщина.

Игорь – старший брат, экономист. Он умный и серьезный.

Юрий – младший брат, школьник. Веселый и спортивный.

Алла Викторовна – его бабушка, мать Павла Владимировича, очень добрая женщина. Она немолодая. Она пенсионерка.

#### Задание 5. – игровое задание.

1. Прочитайте следующие слова:

А. Мы

Б. Текст

В. Иностранные студенты

Г. Друга Ахмеда

Д. Володи

Е. О семье

Ё. Прочитали.

2. Расположите в правильной последовательности слова и словосочетания, чтобы получилось предложение.

Микротекст 5: А. В. Ё. Б. Е. Д. Г.

При составлении подобных моделей обучения говорению иностранных студентов следует опираться также на исследования, проведенные Т.Н. Ушаковой [3] и А.И. Липкиной[4].

Согласно данным исследованиям, акт речевого общения включает в себя следующее: звено восприятия речи, организованное внутриречевое звено и звено произнесения речи.

Кроме того, психологами установлено, что поставленные задачи по составлению текста и его произнесению решаются легче, если между процессом восприятия речи и его воспроизведением включается ещё среднее образное звено, обязательно чем-то усиленное. Они предложили данное образное звено усилить наглядностью, так как именно наглядность может служить опорой при порождении речи.

Учитывая основные психологические закономерности воспроизведения текста, мы предполагаем, что для создания наглядного образа с целью усиления образного звена можно положить в его основу опорный словарь по данной теме или музыкальное произведение, так как пропеваемый текст, то есть слова, положенные

на музыку, лучше воспринимаются и усваиваются. Так, например, словарь может быть следующим: иностранный, активный, энергичный, спортивный, дружная; специальность, медицина, директор, школьник, фабрика; пока, уже. Для прослушивания можно предложить прослушать два произведения русских или советских композиторов на тему дружбы или о дружбе с целью знакомства с русской музыкой и развития творческого воображения у студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Таким образом, подводя итог всему сказанному и проделанной текстовой работе в рамках развития устной монологической речи как обучения говорению, развернутая коммуникативная модель речевого высказывания теперь может выглядеть следующим образом:

Адресант речи:

1. Тема (мотив);
2. Лексическое оформление;
3. Текстовое оформление;
4. Речевое высказывание.

Адресат речи:

1. Звено восприятие речи;
2. Внутриречевое звено + образное звено, которое включает в себя: словарь, наглядность, музыкальные сюжеты;
3. Звено произнесения речи (текстовое модельное оформление).

В данной работе мы использовали приемы соотнесения и сопоставления. Отрезок текста, основанный на сопоставлении, привлекает внимание и облегчает понимание в силу своей замкнутости и словарной оформленности, что требует определенной наблюдательности и внимания и что одновременно способствует формированию речевых навыков.

Понятно, что с точки зрения лингвосоциокультурного моделирования, текст обладает гораздо более широким образным и информационным значением. Соотнесение текста с элементами смысловой структуры в процессе развития монологической речи – это только одна из сторон (сюжетных эпизодов) обучения говорению студентов, изучающих русский язык как иностранный.

**Ссылки на источники.**

1. Выготский Л.С. Мышление и речь /Собр. соч. в 6-ти т. М., 2012. Т 2. -504 с.
2. Лемещенко В.А. Художественный пересказ как средство развития монологической речи учащихся при изучении произведений разных жанров: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук.- М.,1997., 18с.
3. Ушакова Т.Н. Методы исследования речи в психологии // Психологический журнал.- М., 1988. №3
4. Липкина А.И. Взаимодействие образа и слова в работе над текстом // Известия АПН. - М., 1974. №61

**Narbekova Oxana Vladimirovna,**

candidate of Philology, Senior Teacher of Additional Education, FSBEI HPE Tambov state technical university, Tambov

[oksanaa-n@mail.ru](mailto:oksanaa-n@mail.ru)

**Nachernaya Svetlana Vladimirovna,**

associated prof., PhD, The chair of Russian language as foreign of Moscow economic institute

[cvetlana\\_nachrna@mail.ru](mailto:cvetlana_nachrna@mail.ru)

**Anotation.** The article discusses the methods of development of oral speech of foreign students in their teaching speaking, in particular, methods of development of oral monologue speech. Teaching monologue speech is presented on the material of the educational text within the framework of the communicative model of speech utterance based on the theory of "General laws of the process of speech generation" developed By L. S. Vygotsky.

The article has a practical focus and can be used in the lessons of Russian as a foreign language.

**Keywords:** oreign students, speaking, monologue speech, speech utterance, communication model, speech scheme, text algorithm.

**Товт Анастасия Михайловна,**

кандидат филологических наук, старший педагог дополнительного образования кафедры русской филологии ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов

[Tovt\\_tasya@mail.ru](mailto:Tovt_tasya@mail.ru)

### **Инновационные приемы в практике обучения русскому языку как неродному/иностранному**

**Аннотация.** В статье рассматривается важность использования инновационных методов на уроках русского языка как иностранного при обучении письму и говорению иностранных учащихся на элементарном, базовом и I сертификационном уровнях. Подобные приемы помогут сформировать у студентов-иностранцев положительное отношение к изучению неродного/русского языка, повысить эффективность процесса обучения, помочь в процессе адаптации.

**Ключевые слова:** адаптация, коммуникативная компетенция, инновационный метод, инновационные приемы, говорение, письмо, урок.

Одним из самых значимых и характерных явлений конца XX - начала XXI вв. считают феномен адаптации, в частности, адаптации к межкультурному общению. Именно с этой проблемой сталкиваются иностранные студенты, приезжая в другую страну, в нашем случае в Россию, для получения образования. А исследования личностных проблем адаптации инофонов к новой социально-культурной и педагогической среде представляют интерес не только в теоретическом, но и прикладном аспекте.

Приезжая в Россию, иностранец попадает, в первую очередь, в совершенно иную культуру, условия жизни, знакомится с системой образования, отличной от их собственной. В связи с этим адаптация может проходить очень болезненно. Незнание и невладение языком межкультурного общения в иноязычной среде на первых этапах изучения русского языка как иностранного (РКИ) приводит к тому, что обучение дается с трудом. Сами студенты первоначально эмоционально сдержанны, молчаливы, поэтому задача преподавателя – дать им установку на усвоение новых культурных феноменов, возбудить желание интегрироваться в иноязычную среду, помочь в стремлении преодолеть информационную изоляцию, увеличить мотивационную потребность к обучению в целом. В связи с этими факторами преподавателю необходимо строить занятия так, чтобы учитывались психологические, личностные особенности и характеристики студентов, обстоятельства жизненного опыта индивида.

В настоящее время в практике обучения иностранцев все больше возрастает интерес использования инновационных приемов. Любая инновация, выступая в качестве новшества, может повысить эффективность уже существующих методик обучения неродному языку. Само развитие инновационных процессов способно модернизировать образование, повысить его качество, эффективность и доступность [1]. Инновационные методы в обучении учитывают потребности обучающегося, его личный опыт. В итоге через свободу выбора, самостоятельность достигается желаемый результат.

В нашей статье рассмотрим наиболее актуальные инновационные приемы, используемые в методике преподавания русского языка как неродного/иностранного в соответствии с тремя уровнями владения РКИ (элементарным, базовым и I сертификационным) при обучении говорению и письму.

## **1. Диалог, монолог, немой вопрос (элементарный уровень).**

Сразу по завершении вводно-фонетического курса можно использовать в обучении говорению обучающегося такие приемы как диалог, монолог и немой вопрос.

**Диалог** – это форма речи, при которой происходит обмен репликами, т.е. участники коммуникации попеременно выступают в роли говорящего/слушающего.

**Монолог** – это речь одного лица, позволяющая выразить свои размышления, озвучить вопросы, осмыслить ту или иную проблему и т.д.

**Немой вопрос** – пауза после заданного вопроса, когда спрашивающий невербальными способами показывает, что ждет ответ.

При обучении устной речи чаще всего используется диалог и монолог как виды реальной коммуникации.

Каждый из этих приемов обладает своим набором специфических признаков.

Во время диалогической речи, когда происходит обмен высказываниями – репликами активизируется роль слушающего в речевой деятельности говорящего. Сама диалогическая речь может состоять из чередования коротких реплик говорящих. Диалог может возникнуть на базе ситуации для решения какой-либо задачи или проблемы. Диалогическая речь контекстуальна, поскольку последующее высказывание обусловлено предыдущим. Диалог эмоционально и модально окрашен, его логика развертывания чаще всего не может быть предугадана, т.к. зависит от реакции говорящего.

В монологической речи активна речь говорящего, рассчитанная на восприятие речи слушающим. Монолог состоит из более развернутого типа речи говорящего, чем диалогическая речь, поскольку говорящий строит его с расчетом на понимание слушающего. Монолог возникает в результате постановки проблемы, с целью донести ее до слушающего. Монологическая речь строится говорящим по собственной схеме, она более организована и завершена в структурно-смысловом плане.

«Немые» вопросы стимулируют диалог без слов. Пауза, которая возникает во время ответа, дает студенту некоторое время для обдумывания, что может способствовать более глубокому ответу, а использование невербальных средств, таких как мимика, жесты, сигнализирует студенту, что диалог продолжается и преподаватель/слушающий ждет более подробной информации. Особенно это актуально, если в группе есть студенты-интроверты, которым требуется больше времени для развертывания собственного высказывания.

Подобные приемы эффективно используются в практике преподавания РКИ, так как способствуют развитию навыков устной речи иностранцев на элементарном уровне.

## **2. Дискуссия в форме пирамиды. Панельная дискуссия. Интеллект-карта (базовый уровень).**

**Дискуссия в форме пирамиды** – это дискуссия с постепенным увеличением числа участников.

**Панельная дискуссия** – обсуждение поставленного вопроса активными и пассивными участниками дискуссии.

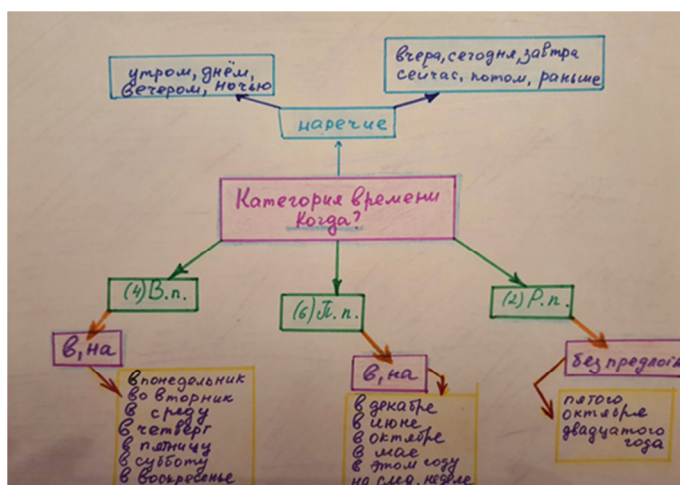
**Интеллект-карта** – способ графического представления процесса анализа и систематизации информации.

Дискуссия в форме пирамиды предполагает обращение сначала к самому сильному студенту в группе. Затем к минимум двум-трем студентам-хорошистам и, наконец, к более слабым студентам. При таком подходе последняя группа студентов имеет дополнительное время для обдумывания своего ответа, используя как модель ответы более сильных учащихся. Например, при обсуждении темы «На вокзале», преподаватель спрашивает студента, что тот

делает, когда собирается поехать в другой город/место. Учащийся отвечает. Остальные, прослушав его ответ, добавляют свою информацию.

Панельная дискуссия предполагает, что на заданную тему выступают два наиболее сильных студента перед группой. Остальные прослушивают диалог, а затем дополняют его своими репликами и/или исправляют допущенные ошибки. Например, для панельной дискуссии можно использовать такие темы, как «В магазине», «В кафе/ресторане/столовой», «В библиотеке».

Интеллект-карта как инструмент визуального мышления дает возможность учащемуся на бумаге думать, запоминать, вспоминать, решать творческие задачи, дополнять и совершенствовать изученный материал. В форме интеллект-карты можно представить различные грамматические темы. Например, «Категория времени», «Категория места», «Глаголы движения», «Прямая речь» и



т.д.

Рисунок 1. Интеллект-карта «Категория времени»

### 3. Сторителлинг (I сертификационный уровень).

**Сторителлинг** – это рассказывание различных историй, сказок, притч, былин, мифов. Сторителлинг неслучайно начали использовать именно в маркетинге. Бренды с помощью такого формата повествования становятся более прозрачными и человечными, располагают к себе и вырабатывают доверие.

Главным принципом сторителлинга является то, что слушателю нужно понять мораль рассказа. Причем сам рассказ может быть как о вымышленных героях, местах, событиях, так и реальных. По сути сторителлинг – это целое искусство, он сочетает в себе и психологические и управленческие моменты, позволяет при помощи истории смотивировать нужного человека на конкретные действия. Однако, чтобы результат от рассказа был максимально высоким, стоит учитывать некоторые факторы при составлении истории. Рассказ для сторителлинга не должен быть длинным и иметь несколько вариантов трактовок. Важно, чтобы история заканчивалась поучением, а само повествование было эмоционально-окрашено, побуждало к действиям.

Историю нужно доносить убедительно, увлекательно, чтобы окружающие не воспринимали ее как бесцельное отвлечение от темы. Всегда нужно чувствовать настроение студенческой аудитории, ее интересы, желания. Если мораль не соответствует принятым в определенной социальной группе ценностям, то рассказ не будет воспринят. Если преподаватель использует одну и ту же историю несколько раз, то обязательно нужно дополнять ее новыми фактами, на которые ранее не обращалось внимание, иначе данная методика наскучит



слушателям в скором времени и не будет соответствовать своей заданной цели. Для каждой группы уместна своя интерпретация рассказа.

В процессе развития коммуникативных навыков инофонов, сторителлинг может быть использован как преподавателем, так и самими студентами.

Преподавателю важно эмоционально воздействовать на студента. Часто студенты, которые приезжают учиться в Россию, не всегда знакомы с нашими этикетными нормами и могут неумышленно нарушать их. В этом случае преподаватель, конечно, может сделать замечание. Однако стоит учитывать, что если прямо указать студенту на его неэтичное поведение, то у него впоследствии может сложиться негативное отношение к стране, нашей культуре и русскому языку. В этом случае может помочь «проблемная» история в сторителлинге. На примере вымышленного героя преподаватель может рассказать, как не стоит поступать в той или иной ситуации, рассказать о последствиях необдуманных поступков и в конце подчеркнуть, что в их группе таких студентов нет, что они воспитанны и уважают культуру и нормы страны, в которой учатся. Тогда студент сам поймет, что поступил некорректно, и конфликтной ситуации удастся избежать.

В качестве рассказов для сторителлинга могут стать факты из биографии великих ученых (М.В. Ломоносов, С. Ковалевская и т.д.), которые на пути к своей цели смогли преодолеть все препятствия. Подобные рассказы помогают смотивировать студентов к учебе, взбодрить, если что-то не получается. Большой отклик находит у иностранцев «Китайская притча про старика, его сына и коня», «Притча про козу», «Притча о счастье», «Притча мудрец и мальчик» т.д. Ниже приводится одна из любимых студентами-иностранцами такая история-притча (из нашего опыта преподавания РКИ):

*«Жил-был старик в деревне. У него был сын и лошадь. Однажды лошадь убежала. Старик искал её, но не мог найти. Жители деревни говорили: «Бедный старик! Какое горе!». Он же отвечал им: «Почему горе? Я просто ищу лошадь, которая убежала». Через некоторое время лошадь сама прибежала к нему, но не одна. Она привела с собой молодого сильного коня. Тогда жители деревни начали говорить: «Какая радость! Теперь у тебя две лошади!». Старик ответил им: «Почему радость? Просто у меня во дворе две лошади и я иду кормить их». Как-то сын старика катался на новом коне, упал и сломал ногу. Люди снова начали говорить: «Вот бедный человек! Какое несчастье!». И снова старик отвечал им так: «Я не вижу несчастья, просто у сына сломана нога и её надо лечить». И тут началась война. Всех молодых мужчин забрали воевать, и только сын старика остался дома из-за ноги.*

*Вывод: Люди в деревне давали оценку каждому событию и жили в мире переживаний, а мудрый старик просто жил самой жизнью».*

Сторителлинг также можно использовать, обучая студентов диалогической речи, и тогда в роли рассказчиков выступают обучающиеся. В качестве домашней работы студенты могут написать текст «Мой идеальный день», используя вымышленных героев и вымышленные события. Таким образом, студент сможет, не стесняясь, рассказать о своих мечтах, идеях, желаниях, и этот способ позволит снять «эмоциональную зажатость» учащегося [2].

**4. Кластер, облако тегов, фишбоун** (актуальны на всех уровнях, варьируется степень сложности).

**Кластер** представляет собой графическую форму организации информации, в которой главные смысловые единицы фиксируются в виде схемы с обозначением связи между ними.

Кластер («гроздь», «скопление») обычно оформляют или в виде грозди, или модели планеты со спутниками [3]. Желательно на занятии при составлении кластера использовать разные цвета, для того чтобы упростить процесс

систематизации всей информации и выделить определенные, наиболее важные моменты. Это могут быть слова, словосочетания, предложения, мысли, факты, касающиеся данной темы.

Кластер эффективен тем, что позволяет охватить большой объем информации; во время его составления в процесс вовлекаются все учащиеся, они активны, не боятся ошибиться. В результате такой работы студенты учатся правильно формировать вопросы, вычленять главное, строить умозаключения, использовать метод индукции, чтобы понять проблему в целом, проводить аналогии.

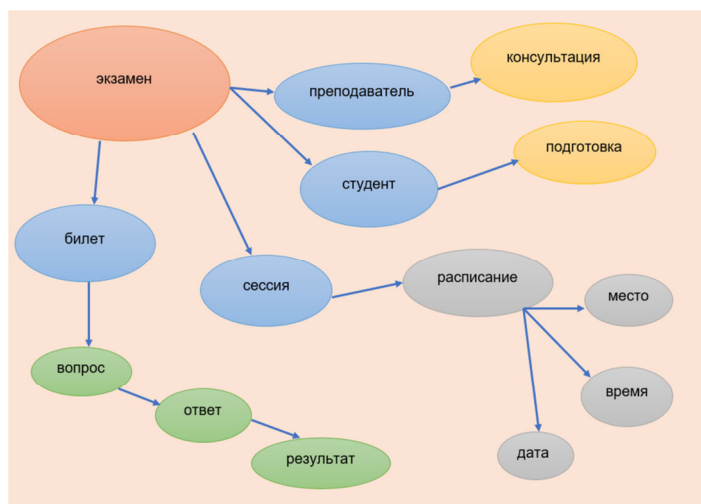


Рисунок 2. Кластер «Экзамен»

**Облако тегов** – это форма визуализации представлений разных категорий (ключевые слова текста, грамматической темы и т.д.). Ключевые слова в большинстве случаев представляют собой слова, иерархия которых обозначается размером шрифта и цветом [4]. Облако тегов удобно и эффективно использовать для восприятия наиболее важной информации, оно помогает вызвать устойчивый интерес к изученной теме.



Рисунок 3. Облако тегов «Звук»

Технология **«фишбоун»** («рыбья кость», «рыбий скелет») была разработана японским ученым Каоро Исикавой [5]. Это графическая техника представления информации, демонстрирующая ход анализа какого-либо явления через выделение проблемы, ее причин, подтверждающих фактов и формулировку вывода по данному вопросу.

Так, метод «фишбоун» можно использовать при обсуждении со студентами *проблемы актуальности/важности получения образования*. Там, где голова

рыбы, пишем проблему; там, где скелет/косточки, сверху – причины, снизу – факты, вытекающие из причин; там, где хвост, записываем вывод. Вывод должен вытекать не из темы, которая дана преподавателем, а из проблемы, поставленной студентом.

**Проблема (голова): «Зачем надо учиться и получать образование?»**

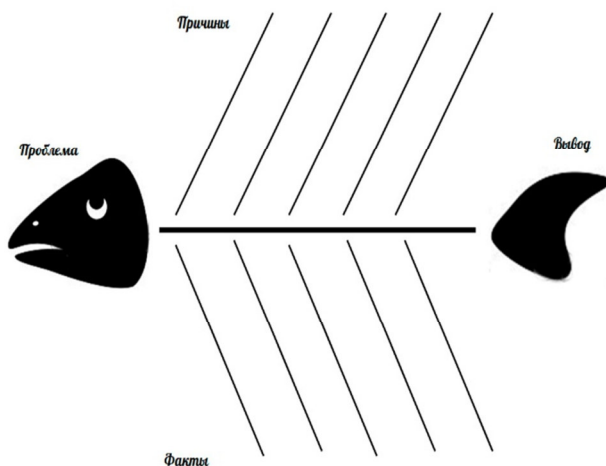
**Причины (скелет сверху):**

1. Знания делают человека умнее.
2. Развивается способность вычленять и систематизировать информацию.
3. Расширяется круг общения.
4. Вырабатывает жесткую дисциплину, навык тайм-менеджмента.
5. Образование дает приоритет на рынке труда.

**Факты (скелет снизу):**

1. Развитие интеллекта.
2. Обработка информации.
3. Знакомства и возможности.
4. Самоорганизация.
5. Карьера. Бизнес.

**Вывод (хвост):** Каждый день в современном мире происходит смещение ценностей и приоритетов. Однако именно образование дает возможность реализовать себя и добиться успехов во всех сферах жизни.



**Рисунок 4. «Фишбоун»**

Таким образом, внедрение инновационных форм и методов обучения на уроках РКИ помогает параллельному развитию лингвистической и коммуникативной компетенции учащихся, способствует развитию у обучающихся самостоятельности, уверенности в собственной интеллектуальной деятельности, вызывает интерес к изучению неродного/русского языка, повышает учебную мотивацию, а живость и эмоциональность занятий приводит к сокращению сроков адаптации при вхождении иностранных студентов в новую социально-культурную и социопедагогическую среду.

**Ссылки на источники**

1. Чепелева М.Н. Использование инновационных форм и методов в обучении иностранному языку (на примере РКИ). – URL: <https://alley-science.ru/> (дата обращения: 10.10.2020).
2. Ираидина М. Я расскажу вам историю... Сторителлинг в жизни, маркетинге и рекламе. – URL: [https://skillbox.ru/media/marketing/ya\\_rasskazhu\\_vam\\_istoriyu/](https://skillbox.ru/media/marketing/ya_rasskazhu_vam_istoriyu/) (дата обращения 10.10.2020).
3. Калайтанова И. Прием кластер на уроке. Что это такое и как его использовать? – URL: <https://multiurok.ru/blog/priem-klaster-na-uroke-chto-eto-takoe-i-kak-ego-ispolzovat-primery.html> (дата обращения 11.10.2020).
4. Альмухаметова А.Ф. Облако слов как средство познавательной активности на уроках в начальной школе. – URL: <https://infourok.ru/oblako-slov-kak-sredstvo-poznavatelnoj-aktivnosti-na-urokah-v-nachalnoj-shkole-4043579.html> (дата обращения 11.10.2020).
5. Бойко О. Метод «Фишбоун» (Рыбий скелет): что это такое, формы работы на уроке и примеры. – URL: <https://pedsovet.su/metodika/priemy/5714> (дата обращения 09.10.2020).

**Anastasia Tovt,**

*candidate of Philological Sciences, senior teacher of additional education the Department of Russian Philology FSBEI HE Tambov state technical university, Tambov*  
[Tovt\\_tasya@mail.ru](mailto:Tovt_tasya@mail.ru)

**Larisa Shakhova,**

*candidate of Philological Sciences, senior teacher of additional education the Department of Russian Philology FSBEI HE Tambov state technical university, Tambov*  
[Castomelchor@yandex.ru](mailto:Castomelchor@yandex.ru)

**Innovative techniques in the practice of teaching Russian as a non-native/foreign language**

**Abstract.** *The article discusses the importance of using innovative methods in lessons of Russian as a foreign language, such as writing and speaking to foreign students for elementary, basic and I certification levels. These techniques will help to form positive attitude among foreign students towards the studying of a foreign/Russian language, increasing the efficiency of the learning process and helping the adaptation process.*

**Key words:** *adaptation, communicative competence, innovative method, innovative techniques, speaking, writing, lesson.*

**Чжао Юйцзянь,**

аспирант, филологический институт ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

*u\_chzhao11@student.mpgu.edu*

### **Названия лиц в общественно-политической лексике**

**Аннотация.** Актуальность данной статьи обусловлена наличием в настоящее время большого количества научных работ, касающихся общественно-политической лексики. Вместе с тем названия лиц в общественно-политической лексике остаются недостаточно изученными. В настоящей статье рассматриваются особенности названий лиц в общественно-политической лексике и лексико-семантические изменения в названиях лиц в последние 20 лет.

**Ключевые слова:** общественно-политическая лексика, общественно-политическая терминология, названия лиц, лексико-семантические изменения.

В последние десятилетия исследование общественно-политической лексики (далее ОПЛ) привлекало внимание большого числа исследователей. Это объясняется тем, что лексика является наиболее подвижным языковым уровнем, и ОПЛ как составная часть лексической системы может быстро реагировать на интенсивные изменения в различных аспектах общественной жизни. В то же время в ОПЛ сохраняется познавательный опыт носителей языка, накопленный в общественной жизни.

В истории исследования ОПЛ в русском языке, по мнению О.И. Воробьевой, можно выделить два основных периода: 1) послереволюционный период; 2) с 1950-х гг. до конца 20 в. В первый период лингвисты (А.М. Селищев, Р.О. Якобсон, П.Я. Черных, С.И. Карцевский) в основном обращали внимание на изменения в русском языке после революции. Они отметили, что в это время ОПЛ характеризовалась большинством иноязычных заимствований. Во второй период возник сам термин ОПЛ. Лингвисты (В.В. Виноградов, Ю.С. Сорокин, Д.Н. Шмелев, Т.Б. Крючкова и др.) изучали ОПЛ в историко-семантическом и семантико-стилистическом аспектах [1, с.13].

Сегодня существует большое количество научных работ, касающихся ОПЛ. Но надо отметить, пока нет общепризнанного определения ОПЛ. Например, И.Ф. Протченко в своей работе под ОПЛ понимает «часть словаря, которую составляют названия явлений и понятий из сферы общественно-политической жизни, то есть из области политической, социально-экономической, мировоззренчески-философской» [2, с. 103]. Иными словами, в состав ОПЛ входят лексические единицы, описывающие различные понятия и явления в общественно-политической жизни.

А.В. Загребельный полагает, что ОПЛ представляет собой «часть словаря общелитературного языка, лексические и фразеологические единицы которого, не имея абсолютного соотношения со специальными понятиями, характеризуются наличием исконных или приобретённых идеологизированных микрокомпонентов значения» [3, с. 30]. Отсюда следует, что ОПЛ включает как слова, так и фразеологизмы. Она носит общепринятый характер и обладает идеологическими

компонентами в структуре лексического значения.

Л.А. Жданова в своей работе отмечает, что ОПЛ охватывает: 1) «собственно ОПЛ, т.е. политическую лексику, например, *президент, партия, указ, мэр, парламент* и др.; 2) идеологическую лексику. Это маркер политической позиции говорящего и идеологической направленности текста, например *коммунизм, тоталитаризм, социализм* и др.; 3) тематическую лексику, обозначающую сферы и формы проявления общественной жизни (армия, экономика, административная сфера, внешняя политика и др.); 4) «несобственно ОПЛ. По традиции эта лексика не включается в состав ОПЛ» [4, с. 6-7]. Другими словами, в состав ОПЛ входят как лексические единицы, которые относятся к политической лексике, так и слова, связанные с экономическим, административным и другими аспектами общества. Кроме того, ОПЛ содержит идеологическую лексику, выражающую отношение говорящего к явлениям в общественно-политической жизни или отражающую идеологические взгляды носителей языка.

На взгляд С.А. Маника, ОПЛ является «совокупностью лексических единиц, обозначающих понятия и реалии общественно-политической жизни. В ОПЛ часто репрезентируются особенности социального устройства, присущие разным общественно-экономическим формациям, поэтому они являются культурно и идеологически значимыми и могут неодинаково оцениваться представителями различных обществ/идеологий» [5, с 446]. Кроме того, С.А. Маник отмечает, что ОПЛ широко употребляется в средствах массовой информации (СМИ) и объединяет в себя терминологию из различных отраслей знания.

В процессе исследования ОПЛ лингвисты уделяют особое внимание соотношению понятий ОПЛ и «общественно-политическая терминология» (далее ОПТ). С точки зрения одних исследователей (Т.Б. Крюкова, Л.А. Мурадова и др.), ОПЛ и ОПТ являются двумя самостоятельными подсистемами. Единицы двух подсистем совпадают в плане содержания, но существенно различаются между собой в семантическом и функциональном аспектах. С точки зрения других исследователей, ОПТ является составной частью ОПЛ. Например, В.М. Лейчик полагает, что в состав ОПЛ входят «сугубо научные термины (термины общественных и политических наук), профессионализмы, общелитературные слова и выражения, номенклатурные единицы и собственные имена, эмоционально окрашенные лексические единицы» [6, с. 92]. В настоящей статье мы вслед за мнением В.М. Лейчика будем рассматривать ОПТ как часть ОПЛ.

Обобщив различные определения ОПЛ мы полагаем, что ОПЛ представляет собой совокупность слов и словосочетаний, описывающих явления и понятия как в политической, так и в других областях, связанных с общественно-политической жизнью. ОПЛ характеризуется идеологизированностью, обладает оценочным характером и находит свое широкое использование в СМИ.

О.И. Воробьева в своем диссертационном исследовании отмечает, что ОПЛ в речи в основном осуществляет следующие языковые функции: номинативную, оценочную, прагматическую и эстетическую (в художественных текстах). Среди данных функций основной является номинативная функция, которую выполняют «политические термины (*политика, власть, монархия, государство и т.п.*), терминоиды, полутермины, номенклатурные обозначения (*мэр, губернатор, депутат*) и терминологизированная лексика (*комиссия, карьера, староста,*

голосовать и т.п.)» [7, с.17]. Короче говоря, по мнению О.И. Воробьевой, номинативную функцию исполняют термины или слова терминологического характера. Из них можно выделить особую группу слов для выполнения функции номинации лиц, т.е. названия лиц. Однако, надо отметить, что названия лиц в ОПЛ также включают в себя слова общеупотребительного характера, например, *крестьянство, рабочий, интеллигент и др.*

На основе краткого анализа названий лиц в ОПЛ мы выявили, что большинство названий лиц в ОПЛ, как правило, в толковых словарях общелитературного языка отмечено нейтрально, т.е. как слова, лишённые окрашенных оттенков в стилистическом и эмоциональном аспектах, например, *политик, пресс-секретарь, лидер, ректор, декан и т.д.* Безусловно, в толковых словарях также есть эмоционально окрашенные названия лиц, например, *джон-буль («ироническое прозвище английского буржуа, намекающее на его упрямство и грубость» [8, с. 204]), бонза («презрительная кличка должностных лиц социал-демократических партий Второго Интернационала и профбюрократов реформистских профсоюзов» [9, с.106]) и др.*

Однако нейтральные названия лиц, употребляющиеся в сочетании с определенными прилагательными, могут приобретать положительные или отрицательные оттенки, например, *трусливый политик, великий лидер, малообразованный директор, мудрый вождь* и т.д. Кроме того, одни и те же названия лиц, которые используются в контекстах разной общественно-политической ситуации, различаются по эмоциональным оттенкам. Рассмотрим два примера: *Разве уже в 70-е годы люди забыли и коллективизацию, и голод, и репрессии, тоже связанные с Великим вождем? Да здравствует наша чудесная родина и наш великий вождь товарищ Сталин, являющийся величайшим воплощением единства нашей страны, и да послужит героизм победителей Северного полюса воодушевляющим для всех вас примером [10]!*

Очевидно, что словосочетание *великий вождь*, употребляющееся в первой ситуации, приобрело иронический оттенок, во второй ситуации – позитивную оценку.

При этом для разного адресанта или адресата одно название лица оценивается по-разному. В советский период сторонники марксизма придали названию *коммунист* положительную оценку, а у их политических оппонентов слово *коммунист*, безусловно, несло отрицательную оценку. Это в определенной степени обусловлено восприятием явлений или предметов сквозь призму господствовавшей коммунистической идеологии в обществе в советский период.

В последние 20 лет радикальные изменения в общественно-политической жизни России привели к лексико-семантическим изменениям в названиях лиц в ОПЛ. К числу лексико-семантических изменений, наблюдаемых в названиях в ОПЛ, относятся следующие. Во-первых, появились новые названия лиц, которые либо заимствуются из других иностранных языков, либо образуются от другого слова русского языка. Например, слово *спичрайтер*, заимствованное из английского слова *speechwriter* в конце 20 века, используется для номинации «составителя текстов речей, выступлений для политического или государственного деятеля» [11, с. 675]. Слово *пиар-менеджер*, заимствованное из английского слова *PR-manager*, обозначает «специалиста в аспекте общественных отношений» [12, с. 494]. Слово *дудаевец* образовано от фамилии политика *Дудаев* с помощью суффикса - *ец* и

называет его сторонника. Слово *яблочник*, которое мотивируется собственным именем *Яблоко* при помощи суффикса - *ник*, употребляется для номинации члена данной партии.

Во-вторых, у наименований лиц развилось новое значение. Например, прежде всего *спикер* – это «председатель палаты общин в Великобритании» [13, с. 610]. В постсоветское время у него сформировалось новое значение, то есть «председатель парламента или председатель палаты в парламентах ряда стран» [14, с. 610]. Под словом *губернатор* в дореволюционной России подразумевался «высший правительственный чиновник в губернии» [15, с. 181]. В постсоветский период оно приобрело новое значение «назначаемый центральной властью глава администрации в крупных территориальных единицах» [16, с. 181].

В-третьих, некоторые названия лиц в наше время не употребляются в повседневной речи носителей языка. Например, слово *пуританин* обозначает «участника религиозно-политического движения английской буржуазии в 16---17 вв.» [17, с.536], которое уже вышло из активного повседневного употребления. Слово *генерал-губернатор* не используется в значении «главный начальник целого края или нескольких губерний в дореволюционной России» [18, с.150]. *Амторней* – название «доверенного представителя, защитника интересов доверителя в Англии» [19, с.78], которое сегодня не употребляется.

Следует отметить, что сегодня в названиях лиц наблюдается большое количество синонимов. Например, для номинации главы государства носители языка употребляют следующие слова: *президент, лидер, руководитель, вождь* и др. Обращаясь к главе партии, можно использовать слова *босс, председатель, лидер* и т.д. Это явление объясняется тем, что «в наше время идет активный процесс отбора и закрепления новых и старых, русских и иноязычных лексем, что характерно для любого переходного периода в истории общества» [20, с.19].

Итак, изучение названий лиц в ОГПЛ позволяет нам сделать следующие выводы:

1) названия лиц в основном функционируют в номинативном аспекте в речи. Хотя большинство названий лиц в толковых словарях зафиксированы в качестве нейтральных, в конкретных контекстах они могут иметь эмоционально-оценочную окраску;

2) в последние 20 лет в названиях лиц произошли изменения, которые заключаются в появлении новых названий, в формировании новых значений у некоторых наименований лиц и выходе старых названий лиц из активного употребления.

### **Ссылки на источники**

1. Воробьева О.И. Политическая лингвистика. Современный язык политики. – М.: Издательство ИКАР, 2008. – 296 с.

2. Протченко И.Ф. Лексика и словообразование русского языка советской эпохи. – М.: Наука, 1975. – 324 с.

3. Загребельный А.В. Лексика общественно-политической сферы русского языка начала XX века в семасиологическом и функциональном аспектах: монография [Текст] / А.В. Загребельный. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2013. – 248 с.

4. Жданова Л.А. Общественно-политическая лексика: структура и динамика: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – М., 1996. – 224 с.



5. Маник С.А. К вопросу построения логико-понятийной схемы лексики общественно-политической жизни // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – Иваново, 2012. – № 1. – С. 75-80.

6. Лейчик В.М. О языковом субстрате термина // Вопросы языкознания. – 1986. – № 5. – С.87-97.

7. Воробьева О.И. Политический язык: семантика, таксономия, функции : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук : 10.02.01. – М., 2000. – 34 с.

8. Словарь иностранных слов. / под ред. И.В. Лёхина и проф. Ф.Н. Петрова. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1949. – 805 с.

9. Словарь иностранных слов. Указ.соч.

10. Национальный корпус русского языка [Электронный корпус]. URL: [www.ruscorpora.ru/new/search-main.html](http://www.ruscorpora.ru/new/search-main.html). (Дата обращения: 14.10.2020).

11. Шагалова Е.Н. Словарь новейших иностранных слов (конец XX - начало XXI вв.): более 3000 слов и словосочетаний. – М.: АСТ: Астрель, 2009. 943 с.

12. Шагалова Е.Н. Указ. соч.

13. Словарь иностранных слов. Указ.соч.

14. Словарь иностранных слов. Указ.соч.

15. Словарь иностранных слов. Указ.соч.

16. Словарь иностранных слов. Указ.соч.

17. Словарь иностранных слов. Указ.соч.

18. Словарь иностранных слов. Указ.соч.

19. Словарь иностранных слов. Указ.соч.

20. Воробьева О.И. Указ. соч.

**Zhao Yuqian (China),**

*Post-graduate Student, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

[u\\_chzhao11@student.mpgu.edu](mailto:u_chzhao11@student.mpgu.edu)

**The names of persons in socio-political vocabulary**

**Abstract.** The actuality of this article lies in the fact that at present there are many scientific works on socio-political vocabulary. However, the research on the names of persons in socio-political vocabulary has not been sufficiently conducted yet. This article studies the features of the names of persons in socio-political vocabulary and lexical-semantic changes in the names of persons in the last 20 years.

**Key words:** socio-political vocabulary, socio-political terminology, the names of persons, lexical-semantic changes.