

УДК 37.02**Роль и место ролевых упражнений в обучении диалогической речи студентов-иностранцев на подготовительном факультете****Киндря Наталия Александровна**

Кандидат филологических наук,
доцент Департамента языковой подготовки,
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
125993, Российская Федерация, Москва, Ленинградский пр., 49;
e-mail: nkindrya@mail.ru

Аннотация

Применение ролевых упражнений в обучении диалогической речи студентов при изучении русского языка как иностранного – это то, что может вызвать у учащихся подлинный интерес к данному учебному предмету в школе и желание изучать его. Устная речь используется и как средство обучения, с помощью которого осуществляется выработка автоматизмов в воспроизведении и трансформации (преобразовании) усваиваемых лексических единиц и грамматических структур. Иностранному языку стал в полной мере осознаваться как средство общения, средство понимания и взаимодействия людей разных национальностей. Поэтому основная цель изучения иностранных языков в общеобразовательной школе – формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Для цитирования в научных исследованиях

Киндря Н.А. Роль и место ролевых упражнений в обучении диалогической речи студентов-иностранцев на подготовительном факультете // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 2А. С. 542-557.

Ключевые слова

Диалогическая речь, ролевые упражнения, культурная адаптация, подготовка, устная речь, трансформация.

Введение

В связи с прогрессивным развитием общества в последние годы прослеживается все более значительный интерес к изучению иностранного языка. Готовность исследовать данный предмет объясняется многочисленными факторами. Один из которых – стремление путешествовать по миру, обогащать свои познания в общении с представителями различных стран и культур, однако без знания, по крайней мере, одного иностранного языка это совершить очень сложно.

Владение иностранным языком можно рассмотреть в следующем аспекте: как вид речевой деятельности к нему можно подойти как к цели обучения и как к средству обучения. Так, например, устная речь как цель обучения выступает средством общения.

Одной из форм устного (неформального и формального) общения является диалог, с помощью которого происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливается контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Диалог является одним из неотъемлемых компонентов обучения при изучении иностранного языка и занимает практически 70% разговорной речи. Поэтому обучение языку с самого начала должно идти в условиях максимально приближенным к реальному общению. Акцентирование должно быть не только на языковой компетенции людей, изучающих его, но и на развитии их коммуникативных способностей. В целях развития коммуникативной способности учащихся, преподаватель должен создать сценарий, чтобы научить языку в живой, активной и интересной форме. Многие преподаватели иностранного языка изучают и применяют инновационные методы работы в классе. Они внедряют в урок диалоги, открытые сценарии и ролевые игры.

Расширенная работа в форме ролевой игры, моделирования и разрешения трудностей являются актуально значимыми в формировании коммуникативных умений обучающихся. Данные мероприятия требуют от них выхода за пределы урока. Они требуют от студентов конкретного понимания текста и умения использовать личные знания за пределами класса.

Ролевые игры способствуют эффективным межличностным отношениям и социальным взаимодействиям между участниками. Для того чтобы взаимодействие произошло, участники должны принять на себя обязанности за свою роль и функции и сделать все возможное в ситуации, в которой они находятся. Чтобы выполнять свои обязанности, учащиеся должны взаимодействовать с другими, используя эффективные социальные навыки.

Обучающиеся ценят возможность являться активными участниками. Проведенные исследования выявили, что они располагают большими шансами усвоить те знания, которым они научились в процессе активного действия, и что они обладают большими способностями использовать их в собственной жизни.

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, поддержание интереса у студентов средних классов не легкая задача. Чтобы заинтересовать учащихся, необходимо использовать такие методы и средства обучения, которые сделают процесс обучения более легким, а детей более восприимчивыми к изучению нового материала. В этом педагогам помогают игровые технологии, в частности ролевые игры.

Основная часть

Во-вторых, одной из главных проблем является обучение устной речи. В изучении языка мало иметь только лишь теоретические умения, необходимо закреплять их на практике, уметь использовать их в реальной жизни. Ролевая игра помогает ученикам представить ситуации,

приближенные к реальным, и сформировать навыки говорения.

В-третьих, существует серьезная проблема неумения преодолевать наличие языкового барьера. Данную проблему можно устранить путем погружения в культуру страны, изучаемого языка, используя игровые технологии, а именно ролевые игры. В ходе ролевой игры ученики чувствуют непринужденность ситуации, забывают про страх сделать ошибку и полностью открываются для обучения русскому как иностранному.

Диалог – это вид речи, характеризующийся ситуативностью, контекстуальностью, произвольностью и малой степенью организованности, а также это функциональная разновидность языка, реализующаяся в процессе непосредственного общения между собеседниками и состоящая из последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик.

Диалог представляет собой одну из форм устного (формального и неформального) общения, при помощи которого исполняется обмен сведениями, осуществляемыми средствами языка, происходит установка контакта и взаимопонимания, совершается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

В методической литературе отображены три различных подхода к определению места и роли диалога в процессе обучения русскому как иностранному. Диалог рассматривается в качестве средства изучения иностранного языка (языкового материала); в качестве формы организации всего процесса обучения русскому как иностранному; в качестве одного из видов речевой деятельности, которым необходимо овладеть при обучении.

В современных источниках теории речевой деятельности диалог рассматривается как форма социально-речевого общения, как основа взаимопонимания и сотрудничества между людьми при совместной деятельности. Диалогическая речь формируется под воздействием мотивов деятельности. Она обладает определенной целью и задачей. Также, как и в монологической речи, единицей диалогической речи является речевой акт, либо речевое действие [Муравьева, 2002, 74].

Ряд особенностей диалога: в рамках одного речевого акта имеет место сочетание репродукции и рецепции; речевое целое конструируется двумя (либо несколькими) собеседниками; каждый из участников по очереди является как слушающим, так и говорящим.

Выделяются следующие экстралингвистические черты диалога, которые являются результатом участия в нем нескольких партнеров: коллективность сведений; возможную разноплановость сведений; различия в оценке информации; активное участие в речи жестов, мимики, действий партнеров; воздействие предметного окружения собеседников.

Диалогическая речь в меньшей степени развернута, чем монологическая, так как в условиях естественного общения она компенсируется общностью ситуации, общим опытом говорящих. Данные обстоятельства усиливают трудности понимания собеседника при диалоге на иностранном языке. Тем не менее, при понимании диалогической речи имеются и такие факторы как - предсказуемость реакций на основе знания собеседника и общности ситуации, возможность опереться при понимании на артикуляцию и мимику партнера, на типичные для диалога повторы. В основе специфики образования именно диалога лежат трудности, определенные его характеристиками [Рогова, 1988, 41].

Выделяют следующие характеристики диалога:

Реактивность. Именно эта черта диалога определяет объективные трудности овладения этой формой общения на иностранном языке для учащихся. В основе данных трудностей лежит следующий ряд причин. Реакция партнера по общению может быть абсолютно непредсказуема,

к примеру, он может внезапно перевести разговор совсем в другое русло. Не менее трудно справиться и с ситуацией, где реакция партнера вообще отсутствует.

В отличие от монолога, где автор самостоятельно определяет логику высказывания и выбор речевых и языковых средств, в диалоге всегда существует зависимость от партнера. Кроме умения говорить, диалог предполагает еще и умение слушать. Здесь вступает в силу ряд новых групп объективных трудностей, определенных личными особенностями речи говорящего. Для успешного ведения диалога на основе этого необходимо обладать определенным уровнем развития речевого слуха, компенсаторными умениями, вероятностным прогнозированием. Следовательно, учащимся необходимо овладеть определенными репликами реагирования, создать готовность к взаимодействию в непредвиденных ситуациях, овладеть необходимыми компенсаторными технологиями [Рахманов, 1980, 34].

Ситуативность. Как уже не раз говорилось, речь не бывает вне ситуации. И в диалоге, и в монологе как раз ситуация обуславливает мотив говорения, который, в свой черед, представляет собой источник порождения речи. Учебное общение обладает своей спецификой. Учебные диалоги и монологи не всегда проходят по тем же законам, что и в настоящем общении.

В процессе диалога, как правило, используются экстралингвистические средства выражения мысли: жесты, мимика, указания на окружающие предметы. С психологической точки зрения диалогическая речь всегда имеет следующие характеристики:

Диалогическая речь всегда мотивирована. Это значит, что мы говорим с какой-то целью, по какой-то причине которая определяется либо внешними, либо внутренними факторами. Данная характеристика особенно должна учитываться на среднем этапе обучения, т.к. именно в этом возрасте в крайней степени нужно создать условия для ученика, которые смогли бы вызвать заинтересованность. К таким условиям можно отнести использование стимулов, которые могут вызвать у учащегося потребность «выразить себя» или же «выразить свое мнение», потому как в данном возрасте ребенок больше всего к ним расположен.

Как высказывается М.Л. Вайсбурд, в качестве основных, обучающих диалогических упражнений, фигурируют упражнения, развивающие умение быстро и разнообразно реагировать на сказанное собеседником, умение поддержать беседу. Для того чтобы точно понять у учащегося уровень сформированной диалогической умений, существует несколько критериев: умение отвечать на вопросы; умение слушать собеседника; умение задавать вопросы в ходе диалога; умение своевременно вступать в диалог; умение завершать разговор.

На основе данных критериев, методисты выделяют три уровня сформированности диалогических умений (Таблица 1).

Таблица 1 - Уровни сформированности диалогических умений при обучении русскому как иностранному (иностранному)

Критерии	Высокий	Средний	Низкий
Умение вступать в диалог	Студент активен в общении, владеет речевыми оборотами для установления контакта, легко входит в контакт с одноклассниками и учителем.	Студент активен в общении, входит в контакт с одноклассниками и учителем, но испытывает трудности в использовании речевых оборотов.	Студент малоактивен в общении с одноклассниками и учителем, затруднительно входит с ними в контакт. Не умеет использовать речевые обороты.
Умение завершать диалог	Студент умеет отвечать на поставленные вопросы, умеет слушать собеседника, умеет задавать вопросы в ходе диалога, своевременно вступает в	Студент умеет отвечать на вопросы, но затрудняется в формулировании собственных вопросов в ходе диалога.	Студент не всегда верно отвечает на вопросы, т.к. недослушивает собеседника. Самостоятельно в ходе диалога вопросов

Критерии	Высокий	Средний	Низкий
	диалог и завершает его.	Своевременно вступает в диалог, но не всегда завершает его, недослушивает собеседника до конца, переключается на другие виды деятельности.	задает очень мало, поэтому отмечается несвоевременность вступления в диалог. Не всегда завершает его, переключается на другие виды деятельности.

Диалогическая речь является процессом общения, характеризующимся поочередно меняющимися репликами двух и более лиц. Среди психологических характеристик диалогической речи психологи выделяют, в первую очередь, речемыслительную инициативность партнеров. В основе диалога лежит реплицирование, т. е. обмен репликами.

В процессе его совершается непрерывное переключение со слушания на говорение, т.е. с восприятия, понимания, прогнозирования на планирование и порождение собственной речи.

Так как каждый из партнеров может являться слушающим и говорящим, диалогическая речь представляет собой рецептивно-продуктивный вид речевой деятельности.

В наши дни появилась новая теория, разработанная социологами и социопсихологами, раскрывающая идею применения ролевого поведения. Данная теория получила название «теория ролей». Те, кто выступают за «теорию ролей», полагают, что единение человека с его окружающей средой проявляется в том, что человек является исполнителем нескольких ролей: например, в семье – роль сына, в школе – роль ученика и так далее. Данные роли определяют речевое и неречевое поведение личности в социуме [Муравьева, 2002, 7].

Таким образом, понятие социальной роли является составляющей общественных отношений, в которой окружающая среда выступает в качестве первичной социализации по отношению к личности.

В окружающей среде человек получает социальный опыт, который фиксируется в языке. В учебных условиях естественные социальные роли – это «преподаватель – ученик», значит, при употреблении ролевой игры как средства обучения, мы будем говорить о так называемой «вторичной социализации», которая имитирует «первичную социализацию» в ее определяющих чертах. Говоря о вторичной социализации, в ней социальные роли носят искусственный характер (задания обычно имеют следующую формулировку: «представь, что ты работаешь гидом-переводчиком»). Причем, мера условности может варьироваться: например, выступление в роли литературного персонажа или сказочного героя. Случается, что ролевая игра носит характер уподобления, иными словами, имитируются ситуации, типичные для окружающей среды, а иногда ролевая игра может усложняться конфликтом, кульминацией и развязкой. Но элемент условности свойственен всем видам ролевой игры [Мкртычева, 2012, 12].

Игра наряду с трудом и обучением – один из ключевых видов деятельности человека, необыкновенный феномен нашего существования. Человеку присуща потребность в игре, которая особенно сильно проявляется в детском возрасте.

Так, ролевая игра является и речевой, и игровой, и учебной деятельностью в одно и то же время. Глазами студентов, ролевая игра – это игровая деятельность, где у них есть шанс «примерить» различные роли. Чаще всего учебный характер игры учащимися не осознается. Однако, ролевая игра управляема, и ее учебный характер четко осознается учителем.

Говоря о принципах, на которых строится ролевая игра, стоит упомянуть межличностные отношения. Ролевая игра является моделью межличностного общения: она вызывает реальную потребность в коммуникации, стимулирует мотивацию к участию в общении на иностранном языке, следовательно, она выполняет мотивационно-побудительную функцию [Новиков, 2004,

49].

Также ролевая игра может быть отнесена к обучающим играм, так как она определяет выбор языковых средств и развивает речевые умения и навыки. Ролевая игра представляет собой особое упражнение для овладения речевыми умениями и навыками в рамках межличностного общения, позволяя смоделировать акт коммуникации в определенных ситуациях. В ролевых играх могут быть развиты трудолюбие, дисциплина, умение работать в команде, активность, способность включаться в разные виды деятельности, умение принимать компромиссное решение.

Умение менять маски, или социальные роли, крайне важная способность с психологической точки зрения, а ролевая игра формирует такую способность. Ролевая игра определяет модель речевого поведения, свойственную исполнителю в различных ситуациях: например, выбор определенных речевых оборотов, соблюдение правил речевого этикета, знание фоновой и активной лексики, связанной с социокультурной информацией, иными словами предполагает предварительную работу с языковым материалом, его тренировку в упражнениях. Ролевая игра может быть рассмотрена как самая верная модель общения, так как она имитирует реалии окружающего мира в самых существенных чертах, кроме того, в ролевой игре имеет место речевое и неречевое поведение коммуникантов [Муравьева, 2002, 9].

Ролевая игра является одним из различных средств обучения культуре иностранного языка. Такие слова, как ролевая игра, моделирование и драма иногда используются как синонимы, но, по сути, они иллюстрируют разные понятия. Моделирование – это ситуация, в которой учащиеся играют естественную роль, другими словами, роль, которая иногда происходит в реальной жизни (например, покупка продуктов или бронирование отеля) [Митрофанова, 1990, 7]. В ролевой игре ученики играют роль, которую они никогда не играют в реальной жизни (например, премьер-министр, директор международной компании или известный певец). Некоторые ученые рассматривают ролевую игру в качестве компонента или элемента моделирования. Таким образом, в ролевой игре, участникам назначаются роли, которым они следуют в рамках сценария. В моделировании, акцент делается на взаимодействии одной роли с другими ролями, а не на игре индивидуальной роли. Так или иначе, ролевые игры готовят студентов для общения в различных социальных и культурных условиях.

Ролевая игра имеет несколько полезных характеристик обучения языку и одной из целей этой работы является внедрение и обсуждение преимуществ использования ролевой игры в преподавании иностранного языка в средних группах. Чтобы ролевая игра была эффективна, она должна быть частью категории методов изучения языка. Ролевые мероприятия открывают возможности для реального использования языка.

Существует несколько типов ролевых игр. Целью данных ролевых игр является привлечение студентов в решение проблем, существующих в реальном мире.

Ролевую игру часто выбирают для создания такой ситуации, чтобы учащиеся активно взаимодействовали на изучаемом языке, тем самым, делая его изучение более значимым. В то же время, учащиеся знакомятся с различными стилями обучения – аудирование, запоминание, обсуждение, письмо и представление на публике.

Ролевая игра полезна для практики соответствующего поведения в сложных социальных взаимодействиях, которое студенты должны выбрать из широкого диапазона возможных форм поведения. Хорошие темы для ролевой игры включают в себя обмен материалами между одноклассниками, в ходе которого учащиеся должны поддерживать и исправлять того, кто делает ошибку. Ролевая игра позволяет учителю признать сложность ситуаций и предоставить

студентам практику в принятии ответственных решений [Новиков, 2004, 6].

Ролевая игра является очень гибкой учебной деятельностью, которая имеет широкий простор для вариации и фантазии. Ролевые игры используют различные коммуникативные приемы и развивают свободное владение языком, способствуют взаимодействию в классе и повышают мотивацию.

При этом поощряется взаимное обучение и разделение ответственности между преподавателем и обучаемым, которые происходят в процессе обучения.

Ролевая игра может улучшить разговорные навыки студентов в любой ситуации, и помогает учащимся взаимодействовать. Что касается застенчивых студентов, ролевые игры помогают им раскрыться, предоставляя ученику «маску». В заключении, это занятие довольно веселое, и большинство студентов согласятся, что воспроизведение определенных ситуаций приводит к лучшему усвоению материала.

Каждый преподаватель хочет научить своих студентов думать, но на любом уровне сложности это требует осуществления трех взаимосвязанных компонентов: решение проблемы, взаимодействие с другими участниками и самосознание. Эти навыки не могут быть изучены при чтении любого количества книг, хотя дидактический материал может быть полезным в создании интеллектуальной основы для адаптивного обучения. Скорее всего, виды навыков, необходимых для гибкого, творческого, рационального мышления должны осуществляться на практике и познаваться в процессе взаимодействия, принятия рискованных решений, самовыражения, отдачи обратной связи и поощрения.

Один из таких видов деятельности – ролевая игра, которая является способом приведения ситуации из реальной жизни в класс. Но любая ролевая игра не может существовать без определенной структуры [там же, 10].

В ролевой игре участники говорят и реагируют по отдельности, и им назначены отдельные роли, которые могут быть выписаны на карточках. Например, роль на карточке А: «Вы клиент в кондитерской, вы хотите купить торт ко дню рождения друга, он или она очень любит шоколад» Роль на карточке В: «Вы продавец-консультант в кондитерской, у вас есть много видов тортов, но не шоколадного». Очень часто ролевая игра делается в парах, как и в приведенном выше примере, иногда она включает в себя взаимодействие между пятью или шестью различными ролями.

Ролевая игра практически единственный способ, который может дать учащимся возможность практиковать язык в классе, представляя ситуации из реальной жизни, и является чрезвычайно эффективным методом, если учащиеся уверены в себе и готовы действовать; но более подавленные или замкнутые люди находят ролевые игры трудными, а иногда даже неловкими. Факторы, которые способствуют успеху ролевой игры: соответствие лексики требованиям в пределах способностей обучаемого; энтузиазм преподавателя; тщательное оформление и инструкции.

В простых вариациях ролевой игры, может быть дана общая тема, по которой каждой из студентов должен высказаться. В более сложной разновидности ролевой игры деятельность преподавателя может быть более подробной, а деятельность студентов – более определенной. Преподаватель мог бы, например, объяснить ситуацию и расписать карточки, которые описывают конкретные роли, которые ученики должны играть. Такая ролевая игра может быть применена к преподаванию языка во многих областях.

В большинстве ролевых игр один человек играет судью, или арбитра, которого можно рассматривать как режиссера истории. В этой роли обычно выступает преподаватель.

Преподаватель описывает мир, а учащиеся будут принимать на себя роли в этом мире, и направлять своих героев через историю, что они создают.

Изучение языка может быть интересным испытанием, когда преподаватель прилагает все усилия, чтобы исследовать различные подходы. Ролевая игра является лишь одним из многих средств обучения. С некоторым вниманием к потребностям студентов и преподаватель, и ученики могут играть активную роль в классе, что делает изучение языка живым, и, прежде всего, стоящим.

Итак, ролевые игры повышают мотивацию. Постоянные разговоры о реальной жизни могут наскучить, и возможность представить различные ситуации вживую добавляет интерес к уроку. Ролевая игра дает возможность использовать язык в различных контекстах. Дети, подростки и даже взрослые часто представляют себя в различных ситуациях и ролях, когда они играют в какие-либо игры. Таким образом, используя ролевые игры в классе, преподаватель создает то, чем учащиеся действительно наслаждаются. Это эффективный способ обучения русскому как иностранному молодых студентов, потому что «удовольствие» должно быть наиболее важной частью в их обучении.

Ролевая игра интересна тем, что это есть «разыгрывание» ситуации, в которой учащимся разрешается, и даже рекомендуется, использовать естественные выражения и интонации, а также жесты и мимику. Ролевая игра представляет собой деятельность, которая может быть основана на диалоге или тексте, и она может быть свободной.

Для реализации эффективной ролевой игры учащиеся должны быть активными и иметь значительный контроль над своим обучением. Однако учителю необходимо организовать увлекательный урок, иначе ученики будут недостаточно заинтересованы, чтобы выложиться из всех сил.

В дополнение к данному выводу необходимо заметить, что ролевые игры могут быть использованы не только в обычном классе, но и в классе для детей с физическими, эмоциональными и умственными отклонениями.

Также некоторые учащиеся, которые хорошо чувствуют себя в традиционных группах, нуждаются в более активной деятельности. Опять же, ролевая игра не является панацеей. Это лишь инструменты, и в хороших руках они могут улучшить достижение целей преподавателя. Преподавателя, двигаясь в направлении социального и эмоционального обучения также должны использовать этот ценный ресурс.

Ролевые игры представляют собой средства обучения, которые могут быть использованы, чтобы помочь учащимся понять более тонкие аспекты литературы, социальных исследований, и даже некоторые аспекты науки или математики. Кроме того, такая деятельность может помочь им стать более заинтересованными и активными, и не только узнавать материал, но и интегрировать знания в действие путем решения проблем, изучения альтернативных вариантов и поиска новых и творческих решений. Ролевые игры это лучший способ развить навыки инициативы, коммуникации, решения проблем, самосознания и работы в команде.

Под принципами обучения, вслед за Г.В. Роговой, И.Н. Верещагиной, мы будем понимать исходные положения, которые определяют цели, содержание, методы и организацию обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимообусловленности [Пассов, 1991, 7].

Описание принципов обучения находится в центре внимания многих ученых и учителей-практиков. Считается, что установление принципов обучения есть ключ к созданию эффективного учебного процесса в любом типе учебного заведения.

Стоит отметить, что принципы обучения делятся на некоторое количество групп:

общедидактические и методические.

На данный момент ведущим принципом обучения русскому как иностранному является коммуникативный принцип.

Объектом познания в современной методике называют язык как средство общения. Первостепенной задачей является осуществление коммуникативной цели – возможности осуществлять общение путем звукового и графического кода.

Принцип коммуникативности подразумевает использование языка не только в качестве цели обучения, но и средства достижения цели, путем активного использования речевой деятельности. Исходя из данного положения, коммуникативный принцип предполагает максимальную приближенность процесса обучения к реальной коммуникации. Также Е.И. Пассов отмечает, что на практике такой подход является тщательно разработанной моделью процесса коммуникации [Пальмер, 1959, 9].

Для более глубокого описания данного принципа, раскроем понятие коммуникативности. Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов коммуникативности содержится в трудах А.Н. Щукина, Г.М. Фроловой, где дается развернутая характеристика данного понятия [Платонов, 1997, 87].

В первую очередь мы назовем речевую направленность учебного процесса как ведущую составляющую коммуникативности. Это означает, что процесс овладения иностранным языком происходит за счет непосредственно практического использования языка. Стоит отметить важность данного явления не только в методическом, но и психологическом аспекте, так как постоянное говорение на изучаемом языке во многом способствует преодолению нежелания учащихся изучать язык. Что является закономерным в силу того, что конечная цель обучения – свободное владение языком и непосредственно сам процесс обучения максимально приближены друг к другу.

Из вышеприведенного положения можно сделать вывод, что при таком подходе особое внимание уделяется отбору упражнений. На начальных этапах обучения целесообразно заменять речевые упражнения на условно речевые. Под ними мы понимаем виды деятельности, основывающиеся на активации уже полученных обучающимися знаний и навыков. Отметим, что их целью является выполнение относительных простых речемыслительных задач, соответствующих лексическому и грамматическому уровню учащихся. Некоторые ученые-методисты (Е.И. Пассов) утверждают, что недопустима подмена условно-речевых упражнений на псевдоречевые, целью которых стоит не решение речевой задачи и передача информации, а механическое повторение фраз и предложений [Пассов, 1991, 45].

Отсюда, можно вслед за А.Н. Щукиным, Е.М. Розенбаумом вывести взаимосвязанный принцип речемыслительной активности, который заключается не в заучивании отдельных элементов или полноценных языковых высказываний, а в организации преподавателем интенсивной умственной деятельности обучаемых, с учетом их интеллектуальных и языковых возможностей. По мнению Е.И. Пассова и В.Д. Шадрикова, наиболее важными аспектами этой категории являются активность, творчество и самостоятельность [там же, 78]. При этом все три компонента тесно связаны между собой: творчество вызывает активность, как следствие требует самостоятельности.

Исходя из положения Е.И. Пассова о том, что «речь – явление настолько индивидуальное, что обучать речи вне индивидуализации не представляется возможным» [там же, 38], выделим второй признак коммуникативности – индивидуализацию.

За каждым участником процесса обучения остается возможность и право на

самовыражение, демонстрацию собственных идей и взглядов по проблемам, обсуждаемым в ходе урока. Следовательно, предполагается, что реакции обучаемых на проблемные задания должны максимально соответствовать их индивидуальным особенностям, реакциям и личным свойствам. С одной стороны, это требует от преподавателя предоставление в течение урока актуального материала, соответствующего области интересов обучаемых и побуждающего на выражение собственного мнения. С другой стороны, основываясь на личном опыте, мы можем отметить, что на практике обнаруживается, что большое количество обучающихся испытывают определенные затруднения в общении с относительно незнакомыми людьми в реальной жизни и испытывают еще большие затруднения в установлении контакта с партнерами по заданию или преподавателем.

Далее рассмотрим принцип ситуативно-тематической организации учебного материала. Как уже было сказано выше, возникновение и автоматизация речевых навыков происходит более эффективно и быстро, если процесс обучения языку приближен к реальному общению. Ситуация понимается нами в след за О.Д. Митрофановой и В. Г. Костомаровым как система взаимоотношений собеседников, отраженная в их сознании, из чего следует, что ситуативность – это соотносительность высказывания с этими взаимоотношениями [там же, 105].

Данный принцип подразумевает рассмотрение речевого общения как комплексного процесса, включающего в себя множество факторов: социальное окружение человека, его эмоциональное состояние, нравственные и этические устои, способность к логическому мышлению. Следовательно, характер ситуации определяет цель высказывания, эмоциональную окраску, выбор языковых средств, форму и тип речи.

Из этого следует, что преподаватель, учитывающий данный принцип, должен создавать на уроке в той степени непринужденную и дружественную атмосферу, которая является необходимой для стимулирования личностных высказываний учащихся, обмена мнениями. Данное положение противоречит традиционному авторитарному стилю общения преподавателя, ведущему лишь к реализации желательного поведения учащихся, а не их самовыражению. Отметим, что ключевым положением становится содержание, а не форма высказывания.

Студент должен быть поставлен в такое положение, когда от него требуется не имитировать или репродуцировать, а совершать языковой поступок. В таком случае, артикуляция высказывания не будет являться единственной целью, а будет мотивирована речевым поступком.

Однако стоит принять во внимание сложность, связанную с реализацией описываемого принципа. Она заключается в существенном несоответствии желаемых форм выражения мысли на иностранном языке и фактическим набором грамматических и лексических возможностей обучающихся. Данная проблема особенно остро проявляется на начальных этапах обучения, когда словарный запас учащихся настолько мал, что выражение личного отношения к проблемной теме практически нереализуемо.

Исходя из этого, мы можем заключить, что, учитывая всю многоаспектность коммуникации, построение процесса обучения невозможно при помощи исключительно речевых заданий. Нам кажется целесообразным использование условно-речевых, а также псевдоречевых или квазиречевых упражнений в качестве подготовительного этапа обучения. Их основная цель – накопление и применение знаний, выработка устойчивых навыков и умений, что на следующем, более продвинутом этапе, может быть реализовано в речи.

Организация обучения согласно данному признаку достаточно сложно реализуема на

практике. По мнению лингвистов (П.К. Бабинская, Б.Ц. Бадмаев, Г.Б. Хлыбова) системность языка связана в первую очередь с грамматикой, ее логическими закономерностями и фиксированными правилами, на которые учащимся легче опираться, чем на лексико-тематически организованный материал [Пассов, 1989, 80]. Следует обратить внимание на утверждение вышеупомянутых исследователей, что такого рода организация обучения может привести к разрозненным, несистематизированным, неполным знаниям.

Рассмотрим следующий, не менее важный принцип учета родного языка обучающихся. В рамках нашего исследования целесообразно выделять данный принцип в связи с тем, что его реализация проходит успешно среди групп, обучающихся в немногоязыковом классе. Из его очевидных преимуществ мы можем отметить простоту усвоения материала, очевидно совпадающего с родным языком обучаемых и уже усвоенного ими.

А.Н. Щукин выделяет 3 категории языковых явлений, с которыми учащиеся и преподаватель сталкиваются в процессе обучения: имеющие аналоги; частично совпадающие в языках; несовпадающие [Пассов, 1991, 6].

Относительно первой категории принцип опоры на родной язык помогает легче и быстрее усваивать материал. Однако явления второй и третьей группы представляют значительные затруднения, ввиду проявления отрицательного влияния структур родного языка.

В этой связи одним из рекомендованных приемов применения данного принципа на занятии является демонстрация преподавателем различий и сходств в лексических, фонетических, грамматических, морфологических явлениях.

Г.В. Рогова и Верещагина определяют следующую закономерность правил применения принципа учета родного языка:

- Показ общности двух языков;
- Формирование общих учебных явлений;
- Использование сходства и различий в произношении;
- Использование сходства и различия в графике;
- Использование переноса и интерференции в обучении лексике и грамматике [там же, 97].

Далее рассмотрим принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Некоторые ученые-методисты, например, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова, Т.И. Скрипникова и другие называют его принципом дифференциации и интеграции, стоит отметить, что именно это название, на наш взгляд отражает необходимый баланс между рассматриваемыми в нем аспектами обучения [Плахотная, 2011, 73]. Элемент интеграции заключается в неразрывной связи между процессом обучения конкретному аспекту языка и всеми остальными аспектами. Например, формируя навык говорения, мы в той или иной степени формируем и навык аудирования, письма и грамматики.

Также при интегрированном обучении чтению и устной речи они способствуют развитию друг друга. С одной стороны, текст для чтения может быть использован и как основа для устного высказывания, и как способ ознакомления и овладения новым лексическим или грамматическим речевым материалом. С другой, устные высказывания способствуют запоминанию звукомоторных образов слов и чтению.

Методической основой является положение психологии о том, что все аспекты речи: чтение, аудирование, письмо, говорение связаны между собой на глубинном уровне механизмов речи, что подробно будет рассмотрено нами в следующем параграфе.

Далее отметим элемент дифференциации, который, напротив, основан на исследованиях ученых, доказавших, что каждому отдельному виду речевой деятельности соответствует особая,

уникальная последовательность действий.

Данный принцип предполагает использование совокупности различных методов, приемов, упражнений, варьирующихся в зависимости от целей и этапов обучения, языкового материала, возраста и индивидуальных особенностей учащихся. Важно учитывать возрастные особенности обучаемых, свойства характера, языковой опыт, логическое мышление.

Приведем классификацию уровней обобщения по Г.В. Роговой, И.Н. Верещагиной, в которой приводится разграничение в обучении устной и письменной речи; обучении диалогической и монологической речи; подготовленной и неподготовленной речи; чтению вслух и про себя; чтению с общим обхватом содержания и детальным; обучению графике и орфографии; изложению и сочинению [Пассов, 1991, 54].

Итак, в методике прослеживается устойчивое разграничение между компонентами дифференциации – подбора особых упражнений и приемов для обучения отдельным речевым аспектам, и интеграции – установление связей между различными аспектами языков.

Далее отметим принцип учета уровня владения языком. Исходя из названия данного принципа, определим его как учет степени сформированности коммуникативной компетенции обучаемых, словарного запаса и совокупности усвоенных грамматических компонентов. При обучении иностранному языку взрослых данный принцип является исходным и ключевым, ведь неверно определенный уровень обучаемого приводит к значительному снижению уровня мотивации, раздражению, проявлению агрессии и недовольств. Обучение взрослых не может осуществляться без принципа учета уровня владения иностранным языком.

Далее рассмотрим принцип устного опережения или принцип устной основы обучения. Основу данного принципа заложили представители прямого и устного метода. Г. Пальмер писал: «языком следует овладевать путем устного общения. Живые языки должны усваиваться через живую речь. Их следует преподавать устно» [Платонов, 1997, 103].

Данный принцип предполагает устную основу обучения: устное введение и отработку материала; устную практику, организованную на тематическом отборе речевого материала. Вышеизложенная система моделируется исходя из естественного процесса научения языку детьми. Сначала дети воспринимают материал на слух, затем повторяют его, тем самым запоминая, а затем начинают говорить. Письмо и чтение усваивается уже гораздо позднее, в более сознательном возрасте. Именно в такой последовательности организуется обучение взрослых. Надо отметить еще одну предпосылку возникновения данного принципа, она заключается в том, что исторически появление речи сильно предшествовало чтению и письму, более того считается, что именно в устной речи язык находит наиболее полное выражение. Г. Пальмер также считал, что скорость выполнения устных упражнений в несколько десятков раз превышает скорость выполнения письменных, что положительно сказывается на обучении и усвоении материала. Обучающиеся по такому принципу уже с первых занятий начинают говорить на иностранном языке, что поддерживает в них психологическую уверенность и способствует внутренней мотивации. Как уже было сказано в приведенном выше параграфе – основным запросом на обучение взрослых на данный момент является именно свобода устного изъяснения на иностранном языке, преодоление языкового барьера. Стоит также отметить нецелесообразность полного отказа от письменных элементов при обучении взрослых на начальных этапах. Это приводит к неоправданно большей нагрузке на их память, которая в значительной мере отличается от памяти детей.

Представления прямистов об устной основе языка на данный момент нашло реализацию в качестве принципа устного опережения, который все-таки не исключает развитие и других

навыков на раннем этапе обучения и соответствует коммуникативной направленности обучения.

Далее рассмотрим принцип аппроксимации. Этот принцип подробно описан в литературе и известен широким применением на практике; в связи с этим, остановимся на существенных, для данного принципа, моментах.

Стоит отметить, что он лишь поддерживает общую коммуникативную направленность обучения, позволяя создать на уроке дружественную обстановку, где учащиеся не боятся совершать ошибки, максимально заинтересованы в выражении собственного мнения. Руководствуясь принципом аппроксимации, преподаватель допускает появления в речи обучающихся некоторого количества ошибок, при условии, что они не препятствуют в установлении коммуникативной задачи.

Многочисленные анализы речи взрослых носителей языка выявляют значительный процент ошибок, который, однако не мешает им быть понятыми собеседниками.

Руководствуясь данным принципом, можно выявить некоторые учебные ситуации, при которых исправление всех ошибок необходимо с точки зрения улучшения качества приобретаемых речевых навыков, и ситуации, в которых выявление таких ошибок способствует лишь появлению неуверенности, неспособности быстро и связно говорить. Например, при устной отработке грамматического материала, где задачей стоит увеличить грамотность, выработать привычку правильного и уверенного произнесения целой конструкции, целесообразно исправлять все речевые ошибки. Более того, эффективность будет улучшаться при условии, что преподаватель не исправляет тут же предложение самостоятельно, а дает время студенту подумать и найти ошибку самому. Тем самым почти полностью передавая этап контроля студенту. Примером применения принципа аппроксимации может служить любое упражнение, направленное на изучение и освоение новой лексики. Практика показывает, что, когда преподаватель исправляет все ошибки в речи студента, в лучшем случае это приводит к механическому повторению студентом правильного варианта. Гораздо более серьезные последствия появляются, когда студент пытается понять все сделанные ошибки, а таких может быть немало в одном только предложении. Как следствие неадекватно расходуется время на уроке, психологические и умственные ресурсы обучаемых. После таких занятий студенты утверждают, что они «запутались» и «голова идет кругом». Очевидным итогом такого обучения будет полное отсутствие способности устного изъяснения на иностранном языке.

Заключение

Таким образом, описанные принципы обучения иноязычной диалогической речи наиболее полно раскрывают суть исследуемого предмета.

По результатам исследования можно сделать выводы:

Вопрос формирования речевой компетенции у взрослых был и остается основной потребностью и целью обучения русскому как иностранному взрослых в связи с возрастающими потребностями современного общества. Быстрое и эффективное овладение иностранным языком является актуальной необходимостью взрослого населения.

Проведена классификация психолингвистических особенностей диалогической речи, дается обзор следующих психологических характеристик: мотивированность, эмоциональность, обращенность. Среди лингвистических: преимущественно вопросно-ответная форма, сочетание рецепции и репродукции, спонтанность, незаконченность, сжатость высказываний, эллиптичность реплики, ситуативность, реактивность.

Рассмотрены основные виды и характеристики диалогической речи, приведена классификация диалогов, сопоставлены их различия.

Рассмотрен и феномен речевой деятельности как основы речевой компетенции взрослых, проанализирован внешний и внутренний контур речевой деятельности, приведен анализ речевых умений и навыков.

Проанализировав существующие интенсивные методы обучения русскому как иностранному, а также выявив специфику интенсивного обучения взрослых, мы пришли к выводу об острой необходимости в разработке методики, позволяющей в короткие сроки сформировать ИКК взрослых, изучающих иностранный язык.

Рассмотрена группа методических принципов обучения диалогической речи взрослых, среди релевантных для исследования выявлены: принцип коммуникативности, учета родного языка, устного опережения (или устной основы обучения), взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, ситуативно-тематической организации учебного материала, аппроксимации, учета уровня владения языком.

Библиография

1. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 268 с.
2. Мкртычева Н.С. Современные методы обучения иностранным языкам в вузе (на примере билингвального обучения и тандем-метода) // Альманах современной науки и образования. 2012. №3. С. 91-92.
3. Муравьева Г.Е. Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе: дис. ... докт. пед. наук. М., 2002. 400 с.
4. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях: (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. 66 с.
5. Пальмер Г.Е. Устный метод обучения иностранным языкам. М.: Учпедгиз, 1959. 165 с.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
8. Платонов К. Занимательная психология. СПб.: Питер Пресс, 1997. 288 с.
9. Плахотная Ю.И. Диалогический дискурс в когнитивном аспекте // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 25. С. 135-137.
10. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980. 180 с.
11. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
12. Розенбаум Е.М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогических вузов. М.: Высшая школа, 1975. 126 с.
13. Рубцова А.В. Конструктивно-функциональная модель обучения иностранному языку в высшей школе // *Alma mater*. 2017. № 1. С. 53-57.
14. Рубцова А.В. Основы продуктивной лингводидактики. СПб., 2017. 205 с.
15. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2015. 288 с.

The role and place of role-playing exercises in teaching the dialogical speech of foreign students at the preparatory faculty

Nataliya A. Kindrya

PhD in Philology,
Associate Professor of the Department of Language training,
Financial University under the Government of the Russian Federation,
125993, 49, Leningradskii av., Moscow, Russian Federation;
e-mail: nkindrya@mail.ru

Abstract

The use of role-playing exercises in teaching students' dialogic speech when studying Russian as a foreign language is something that can cause students genuine interest in a given subject at school and a desire to learn it. Oral speech is also used as a learning tool, with the help of which automation is developed in the reproduction and transformation (transformation) of digestible lexical units and grammatical structures. A foreign language has become fully understood as a means of communication, a means of understanding and interaction of people of different nationalities. Therefore, the main purpose of learning foreign languages in a secondary school is to form students' foreign language communicative competence, that is, the ability and willingness to carry out foreign language interpersonal and intercultural communication with native speakers. After analyzing the existing intensive methods of teaching Russian as a foreign language, as well as identifying the specifics of intensive adult education, we concluded that there is an urgent need to develop a methodology that allows for the short term to form the ICC of adults learning a foreign language. The group of methodical principles of teaching dialogic speech of adults is considered, among the relevant research identified: the principle of communication, considering the mother tongue, oral lead (or the oral basis of training), interconnected learning of the types of speech activity, situational-thematic organization of educational material, accounting language proficiency.

For citation

Kindrya N.A. (2019) Rol' i mesto rolevykh uprazhnenii v obuchenii dialogicheskoi rechi studentov-inostrantsev na podgotovitel'nom fakul'tete [The role and place of role-playing exercises in teaching the dialogical speech of foreign students at the preparatory faculty]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 9 (2A), pp. 542-557.

Keywords

Dialogic speech, role-playing exercises, cultural adaptation, training, oral speech, transformation.

References

1. Mitrofanova O.D. (1990) *Metodika prepodavaniya russkogo kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Russkii yazyk Publ.
2. Mkrtycheva N.S. (2012) *Sovremennye metody obucheniya inostrannym yazykam v vuze (na primere bilingval'nogo obucheniya i tandem-metoda)* [Modern methods of teaching foreign languages in high school (on the example of bilingual education and the tandem method)]. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya* [Almanac of modern science and education], 3, pp. 91-92.
3. Murav'eva G.E. (2002) *Teoreticheskie osnovy proektirovaniya obrazovatel'nykh protsessov v shkole. Doct. Dis.* [Theoretical foundations of designing educational processes in school. Doct. Dis.]. Moscow.
4. Novikov D.A. (2004) *Statisticheskie metody v pedagogicheskikh issledovaniyakh: (tipovye sluchai)* [Statistical methods in pedagogical research: (typical cases)]. Moscow: MZ-Press Publ.
5. Pal'mer G.E. (1959) *Ustnyi metod obucheniya inostrannym yazykam* [Oral method of teaching foreign languages]. Moscow: Uchpedgiz Publ.
6. Passov E.I. (1991) *Kommunikativnyi metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
7. Passov E.I. (1989) *Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Russkii yazyk Publ.
8. Plakhotnaya Yu.I. (2011) *Dialogicheskii diskurs v kognitivnom aspekte* [Dialogue discourse in the cognitive aspect]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State University], 25, pp. 135-137.
9. Platonov K. (1997) *Zanimatel'naya psikhologiya* [Entertaining psychology.]. St. Prgetersbu: Piter Press Publ.
10. Rakhmanov I.V. (1980) *Obuchenie ustnoi rechi na inostrannom yazyke* [Learning speech in a foreign language]. Moscow: Vysshaya shkola Publ.

-
11. Rogova G.V. (1988) *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku na nachal'nom etape v srednei shkole* [Methods of teaching a foreign language at the initial stage in high school]. Moscow: Prosveshchenie Publ.
 12. Rozenbaum E.M. (1975) *Osnovy obucheniya dialogicheskoi rechi na yazykovom fakul'tete pedagogicheskikh vuzov* [The basics of learning dialogic speech in the language department of pedagogical universities]. Moscow: Vysshaya shkola Publ.
 13. Rubtsova A.V. (2017) Konstruktivno-funktional'naya model' obucheniya inostrannomu yazyku v vysshei shkole [Constructive-functional model of learning a foreign language in higher education]. *Alma mater*, 1, pp. 53-57.
 14. Rubtsova A.V. (2017) *Osnovy produktivnoi lingvodidaktiki* [Basics of productive linguodidactics]. St. Petersburg.
 15. Shchukin A.N. (2015) *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Methods of teaching foreign languages]. Moscow: Akademiya Publ.