

RU

«Уроки выходного дня» как методический прием формирования умений устной речи на русском языке иностранных студентов в рамках ситуативно-обусловленного латентного обучения

Обухова Н. В., Роева К. М., Яковлева Л. В.

Аннотация. Цель исследования - показать целесообразность применения ситуативного подхода к обучению иностранных студентов русскому языку как иностранному (РКИ) в условиях латентного научения. Данная статья является результатом осмысления практического опыта преподавания РКИ на подготовительном факультете Удмуртского государственного университета. В статье анализируются виды речевых и учебных речевых ситуаций с точки зрения преимуществ и недостатков использования в учебном процессе; рассматривается вопрос об успешности применения ситуативного обучения в преподавании РКИ. Основное внимание сосредоточено на возможности реализации ситуативного обучения в реальной коммуникации латентно, скрыто, неявно. Научная новизна исследования заключается в разработке методического приема «Уроки выходного дня» с целью формирования умений устной речи студентов подготовительного факультета. В результате охарактеризованы основные уровни формирования умений говорения с использованием методического приема «Уроки выходного дня», этапы реализации названного методического приема, даны рекомендации по его дальнейшему применению в практике преподавания РКИ.

EN

“Weekend Lessons” as a Methodological Technique for Oral Speech Skills Formation in Russian among Foreign Students in the Context of Situated-Based Latent Learning

Obukhova N. V., Roeva K. M., Yakovleva L. V.

Abstract. The aim of the study is to show the expediency of using a situated approach to teaching Russian as a foreign language (RFL) to foreign students in conditions of latent learning. The paper is the result of a thorough understanding of the practical experience of RFL teaching at the preparatory faculty of the Udmurt State University. The paper analyses the types of speech situations and educational speech situations in terms of the advantages and disadvantages of using them in the educational process; considers the issue of a successful use of situated learning in RFL teaching. Main attention is focused on the possibility of implementing situated learning in real communication in a latent, covert, implicit manner. Scientific novelty of the study lies in developing the methodological technique “Weekend Lessons” in order to form oral speech skills among preparatory faculty students. As a result, the main levels of speaking skills formation using the methodological technique “Weekend Lessons”, the stages of implementation of the specified methodological technique have been characterised, recommendations for its further application in the practice of RFL teaching have been provided.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью соответствия уровня подготовки иностранных граждан требованиям государственного стандарта по русскому языку как иностранному (Нахабина, 2001). Базовый уровень владения русским как иностранным (РКИ) предполагает, что иностранец способен «удовлетворять самые необходимые коммуникативные потребности при общении с носителями языка в ограниченном числе предсказуемых ситуаций. Ситуации на данном уровне связаны с бытовой, социально-культурной и учебной сферами. При этом набор языковых средств, обеспечивающих общение в данных сферах, строго ограничен в соответствии с потребностями данного уровня» (Нахабина, 2001, с. 4). Для достижения базового

уровня владения отводится 180-200 часов с учетом овладения языком на элементарном уровне. Однако в силу не зависящих от вуза обстоятельств учебный процесс начинается не в сентябре, как это положено, а на месяц-два позднее. И студент, и преподаватель попадают в жесткие временные рамки, внутри которых студенту необходимо достичь определенного уровня владения русским языком, а преподавателю – «выдать» имеющиеся в соответствии с программой часы – и не просто «выдать», а качественно осуществить учебный процесс, когда, в соответствии со стандартом, студент смог бы «удовлетворить самые необходимые коммуникативные потребности». Более того, сертификат базового уровня свидетельствует о «наличии у иностранца достаточных и необходимых знаний для дальнейшего изучения русского языка в общекультурных целях, а также для овладения русским языком как средством профессионального общения» (Нахабина, 2001, с. 4).

Таким образом, возникает противоречие между общественными потребностями в обеспечении качественного учебного процесса и существующими средствами их удовлетворения (традиционные занятия, проводимые в сжатые сроки). При системном характере данной ситуации представляется необходимым разработать ряд методических приемов, нацеленных на повышение эффективности обучения иностранных студентов РКИ. Практический опыт преподавателей, применяемый в течение нескольких лет на подготовительном факультете, позволяет вывести учебный процесс на качественно новый уровень подготовки иностранных студентов к психологической, социальной и культурной адаптации и в дальнейшем способствует их успешному становлению полноценными участниками жизни российского общества.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- охарактеризовать триаду «ситуативный подход – коммуникативный метод – методический прием» в учебном процессе, определив значимость каждой категории применительно к теме исследования;
- рассмотреть соотношение понятий речевой ситуации, темы и контакта и их место в процессе обучения РКИ;
- выявить особенности обучения говорению иностранных студентов в условиях латентного обучения;
- обосновать применение методического приема «Уроки выходного дня» в учебном процессе с целью формирования умений устной речи на русском языке студентов подготовительного факультета.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: изучение научной и научно-методической литературы по теме; анализ и систематизация теоретической информации; обобщение, систематизация и интерпретация методического опыта; анализ особенностей контингента; наблюдение за учебным процессом; формулировка и уточнение выводов исследования; разработка и апробация приемов обучения и учебных заданий; анализ и интерпретация результатов их использования.

Теоретической базой исследования, в соответствии с его темой, послужили работы А. А. Леонтьева (1969; 1997), А. А. Алхазивили (1988), И. А. Зимней (1991), Д. И. Изаренкова (1986), В. Г. Костомарова, О. Д. Митрофановой (1976), Е. И. Пассова (1991а; 1991b), в которых рассматриваются механизмы порождения речи, закономерности построения высказывания, описываются этапы обучения устной речи на иностранном языке. Близкие к идее ситуативного подхода методы кейс-стади, технологии глобальных симуляций и приемы квеста, занятия-конференции и пр. описаны в работах Н. Е. Лысенко (2020), Е. А. Курченковой, Ю. Н. Куличенко, Л. Е. Медведевой (2022), П. Н. Веселовой (2021), И. А. Антиповой, О. Ю. Сидоровой (2022).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования методического приема «Уроки выходного дня» как в учебной деятельности для ускорения формирования умений устной речи у студентов, изучающих русский язык как иностранный, так и во внеучебной деятельности для достижения обучающимися эмоционального комфорта в адаптационный период.

Основная часть

Ситуативный подход – коммуникативный метод – методический прием в обучении говорению как методический потенциал базовых категорий

Процесс обучения устной иностранной речи можно считать доведенным до логического конца только при появлении у обучаемого способности пользоваться отработываемым языковым материалом в естественных актах общения (Алхазивили, 1988, с. 5). Коммуникативность как основополагающая категория науки методики предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к этим целям. Коммуникативность подчиняет себе все стороны обучения – соотношение знаний с умениями и навыками, выбор приемов обучения, способ преподавания, содержание общеобразовательных и воспитательных целей, а также меру и характер использования данных других наук. Обучение русскому языку иностранцев, даже при отсутствии русской языковой среды, понимается как обучение речи, общению и выражению мысли (Костомаров, Митрофанова, 1976, с. 9). Подтверждение этой мысли мы находим и в нормативных документах, в частности в государственном стандарте по русскому языку как иностранному (Нахабина, 2001), регламентирующих содержание коммуникативно-речевой и языковой компетенций обучающихся, обосновывающих требования, предъявляемые к речевым умениям всех видов деятельности. Интенции, ситуации и темы общения, которые иностранный студент научается реализовывать при решении определенных коммуникативных задач, наиболее успешно, на наш взгляд, могут быть сформированы путем применения ситуативного подхода в обучении.

Понятие ситуативного обучения не ново в методике преподавания иностранных языков. Бихевиористический по методу и ассоциативный по сути аудиолингвальный метод был одним из первых методов, который

практиковал «принцип научения ответам в ситуациях, которые как можно точнее повторяют коммуникативные ситуации реальной жизни» (Зимняя, 1991, с. 23). И хотя в дальнейшем аудиолингвальный метод не получил широкого распространения в силу своей специфичности, тем не менее в данном психологическом принципе, по словам И. А. Зимней (1991), уже заложено «утверждение связи обучаемого с реальной ситуацией общения, последовательного его вхождения в культуру, традиции народа – носителя изучаемого языка» (с. 23); здесь уже ставится вопрос об организации учебных ситуаций, моделирующих жизненные ситуации общения.

Подтверждение мыслям И. А. Зимней мы находим и в современных методологических исследованиях, изучающих дидактический потенциал ситуативного подхода в разных областях и направлениях. Как методолого-гносеологическое средство ситуационный подход применяется к проблемам экологии и социологии (Скалкин, 1991; Солодухо, 2005); в лингвистике и лингводидактике ситуативный подход реализуется через «моделирование стандартных ситуаций... в которых речевое действие максимально приближено к естественным условиям общения» (Королькова, 2014, с. 105); посредством применения ситуационного подхода в обучении формируется риторическая компетенция у будущих учителей (Отводенко, 2008), профессиональная компетентность на занятиях по иностранному языку у юристов (Макарова, 2019).

При ситуативном подходе к обучению иностранному языку создаются условия:

1. для естественного погружения студентов в языковую среду с одновременным участием в лингвистической и экстралингвистической ситуации;
2. для активного освоения существующих социокультурных норм русского языка, а также для усвоения узуальных и окказиональных средств языка;
3. для решения поставленной преподавателем коммуникативной задачи по принципу «здесь и сейчас».

С другой стороны, обучение речи – это и коммуникативный процесс, следовательно, коммуникативно-ситуативное обучение иностранным языкам основано с учетом базовых принципов коммуникативного метода.

Попадая в новую среду – культурную, языковую, учебную, обучающийся с первых дней пребывания в ней вынужден каким-то образом осуществлять коммуникацию, при этом незнание языка не освобождает от необходимости общаться. Как скоро и как успешно студент сможет вступать в полноценный диалог, зависит полностью от компетентности преподавателя. Таким образом, первостепенная задача преподавателя заключается в подборе такого материала, формировании таких навыков и умений использования этого материала в речи, которые в дальнейшем позволят студенту в минимальные сроки включиться в реальную сферу общения, используя изученный материал русского языка в общении (Нахабина, 2001, с. 44). Инструментом достижения поставленных целей в обучении иностранных студентов говорению при реализации ситуативного подхода как стратегии и коммуникативного метода как тактики является методический прием, в идеале – это комплекс приемов, сочетающих возможности вышеозначенных категорий.

Методический прием в самом общем понимании – это элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия (Гез, Ляховицкий, Миролюбов, 1982, с. 17). В «Толковом словаре терминов методики обучения иностранным языкам» прием определяется как «конкретные действия и операции преподавателя, цель которых – передать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения» (Миньяр-Белоручев, 1996, с. 79).

Методическому приему как базисной методической категории уделяли внимание исследователи. К началу 1980-х годов методической наукой накоплен богатый арсенал эффективных приемов обучения. В зависимости от специфики предмета, видов речевой деятельности и задач, поставленных преподавателем для конкретного занятия, приемы могут носить как универсальный (используются на всех этапах обучения при реализации различных учебных методов, употребляются не только при изучении языка, но и других учебных дисциплин) (Успенский, 1979, с. 78), так и специальный характер – приемы, нацеленные на формирование отдельных видов речевой деятельности – аудирование, письмо (диктант, конспектирование) (Мотина, 1964). Некоторые приемы имеют целью формирование вида компетентности в целом, например коммуникативной (Гальскова, Гез, 2005). Проектная деятельность, к примеру, применима к любому предмету, а при морфологическом анализе слова возможно использовать либо функциональный, либо аналитический прием. Р. П. Мильруд (2015, с. 108), говоря о методических приемах формирования у обучающихся устных речевых умений, называет такие приемы, как ролевые и коммуникативные игры, дискуссии, дебаты и полемика, драматизация, описание изображения, комментирование и выражение собственного мнения и др.

Таким образом, подчиняя себе все стороны обучения, в том числе выбор приемов обучения, коммуникативность не может быть изолирована от реальной ситуации общения, что дает нам право говорить, с одной стороны, о подчиненности базовых категорий, а именно ситуативного подхода, коммуникативного метода и методического приема, с другой стороны, об их самостоятельности и значимости в процессе формирования навыков общения.

Возможности речевых ситуаций, темы и социального контакта в обучении говорению иностранных студентов

Ключевым понятием в рассматриваемом методе является понятие «ситуации», и, хотя определения и понимания этой единицы учебного процесса у разных методистов различны, термин «речевая ситуация» используется и отечественными, и зарубежными учеными. В данном контексте мы будем рассматривать именно речевую ситуацию, а не любую ситуацию действительности. Но поскольку проследить общение и взаимодействие

своих студентов в реальной коммуникации непросто, не будем сбрасывать со счетов учебные речевые ситуации. Учебные речевые ситуации ставят обучающихся в условия, аналогичные естественным; они позволяют активизировать разговорные формулы, использовать известную лексику и грамматические конструкции, ориентируясь на знакомый экстралингвистический контекст; стимулируют воображение обучающихся.

Наряду с отмеченными положительными аспектами можно говорить и о недостатках учебных речевых ситуаций. Учебные речевые ситуации имеют жесткие рамки, и малейшее изменение в них приводит к коммуникативной неудаче, особенно на начальном этапе обучения. Несовпадение речевой ситуации в культурах изучаемого и родного языков может вызвать неверную коммуникативную реакцию. Неудачно подобранный стимул или интенция сводит на нет всю подготовку к данному виду работы. Тем не менее учебные речевые ситуации активно используются на уроках РКИ, и при соблюдении ряда требований – сформированный интерес обучающихся, использование их жизненного опыта, учет языковых возможностей студентов – этот вид деятельности приносит положительные результаты.

Речевая ситуация как непосредственно составляющая коммуникативного метода обучения в течение многих десятилетий находилась под пристальным наблюдением психологов, преподавателей, методистов. Поскольку мы говорим о коммуникации, о выражении мыслей и потребностей, прежде всего выделим взаимодействие как активный процесс общения. Взаимодействие возникает при наличии потребности или нерешенной задачи. Решение такой задачи происходит путем выполнения речевых действий. Наличие как минимум двух говорящих определяет специфику таких речевых действий. Имеющееся экстралингвистическое окружение по типу «здесь и сейчас» задает рамки, вне которых выполнение определенных речевых действий не будет иметь смысла. Учитывая данные условия, определение речевой ситуации, предложенное Е. И. Пассовым (1991а), кажется нам наиболее точным: «...речевая ситуация есть такая динамическая система взаимоотношений общающихся, которая, основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительной задачи и питает эту деятельность» (с. 169). Основные свойства ситуации, ее принципы, взаимодействие ситуации и речевого поведения, виды ситуаций изучены и проанализированы отечественными методистами (Изаренков, 1986; Пассов, 1991а; 1991b; Сахарова, 1991; Скалкин, 1991; Фастовец, 1991).

Казалось бы, имеющиеся исследования по данной теме предоставляют преподавателю все возможности для быстрого и эффективного формирования речевых умений у студентов, изучающих русский язык как иностранный. В этой связи закономерны вопросы: «Почему же тогда мы не имеем высоких результатов за короткий срок обучения?», «Почему, какие бы современные средства ни применял преподаватель на уроке, не возникает легко и просто у студента спонтанной речи?». Так, в 90-е годы прошлого века делались попытки организовать языковой материал на ситуативно-тематической основе, исходя из «недостаточности традиционной тематической организации лексики и насущной необходимости ситуаций в учебном процессе» (Пассов, 1991b, с. 163). Однако данная методика не принесла желаемых результатов. Почему? Во-первых, ситуация многими методистами понималась как часть темы, что в корне неверно, так как в реальном процессе коммуникации нет какой-то одной определенной темы, при посещении библиотеки с целью получения или сдачи книг иностранному студенту вряд ли пригодятся лексические заготовки, образованные вокруг темы «В библиотеке», вряд ли библиотекарь будет спрашивать студента о том, где у него хранятся книги или какой жанр литературы он предпочитает. Максимум, что можно услышать от библиотекаря по данной теме – это «Есть ли у Вас читательский билет?» и «Какую книгу Вы хотите?». Весь остальной диалог, который может возникнуть в данной ситуации, может быть и не связан с темой библиотеки, библиотекарь может проявить интерес к иностранному студенту и задать абсолютно любой вопрос, начиная от «Откуда Вы приехали?» и заканчивая вопросом «В какой институт Вы хотите поступать?». Мы абсолютно согласны с мнением Т. Е. Сахаровой (1991) о том, что «никогда и нигде в жизни не встречаются диалоги, полностью посвященные только одной какой-либо бытовой теме» (с. 182). Во-вторых, несовпадение социально-коммуникативных ролей обучающихся в родном языке и родной культуре с принятыми в русской культуре социально-коммуникативными позициями будет вызывать сложности построения высказывания в иноязычном коде. Но это уже, скорее, вопрос, касающийся лингвосоциокультурной адаптации студентов.

Говоря о теме и ситуации, мы должны понимать, что понятия эти разноплановые, хотя и тесно связанные. Для того чтобы возникла ситуация, нужна не тема, а проблема. У обучающегося должна появиться мотивация, интенция к осуществлению деятельности в рамках возникшей ситуации с использованием имеющихся в арсенале обучающегося лексических, грамматических, речевых комплексов по теме или темам, близким к разрешению данной проблемы.

Совершенно справедливо исследователи подчеркивали связь речевых единиц с ситуацией. В статье Е. И. Пассова (1991b) приведены цитаты, с которыми трудно не согласиться: «Искусство учителя заключается в приспособлении реальных жизненных ситуаций к лингвистическим нуждам», «...исходным моментом обучения должны быть ситуации», «...ситуации на уроке должны превосходить те, которые встретятся затем в реальном процессе коммуникации» (с. 165).

Третьим неотделимым компонентом любой коммуникации является социальный контакт, под которым мы понимаем взаимодействие двух или более лиц с целью достижения поставленных коммуникативных целей с соблюдением норм социально-речевого поведения. Нормы, в свою очередь, обусловлены требованиями речевого этикета. По Н. И. Формановской (2002), «речевой этикет – это социально заданные и национально специфические регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их социальным положением и ролями, ролевыми

и личными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» (с. 12). Выбор стратегии речевого поведения зависит от многих факторов. Представитель той или иной культуры ориентируется на заложенные с детства модели поведения, а попадая в новую культурно-языковую среду, человек вынужден учиться соответствовать этой среде, изучать, понимать и применять адекватно ситуации новые модели речевого поведения. Выбор ты-позиции или Вы-позиции, быстрота речи, громкость, внятность, жестикуляция – все это обусловлено как самой ситуацией общения, так и выбранной темой для дискуссии. В библиотеке нужно говорить вполголоса, на публичном выступлении недопустимо шептать и бормотать, на занятии нельзя громко смеяться и жестикулировать, а в компании близких друзей – можно. Тема социального контакта в процессе обучения говорению на русском языке иностранных студентов представляется нам гораздо важнее, чем тот объем материала, который предлагается в традиционных учебно-методических комплексах по РКИ по этому вопросу. Как показывает практика, недостаточное внимание к правилам ведения речи приводит к неприятным ситуациям и даже конфликтам в общении (непонимание социальных ролей иностранными студентами в новой языковой среде, несоблюдение статусных отношений, перенос особенностей национальной специфики общения в иноязычную среду и пр.). Отработка речевых образцов и говорящего, и слушающего, обмен ролями помогут в дальнейшем избежать неприятных ситуаций в общении.

Таким образом, для инициирования взаимодействия нужна потребность, проблема. Иностранный студент, попадая в новую для него окружающую среду, начинает испытывать потребность выразить свои намерения, мысли, желания. Как только возникают такие потребности, обучающийся перестает находиться в состоянии равновесия, когда экстралингвистическая ситуация (родная культура) совпадает с лингвистической (родной язык). При попадании в новую реальность и, соответственно, в новую среду у студента появляется потребность в разрешении конфликта неравновесия. Потребность заставляет человека предпринимать активные действия, направленные на восстановление нарушенного равновесия, т.е. на удовлетворение потребности. Механизм поведения человека предстает в виде зарождения актов поведения и цели, с которой они совершаются (Алхазишвили, 1988, с. 9). Осознание потребности происходит внутри ситуации, инициирующей отбор определенных поведенческих и речевых стратегий, с применением которых социальный контакт становится успешным либо прекращается.

***Специфика обучения говорению иностранных студентов
в рамках ситуативно-обусловленного латентного обучения. Опытное обучение***

Реальный акт поведения на уроке реализовать невозможно. Максимум, чего может достичь преподаватель, – это создать объект учебного поведения. А. А. Алхазишвили (1988) считает, что чтобы научиться говорить на иностранном языке, «необходимо овладеть определенным объемом речевых действий на уровне автоматизма. Поэтому в целях обучения необходимо сначала выделить речевые действия из форм поведения, в которых они выполняют свойственную им функцию общения; затем из них, в свою очередь, выделить составляющие их элементы фонетической, грамматической и лексической подсистем языка. В этой форме и происходит первичная подача языкового материала» (с. 12). Но именно здесь, в процессе доведения этих навыков до автоматизма, кроется опасность того, что, будучи доведенными до автоматизма, навыки, оторванные от реальных ситуаций, грозят остаться только навыками, а не перейти в живую речь.

О возможности обучения иностранному языку в условиях естественной коммуникации заговорили в 70-х годах прошлого столетия. Ярко выраженная прагматическая направленность лингвистических исследований проявилась как в общей концептуальной позиции методики как науки, так и в технологии обучения иностранным языкам. Основные направления в работах методистов (М. Б. Успенский), психологов (А. А. Леонов), лингводидактов (Г. И. Богин, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез) XX века были сосредоточены на возможности обучения иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, с учетом «ситуативных и личностных факторов, детерминирующих специфику иноязычного речевого поведения» (Гальскова, Гез, 2005, с. 93).

Дидактические возможности «скрытого обучения» в рамках билингвизма описаны М. Б. Успенским (1979) в его монографии, где автор обращается к использованию приемов скрытого сопоставления для выявления типичных ошибок в «условиях билингвизма» (с. 23). Имитативный подход, имплицитный метод, аналитико-имитативный, индуктивный пути обучения – все эти методические термины объединены идеей скрытого, неявного обучения, в той или иной степени используют языковую догадку, интуицию, имитацию, воображение и другие мыслительные операции.

Наиболее полно дидактические возможности латентного обучения представлены в работах А. А. Алхазишвили (1988), советского ученого-филолога, представителя грузинской психологической школы Д. Н. Узнадзе (1966), на которые мы опираемся в нашем исследовании.

Известно, что овладение ребенком родным языком происходит именно в процессе общения. Дети научаются и овладевают грамматическими структурами, словами, фразами в незаметной для них форме на удивление быстро, гораздо быстрее, чем научаются шнуровать ботинки. Но надеяться на то, что овладение молодыми людьми неродным языком будет происходить естественным образом, не приходится. К этому периоду обучение возможно только осознанно, с отделением, возможно не полностью, от естественного общения. Идеальной можно было бы назвать возможность создания ситуаций, переноса «языковых структур в ситуацию общения» (Алхазишвили, 1988, с. 28).

Таким образом, учебную активность можно разделить на такую, которая осуществляется в форме самостоятельного учебного поведения, и на протекающую в русле какого-либо учебного по характеру поведения

(последнюю в психологической литературе называют латентным, т.е. скрытым, учением) (Алхазишвили, 1988, с. 32). Сравнивая два типа учебной активности, А. А. Алхазишвили (1988) подчеркивает, что предпочтение в учебном процессе отдается, безусловно, учебной активности, имеющей форму «самостоятельного учебного поведения» (с. 35). Однако, как показывают исследования (Иевлева, 1985; Изаренков, 1986; Мотина, 1964) и практика, в некоторых учебных ситуациях эффект латентного обучения может оказаться намного более сильным по сравнению с целенаправленной учебной активностью. Индивид не осознает того факта, что он научается чему-то, ведь это происходит в скрытой форме, латентно, до тех пор, пока человек вдруг не обнаружит, что умеет делать то, чему не учился, сформулировать и реализовать мысль в речевом действии умственно, получив адекватную реакцию собеседника и не нарушив правил коммуникации. Идея авторской методики заключается в создании таких условий, когда происходит «перенос структурно завершенных речевых действий из учебной ситуации в неучебную, то есть в естественную ситуацию общения. В результате они приобретут функциональную завершенность» (Алхазишвили, 1988, с. 40). Методический прием «Уроки выходного дня» представляет собой созданные специальные условия, когда обучающиеся как бы отвлечены от учебной активности, занятия преподносятся как возможность познакомиться с культурно-языковой средой непосредственно, приобщиться с самых первых недель пребывания к реальной действительности в виде прямого социального контакта и взаимодействия в совершенно различных условиях, где представляется возможным реализовать определенные стереотипные речевые модели поведения на начальном этапе до возможности импровизации и эксперимента на продвинутых этапах обучения. Обучение построено по принципу перехода операций в действия, а действий – в функцию общения. Первые два этапа осуществляются в процессе традиционного обучения на занятии, при помощи предречевых и речевых упражнений, а затем следует перенос в естественную среду, где латентно происходит встраивание, «воссоединение», по словам А. А. Алхазишвили (1988), «речевых действий с функцией общения» (с. 48). Каждый раз на каждом новом занятии задается проблема, перед студентами ставится определенная задача в соответствии с пройденным накануне и отработанным лексико-грамматическим материалом, задача преподавателя заключается в том, чтобы вывести студента из зоны комфорта на традиционном занятии и, поместив его в естественную языковую среду, добиться разрешения поставленной задачи. Перед студентом стоит определенная задача, он ее понимает сам, либо эту задачу перед ним ставит преподаватель. Чтобы решить эту задачу, необходимо вступить в диалог с другим человеком. Речевая интенция говорящего будет обусловлена рядом признаков. Кто его собеседник? В каком он социальном статусе, он представитель культуры изучаемого языка или третьей страны? Возраст, пол, имеющиеся экстралингвистические данные – все это должно отразиться в речевой интенции говорящего и реализоваться в наборе речевых формул и лексико-грамматических средств, которые так усердно изучаются на уроках. Это своего рода квест, успешное выполнение которого приносит удовлетворение, прежде всего самому студенту, когда обучающийся, оказывается, может легко пообщаться на встрече в интернациональном клубе, взять необходимую книгу в библиотеке, справиться в деканате о расписании на следующий день или самостоятельно записаться к врачу.

Применение методического приема «Уроки выходного дня» в учебном процессе с целью формирования умений устной речи на русском языке студентов подготовительного факультета

Для решения поставленных задач учебного процесса нами был предложен методический прием, названный «Уроки выходного дня», реализация которого требует соблюдения следующих этапов – *подготовительного, мотивационно-побудительного, исполнительного, результативного*.

Задачи *подготовительного* этапа реализации методического приема «Уроки выходного дня» включают отработку на практических занятиях речевых действий и языковых навыков соответственно тематическому плану, их дальнейшее совершенствование с переходом в речевой навык и в речевые действия. Используются учебные речевые ситуации в качестве тренажеров и закрепления пройденного материала. Подготовительный этап может занимать от нескольких занятий до нескольких недель, в зависимости от поставленной преподавателем цели.

Следующие два этапа реализации методического приема «Уроки выходного дня» – *мотивационно-побудительный и исполнительный* – являются частью одного целого, а именно выхода студентов в реальную ситуацию. Так называемые *educational trips* происходят в свободное от учебы время, вне стен учебных аудиторий. Неявно для студентов преподавателем ставится коммуникативная задача, для разрешения которой студентам необходимо вспомнить пройденный материал, на который и делался акцент на предыдущих лекциях. Например, это вечер в Интернациональном клубе. Задача студентов – найти своих сверстников, соотечественников, тех, кто знает два языка, кто проживает в определенном городе и т.д. Для выполнения этой задачи им необходимо выступить и в роли говорящего, и в роли слушающего, употребить такие речевые стратегии, чтобы собеседник дал ответ на поставленный вопрос, реализовать свои социальные роли посредством набора речевых образцов, показать знание национально-специфических устойчивых правил и формул (русских), закрепленных за стереотипными ситуациями общения («Знакомство», «Первая встреча» и пр.). В такого рода погружениях в языковую и культурную среду возможны различные варианты скрытой, латентной проработки изученного материала. Мотивационно-побудительный этап представлен потребностью, которая возникает перед студентом, а исполнительный – способом удовлетворения этой потребности.

Результативный этап реализации методического приема «Уроки выходного дня» имеет двоякий характер. С одной стороны, на результативном этапе прослеживается обратная связь, демонстрирующая успех студентов, возможность начать и закончить общение, достичь поставленной цели. Полученная ими в ходе

общения информация пополняет их лингвистический и культурный багаж, позднее, при наличии более высокого уровня владения языком, они уже смогут поделиться новыми знаниями с кем-то еще. С другой стороны, результативный этап – это еще и подведение итогов для преподавателя. Находясь в роли стороннего наблюдателя и только слегка подталкивая, и стимулируя своих студентов, преподаватель имеет возможность анализировать речевое поведение обучающихся, фиксировать их языковые и речевые ошибки, отмечать свои промахи и в дальнейшем скорректировать свои установки.

В Таблице 1 представлены методические рекомендации по применению авторского приема «Уроки выходного дня» в учебной деятельности. Преподавателем должна быть проведена тщательная подготовка с тем, чтобы погружение студентов в языковую и культурную среду оказалось максимально естественным и результативным.

Таблица 1. Методические рекомендации по использованию приема «Уроки выходного дня» в образовательном процессе

Подготовительный этап		Мотивационно-побудительный этап	Исполнительный этап	Результативный этап
Календарно-тематический план. Октябрь. Тема: «Знакомство». Место: «Интернациональный клуб». Декабрь. Тема: «Национальная кухня». Место: Выездной мастер-класс по приготовлению пельменей. Февраль. Тема: «Мое свободное время». Место: Библиотека им. Н. А. Некрасова. Апрель. Тема: «Национальная идентичность». Место: Архитектурно-этнографический музей-заповедник Лудорвай. Июнь. Тема: «Россия – мое будущее». Место: Научная библиотека университета.		Постановка коммуникативной задачи. Преподаватель помогает студентам сориентироваться в проблемной ситуации, направляет их мыслительную деятельность на достижение цели мероприятия. Со стороны преподавателя такое направление будет носить осознанный характер.	Решение поставленной задачи имеющимися в арсенале студентов средствами. Происходит осуществление вербального общения уже без участия преподавателя. Он наблюдает со стороны, но при этом он готов осуществить содержательную и эмоциональную обратную связь.	Анализ преподавателем успешности/неуспешности решения поставленной задачи, фиксация ошибок, корректировка последующих выходов в реальную ситуацию. Обсуждение со студентами их впечатлений от мероприятия, анализ языковых и речевых трудностей, интерпретация степени понимания обучающимися реальной ситуации, роли участников ситуации, уместное/неуместное применение речевых конструкций для достижения цели коммуникации.
Отработка произносительных навыков, грамматических конструкций, лексики в соответствии с темами рабочей программы.	Применение учебных речевых и речевых ситуаций на занятии в соответствии с темами рабочей программы.	Выход в реальную ситуацию.		Продолжение работы над формированием установочного поведения в учебных и естественных ситуациях на материале уже известных сценариев и его дальнейшая объективация и коррекция в соответствии с изучением нового материала.
		Со стороны студента при решении поставленной коммуникативной задачи происходит актуализация внутренней потребности, что будет регулировать его речевое поведение.	Созданные условия внешней среды – тематика мероприятия, партнеры по общению, возможность использования изученного ранее материала – удовлетворяют потребность индивида в общении.	

Применение методического приема «Уроки выходного дня» в условиях латентного обучения обладает следующими преимуществами:

1. Естественная среда побуждает к естественному общению.
2. Под воздействием среды языковая способность переходит от состояния своего начального бездействия в активное состояние.
3. Снижается уровень тревожности, обучающийся не думает о том, что может совершить ошибку, так как он не находится в условиях учебного процесса, и спонтанность высказываний становится выше.
4. В одной ситуации могут пересекаться разные тематики и, соответственно, может использоваться разный набор речевых образцов и лексических формул.
5. У обучающегося повышаются мотивация к изучению иностранного языка и вера в свои способности, когда «вдруг» он начинает совершать действия, которыми он раньше не владел.
6. Возникает возможность отслеживания и последующего анализа речевого поведения обучающегося в реальной ситуации, чего невозможно добиться на уроке в силу нехватки времени.

Прием «Уроки выходного дня» является многократным, с каждым разом происходит усложнение практического материала и коммуникативных задач (из одной задачи могут вытекать последующие), увеличение продолжительности контакта, вариаций на тему социальных ролей. У обучающихся осуществляется постепенное встраивание своей идентичности и своего самосознания в новую культурную и языковую среду.

Заключение

В ходе проведенного исследования проанализированы возможности применения ситуативного подхода в обучении говорению студентов подготовительного факультета, изучающих русский язык как иностранный. Погружение в ситуацию общения в неявной, скрытой форме дает студентам в реальном времени возможность реализовать и закрепить сформированные на традиционных занятиях умения говорения.

Использование методического приема «Уроки выходного дня» повышает плотность общения, позволяет увеличить количество коммуникативных контактов. Данный прием дает возможность осуществлять обучение не только в коммуникативной, но и в предметно-коммуникативной деятельности. Проживание ситуации не на уроке, а в реальной действительности активизирует мозговую деятельность обучающихся, способствует развитию долговременной памяти, формирует навыки использования лексико-грамматических конструкций и речевых образцов уместно, сообразно имеющейся ситуации взаимодействия. Необходимость быть услышанным и понятым правильно другой стороной при построении диалога вынуждает студентов изыскивать коммуникативные возможности для решения поставленной задачи или удовлетворения возникшей потребности. В естественных актах общения расширяется потенциал таких задач, они не ограничены возможностями протекания учебного процесса. Методический прием «Уроки выходного дня» позволяет создавать естественные ситуации общения с самого начала обучения, циклично, повторяя в каждой новой ситуации пройденный материал, закрепляя его, отрабатывая вновь и вновь, поскольку преподаватель и обучающиеся не ограничены рамками занятия и совершают учебные действия во внеучебной среде.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в создании системы метакогнитивных стратегий, которые могут быть использованы преподавателями для координации построения процесса учения, поддержания внимания к изучаемому материалу, обеспечат мотивацию учения, а также для построения системы социально-аффективных стратегий, предполагающих взаимодействие и с преподавателем, и с другими участниками общения в различных режимах, как на традиционном занятии, так и во внеучебной деятельности.

Источники | References

1. Алхазивили А. А. Основы овладения устной иностранной речью. М.: Просвещение, 1988.
2. Антипова И. А., Сидорова О. Ю. Применение образовательного квеста как формы контроля на занятиях по русскому языку как иностранному // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. Вып. 1.
3. Веселова П. Н. Потенциал использования технологии глобальных симуляций как эффективного средства формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся на всех уровнях владения РКИ // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. Вып. 2.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2005.
5. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
7. Иевлева З. Н. Начальный этап обучения русскому языку как иностранному: цели и содержание // Русский язык за рубежом. 1985. № 4.
8. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи. М.: Русский язык, 1986.
9. Королькова С. А. Сценарно-ситуативный подход при обучении устному переводу // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2014. № 1.
10. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1976.
11. Курченкова Е. А., Куличенко Ю. Н., Медведева Л. Е. Практическое занятие по английскому языку в форме занятия-конференции как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей в вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. Вып. 2.
12. Леонтьев А. А. Психология общения. М.: Смысл, 1997.
13. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.
14. Лысенко Н. Е. Экспериментальный анализ эффективности деловой игры и метода кейс-стади по сравнению с традиционными методами обучения в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. Вып. 5.
15. Макарова О. А. Реализация ситуативного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов в вузе (на примере иностранного языка): автореф. дисс. ... к. пед. н. Ульяновск, 2019.
16. Мильруд Р. П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1.
17. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения иностранным языкам. М., 1996.
18. Мотина Е. И. Очерки по методике преподавания русского языка иностранцам // Очерки по методике преподавания русского языка: сб. ст. М., 1964. Вып. 11.
19. Нахабина М. М. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. М. - СПб.: Златоуст, 2001.

20. Отводенко Н. В. Научное обеспечение развития риторической компетенции студентов вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 9.
21. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
22. Пассов Е. И. Ситуация, тема, социальный контакт // Общая методика обучения иностранным языкам / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1991.
23. Сахарова Т. Е. Проблема ситуации при обучении диалогической речи // Общая методика обучения иностранным языкам / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1991.
24. Скалкин В. Л. Структура устноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1991.
25. Солодухо Н. М. Методология ситуационного подхода в научном познании // Фундаментальные исследования. 2005. № 8. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=6474>
26. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966.
27. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / под ред. Н. М. Шанского. М.: Педагогика, 1979.
28. Фастовец Р. В. Управление иноязычным общением в учебных условиях // Общая методика обучения иностранным языкам / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Русский язык, 1991.
29. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М.: Русский язык, 2002.

Информация об авторах | Author information

RU**Обухова Надежда Владимировна**¹, к. пед. н., доц.**Роева Кристина Михайловна**², к. филол. н., доц.**Яковлева Лора Вильгельмовна**³, к. пед. н., доц.^{1, 2, 3} Удмуртский государственный университет, г. Ижевск**EN****Obukhova Nadezhda Vladimirovna**¹, PhD**Roeva Kristina Mikhailovna**², PhD**Yakovleva Lora Vilgelmovna**³, PhD^{1, 2, 3} Udmurt State University, Izhevsk¹ tabitha@mail.ru, ² kristy012006@mail.ru, ³ lora2007.61@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 26.01.2021; опубликовано (published): 21.11.2022.

Ключевые слова (keywords): русский язык как иностранный; обучение устной речи; ситуативно-обусловленное обучение; латентное обучение; ситуативный подход к обучению русскому языку как иностранному; Russian as a foreign language; oral speech training; situated-based learning; latent learning; situated approach to Russian as a foreign language teaching.