



ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ FIRST STEPS IN SCIENCE

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453

Научная статья

Ролевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды

К.Д. Балакина

Болонский университет

Итальянская Республика, 47121, Форли, Corso della Repubblica, 136

Аннотация. Работа посвящена проблемам развития навыков говорения у студентов продвинутого уровня вне языковой среды. Актуальность данной темы обусловлена решающей ролью, которую играет говорение в свете коммуникативного подхода к обучению русского языка как иностранного. Цель исследования – определить эффективность регулярного применения ролевых игр при работе над нетривиальными темами со студентами уровня В2 в условиях минимального количества аудиторных часов, для чего был проведен анализ научно-методической литературы и представлено обобщение накопленного преподавательского опыта в сфере высшего образования в Италии. Доказано, что применение ролевых игр в качестве ключевой дидактической технологии позволяет максимизировать количество продуцируемой итальянскими учащимися речи. Внимание акцентируется на том, насколько гибкой является практика применения ролевых игр и как она может быть успешно адаптирована к самым разным задачам и лексическим темам. Описанный в статье подход способствует созданию на уроках комфортной атмосферы живого общения, более активной вовлеченности студентов в процесс говорения на русском языке и, как результат, приводит к повышению их мотивации. Об эффективности подхода свидетельствуют также приведенные в статье положительные отзывы студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, говорение, ролевые игры, коммуникативный метод, коммуникативная компетенция, продвинутый уровень

История статьи: поступила в редакцию: 22.04.2020; принята к печати: 04.07.2020.

Для цитирования: Балакина К.Д. Ролевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды // Русистика. 2020. Т. 18. № 4. С. 439–453. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453>



Введение

Какую бы форму ни принимал коммуникативный метод, неизменной остается его ключевая идея, согласно которой основной целью изучения иностранного языка является развитие навыков, необходимых для эффективно применения языка в условиях реальной коммуникации (Pham, 2007: 196). Многие ученые сходятся во мнении, что умение говорить на иностранном языке является наиважнейшей задачей обучения языку (Ur, 1981; Nunan, 1991; Hughes, 2011; Goh, Burns, 2012; Шукин, 2011). Однако нельзя не отметить, что для иностранных учащихся говорение является не только самым важным, но и самым трудным видом речевой деятельности (Ur, 1981: 2). Многие преподаватели согласятся, что уверенное владение грамматическими структурами языка при выполнении письменных заданий далеко не всегда приводит к умению так же уверенно применять язык на практике.

Продуцирование устной речи сопряжено с целым рядом психологических факторов, которые могут существенно затруднять этот процесс (Arnold, 2003). Одним из таких факторов является повышенное волнение учащихся. По мнению Элейны Филлипс, говорение на иностранном языке в классе является тем видом деятельности, при котором учащиеся чувствуют себя наиболее уязвимыми (Phillips, 1991). Неуверенность в себе, завышенные ожидания от уроков, боязнь ошибиться, получить негативный отзыв от преподавателя и самое главное боязнь выглядеть глупо в глазах своих одноклассников – все это и другие факторы приводят к тому, что некоторые, иногда самые способные, студенты испытывают страх на уроках, где от них требуется активное участие в разговоре на иностранном языке. Этот страх может серьезно мешать прогрессу учащихся, а в некоторых случаях может и вовсе лишить их возможности достичь свободного владения иностранным языком (Horwitz et al., 1986: 127). Таким образом, создание приятной атмосферы на занятиях, комфортных и понятных условий работы, а также использование самых разных стимулов, положительно действующих на мотивацию и воображение студентов, являются важнейшими задачами преподавателя, целью которого является максимальное вовлечение студентов в общение на иностранном языке.

Данная работа представляет собой методическое исследование, проведенное в Болонском университете в Италии в департаменте письменного и устного перевода г. Форли. В исследовании представлены результаты работы со студентами третьего (последнего) курса, обучающимися по программе бакалавриата «Межкультурное языковое посредничество»¹, по окончании которой им присваивается квалификация «Переводчик»². В рамках данной программы студенты изучают русский в качестве второго иностранного языка, начиная с абсолютного нуля на первом курсе с целью достичь уровня B2 к концу третьего курса. Необходимо отметить, что изучение таких аспектов языка, как фонетика и грамматика, выносятся в отдельный теоретический курс, а работа над четырьмя видами речевой деятельности осуществляется

¹ Итальянское название курса: *Mediazione Linguistica Interculturale*.

² Итальянское наименование квалификации: *Mediatore Interculturale*.

на практическом курсе русского языка, который ведет носитель языка (в данном случае, автор статьи). Наряду с изучением самого языка студенты посещают ряд других курсов, таких как русская литература, письменный перевод с русского на итальянский и с итальянского на русский язык, а также двусторонний устный перевод.

Организация учебного процесса в рамках практического курса сопряжена с рядом трудностей. Во-первых, практическому курсу отводится всего одно аудиторное занятие в неделю (2 академических часа). Во-вторых, на третьем курсе группы насчитывают от 20 до 30 студентов, подавляющее большинство из которых являются носителями итальянского языка, начали изучение русского языка в университете и никогда не были в русскоговорящих странах. В-третьих, департамент г. Форли считается одной из лучших школ перевода в Италии, поэтому обучение традиционно ведется по интенсивной программе с целью поддерживать высокий уровень подготовки студентов. Следует также отметить сильную мотивацию студентов, которые стремятся овладеть русским языком на продвинутом уровне, чтобы продолжить свое обучение в магистратуре Болонского университета на международном курсе синхронного перевода.

Таким образом, при организации практических занятий в рамках данного курса перед преподавателем стоит сложная задача: при минимальном количестве аудиторных часов, достаточно больших группах студентов и вне языковой среды создать оптимальные условия для того, чтобы студенты овладели русским языком на продвинутом уровне. Как неоднократно отмечали известные методисты (Шукин, 2011: 251–252; Акишина, Каган, 2012: 75–77), практике говорения должна отводиться решающая роль, и именно эта цель преследовалась при организации работы на практическом курсе, которая обобщенно представлена на рис. 1.

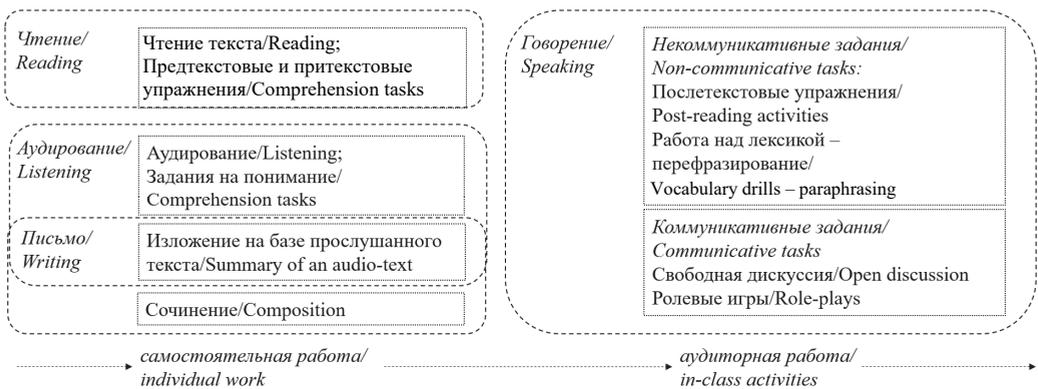


Рис. 1. Организация работы над каждой лексической темой в рамках практического курса русского языка на третьем курсе бакалавриата
[Figure 1. Teaching workflow for each lexical domain within the practical course of Russian language with the third-year bachelor students]

Из схемы видно, что обучение построено по так называемому принципу перевернутого класса (что является наиболее оправданным методом в условиях малого количества аудиторных часов, см.: Ozdamli, Asiksoy, 2016),

при котором большой объем работы по усвоению нового лексического материала выполняется студентами самостоятельно, в то время как аудиторные часы полностью посвящены работе над говорением.

Ввод и закрепление нового лексического материала, а также активизация фоновых знаний осуществляются на базе тщательно отобранных текстов, становящихся «осью» работы по каждой теме, на которую в дальнейшем «нанализываются» все остальные виды работ (подробнее см., например: Акишина, Каган, 2012: 40). При этом в качестве финального и самого важного коммуникативного задания с целью активизации лексики и развития навыков говорения применяются ролевые игры.

Ролевая игра представляет собой современную педагогическую технологию, которая ставит своей целью «формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» (Азимов, Щукин, 2009). Эта технология предполагает, что студентам назначаются роли, и они должны общаться в рамках определенной ситуации и согласно отведенным им ролям. При этом само разыгрывание ситуации может быть организовано по-разному: начиная от строгих сюжетных линий, которым должны следовать учащиеся, кончая свободной импровизацией на заданную тему.

Ролевые игры получили широкое распространение на волне большой популярности коммуникативного метода, и уже с самого начала 1980-х годов данная технология стала объектом целого ряда методических монографий, изданных за рубежом (Ur, 1981; Littlewood, William, 1981; Livingstone, 1983; Omaggio, 1986; Ladousse, 1987; Golebiowska, 1990).

Важно отметить, что в зарубежной литературе часто различаются два вида данной технологии: симуляция и ролевая игра. В случае симуляции студенты изображают самих себя, но в какой-либо специфической ситуации, в то время как во время ролевой игры студенты играют роль, изображая определенного персонажа в заданной ситуации (и именно об этой второй технологии пойдет речь в данной статье). Многие методисты указывают на то, что данные термины невозможно четко разграничить, так как в любой симуляции всегда присутствует элемент ролевой игры. При такой интерпретации ролевая игра является более общим понятием, которое может входить в понятие симуляции, но не ограничивается ей (Crookall, Oxford, 1990; Ladousse, 1987: 5).

Начиная с 1980-х годов эффективность игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному получила освещение и в отечественной методической литературе (Арутюнов и др., 1985; Баев, 1989; Азарина, 2009; Битехтина, 2010). Среди преимуществ игровых технологий российские ученые выделяют в первую очередь то, что игровая деятельность на уроках русского языка как иностранного (РКИ) помогает создать условия, максимально приближенные к реальному общению, а также повышает мотивацию, снимает напряжение и приводит к увеличению объема речевой деятельности.

Среди игровых технологий в отечественной литературе особое внимание также было уделено ролевым играм, подробное описание которых можно встретить в некоторых методических пособиях (Акишина и др., 1990; Крючкова, Мощинская, 2009; Колесова, Харитонов, 2011; Щукин, 2011).

Цель исследования – определить эффективность регулярного применения ролевых игр при работе над нетривиальными темами со студентами уровня В2 в условиях минимального количества аудиторных часов, для чего был проведен анализ научно-методической литературы и представлено обобщение накопленного преподавательского опыта в сфере высшего образования в Италии.

Методы и материалы исследования

На теоретическом уровне в рамках данного исследования был проведен анализ научно-методической литературы, изданной в России и за рубежом, касающейся проблем обучения говорению, а также практики применения дидактической технологии ролевых игр.

На эмпирическом уровне были использованы следующие методы исследования:

– обобщение педагогического опыта, накопленного в сфере преподавания русского языка на старших курсах в высшем учебном заведении Италии;

– опытное обучение и научное наблюдение, проводимое на протяжении последних двух учебных годов со студентами третьего курса с целью испытать эффективность технологии ролевых игр (количество студентов в группе колебалось от 20 до 30);

– анкетирование (в котором приняло участие 18 студентов), выполненное с целью более точной оценки достигнутых результатов, а также для сбора мнений студентов по ряду вопросов, касающихся организации учебной деятельности на практическом курсе.

Результаты

В ходе проведенного исследования была выявлена высокая эффективность технологии ролевых игр при работе с продвинутыми студентами вне языковой среды. В результате систематичного применения данной технологии удалось довести до максимума время, в течение которого студенты вовлечены в деятельность говорения на русском языке (не менее 70 % аудиторного времени).

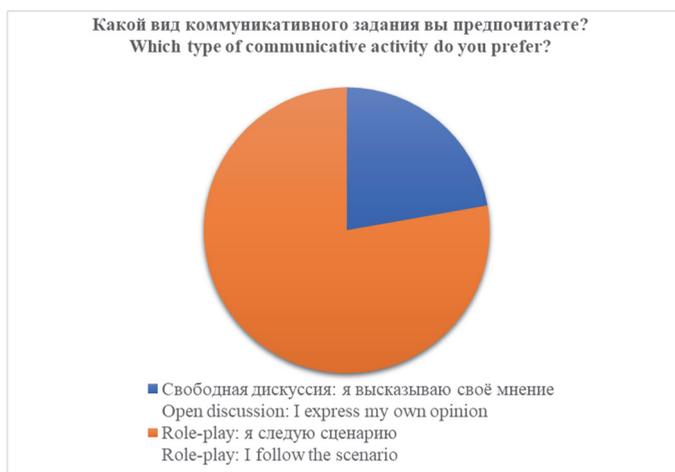


Рис. 2. Результаты опроса среди студентов
[Figure 2. Results of the inquiry carried out among students]

Эффективность применяемого метода в первую очередь была подтверждена отзывами студентов, которые очень высоко оценили курс. На рис. 2 представлены результаты опроса, согласно которому подавляющее большинство студентов отдают предпочтение ролевым играм как более эффективно, по сравнению со свободной дискуссией, виду коммуникативного задания.

Обсуждение

Ключевой фактор, который стимулирует процесс говорения – это, безусловно, интерес самого говорящего к теме разговора. Другими словами, учащимся проще говорить о том, что они знают и что им нравится (Littlewood, William, 1981: 63–64; Thornbury, 2005: 25). Об этом говорил еще Н. Хомский в 1988 году, по словам которого «99 % преподавания заключается в том, чтобы заинтересовать студентов в учебном материале» (перевод наш. – К.Б.) (Chomsky, 1988: 181).

В связи с этим, однако, обратим внимание на то, какие задачи стоят перед преподавателем на продвинутом этапе преподавания РКИ. Для этого в качестве примера рассмотрим тематическое наполнение уровня В2 (соответствующего уровню ТРКИ-2 по российской государственной системе тестирования).

Согласно государственному образовательному стандарту на уровне В2 «иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках актуальной для данного уровня тематики» (Иванова и др., 1999: 10). Приведем некоторые из указанных в стандарте тем:

- *личная сфера*: семья, мужчина и женщина, родители и дети, работа;
- *социально-культурные темы*: человек и общество, наука, экономика, искусство;
- *общегуманистическая проблематика*: человек и природа, духовное развитие человечества.

Если мы откроем учебники для работы со студентами на уровне В2 и выше, то мы увидим соответствие этим тематикам. Приведем только небольшой набор тем, представленных в некоторых популярных учебниках РКИ для данного уровня: наука и будущее человечества, глобализация и антиглобалисты, независимость СМИ и свобода слова, мультикультурализм и толерантность, социальное неравенство, средний класс, проблемы демографии и многие другие темы.

Как видно из этого краткого перечня, темы, которые предлагаются к обсуждению, далеко не простые. Более того, данные темы будут трудны для обсуждения и для носителей языка, которые без предварительной подготовки вряд ли смогут с готовностью вступить в дискуссию. Именно в этом, по нашему мнению, заключается самая большая трудность при работе с продвинутыми студентами РКИ: порой огромную трудность для них представляет не то, *как* сказать, а *что* сказать на определенную тему. Как результат, к сожалению, нередко приходится слышать от студентов следующее: «я не знаю, что сказать», «я никогда не думал об этом», «я не разбираюсь в этом» и т. д.

Возвращаясь к приведенной выше цитате Хомского, становится очевидным, что сделать учебные материалы привлекательными для студентов-подростков

может быть весьма непросто, ведь такие нетривиальные темы, как демография, экология, политика и т. д., вызовут интерес и вдохновят на долгую дискуссию далеко не каждого двадцатилетнего студента.

К данной проблеме добавляется еще одна: выстраивать дискуссии по целому ряду «продвинутых» тем с университетскими студентами может быть достаточно трудно из-за банального отсутствия у них соответствующего жизненного опыта. Например, такие часто встречающиеся на уровне В2 темы, как проблемы трудоустройства, карьера, вопросы семьи и брака, иметь или не иметь детей, еще очень далеки от того образа жизни, который ведут итальянские студенты, начинающие вступать во взрослую жизнь гораздо позже, после 30 лет.

И наконец, следует учесть еще один фактор, связанный с общей атмосферой в аудитории РКИ. Обсуждение таких тем уровня В2, как взаимоотношения между мужчиной и женщиной, духовные ценности человека и т. п. часто вызывает у студентов смущение, так как они больше подходят к ситуации интимной, дружеской беседы по душам, а не к реальной ситуации общения: в университетской аудитории в большой группе студентов в присутствии преподавателя.

Все эти факторы приводят к тому, что создание на уроках условий, которые позволили бы «разговорить» студентов, является действительно трудной задачей.

Результаты проведенного опроса подтверждают обоснованность вышеописанных наблюдений. Как уже было показано на рис. 2, большинство опрошенных студентов отдали предпочтение ролевым играм. Студенты также прокомментировали свой выбор, и их комментарии сводятся к тому, что при участии в ролевой игре, вне зависимости от темы обсуждения, студенты знают, о чем им надо говорить, что позволяет им сосредоточиться в большей степени на форме высказывания и в итоге приводит к тому, что они говорят больше и лучше. Многие студенты также отметили увлекательность этого задания.

Что касается свободной дискуссии, то она, по мнению студентов, представляет собой более трудное задание, которое требует от них более высокой лингвистической и лексической компетенции. Другим важным комментарием стало то, что эффективность дискуссии зависит от темы обсуждения: оно становится возможным только тогда, когда студенты хорошо разбираются в заданной теме и питают к ней личный интерес. Для многих других тем, в условиях, когда учащиеся не знают, что сказать даже на родном языке, формат свободной дискуссии не желателен.

Среди студентов был также проведен опрос, чтобы выяснить, какие факторы, по их мнению, являются наиболее важными для продуцирования устной речи в классе. Результаты опроса изображены на рис. 3, глядя на который можно сделать вывод, что студенты очень высоко оценивают важность предварительного чтения и работы над лексикой, так как именно этот фактор был отмечен как наиболее важный. Не менее значимым оказалось и время на подготовку, которое дается студентам перед тем, как принять участие в ролевой игре или дискуссии. Любопытно, что такой фактор, как интерес к самой теме, хотя и был отмечен большинством студентов как важный, не является решающим.

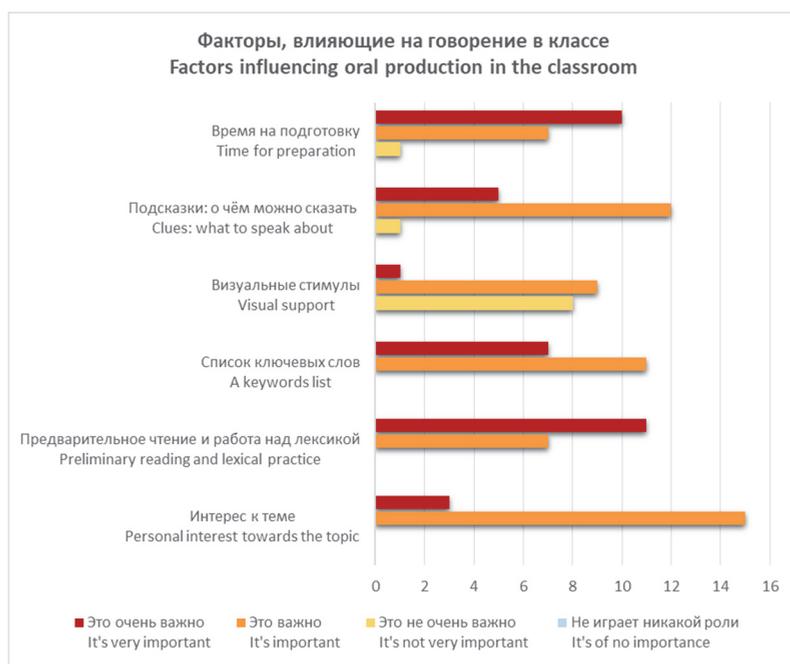


Рис. 3. Результаты опроса среди студентов
[Figure 3. Results of the inquiry carried out among students]

Таким образом, учитывая все вышесказанное, важнейшим преимуществом применения технологии ролевых игр для организации речевой практики является то, что она во многом помогает решить проблему наполнения разговора содержанием. В тех случаях, когда студенту трудно высказывать личное мнение по малоизвестной для него теме, следование отведенной ему роли, опираясь на фоновые знания, полученные из прочитанных текстов, является более комфортным форматом, который помогает учащемуся сосредоточиться на самом процессе говорения.

Другим важнейшим преимуществом данной технологии является то, что она позволяет разрешить целый ряд описанных ранее проблем, связанных с психологической сферой.

Во-первых, ролевая игра предполагает групповую работу, при которой коммуникация осуществляется в формате «студент – студент», а не «студент – преподаватель», что помогает переключиться на содержание дискуссии и значительно уменьшить волнение (Phillips, 1991: 9; Crookall, Oxford, 1991: 142).

Во-вторых, ролевая игра как бы надевает на учащихся «маску», за которой можно «спрятаться» (Ur, 1981: 9–10; Ladousse, 1987: 7). Это создает комфортную среду, в которой студенты чувствуют себя защищенными и менее уязвимыми. Маска ролевой игры также освобождает студентов от необходимости высказывать личное мнение и от стремления всегда говорить «что-то умное и оригинальное».

В-третьих, ролевая игра снимает повышенную серьезность, превращая любое обсуждение, даже на самые деликатные темы, в игру, которая не требует от студентов таких эмоциональных затрат, как «беседа по душам».

И наконец, ролевая игра – это приятное и часто веселое занятие, которое создает положительную атмосферу, стимулирующую коммуникацию и взаимо-

действие студентов. Все это в итоге приводит к повышению мотивации и заинтересованности учащихся (Ur, 1981:16; Ladousse, 1987: 7), что является чрезвычайно важным фактором при изучении такого сложного языка, как русский.

Безусловно, как уже было сказано во введении, многие российские и зарубежные исследователи неоднократно обращали внимание на то, что ролевые игры являются эффективным способом организации речевой практики и действенным методом развития коммуникативной компетенции. Однако сама интерпретация данной технологии, которую можно встретить в методической литературе, весьма однобока: начиная от бытовых сценок из повседневной жизни (например: «Вы шли по улице и видели, как мужчина выхватил у девушки сумочку и быстро убежал» – Колесова, Харитонов, 2011: 48; «Полицейский опрашивает свидетелей» – Littlewood, William, 1981: 56) и заканчивая самыми экзотическими ситуациями («на острове в Тихом океане произошло землетрясение, на городском совете различные политические партии спорят о дальнейших действиях» – Ladousse, 1987: 145). В результате может сложиться ложное представление, что технология ролевых игр обязательно предполагает высокую креативность студентов, которые должны придумывать на ходу различные истории, иногда самые нелепые. Однако, по нашему мнению, подобное представление не раскрывает в полной мере потенциала ролевых игр, поэтому хочется еще раз обратить внимание на исключительную гибкость, простоту и эффективность этой технологии, формат которой можно с легкостью адаптировать к любой теме, группе студентов и цели занятия.

Ролевые игры, практикуемые автором на уроках с продвинутыми студентами русского языка, максимально структурированы, опираются на тексты, прочитанные и прослушанные студентами дома, и соответствуют типу *guided role-plays* (Ladousse, 1987: 38). По шкале коммуникативности, предложенной Литтлвудом, данный тип работы относится к *structured communication* (Littlewood, 2011: 550).

Для эффективной организации такого «управляемого» варианта ролевой игры следует опираться на следующие рекомендации:

1. Ролевые игры проводятся в качестве итогового задания, на котором закрепляется и активизируется новый лексический материал.

2. Процесс говорения должен быть максимально структурирован, а перед студентами ставится задача употребить в речи как можно больше новых слов, терминов и выражений, которые были введены ранее через чтение и аудирование.

3. Ролевая игра, по возможности, должна быть построена в виде дебатов, при которых участники высказывают противоположные мнения. Преимущество дебатокommunikации заключается в том, что она подключает к общению «соревновательный момент» (Балыхина, Куриленко, 2013: 131), который побуждает участников к тому, чтобы они старались сделать свою аргументацию более убедительной.

4. Студентам предоставляется система «подсказок» в виде описания ролей, ключевых слов, а также любых других стимулов (картинки, схемы и т. д.), по которым они с легкостью могут выстроить развернутые сообщения в рамках отведенной им роли.

5. После объяснения задания и раздачи «ролей», участникам дается несколько минут на подготовку (о том, как важно давать студентам немного времени перед вступлением в разговор, свидетельствуют отзывы студентов, а также можно прочитать, например, в Arnold, 2003).

6. Организацию ролевой игры необходимо продумать заранее, чтобы не терять времени во время занятия.

7. Для того чтобы вовлечь в разговор как можно больше студентов, параллельно используются два вида заданий: после распределения ролей участникам дается немного времени на подготовку, во время которой можно устроить короткую свободную дискуссию с оставшимися студентами на сопряженную тему.

8. Ошибки, которые студенты допускают во время говорения, фиксируются преподавателем и кратко комментируются, когда в диалоге образовалась логическая пауза или в конце занятия. Комментирование ошибок осуществляется наименее инвазивным способом: преподаватель перефразирует «проблемные» предложения, как бы предлагая студентам на выбор несколько формулировок того, что уже было высказано.

Для большей наглядности приведем несколько примеров организованных на уроках ролевых игр, начиная от самого «механического» варианта и заканчивая самым творческим.

Пример 1. В качестве финального задания по теме «Экология» студентам предлагается поучаствовать в ролевой игре, которая представляет собой телевизионное ток-шоу на тему «Экология сегодня» и включает следующие роли:

Ведущий: объявляет тему, объясняет ее актуальность, представляет всех участников, передает слово и задает вопросы.

Представитель WWF (Всемирного фонда дикой природы): зачем нужен День земли 22 апреля, в чем цель экологических акций и мероприятий в мире.

Профессор МГУ: рассказывает об основных видах и причинах загрязнения воздуха, почвы, воды.

Профессор РУДН: рассказывает о том, что такое глобальное потепление, и о причинах, которые к нему привели.

Профессор, автор научно-популярных книг: пытается доказать, что теория глобального потепления не обоснована, и она выгодна только бизнесменам.

Представитель движения «Пятницы ради будущего» (Fridays for climate): фанат(ка) Греты Тунберг, считает, что нужны быстрые и решительные действия со стороны глав государств.

Независимый эксперт: дает советы простым людям, рассказывает о том, как правильно собирать бытовой мусор.

Арина, студентка филологического факультета МГУ: изменила свою жизнь и счастлива, ведет эко-стиль жизни.

Суперзвезда шоу-бизнеса: разговоры об экологии – мода или необходимость? Высказывает личное мнение.

Как видно из задания, по форме оно очень похоже на послетекстовые вопросы. Структура ролевой игры действительно базируется на текстах по данной теме, которые были прочитаны студентами. Кардинальным отличии-

ем такой организации работы над лексическим материалом от обычных послетекстовых вопросов является то, что студенты помещаются в определенную речевую ситуацию, и процесс говорения, который складывается в условиях этой ситуации, способствует развитию у учащихся коммуникативной компетенции (Акишина, Каган, 2012: 44).

Пример 2. В качестве итогового задания по теме «Поиск работы и карьера» студентам предлагается разыграть следующий полилог, в котором обсуждаются плюсы и минусы работы фрилансером.

Главный персонаж: увольняется из крупной международной компании, хочет стать переводчиком-фрилансером.

Друг 1, за: фрилансер, положительный опыт, сам распоряжается своим временем, много возможностей.

Друг 2, против: фрилансер, негативный опыт, трудно искать клиентов, они плохо платят.

Друг 3, против: безработный, нельзя терять штатное место, на рынке труда безработица.

Друг 4, за: штатный сотрудник, жалуется на работу в офисе, рутина и скука.

Сосед, против: работа в международной компании – это престижно.

Муж/жена, против: в семье трое детей, нужна стабильность, нельзя рисковать;

Начальник, против: предлагает повышение, не хочет потерять ценного сотрудника.

Данный пример демонстрирует, как к ролевой игре подключается технология дебатокommunikации.

Пример 3. В качестве итогового задания по теме «Современное искусство» студентам предлагается отправиться на выставку «Русский авангард» и по парам обсудить свои впечатления от увиденных картин, при этом один студент в каждой паре должен раскритиковать картину, а другой должен ее защищать, доказывая, что это великое произведение искусства. Студентам предъявляются изображения самих картин, а также ряд ключевых слов и фактов, которые помогут выстроить аргументацию «защиты»:

В. Кандинский «Контрастные звуки»: связь живописи и музыки, цвета как звуки, способность слышать картину.

К. Малевич «Черный квадрат»: 1915, война, зритель-«соавтор», новаторство.

А. Лентулов «Василий Блаженный»: настроения от жизни в Москве, изображение с нескольких сторон, «радостный» талант художника, влияние французского кубизма.

Н. Гончарова «Павлин под ярким солнцем»: Гончарова – «амазонка русского авангарда», увлечение востоком, павлин – символ бессмертия, «визуальный витамин» – цветотерапия.

Обсуждение картин в ходе правильно организованной ролевой игры может превратиться в бурную дискуссию, к которой впоследствии легко присоединить и остальных, не охваченных игрой студентов, поскольку им будет гораздо проще высказать свое мнение. Следует отметить также, что данный

вид работы является не только увлекательным для студентов, но и познавательным, так как включает в себя компонент страноведения и пробуждает интерес к русским произведениям искусства.

Заключение

В статье был представлен опыт работы с продвинутыми студентами РКИ в условии малого количества аудиторных часов и вне языковой среды, при котором дидактическая технология ролевых игр стала незаменимым инструментом для вовлечения студентов в длительное общение на русском языке. Такой подход помог создать оптимальные условия, позволяющие преодолеть психологические трудности, тормозящие процесс говорения на занятии, а также помочь студентам выстраивать речь и вступать в дискуссии на нетривиальные лексические темы, соответствующие уровню В2. Таким образом, время в аудитории было направлено на речевую практику, функции преподавателя были сведены к минимуму, в то время как центральными участниками урока стали сами студенты, что, наряду с их положительными отзывами, указывает на успех применяемого метода.

Список литературы

- Азарина Л.Е.* Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. 2009. № 3. С. 102–110.
- Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
- Акишина А.А., Жаркова Т.Л., Акишина Т.Е.* Игры на уроках русского языка. М.: Русский язык, 1990. 93 с.
- Акишина А.А., Каган О.Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 256 с.
- Арутюнов А.Р., Чеботарев П.Г., Музруков Н.Б.* Игровые задания на уроках русского языка. М.: Русский язык, 1985. 289 с.
- Баев М.П.* Играем на уроках русского языка. М.: Русский язык, 1989. 86 с.
- Балыхина Т.М., Куриленко В.Б.* Дебатокommunikация в системе лингвокультурного образования иностранных студентов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VI Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2013. С. 130–138.
- Битехтина Н.Б.* Игровые задания в обучении русскому языку как иностранному // Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка / сост. Н.В. Кулибина. М.: ИКАР, 2010. С. 24–47.
- Иванова Т.А., Попова Т.И., Рогова К.А., Юрков Е.Е.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному: второй уровень: общее владение. М. – СПб.: Златоуст, 1999. 44 с.
- Колесова Д.В., Харитонов А.А.* Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка. СПб.: Златоуст, 2011. 152 с.
- Крючкова Л.С., Моцинская Н.В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта: Наука, 2009. 480 с.
- Щукин А.Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранному. М.: ИКАР, 2011. 454 с.
- Arnold J.* Speak easy: how to ease students into oral production // *Humanising Language Teaching*. 2003. No. 5 (2). Pp. 1–13.
- Asiksoy G., Ozdamli F.* Flipped classroom approach // *World Journal on Educational Technology*. 2016. No. 8 (2). Pp. 98–105.

- Chomsky N. Language and Problems of Knowledge. Cambridge: MIT Press, 1988.
- Crookall D., Oxford R. Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainees // Language anxiety: from theory and research to classroom implications / ed. by E.K. Horwitz, D.J. Young. NJ: Prentice-Hall, 1991. Pp. 141–150.
- Crookall D., Oxford R. Linking language learning and simulation/gaming // Simulation, gaming and language learning. New York: Newbury House Publishers, 1990. Pp. 3–24.
- Goh C.C.M., Burns A. Teaching Speaking: A Holistic Approach. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2012.
- Golebiowska A. Getting Students to Talk. NJ: Prentice-Hall, 1990.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // Modern Language Journal. 1986. No. 70. Pp. 125–132.
- Hughes R. Teaching and researching speaking. London: Pearson Education, 2011.
- Ladousse G.P. Role play. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Littlewood W. Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World // Hinkel E. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. London: Routledge, 2011. Pp. 559–575.
- Littlewood W., William L. Communicative language teaching: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Livingstone C. Role play in language learning. London: Longman, 1983.
- Nunan D. Language teaching methodology: a textbook for teachers. New York: Prentice-Hall, 1991.
- Omaggio A.C. Teaching Language in Context. Boston: Heinle, 1986.
- Pham H. Communicative language teaching: unity within diversity // ELT journal. 2007. No. 61 (3). Pp. 193–201.
- Phillips E.M. Anxiety and oral competence: classroom dilemma // The French Review. 1991. No. 65 (1). Pp. 1–14.
- Thorndyke S. How to teach speaking. London: Longman, 2005.
- Ur P. Discussions that work: task-centred fluency practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Сведения об авторе:

Балакина Ксения Дмитриевна, лектор, преподаватель русского языка как иностранного департамента устного и письменного перевода Болонского университета. *Сфера научных интересов:* методика преподавания русского как иностранного, методика преподавания перевода, корпусные исследования и учебные корпуса. E-mail: ksenia.balakina2@unibo.it

DOI 10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453

Scientific article

Role-playing games as a key technology for developing students' speaking skills outside the language environment

Ksenia D. Balakina

University of Bologna
136 Corso della Repubblica, Forlì, 47121, Italian Republic

Abstract. This article deals with the issues related to speaking skills development among advanced students outside the language environment. The importance of this subject is determined by the crucial role that speaking assumes in the light of communicative approach to teaching Russian as a foreign language. The goal of the study is testing the effectiveness of

regular use of role-play activities when working on untrivial B2 topics with advanced students under conditions of few in-class hours. The paper presents an overview of the scientific methodological work on the subject and generalizes teaching experience accumulated in the sphere of higher education in Italy. The research demonstrated that the use of role-play activities as a key didactic technique leads to an increased amount of speech produced by Italian students in the Russian language classroom. The author stresses the importance of role-play activities as it represents an extremely flexible technique that can be successfully adapted to a wide range of topics and objectives. It also contributes to creating a more comfortable and stimulating atmosphere in order to involve students into a live communication process and to boost their motivation. Finally, the article reports on the results of the inquiry carried out among students that confirm the effectiveness of the applied approach.

Keywords: Russian as a foreign language, speaking, role-plays, communicative approach, communicative competence, advanced level

Article history: received: 22.04.2020; accepted: 04.07.2020.

For citation: Balakina, K.D. (2020). Role-playing games as a key technology for developing students' speaking skills outside the language environment. *Russian Language Studies*, 18(4), 439–453. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-4-439-453>

References

- Akishina, A.A., & Kagan, O.E. (2012). *Uchimsya uchit': Dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Learning how to teach: For teachers of Russian as a foreign language]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Akishina, A.A., Zharkova, T.L., & Akishina, T.E. (1990). *Igry na urokakh russkogo yazyka* [Games in Russian language classroom]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Arnold, J. (2003). Speak easy: How to ease students into oral production. *Humanising Language Teaching*, 5(2), 1–13.
- Arutyunov, A.R., Chebotarev, P.G., & Muzrukov, N.B. (1985). *Igrovye zadaniya na urokakh russkogo yazyka* [Game tasks in Russian language classroom]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Asiksoy, G., & Ozdamli, F. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology*, 8(2), 98–105.
- Azarina, L.E. (2009). Games in the lessons of Russian as foreign language. *Vestnik CMO MGU*, (3), 102–110. (In Russ.)
- Azimov, E.G., & Shhukin, A.N. (2009). *A new dictionary of methodological terminology (teaching languages in theory and practice)*. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Baev, M.P. (1989). *Igraem na urokakh russkogo yazyka* [Playing in the lessons of Russian language]. Moscow: Russkii yazyk Publ. (In Russ.)
- Balykhina, T.M., & Kurilenko, V.B. (2013). Debatokommunikatsiya v sisteme lingvokul'turnogo obrazovaniya inostrannykh studentov [Debate communication in the system of lingvocultural education of foreign students]. *Higher school: Experience, problems, perspectives: Proceedings of the VI International Scientific-Practical Conference* (pp. 130–138). Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
- Bitekhtina, N.B. (2010). Igrovye zadaniya v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Game tasks in Russian language teaching]. *Sbornik lektsii i metodicheskikh materialov po problemam prepodavaniya russkogo yazyka* [Collection of lectures and teaching materials on the problems of teaching the Russian language] (pp. 24–47). Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge: MIT Publ.
- Crookall, D., & Oxford, R. (1990). Linking language learning and simulation/gaming. In *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House Publ.

- Crookall, D., & Oxford, R. (1991). Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees. In E.K. Horwitz & D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. NJ: Prentice-Hall Publ.
- Goh, C.C.M., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen Publ.
- Golebiowska, A. (1990). *Getting Students to Talk*. NJ: Prentice-Hall Publ.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*, (70), 125–132.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking*. London: Pearson Education Publ.
- Ivanova, T.A., Popova, T.I., Rogova, K.A., & Jurkov, E.E. (1999). *Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart po russkomu yazyku kak inostrannomu: Vtoroi uroven': Obshchee vladenie* [State educational standard of Russian language as a foreign: The second level: General competence]. Moscow, Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Kolesova, D.V., & Haritonov, A.A. (2011). *Igra slov: Vo chto i kak igrat' na uroke russkogo yazyka* [Game of words: What game and how to play during Russian language lessons]. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.)
- Kryuchkova, L.S., & Moshchinskaya, N.V. (2009). *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [A practical methodology for teaching Russian as foreign language]. Moscow: Flinta Publ., Nauka Publ. (In Russ.)
- Ladousse, G.P. (1983). *Role play*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching: An Expanding Concept for a Changing World. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Littlewood, W., & William, L. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning*. London: Longman.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice-Hall.
- Omaggio, A.C. (1986). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle.
- Pham, H. (2007). Communicative language teaching: Unity within diversity. *ELT Journal*, 61(3), 193–201.
- Phillips, E.M. (1991). Anxiety and oral competence: Classroom dilemma. *The French Review*, 65, 1–14.
- Shchukin, A.N. (2011). *Obuchenie rechevomu obshheniyu na russkom yazyke kak inostrannomu* [Teaching communication in Russian as foreign language]. Moscow: IKAR Publ. (In Russ.)
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. London: Longman.
- Ur, P. (1981). *Discussions that work: Task-centred fluency practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bio note:

Ksenia D. Balakina, lecturer, teacher of Russian as a foreign language at the Department of Interpretation and Translation of the University of Bologna. *Research interests*: methodology of teaching Russian as a foreign language, methodology of teaching translation, learner corpus research. E-mail: ksenia.balakina2@unibo.it