

**Е. В. Сердюк**

Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина,  
г. Сыктывкар, Российская Федерация

**Работа над проблемой в обучении английской устной речи  
на старших курсах языкового вуза**

*Человек более успешно учится и более прочно усваивает новый материал, когда в процессе обучения ему надо преодолевать определенные трудности и решать проблемы. В языковом институте данный тезис имеет свою специфику: овладение иностранным языком уже представляет значительную сложность для студентов. Верно и другое: сталкиваясь с несколькими трудностями одновременно, человек, как правило, теряет мотивацию к решению проблем и предпочитает ничего не делать. Возникает вопрос: как методически правильно сочетать работу по обучению устной речи с работой над проблемой? Цель данного исследования — раскрыть этапы работы над проблемой и комплекс упражнений в процессе обучения монологу студентов третьего курса языкового вуза в рамках тем «Человек в окружении других людей» и «Человек в мире кино». Данная статья носит практический характер, она обобщает многолетнюю практику преподавания английского языка в институте иностранных языков Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина. Поэтому методами исследования, кроме анализа соответствующей литературы, являются изучение, наблюдение и обобщение вузовской практики. Результатом исследования является комплекс функциональных грамматически ориентированных упражнений, который успешно применяется для обучения устной речи студентов старших курсов. Данный комплекс упражнений разработан в рамках функционально-познавательного подхода, который предполагает одновременное развитие коммуникативных и речевых способностей обучающихся. Исследование представляет интерес для преподавателей иностранных языков и методистов, занимающихся проблемой обучения иноязычной устной речи.*

**Ключевые слова:** проблемное обучение, английская устная речь, функционально-познавательный подход, речевые контексты, языковой институт, коммуникация, познание.

**E. V. Serdyuk**

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar, the Russian Federation

## **Problem-solving in Teaching English Oral Speech in Senior Courses of the Language Institute**

*A person learns better and studies new material more effectively when he has to overcome difficulties and solve problems. At a language institute this statement is specific: learning a foreign language is already difficult for students. The thing is: facing several difficulties at once a person is likely to lose motivation to problem-solving and stops doing anything. Here comes the question: how to combine problem-solving with language-teaching efficiently? The purpose of this research is to show the stages of working at the problem and the exercises in the process of teaching monologue to the third-year students of the language institute on the topics "Man among other people" and "Man in the world of cinema". The article is practical, it summarizes many years of teaching English at the institute of foreign languages of Pitirim Sorokin Syktyvkar State University. Therefore the research methods, besides literature analysis, are study, observation, and summary of institute practice. The result of the research is a set of functional grammar-oriented exercises which is used successfully for teaching oral speech to senior students. The set is based on functional-cognitive approach which implies the simultaneous development of communicative and speech abilities of students. The research may be interesting for language teachers and methodologists working at the problem of English language teaching.*

**Keywords:** *problematic learning, English oral speech, functional-cognitive approach, speech contexts, language institute, communication, cognition.*

**Введение.** Образовательные стандарты для высшей школы ФГОС 3++, регламентирующие обучение английскому языку в языковом педагогическом институте, предполагают переход на более высокий уровень владения иноязычной речью согласно общеевропейской системе уровней владения неродными языками. На третьем году обучения студенты должны уметь «передавать содержание прочитанного или прослушанного англоязычного текста, сопровождать его комментарием; высказывать собственную точку зрения о прочитанном и прослушанном с элементами аргументированного обоснования и анализа сказанного партнерами по коммуникативной ситуации; выстраивать логичный, связный план предполагаемого монологического высказывания; воспринимать

и конструктивно анализировать методическую и педагогическую грамотность представляемых сокурсниками презентаций и устных выступлений в рамках изучаемых тем и выделять положительные моменты; а также развивать умения самостоятельно овладеть английским языком»<sup>1</sup>. Развитие данных умений на старших курсах невозможно без смещения акцента в обучении: при обучении монологу элементарные репродуктивные упражнения по пересказу текстов-образцов уступают место работе над проблемой. На третьем курсе проблемное обучение начинает играть главную роль в обучении устной английской речи.

**Методы исследования, теоретическая база.** Идея проблемного обучения не является новаторской. Ее исследования ведутся давно и с разных позиций:

— развивающего обучения, в котором ребенок может получить новые знания путем самостоятельного наблюдения, размышления, участия в экспериментах (Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, М. Г. Песталоцци);

— методики дифференциации образования, то есть учета в процессе обучения индивидуальных предрасположенностей детей (К. Д. Ушинский, К. Ю. Блохманн, В. А. Дистервег);

— феномена проблемной ситуации как источника мыслительной деятельности (С. Л. Рубинштейн, Дж. Дьюи, М. А. Данилов);

— технологии проблемного обучения в средней школе (С. М. Андрюшечкин, Н. С. Буслова, М. Л. Зуева, Р. Г. Кучумова);

— эффективности использования проблемного подхода в высшей школе (А. А. Васильева, С. Г. Емельянов, О. Г. Поздняков, В. Н. Спицнадель).

В последнее время проблемные задания/ситуации все чаще встречаются в работах, посвященных интерактивному обучению: это и проблемная лекция как актуальная форма интерактивного обучения (С. А. Михайлина, 2017 г.), и проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения (В. А. Ситаров, 2009 г.), и исследование влияния проблемных лекций на формирование субъектного мышления студентов (А. А. Чумичкин,

---

<sup>1</sup> Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения 11.01.2021).

2007 г.), и формирование готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности средствами проблемного обучения (Е. Ю. Никитина, 2007 г.).

В работе были использованы следующие **методы исследования**: теоретический анализ научно-методической литературы, обобщение передового опыта обучения иностранным языкам, пробное обучение, опытное обучение.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Словарь современного английского языка определяет проблему как трудность; ситуацию, которая вызывает трудности (*difficulty; a situation that causes difficulties*)<sup>1</sup>. В словаре С. И. Ожегова проблема — это «сложный вопрос, задача, требующие разрешения, исследования» [1, статья *Проблема*]. Обратимся к смежным наукам. В философии проблема — «объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес» [2, статья *Проблема*]. В педагогике проблемные блоки призваны «будить мысль, подталкивать к собственным выводам, для которых уже накоплены необходимые знания. <...> Ищите, размышляйте, ошибайтесь» [3, с. 5]. В терминах методики обучения иностранным языкам *проблема* — «психологическое состояние интеллектуального затруднения» [4, с. 221]. Синонимы слова проблема: дилемма, вопрос, проблематика, тема, задача.

Определения термина *проблема* похожи и позволяют выделить общее: это определенная сложность/трудность/затруднение; она противоречива и не имеет однозначного правильного решения; она требует анализа, формирования идеи для своего решения и подталкивает/мотивирует человека к размышлению. Все это превращает работу над проблемой в идеальную оболочку для обучения иноязычной речи на старших курсах языкового вуза.

Именно работа над проблемой лежит в основе обучения английской устной речи студентов 3 курса языкового института. Напомним, что комплекс упражнений для обучения говорению разработан в рамках функционально-познавательного подхода, который нацелен на взаимосвязанное развитие у обучающихся

---

<sup>1</sup> Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com/> (accessed 11.01.2021).

иноязычных коммуникативно-речевых и познавательных способностей общего и специального характера. Его суть состоит в обеспечении усвоения и применения знаний общего, педагогического и специально-предметного характера в единстве. «Для достижения такого единства необходима совместная работа механизмов внешнеречевой и внутреннеречевой деятельности. В этом случае предметная информация будет систематически «оречевляться» иноязычными средствами и постепенно превращаться в устойчивую и в то же время динамичную систему иноязычных функционально-познавательных структур. В итоге наступит такое иноязычное речевое состояние, когда функциональное и познавательное составляют две стороны одного явления. При этом материальной основой и регулятором иноязычной речевой деятельности обучающихся должны стать познавательные процессы приобретения лингвистических и нелингвистических знаний, необходимых будущему учителю для практической работы и для саморазвития» [5, с. 4].

Признавая необходимость постоянного стимулирования иноязычной коммуникативной деятельности студентов, следует в то же время подчеркнуть, что она носит не только личностно, но и предметно направленный характер, т. е. постоянно взаимодействует с внутренне речевыми познавательными процессами.

Функционально-познавательный подход реализуется на 3-м курсе в видах работы, предусматривающих привлечение тематического и текстового материала в целях решения проблемных задач.

При работе над проблемой выделяются три этапа: 1. Введение в проблему. 2. Накопление предметного содержания проблемы и ее языкового обеспечения в процессе работы над базовыми текстами. 3. Разрешение проблемы.

**Задача первого этапа** — обсуждение основного содержания и компонентного состава проблемы. С учетом характера и сложности используемых операций в 1-м комплексе упражнений выделяются 4 группы:

1) упражнения, направленные на интеграцию и обобщения фактов из речевого опыта обучающихся, а также из текстов, очерчивающих проблему в целом либо отдельные ее аспекты;

2) на содержательную трансформацию с внешней обусловленностью, под которой понимается изменение различных компонентов текстовых ситуаций (времени, места, других сопутствующих событиям обстоятельств);

3) на обоснование причины и следствия, условия, цели, уступки;

4) на содержательную трансформацию с внутренней обусловленностью, которая, в отличие от внешней обусловленности, заключается в подведении предметно-содержательного материала под новый тезис.

На этом этапе тексты выполняют следующие функции: служат средством ориентации на проблему; являются источником дополнительной предметно-содержательной информации, вводящей в проблему; служат вспомогательным источником языковой информации, необходимой для решения проблемы.

Вопрос о повторяемости каждой группы упражнений решается в зависимости от насыщенности текста актуальным для проблемы материалом, от уровня обученности студентов по данной методике.

Задача первой группы упражнений — накопление и обобщение предметно-содержательного и языкового материала. Этот материал черпается студентами из речевого опыта, вводных текстов данной проблемы и из текстового материала предыдущих проблем. Использование нужного языкового материала обеспечивается: установкой к упражнениям; путем исключения из предмета высказывания событий, для описания которых данный языковой материал не требуется; посредством качественных изменений предмета высказывания: включение события в новые условия означает распространение нужных языковых средств и на эти условия, или, напротив, описание нового события осуществляется языковыми средствами данного контекста. Предмет высказывания студентов при выполнении упражнений этой группы могут составить не только факты иноязычных учебных материалов, но и факты из других учебных дисциплин и из внеучебной жизни обучающихся. Эти последние целесообразно привлекать лишь в том случае, если они могут быть спонтанно оречевлены соответствующими иноязычными средствами. Приведем пример упражнений: Судя по диалогу двух подруг (Мэри и Энн), они не встречались уже несколько дней. Очевидно, они поговорили о том, как каждая из них сейчас выглядит. Передайте их разговор полностью. Данное упражнение

ориентирует обучающихся на расширение изучаемого диалога путем привлечения опыта, сложившегося в результате работы над проблемой «Человек в окружении других людей».

Если задачей первой группы упражнений является интеграция содержания текста с уже имеющимся «информационным заделом», то в упражнениях второй группы осуществляется целенаправленное преобразование содержания текста и информационного задела в соответствии с меняющимся внешним фоном. Имеется в виду подстройка первого и второго друг к другу. Это преобразование обозначается нами термином «содержательная трансформация с внешней обусловленностью». Трансформация такого рода осуществляется одним из следующих способов:

- изменяются условия развертывания событий данного текста (время, место);
- уменьшается или увеличивается количество действующих лиц;
- действующее лицо одного текста попадает в условия другого текста.

Здесь студенты становятся более активными участниками воссоздания ситуаций и речевых контекстов, чем при выполнении упражнений первой группы. Задания к упражнениям лишь нацеливают их на это, а соответствующие познавательные действия выполняются самими студентами, имеются в виду: перегруппировка компонентов ситуаций, их расположение, установление новых отношений между ними, определение последовательности и удельного веса компонентов, закрепление нужного языкового материала за содержательными элементами сообщения. Например: *Как проходил бы разговор между Мэри и Энн, если бы это произошло сразу после занятий, до просмотра Мэри фильма?* Упражнение нацеливает студентов на трансформацию компонентов ситуации в связи с изменением времени встречи действующих лиц.

Упражнения третьей группы отличаются от традиционно принятых упражнений на обоснование тем, что в них осуществляется преемственная связь с упражнениями предшествующих групп как по языковому материалу, так и по речевым операциям познавательного и коммуникативного характера. Их выполнение требует выводов, доказательств, умения аргументировать, объяснять, вскрывать причинно-следственные связи, высказывать свое мне-

ние, давать совет. Экскурсы в прошлое и здесь имеют место, но их значение иное. Если в упражнениях 1-й группы они используются для насыщения высказываний студентов фактами, а в упражнениях 2-й группы при представлении временных, местных и других обстоятельств, то в упражнениях 3-й группы такого рода экскурсы предназначены для обоснования. Например: *Как вы думаете, вкусы Мэри и Энн относительно фильмов одинаковы? Обоснуйте ваше мнение.* Упражнение предусматривает установление обучающимися причинно-следственных связей при характеристике действующих лиц. При этом факты текста служат предпосылкой для выявления черт характера героев.

Задача упражнений 4-й группы — научить студентов использовать одни и те же факты в разных целях: в качестве непосредственного предмета высказывания, в качестве сопутствующих обстоятельств, в качестве аргументов. В этих упражнениях прежний предмет разговора (тот, который представлен в тексте) превращается в локальное обстоятельство, а прежнее локальное обстоятельство «поднимается» до предмета разговора, временные обстоятельства могут перейти в разряд причинно-следственных. Например: *Вам нужно доказать, что мнения разных людей об одном и том же фильме могут отличаться друг от друга. Каким материалом вы воспользуетесь и как вы докажете эту мысль?* Упражнение нацеливает студентов на использование предметно-содержательного материала текстов при обосновании общего тезиса: Фильм может быть примитивным по содержанию, но тем не менее вызывать интерес зрителей.

**Второй этап** посвящен работе над базовыми текстами. На этом этапе осуществляется накопление предметного содержания проблемы. Одна из особенностей функционально-познавательного подхода состоит в специфическом отношении к тексту. Текст рассматривается не как некоторая содержательная и языковая информация, предназначенная для освоения студентами в процессе выполнения вопросно-ответных, трансформационных, репродуктивных и других традиционных упражнений, а как продукт, порождаемый в результате ответа на скрытые вопросы, которые в совокупности выявляют замысел автора и побуждают студентов к познавательно-речевым и коммуникативно-речевым действиям. Поэтому первой задачей текстовой работы и является выявление

скрытых вопросов. Ответы на скрытые вопросы, содержащиеся в текстах, могут быть разной степени полноты — исчерпывающие и частичные. Актуальными являются также вопросы, связанные с выявлением информации, не представленной в тексте, но содержащиеся в иноязычном коллективном и индивидуальном опыте студентов. В тексте содержится и такая информация, которая служит стимулом для постановки новых вопросов. Эта информация расширяет рамки и углубляет содержание обсуждаемой проблемы. Искомая информация может быть локализована в одном отрезке текста или рассредоточена по всему тексту. Во втором случае требуется более высокая степень поисковой деятельности обучающихся. Например: *Предлагаются противоречащие друг другу тезисы: 1. Хорошая пьеса — половина успеха спектакля. 2. Без высококвалифицированной работы режиссера и талантливой игры актеров об успехе спектакля не может быть и речи.*

**Задача третьего этапа** — побудить студентов к изложению собственной точки зрения по проблеме, к формулированию выводов, резюме, обобщений. Обязательным условием при этом остается целенаправленное использование содержательного и языкового материала текстов. Здесь студенты учатся преобразованию текстового и языкового материала в целях создания собственных речевых произведений, подчиненных установке на рассмотрение проблемы с разных позиций и на подведение переработанной и расшифрованной информации под общий тезис. Этому способствуют такие виды работы, как последовательное объединение фактов в определенные сюжетные линии, построение высказываний по имеющимся экспозициям, выбор и изложение выводов, резюме, целенаправленное смещение доминанты с одних фактов на другие. Для данного этапа характерны отсроченность использования текстового материала и включение текстового материала в высказывание для различных целей. Например: *Главным качеством человека должна быть способность общаться с другими людьми. Это утверждение спорно?*

**Заключение.** Рассмотренные виды работы способствуют становлению умения оперировать текстовым материалом, разумно сочетая и переакцентируя моменты фиксации, переработки и расширения предметной и языковой информации в соответствии с опре-

деленной целеустановкой. В ходе выполнения упражнений студенты учатся преобразованию текстового и языкового материала в целях создания собственных речевых произведений, подчиненных установке на рассмотрение проблемы с разных позиций и на подведение переработанной информации под общий тезис. Этому способствуют такие виды работы, как последовательное объединение фактов в определенные сюжетные линии, выбор и изложение выводов, целенаправленное смещение доминанты с одних фактов на другие. Работа по приданию проблемного характера обучению иноязычной монологической речи может быть продолжена в рамках других тем с использованием целевых текстов-образцов.

### **Библиографический список**

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).
2. Краткий словарь философских терминов. URL: [nenuda.ru/краткий-словарь-философских-терминов.html](http://nenuda.ru/краткий-словарь-философских-терминов.html) (дата обращения: 15.01.2021).
3. Подласый И. П. Педагогика : в 3 т. М.: ВЛАДОС, 2007. Т 3. 463 с.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009. 448 с.
5. Годунов Б. П., Першина Э. А. Обучение английской речи в функционально-познавательных упражнениях. СПб.: Образование, 1993. 132 с.

### **References**

1. Ozhegov S. I. *Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian language]. (In Russ.) Available at: <https://slovarozhegova.ru/> (accessed 15.01.2021)
2. *Kratkiy slovar' filosofskih terminov* [Short dictionary of philosophical terms]. (In Russ.) Available at: [nenuda.ru/краткий-словарь-философских-терминов.html](http://nenuda.ru/краткий-словарь-философских-терминов.html) /. (accessed 15.01.2021)
3. Podlasyi I. P. *Pedagogika* [Pedagogics]. In 2 vol. Of vol. 3. Moscow, VLADOS Publ., 2007. 463 p. (In Russ.)
4. Azimov E. G., Shukin A. N. *Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy* [New dictionary of methodological terms and notions]. Moscow, IKAR Publ. 2009. 448 p.
5. Godunov B. P., Pershina E. A. *Obucheniye angliyskoy rechi v funktsional'no-poznavatel'nykh uprazhneniyah* [English speech teaching in functional-cognitive exercises]. Saint-Petersburg, 1993, 132 p.