

УДК 372.881.161.1.

А.Б. Алешина

*Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Т.Г. Аркадьева
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)*

КРЕАТИВНЫЕ ПРИЕМЫ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ УРОКА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РАЗВИТИЕ РЕЧИ»

В статье дается краткое обоснование необходимости внесения креативной компетенции в состав коммуникативной компетенции, сжато описаны креативные приемы, которые могут быть использованы при организации разминки на занятии по дисциплине «Развитие речи». Реализация приемов осуществляется на базе заданий, основанных на принципе ситуативности. Автор характеризует ситуации общения, предлагаемые учащимся начального уровня для разминки, а также приводит примеры конкретных заданий.

Креативная компетенция, креативные приемы, ситуативность, разминка, социализация, персонализация, русский язык как иностранный.

The article gives a brief justification of necessity to consider a creative competence as a component of communicative competence. It also gives a description of creative techniques that might be used to organize warming-up exercises at a "Speech development" lesson. Implementation of the techniques is carried out on the basis of tasks based on the principle of situationality. The author characterizes communicational situations offered to entry-level students to warm up, and also gives examples of specific tasks.

Creative competence, creative techniques, situationality, warming-up, socialization, personalization, Russian as a foreign language.

Введение

В мировой методический оборот прочно вошел термин «коммуникативная компетенция», который трактуется как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производительной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с. 109].

Учеными коммуникативная компетенция рассматривается как сложное многокомпонентное образование, причем разными авторами выдвигаются различные наборы составляющих коммуникативной компетенции. Так, например, Е.Е. Юрков и Л.В. Московкин в состав коммуникативной компетенции включают лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсную, стратегическую, предметную компетенции [7, с. 199].

Мы, в свою очередь, полагаем, что в связи с инновационными задачами современной методики обучения иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному, появилась необходимость ввести и понятие «креативная компетенция», поскольку коммуникация, особенно коммуникация на иностранном языке, – процесс креативный, адаптационный к условиям деятельности, требующий от индивида гибкости мышления, умения перерабатывать и трансформировать имеющиеся языковые знания и речевые навыки, чтобы применить их в новом ключе для решения текущих речевых задач. Невозможно

утверждать сформированность коммуникативной компетенции, если учащийся владеет лишь шаблонными формулировками для общения в определенных учебным планом ситуациях. Для успешного участия в иноязычной коммуникации индивиду необходима креативность, творческое мышление, чтобы эффективно общаться, свободно используя имеющиеся знания и навыки в русском языке для интеракции в новых для себя ситуациях, проявляя высокую толерантность к неопределенности и конструктивную активность в решении стоящих перед ним языковых задач.

Основная часть

Многие методисты соглашаются с утверждением А.А. Леонтьева о том, что учащийся должен уметь самостоятельно выбрать наиболее подходящий прием решения задачи, а в идеале – найти свои собственные, не встречавшиеся в его опыте приемы решения [4]. Соответствовать таким требованиям могут только креативные индивиды, способные творчески преобразовывать изучаемое, привносить нечто новое в опыт, отказываться от стереотипных способов мышления, сопротивляться шаблону, порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки проблем и т.д.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что среди составляющих коммуникативной компетенции следует выделить особую *креативную компетенцию*, без которой невозможно свободное

общение на русском языке иностранных учащихся. Креативная компетенция понимается нами как совокупность креативных умений, позволяющих осуществлять речевую деятельность, создавая уникальные высказывания и адаптируя имеющиеся языковые знания и речевые навыки под новые условия общения.

Результатом сформированности креативной компетенции являются следующие креативные коммуникативные умения:

- порождать нешаблонное, оригинальное речевое высказывание;
- аккумулировать и трансформировать имеющиеся языковые знания и речевые навыки для решения «нетрафаретных» коммуникативных задач;
- быстро подбирать языковые и речевые средства для успешного участия в коммуникации и достижения целей общения;
- прогнозировать направление развития коммуникативного акта и, как следствие, умение своевременно реагировать на реплики партнера, а также внеязыковые сигналы, и адаптировать свои высказывания согласно новым условиям ситуации общения;
- «видеть», «читать» ситуативные подсказки, чувствовать недосказанность, а также умение восстановить общий смысл по отдельным высказываниям;
- воздействовать на собеседника (заинтересовать, расположить к себе, включить его в разговор, «переключиться», подстроиться под него).

Не подвергается сомнению тот факт, что формирование креативной компетенции наиболее продуктивно может быть реализовано при обучении продуктивным видам речевой деятельности, в особенности говорению.

Несмотря на большое количество проведенных исследований в области методики обучения аспекту «говорение», остается еще много нерешенных задач. Предметом нашей научно-методической рефлексии выступила разработка специальной методики по обучению устной речи иностранных студентов начального курса, предполагающей введение в учебный процесс многообразной системы креативных приемов, направленных в конечном итоге на формирование у учащихся креативной компетенции. Главными характеристиками заданий, реализующих креативные приемы, является открытость (отсутствие единственно правильного решения), проблемность (наличие проблемы, выполняющей функцию стимула, побуждающего учащихся к говорению и вызывающего эмоции), многовариантность и возможность разносторонней трактовки выполнения учебной задачи, которые требуют от учащихся мобилизации их интеллектуальных и личностных возможностей (смекалки, внимания, воображения и др.).

Рассмотрим пример использования креативных приемов и заданий на занятиях по дисциплине «Развитие речи» на начальном курсе, которая направлена на формирование у студентов-иностранцев навыков и умений говорения. Содержание дисциплины составляют набор устных тем, речевых интенций и лексических единиц, определенных Государствен-

ным стандартом и программой обучения факультета РКИ. Результатом овладения содержанием дисциплины является формирование устной коммуникативной компетенции, соответствующей I сертификационному уровню владения русским языком.

В данной статье мы отразим те креативные приемы, которые были использованы для проведения разминок в начале занятий для введения учащихся в атмосферу иноязычного общения и обеспечения активного говорения в течение всего занятия.

Слово *разминка* относится к спортивной терминологии и определяется как «подготовительная часть урока, тренировочного занятия; выполнение общеподготовительных и специальных упражнений для подготовки организма к предстоящей работе» [2, с. 309]. Вместе с Л.Ю. Шишкиной и другими методистами мы считаем оправданным заимствование данного термина для описания начального этапа урока иностранного языка, поскольку он как нельзя лучше передает процесс активизации мыслительной деятельности учащихся и их «настройки» на восприятие и производство иноязычной речи.

Наравне с фонетическими разминками, направленными на разработку артикуляционного аппарата, используются также речевые разминки, с помощью которых осуществляется подготовка к изучению основного или повторение пройденного материала. Они обычно представляют собой вопросно-ответную беседу с учащимися, предварительное обсуждение темы, игровые задания [1, с. 252].

Мы полагаем, что данный этап, как и многие другие, следует строить, основываясь на принципах ситуативности, т.е. создавать отдельные речевые ситуации или, выражаясь терминологией Е.И. Пассова, контексты деятельности, которые будут являться мотивацией высказываний. «Ситуативность требует, чтобы все произносимое на уроке как-то касалось собеседников – ученика и учителя, ученика и другого ученика, их взаимоотношений. Ситуативность – это соотнесенность фраз с теми взаимоотношениями, в которых находятся собеседники» [6, с. 110].

Как отмечает А.Н. Леонтьев, потребность убедить кого-то в чем-то может естественно возникнуть только тогда, когда ситуация не задана со стороны, а является следствием каких-то прежних событий, к которым причастны собеседники. Чем шире и глубже связи данной ситуации со всей деятельностью, тем легче возникает мотив [5, с. 34].

Указанные формы речевой разминки (беседа, обсуждение, игра), несомненно, активизируют общение на уроке. Однако вопросно-ответное взаимодействие с учащимися предполагает ведущую позицию преподавателя и некоторую пассивность со стороны учащихся. Обсуждение также задается педагогом, не всегда находя отклик у студентов, к тому же при таких формах работы застенчивые учащиеся обычно остаются в стороне и не принимают активного участия в разговоре. Что касается игр в качестве разминок, их способность «оживлять» атмосферу на уроке не подвергается сомнению. Тем не менее, игры включают в себя соревновательный компонент, который, на наш взгляд, не может быть в полной мере реализован в начале занятия, поскольку требует ак-

тивного участия и вовлеченности, которые появляются лишь спустя некоторое время после начала занятия, когда учащиеся в достаточной степени «настроены» на коммуникацию на иностранном языке. Мы, в свою очередь, считаем целесообразным применять прием *социализация* и в его рамках предлагать студентам решать различные коммуникативные задачи в качестве разминки. На наш взгляд, данный прием способен создавать мотивацию для общения, вовлекая при этом всех учащихся без исключения, обеспечивая также ситуативность коммуникации. Под *социализацией* мы понимаем такой тип организации выполнения заданий, который подразумевает свободное передвижение учащихся по аудитории и активное общение со всеми студентами в группе и также с преподавателем. Данный прием нацелен на развитие следующих умений:

- эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях (выбирать между различными формами обращения к преподавателю и одноклассникам, например, *Как у тебя дела? / Как у вас дела?*);
- самостоятельно инициировать общение;
- устанавливать контакт с любым собеседником, находить к нему подход.

В качестве заданий в рамках приема социализации можно предлагать учащимся заполнять опросные листы, представляющие собой таблицы с именами всех студентов и преподавателя и вопросы типа *Как у него / у нее дела?, Что он / она делал (-а) вчера?*. Или же, добавив элемент игры, попросить найти человека в группе, чей день рождения 13 марта или чей любимый фрукт апельсин. Такие задания позволяют учащимся развивать коммуникативные умения, «проживая» обучение, будучи активными участниками учебного процесса.

Приведем пример использования приема социализации, использованный нами на занятиях по дисциплине «Развитие речи» на тему «Транспорт», трудоемкость которой составляет 10 академических часов аудиторной работы, т.е. 5 занятий по 1,5 академических часа. На первых двух занятиях учащимся в качестве разминки предлагалось заполнить опросные листы, в которых значились вопросы типа: «Куда он / она ездил (-а) на летних каникулах в прошлом году?», «На чем он / она обычно ездит в университет?». Необходимо сразу отметить, что студенты проходят данную тему в середине учебного года, и вопросы типа «Куда ты ездил?» не вызывали у них затруднений даже на первом занятии по теме «Транспорт». Всем учащимся раздавались одинаковые опросные листы, таким образом, в ходе разминки студенты многократно задавали и отвечали на одни и те же вопросы, вступая в разговор с каждым человеком в аудитории, включая преподавателя. На третьем занятии задание было несколько видоизменено: теперь в вопросах был пропущен конец, обычно предполагающий использования обстоятельства времени (Куда он / она поедет...?) или обстоятельства места (На чем он / она поедет...?). В этом случае студентам давалась возможность самим внести недостающую часть вопроса в опросные листы, тем

самым активизируя лексику, выражающую различные временные формы, и проявляя самостоятельность, что еще больше вовлекает их в участие в работе на занятии. На четвертом занятии мы ввели в разминку элемент проектной работы, предложив студентам провести опрос среди одноклассников. Темы опроса у всех были разные и звучали так: «Какой транспорт предпочитают ваши одноклассники?», «Куда ваши одноклассники ездят на летних каникулах?» и т.д. После опроса всех респондентов в аудитории студентам необходимо было провести анализ собранной информации и дать отчет с приблизительными статистическими данными: «Большинство моих одноклассников (80 %) на летних каникулах ездят домой в Китай. Остальные предпочитают отдых в России (20 %)». Такая исследовательская работа усиливает заинтересованность учащихся, поскольку строится на работе с живым, жизненным материалом. Наконец, на заключающем занятии по теме «Транспорт» в разминке задействовались элементы игры. Учащимся предлагалось вытянуть по одной карточке из двух стопок. В первой стопке были карточки с «легендой», вымышленным именем и местом, которое посетил этот человек, например, «Сергей. В 2012 году ездил в Сочи». Во второй – информация о человеке, которого необходимо отыскать, к примеру: «Найдите человека, который на выходных ездил в Петергоф на автобусе». В ходе выполнения задания учащиеся задают и отвечают на вопросы, используя свою «легенду». Такой прием мы называем *персонализацией*. Его суть состоит в отождествлении учащимися себя в качестве других личностей, что имеет ряд своих преимуществ. Как пишет Т.Л. Жаркова, смена имен дает огромный психотерапевтический, психогигиенический эффект, так как освобождает обучаемых от «зажимов», от боязни ошибок, чувства стеснения, неловкости. Снимаются психологические барьеры, активизируются творческие возможности учащихся [3].

Как видно из примера, ситуации общения, создаваемые преподавателем в качестве задания для разминки, могут быть двух типов:

- 1) обмен реальной информацией;
- 2) персонализация (смена имен, обретение «легенды»).

Ситуации общения первого типа нацелены именно на использование учащимися русского языка для обмена личностно-значимой информацией и имитации внеаудиторной коммуникации. Диалог учащихся в таких случаях отличается жизненностью и реалистичностью, что позволяет приблизить ситуацию общения к истинной коммуникации. Второй тип ситуаций имеет скорее игровой характер и больше нацелен на снятие психологической зажатости. К его достоинствам также можно отнести активизацию творческого мышления и креативного подхода к использованию русского языка.

Тем не менее, каким бы ни был тип предлагаемых учащимся ситуаций общения, не подвергается сомнению тот факт, что маркированные ситуацией речевые единицы, произнесенные или воспринятые в условиях активной коммуникации, являются значи-

мыми для человека и остаются в памяти. Если вспомнить, какое значение психологи придают именно первой встрече с каким-то явлением, когда создается фундамент запечатления, станет ясна исключительная важность ситуативной презентации материала, что может быть обеспечено использованием креативного приема *социализация*.

Выводы

Подводя итог, еще раз заметим, что разминки предлагаемого формата можно проводить в начале каждого урока по дисциплине «Развитие речи», адаптируя задание под определенную тему. Мы применяли приемы *социализация* и *персонализация* на занятиях по темам: «Внешность. Характер», «Транспорт», «В магазине», «Кино. Театр», «Праздники. Традиции». По завершении обучения проводилось анкетирование с целью выяснения оценки студентами занятий с использованием креативных приемов. Около 80 % учащихся отметили, что задания, требующие от них самостоятельности, активности, креативного подхода, в том числе разминки в начале занятий, положительно влияли на повышение интереса к речевому общению на занятии и мотивацию к изучению языка в целом.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что свободное перемещение студентов по аудитории, приближенность к естественному общению, позволяет привнести «жизненность» в урок, воссоздать коммуникативное поведение в реальных условиях, «отрепетировать» разговор с носителями русского языка за стенами университета. Такое начало урока позволит ввести учащихся в атмосферу иностранного языка свободно и непринужденно, а также создать благоприятный психологический климат в аудитории.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов: Теория и практика преподавания языка. СПб, 1999. 192 с.
2. Блеер А.Н., Суслов Ф.П., Тышлер Д.А. Терминология спорта. Толковый словарь-справочник. М., 2010. 464 с.
3. Виноградова Г.А. Психология обучения иностранному языку. Тольятти, 2003. 101 с.

4. Леонтьев А.А. Теория речевой деятельности и ее значение для обучения иностранцев русскому языку // Русский язык за рубежом. 1992. №4. С. 57–61.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.

6. Пассов Е.И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия. Материалы к докладу на XIII Конгрессе Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Липецк, 2015. 143 с.

7. Юрков Е.Е., Московкин Л.В. Проблемы формирования социокультурной компетенции на учебных занятиях по русскому языку как иностранному // Проблемы адаптации иностранных студентов в российский социокультурной среде: учебный процесс и воспитательная работа: Материалы международного научно-практического семинара. СПб., 2006.

References

1. Azimov E.G., Shhukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov: Teoriia i praktika prepodavaniia iaz* [Glossary of methodological terms: Theory and practice of language teaching]. St-Peterburg, 1999. 192 p.
2. Bleer A.N., Suslov F.P., Tyshler D.A. *Terminologija sporta. Tolkovyi slovar'-spravochnik* [Terminology of sport. Collegiate Dictionary Directory]. Moscow, 2010. 464 p.
3. Vinogradova G.A. *Psihologija obuchenija inostrannomu iazyku* [Foreign language teaching Psychology]. Tol'jatti, 2003. 101 p.
4. Leont'ev A.A. *Teoriia rechevoi deiatel'nosti i ee znachenie dlia obuchenija inostrancev russkomu iazyku* [The theory of speech activity and its significance for teaching Russian to foreigners]. *RJaZR* [Russian language abroad], 1992, №4, pp. 57-61.
5. Leont'ev A. N. *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow, 1977. 304 p.
6. Passov E.I. *Principy inoiazychnogo obrazovaniia, ih sistema i ierarhiia. Materialy k dokladu na XIII Kongresse MAPRYAL* [Principles of foreign language education, their system and hierarchy. Materials for the report at the XIII Congress MAPRYAL]. Lipeck, 2015. 143 p.
7. Iurkov E.E., Moskovkin L.V. *Problemy formirovaniia sociokul'turnoi kompetencii na uchebnykh zaniatiiakh po russkomu iazyku kak inostrannomu* [Problems of formation of social competence in the classroom for Russian as a foreign language]. *Problemy adaptacii inostrannykh studentov v rossiiskii sociokul'turnoi srede: uchebnyi process i vospitatel'naia rabota. Materialy mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminar* [Problems of adaptation of foreign students in the Russian socio-cultural environment: the learning process and educational work]. St-Peterburg, 2006.

УДК 378.147

С.В. Граф, Н.Н. Чистякова
Череповецкий государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ И ИНСЦЕНИРОВКИ В ПРОЦЕССЕ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ

В статье раскрывается специфика ролевых игр и инсценировок, возможности их применения на этапе квазипрофессиональной деятельности в условиях контекстного обучения, конкретные примеры их использования в процессе обучения бакалавров педагогики и бакалавров туризма.

Ролевая игра, инсценировка, квазипрофессиональная деятельность, контекстное обучение, контекстный подход.