

Следует отметить, что при формулировке коммуникативных заданий к упражнениям необходимо учитывать естественные жизненные ситуации, исходя из конкретного языкового и речевого материала.

Чтобы обучаемые могли подготовиться к деловой игре, за несколько дней до её проведения им сообщаются задания. Цель задания — психологическая, информационная и языковая подготовка участников к правильному выполнению своей роли. Необходимо отметить, что особую часть предварительной подготовки к деловой игре составляет работа со специальными текстами на иностранном языке, а также выполнение специальных и речевых упражнений. Участникам игры можно предложить ознакомиться со специальной литературой по теме, чтобы иметь необходимую информацию.

Деловые игры можно разделить следующим образом: 1) «разминочные» игры типа «мозговой атаки», «клуба знатоков», тематические развлекательные игры. Их задача заключается в том, чтобы расширить интересы и воображение участников, активизировать игровую и коллективистическую мотивацию, ориентировать на нестандартный подход к изучаемому материалу; 2) ситуативно-ролевые игры — анализ конкретных ситуаций и их ролевое проигрывание; 3) конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые, дискуссионные игры. Целью их использования является формирование навыков принятия и эффективного исполнения деловых ролей, обучение взаимодействию и сплочённости, продуктивному сотрудничеству, участие в выработке коллективных решений; 4) творческие игры, представляющие собой коллективное творчество по созданию технических, художественных, изыскательских и иных проектов. Включение студентов в эти игры способствует развитию творческого потенциала, воспитанию инициативности, смелости, настойчивости, ответственности [2].

Учитывая вышеизложенное, хочется отметить, что в основе деловой игры лежит методический принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Её проведение включает поиск, восприятие и отбор профессионально значимой информации (информативное чтение), сжатие отобранной информации и фиксацию кумулятивных информационных единиц с помощью изобразительных средств визуализации (письмо-фиксация), развёртывание информационных свёртков, исполняющих роль визуальных опор, и выведение визуально представленной информации в звучащую речь с использованием адекватных лингвистических средств (говорение) [3].

Заключение. Нет сомнений, что деловая игра способствует возникновению интереса, сосредоточению внимания слушателей на учебном материале. Она в единстве реализует образовательную, воспитательную, развивающую, коммуникативную, диагностическую, релаксационную функции. Разработка игр и внедрение их в процесс обучения способствует более успешному решению основных задач обучения устной речи на всех этапах обучения; правильно организованная игра является обязательным средством создания ситуации общения, активизирует учебный процесс и является мощным стимулом, поэтому в том или ином виде должна активно включаться в занятия по иностранному языку. Мы также считаем, что деловая игра обеспечивает формирование коммуникативной креативности студентов, так как в ходе игры они учатся решать задачи, возникающие в процессе межличностного общения, находить выход из трудной, иногда конфликтной коммуникативной ситуации, применять различные тактики поведения для достижения конкретно поставленной цели.

Список цитируемых источников

1. Kennedy, G. Conditions for Language Learning / G. Kennedy // Focus on the Learner / Ed. by Y. Oller and J. Richards. — Newbury : [s. n.], 1973. — 200 p.
2. Хахалева, О. А. Развитие творческой активности студентов на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / О. А. Хахалева. — Режим доступа: www.kgau.ru/img/konferenc/2009/102.doc. — Дата доступа: 24.02.2014. — Загл. с экрана.
3. Овчинникова, О. М. Деловая игра в обучении иноязычному профессионально ориентированному общению [Электронный ресурс] / О. М. Овчинникова // Соврем. проблемы науки и образования. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/99-4824>. — Дата доступа: 24.02.2014. — Загл. с экрана.

Материал поступил в редакцию 25.02.2014 г.

УДК 37.018.46: 811.111

Ю. В. Маслов, кандидат педагогических наук
Учреждение образования «Военная академия Республики Беларусь», Минск

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ

Введение. В настоящее время проблема развития креативности будущих специалистов является объектом исследования в самых разных областях. Общепринятым можно считать положение о том, что вузовская подготовка должна быть нацелена на формирование именно этого транзитивного качества

личности. Однако небольшое число работ прямо касается проблем формирования креативности — способности к творчеству — средствами дисциплины «Иностранный язык», особенно в контексте высшего профессионального образования (далее — ВПО). Между тем, изучение данной дисциплины также может внести свой существенный вклад в решение этой задачи ВПО. При этом далеко не однозначными представляются пути и средства реализации данной задачи.

Цель данной публикации — попытка более точно представить, каким образом процесс иноязычной подготовки в неязыковом учреждении высшего образования может способствовать развитию креативности. Для этого необходимо остановиться на сути и генезисе основного термина, особенно в отечественной науке.

Основная часть. Остановимся сначала на истории вопроса. Изучение работ зарубежных авторов последних десятилетий приводит к выводу о том, что большинство из них тяготеют к агрегативному подходу: общим для них является положение, согласно которому креативность — способность к творчеству — выступает как совокупность особенностей психики индивида, которые обеспечивают продуктивность в деятельности [1, с. 131]. К настоящему времени опубликовано огромное количество исследований, в которых эти особенности рассматриваются и каталогизируются — вплоть до выстраивания «пирамид развития таланта» [2, с. 22] и других подобных конструкторов [3; 4].

Не менее интересно проследить генезис термина «креативность» в работах русскоязычных. Обратимся к первоначальной трактовке креативности. Одна из первых работ по проблеме — статья В. Н. Козленко «Произвольная креативность личности и её социальная инициативность». Автор подчёркивает главное различие между терминами «творчество» и «креативность»: последний подразумевает не столько сам процесс творчества, сколько способность и стремление к творчеству [5, с. 118].

В дальнейшем феномен креативности изучает Л. Б. Ермолаева-Томина. Результаты экспериментов, проведённых под её руководством, показали, что креативность связана с такими чертами деятельности, как сопротивляемость навязанному способу действий, качество интеллектуальной деятельности и биоэлектрические индикаторы свойств нервной системы [6, с. 74]. В статье «Опыт экспериментального изучения творческих способностей» автор подчёркивает, что наиболее фундаментальным качеством в общей структуре творческих способностей может оказаться способность сопротивляться шаблону; последняя проявляется в умении объединять различные варианты в один новый, выходить за рамки задания, использовать необычную форму выполнения [6, с. 74]. Интересно, что Л. Б. Ермолаева-Томина даёт свое толкование термина «креативность»: у автора это — «творческая инициатива».

Рабочее определение креативности впервые появилось в статье В. Н. Козленко и Р. П. Лаптиева «К вопросу отношения некоторых свойств личности, способствующих творческой деятельности учащихся». Авторы определяют креативность как «потребностно-преобразовательное отношение индивида к действительности, которое реализуется в продуктивно-преобразовательной деятельности при активном взаимодействии с объектами окружающего мира» [7, с. 100]. В работе подчёркнуто, что креативность есть свойство интегративного характера, которое развивается в процессе деятельности и закрепляется в дальнейшем как свойство в структуре личности. Она проявляется как способность к преобразованию и созданию качественно нового продукта и определяет творческий стиль деятельности личности, которая обладает этим свойством [7, с. 100—101].

Следует отметить, что идеи креативности сразу были активно включены в научный аппарат гуманитарных исследований. Так, например, уже в 1983 году выходит книга Б. А. Серебrenникова «О материалистическом подходе к явлениям языка», где автор — совершенно неслучайно — использует термин «лингвокреативное мышление» [8]. Выбор терминологии в явной форме отражает понимание того, что речевая деятельность — это сугубо творческий процесс.

За последние десятилетия в русскоязычных работах появилось множество различных трактовок креативности, построенных на различных методологических основаниях. При этом они не затронули, на наш взгляд, глубинного первоначального смысла понятия, что следует, например, из выводов докторской диссертации К. Г. Кречетникова «Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе», где автор подробно анализирует несколько десятков подходов к трактовке основного понятия [9].

В белорусской науке наблюдается тенденция к выстраиванию моделей креативной личности. Так поступает И. А. Малахова, в результате чего место творческой личности занимает личность креативная. В частности, критериями и показателями в этой модели выступают мышление (его особые характеристики — беглость, гибкость, оригинальность), воображение, интеллектуальная инициатива (в качестве её компонента называется, в числе прочих, творческая активность) и даже творческое самочувствие [10, с. 34]. По-видимому, этот подход в определенной мере подходит для решения задач совершенствования иноязычной подготовки в ВПО. Очевидно, иноязычная подготовка вряд ли может иметь решающее значение для воспитания креативности сама по себе, вне более широкого образовательного контекста. Тем не менее, эта деятельность учения — при соответствующем целеполагании — может и прямо, и опосредованно способствовать формированию определённых свойств и качеств личности специалиста, составляющих «ядро» креативности.

При этом основной вывод остаётся без изменений: любая современная система ВПО должна быть сориентирована на воспитание креативности. Сошлёмся на мнение российского исследователя О. И. Сафроненко: учёный выдвигает принцип креативности в качестве ведущего при разработке современных подходов к иноязычной подготовке в неязыковых университетах России [11, с. 119]. Подобный выбор ведущего принципа говорит о многом. Заметим также, что креативность выступает своего рода сквозным принципом, который «работает» на всех уровнях системы непрерывного образования. Например, Р. С. Димухаметов рассматривает её как один из ведущих принципов создания инновационных моделей последиplomного образования — в частности, системы повышения квалификации учителей [12, с. 94]. Из этих рассуждений можно сделать вывод о том, что степень инновационности методической системы иноязычной подготовки в неязыковом учреждении высшего образования зависит не в последнюю очередь от того, насколько такая система сориентирована на развитие креативности всех субъектов образовательного процесса.

Однако проблема заключается не только в том, каким образом мы понимаем креативность применительно к практике иноязычной подготовки, но и в том, каким образом происходит реализация теоретических положений.

К сожалению, в литературе, касающейся частных проблем методики преподавания иностранных языков в высшей школе, понятие «креативность» довольно часто используется как синоним понятия «творчество» — причём далеко не всегда корректно. Свидетельством тому служит небольшой анализ использования «терминологии творчества» в российских и белорусских публикациях по методике преподавания иностранных языков, проведенный нами совместно с О. Н. Щербиной в 2005 году.

Материал нашего исследования — публикации в профессиональных журналах «Иностранные языки в школе» (Москва, Российская Федерация) и «Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь» (Минск, Беларусь). Изучены тексты всех статей, опубликованных в этих изданиях в 2002—2004 годах. Мы ограничились только существительным «творчество» и производными прилагательными, поскольку слово «креативность» встречалось в текстах крайне редко. Методом сплошной выборки по ключевым словам установлено, что к данному понятию обращались авторы 49 статей (14 в белорусском издании и 35 — в российском). Нами зафиксировано около 90 употреблений термина «творчество» и различных производных сочетаний. Полученные примеры использования концепта проанализированы по критерию сочетаемости ключевых слов и обозначаемых явлений. Мы исходили из предположения о том, что особенности используемых в статьях данного профиля терминологических сочетаний могут отражать понимание авторами сущности творчества применительно к сфере иноязычной подготовки. Преобладающие словосочетания могут отражать расхожее понимание сущности явления, характерное для большинства специалистов в данной области. От степени научности такого понимания зависит, в конечном счёте, результативность усилий, направленных на совершенствование практики иноязычной подготовки в данном образовательном пространстве. Ещё раз подчеркнём главные выводы.

Во-первых, в анализируемых публикациях отмечается значительная вариативность в использовании определения «творческий»: такими выступают и «потенциал», и «способ организации» деятельности, и сама «деятельность», и «уровень выполнения» и др. Однако лишь в редких случаях авторы статей разъясняют, в чём именно им видится собственно творческий характер описываемого явления.

Во-вторых, в ряде случаев использование определения является явно избыточным (творческий перенос знаний, творческая переработка информации и т. п.). Например, перенос знаний в новую ситуацию и есть проявление творчества; точно также переработка информации невозможна без определённой степени творчества; то же самое относится к интерпретации, исследовательской работе и др.

В-третьих, в отдельных случаях использование определения не имеет под собой оснований и приводит к появлению терминологических сочетаний с неясной семантикой. Так, не понятно, что означает сочетание «информационно-творческая направленность». В другом случае «творческий тур олимпиады» по иностранному языку приводит к мысли о том, что все предшествующие этапы олимпиады были недостаточно творческими.

Таким образом, простое наблюдение за употреблением термина и производных подсказывает вывод о том, что «терминология творчества» носит нечёткий характер, что специалисты в области преподавания иностранных языков не достаточно ясно представляют себе суть творчества/креативности применительно к условиям иноязычной подготовки.

В этой сфере наблюдаем, с одной стороны, постоянное обращение к теме творческих способностей, а с другой — очевидную эклектичность взглядов и отсутствие у многих авторов чёткого представления о действительном содержании понятий. Результаты анализа отражают бесспорный факт: традиционная для отечественного педагогического менталитета установка на творчество (обучение должно быть сориентировано на развитие и воспитание личности) в известной степени девальвирована. Между тем сегодня утверждается мысль о том, что желаемый результат индивидуально-личностного развития средствами изучаемого иностранного языка — это, в первую очередь, креативность.

Другое дело, что авторы методических работ чаще обращают внимание на формы организации образовательного процесса. Например, С. М. Наседкина пишет о так называемых креативных заданиях,

к которым автор относит следующие: найти интересующую информацию в тексте и проанализировать её, создать собственный текст на основе темы, инсценировать прочитанный текст, изменить окончание текста по своему усмотрению, написать «сценарий» к тексту или рецензию на этот текст [13, с. 90—91]. Однако сами по себе эти задания могут и не сработать — для их успешной реализации необходима большая подготовительно-тренировочная работа. Тем не менее, это интересные формы работы, и они должны становиться частью педагогического инструментария и в системе ВПО. В равной степени необходимы и так называемые нестандартные уроки, с которыми авторы связывают реализацию творческих способностей обучающихся [14]. К сожалению, нередко случается, что нестандартность занятия сводится, в основном, к нетривиальному названию («урок-аукцион» или что-либо подобное), тогда как внутреннее содержание (виды заданий и т. п.) остаётся вполне традиционным. Поэтому если мы ставим задачу создания креативной среды обучения иностранным языкам, то надо помнить, что главное в ней — система приёмов мыслительной деятельности, которые выступают предметом освоения [9, с. 201]. На практике это означает, что любая микросистема упражнений, направленная на формирование и совершенствование навыков во всех видах речевой деятельности, должна быть «увязана» с механизмами мышления и направлена на их развитие.

Есть и другой важный момент, связанный с сензитивными периодами в интеллектуальном развитии индивида. Известно, что в онтогенезе существуют определённые возрастные отрезки, когда и «творческие способности», и общая способность к творчеству могут развиваться особенно быстро. Возрастной период 18—20 лет — т. е. время обучения на I—II курсах неязыкового учреждения высшего образования — вряд ли можно считать сензитивным периодом развития креативности, тем более в условиях военной академии. Это такой период жизни, в течение которого трудно стимулировать творчество в любых проявлениях (прежде всего, ввиду противоречивых процессов адаптации к условиям армейской службы). Однако делать это надо — вне зависимости от далеко не всегда благоприятных факторов образовательной среды.

Заключение. Необходимо подчеркнуть, что проблематика воспитания креативности средствами иноязычной подготовки пока не находит окончательного решения. В связи с этим необходимо дать развёрнутые ответы на ряд вопросов. Во-первых, можно ли вообще каким-либо образом способствовать воспитанию креативности как способности к творчеству средствами иноязычной подготовки в неязыковом учреждении высшего образования, особенно в военном? Быть может, сама дисциплина «Иностранный язык» плохо приспособлена для решения такой задачи? Во-вторых, можно ли ставить задачу разработки методических систем обучения иностранным языкам в неязыковом (военном) учреждении высшего образования, сориентированной на глобальную цель — всемерное развитие креативности субъектов образовательного процесса? Данные вопросы заслуживают глубокого и детального рассмотрения в дальнейших исследованиях.

Список цитируемых источников

1. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. — М.: Наука, 1990. — 224 с.
2. Piirto, J. The Piirto Pyramid of Talent Development / J. Piirto // *Gifted Child Today*. — November, 2000. — Vol. 23. — № 6. — P. 22—28.
3. Fishkin, A. S. Who is creative? Identifying children's creative abilities / A. S. Fishkin, A. S. Johnson // *Roeper Review*. — September, 1998. — Vol. 21. — № 1. — P. 40—46.
4. Simplicio, J. Classroom Educators How to Be More Effective and Creative Teachers / J. Simplicio // *Education*. — 2000. — Vol. 120. — Issue 4. — P. 67—72.
5. Козленко, В. Н. Произвольная креативность личности и её социальная инициативность / В. Н. Козленко // Организация внеклассной воспитательной работы в школе: сб. науч. ст. — Вып. 2. — Тамбов: ТГПИ, 1977. — С. 110—117.
6. Ермолаева-Томина, Л. Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей / Л. Б. Ермолаева-Томина // *Вопр. психологии*. — 1977. — № 4. — С. 74—83.
7. Козленко, В. Н. К вопросу отношения некоторых свойств личности, способствующих творческой деятельности учащихся / В. Н. Козленко, Р. П. Лаптиева // *Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов: межвуз. сб. науч. тр.* — М.: МГПИ, 1981. — С. 100—106.
8. Серебренников, Б. А. О материалистическом подходе к явлениям языка / Б. А. Серебренников. — М.: Наука, 1983. — 319 с.
9. Кречетников, К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / К. Г. Кречетников. — Владивосток: [б. и.], 2003. — 407 л.
10. Малахова, И. А. Развитие личности. Способность к творчеству, одарённость, талант: пособие для педагогов: в 2 ч. / И. А. Малахова. — Минск: Беларусь, 2002. — Ч. 1. — 156 с.
11. Сафроненко, О. И. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О. И. Сафроненко. — Ростов н/Д: [б. и.], 2006. — 465 л.
12. Димуhamетов, Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Р. С. Димуhamетов. — Магнитогорск: [б. и.], 2006. — 398 л.
13. Наседкина, С. М. Создание креативной дидактической среды на среднем этапе обучения иностранным языкам в лингвистических гимназиях: на материале немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. М. Наседкина. — М.: [б. и.], 2004. — 222 л.
14. Убогая, Н. В. Развитие творческих способностей школьников в процессе обучения английскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Убогая. — Воронеж: [б. и.], 2002. — 24 с.

Материал поступил в редакцию 01.03.2014 г.