

ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА: К ВОПРОСУ О КРЕАТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М. Ф. Арсентьева

Анализируется влияние лингвистического аспекта на успешность как бизнес-переговоров, так и его влияние в сфере массмедиа. Коммуникативные неудачи рассматриваются как один из элементов общественно-политического дискурса. Устанавливаются факторы, влияющие на эффективность межкультурной коммуникации, среди которых особо выделяется феномен доверия. Предлагается конкретная схема установления партнерского доверия, описываются возникающие при этом трудности.

The impact of linguistic aspect on success in business negotiations as well as its influence on mass-media is analyzed in the article. Communication failures are considered as one the elements of social and political discourse. Factors influencing the effectiveness of cross-cultural communication including particularly standing out phenomenon of trust are defined. The specific scheme of partner trust maintenance is proposed. Difficulties arising in this process are described.

Ключевые слова: коммуникативная неудача; общественно-политический дискурс; партнерское доверие; межкультурная коммуникация; языковые барьеры.

Keywords: communication failures; social and political discourse; trust in partnership; cross-cultural communication; linguistic barriers.

Успех обучения в значительной мере зависит от форм работы и принципов, которые лежат в основе организации и управления этим процессом. Организация и управление обучением представляются собой не столько последовательное решение методических проблем по усвоению языкового учебного материала, сколько организацию и управление взаимоотношениями между субъектами этого процесса в ходе совместной работы над учебным материалом. Но выбор и применение технологий обучения являются делом преподавателя, поскольку они определяются во многом конкретной ситуацией обучения. Управлять обучением означает не руководить, не вести процесс по жесткому плану, а воздействовать на студентов.

Творчество и стандартизация – это противоречие или взаимодополнение? Цель данной публикации – рассмотреть эти понятия, используя зарубежный опыт, выявить факторы оптимального формирования креативности в процессе обучения иностранному языку. В статье большое внимание уделяется формам творческой работы на уроке иностранного языка. При этом зарубежные ученые исходят из того, что именно творческий подход в процессе преподавания языка способствует качественному усвоению иностранного языка. Частично нетрадиционные задания, ориентированные на студентов, мотивируют их к активному участию в альтернативных формах работы.

Общепринятое определение термина «творчество» доступно еще не всем, однако многие зарубежные ученые описывают аспекты, раскрывающие данное понятие. К аспектам, касающимся преподавания иностранного языка, можно отнести, например, способность человека создавать из известного что-то новое [3, s. 308]. Одним из рамочных условий для развития творчества является то, что обучение иностранному языку рассматривается как процесс, в котором задействован весь человек, а не только его когнитивные способности. Таким образом, для творческого обучения и учебного процесса необходимы учебные ситуации, которые развивают

у студентов навыки открытого, личностно ориентированного и прежде всего нацеленного на конкретные действия совместного обучения. Обучение иностранному языку в вузе или на курсах – это общение и применение знаний в повседневной жизни и помощь студентам ориентироваться в окружающей среде. На практических занятиях студенты получают возможность приобретать такие навыки и способности, которые им необходимы для того, чтобы общаться должным образом в повседневных коммуникативных ситуациях.

Креативность (творчество) может быть определено как индивидуальный потенциал в процессе обучения людей, что позволяет обучающемуся открыть самостоятельно или сообщая что-то новое и исследовать новые пути решения проблемы на занятиях. Поэтому творческие уроки иностранного языка должны включать открытые, ориентированные на обучение и требующие коммуникативно-деятельностного подхода задачи, при которых поощряется инициатива и воображение, взаимодействие, спонтанность, решение стратегических проблем, опыт, а также эмоции, эстетика, индивидуальность и т. д. Это должны быть задания, у которых есть множество различных решений. Однако манеры проведения занятия имеют свои подходы в разных образовательных системах.

Необходимо подчеркнуть, что в официальных документах, на которые опирается европейская система обучения, заложена основа творческого развития. Один из таких документов – «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», изданный Департаментом по языковой политике Совета Европы в 2001 г., где на первый план выдвигается ориентированно-деятельностный подход [6, s. 21]. Он определяет рамочные условия для целей, содержания и методов обучения иностранному языку и рекомендует проводить языковые занятия в соответствии с их содержанием, учебными планами и сертификацией во всех европейских вузах. Это действительно содействует дальнейшему развитию сотрудничества.

Но необходимо учитывать следующий момент. С одной стороны, рекомендации и предложения этого документа должны быть строго соблюдены. А с другой стороны, в нем заложена основа для развития творческих компетенций (способностей) студентов при поддержке их креативности на занятиях по иностранному языку. К ним относятся спонтанность, оригинальность, изобретательность и личный вкус студентов, с которыми тесно связано творческое обучение [12, s. 27].

Часто без внимания остается тот факт, что общевропейские рамочные компетенции это всего лишь предложения по организации занятий по иностранному языку. Этот документ необходимо рассматривать как «открытый, динамичный и не догматический, который призывает обучающихся ставить под сомнение непроверенные предположения о преподавании языка, которые рассматриваются в профессиональной деятельности как традиционные» [6, s. 29]. Он предлагает адаптировать учебный материал с точки зрения активного и творческого преподавания немецкого языка. В этой связи существует фундаментальный методологический принцип Европейского совета использования таких методов, которые считаются наиболее эффективными для преподавания, обучения и изучения языков.

Так как современные языки преподаются и изучаются по-разному, то задача данного документа не пропаганда того или иного метода преподавания иностранных языков, а предложение различных вариантов подачи учебного материала [5, s. 140].

Следующим важным документом в преподавании иностранного языка является «Рамочный план: немецкий язык как иностранный для зарубежных студентов». Данный документ учитывает социальные и экономические прогнозы государства, а также потребности студентов. Но одно очевидно: в связи с экономическими изменениями в Европе спрос на высококвалифицированных специалистов постоянно растет. Креативность и готовность к инновациям стали ключевыми требованиями в подготовке персонала, владеющего языковыми навыками на высоком уровне.

На протяжении многих десятилетий главными критериями, предъявляемыми к преподавательскому составу, были готовность строго выполнять заказ государства и готовить соответствующих специалистов. В то время речь не шла еще о творческом подходе и оригинальности представления результатов работы. Теперь же сотрудники должны работать творчески и инновационно [1, s. 75].

В 2010 г. в Федеративной Республике Германия активно шла дискуссия о современных образовательных стандартах, ориентированных на формирование компетенций на занятиях по иностранному языку. Так, Л. Кох предлагает больше внимания в процессе обучения уделять креативности и творческому подходу: «Существует недостаток фантазии (воображения) и интереса к познанию как к инструменту решения проблем. В учебном процессе игнорируется воображение, хотя оно всегда имеет место при творческом подходе к решению проблем» [9, s. 327].

Следовательно, здесь Л. Кох выступает за такое занятие, которое открывает обучающимся возмож-

ность исследовательского обучения, где они, сталкиваясь с проблемами, могут попытаться разрешить их самостоятельно.

Критика по отношению к содержанию компетенций и стандартизации учебных планов имеет место не только в Германии и Европе, но и в других странах, например в США. В 2010 г. было проведено исследование под названием «Кризис творчества», опубликованное американским журналом «Newsweek». Результаты показали, что американские студенты уже не способны найти гибкий и творческий подход к решению задач и проблем в аудитории. Авторы приводят несколько причин такого негативного тренда. Основную причину, очевидно, необходимо искать в школьном образовании. Другая причина заключается в отсутствии развития творческого потенциала. В самом деле нет согласованных усилий по содействию в развитии творчества всех обучающихся [2].

Американская система образования ориентируется все больше на стандартизированный учебный план и стандартизованные национальные тесты, а не на индивидуальную поддержку каждого в отдельности учащегося. Но, как это ни парадоксально, американское общество желает развивать творческое мышление учащихся и внедрять творческие формы работы в процесс обучения, но не готово еще это делать. По данным американских преподавателей не остается времени для творческого подхода в обучении. Критичной остается ситуация с часами по музыкальному образованию, во многих школах их количество резко сокращается.

И все же есть американские ученые, которые используют многочисленные творческие формы занятий. Примером служат американские ученые Б. Бронсон и А. Мериман, внедряющие проектно-ориентированное обучение. Они выделяют следующие фазы проектной деятельности [2, s. 21]:

- анализ фактов: с какими темами, содержанием имеют дело студенты;
- определение проблемы: какие проблемы необходимо решить;
- развитие идей о том, как поступать в будущем: какие есть возможности;
- разработка плана действий: что должно быть сделано и кем? Какая помощь необходима;
- поиск возможных решений: какое решение выбрали студенты.

Эти фазы во многих аспектах совпадают с распространёнными на территории Германии моделями [4]. По мнению немецких ученых В. Эмер, К. Ленцен, проекты должны пройти следующие этапы:

- 1) инициатива провести проект;
- 2) наброски проекта;
- 3) проект плана;
- 4) проведение проекта, в том числе организационный обмен, адаптация плана, рефлексия работы в группах;
- 5) завершение проекта, состоящего из фазы презентаций (представление продукта), фазы оценивания (оценка продукта и процесса), фазы продолжения (документация и, возможно, продолжение проекта).

Таким образом, в последнее время проектно-ориентированное обучение рассматривается как важный компонент ориентированного на учащегося обучения как в американской, так и европейской системах образования.

Авторы полагают, что в таком проектно-ориентированном обучении роль учителя должна измениться: он должен выполнять функцию консультанта обучения. Если преподаватели принимают интересные для студентов решения, поддерживают их точку зрения, владеют новыми креативными методиками преподавания, то такие занятия имеют положительный результат [2].

Похожей точки зрения придерживается нейробиолог Д. Хютер из г. Гёттинген [10, s. 30].

При проектно-ориентированном обучении также необходимо учитывать типы учащихся, множественный интеллект и его влияние на проведение занятия.

Занятие по иностранному языку, ориентированное на различные типы учащихся, предполагает, что оно должно учитывать неоднородность обучающихся. По крайней мере, с 1970 года существует теория о разных типах учащихся, а именно по виду восприятия (слуховой, зрительный, кинестетический) или по типу действия (когнитивно-абстрактный, коммуникативно-кооперативный).

Г. Гарднер в 1980-х гг. разработал теорию о так называемых множественных интеллектах, но только в последние годы она стала приобретать должное значение в области методики и дидактики преподавания иностранного языка. Х. Пучта, В. Кренн и М. Ринфолукри [11] рассматривают семь форм интеллекта следующим образом:

1) внутриличностный интеллект, который предполагает знание о себе, саморегуляции и самоконтроле;

2) межличностный интеллект, где в центре внимания стоит умение общаться с другими людьми;

3) логико-математический интеллект, для которого характерно научное, аналитическое мышление и умение решения проблем;

4) лингвистический интеллект, который предусматривает способность размышлять о языке через взаимоотношения между формой и содержанием речи;

5) музыкальный интеллект, в центре которого находятся ритм, звук, высота звука, громкость и т. д.;

6) пространственный интеллект, для которого характерно пространственное мышление, а также представление очень больших структур и небольших закрытых пространств;

7) кинестетически-физический интеллект, который позволяет использовать свое собственное тело многосторонне и со смыслом.

Занятия по обучению языку, предусматривающие творческие формы работы и принцип ориентации на действие, позволяют каждому отдельному интеллекту реализовать себя и выучить язык благодаря своему стилю обучения.

Зарубежные ученые развивают творческую работу по недельному планированию, обучению с помощью «станций», проектно-ориентированному обучению, сценической игре, а также используют в учебном процессе небольшие творческие упражнения.

Наряду с проектно-ориентированным обучением большое внимание уделяется разработке междисциплинарных уроков, выполняющих функцию моста между преподавателями иностранного языка и соответствующими преподавателями-предметниками [14, s. 11].

Б. Хуфайзен и М. Лютхармс предприняли попытку разработать модель единого междисциплинарного учебного плана преподавания иностранного языка, проводя не только конференции соответствующих студенческих органов или ведомств иностранных языков вузов, но и большую подготовку преподавателей-предметников. Они отметили тот факт, что язык является не только субъектом, но и средством для общения, обсуждения и решения проблем [7, s. 14].

Примерами междисциплинарного обучения может быть работа Й. Бисхоффа «Менделеев встречает Майера». В ней он описал творческое междисциплинарное преподавание химии. Ф. Мюллер показал в своей статье «Карриатура на занятии по иностранному языку», как творческие уроки могут быть реализованы в самых трудных для преподавания предметах, таких как история.

Б. Хуфайзен предлагает преподавателям ввести новый дополнительный предмет «Межкультурные исследования», в рамках которого можно было бы изучать такие темы, как литература, культура, политический и экономический мир [8, s. 274].

Р. Викке подчеркнул важность метода работы с иностранной художественной литературой, который до сих пор практически не рассматривался ни в текущих учебных планах, ни в образовательных стандартах, ни в моделях обучения. А творческие, интерактивные, ориентированные на учащихся занятия по иностранному языку ни в коем случае не должны отказываться от использования литературных текстов на занятии [15].

Ч. Юнал признал, что работа с художественной литературой способствует развитию творчества и языкового сознания. Так, литературные тексты на иностранном языке включают в себя потенциал креативного применения и расширения уже полученных знаний. Предпосылкой для эффективного использования этих текстов является неприкосновенность литературного произведения. Поэтому традиционная интерпретация текста должна быть заменена на другие формы работы [13, s. 34].

Новые эксперименты показывают, что обучающиеся работают с текстом не только рецептивно, но и творчески, то есть они сами активно изучают способы внедрения литературных текстов на занятиях. Используя уже накопленный опыт и предыдущие знания, студенты используют литературные тексты для выражения собственного мнения и представления своих собственных мыслей и чувств. Обучающиеся должны иметь возможность внести свой вклад в обсуждение текста и самостоятельно интерпретировать произведения.

Автор предлагает, работая с текстами, на разных этапах применять различные задания. Перед чтением: высказать мнение о главной идее в тексте на основе заголовка; составить свою историю (рассказ); составить упражнения, сконцентрировавшись

на языке мимики и жестов; отгадать профессии, чувства. Во время чтения: упорядочить части рассказа; выдвинуть гипотезу о дальнейшем сюжете; написать сочинение, рассказ; высказать свою точку зрения относительно происходящего; отгадать мысль, составить историю на основе картинок; изобразить что-то с помощью пантомимы; подготовить ролевую игру. После чтения рассказа: переделать текст или расширить его; переписать текст в форме стихотворения; написать аналогичный текст самому; написать письмо автору, герою рассказа и т. д.

Таким образом, внедряя литературные тексты, мы поддерживаем языковые способности, расширяем кругозор. Новый дидактический подход требует от преподавателя внесения изменений в работу с иноязычной литературой. В центре обучения не должна быть личная интерпретация произведения.

Преподаватели активно используют также игровые задания, стимулирующие интерес студентов, подталкивающие их к спонтанному говорению и разбивающие монотонность учебных занятий.

Игра – это форма приятной и полезной деятельности, которая сплачивает учебную группу, создает в ней дружеские и одновременно деловые отношения.

При этом необходимо знать, что представляет собой каждый студент как личность. Это обязательное условие. Если переход к игре происходит эпизодически, то он обескураживает обучающихся, и игровое задание не дает положительного эффекта. С другой стороны, игровое задание может увести от цели – студенты делают то, что им приятно. Поэтому преподаватель должен соблюдать следующие правила:

- иногда делать то, что для обучающихся неожиданно, например задавать вопросы, шутить, не задевая никого;

- быть внимательным и благожелательным, не говорить «плохо», «неправильно», а поддерживать дисциплину косвенными замечаниями, например: «Извините, я отвлеку вас от разговора...», «Вы хотели сказать...».

При возникновении трудных ситуаций предлагаются следующие варианты поведения преподавателя:

1. Учащиеся не вступают в игру, так как стесняются и не верят в свои силы. Это бывает на начальном этапе работы с играми или при недостаточной подготовке преподавателя. Решение: преподавателю проиграть трудную роль самому, обеспечить список слов на доске, отослать студентов к диалогу-обrazцу.

2. Игра затягивается, поскольку участники не могут найти правильного решения. Решение: ввести дополнительные задания, подсказать ответ.

3. Игра затягивается из-за отсутствия налаженного взаимодействия. Решение: уточнить роли участников.

4. Игра переходит в конфликтную ситуацию: спор переходит в ссору. Решение: ликвидировать предмет спора, дать решение в готовом виде, ввести в игру новых участников, нейтрализующих участников конфликта.

5. Учащиеся не включаются в игру, а только симулируют игровую деятельность. Решение: переформулировать цели, сменить участников, заново сформулировать игровую установку.

Таким образом, в статье была предпринята попытка на основе зарубежных исследований выявить основные подходы к пониманию креативности (творчества) в иноязычном речевом общении и представить некоторые формы нестандартного ведения занятий.

Библиографические ссылки

1. *Brater M., Freygart S., Rainer M.* Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld : Bertelsmann, 2011.
2. *Bronson M., Merryman A.* The Creativity Crisis – For the first Time, research shows that American creativity is declining. What went wrong – and how we can fix it. Amsterdam ; Niederlande, 2010.
3. *Caspari D.* Kreative Übungen // Handbuch Fremdsprachenunterricht / K. R. Bausch, H. Christ (Hrsg.). Tübingen ; Basel : Francke, 2003. S. 308–312.
4. *Emer W.* Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Projektunterricht als Beitrag zur Schulunterricht. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2002. S. 132.
5. *Europarat: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.* Straßburg : Langenscheidt, 2001.
6. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / J. Trim [u.a.].* Berlin ; München ; Wien ; Zürich ; New York : Langenscheidt, 2001.
7. *Hufeisen B., Lutjeharms M.* Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Tübingen : Narr, 2005.
8. *Hufeisen B., Baut R., Hufeisen B.* Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell // Vieles ist sehr ähnlich / Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 2011. S. 265–282.
9. *Koch L.* Kompetenz, Konstrukt zwischen Defizit und Anmaßung // Bildungsstandards auf dem Prüfstand / W. Böhm, U. Frost (Hrsg.). Paterborn : Schöningh, 2010. S. 323–331.
10. *Kosog S.* Interview mit Gerald Hüther // Das Magazin für Kindheit und Kulturen. Themenheft Schule, ja bitte. Aber anders. 2001. № 28. S. 28–30.
11. *Puchta H., Krenn W., Rinvoluceri M.* Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Hueber : Ismaning, 2009.
12. *Schröder Ch., Wirth I.* Kompetenzorientiert unterrichten. Praxis-Ratgeber. Berlin : Cornelsen-Verlag, 2012.
13. *Ünal G.* Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen. Ankara : HacettepeUniversitesi, 2010.
14. *Wicke R., Rottmann K.* Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin : Cornelsen, 2013.
15. *Wicke R.* Unterricht gestalten – Unterricht entwickeln // Fremdsprache Deutsch. Themenheft Deutschunterricht gestalten – Beispiele der Unterrichtsentwicklung / Goethe-Institut (Hrsg.). 2010. № 5. S. 5–12.