

**Таяновская Ирина Владимировна, Пискун Ирина Сергеевна**  
*Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь)*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ ЗАДАНИЙ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Исходя из философско-методического постулата о подобии микрокосма макрокосму, возможно умозаключить: в рамках всего макрокосма университета, который характеризуется впечатляющей многогранностью охвата различных специальностей, специализаций, направлений профессионального обучения, с точки зрения своей особой, социально и личностно значимой миссии может осмысливаться, по аналогии, преподавание отдельных дисциплин в рамках системы высшего образования. К «сверхзадаче» риторической коммуникативно-речевой подготовки, реализуемой в рамках современного филологического образования, принадлежит развитие соответствующих компетенций и умений обучающихся. В свою очередь, под *коммуникативными умениями*, в общей структуре коммуникативной компетенции, можно подразумевать ее ключевую деятельностную составляющую – проявляемую в целостном словесном и внесловесном (вербальном и невербальном) выражении готовность к конструктивному общению, нацеленному на достижение взаимопонимания, совместной интеллектуально-практической деятельности и продуктивной, творческой мыслительно-речевой самореализации его участников.

Остановимся на предложенном нами комплексе основных концептуальных положений (принципов), которые могут являться ключевыми в процессе *проектирования творческих заданий* эвристически направленного характера, нацеленных на становление коммуникативных умений в структуре коммуникативно-речевой подготовки студентов филологических специальностей университета. Данные положения обсуждаются нами на логической основе, концептуально целостной и преемственной с предшествующим уровнем общего среднего коммуникативно-речевого образования учащихся (выпускников и абитуриентов), исходя из общедидактического постулата о преемственности и непрерывности образовательной подготовки.

Концептуальное положение о *многоплановой организации эвристического полилога* реализуется путем постановки разнообразных творческих заданий, ориентирующих на методическую драматургию переменных коммуникативно-речевых позиций. Мы выделяем различные параметры такой игровой замены, в частности:

1) *социально-возрастная «линейка»*. Например: «Задайте вопросы об изучаемом явлении от имени любознательного малыша-почемучки»; «Представьте, что Вам необходимо убедить в пользу изучения этого материала старшеклассника, увлеченного компьютерной техникой. Какие аргументы Вы подберете?»;

2) *профессиональное основание* (напр., преподаватель, строящий объяснение; учитель, журналист, моделирующий эвристическое интер-

вью с постановкой опорных смысловых вопросов, репортаж о выполнении задания или заметку на обучающие темы; конференсье, ведущий торжественный вечер или концерт в честь предметно значимого события; дипломат, анализирующий международную значимость изучаемого явления; рекламный агент, создающий его гиперболизированно позитивную характеристику; поэт или художник, представляющий образную визуализацию темы, и т.д.);

3) *предметно-дисциплинарное основание* (напр., философ, рассматривающий тему в максимально обобщенном мировоззренческом ракурсе; логик, проектирующий строго логическое рассуждение; психолог, дающий человековедческие комментарии; социолог, анализирующий общественную значимость проблемы; культуролог, устанавливающий параллели из мира искусств, и др.);

4) *психолого-характерологические параметры*, например: «Постройте рассуждение о развитии изучаемого явления от имени оптимиста /пессимиста (эмоционального / сдержанного человека)» и под.;

5) *оценочная модальность* (защитник – проponent позиции, обвинитель – оппонент, сторонник позиции *contra*, или арбитр – третейский судья).

Как видно, данные основания могут комбинироваться, к примеру, в случае использования игровой модели суда (прокурор-оппонент и адвокат-проponent).

Принцип *постановки эвристически нацеленных опорных смысловых вопросов* может обретать конкретизированное воплощение при определении соответствий вопросов, организующих процесс текстообразования, с этапами-ступенями риторического канона (идеовербальной схемы). С точки зрения ее структуры возможно провести детальную, системную корреляцию между этапами текстопорождения и постановкой эвристически нацеленных опорных смысловых вопросов. Так, решение вопросов: «Зачем сказать?», «Кому сказать?», «В каких обстоятельствах сказать?», «О чём сказать?», «Что сказать?» – непосредственно связано с реализацией *содержательно-коммуникативных* умений. Иными словами, на этапе работы над содержанием текста в форме постановки и осмысления эвристических вопросов может производиться анализ речевой ситуации, подбор и отбор материала.

Решение вопросов: «Где (сколь подробно и в каком порядке) сказать?» и «Как (в каком соотношении и в какой связи) сказать?» – связывается с воплощением *структурно-коммуникативных* умений говорящего/пишущего.

Вопросы «Как (в каком стиле и какими средствами языка) сказать?/ Как подобрать, отобрать и сочетать средства языка?/» рассматриваются и решаются на этапе реализации *вербально-коммуникативных* умений.

В свою очередь, решение вопросов «Как представить высказывание? Как уместно промолчать? Как воплотить текст в ходе речи, сделав это на бумаге или в электронных средствах общения? Как показать задуманное в средствах наглядности?» неразрывно сопряжено с развитием *технично-коммуникативных* умений обучающихся.

Эвристические вопросы могут ставиться рассредоточенно (в начале работы над темой; на всем ее протяжении, поэтапно – в составе раз-

личных учебных ситуаций, что способствует формированию и формулированию промежуточных выводов, а также – что не менее значимо – в завершение, образуя и подчеркивая познавательную-практическую перспективу, «открытый познавательный финал»).

Вопросы используются не только как вспомогательные «конструктивные вехи» для построения размышлений и генерирования текста, но и в самой текстовой ткани, равно как и вопросы, дополнительно порождаемые в процессе создания высказываний, при их вербализации. Развитие умений выдвижения эвристически направленных вопросов может осуществляться с учетом их различных семантико-синтаксических моделей [см. об этом, в частности: 2, с. 56]. Дополнительно отметим, что бывает весьма целесообразным практиковать специальное поощрительное оценивание не только ответов студентов, но и поставленных ими вопросов.

Принцип отражения *многофункциональной природы обучающих высказываний в индивидуальном целеполагании* может дополнительно подкрепляться отражающим принимаемую таксономию целей их коллективным обсуждением и интеграцией, где в общем случае не звучит отрицательных оценок предложенных персональных целеустановок. Творческую форму такому целеполаганию может придать построение схемы-дендрограммы в виде «дерева целей», солярного или астрального символа-изображения и под. При этом немаловажно, что может устанавливаться взаимосвязь между намеченными опорными смысловыми вопросами и контекстуализирующими их целями, которые отражаются в широком спектре семантически адекватных интеллектуально-речевых глаголов.

Концептуальное основоположение о *жанровой переходности и трансформации в процессе эвристически направленного обучения* реализуется путем выполнения творческих заданий, расширяющих границы привычного жанроопределения учебных работ. При этом понятия первичного и вторичного жанра, восходящие к жанроведческим трудам признанного классика филологического познания М. М. Бахтина, нередко полностью воплощаются при выполнении обучающих заданий. К примеру, занимательное дидактическое повествование, имеющее перспективную направленность и оправданность для последующего прохождения студентами преддипломной педагогической практики и построения мотивирующего объяснения учебного материала, может создаваться в форме монолога-письма от имени языкового / речевого явления, равно как отзыв о работе товарища по группе – в форме письма автору; поздравление – в форме комплимента, дискуссионно построенного рассуждения [см., в частности: 5, с. 336–337], образно-метафорического рецепта и др. В этом, по существу, проявляется феномен *жанрового синкретизма*, усиливающего нестандартный и занимательный характер задания.

Постулат о *взаимодействии и функциональном варьировании вербальных и невербальных составляющих в ходе обучения коммуникации* воплощается при помощи творческих заданий, позволяющих дополнительно осмыслить роль предречевого, внутриречевого и послеречевого молчания-паузации. Так, студенты с увлечением создают творческие этюды по парадоксальному заглавию-оксюмору: «Красноречивое молчание», «Звонкая тишина» и под. В

качестве творческого стимула может предлагаться домысливание и описание коммуникативной ситуации, предваряющей одну из контрастных речевых формул: «Воцарилось молчание, которое объединяет / разобщает».

Не узко междисциплинарная, а значительно более широкая, метапредметная сущность категории молчания отчетливо отражается в вариативной постановке открытого задания на моделирование мини-трактата-эссе по одной из предложенных семантически симметричных тем:

- «Философия молчания»,
- «Логика молчания»,
- «Психология молчания»,
- «Риторика молчания»,
- «Этика молчания»,
- «Эстетика молчания»,
- «Музыка молчания» и под.

Подобная постановка задания способствует стереоскопично многогранному осмыслению возможной функциональной направленности, эмоциональной модальности и контактообразующих характеристик молчания: контактного либо дистактного.

Другие выделенные концептуальные императивы работы над коммуникативно-речевым развитием обучающихся были приведены нами в издании [6].

Наряду с этим возможно отметить концептуальный постулат о *метапредметной направленности становления коммуникативных умений в области обработки и речевой передачи информации*. Так, при работе над *информационно-структурирующими* высказываниями (докладами, сообщениями) в центре внимания находится категория речевой логичности. Возможны творческие задания, направленные на создание и сопоставление различных вариантов текста путем сборки «информационно-речевой мозаики (лото)» из представленных «квантов информации» – логико-смысловых блоков, или сверхфразовых речевых единств, и выявление логики предложенных вариантов с опорой на речевые показатели логичности (последовательности, опоры на предыдущее, конкретизации и под.).

При работе над *информационно-заинтересовывающими* текстами (занимательным дидактическим повествованием, биографической характеристикой, экскурсионной речью и др.), выдвигающими в центр внимания категорию познавательного интереса, уместными оказываются задания на творческое использование богатого арсенала конструктивных приемов заинтересовывающей направленности изложения, например – на выбор и домысливание соответствующего эпизода из биографии автора-классика в данной области знания.

При освоении специфики высказываний *информационно-компрессивного /аналитико-синтетического/* характера (тезисов, конспектов, аннотаций, резюме, рефератов, информационных обзоров) апробации могут подлежать задания на жанровую трансформацию – сопоставление информационной телеграммы (СМС-сообщения) из развернутого информационно-смыслового блока учебного материала. Возможна

адаптация игрового творческого задания, предложенного ранее в иных учебно-методических целях и используемого нами в историко-филологическом (историко-риторическом) контексте – «Путешествие в Лаконику (Лаконию)», когда значимое информационное резюме текста излагается обучающимся, к примеру, в ролевом образе античного гонца-вестника.

В ходе работы над *проблемно-исследовательскими /информационно-генерирующими/* высказываниями (учебно-исследовательскими работами, докладами и сообщениями исследовательской направленности) в фокусе внимания находится метапредметная категория исследования. Возможно использование проективных методик, которые оптимальным образом сочетаются с решением исследовательских задач.

Проработка структурных компонентов научно-методического аппарата исследования может осуществляться путем создания мини-этидов исследовательского характера, где важно создать условия для вариативного, лично значимого проблемно-тематического выбора.

Представляется значимым подчеркнуть: как показано в работах, выполненных в русле научно-педагогической школы дидактической эвристики (А. Д. Короля, А. В. Хуторского и др. [см., в частности: 1, с. 3; 3, с.32; 4, с. 223-224]), использование заданий творческого характера в процессе коммуникативно-речевой подготовки обучающихся в классическом университете позволяет содействовать развитию у студентов-филологов комплекса социально и лично значимых качеств:

- когнитивных (познавательных): любознательности, познавательной настойчивости и целеустремленности, широты кругозора и под.;
- креативных: изобретательности, самостоятельности и оригинальности суждений, гибкости ума, богатой фантазии и др.;
- коммуникативных: открытости, искренности, коммуникабельности, позитивной настроенности и др.;
- ценностно-смысловых, например: доброжелательности, внимательности и отзывчивости к окружающим людям;
- организационно-деятельностных: ответственности, волевой саморегуляции и выдержки, последовательности и плановости в поведении, требовательности к себе и самокритичности и под.

Комплекс данных характеристик определяет перспективный индивидуально-личностный портрет выпускника университета с филологическим образованием, обладающего важнейшей современной «компетенцией к приобретению компетенций» – к их приращению и совершенствованию.

### **Библиографические ссылки**

1. Король, А. Д. Методология, содержание и практика реализации инновационного образования в БГУ в контексте Университета 3.0 / А. Д. Король, О. И. Чуприс, Н. И. Морозова // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2018. – № 6. – С. 3–7.
2. Король, А. Д. Филология. Журналистика. Эвристические (открытые) задания участников оргдеятельностного семинара «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково». Практикум / под ред. А.Д. Короля. – Минск: БГУ, 2018. – 71 с.

3. Хуторской А.В. Дидактика: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.
4. Хуторской, А. В. Педагогика: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2019. – 608 с.
5. Нікалаенка, Г.І. Рэсурсы ўдасканалення маўленчай і этыкетнай культуры вучняў з апорай на выкарыстанне эўрыстычных заданняў / Г.І. Нікалаенка, І. У. Таяноўская // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. – Вып. 16. – 2018. – С.331–339.
6. Таяновская, И.В. Динамика развития учебно-коммуникативных умений текстообразования /И. В.Таяновская. – СПб., 2013. – 292 с.