

Творческая деятельность в обучении иностранным языкам. Идеи и практический опыт

Н.Б. Савинкина,

кандидат филологических наук, доцент
МГУ им. М.В. Ломоносова Центра интен-
сивного обучения иностранным язы-
кам, профессор

Статья посвящена роли учебного творчества при обучении иноязычной речевой деятельности по методу активизации Г.А. Китайгородской. Излагается понимание творчества как процессов внутренней активизации личности в проблемной ситуации. В связи с этим делается вывод об эффективности включения элементов творчества в учебный процесс, в данном случае в обучение иноязычной речевой деятельности.

Рассматриваются условия, создаваемые для стимуляции речевой активности и креативности учащихся на занятиях по методу активизации, показывается производимый ими эффект. Дается сопровождаемое примерами описание используемых при обучении по данному методу творческих заданий, выполнение которых требует от учащихся самостоятельного выстраивания речевого поведения на иностранном языке. Доказывается, что эффективность обучения иноязычной речи по методу активизации связана с развитием креативности. Обосновывается необходимость присутствия элементов творчества и творческих заданий в любом учебном процессе.

Ключевые слова: учебное творчество, креативность, внутренняя активность, речевая активность, речевая креативность, ролевая игра, речевое поведение, речевое творчество, творческое задание.

Понимание творчества и креативности в данном подходе. Мы опираемся на представленное в психологической науке понимание творчества как процессов интеллектуальной активизации личности, направленных на поиск решения в ситуации

незавершенности и неопределенности и связанных с преобразованием имеющегося опыта, с преодолением стереотипов, а также со спонтанностью [2, 3, 13]. Креативность, или способность к творчеству, понимается нами как всестороннее своеобраз-

ное мышление, способное воспринимать и учитывать разнообразие факторов и работать на их сближение.

А.Г. Маслоу считал, что «обучение через творчество» может быть чрезвычайно полезно, поскольку оно способствует развитию креативной личности, готовой принять новое, умеющей импровизировать, не боящейся перемен. «В данном случае я рассуждаю об обучении через творчество не потому, что оно добилось каких-то достижений, а потому, что оно, при правильной постановке вопроса, может стать альтернативой всем другим видам обучения. То есть, вместо того чтобы продолжать относиться к нему как к элитарному изыску, как к неуместной роскоши, как происходит это сейчас, мы можем обратиться к нему со всей серьезностью, доработать его и добиться таких результатов, о которых сегодня можно только догадываться... Именно поэтому меня интересует обучение через творчество – мне представляется, что в нем заложены большие возможности» [9, с. 69].

Психологи в качестве условий, оказывающих определяющее влияние на развитие креативности [5, с. 220], называют:

низкую степень регламентированности поведения учащихся, которая включает:

демократичные отношения с учителем;
поощрение инициативы;
поиск решений;

богатство возможностей и предоставление учащимся выбора;

элемент неопределенности и незавершенности;

создание условий для проявления спонтанности, присутствие элемента импровизации;

предметно-информативную обогащенность, под которой применительно к учебному процессу можно понимать его оснащенность богатым содержательным материалом, насыщение разнообразными событиями, впечатлениями, переживаниями, чувствами, мыслями;

наличие образцов креативного поведения и его результатов.

В отношении учебного процесса можно добавить еще одно важное условие – целе-

направленное использование форм и способов работы, дающих учащимся опыт креативного мышления и поведения.

Обучение, в котором присутствует элемент творчества, имеет целый ряд преимуществ. Благодаря творчеству происходит качественное изменение, преобразование учебного процесса. В процесс обучения привносится жизнь, и личность свободно раскрывает себя [7, 15]. Сошлемся на немецкого философа Адольфа Колпинга, по выражению которого «воспитание есть жизнь и жизнь предполагает».

Привнесением элемента творчества в обучение удастся вызвать максимальную внутреннюю активность учащихся еще и потому, что в творческом процессе происходит слияние всех сфер психики, в волевом усилии творческого акта преодолевается их разорванность: активно включаются интеллектуальная сфера, эмоции, воображение и фантазия, работают произвольное внимание и произвольная память, стимулируются креативное мышление и познавательный интерес.

Элемент творчества в методе активизации (МА). Учебная практическая и научная деятельность в Центре интенсивного обучения иностранным языкам в МГУ им. М.В. Ломоносова привела меня к углубленному изучению вопросов, связанных с творчеством и его ролью в учебном процессе. Дело в том, что в обучении иностранному языку по методу активизации Г.А. Китайгородской присутствует эффект творчества [8].

Я веду курс немецкого языка первоначального обучения, состоящий из двух этапов: этапа для начинающих – обучение разговорной речи (120 академических часов) – и этапа для продолжающих, включающего научное общение и более глубокое вхождение в немецкую культуру (120 академических часов). Преподавание иностранных языков в Центре ведется в группах с чрезвычайно интересным составом: это студенты, аспиранты, преподаватели и профессора разных факультетов МГУ, т. е. люди с высоким, но разным уровнем развития мышления и разным уровнем

продвижения и опыта в науке, пожелавшие в свое свободное время изучать иностранный язык. Данная ситуация, чрезвычайно плодотворная как для преподавателей, так и для учащихся, позволила приобрести большой и необычайно ценный практический и научный опыт. Описание этого опыта преподавания может оказаться полезным широкому кругу преподавателей и людей педагогической науки, а также психологам.

Метод активизации предназначен для обучения общению на иностранном языке, причем в сравнительно короткие сроки. Учащиеся должны научиться воспринимать иноязычную речь и текст, а также пользоваться усвоенными речевыми ресурсами для решения разнообразных коммуникативных задач, для чего создаются особые условия. Ими является воображаемое игровое событийное пространство, в котором учащиеся становятся иноязычными персонажами и оказываются участниками разнообразных содержательно взаимосвязанных событий, требующих от них речевых действий, что становится возможным благодаря введению больших объемов речевого материала и созданию языковой среды. Такая организация учебного процесса позволяет практически сразу выйти в содержательно обогащающее общение на иностранном языке и совершить прорыв в продуктивную речь.

Важным фактором такого прорыва на начальном этапе освоения языка является возможность ощутить и воспринять его особенный характер, почувствовать его «дух». Еще Вильгельм фон Гумбольдт (философ и исследователь языков) указывал на то, что без восприятия «духа» языка вхождение в язык невозможно. Создание языковой среды, а также обогащение учебных занятий элементами национальной культуры помогают учащимся быстрее осваивать иностранный язык.

В условиях такого речевого тренинга чрезвычайно стимулируются речевая активность и креативность учащихся, вырабатывается способность к гибкому речевому поведению, при котором учитывается весь воспринятый разнообразный речевой

и содержательный учебный материал в соотношении с особенностями данной коммуникативной ситуации и жизненным опытом личности [12].

На занятии по МА преподаватель последовательно, продуманно и импровизационно организует разнообразие содержательно взаимосвязанных игровых коммуникативных событий, которые образуют контекст учебного занятия и разыгрываются учащимися от лица изображаемых ими персонажей. При этом преподаватель использует особые диалогические учебные тексты, связанные между собой сюжетом. Таким образом, содержание учебного занятия создается непосредственно на занятии на базе учебных текстов. Благодаря целому ряду особенностей этих текстов речевой материал может служить основой для учебного творчества (тексты обоих немецких курсов составлены Т.Н. Смирновой [11]). Их важными качествами являются:

диалогичность;

большие объемы содержащегося в них речевого материала;

полифоничность и полиситуативность;

инвариантный характер представленных речевых образцов и, следовательно, широкие возможности приложения отобранного речевого материала;

стилистическое разнообразие и экспрессивная окрашенность речевых структур, позволяющие выходить в разнообразные ситуации общения;

некоторая условность и неопределенность реплик, а также относительно свободный монтаж;

заложенные в них в свернутом виде потенциальные выходы в новые ситуации и содержания, так называемые «содержательные лейтмотивы» (термин Т.Н. Смирновой), которые преподаватель и учащиеся могут развить.

Эти тексты вводятся преподавателем с помощью особой методики, а затем речевой материал текстов перерабатывается в новых, аналогичных или иных коммуникативных ситуациях. При этом языковой материал воспроизводится, моделируется, варьируется, трансформируется и комби-

нируется, рабочей единицей в МА является фраза.

Преподаватель организует общение, выступая одновременно в роли автора сценария, режиссера, актера, партнера по общению и носителя языка, демонстрируя примеры творческого обращения с материалом учебника.

В процессе речевого тренинга совершается переход от коммуникативных упражнений, речевое оформление которых предлагается как образец, к коммуникативным заданиям, выполняя которые учащиеся должны проявлять в том или ином объеме самостоятельность и речевую инициативу. Завершается цикл работы сложными творческими заданиями, в которых учащиеся самостоятельно выстраивают свое речевое поведение, решая при этом сложные коммуникативные задачи с использованием учебного речевого материала. Таким образом, в ходе речевого тренинга они учатся пользоваться готовыми учебными фразами и структурами в новых условиях, совершая с ними новые построения.

К характерным особенностям организации учебного процесса в МА относятся:

диалогичность;

групповое взаимодействие;

введение больших объемов речевого материала;

комплексность, т. е. политемность, полиситуативность и полифоничность контекста учебного занятия;

ролевая игра с элементами драматизации и театрализации;

ориентация на содержательность и смысловое наполнение упражнений.

Диалогичность, которая является в МА формой организации учебной деятельности, определяет протекание всего учебного процесса в диалогическом ключе. Задача преподавателя состоит в том, чтобы сделать учащихся активными участниками учебного занятия и в самых разных ситуациях общения поставить их в активную речевую позицию, помогающую им проявлять речевую инициативу.

Безусловно, диалогичность имеет в МА характер личностно ориентированного об-

щения. Вовлекая учащихся в процесс общения, преподаватель развивает такие темы, которые вызывают у них желание общаться, свободно раскрывая себя.

Диалогичный характер протекания учебного занятия требует от преподавателя и учащихся мыслительных усилий, вдумчивого отношения, готовности к сопереживанию и вместе с тем оперативного речевого поведения, быстрых и креативных речевых реакций.

Групповая организация учебного процесса в МА в соответствии с принципом группового взаимодействия позволяет дополнить общение с позиции «учитель – учащийся» общением с позиции «учащийся – учащийся», увеличивая тем самым степень речевой активности учащихся и развивая их коммуникативную компетенцию.

Благодаря данному принципу оказываются востребованными разные взгляды, позиции, мировоззрения. В этой связи можно сослаться на идеи М. Бахтина, который указывал на присущую истинному диалогу совокупность мыслей, чувств и слов и на «неслиянность» голосов [1]. На занятии всегда наблюдается разнообразие позиций, речевых реакций и проявлений речевого творчества. Каждый участник привносит свою особенную ноту, свой подход, свое видение, свою особую выразительность внешнего облика и внутреннего мира.

Например, занятие на тему «Лейпцигская ярмарка» из курса немецкого языка для продолжающих начинается с короткого доклада, подготовленного одним из учащихся, о жизни в средние века в Европе. Доклад становится началом общей дискуссии, которая ведется с опорой на учебный речевой и содержательный материал. Выясняется, что тогда были короли, князья, рыцари, купцы, миннезингеры, крестьяне, мельники, монахи, алхимики, студенты и разбойники. Существовали города, но не было железной дороги. Летало много бабочек, но никому не приходило в голову за ними наблюдать или их коллекционировать. Люди еще не осознали природу. Была Лейпцигская ярмарка. Купцы, как из Ев-

ропы, так и с Востока, на больших телегах привозили свои товары, которые продавали и обменивали на другие...

После того как учащиеся представили себе жизнь в средние века и описали ее, а также настроились эмоционально, преподаватель просит их «припомнить», кем же они сами были в то время в своей «прошлой» жизни, что видели, чувствовали, делали, и предлагает описать этот образ. Прежде чем предоставить слово учащимся, он описывает свой собственный образ, давая некоторый образец с использованием учебного речевого материала.

Вот примеры высказываний учащихся.

Одна из них «вспоминает», что когда-то она была белым цветком. Сын крестьянина подарил этот цветок дочери купца, расставаясь с ней навсегда. Студентка закончила свой рассказ, употребив фразу из учебного текста: «Я об этом никогда не пожалел» – не в шутовом, как в учебнике, а в очень поэтичном контексте: «У меня была короткая жизнь, но я об этом никогда не пожалела...»

«Я думаю, я был колесом большой телеги. Телега принадлежала купцу. Мы много разъезжали. Однажды на купца напали разбойники... Я превратился в человека, но сохранил любовь к путешествиям».

«Мне кажется, я была мелодией. Меня сочинил один миннезингер. Это была грустная мелодия. Он умер, а я продолжала жить».

«А я был водой в ручье. Эта вода была такой чистой, что стала дороже вина. Рядом с ручьем стояла мельница. Она принадлежала мельнику. Мельник был женат. Прекрасная мельничиха каждый день приходила брать воду из ручья».

«Я была городской площадью. Я много видела и слышала. – И что там было видно? Что было слышно? – Был виден огонь. Были слышны голоса. – Вы, наверное, каждый раз пугались? – Да, я чувствовала себя плохо».

Благодаря введению больших объемов речевого материала и сложности, т. е. политемности, полиситуативности и полифоничности к о н

т е к с т а учебного занятия, удается создать «предметно-информативную обогащенность» учебного процесса, обеспечить его содержательностью, разнообразными событиями, впечатлениями и переживаниями, богатством ситуаций, позиций и возможностей, а также включить культурологические и страноведческие сведения.

К о м п л е к с н о с т ь, т. е. политемность, полиситуативность и полифоничность контекста занятия, позволяет на каждом занятии использовать учебный материал предыдущих уроков. Весь известный речевой материал постоянно находится в работе, учитывается и осваивается при формировании речевого замысла. Это является необходимой предпосылкой и условием учебного речевого творчества и креативного поведения учащихся.

Курс также оснащен дополнительными текстами для чтения и аудирования. Эти тексты подобраны так, чтобы речевой учебный материал был представлен в них в аутентичных контекстах и подкреплении. Дополнительные тексты также помогают усилить речевую и содержательную стороны учебного процесса.

Р о л е в а я и г р а с элементами драматизации и театрализации включает работу с масками и разнообразными ситуативными ролями. В соответствии с принципом ролевой игры учащиеся становятся, например, немецкоязычными персонажами: художником из Баварии, философом из Вены, банковским служащим из Цюриха. Преподаватель также получает маску, из преподавателя он превращается в гида-проводчика, встречающего и опекающего туристическую группу. Такая роль не имеет довлеющего характера и способствует более демократичному поведению преподавателя.

Ролевая игра способствует креативности поведения участников. Оказавшись в воображаемых обстоятельствах, учащиеся должны действовать в соответствии с ними, проявлять фантазию и речевую инициативу, перерабатывая при этом учебный речевой и содержательный материал для осуществления собственного речевого за

мысла. Такая деятельность активизирует воображение и заставляет интенсивнее работать мышление, которое направлено на отбор подходящих речевых средств и на превращение некоторого замысла в высказывание или целый этюд, она развивает гибкость при пользовании ограниченными речевыми ресурсами и в какой-то степени включает художественное мышление, необходимое при создании образа.

Приведем пример.

В первом учебном тексте немецкого курса для продолжающих имеется фраза: «Вы тот самый человек, который коллекционирует бабочек?» Спустя несколько занятий одна из учащихся заявляет: «Представьте себе только! Есть люди, которые коллекционируют бабочек. Как это ужасно!» На очередном занятии она сообщает: «Катастрофа! Бабочки исчезают!», взяв глагол «исчезать» из фразы учебного текста: «Приношу дамам свои извинения и исчезаю, так как неудачно припарковал машину». Оказывается, в своей прошлой жизни Катенька Кених была королевой бабочек, «заслуги которых не были по достоинству оценены» (фраза из учебного текста, в котором речь идет о Берлинском университете). К концу учебного курса Катенька открывает кафедру по изучению жизни и причин исчезновения бабочек. Те, кто выразил желание учиться на этой кафедре, на «вступительном экзамене» получают задание: «Сравните немецких и русских бабочек и опишите, чем они отличаются».

Возможности для творческого поведения содержат также и маски, заданные в первом учебном тексте курса для начинающих как весьма условные обозначения персонажей. Они дают импульс к развитию образа и становятся как бы зерном, из которого «произрастет» внутренняя связь с изучаемым языком и сформируется новая иноязычная идентичность учащихся.

Приведем примеры.

Учащийся, согласно маске солидный банковский служащий Франц Бранд, признается, что в свободное время он не только играет на флейте, но и сочиняет серенады. Оказывается, вот он какой – этот со-

лидный господин из Цюриха. Er hat mit Feuer zu tun. «Он имеет дело с огнем! – замечает один из учащихся, используя фразу из учебного текста. – Он «огненная натура!»» Заметим, что Brandt в переводе на русский язык означает «пожар».

Артист цирка Вальтер Бэр живет в греческом храме (на рисунке Вальтера его дом имеет колонны и напоминает греческий храм). «Все люди искусства имеют какие-то сумасшедшие идеи», – с пониманием и восхищением говорит о нем группа. В детстве он был упрямым, мечтал стать фокусником и мог всё. Он вырос, стал фокусником, может всё и остается упрямым. Его петух, по имени Себастиан, похож на хозяина и тоже очень упрямый. «Боюсь, что он когда-нибудь потеряет голову», – сокрушается Вальтер, употребляя при этом учебную фразу не в переносном, а в самом прямом смысле.

Учащаяся, по маске философ из Вены, который, согласно маске, пишет новую книгу, а в реальной жизни студентка пятого курса медицинского факультета Московского университета, в конце курса немецкого языка для продолжающих объявила, что она закончила свою книгу и создала «совершенно» новую теорию! Согласно этой теории, здоровье человека связано с его жизненной философией и позицией. Если человеку удалось найти твердые жизненные ценности, он меньше болеет. К сожалению, говорит Маргарете Флорин, эта теория пока еще не нашла должного пространства. Причина – в материалистичности сознания большинства врачей, которые сомневаются в ее новой теории. Поэтому она собирается провести обширное исследование для подтверждения этой теории.

Согласно сюжету курса и конкретного урока на каждом занятии возникают различные новые ситуации, в которых учащиеся исполняют новые ситуативные роли. Например, в связи с тем что игровые события немецкого курса для продолжающих происходят в Берлине на научном конгрессе «Природа и человек», что предполагает введение элементов научного общения,

все учащиеся становятся участниками конгресса, сохраняя при этом и маску. Один из учащихся получает роль Генерального секретаря ЮНЕСКО, так как данное мероприятие в соответствии с учебным текстом проходит по инициативе этой организации. В новых ситуациях появляются новые персонажи, например «настоящие» берлинцы, ученые из разных стран и культур, владеющие немецким языком, и другие действующие лица.

Ценность ролевой игры состоит также в том, что она создает речевую необходимость и мотивированность речевых действий. Кроме того, она переключает внимание учащихся с решения учебных задач, т. е. «вещного результата», на решение игровых задач, вносит непринужденность (всё делается как бы шутя), рождает особое, приподнятое настроение и благоприятную для творческого поведения стихию. Ролевая игра увеличивает субъектную соотношенность и резко расширяет событийный ряд, благодаря чему возникают богатые возможности для учебных речевых тренировок.

Преподаватель придумывает сценарий и композицию театрализованного занятия, но осуществляет свой замысел на занятии в совместном творчестве с учащимися, действия которых могут влиять на сценарий и изменять его. Поэтому на занятиях часто возникают ситуации, в которых преподавателю и учащимся приходится импровизировать. В своих спонтанных реакциях они должны суметь воспользоваться учебным речевым материалом, проявив при этом известную долю, а если удастся, высокую степень речевой креативности.

Вот пример такого спонтанного поведения.

В учебном тексте на тему «Город» из курса для начинающих по поводу Москвы сказано: «Вы понимаете, город растет. Он делается всё больше». На занятии группа празднует день рождения одной из учащихся, согласно маске ее зовут Катарина. Появляются гости. Среди них – «маленький принц», которого по собственной инициативе изображает один из учащихся.

В руке он держит розу и утверждает, что прилетел с другой планеты. «Но почему вы такой большой, если вы маленький принц?» – спрашивает Катарина. Преподаватель спасает ситуацию: «Вы понимаете, маленький принц растет. Он делается всё больше».

Ситуации, в которых действуют участники, весьма разнообразны. От характера ситуаций, от степени их сложности зависит, насколько креативным может оказаться речевое поведение учащихся. В зависимости от того, будет ли новая ситуация аналогичной уже известной им сюжетной ситуации или же совершенно иной, окажется ситуация простой или сложной, будет ли она допускать разные решения и иметь развитие, к речевому поведению учащихся должны предъявляться разные требования.

Однако даже упражнения с невысокой степенью сложности отличаются в МА с о д е р ж а т е л ь н о с т ь ю , с м ы с л о в о й н а п о л н е н н о с т ь ю , могут задавать некоторую проблемную ситуацию, заставляют искать смысловое решение и одновременно речевую форму, в которую следует его облечь, по возможности «вырывая» мысль из привычной колеи.

В качестве примера приведем учебный разговор на тему «Как я начинаю новый день?» из курса немецкого языка для начинающих. Новый день можно начать бездумно или осмысленно. Вот как советовал начинать новый прекрасный день немецкий драматург и режиссер Бертольт Брехт одной своей знакомой актрисе: «Умойся холодной водой с кусочками льда, вытрись жестким полотенцем и загляни в книгу, которую ты любишь». А как начинают новый день наши «гости из туристической группы»? Об этом они рассказывают в соответствии с собственной индивидуальностью и характером маски, творчески используя учебные фразы и лексику. Профессор философии Маргарете Флорин начинает новый день с того, что заглядывает в книгу, которую она пишет. Художник Генрих Майер приветствует свою музу, которая его никогда не покидает. А день журналистки

Хельги Хазе начинается со звонка из редакции.

Цикл учебных занятий завершается сложными творческими заданиями. Учащиеся придумывают сценки, истории, пишут письма, участвуют в содержательных, стимулирующих мысль диалогах. В этих произведениях речевого творчества от них требуются интересные оригинальные решения, для чего им приходится перерабатывать и осваивать весь известный речевой учебный материал. Поиск смыслового решения идет не по логическому пути, он движется в разных направлениях, причем оттолкнуться можно от какой-то мгновенно выбранной подходящей учебной фразы или высказывания, т. е. найдя речевое решение. Такая учебная работа активизирует именно креативное мышление, когда при помощи удачно подобранного речевого образца или удачной комбинации из учебных фраз удается создать в известном смысле речевой шедевр.

Проигрываемые на занятии ситуации различаются по степени реальности, вплоть до фантастических. Вымысел, в том числе привнесение фантастических элементов, является в МА одним из способов создания учебного содержания. Он резко расширяет событийный ряд, обогащает учебный процесс многообразием упражнений, увеличивает возможности употребления учебного речевого материала и позволяет использовать его в неожиданных контекстах. Игра воображения и фантазирование также способствуют активизации речемыслительных процессов и развитию креативности. Как указывал Л.С. Выготский, речевая функция напрямую связана с деятельностью воображения [4, с. 116].

Одно из занятий, темой которых является личность, жизнь и творчество Гёте, завершается сочинением «переписки» между Гёте и Шиллером по поводу работы над «Фаустом» (как известно, Шиллер оказывал Гёте в его работе над «Фаустом» большую моральную поддержку).

Знакомство с некоторыми подробностями пребывания Гёте в Италии становится отправным моментом для фантазии на те-

му «переписки» между находящимся в Риме Гёте и, например, его подругой – мадам фон Штейн.

Занятие, посвященное братьям фон Гумбольдт, заканчивается сценками с придуманными диалогами между братьями, между их матерью, заботившейся об их воспитании и образовании, и воспитателем, между женой Вильгельма фон Гумбольдта и женой Фридриха Шиллера, которые были подругами.

Вот пример такого составленного учащимися диалога.

В о с п и т а т е л ь. Сегодня мы видели в поле редкий цветок. Один его лепесток был голубым, другой – синим, третий – серым, а четвертый – коричневым.

М а т ь. Я хотела бы знать, что сказали по этому поводу мои сыновья?

В о с п и т а т е л ь. Александр спросил, как называется это странное растение, а Вильгельм воскликнул: «Как велик господь бог, который так заботится об индивидуальности!»

М а т ь. Тогда пусть Александр изучает естественные науки, а Вильгельм будет изучать философию.

(Во втором учебном тексте курса для начинающих дано шутовское описание номера в гостинице: «Моя комната холодная и темная... стены пестрые: одна – голубая, другая – синяя, третья – серая, четвертая – коричневая»...)

Приведем примеры этюдов с фантастическими элементами.

Александр фон Гумбольдт вступает на Американский континент и обнаруживает говорящую бабочку, которая его приветствует. «Какой удивительный континент! – восхищается он. – Ничего удивительного, что даже бабочки здесь говорящие».

Семь наук «спорят», какой из них принадлежит Гельмгольц. Присутствующий при этом Гельмгольц успокаивает их и дает обещание сохранить верность им всем.

Во время «прогулки по Берлину» могут «ожить» и вступить в разговор памятники и исторические здания, например Красная ратуша и фонтан Нептуна на Александрплац.

В таких сложных творческих заданиях учащимся часто удается проявить высокую степень речевой креативности, найти остроумные словесные решения.

Продукты этой игры воображения и фантазирования оказываются тем интереснее, чем оригинальнее смысловые и словесные решения, найденные на учебном речевом материале, и чем удачнее учащиеся сумели учесть в них существенные стороны реальности [10, с. 297].

Поскольку ролевая игра и драматизация проходят с опорой на речевой материал учебных текстов, возникает «игра» с речевым материалом. Она связана с его вторичным по отношению к учебным текстам употреблением и также представляет собой вид речевого творчества. Преподаватель и учащиеся используют речевые образцы из учебных текстов в новых, часто неожиданных позициях, совершая в нем интересные перестановки и создавая особые комбинации, а ведь языковая игра и речевое творчество – очень важная особенность живой разговорной речи! В игре с речевым материалом учащиеся учатся креативно и остроумно пользоваться речевыми средствами.

Самые удачные, остроумные речевые решения возникают при сопряжении речевого материала учебных текстов с новыми ситуациями, когда известную учебную фразу или пассаж удается перенести из одного содержательного плана в совершенно иной, что порой производит комическое впечатление за счет парадоксальности, экспрессии и эффекта узнавания.

Приведем пример такого сопряжения.

В первом учебном тексте немецкого курса для продолжающих есть такой пассаж:

«Вы не узнаете того мужчину? Он кажется мне знакомым. Это выразительное лицо... этот энергичный подбородок... этот нос с горбинкой...»

На занятии совместно создается характеристика выдающегося ученого – доктора Кале. Преподаватель рисует на доске его «портрет»: окружность и две точки.

«А где мой энергичный подбородок? Где мой нос с горбинкой?» – возмущается уча-

щийся, изображающий согласно своей маске выдающегося ученого.

Учебный процесс превращается в своего рода языковую и интеллектуальную игру. А «что есть креативность, как не особого рода интеллектуальная игра?» [9, с. 97].

На технической ярмарке выдающийся ученый представляет свою новую модель:

«Моя машина может стирать, писать и думать. Вам самим теперь не нужно стирать, не нужно писать, не нужно думать».

«А заблуждаться ваша машина может?»

«Да, может. Поэтому вам самим теперь не нужно заблуждаться».

Одним из направлений организации речевого творчества является работа с известными персонажами, например историческими личностями или героями художественных произведений.

Образы «великих немцев» могут появляться в творческих заданиях в связи с затронутыми в учебных текстах историческими и культурными темами, но только в том случае, если такие задания каким-либо образом поддержаны речевым материалом учебных текстов. Если применить этот прием, то факты из истории и культуры будут восприниматься намного живее. При этом основательные знания истории и культуры изучаемого языка не являются обязательным условием создания творческого вымысла. Чтобы придумывать и придавать придуманному смысл, достаточно знать (или узнать на занятии) некоторые отдельные факты, т. е. получить представление о каких-то лицах и событиях. Важен сам процесс вхождения в другую культуру посредством игры творческого воображения, получающей речевое воплощение.

Вот сочиненный учащимися диалог Фридриха Великого и Вольтера, который нам кажется очень удачным, так как, несмотря на лаконичность, он все же передает неоднозначность образа прусского монарха:

Ф р и д р и х II. Я – друг муз. Как же это получается, что мне приходится вести войны?

В о л ь т е р. Обратитесь с этим вопросом к самому себе, ваше величество. Вы должны бы это знать.

(Последнее высказывание известно учащимся по учебному тексту, где оно употреблено в следующем контексте: «Обратитесь с этим вопросом к официанту. Он должен бы знать».)

При знакомстве с культурной жизнью Берлина во времена так называемых «золотых» двадцатых годов разыгрываются сценки в знаменитом Романском кафе, которое имели обыкновение посещать самые известные люди искусства всего мира. Вот придуманный учащимися диалог между великими коллегами – режиссерами К.С. Станиславским и Максом Рейнхардтом.

М. Р е й н х а р д т. Как прекрасно, что вы основали Художественный театр!

К.С. С т а н и с л а в с к и й. Как прекрасно, что вы взяли на себя руководство Немецким театром! Ну и как вы находите ваших актеров, коллега?

М. Р е й н х а р д т. Очень по-разному. Иногда их игра оставляет желать лучшего. Что же мне делать?

К.С. С т а н и с л а в с к и й. Я научу вас в один миг. Когда мои актеры плохо играют, я им кричу: «Я этому не верю!», или «Правильно наоборот!», или «Как раз не так!»

(Последние два критических замечания К.С. Станиславского в адрес его актеров заимствованы учащимся из учебного текста – из абзаца, в котором дается совет, как говорить на берлинском диалекте.)

Образы из художественных произведений могут создаваться, даже если учащиеся имеют об этих произведениях весьма приблизительное представление. Это не мешает и, наоборот, подстегивает воображение, так что даже попытки воплощения в сценках таких сложных образов, как Фауст, Гретхен и Мефистофель, оказываются плодотворными, а в результате возникает желание прочитать самого Гёте.

Посредством таких заданий удастся привести в движение энергию мышления и стимулировать работу креативного мышления учащихся, а также воодушевить и увлечь их, заставив забыть о том, что эта деятельность учебная.

Таким образом, «низкая степень регламентированности» поведения учащихся создается прежде всего присутствием эффекта творчества в учебной деятельности и такими благоприятствующими творчеству факторами, как богатство возможностей, элементы поиска, импровизации, незавершенность и неопределенность.

Заканчивается каждый учебный курс спектаклем, при подготовке которого учащимся предоставляется полная творческая свобода. Однако замысел реализуется с использованием всего пройденного учебного речевого материала.

Как можно видеть, при обучении иностранному языку и иноязычной речи по МА внутренняя и речевая активность учащихся и необходимость креативного поведения обусловлены всем комплексом его характерных признаков:

особенностями учебных текстов;
введением больших объемов речевого материала;

политемностью, полиситуативностью и полифоничностью контекста занятия и задействованностью на каждом учебном занятии всего известного речевого материала;

ролевой игрой, включающей работу с масками и разнообразными ситуативными ролями;

творческими заданиями разной степени сложности;

содержательностью контекста занятия, смысловым наполнением упражнений;

образцами, которые демонстрирует преподаватель;

разнообразием ситуаций и выбора;
востребованностью разных взглядов, позиций и мировоззрений;

незавершенностью и неопределенностью характера ситуаций;

необходимостью спонтанного поведения, импровизации;

художественным и музыкальным оформлением занятия, которому в МА придается большое значение.

Благодаря названным особенностям организации учебной деятельности удастся в сравнительно короткие сроки развить у уча-

щихся речевую способность и способность к общению на иностранном языке, обеспечить овладение большими объемами речевого материала, развить речевые умения, позволяющие гибко ими пользоваться при решении разнообразных коммуникативных задач, а также сформировать способность мыслить на иностранном языке и проявлять спонтанные речевые реакции.

Таким образом, эффективность учебной работы в МА связана с развитием креативности.

Обоснование необходимости присутствия элемента творчества и творческих заданий в любом учебном процессе.

Представляется, что важную роль на всех ступенях обучения в любом учебном процессе должны играть такие творческие задания, в которых учебный материал преподносится каким-то неожиданным образом. Под творческими заданиями мы понимаем задания с элементом незавершенности и неопределенности, требующие от учащихся поиска решения и креативного поведения, преобразования имеющегося опыта. Такие задания станут кульминациями урока. Преподаватель должен уметь их придумывать.

Однако нужно помнить, что творчество – это очень тонкая субстанция и что каждому творческому акту предшествует подготовительная работа. Чтобы подвести учащихся к задаче, требующей от них креативного поведения, задания должны быть продуманы и подготовлены с нескольких позиций:

с точки зрения предметно-информативной обогащенности – надо предоставить учащимся много и в интересной форме разнообразного содержательного материала, который станет источником знаний, представлений о предмете или теме, даст творческие импульсы, вызовет новые мысли, позволит рассмотреть предмет в неожиданном ракурсе;

с эмоциональной точки зрения – нужно вызвать у учащихся определенное эмоциональное состояние. Этому могут помочь средства искусства (живопись, музыка, поэзия), которые разбудят воображение и

вызовут к жизни определенные образы. Для этого эти средства должны быть правильно подобраны и представлены в гармоничном сочетании друг с другом. Именно в этом заключаются смысл и возможности использования средств искусства на учебных занятиях;

с точки зрения контекста – у учащихся должно возникнуть чувство, что ситуации, требующие от них творческих решений, возникают «по воле событий», а не навязываются им преподавателем; тогда они смогут поверить в происходящее;

с точки зрения разнообразия возможностей и выбора – важно, чтобы творческие задания носили игровой характер и задействовали воображение и фантазию. Развитию воображения в учебном процессе психологи придают чрезвычайное значение. Активность этой сферы психики определяет уровень активности всей психики личности.

Игра – это удовольствие, она снимает напряжение, раскрепощает, рождает приподнятое настроение, вносит азарт и сплачивает. Игра также стимулирует креативное мышление и поведение: каждый участник привносит свои, новые элементы, свое отношение, поведение, реплики и идеи, тем самым игра работает на расширение сознания.

Кроме того, человек – «неотеничное животное», он и во взрослом состоянии сохраняет детские качества, прежде всего потребность в игре. Из этой потребности вырастает ненасыщаемая жажда активности, стремление к новизне, разнообразию, новым импульсам. Это качество в детях и взрослых людях надо не подавлять, а развивать. Преподаватель должен уметь воспользоваться этой естественной для человека потребностью, как и потребностью в творчестве, для решения учебных задач.

Творческие задания с элементами воображения и фантазии позволяют создать на занятиях разнообразные впечатляющие ситуации и события, в то время как прозрачность учебного процесса вызывает у учащихся безразличие к учебному предмету [6, с. 80].

Такая работа чрезвычайно плодотворна с точки зрения развития креативности еще и потому, что в ней присутствует элемент художественного мышления, которое по своей природе подвижно, пластично, а также требует интуитивного чувства формы и способности находить смысловые связи.

Одно из направлений учебной деятельности может быть связано с драматизацией, перевоплощением, превращением в персонажи, созданием образов. Перевоплощение – это возможность побыть другим, посмотреть на вещи новым взглядом, вступить в диалог с другой культурой или другой эпохой и благодаря этому диалогу расширить собственное пространство сознания.

Насыщенный учебный процесс невозможен без этих элементов. Например, это могут быть речи от лица цветов, растений, животных, молекул, планет, великих людей или сценки из их жизни. Такие творческие задания чаще всего представляют собой ситуации неопределенности, открытости и связаны с ожиданием оригинальных идей, новых неожиданных ракурсов, работой воображения, акцентированием креативного мышления, творчески перерабатывающего материал и движущегося в своем поиске в различных направлениях.

В таких заданиях удается одухотворить учебный материал, «высечь из него искру», что само по себе представляет собой новую составляющую учебного процесса, направленного на развитие креативного мышления. В творческом акте удается разбудить то, что скрывается в человеке.

С помощью таких форм обучения мы вносим в сознание учащихся новые элементы, которые способствуют развитию креативного мышления.

Оригинальные идеи не всегда появляются на первых стадиях решения креативной задачи, чаще это происходит спустя некоторое время, ведь нужно преодолеть «инерцию репродуктивности»!

Включение творческих заданий в учебный процесс обогащает его разнообразными упражнениями, событиями и впечатлениями, помогает вызвать максимальную

внутреннюю активность учащихся, увлечь их, заставив забыть о том, что это деятельность учебная.

Удается предоставить учащимся возможность выразить себя в учебном творчестве, осознать и актуализировать свое Я, развить и укрепить свою креативную способность, пережить особое состояние кульминации.

Такое обучение формирует креативное мышление, т. е. всестороннее и своеобразное мышление, способное воспринимать и учитывать множество факторов и работающее на их сближение, на обогащение и расширение сознания человека.

Таким образом, включение элемента творчества в обучение позволяет реализовать в образовании гуманистические идеи [8], направленные на развитие креативной личности.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д, 1983.
3. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997.
4. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб., 1997.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е изд. СПб., 1999.
6. Дудецкий А.Я., Лустина Е.А. Психология воображения. М.; Смоленск, 1997.
7. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1998.
8. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: Теория и практика. М., 1992.
9. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2003.
11. Смирнова Т.Н. Немецкий язык: Интенсивный курс. М., 1997.
12. Савинкина Н.Б. Творчество как основа интенсивного обучения иностранным языкам // Интенсивное обучение иностранным языкам сегодня. Ч. 1. М., 1997.

13. Юркевич В.С. О «наивной» и «культурной» креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности. М., 1997.

14. Csikszentmihalyi M. Kreativitat. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart, 1997.

15. Drucker P.F. Adventures of a Bystander. N. Y., 1997.

Creative activity in foreign language training. Ideas and practical experience

N.B. Savinkina

Ph.D., the assistant professor of the MSU of the center of Intensive Training of Foreign Languages, professor

The author studies the role of educational creativity in the teaching of foreign languages by the method of activization suggested by G.A. Kitaigorodskaya.

The understanding of creativity as a processes of internal activization of a person in a problem situation is stated. Thus the author concludes that embodying the creativity aspect in the teaching/learning process and in teaching a foreign language in particular is very effective.

The author describes the conditions that, according to the method of activization, are necessary for stimulating speech activity and creativity of students and shows their effect.

The author gives the description and samples of creative tasks used in training by the given method which demand independent formation of speech behaviour from students. The author proves that the efficiency of teaching/learning a foreign language by the activization method is connected with the development of creativity.

Also the author proves the necessity of creativity elements and creative tasks in any educational process.

Keywords: educational creativity, creativity, internal activity, speech activity, speech creativity, role game, speech behaviour, creative task.

References

1. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Intellektual'naya aktivnost' kak problema tvorchestva. Rostov n/D, 1983.
3. Bogoyavlenskaya D.B. Issledovanie tvorchestva i odarennosti v traditsiyah processual'no-deyatelnostnoi paradigmy // Osnovnye sovremennye konceptii tvorchestva i odarennosti. M., 1997.
4. Vygotskii L.S. Lekcii po psihologii. SPb., 1997.
5. Druzhinin V.N. Psihologiya obshih sposobnosti. 2-e izd. SPb., 1999.
6. Dudeckii A.Ya., Lustina E.A. Psihologiya vobrazheniya. M.; SPb., 1997.
7. Zinchenko V.P. Zhivoe znanie. Samara, 1998.
8. Kitaigorodskaya G.A. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika. M., 1992.
9. Maslou A.G. Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki. SPb., 1997.
10. Rubinshtein S.L. Osnovy obshei psihologii. SPb., 2003.
11. Smirnova T.N. Nemeckii yazyk: Intensivnyi kurs. M., 1997.
12. Savinkina N.B. Tvorchestvo kak osnova intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam // Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam segodnya. Chast' 1. M., 1997.
13. Yurkevich V.S. O "naivnoi" i "kul'turnoi" kreativnosti // Osnovnye sovremennye konceptii tvorchestva i odarennosti. M., 1997.
14. Csikszentmihalyi M. Kreativitat. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Stuttgart, 1997.
15. Drucker Peter F. Adventures of a Bystander. N. Y., 1997.