

ИГРА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В. Н. Карташова

GAMES IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS

V. N. Kartashova

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка. В рамках фронтальной модели познавательного процесса обоснована правомерность использования игровой технологии для включения студента в будущую профессию.

The paper addresses the problem of vocational training of future foreign language teachers. Within the face-to-face model of informative process, the use of game technology for inclusion of students in the future profession is justified.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель иностранного языка, познавательный процесс, игровая технология.

Keywords: vocational training, future foreign language teachers, informative process, game technology.

Одним из важнейших направлений совершенствования профессиональной подготовки учителя иностранного языка является ранняя профессионализация, т. е. активное конструктивное включение студента в будущую профессиональную деятельность в первый год обучения педагогической специальности.

В процессе поиска путей освоения опыта обучающей деятельности, выбора форм занятий, направленных на практическое ознакомление с профессиональной деятельностью учителя иностранного языка, мы исходили из многих факторов. Во-первых, нам необходимо было получить такое отражение профессиональной деятельности в содержании обучения и воспитания студентов, которое дает им правильное и полное представление целостной профессиональной деятельности от целеполагания до самоанализа. Отличительной особенностью введения в педагогическую профессию является возможность как бы препарировать процесс деятельности педагога, выделять характерные ее стороны на разных этапах, побуждать студентов к самоанализу, при этом замыслы, идеи и способы решения учебных и воспитательных задач сознательно и постоянно раскрываются преподавателем и конструктивными установками перед студентами. Во-вторых, требовалось организовать пространство гуманистически-ориентированного взаимодействия, ведущего к слиянию обучаемых и обучающего, пересечению индивидуальных смыслов, интериоризации педагогических ценностей. На наш взгляд, наиболее эффективно процесс ранней профессионализации проходит в том случае, если студенты с первого курса с помощью квалифицированных преподавателей подходят к осознанному овладению технологией педагогической деятельности. В-третьих, для введения в профессию учителя необходимо создавать в педагогическом взаимодействии межсубъектное пространство, где возможны подлинные диалоговые отношения. Для этого, как отмечают философы образования, необходим ряд условий: открытость целевых установок; возможность импровизации; сформированность установки на встречу со смыслом другого человека, с другим смыслом, что предполагает умение (у)слышать, (у)видеть партнера в диалоге, войти с ним в информа-

ционный и эмоциональный резонанс; наличие общего языка, понятного той и другой стороне [5, с. 263].

Очень важно создать условия, позволяющие студентам овладеть способами, средствами, методами профессиональной деятельности, совершенствовать свои профессиональные качества для реального выполнения педагогических функций, овладения ими необходимым профессионально-коммуникативным ролевым репертуаром.

В учебной литературе широко распространена трехступенчатая «вертикальная» модель познавательного процесса, представляющая его в виде движения от чувственно-эмпирического к высоте теоретического мышления и от него – к верховенству практики. К недостаткам данной модели, как считает С. Б. Крымский, следует отнести ограниченную роль чувственно-эмпирического, которое сопровождает не только начало, но и конец познания, а инструментально-практическая ориентация присуща всем фазам познавательного процесса. «Трехступенчатая вертикальная модель познания отодвигает на какую-то неведомую периферию важнейшую зону познавательного процесса, связанную с взаимопереходами абстрактно-теоретического и чувственно-эмпирического, с творческим воображением, интуицией, конструктивизацией опытного материала, символично-образной активностью и опосредующей функцией языкового сознания. Именно на этой зоне заострил внимание И. Кант, рассматривая ее как центральную область познавательного процесса, определяемую категориальным синтезом апостериорных и априорных формообразований» [5, с. 44]. Известная история с завязыванием узелка, «чтобы не забыть», стала, по словам Б. М. Теплова, «своего рода символом всякой культурной операции». С его помощью процесс запоминания выносится наружу, объективируется, становится произвольным, чтобы затем снова погрузиться внутрь. Л. С. Выготский писал: «Именно включение символических операций делает возможным возникновение совершенно нового по составу психологического поля, не опирающегося на наличное в настоящем, но набрасывающего эскиз будущего и создающего свободное действие, независимое от непосредственной ситуации» [2, с. 57].

Философы предлагают к рассмотрению «фронтальную» модель познавательного процесса, центральная зона которой, предполагая деятельность, комбинирующую черты чувственности и духовности, замыкает познание на экзистенциальных (присущих только человеку) способностях интуиции, продуктивного воображения, символического и языкового сознания. Поскольку частью процесса учения должны стать удивление, вопрошание, педагогу следует найти основные точки удивления. «Это могут быть загадки слова, языка, как основы сообщения, информации, загадки числа, явлений природы, Я-сознания, момента истории. В этих точках происходит закрепление исходных челноков психологического и логического взаимопревращения сознания – в мышление, мышления – в сознание. Эти узлы, точки удивления должны стать спорами (зачатками спора) во всех последующих классах, возрастах, культурах. Новой гранью между сознанием и мышлением являются игровые средоточия: физические игры, словесные игры, с элементами поэтики, с особым вниманием к интонационной составляющей речи; музыка, рождающаяся в сопряжении ритма и интонации – мелодии, исполнения и импровизации; театр, обычное театральное действо» [7, с. 122].

Итак, суммируя, мы можем констатировать, что использование творческой активности, интуиции, воображения, переживания, символических представлений, категориальных матриц синтеза эмпирического и теоретического, способность наглядного и языкового моделирования становится возможным, на наш взгляд, при организации игровой деятельности на практических занятиях по иностранному языку в процессе профессиональной подготовки будущего учителя.

Исследования в философии и гуманитарных науках показывают, что игра, как и другие символические формы жизни (искусство, сновидения, фантазии и т. п.), – это не просто мимезис, т. е. вторичное выражение, изображение чего-то существующего, но, напротив, самостоятельная действительность и реальность, в лоне которой рождаются и изменяются как события, так и сам человек. «Игра меняет систему отношений человека с миром, меняет его социальную позицию и тем самым создает условия для самопознания и изменения личности. Игра переносит человека в иное ценностно-смысловое пространство, которое создается путем абстрагирования от привычного повседневного значения предметов и введения новой системы правил» [9, с. 115]. Т. А. Апинян также видит значимую роль игры в уравнивании отношений человека с миром [1].

Благодаря семиотичности, «в игре открывается новая смысловая перспектива привычных явлений и понятий, и происходит недоступное в обычных условиях познание мира и себя в этом мире. Проигрывание одного и того же сюжета может обернуться проживанием и переживанием некоей жизненной ситуации. Любое же переживание – это событие внутренней жизни личности. И не важно, реальная или мнимая ситуация стоит у истоков состояния переживания. В силу этого из игры извлекается не только игровой, но и самый настоящий жизненный опыт, который ос-

танется с человеком и вне игры. Человек придумывает себе игру, а игра преобразует человека» [9, с. 115].

Значимость игры для развития человека подчеркивает и Р. Кайуа. По мнению ученого, в игре человек устремляется к преодолению собственной ограниченности и скованности, к динамическому выявлению возможной полноты экзистенции [3].

Игра активно используется в обучении. Согласно многочисленным исследованиям, игровая деятельность является наиболее эффективным способом в изучении иностранного языка. Выделение исследователями таких аспектов игры, как инструментального (обучение конкретным навыкам и умениям иноязычной деятельности), межличностного (обучение в процессе игры межличностному взаимодействию, связанному с ролью), гностического (получение определенных знаний, формирование мышления), развивающего (развитие необходимых способностей и психических функций), позволяет рассматривать игру как основную форму реализации учебного процесса по иностранному языку. В игре обеспечивается речемыслительная активность участников образовательного процесса. Е. И. Пассов, характеризуя игру, пишет, что «игра – это, прежде всего, деятельность (в нашем случае речевая)», «индивидуализированная, глубоко личная», «мотив которой задается игровой задачей», это «развитие психических функций и способностей» [6, с. 205]. Только в игре познавательное действие, включенное в контекст социально и личностно значимой ситуации, обретает иную мотивацию и смысловую структуру. Вместо традиционной цели «запомнить и ответить» возникает цель реального достижения, а процесс учения приобретает черты произвольности, самостоятельности, сотрудничества, методологической рефлексии. Игра используется для моделирования процесса профессиональной подготовки, это так называемая «деловая игра». Деловая игра может выступать в качестве имитационной схемы той ситуации в широком смысле (объекта, поля предметов, системы, процессов и т. д.), которая интересует специалиста. При этом в качестве модели деловая игра обладает «знаковыми возможностями» широкого диапазона: могут применяться как собственно знаковые средства – правила, блок-схемы, структурные изображения и т. д., так и собственно игроки.

«Учебная игра – это особо организованное задание, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Она представляет собой небольшую ситуацию со своим сюжетом и действующими лицами, у которых есть общая и/или особенная роль, специфическая цель в конкретной процедуре общения» [8, с. 216].

Учебная игра используется для моделирования процесса профессиональной подготовки, это так называемая «деловая игра». Деловые игры характеризуются воссозданием контекста будущего труда. Деловая игра может выступать в качестве имитационной схемы той ситуации в широком смысле (объекта, поля предметов, системы, процессов и т. д.), которая интересует специалиста. При этом в качестве модели деловая игра обладает «знаковыми возможностями» широкого диапазона: могут применяться как собственно

знаковые средства – правила, блок-схемы, структурные изображения и т. д., так и собственно игроки.

Приведем пример деловой игры, применяемой на занятиях по английскому языку со студентами первого курса. Деловая игра моделирует фрагмент занятия по раннему обучению иностранному языку в детском саду или в первом классе начальной школы. Один студент исполняет роль «учителя», 3 – 4 студента – роли детей, остальные выступают в качестве наблюдателей, аналитиков игры и действий ее участников. Цель игры: ознакомиться с деятельностью учителя английского языка дошкольного профиля, «изнутри» и «снаружи». Студенты выполняют задания, которые позволяют им повторить языковой материал программы обучения иностранному языку на раннем этапе основными приемами его подачи. Проведение деловой игры позволяет выработать у будущих учителей определенный алгоритм действий для осуществления аспектных игр (фонетических, лексических, грамматических), а также некоторых приемов решения различных педагогических ситуаций, возникающих в процессе занятий. Поскольку курс методики еще не прочитан студентам, посредством игровых заданий демонстрируются функции учителя как организатора игры, доводятся до осознания основные сведения об игре, ее компонентах, фиксируется внимание на принципах включения иноязычной речи в игровой контекст и схемах действий с языковым материалом.

Выполнение игровых заданий создает предпосылки начальной профессионализации обучения: студенты знакомятся с основными задачами в обучении дошкольников фонетическому, лексическому, грамматическому аспектам языка, основными этапами презентации и активизации языкового материала. В процессе

игры идет не только совершенствование произносительных, лексических, грамматических навыков у самих студентов, но и происходит активизация психологических схем взаимодействия обучающихся и обучаемых, благоприятных для создания нормальной коммуникации.

Анализ игры проходит в двух планах: как с точки зрения правильности решения педагогической задачи, положенной в основу игры, так и с точки зрения владения студентами иноязычными и технологическими умениями. Для решения задачи первого плана в деловую игру вводятся ситуации, имитирующие педагогические затруднения. Чтобы студенты, исполняющие роль учеников, не превратились в некое искусственное образование, им поручаются роли детей с различными типами поведения: «моторный», «репродуктивный», «пассивный». Данные роли они исполняют согласно инструкции, обуславливающей поведение во время игры: «моторные» дети – гиперактивные, подвижные, допускающие незначительные нарушения дисциплины. «Репродуктивные» – не участвующие активно в занятии, повторяющие ответ за соседом, и, наконец, «пассивные» – это не принимающие участия в игре дети, молчаливые. Главной задачей при проведении таких игр является выработка у студентов определенных приемов эффективного включения «детей» со всеми типами поведения в коллективную игровую деятельность.

Безусловно, отдать пальму первенства игре как ведущей образовательной технологии профессионального становления студента не совсем рационально, но использовать данную технологию на этапе интродукции как катализатор, стимулирующий профессиональное и личностное развитие студентов, полезно и продуктивно.

Литература

1. Апинян, Т. А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие / Т. А. Апинян. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2003. – 400 с.
2. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. – Т. 3. – М., 1983. – 324 с.
3. Кайуа, Р. Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры / Р. Кайуа; пер. с фр. – М.: ОГИ, 2007. – 304 с.
4. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
5. Крымский, С. Б. Культурно-экзистенциальные измерения познавательного процесса / С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1998. – № 1.
6. Пассов, Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования: Кн. 1. / Е. И. Пассов. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1996. – 127 с.
8. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.
9. Тендрякова, М. В. Игра и расширение смыслового пространства (взаимопереходы игры и реальности) / М. В. Тендрякова // Мир психологии. – 2000. – № 3.

Информация об авторе:

Карташова Валентина Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков педагогического профиля Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, kartashova_vn@mail.ru.

Valentina N. Kartashova – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Foreign Languages of Pedagogical Profile, Bunin Yelets State University.

Статья поступила в редколлегию 24.03.2014 г.