

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Е. Г. Кашина

**КОММУНИКАТИВНО-ТЕАТРАЛЬНЫЙ МЕТОД
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
развитие множественных типов
интеллекта у студентов**

*Утверждено редакционно-издательским советом
университета в качестве монографии*

НБ СамГУ



Самара
Издательство «Самарский университет»
2012

УДК 378.02:37
ББК 74.58:74.261.7 Англ
К31

Р е ц е н з е н т ы :

д-р филол. наук, проф. Е.Г. Вышкин;
д-р филол. наук, проф. А.Л. Гринштейн

К31 Кашина, Е. Г.

Коммуникативно-театральный метод обучения иностранному языку : развитие множественных типов интеллекта у студентов : монография / Е. Г. Кашина. – Самара : Издательство «Самарский университет», 2012. – 144 с.

ISBN 978-5-86465-548-1

Монография посвящена всестороннему исследованию возможностей использования театральных технологий (системы Станиславского) с целью повышения образовательного эффекта в процессе преподавания иностранного языка различным категориям обучаемых, от младшего школьного возраста до взрослой аудитории. Автор рассматривает особенности коммуникации на изучаемом иностранном языке, личность преподавателя, организующего иноязычное общение, театральность и ее связь с методикой преподавания, урок иностранного языка в зеркале театральной педагогики, использование игровых и музыкальных технологий в рамках социоигрового стиля преподавания.

Монография адресована не только специалистам в области театральной педагогики и методики преподавания иностранного языка, но и широкому кругу читателей.

УДК 378.02:37
ББК 74.58:74.261.7 Англ

ISBN 978-5-86465-548-1

© Кашина Е.Г., 2012
© Самарский государственный университет, 2012
© Оформление. Издательство «Самарский университет», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава I. Коммуникация в контексте диалога культур	
1.1. Коммуникативная сторона общения	6
1.2. Невербальные аспекты коммуникации	17
1.3. «Тигр в засаде», или Особенности индивидуального стиля учителя иностранного языка	32
1.4. Театральные технологии и коммуникация. Коммуни- кативно-театральный метод обучения иностранному языку	40
Глава II. Урок иностранного языка в зеркале театраль- ного действия	
2.1. Режиссура урока и поведение учителя. Педагогичес- кая импровизация	56
2.2. Атмосфера урока иностранного языка	65
Глава III. Драматизация учебного процесса по иностран- ному языку	
3.1. Техники психодрамы в обучении общению	80
3.2. Психологическая основа игрового действия	93
3.3. Игровой тренинг, драматизация и множественные типы интеллекта в обучении иноязычному общению	104
3.4. Музыка как один из компонентов коммуникативно- театрального метода	124
Заключение	135
Библиографический список	137

ВВЕДЕНИЕ

Данная работа посвящена исследованию концептуальных парадигм обучения иностранному языку средствами театрального искусства, основ формирования социоигрового стиля учителя иностранного языка.

Вступление современной цивилизации в постиндустриальную эпоху резко повысило статус и роль творческой личности во всех сферах жизнедеятельности общества. Это вызвано тем, что создание столь совершенной техники и освоение таких высоких технологий, какие имеет человечество в начале XXI века, возможно только при наличии высокообразованных людей, способных к творческому поиску. Иными словами, речь идет о воспроизводстве творческого потенциала нации, что в значительной мере определяется степенью творческого становления каждой отдельной личности.

И в этом процессе особую роль призван сыграть учитель, владеющий технологией обучения на уровне мировых стандартов, имеющий фундаментальную методологическую подготовку, предполагающую широкую междисциплинарную и межнаучную интеграцию профессионального знания.

Методические параметры обучения иностранному языку связаны с адекватным циркулированием предметно-логической информации между коммуникативными партнерами — учителем иностранного языка и обучающимися. Особую роль в эффективном осуществлении речевого взаимодействия играют эмоциональная сфера, творческий потенциал учителя и учащихся, выступающих в роли партнеров по общению, элементы театрального действия, обеспечивающие легкость восприятия, выразительность и новизну формы и содержания обучения иностранному языку.

Решение о написании монографии «Коммуникативно-театральный метод...» возникло в связи с потребностью обобщить огромный опыт работы автора со студентами, профессионально изучающими иностранный язык, учителями иностранного языка, учениками школ. Последние 10–12 лет обучение проводи-

лось с использованием театральных технологий, которые очень удачно сочетаются с коммуникативными и позволяют значительно повысить обучающий эффект урока.

Особая роль в реализации этого метода принадлежит учителю – актеру и режиссеру, от профессионализма которого зависит успешное изучение иностранного языка в целом и успех каждого урока-спектакля, ансамбль которого составляют все учащиеся, независимо от уровня подготовки и психологических особенностей личности.

Учитель, владеющий этим методом, может добиться значительных результатов, работая с учащимися разных возрастных групп. Элементы системы Станиславского позволяют превратить процесс овладения новым языковым кодом в удивительное путешествие по театральным кулисам, где есть место юмору, играм, музыкальным и песенным приемам. О. Уайльд писал: «Не тратьте понапрасну золотые дни, слушая нудных святош, не пытайтесь исправлять то, что неисправимо, не отдавайте свою жизнь невеждам, пошлякам и ничтожествам, следуя ложным идеям и нездоровым стремлениям нашей эпохи». Трудно не согласиться с мнением великого писателя. Учитель должен быть другим – открытым всему новому, коммуникабельным, доброжелательным и творческим. Отличное знание предмета должно сочетаться в нем со стремлением к постоянному обновлению, чтобы каждый день реализовывать в классе новые идеи организации общения на уроке, новые приемы изучения лексики, новые технологии освоения лабиринтов грамматики. Все это возможно, если современный учитель владеет коммуникативно-театральным методом, позволяющим ему стать магом на классной сцене, покорителем ученических душ, прекрасным наставником и искусным педагогом, в чьих силах пробудить в душах учащихся стремление к знаниям, любовь к изучению иностранных языков и чувство толерантности к особенностям иных культур.

ГЛАВА I.

КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

1.1. КОММУНИКАТИВНАЯ СТОРОНА ОБЩЕНИЯ

Единственная известная мне роскошь — это роскошь человеческого общения.

А. де Сент-Экзюпери

«Я знаю, что я ничего не знаю», — сказал однажды Сократ. И на протяжении тысячелетий человечество пытается «опровергнуть» эту мудрость, открывая, исследуя и познавая неизведанное. Современное развитие жизни как нельзя лучше подтверждает слова известного мыслителя, требуя от нас гибкости, мобильности и невероятной скорости в получении информации; но только владеть информацией недостаточно. Сегодня каждое цивилизованное общество, налаживая межкультурные связи, осуществляя интеграцию, нуждается в высокообразованной, развитой личности, что, в частности, подразумевает владение как минимум двумя иностранными языками.

Общение — это коммуникация, т. е. обмен мнениями, впечатлениями, переживаниями, настроениями, желаниями и т. д. Коммуникация всегда значима для ее участников, так как обмен сообщениями происходит, прежде всего, ради достижения конкретных целей, удовлетворения определенных потребностей. Э.П. Шубин определяет языковую коммуникацию как «комплекс явлений, связанных с обменом информацией между людьми через посредство универсальной системы звуковых или графических знаков, именуемой языком» [85, с. 11].

При этом следует помнить о наличии неязыковой коммуникации, осуществляемой с помощью жестов, мимики, любых условных сигналов и т. д. Коммуникация не всегда протекает успешно: часто, зная иностранный язык (ориентируясь в коварных лабиринтах грамматики, владея своенравной лексикой и

капризной фонетикой), люди не могут общаться, говорить свободно на любые темы, т. к. не в состоянии преодолеть, по определению К. Станиславского, «мышечные зажимы», барьеры, которые возникают на пути к успешной коммуникации.

Изучая иностранный язык в течение 10–11 лет в школе и далее в вузе, многие не могут зачастую сказать и пары предложений о себе, показать дорогу иностранцу, приехавшему в их город, объясниться в отеле, на отдыхе. Это говорит о том, что нужно менять подходы в обучении, подбирать адекватные методы и приемы, специально готовить преподавателей – мастеров общения, которые умеют создавать особую, коммуникативно-театральную обстановку в классе, позволяющую избавиться от зажимов, снимающую барьеры непонимания и помогающую заговорить на изучаемом иностранном языке. В ситуациях реального учебного процесса, к сожалению, все происходит по-другому. Зачастую учителя школ и преподаватели вузов не хотят или не умеют выстраивать иноязычную образовательную парадигму с использованием инновационных технологий. Обучение ведется преимущественно с опорой на текстуально-переводной метод: чтение, перевод текстов, в лучшем случае ответы на вопросы – и зубрежка, зубрежка, зубрежка. Содержание так называемых топигов во многих престижных школах г. Самары учат наизусть, а малейшее отклонение от текста строго наказывается. Как известно, бездумное воспроизведение текстов не есть коммуникация, и оно не способствует формированию навыков и умений общения. Если на уроках царит атмосфера страха, подавляется та свобода, которая позволяет «просто говорить» на изучаемом иностранном языке. В такой обстановке никто и никогда не начнет общаться свободно и с удовольствием.

Есть и другая крайность, когда учитель ни лингвистически, ни методически не может организовать учебный процесс по иностранному языку. Такие случаи, к сожалению, не редкость. О каком общении может идти речь, если учитель в течение урока, на котором я присутствовала в одной из школ, сказал по-английски две фразы: «I am satisfactory» и «You are well-done».

Коммуникация – это влияние; следовательно, в случае успешной коммуникации должно произойти какое-то изменение в представлениях о мире того, кто в ней участвует. Между тем не всякий человек хочет этих изменений, так как они могут

нарушить его образ мыслей, его представление о себе, отношения с другими людьми, душевное спокойствие. Естественно, человек предпочтет защищаться от такой информации и будет делать это твердо и решительно.

Интересное и оригинальное понимание механизмов, которые создают барьеры общению, предложил выдающийся психолог Б.Ф. Поршнев. Он пришел к выводу, что речь является способом **внушения**, или **суггестии**, самым мощным из средств воздействия, имеющихся в арсенале человека. Об этом он писал так: «Хотя всякий говорящий внушает, однако далеко не всякое словесное внушение приемлется как таковое, ибо в подавляющем большинстве случаев налицо и встречная психологическая активность, называемая **контрсуггестией**, противовнушением, которая содержит в себе способы защиты от неумолимого действия речи» [58, с. 155].

Именно контрсуггестия и является главной причиной возникновения тех барьеров, которые появляются на пути коммуникации. Б.Ф. Поршнев выделил три вида контрсуггестии: избегание, авторитет и непонимание. Избегание и авторитет — это защита от источника коммуникации, а непонимание — от самого сообщения.

Избегание. Имеется в виду избегание источников воздействия, уклонение от контактов с партнером. Со стороны эта «защита» очень хорошо прослеживается — человек невнимателен, не слушает, «пропускает мимо ушей», не смотрит на собеседника, постоянно находит повод отвлечься, использует любой предлог для прекращения разговора. На уроках иностранного языка это происходит в тех случаях, когда студент не готов к занятию или его языковая подготовка значительно ниже, чем у остальных студентов группы.

Избегание как вид защиты от воздействия проявляется не только в том, что индивид избегает общения, в нашем случае — на изучаемом иностранном языке, но и в уклонении от определенных ситуаций. Если при просмотре кинокартины хочется закрыть глаза «на страшных местах», это можно классифицировать как попытку избежать эмоционально тяжелой информации. Иногда, не желая, чтобы на его решение или мнение оказывали влияние, студент просто не приходит на занятие, это

тоже рассматривается как вид контрсуггестии — избегание. Самый простой способ защиты от воздействия — избежать соприкосновения с источником этого воздействия.

Авторитет. Действие авторитета как вида контрсуггестии заключается в том, что, разделив всех людей на авторитетных и неавторитетных, человек доверяет только первым и отказывается в доверии вторым. В связи с этим очень важно знать, как формируется авторитет и какими критериями определяется его наличие у конкретного человека. Это может быть социальное положение (статус) партнера, его превосходство по тем или иным параметрам или его привлекательность в определенных ситуациях, а также хорошее отношение к адресату воздействия и т. д. Основания для формирования авторитета у каждого свои, и определяются они собственным положением в системе общественных отношений, собственной историей и основными ценностями. Понятно, что, только учитывая характер формирования представлений об авторитете собеседника, можно надеяться на реальную эффективность общения.

Непонимание. Далеко не всегда имеется возможность определить источник информации как опасный, чужой или неавторитетный и, соответственно, защититься от нежелательного воздействия. Довольно часто какая-то потенциально опасная для человека информация исходит от людей, которым он в общем и в целом доверяет. В таком случае защитой будет своеобразное непонимание самого сообщения.

Перечисленные барьеры можно представить как автоматизированную охранную систему — при срабатывании сигнализации автоматически перекрываются все доступы к человеку. Во многих случаях сигнализация срабатывает вовремя. Однако возможны и другие варианты — ложная тревога и отключение сигнализации.

Эти положения необходимо учитывать учителю иностранного языка для организации эффективного общения на уроке. Для студентов и преподавателей важно уметь общаться таким образом, чтобы их правильно понимали, чтобы их слушали и слышали. Для многих людей умение донести свое мнение, точку зрения, свои знания до партнера — еще и необходимая часть их профессии. Всем, кто заинтересован в эффективной коммуникации, важно знать способы преодоления психологических барьеров.

Сделать это возможно, используя ключевые позиции системы К. Станиславского: развитие внимания, воображения, эмоциональной памяти, психотехники, коллективного творчества и т. д.

Управление вниманием далеко не всегда требует специальных знаний, но если мы управляем собой или другим интуитивно, то, конечно, возможны ошибки. Трудно переоценить значение умения управлять аудиторией для учителя иностранного языка. В условиях отсутствия естественной иноязычной среды ему необходимо иметь сформированную коммуникативную компетенцию для эффективной организации учебного процесса по иностранному языку. В общении важно, во-первых, чтобы внимание слушающего было привлечено к говорящему и к тому, что он говорит, а во-вторых, чтобы внимание это было постоянным, не рассеивалось. Только в этом случае можно повысить эффективность общения. Следовательно, и говорящий, и слушающий должны уметь решать задачи по управлению вниманием — т. е. по привлечению внимания и его поддержанию.

Первым из наиболее эффективных приемов привлечения внимания является прием **«нейтральной фразы»**. Суть его при всем многообразии применений сводится к тому, что в начале выступления или в начале урока произносится фраза, прямо не связанная с основной темой, но зато наверняка по каким-то причинам имеющая значение, смысл и ценность для всех присутствующих и поэтому привлекающая их внимание. Например, войдя в аудиторию и ответив на приветствие студентов, учитель может сказать следующую фразу: «I think, I might have done it in a different way». Студенты, приученные к нетрадиционному началу урока, непременно среагируют на это. Зададут 2–3 вопроса — вот и начало речевой разминки.

Вторым приемом привлечения и концентрации внимания является так называемый прием **«завлечения»**, или, по К. Станиславскому, использование «манков» — возбудителей эмоциональной памяти. Суть его заключается в том, что преподаватель делится со студентами очень интересной информацией, требующей определенных интеллектуальных усилий для ее восприятия. Например, «I'll marry you», she promised him. But I knew it was not to be. How?» Подобные приемы способствуют концентрации внимания.

Установление зрительного контакта – прием, широко используемый в общении. Пристально глядя на человека, мы привлекаем его внимание; постоянно уходя от чьего-то взгляда, мы показываем, что не желаем общаться: любой разговор начинается со взаимного зрительного контакта. Преподаватель иностранного языка по глазам студентов делает вывод, насколько они поняли материал, интересен ли он, и определяет наличие положительной мотивации на данном этапе урока. Зрительный контакт используется не только для привлечения внимания, но и для его поддержания уже в самом процессе общения.

Следующая задача по управлению вниманием – это его фиксация. Внимание слушающего может быть отвлечено любым посторонним стимулом – громким стуком двери, интересным разговором за соседней партой, сменой освещения, собственными размышлениями не по теме и т. д. Первая группа приемов поддержания внимания, в сущности, сводится к тому, чтобы по возможности исключить все посторонние воздействия, максимально изолироваться от них. Именно поэтому эту группу можно назвать приемами «**изоляции**».

Еще одна группа приемов поддержания внимания – это приемы «**навязывания ритма**», или темпоритм в общении (по К. Станиславскому). Внимание человека постоянно колеблется, как бы мерцает, и если специально не прилагать усилий к тому, чтобы все время его восстанавливать, то оно неотвратимо будет ускользать, переключаться на что-то другое. Особенно способствует такому отвлечению монотонное, однообразное изложение. Когда собеседник или лектор, преподаватель говорит монотонно, без выражения, даже заинтересованный слушатель с трудом удерживает внимание, и чем больше он пытается удержать его, тем сильнее его клонит в сон. Именно здесь и применяются приемы «навязывания ритма». Постоянное изменение характеристик голоса и речи – наиболее простой способ задать нужный ритм разговора. Произнося фразы и слова то громче, то тише, то быстрее, то медленнее, то скороговоркой, то нейтрально, говорящий как бы навязывает слушающему свою последовательность переключения внимания, не дает ему возможности расслабиться на монотонном отрезке и что-то пропустить.

Следующая группа приемов поддержания внимания – так называемые приемы **акцентировки**. Они применяются в тех слу-

чаях, когда необходимо обратить особое внимание партнера на определенные, важные с точки зрения говорящего, моменты в сообщении, ситуации и т. д. Эти приемы можно разделить на прямые и косвенные. **Прямая** акцентировка предполагает употребление различных вводных фраз, смысл которых и состоит, собственно, в привлечении внимания; таких, например, как «прошу обратить внимание», «важно отметить, что...», «необходимо подчеркнуть, что...» и т. д. **Косвенная** акцентировка достигается за счет того, что места, к которым нужно привлечь внимание, выделяются из общего строя общения за счет контраста — они организуются таким образом, чтобы контрастировать с окружающим фоном и потому автоматически привлекать внимание. В этой ситуации можно использовать голос, темп, тембр речи и т. п.

Все перечисленные механизмы общения позволяют создавать особый психолого-педагогический климат на уроке, способствующий повышению мотивации и, как следствие, увеличению обучающего эффекта занятия.

Человек — существо общественное. Он живет в обществе и, следовательно, может и должен общаться с другими членами этого общества. Обратим внимание на общий корень: *общество, общение*. И слово коммуникация — того же корня, только латинского: *communication* от *communis* — общий. Английское слово «communicate» происходит от латинского «communicare», которое означает «давать» или «делить». «The Oxford English Dictionary also says that 'communicate' means 'to have a common door with'» [106].

«Его Величество Общение (или Ее Величество Коммуникация) правит людьми, их жизнью, их развитием, их поведением, их познанием мира и самих себя как части этого мира. И всякая попытка осмыслить коммуникацию между людьми, понять, что ей мешает и что способствует, важна и оправданна, так как общение — это столп, стержень, основа существования человека» [73].

Особое значение коммуникация имеет в процессе изучения иностранных языков. С тех пор как наша страна стала открытой, стремительное вхождение в мировое сообщество потребовало знания языка международного общения (английского) для деловых и туристических поездок, для общения в Интернете и т. д. А потому пришла пора традиционные топики запереть в кладовке, а аудитории наполнить живой разговорной речью,

интерактивными технологиями, современными аудио- и видеоматериалами.

Небывалый спрос потребовал небывалого предложения. «Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: нетерпеливые легионы специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности требовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка – иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран» [73]. Основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения.

Традиционное преподавание иностранных языков сводилось в нашей стране к чтению и переводу текстов, а роскошь повседневного общения, если на это хватало времени и энтузиазма как у учителей, так и у учащихся, была представлена так называемыми бытовыми темами: «В гостинице», «В ресторане», «На почте» и т. п. Как справедливо отмечает С.Г. Тер-Минасова, изучение этих знаменитых топиков в условиях полной изоляции и абсолютной невозможности реального знакомства с миром изучаемого языка и практического использования полученных знаний было делом в лучшем случае романтическим, в худшем – бесполезным и даже вредным. При этом реализовывалась почти исключительно одна функция языка – информативная, функция сообщения, и то в весьма суженном виде, так как из четырех видов речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивался только один, пассивный, ориентированный на «узнавание», – чтение.

Изучение иностранного языка на современном этапе определяется не только непосредственным контактом обучаемого с его преподавателем. Для того чтобы научить языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, налаживать связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать язык в живых, естественных ситуациях.

Максимальное развитие коммуникативных навыков и умений — вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоящая перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить и новые методы преподавания, направленные на развитие всех четырех видов речевой деятельности, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться. Одним из наиболее перспективных направлений являются информационные технологии, на освоение которых преподавателям приходится тратить много времени и сил, поэтому, к сожалению, большинство предпочитает работать на уровне «отполированной посредственности»: освоил некоторые методические приемы и педагогические технологии 20–30 лет тому назад, получается неплохо, поэтому напрягаться и осваивать новое нет желания. Результатом такого отношения к инновациям является полное отсутствие каких-либо знаний по иностранному языку после многих лет его изучения в школе и в вузе и, как следствие, несформированная коммуникативная компетенция.

В течение последних 5–10 лет много пишут о том, что основной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции. Выделяют несколько ее составляющих: 1) лингвистическая компетенция, 2) социолингвистическая компетенция, 3) социокультурная компетенция, 4) стратегическая компетенция, 5) дискурсивная компетенция, 6) социальная компетенция [70].

Лингвистическая компетенция предполагает овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой. Преподаватель должен владеть технологиями введения и закрепления языкового материала, подключая эмоциональную память учащихся, постоянно поддерживая интерес и создавая положительный мотивационный фон урока; опираться на принципы новизны, функциональности, речевой направленности.

Чтобы адекватно решать задачи общения в каждом конкретном случае, помимо лингвистической необходима **социолингвистическая компетенция**, т. е. способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом.

Язык отражает особенности жизни людей. Изучая многообразие планов выражения, можно многое понять и узнать о культуре различных стран изучаемого языка. А значит, необходимо формировать **социокультурную компетенцию**. Сегодня, говоря о том, что целью обучения является общение на иностранном языке, мы подразумеваем не просто диалог на уровне индивидуальных, но готовность и способность к ведению диалога культур. В учебниках, посвященных вопросам межкультурной коммуникации, постоянно отмечается тот факт, что можно сделать грамматическую ошибку или неправильно употребить слово, и это не вызовет отрицательных эмоций у носителей языка, но если собеседник нарушил культурный код, то исправлять эту ошибку придется долго.

Вспоминаю поездку в Бразилию в небольшой город Pocos de Caldas в пригороде Sao Paulo по приглашению директора частной школы «Peanuts» Иолы Витта в январе 2009 года. После семинаров по обмену опытом преподавания английского как иностранного с использованием инновационных технологий мы отправились в Рио-де-Жанейро осматривать достопримечательности, искупаться и позагорать на замечательных пляжах. Неожиданно Иоле пришла мысль заглянуть в одну из лучших гостиниц, в которой остановился приехавший в Рио Том Круз. С моей стороны это предложение не вызвало особого интереса, поэтому я осталась на пляже с вещами, а Иола с остальными коллегами отправилась в гостиницу, заверив, что они скоро вернутся. Я устроилась на маленьком стульчике, взятом напрокат, и принялась ждать. Воздух +40 С°, с одной стороны плещется прохладный океан, с другой стороны – душ, но я не могу покинуть свой пост, т. к. «генералы песчаных карьеров», маленькие жители многочисленных трущоб, не дремлют, они заполняют пляжи в поисках легкой наживы. Прошло 30 минут, 40, час, впервые в жизни я ощутила, что сейчас со мной случится тепловой удар: звон в ушах, голова кружится, перед глазами все темнеет... В этот момент поклонники Тома Круза вернулись. Я с трудом сдержалась, чтобы не высказать свое недовольство столь длительным их отсутствием, молча встала и ушла купаться. Вернувшись, я увидела помрачневшую Иолу, которая мне резко сказала: «Елена, в чем дело? Чем ты недовольна? Это был

твой выбор!» Исправлять допущенную ошибку пришлось в течение нескольких дней. Реакция моя вызвана так называемым «clash of cultures» – столкновением культур. Мы никогда не оставим надолго без внимания зарубежного гостя, напротив, спланируем и организуем интересные мероприятия на период его пребывания в России. А в Бразилии к этому относятся иначе: каждый волен проводить время так, как ему нравится, а если это приводит к неприятным последствиям – «Это был твой выбор!»

Для того чтобы грамотно решать задачи общения и добиваться желаемых результатов, недостаточно знаний лишь культурологического характера. Надо иметь определенные навыки организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели, а это уже новый уровень – **стратегическая и дискурсивная компетенции.**

Социальная компетенция предполагает готовность и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе, а также умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией. Здесь очень важно сформировать чувство толерантности, или, говоря русским языком, терпимости, к точке зрения, отличной от вашей. В работе R.E. Axtell «Do's and Taboos of Hosting International Visitors» описывается ситуация, иллюстрирующая этот тезис. «Mr. Satish, a native of Pakistan, was paying his first visit to the United States for a training program. On the first morning, after a few hours of work, Greb asked if he'd like to take a break for coffee. "Gladly", Satish said, and they headed for the company cafeteria. Satish opted for tea and so his host put a tea bag into his cup. Satish looked at the tea bag for a moment, then tore it open and emptied the leaves into the cup. "No, no, Mr.Satish", Greb gently explained. "Here in the United States we just leave the tea in the bag in the cup and pour hot water over it". "Oh, I see", said Satish apologetically. "I hope I didn't embarrass you". Greb assured him it was no problem, and they moved to the counter holding containers of cream and sugar. Satish looked at the small bags of sugar, pondered a moment, and then with a delightful look of comprehension dropped the whole paper packet of sugar into the cup» [90].

Для организации эффективного общения при обучении иностранному языку, для успешного формирования коммуникативной компетенции особое значение приобретают как вербальные, так и невербальные аспекты коммуникации.

1.2. НЕВЕРБАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

Нигде столько не отражаются чувства души, как в чертах лица и взорах благороднейшей части нашего тела. Никакая наука не дает огня очам и живого румянца ланитам, если холодная душа дремлет в ораторе...

Телодвижения оратора всегда бывают в тайном согласии с чувством души, со стремлением воли, с выражением голоса.

Н. Кошанский

Язык тела и невербальной коммуникации были объектами изучения таких областей человеческой деятельности, как риторика, медицина, психология, педагогика, искусство и физиогномика, которая представляет собой учение о том, как отражаются в чертах, формах и выражениях лица человека его внутренние качества. Сюда же можно отнести и весьма важные в культурном отношении области, такие как хирология (язык линий и бугорков рук) и хирономия (искусство мануальной риторики). Именно они были предметом одной из первых книг о языке тела, руководства Джона Балвера, которое вышло в свет в 1644 году. По Дж. Балверу, язык рук является естественным, природным образованием, в отличие от искусственного, придуманного языка слов, и уже потому достоин серьезного внимания и изучения [12, с. 170].

Следует отметить, что история знает периоды, когда язык тела был не менее значим, чем язык слов. Например, культуру Средних веков иногда называют культурой жеста или жестовой культурой, подчеркивая этим одновременно и ту роль, которую движения и положения человеческого тела играли в социальных

отношениях, и то, что средневековая культура сама много размышляла о своих жестах, создавая, по сути дела, их теорию.

Исследование визуальной экспрессии и импрессии человека имеет свою историю и в отечественной науке. Еще С. Волконский отмечал: «Семиотика... имеет своим предметом изучение тех внешних признаков, которыми выражается внутреннее состояние человека... Семиотика говорит нам: такому-то знаку соответствует такая-то страсть (у него брови сдвинуты, значит, он страдает). Эстетика говорит нам: такой-то страсти соответствует такой-то знак (он страдает, значит, надо сдвинуть брови)» [9, с. 68]. Таким образом, можно говорить о внутреннем и внешнем пространстве человека.

Наиболее развитая и социально значимая вербальная знаковая система – естественный язык. Поскольку естественный человеческий язык является наиболее «выраженной» знаковой системой, то семиотика, особенно в гуманитарных сферах, во многом опирается на достижения лингвистики в понимании языковых единиц, их значений и функций.

Знаковые компоненты внешнего облика человека выступают в общении как визуальные средства передачи информации, компоненты так называемого «несловесного языка» общения. Термин «невербальное общение» достаточно часто используется для обозначения любых форм несловесного общения (Г.М. Андреева). «Невербальное общение – это такой вид общения, для которого характерным является использование невербального поведения и невербальных коммуникаций в качестве главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия о партнере, осуществления влияния на другого человека» [32, с. 87].

Термин «невербальная коммуникация» (*nonverbal communication*) стал употребляться вместе с вычленением области исследования в 50-х годах XX века. В лингвистике этот термин часто употребляется эквивалентно терминам «паралингвистическая» и «экстралингвистическая» коммуникация.

Представляет интерес классификация средств невербальной коммуникации, данная М. Argyle:

1) телесный контакт (*bodily contact*), выступающий в разнообразных формах – удары, толчки, поглаживания и другие;

2) расстояние между общающимися (proximity) – люди стоят ближе к тем, кто им нравится. Когда присутствует несколько человек, расстояние между ними отражает их отношение друг к другу. Изменение этого расстояния сообщает о желании начать или закончить разговор;

3) ориентация (orientation) – угол, под которым люди сидят или стоят по отношению друг к другу. Ориентация меняется в зависимости от ситуации. Близкие друзья сидят рядом (0°), враги стремятся занять положение друг против друга (180°);

4) внешний вид (appearance). Основная цель управления внешним видом – преподнести себя, передать сообщение о себе. Таким образом люди сообщают о своем социальном положении, роде занятий. Внешний вид информирует также о настроении человека;

5) положение, поза (posture) до некоторой степени имеют универсальное значение, как и мимика, что в отличие от выражений лица обуславливается также культурой. Существуют общепринятые условности, конвенции относительно того, какое положение следует принять в той или иной ситуации. Поза может передавать межличностные отношения, указывать на социальное положение. Положение тела меняется в зависимости от эмоционального состояния и поддается контролю значительно меньше, чем мимика или голос;

6) кивок головой (head nods) обычно действует как подкрепление речи. Кивок одного собеседника позволяет другому продолжать свою реплику;

7) выражение лица (facial expressions), мимика. Выражение лица часто тесно связано с речью. Реципиент непрерывно комментирует то, что он слышит, еле заметными движениями бровей, губ, выказывая замешательство, удивление, несогласие, удовольствие и т. д. Говорящий также сопровождает высказывания надлежащим выражением лица, которое показывает, что имеется в виду: смешное, серьезное, важное и др.;

8) жесты (gestures). Многие сообщают движения рук. Движения головы, ног, других частей тела могут также использоваться, но они менее выразительны. Использование жестов также тесно связано с речью. Говорящий прибегает к ним, чтобы проиллюстрировать то, о чем он говорит, особенно случаях, когда ему не хватает слов или когда описываются предметы особой

формы, размеров. Жесты могут заменять речь, например, в языке глухонемых;

9) взгляд (looking) играет важную роль в передаче межличностных отношений и установлении контакта. Выражение глаз используется в тесной связи с вербальной коммуникацией;

10) невербальные аспекты речи (nonverbal aspects of speech). Одно и то же содержание можно передать различными средствами, варьируя высоту голоса, ударение, ритм. Различают просодические явления, которые оказывают влияние на смысл высказывания, и паралингвистические, сигнализирующие об эмоциях, характере, состоянии человека, его принадлежности к определенной социальной группе. Просодические явления – интонация, ударение, соединение (пауза, ритм); паралингвистические – тон, тембр голоса, особенности выговора, ошибки в произношении или употреблении слов [65, 35].

А.Ф. Лосев обращает внимание на два значимых элемента речи, без которых не получается языка как орудия общения: интонацию и экспрессию.

Что касается языковой интонации, то она воспринимается одновременно со смыслом слов, которые имеют место в коммуникативном процессе, и, пожалуй, даже еще раньше. Вслушиваясь в речь говорящего и не осознавая как следует то, что он говорит, даже не понимая еще значения употребляемых им слов, его собеседник уже воспринимает интонацию в самом отчетливом виде. О существовании опознавательной информации говорят многие лингвисты. Например, Э. Сепир отмечал: «...фонетический облик речи, быстрота и относительная гладкость произношения, длина и построение предложений, характер и объем лексики... – все это небольшая часть сложных показателей, характеризующих личность» [16, с. 191]. У каждого человека в речи есть свои излюбленные приемы подчеркивания особенно важных слов. Эти приемы нередко являются приметой «узнаваемости голоса».

Голос – индивидуальный «инструмент» человека. Умелое владение голосом делает более эффективной нашу речь. Основной его приметой является тембр. Звуковая окраска – очень тонкая и выразительная характеристика говорящего. Со временем люди стали изобретать специальные заменители, суррогаты речи, которые могли сохранить основное свойство звуковой

комбинаторики естественного языка. Так, у многих народов были созданы «запасные языки», к которым можно прибегнуть в особых случаях. Это может быть язык свиста, воспроизводимого в разных тональностях. У мексиканских индейцев использование языка свиста является привилегией мужчин. Женщины понимают его, но сами пересвистываться не могут. Мальчики, которые начинают свистеть раньше, чем научатся говорить, могут пересвистываться друг с другом в присутствии гостей, занятых своими разговорами. При этом детский свистовой диалог не нарушает беседы взрослых.

У негров банту, обитающих в Центральной Африке, существует своеобразная игра. Гостя, прибывшего издалека и не знакомого с обычаями оломбо, приглашают в большую хижину или на поляну и просят его надежно запрятать какой-нибудь предмет в любое им самим выбранное место. При этом присутствует несколько членов племени, один из которых держит в руках необычную двухструнную гитару. Затем все рассаживаются по своим местам и приглашают еще одного мужчину, который не принимал участия во всем происходящем. Он, естественно, не знает, что именно и где спрятал гость, но, тем не менее, должен это найти. В своих поисках этот человек ориентируется исключительно на звуки, которые один из участников игры извлекает из своей двухструнной гитары. Музыкант использует не все возможности инструмента — прикасаясь лишь к одной струне гитары, он воспроизводит только две контрастирующие ноты (соль и ля-бемоль), которые складываются в короткие музыкальные фразы. В течение 2–3 минут человек, приглашенный с другого конца деревни, предмет находит [49, с. 80]. У некоторых племен очень популярен язык выкриков.

Все эти системы связи рождаются путем перекодирования речи, тогда как сама речь является продуктом естественного разговорного языка. Именно он и служит главным фундаментом коммуникации. Что же касается тех средств, которые используются для трансляции языковых сообщений в пространстве и во времени, то их выбор определяется в каждом частном случае особенностями данной национальной культуры и теми техническими возможностями, которыми такая культура располагает.

Таким образом, естественный язык человека осуществляет семиотическое моделирование и тем самым служит универсальной семиотической матрицей, на которой можно вторично построить практически неограниченное число самых разнообразных знаковых или информационных систем [49, с. 88].

Аббат де Л'Эпе в 1750 г. основал в Париже первую в мире школу для обучения глухонемых. Чтобы понять, насколько серьезным был этот шаг в плане становления и развития гуманистических традиций, нужно вспомнить, что в Кодексе византийского императора Юстиниана, оказавшем колоссальное влияние на развитие европейского права, глухонемые рассматривались в качестве психически неполноценных людей, которым было вообще отказано в праве на образование.

Метод Л'Эпе, воспринятый и усовершенствованный впоследствии педагогами всего мира, был призван решить две разные, но тесно связанные между собой задачи. Первая — обогатить и усовершенствовать жестовый язык у тех глухонемых детей, которые выросли в среде нормально слышащих людей и потому не могли усвоить развитый язык знаков. Что касается второй задачи, или, точнее, второго этапа обучения, то здесь Л'Эпе намеревался открыть своим подопечным дорогу к свободному владению французским языком — его речью и письмом. Л'Эпе создал свой «методический знаковый язык», уделив особое внимание изобретению новых жестов, с помощью которых он мог бы обучать своих питомцев французской грамматике. При этом он старался взять на вооружение все те жестовые знаки, которые уже имелись в языке глухонемых и могли быть использованы для этой цели.

Следует отметить крайне незначительное количество слов, являющихся значимыми в разговоре лицом к лицу, по сравнению с огромным количеством сигналов, передаваемых с помощью жестов и связанных с ними символов. По мнению некоторых экспертов, до двух третей сообщений, полученных каким-либо участником беседы, поступает по невербальным каналам связи. Конечно, важную роль играют и интонации нашего голоса, и манера говорить, и прочие нюансы. Однако наряду с речевым восприятием между людьми, как бы за порогом их сознания, постоянно курсируют сообщения, которые они принимают и на которые реагируют еще до того, как сознание подверг-

нет их рациональному анализу. Глядя в лицо собеседнику, мы замечаем и интерпретируем тончайшие микровыражения, легчайшую игру мускулов, малейшее движение взгляда. В этом заключается психолого-педагогический аспект знаковой коммуникации.

Интересные наблюдения по поводу социокультурного компонента, присутствующего в телодвижениях, сделаны Марселем Моссом в работе «Общества. Обмен. Личность»: «Положение рук, кистей во время ходьбы образуют своего рода социальную идиосинкразию, а не просто продукт сугубо индивидуальных, психических устройств и механизмов. Например, я уверен, что смогу опознать по походке девушку, воспитывающуюся в монастыре. Как правило, она ходит со сжатыми кулаками. И я до сих пор помню окрик моего учителя в третьем классе: «Скотина, ты все время ходишь с растопыренными ручищами!» Стало быть, существует также и воспитание походки» [42, с. 245].

Англичанина можно узнать по тому, как он сидит за столом с прижатыми к туловищу локтями или положив руки на колени. Юные французы кладут локти веером на стол. Совершенно по-особому ходят женщины майори в Новой Зеландии, и матери специально вырабатывают такую походку (четкое и одновременное соразмерное покачивание бедрами) у своих дочерей. Техники тела подразделяются по половому признаку, возрастному, по эффективности (умения, сноровка) и могут быть приобретены в результате целенаправленной воспитательной работы.

Особая роль принадлежит языку жестов. Слово «жест» восходит к латинскому «*geregere*», означающему «носить, нести ответственность, контролировать, выполнять, исполнять». Этимологический словарь Е. Парtridge 1959 г. утверждает, что непосредственным предком слова «жест» (точнее, его английского эквивалента «*gesture*») является «*gestura*», слово из средневековой латыни, значение которого может быть описано как «способ ношения чего-либо или способ действия». По данным первых английских памятников, где встречается слово «*gesture*», оно имело в тот период времени значение «то, как человек стоит или ходит». Как отмечает А. Кендон, позднее, в британских трактатах, относящихся к риторике, это слово применялось только

для обозначения правильного телесного поведения оратора во время произнесения речей, то есть того, как оратор должен использовать возможности своего тела, чтобы воздействовать на слушателей. Такое словоупотребление сближается с современным употреблением термина «жест» [12, с. 166–167].

Тело, его движения и действия, по словам замечательного отечественного историка и философа М.Я. Гефтера, «являются таким же историческим документом, свидетельствующим о прошлом, как дневник или грамота» [12, с. 167].

И по сей день жесты не только обслуживают различные общественные и частные ритуалы; они являются неотъемлемым и необходимым компонентом жизни людей, в каждом этническом коллективе, в каждой культуре жесты не только выполняют идеологические, культовые или социальные функции, они отражают также практическую деятельность частного человека.

Американский психолог Ф. Селже в книге «Правда о жестах» высказал такое представление о значимости жестикуляции. По мнению автора, при разговоре значимость слов составляет лишь 7 %, интонация – 38 %, а на жесты и мимику приходится 55 %.

По данным М. Арчела, в течение часового разговора финн в среднем делает один жест, итальянец – 80, француз – 120, мексиканец – 180. Наши наблюдения показывают, что русские отличаются относительной сдержанностью и употребляют примерно 40 жестов в час.

Выбор жеста из принятого в определенной культуре обусловлен: личностью (индивидуальным тезаурусом), отношениями между партнерами по общению (интимные, официальные, случайные и др.), ситуацией общения [52, с. 99].

Жесты играют в человеческом общении самую разнообразную роль, они могут:

– повторять, или дублировать, актуальную речевую информацию. Например, желая обратить внимание собеседника на что-либо, можно показать на это пальцем, глазами или даже головой;

– противоречить речевому высказыванию. Так, улыбка может сопровождать отнюдь не дружелюбное высказывание и т. п.;

– замещать речевое высказывание. Примером ситуации замещения является такой жест, как кивок, часто используемый в

качестве эквивалента положительного ответа на общий вопрос или речевого акта согласия;

– подчеркивать или усиливать какие-то компоненты речи. В русской жестовой системе такую роль играет, например, кинема «вот какой большой», при которой руки широко разводятся в стороны; данный жест всегда сопровождается соответствующими словами;

– дополнять речь в смысловом отношении. Слова угрозы («смотри у меня») нередко дополняются в актуальной коммуникации жестами: можно погрозить пальцем или, что является выражением гораздо более сильной угрозы, погрозить кулаком в сторону адресата;

– выполнять роль регулятора речевого общения, в частности быть средством поддержания речи; так, периодически повторяющийся кивок одного из участников коммуникации (академический кивок) – жест с явно выраженной фатической функцией. Жесты могут также сигнализировать о том, что роль говорящего перешла к партнеру по диалогу (в англоязычной традиции такие жесты и паралингвистические маркеры получили название *turn-takers*) [12, с. 173–174].

Словарь языка русских жестов, изданный в 2001 году и задуманный как словарь активного типа, ориентированный на создание невербальных текстов, позволяет расшифровать и правильно интерпретировать невербальные знаки общения. Этот словарь описывает жесты, мимику и позы. В нем выделяются два основных семантических типа жестов: коммуникативные и симптоматические (рис. 1).

К коммуникативным жестам относятся невербальные единицы, несущие информацию, которую жестикулирующий в коммуникативном акте намеренно передает адресату. Таким образом, по своей природе это чисто диалогические жесты. Все коммуникативные жесты делятся на три подкласса. Некоторые из них содержат в своей семантике указание на участников актуальной ситуации общения, на объект, место или время, релевантные для этой ситуации. Такие коммуникативные жесты называются указательными, или дейктическими. Примеры русских дейктических жестов: показать рукой, подозвать рукой, показать пальцем, поманить пальцем, поманить глазами, показать

руками (размер, объем, рост). Дейктический подкласс жестов является, как уже давно установлено, самым древним в жестовой системе любого языка. Видимо, этим обстоятельством можно объяснить то, что в данной точке жесты разных народов и культур обнаруживают больше всего общих черт [12, с. 19].

Еще один подкласс коммуникативных кинем составляют этикетные жесты. Они используются в конкретных, строго фиксированных ситуациях в качестве элемента, передающего либо информацию о структуре коллектива, в который включен жестикулирующий, либо информацию о типе разворачивающейся ситуации. К русским этикетным жестам относятся жесты приветствия и прощания, такие как, например, рукопожатие, поцелуй, вставание при встрече, помахивание рукой, поклон, некоторые застольные этикетные жесты, дипломатические и ряд других. Этикетные жесты несут большую социокультурную нагрузку и могут вызвать «культурный шок» в определенных ситуациях общения.

«An American woman gets into a car with an American man, slides over to his side, and kisses him on the cheek. A common enough occurrence that probably happens hundreds of thousands of times each day in the United States. But in this case it happened in Saudi Arabia, where public displays of affection are disliked, even forbidden, and marriage is sacrosanct. The meeting between the man and woman happened to be seen by a captain of the Saudi National Guard who then demanded proof that the two were married. They were, but not to each other. “The woman was sent out of the country and the man, who compounded his problem by being argumentative, was sent to jail”» [90, p. 8–9].

Самый большой по объему подкласс коммуникативных жестов образуют общекоммуникативные (иначе говоря, общие или ситуативно нейтральные жесты). Например, склонить голову, приложить палец к губам, протягивать руку (в разных значениях), подмигнуть, покачать головой, погрозить кулаком, покрутить пальцем у виска, отвернуться, поцеловать руку, постучать рукой по лбу, похлопать рукой по животу и др. — эти жесты относятся к русским общекоммуникативным. Однако и в этом случае прослеживаются особенности межкультурного общения.

«A North American will often summon another person by waving (to get their attention) and then turning the hand to make hand

scoops inward. Another beckoning motion Americans might use is to raise the index finger (palm toward one's face) and make a curling motion with that finger. Both of these beckoning gestures may be misunderstood in other parts of the world. Throughout Europe the gesture that means "Come here" is done by raising the arm, palm facing down, and then make a scratching motion with the fingers. As for the curling of the index finger, in places like Australia and Indonesia that is used only for beckoning animals and never for humans» [90, p. 123].

Симптоматические жесты свидетельствуют об эмоциональном состоянии говорящего. Примеры русских жестов этой группы: прикрыть рот рукой (от изумления), сжать губы, кусать губы, барабанить пальцами по столу. Симптоматические жесты занимают промежуточное положение между физиологическими движениями и коммуникативными жестами. С движениями их сближает то, что проявление любой эмоции в основе своей физиологично. Тем не менее связь между означаемым и означающим у симптоматических жестов является конвенциональной: означаемым любого симптоматического жеста является сама эмоция, а не ее физиологическое проявление.



Рис. 1. Основные семантические типы жестов

Обучение языку жестов учителей иностранного языка является задачей профессиональной, так как избыточность или недостаток экспрессивности жестикуляции при организации речевого общения на уроке вызывает раздражение или скуку у

учащихся, а умелое подключение языка жестов к объяснению и закреплению языкового материала способствует реализации принципа новизны и повышению обучающего эффекта урока.

Д. Моррис подразделял экспрессивные движения на шесть основных категорий: мимические, то есть изображающие какое-либо действие; схематические, то есть изображающие действие в принятой для определенной культуры традиции; символические, то есть изображающие абстрактные понятия; социальные, использующиеся как атрибут роли; театральные – гротесковые; экспрессивные – спонтанные, неосознанные (аналог имеется у животных) [26, с. 138].

Структура кинесики, по мнению большинства авторов, образована экспрессивными движениями (жестикуляцией в широком смысле слова), которые включают в себя: лицевые движения (мимику), движения тела (позы, пантомимику, походку), движения глаз, движения головы и рук (жестикуляцию в узком смысле слова).

Мимика – наиболее изученный компонент невербальной коммуникации. Кроме базисных эмоциональных выражений, она включает значительное количество так называемых «ролевых масок» (display rules) и другие типы экспрессии. Классификация мимики может быть осуществлена по принципу «ролевой маски», соответственно, выделяется столько ее типов, сколько существует масок.

Взгляд (визуальное взаимодействие, контакт глаз) – не менее важный компонент невербального общения. По данным зарубежных психологов, собеседники, находясь на расстоянии одного–двух метров, смотрят друг на друга не менее 50–70 % времени общения при длительности одного взгляда от 2 до 8 секунд [52, с. 94]. Важной социальной функцией взгляда является мера взаимосвязи симпатии людей к друг другу и продолжительности взоров, которыми они обмениваются. Особую роль взгляд играет в педагогическом процессе. Взгляд учителя может выражать широкую палитру эмоций: поддержку, предупреждение, одобрение, недовольство и т. д.

Особым феноменом невербального общения является взаимный взор (визуальный контакт). Очень важен обмен взглядами для управления контактом. Современные исследования по-

казывают, что взгляд обязателен в одни моменты диалога и не нужен в другие. Так, визуальный контакт встречается в конце фонетических предложений, на стыках двух реплик и не встречается во время пауз нерешительности. Активное прерывание взгляда равносильно уходу из ситуации общения.

В одном из выступлений на международной конференции в г. Самаре, С.Г. Тер-Минасова вспоминала свою деловую поездку в Японию. Ей предстояло выступить с докладом перед достаточно большой аудиторией. Прежде всего ей предложили сесть на стул, поскольку в японской культуре «торчащий гвоздь забивают», а потом все слушатели дружно закрыли глаза, что, естественно, невероятно затруднило выступление, т. к. по глазам, как правило, определяешь реакцию слушателей.

Исследования пространственного компонента коммуникации известным американским ученым Э. Холлом привели к образованию новой области — проксемики, которую сам автор называет «пространственной психологией». Проксемика изучает, в частности, влияние на общение пространств с фиксированными отношениями (например, архитектуры), с полуфиксированными отношениями (расстановки мебели) и динамических пространств (расположения собеседников в пространстве) [77]. Размеры личной пространственной территории человека можно разделить на 4 зоны:

- интимная зона — от 15 до 45 см;
- личная зона — от 46 до 120 см;
- социальная зона — от 120 до 360 см;
- общественная, или публичная, зона — более 360 см.

Интимная зона самая главная. Именно ее человек охраняет как свою собственность. Личная зона — это то расстояние, которое обычно разделяет нас, когда мы находимся на официальных приемах и дружеских вечеринках. Социальная зона — расстояние, на котором мы держимся от малознакомых людей. Публичная зона — расстояние, которое соблюдается, когда мы адресуемся к большой группе людей [5, с. 132].

Выбор дистанции зависит от взаимоотношений между людьми (как правило, люди стоят ближе к тем, кому они симпатизируют) и от индивидуальных особенностей человека (например, интроверты плохо переносят слишком близкую дистанцию).

Проксемическое поведение включает не только дистанцию, но и взаимную ориентацию людей в пространстве. Друзья – рядом, участники деловой беседы – через угол стола, конкуренты – через стол.

В процессе общения мы постоянно получаем от собеседника сигналы, большая их часть передается с помощью языка жестов, взглядов и т.п. Однако не менее важными являются и другие визуальные знаки, такие как прическа, макияж, одежда, аксессуары.

Множество экспериментов, проводившихся психологами в течение долгих лет, подтверждают, что впечатление, которое складывается о том или ином человеке, во многом зависит от его манеры одеваться. Можно утверждать, что психосемиотика костюма имеет непосредственное отношение к вопросу профессионализации учебного процесса и к подготовке учителя иностранного языка. В 1740 году в словаре Французской академии появилось понятие костюма как «знака, отличающего человека, вписывающегося в среду, и отражающего обычай данной социальной группы людей» [52].

Среди всех функций «костюмного языка» наиболее интересной с точки зрения психологии является коммуникативная. Проявление личности в костюме многогранно. Психодиагностические возможности анализа костюма как индикатора личности неоднократно замечались психологами, в первую очередь практико-ориентированных подходов в психологии. Так, в одной из последних типологий личности Д.М. Олдхэма и Л.Б. Морриса выделен драматический тип личности, который понимается как чувственный, экспансивный, централизованный на внешности субъект, ключевыми для которого являются область эмоций и межличностные отношения. Самоопределение таких людей зависит от внимания окружающих, они много времени уделяют своему внешнему виду, их внимание сосредоточено на людях, на их реакции. Авторы отмечают характерную для этого типа личности тщательность оформления внешности, в которой нет мелочей [47, с. 179].

Не менее важное значение имеет и другой компонент социального оформления внешности – прическа, которая выступает в качестве транслятора общественно и субъективно значимых характеристик личности, исполняющей определенную соци-

альную роль. Прическа входит в структуру социальных ожиданий относительно тех или иных социальных ролей. Человек не просто оформляет свою внешность, но и определяет стиль своего поведения.

Особым направлением исследования в социальной психологии является изучение отношения к человеку как носителю той или иной роли в соответствии с тем, как он одет. Обычно выделяется три типа ролей: приписываемая (ожидаемое обществом), субъективная (ожидаемое от самого себя) и исполняемая реально. На основе ряда социально значимых параметров, приписываемых субъекту по одежде (профессия, социальное положение, пол и др.), формируются, например, отношения, проявляющиеся в готовности прийти на помощь, оценка в коллективе, мера притягательности для других [52, с. 181].

Знаковость внешности учителя иностранного языка и его поведения играет определяющую роль в успешном или неуспешном взаимодействии с учениками в контексте урока. В 60–70-е годы XX века «иностранки», преподавательницы иностранного языка, резко выделялись среди общей массы школьных учителей. В условиях жесточайших запретов и полной изоляции от всего мира у них всегда было что-то во внешности, что выделяло, привлекало, удивляло и радовало. В годы тотального дефицита все одевались и причесывались примерно одинаково. На фоне этой одинаковости учителя иностранного языка, впитавшие дух европейской культуры, выглядели ярче и интереснее. И предмет свой, даже в те далекие годы, преподавали по-другому, не как все. В связи с этим нельзя не вспомнить учителя английского языка средней школы № 12 г. Самары Мину Семеновну Пелинскую. Трудно представить, что в начале 60-х годов этому замечательному педагогу удавалось проводить занятия в русле коммуникативных технологий. Каждый урок как праздник: молодая, яркая, очень «западная» учительница среди коричневого однообразия форм для девочек и серой унылости мальчишеских школьных костюмов. В ее аудитории унылость и однообразие отступали. В те далекие годы М.С. Пелинская вела кружок разговорного английского при городском Дворце пионеров. На каждом занятии – аншлаг. Многие учителя имели свой индивидуальный стиль преподавания, и это вносило новизну в процесс преподавания иностранного языка.

Завершая данный раздел, следует отметить особую значимость сформированности навыков и умений невербального общения для учителей иностранного языка, которые в отсутствие естественной иноязычной среды должны уметь создавать на уроке ситуации, приближенные к реальному общению. Этому следует обучать специально, используя элементы системы Станиславского, позволяющей формировать новый тип современного учителя иностранного языка, который умеет увлекать, вдохновлять и мотивировать учащихся. Особенности невербальной семантики, внешний вид, эмоциональный колорит во многом определяют индивидуальный стиль деятельности учителя.

1.3. «ТИГР В ЗАСАДЕ», ИЛИ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Все моложе и моложе чувствует
себя тот, кто вступает в мир воображения.*

Теперь он знает: это рассудок старил его душевно и делал его негибким.

Р. Мейер

Стили обучения определяются доминированием какой-либо группы методов в общей системе приемов обучения. Они выступают как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общения.

Если обучать творчеству все же возможно, то сформировать определенный стиль гораздо сложнее. Словарь ключевых понятий и терминов профессионального образования дает следующее определение стиля. «Стиль (от греч. *stylos* – стерженек для письма) – 1) основанный на определенных закономерностях способ, образ жизни и действий. В этом смысле говорят о творческих стилях (стиль эпохи Возрождения, романский, готический стиль и т. д.), о стиле культуры, о стиле жизни какой-либо отдельной яркой личности; 2) индивидуальный слог писателя. Стиль обучения – индивидуальная система форм, методов, приемов, используемых обучающим в процессе своей деятельнос-

ти. Включает также манеру поведения, характер общения с учащимися и другие индивидуальные особенности, влияющие на успешность выполнения задач и полноту достижения поставленных целей» [8, с. 324].

Педагогическая энциклопедия выделяет и расшифровывает понятие «стиль педагогический»: «стиль педагогический — характерные черты педагогического мастерства, традиционно складывающиеся в опыте учителей. Стиль педагогический представляет собой своеобразный “почерк”, определенную манеру педагогических действий и присущ каждому учителю. Следует различать общие и индивидуальные признаки стиля педагогического. Общие признаки отражают характерные черты педагогического мастерства группы учителей, индивидуальные — характеризуют личное мастерство отдельных педагогов и более связаны с их конкретными склонностями и способностями» [51, с. 155].

Мы полагаем, что стиль деятельности — это характерная выразительность действий. Так, репродуктивный стиль предполагает организацию обучения преимущественно в монологической форме: «повторите», «воспроизведите», «запомните», «действуйте по образцу». В условиях репродуктивного обучения у учащихся перегружается память, тогда как другие психические процессы — восприятие, воображение, альтернативное и самостоятельное мышление — блокируются. Это может приводить к повышению утомляемости и утрате интереса к учению. В результате такого обучения ученик не приобретает навыков принятия самостоятельных решений, привыкает к подчинению (приказы и запреты), становится пассивным исполнителем и функционером. Репродуктивное обучение сродни «дисциплинарной дрессуре» (армейской казарме, тоталитарному режиму).

В связи с этим нельзя не вспомнить блестящие образы учителей Королевской школы в Теркенбэри, описанные замечательным английским писателем С. Моэмом в романе «Бремя страстей человеческих»: «Учителя не признавали модных взглядов на воспитание, о которых иногда почитывали в “Таймсе” или “Манчестер гардиан”; они от души надеялись, что королевская школа останется верна своим старым традициям. Древние языки преподавались с таким усердием, что бывший ученик всю жизнь не мог подумать о Гомере или Вергилии без отвращения;

хотя в учительской иной смельчак за обедом и утверждал подчас, что роль математики нынче возрастает, большинство стояло на том, что изучать классические языки куда благороднее. Ни немецкому, ни химии не учили, а французский преподавали лишь классные наставники; они могли блюсти порядок в классе лучше какого-нибудь иностранца, а грамматику знали не хуже любого француза — что за беда, если ни один из них не смог бы заказать чашки кофе в ресторане в Булони, если бы официант хоть чуть-чуть не понимал по-английски?» А вот еще один образ преподавателя репродуктивного стиля обучения: «Преподобный Б.Б. Гордон, или Зануда, был человеком, плохо приспособленным к учительской профессии: он отличался нетерпимостью и вспыльчивым характером. Не зная над собой никакой управы, имея дело с безответными малышами, он давно разучился сдерживаться. Он начинал трудовой день сердясь, а кончал его в бешенстве. Это был тучный человек среднего роста, с коротко подстриженными бесцветными и уже начавшими седеть волосами и маленькими щетинистыми усами. Его широкое одутловатое лицо с крошечными голубыми глазками было от природы красное, а во время частых приступов гнева оно темнело и становилось багровым. Ногти его были обкусаны до самого мяса: пока какой-нибудь мальчик, дрожа, разбирает предложение, он, сидя за столом, трясся от бешенства и грыз ногти. О его рукоприкладстве ходили, быть может, и преувеличенные слухи, но два года назад вся школа была встревожена, узнав, что отец одного из учеников, по фамилии Уолтерс, угрожает подать на Гордона в суд: он так сильно стукнул книгой мальчика по голове, что тот оглох и его пришлось взять из школы» [43]. К счастью в школе появился новый директор, который был просто одержимым человеком, его интересовало общее развитие учащихся. Проверку зазубренных уроков он считал делом бесполезным и требовал сообразительности. Это и спасло Филиппа, главного героя романа.

Данный вид обучения, основанный на дисциплинарной дрессуре, порождает два опасных синдрома. Первый — это боязнь сделать ошибку. Исходя из того, как преподаватель исправляет ошибки, З.М. Цветкова приводит своеобразную классификацию учителей. Первую категорию она называла «тиграми в засаде». Учитель как бы предвкушает ошибку как очередной повод для

педагогических сентенций. Такой учитель никогда не сможет стать другом учащихся и создать атмосферу доверительного общения. Методическая несостоятельность «тигра в засаде» стала своеобразным символом порочного преподавания иностранных языков, когда боязнь сделать ошибку мешает коммуникативной деятельности, ведет к психологической подавленности [28, с. 244]. У учеников развиваются опасные синдромы, вызванные постоянным страхом, страхом переставить слово в предложении и получить двойку; неправильно воспроизвести текст – и опять двойка. Страх парализует учеников, делает недееспособными на уроке у такого учителя.

Стержнем творческого стиля обучения является стимулирование учащихся к творчеству в познавательной деятельности, а также поддержка педагогом инициатив своих подчиненных. Излюбленные учительские приемы, определенная манера общения, способ предъявления требований и разрешения конфликтов – все эти особенности неразрывно связаны с личностью педагога, стилем педагогической деятельности, который невозможно перенять, так как в нем проявляются индивидуальные особенности личности, поэтому все хорошие учителя очень разные, но их объединяет любовь к делу, которому они так самоотверженно служат.

Творческий индивидуальный стиль деятельности педагога несет в себе как общее (педагогическую направленность, педагогические способности, знание и умение использовать психолого-педагогические закономерности, психологическую отзывчивость, наблюдательность, педагогический такт), так и специфическое, во многом неповторимое.

Эмоционально-ценностный стиль обучения обеспечивает личностное включение учащихся в учебно-воспитательный процесс на уровне эмпатического понимания и ценностно-смыслового восприятия учебного материала и духовно-нравственного образа учителя. Это возможно только при эмоциональной открытости самого учителя, искреннем интересе к своему учебному предмету. Данный стиль предполагает наличие эмпатических способностей у педагога, а также умение организовать учебно-воспитательный процесс диалогически. Результативность такого способа организации обучения увеличивается, если учитель строит взаимоотношения с учениками на основе эмоцио-

нально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности. Наиболее ярко данный стиль обучения проявляется в игровых приемах работы, в процессе драматизации диалога и театрализованных игр, при выполнении таких заданий, которые способствуют реализации творческого потенциала обучаемых, созданию благоприятного психологического климата в коллективе.

В рамках эмоционально-ценностного обучения (А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Л.М. Фридман, И.Ю. Калугина) выделяют определенные стили деятельности педагога. Это, прежде всего, эмоционально-импровизационный стиль. Объяснение учебного материала такой педагог строит логично и интересно, однако у него зачастую отсутствует диалогический контакт с учениками. Кроме того, он ориентируется на сильных учеников, обходя вниманием остальных. Учитель акцентирует внимание на более интересном материале, оставляя менее интересный для самостоятельной работы; он уделяет мало времени контролю за усвоением знаний учащимися, не всегда может сделать анализ проделанной работы. Вместе с тем такого учителя отличает высокая оперативность, использование целого арсенала разнообразных методов обучения.

Учителей эмоциональных стилей деятельности отличает повышенная чувствительность, являющаяся причиной, с одной стороны, их выраженной зависимости от ситуации на уроке, часто проявления личностной тревожности, с другой стороны – чуткости, проницательности. Для них характерны гибкость, импульсивность. Учителя рассуждающих стилей отличаются от своих эмоциональных коллег сниженной чувствительностью. Для них характерны осторожность, традиционность.

Детализированная по характеру включенности в деятельность педагога общения дифференциация стилей предложена В.А. Кан-Каликом:

– стиль увлеченности педагога совместной творческой деятельностью с учащимися, что является выражением отношения учителя к своему делу, к своей профессии;

– стиль дружеского расположения, который служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия учителя с классом;

— стиль соблюдения дистанции, являющийся выражением авторитарного стиля, который, благоприятно сказываясь на внешних показателях дисциплины, организованности обучающихся, может привести к личностным изменениям — конформизму, фрустрации, неадекватности самооценки, снижению уровня притязаний и т. д.;

— стиль устрашения и заигрывания, свидетельствующий о профессиональном несовершенстве педагога [59, с. 100].

Таким образом, четко выделяются полярные стили, основой которых являются эмоции учителя. Хотя более значимыми являются содержательные, динамические характеристики стиля и его результативность [39, 189—190].

Стилевые свойства деятельности непосредственно связаны с конкретными способами ее осуществления, которые характеризуют инструментальную вооруженность личности. На основе этого можно выделить стиль творческого мышления, стиль руководства, игровой стиль, индивидуальный стиль педагогической деятельности и т. д. Последнее представляет для коммуникативно-театрального метода особый интерес, поскольку творчество всегда индивидуально, и в настоящее время, когда ушли в прошлое коллективные и общественные подходы к педагогической деятельности, а новые, индивидуальные только выстраиваются в борьбе со старым, удобным и привычным, определить архитектуру индивидуального педагогического стиля представляется особенно актуальным. По мнению Н.Ю. Посталюк, как научное понятие индивидуальный стиль деятельности вошел в обиход психологической литературы сравнительно недавно, хотя описываемая им реальность, безусловно, изучалась и раньше [59, с. 58].

Для нашей работы интерес представляет социоигровой стиль преподавания, позволяющий создавать незабываемые игровые ситуации, которые способствуют организации эффективного иноязычного общения на уроке. Мы вводим понятие социоигрового стиля общения учителя с учениками в качестве способа творческого педагогического взаимодействия в учебном процессе, реализующегося через систему театральных технологий. Действуя в определенном социуме, участники учебного процесса вступают в определенные отношения друг с другом, реализуемые через цепочки социальных ролей в контексте игровой деятельно-

сти. Таким образом, под социоигровым стилем деятельности будем понимать совокупность педагогических действий, направленных на реализацию целей межличностного взаимодействия в моделируемых игровых ситуациях.

С помощью теории актерской игры, основ системы К.С. Станиславского и социоигрового стиля общения на уроке можно повернуть привычные рассуждения и поиски константных педагогических целей, задач, приемов и константных ученических мотивов в русло активного взаимодействия социальных партнеров в учебном игровом пространстве.

Пользуясь театрално-режиссерским «языком действий», учитель может лучше увидеть, как он ведет себя на уроке: как, в какой позе он сидит, стоит, какие у него при этом спина, руки, взгляд, как работает внимание. А вспомнив свое поведение при выполнении любимых, интересных, увлекательных дел и нелюбимых, скучных, нудных, он способен не только осознать свое реальное отношение к профессии учителя, но и усовершенствовать стиль своего поведения на уроке. Наблюдение с помощью «языка действий» делает представление учителя о поведении учеников в классе более конкретным, точным и подробным.

Преподаватель-артист, владеющий социоигровым стилем общения, всегда соединяет в своем творчестве сознательное и бессознательное: «он “пианист” и “рояль” одновременно, инструмент от природы и исполнитель по воспитанию. В процессе обучения надо настроить рояль и оснастить пианиста, сознательно владеющего “клавиатурой” своей природы, сознательно владеющего бессознательным творчеством... Пробуждение и настройка природы, максимальное развитие шестого чувства, усиление их возможностей, воспитание контролера и есть обучение профессии. Учеба – это всепоглощающий, постоянный тренинг природы – инструмента, исполнителя – пианиста и контролера – настройщика. Успех гарантируют воля учителя и воля ученика. Без обоюдных усилий процесс невозможен» [39, с. 177].

Весь комплекс методических приемов, составляющих социоигровой стиль преподавания, позволяет формировать личность учителя нового поколения. По мнению М. Рубинштейна, «эта индивидуальная жизнь учителя, наличие своих черт и побужде-

ний в структуре учителя подтверждается тем, что он в лучших формах своих проявлений хочет, как художник, потонуть в своем произведении, чтобы не только вылить себя, свою потребность, вдохновение, напряжение, но и выйти из этой деятельности возрожденным и укрепленным». [64, с. 31]

Эффективное использование творческих видов заданий и игровых приемов предполагает наличие соответствующего климата в коллективе. Все упражнения останутся формальной данью программе, если не будут созданы определенные моральные и психологические условия. Это общий положительный настрой коллектива, группы, общие праздники, «девизы», по которым живет группа.

О «девизах» следует сказать особо, т. к. они либо ведут учащихся в светлое будущее, формируют личность, готовую к сотрудничеству, взаимодействию, умеющую работать в коллективе, либо превращают класс в группу с шовинистическим настроем. Некоторым студентам в самом начале процесса обучения в университете раздают листочки с «девизом» группы, написанным каллиграфическим почерком преподавателя, например: «You are the best, if you are told you not, reread this». Активно общаясь с таким преподавателем в течение 2 лет, студенты становятся высокомерными, агрессивными и жестокими. Они могут заявить студентам из других (как им кажется, ниже их по статусу) групп, что те глупые, недалекие и поэтому на экзамене должны отвечать после первой («элитной») группы, чтобы раздражение преподавателей от их неудачных ответов не распространялось и на «элиту» курса. Это исключение, но очень опасное для юных душ, которые деформируются под воздействием сильной, авторитарной личности преподавателя. Поэтому всегда следует помнить о значении благоприятного психологического климата на уроке, в пространстве которого и формируется творческая личность студента.

Известно, что таланту не обучить, это особые свойства природы, мы их лишь пробуждаем, развиваем и определенным образом настраиваем. Обучение – это распознавание. Ученик познает себя, тренируется, учитель его косвенно изучает: «конечно, для любого педагога радость – распознать природу ученика, что обязывает нас умело пользоваться похвалой и наказанием, скрыть радость, когда хочется обнять за успехи, и улыбаться,

когда “ребенок” проявляет настораживающую беспомощность, ругать для профилактики, хвалить» [30, с. 179].

Это самый высокий уровень профессионализма — мастерство. Сформировать личность учителя-мастера, умеющего не только эффективно организовать процесс по изучению иностранного языка и иноязычной культуры, но и создать особую атмосферу на уроке — атмосферу творчества и вдохновения, возможно при условии активного привлечения театральных технологий в учебный процесс по иностранному языку.

1.4. ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И КОММУНИКАЦИЯ. КОММУНИКАТИВНО-ТЕАТРАЛЬНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Великие возможности приходят ко всем, но многие даже не знают, что встретились с ними.

У. Даннинг

Результат обучения во многом зависит от дарования и трудо-способности самого учащегося. Предваряет этот сложный и многоэтапный процесс настройка к действию. Практические занятия по воспитанию элементарных навыков, необходимых для коллективной творческой работы, направляются на выработку внутренней собранности, организованности, чувства локтя партнера, готовности быстро включиться в процесс активного действия. Особая роль в этом процессе принадлежит учителю.

Так, учителя подвижного типа высшей нервной деятельности, характерными особенностями которых являются легкость перехода от одного действия к другому, умение адекватно реагировать на изменяющиеся раздражители, способны эмоционально, артистично воплощать задуманное, принимать экспромтные решения, быстро перестраивать логическую структуру урока. Артистизм — это особый образно-эмоциональный язык творчества нового; проникновенный стиль сотворчества педагога и ученика, ориентированный на взаимопонимание и создание творческой атмосферы на уроке. Артистизм — это не только внешние факторы (жесты, мимика, интонация), хотя и они очень

значимы для создания атмосферы урока, это способность почти мгновенно переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе, умение живо воспринимать идеи учеников и воплощать эти идеи средствами театральных технологий. Под последними мы понимаем организационно-методический инструментарий, способствующий организации творческой деятельности на основе активизации психофизических ресурсов личности, инструментарий, позволяющий повысить обучающий эффект урока на фоне интереса, положительной мотивации и заразительности, исходящей от преподавателя иностранного языка, безумно влюбленного в свой предмет. Учителя должны отличать богатство личностных проявлений, образный путь постановки и решения проблем, игра воображения, изящество, одухотворенность, ощущение внутренней свободы.

В середине прошлого века К.Д. Ушинский писал: «Толкуя в двадцатый раз одно и то же, учитель, естественно, не может говорить с тем одушевлением, которое симпатически пробуждает внимание слушателей: а между тем он не имеет никакой методы, которая помогла бы ему испытывать и поддерживать это внимание» [76, с. 360]. Методы не было, в этом К.Д. Ушинский прав, но в настоящее время в связи с особым интересом педагогики и частных методик к творчеству в учебном процессе возможно выработать индивидуальный стиль деятельности, позволяющий по-новому строить процесс обучения.

К.С. Станиславский до создания своей системы театральной педагогики завидовал музыкальному искусству: «Какое счастье иметь в своем распоряжении такты, паузы, метроном, камертон, гармонизацию, контрапункт, выработанные упражнения для развития техники...» [71, с. 369]. Сегодня можно эти слова повторить применительно к эмоциональной сфере труда учителя. Профессионально, грамотно подготовленный урок не дает нужного эффекта именно из-за неумения распоряжаться своими эмоциональными ресурсами, управлять душевным состоянием, вызывать в себе творческие силы. Молодые педагоги страдают от эмоциональной неподготовленности, отсутствия тренированности.

Творческое самочувствие учителя на уроке — рычаг, движение которого определяет то, что в технике обозначается словом «контакт». Без контакта учителя с учащимися не может быть подлинного, несущего радость учебного труда. Общепринято

бережное отношение к самочувствию актера перед спектаклем: в момент, когда он священнодействует с гримом, костюмом, готовясь к выходу на сцену, «вход посторонним за кулисы запрещен». В учительской профессии подобного не происходит; педагога могут эмоционально перегрузить перед самым выходом на урок, в тот момент, когда он должен сосредоточиться и настроиться на общение с учениками.

Сопоставление учительского и актерского труда нам кажется весьма правомочным: и тот, и другой подвижен, изменчив. Актер и учитель работают с людьми, ставя задачу возбуждения чувства и мысли слушателей, обучения и воспитания; работа того и другого — творческий акт, искусство. Сопоставление убеждает, что труд учителя порой значительно тяжелее актерского.

Учитель — драматург (ибо сам составляет сценарии каждого урока), режиссер (каждый урок — в какой-то мере премьеры), исполнитель главной роли. Учитель — маг, виртуоз, фокусник, умеющий сделать урок «безразмерным» [38, с. 102], вмещающим, например в процессе преподавания иностранного языка, работу над всеми видами речевой деятельности, широкое использование технических средств (аудио и видео), компьютера, активные формы и методы преподавания, подготовку и проигрывание кульминационных моментов урока и многое другое.

В основе творческого самочувствия учителя лежит способность к самоанализу и самовоспитанию в духе доброжелательства и оптимизма, что требует от него психологической гимнастики и саморегуляции [38, с. 146]. Это вырабатывает стиль, делающий учителя магом в образовательном пространстве как отдельно взятого урока, так и в учебном процессе в целом. В театральной педагогике разработаны соответствующие упражнения, направленные на создание благоприятного психологического климата на уроке, материалом для которых служит процесс самого урока. Учитель должен владеть разнообразными приемами работы, требующими двигательной активности. Это могут быть любые подвижные игры или упражнения, составленные по методу опоры на физические действия, разработанному американским психологом Дж. Ашером. В качестве примера приведем упражнение «Doctors and nurses», в ходе которого класс делится на три группы, и каждая группа встает, услышав определенные слова, например, «doctor», «nurse», «patient».

Doctors and nurses

At the hospital near where I live, all the doctors are women and all the nurses are men. When new patients arrive at the hospital, they always call the doctors nurses, which makes the doctors feel rather annoyed. And they also call the nurses doctors, which makes the nurses feel quite pleased. One day at the hospital, a patient, a man, approached a doctor. «Excuse me, nurse», said the patient, «when can I see the doctor?»

«Listen», said the doctor, «I'm not a nurse, I'm a doctor. And the man that you think is a doctor is actually a student nurse». «Oh, sorry», said the patient, «I really am sorry about that. When I arrived at the hospital, I thought the doctor, sorry – the nurse – I thought the nurse said that you were a nurse». «Well, I'm not», said the doctor. «I'm a doctor, not a nurse».

«Well, once again, sorry about that», said the patient. «By the way, what's your name?»

«Nurse», said the doctor. «Doctor Nurse».

Следующим упражнением, опирающимся на метод физических действий и предполагающим двигательную активность обучающихся, является «**Applause**».

1. Everyone stands in a circle.
2. One by one volunteers go into the circle.
3. Each volunteer does or says something that lasts for about five seconds.
4. The rest of the group applaud wildly, whatever the volunteer has done.
5. The volunteer rejoins the circle.
6. Another volunteer runs in and so the game continues.

Упражнение «**Conductor**».

1. Group sits in a circle, the session leader in the centre as Conductor.
2. The group choose some situation that needs sound effects such as a band, busy street, market.
3. Different sections of the circle are given different sounds to practise; a sound that belongs to the overall picture.
4. When everyone has had a practice the Conductor starts the game.
5. When the Conductor's hand is near to the ground the sound must be very quiet, becoming louder as the Conductor's hand is raised and quieter as it is lowered.

6. A signal should be agreed for «Stop».

7. Choose another Conductor and try again.

Эти игры и упражнения развивают внимание, сообразительность, находчивость, ощущение партнера, командный дух, то есть все те качества, которые способствуют формированию коммуникативной компетенции. Кроме того, они помогают выработать быстроту реакции, внутреннюю готовность к совершению действия и преодолеть тормозящие факторы — смущение, застенчивость, скованность, напряженность. Этому же способствуют и упражнения, направленные на преодоление мышечных зажимов. Перефразируя слова М. Чехова, можно сказать: «тело учителя может быть или его лучшим другом, или злейшим врагом» [82, с. 32].

Мышечную свободу актера К.С. Станиславский считал важнейшим условием создания творческого самочувствия. Поэтому «освобождение мышц» он включил в раздел внутренней техники актера, подчеркивая тем самым особую роль этого элемента не только для телесной, но и для духовной стороны творчества [31, с. 55]. Для устранения мышечных зажимов при обучении говорению рекомендуется проводить следующие упражнения.

1. Handshakes.

Students circulate freely around the class, shaking hands with one another. On shaking hands, they simply say their names as loudly and clearly as possible, before moving on to the next person. This game is particularly appropriate for the very first session together.

2. Puppet on a string.

This game is played in pairs. Student A is the puppet, student B the puppeteer. A cannot walk, move, or speak without B's help. B has to support A, move A's limbs, and be A's voice. Together, they move around the room, interacting with the other puppets. After five minutes, the roles are reversed.

3. Moving pictures.

The teacher informs the class that he is going to tell a story which will animate the picture. The teacher then starts the story, identifying the characters in the picture, and briefly sketching in some background details — where the people are, why they are there, what has happened to them so far. Then the class takes over, with each student speaking for about one minute and adding new details and action to the story.

As the narration continues, the students forming the “picture” respond in mime to the words of the narrators. The last student has to end the story in a satisfactory manner [106, p. 37].

Мышечные зажимы особенно мешают процессу общения на уроке. Сжавшись в комок и застыв у доски, ученики и студенты часто не в состоянии произнести и нескольких слов, взгляды присутствующих в классе пугают и лишают их дара речи. К.С. Станиславский настойчиво требовал, чтобы процесс самопроверки и снятия излишнего напряжения был доведен до степени автоматизма. Приучайтесь делать с легкостью все ваши упражнения. Легкость близка к чувству юмора. «При усвоении актерской техники, – считает Рудольф Штейнер, – юмор играет важную роль» [82, с. 225]. Короткие рассказы или сказки могут быть использованы при выполнении упражнения «**Moving pictures**», способствующего, как упоминалось выше, преодолению мышечных зажимов. Современный модифицированный вариант «Красной Шапочки» – прекрасный пример, иллюстрирующий этот прием. Ведущий читает текст, а студенты образно и эмоционально с помощью мимики и пантомимики воспроизводят сюжет сказки.

Little Red Riding Hood and the Wolf

As soon as Wolf began to feel
That he would like a decent meal,
He went and knocked on Grandma's door.
When Grandma opened it, she saw
The sharp white teeth, the horrid grin,
And Wolfie said, «May I come in?»
Poor Grandmamma was terrified,
«He's going to eat me up!» she cried.
And she was absolutely right.
He ate her up in one big bite.
But Grandmamma was small and tough,
And Wolfie wailed, «That's not enough!
I haven't yet begun to feel
That I have had a decent meal!»
He ran around the kitchen yelping,
«I've got to have a second helping!»
Then added with a frightful leer,

«I'm therefore going to wait right here
Till Little Miss Red Riding Hood
Comes home from walking in the wood».
He quickly put on Grandma's clothes,
(Of course he hadn't eaten those).
He dressed himself in coat and hat.
He put on shoes, and after that,
He even brushed and curled his hair,
Then sat himself in Grandma's chair.
In came the little girl in red.
She stopped. She stared. And then she said,
«What great big ears you have, Grandma».
«All the better to hear you with», the Wolf replied.
«What great big eyes you have, Grandma»,
said Little Red Riding Hood.
«All the better to see you with», the Wolf replied.
He sat there watching her and smiled.
He thought, «I'm going to eat this child.
Compared with her old Grandmamma,
She's going to taste like caviar».
Then Little Red Riding Hood said «But Grandma,
what a lovely great big furry coat you have on».
«That's wrong!», cried Wolf. «Have you forgot
To tell me what **BIG TEETH** I've got?
Ah well, no matter what you say,
I'm going to eat you anyway».
The small girl smiles. One eyelid flickers.
She whips a pistol from her knickers.
She aims it at the creature's head,
And bang bang bang, she shoots him dead.
A few weeks later, in the wood,
I came across Miss Riding Hood.
But what a change! No cloak of red,
No silly hood upon her head.
She said «Hello, and do please note
My lovely furry **WOLFSKIN COAT**».

Важнейшими компонентами педагогической техники преподавателя являются восприятие и наблюдательность. Восприятие объектов внешнего мира с помощью зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса — первая и необходимая ступень всякого живого органического процесса. Этот процесс лежит и в основе педагогического творчества, которое опирается на законы психофизиологии человека [31, с. 60]. Чтобы уметь верно воспринимать и отражать в своей профессиональной деятельности все тончайшие изменения в поведении учащихся и окружающей среде, преподавателю, ведущему урок, необходимо обладать обостренным вниманием, уметь пользоваться органами чувств в педагогическом процессе. «Внимание — это первое колечко невидимой цепи, за которое мы пытаемся зацепить жар-птицу творчества. Внимание — своеобразные щупальца, данные человеку для общения с окружающим его миром. Чем цепче внимание человека, тем больше он замечает в жизни, тем глубже проникает в суть явлений. Внимательному человеку интересней живется. Он больше других получает, а стало быть, и больше отдает. Он интересен, он содержателен, его внутренний мир манит окружающих людей» [27, с. 57].

Учителям следует развивать способность восприятия, которая зависит от многих факторов: жизненного опыта, эмоциональной сферы. В науке такой запас сведений называется тезаурусом. В переводе с латыни это слово означает «сокровище». Действительно, то, что хранится в нашей эмоциональной памяти, — ни с чем не сравнимое сокровище, которое должно ежедневно, ежечасно увеличиваться. Под тезаурусом подразумевается не просто сумма сведений, а все интеллектуальное и эмоциональное богатство человека, включающее его способность к сотворчеству, к сопереживанию, к умению проникнуть силой своего воображения в возникшие перед ним обстоятельства [27, с. 59].

Учителя в процессе педагогической деятельности овладевают тремя элементами процесса познания: восприятием объекта; запоминанием воспринятого; воссозданием воспринятого. Это происходит разными путями, но особое место здесь отводится игровым технологиям, т. к., прежде чем провести игру, учитель «пропускает» ее через себя, проигрывает заранее, тренируя внимание, восприятие, запоминание и воссоздание.

На уроках английского языка эти упражнения могут выглядеть следующим образом.

Alibis

Pair work, leading to class work.

Each pair imagine that they have to create an alibi for a given evening. They work together to produce a story which accounts for every minute between 7 p. m. and 10 p. m. on that evening. They then try to memories the story. This preparation can take place outside the classroom, if wished.

When the alibi has been prepared, one of the two who have prepared it waits outside while the other faces the rest of the class. The class question him or her at length to find out the details of the alibi. Then his or her partner comes in and is subjected to a similar interrogation. The class try to find inconsistencies in the stories and look for contradictions. If they find any, the alibi is broken and the class win. If not, the two who made up the alibi win [108, p. 65].

Более сложные упражнения предполагают развитие слухового и зрительного восприятия одновременно, как, например, задание войти в аудиторию и произнести фразы приветствия так, как это сделал бы кто-то из преподавателей, учеников, известный актер и т. д.

Для развития слухового восприятия полезно периодически подключать музыкальные произведения. Например, предложить учащимся выполнить следующее задание: «Закройте глаза, внимательно слушайте музыку и дайте описание на английском языке внешности человека, образ которого вызвало это музыкальное произведение».

А.Ф. Лосев в работе «Страсть к диалектике» писал: «Кроме того, я имел музыкальное образование. И на свои семь лекций по творческому пути Рихарда Вагнера я привлек преподавателей из Консерватории, которые иллюстрировали на фортепьяно те или иные мои положения. Так в музыкальном сопровождении и выступал. Читал настолько свободно, что прямо в момент произнесения фразы в моем сознании рождались расцветивающие ее метафоры. Это была еще одна приятная неожиданность. Вихрь смысловых образов возникал в сознании» [36, с. 41].

Упражнение «Музыкальный мяч». Студенты — будущие учителя встают, образуя круг, и, перебрасывая друг другу мяч, на-

зывают слова, которые складываются в предложения. Сбившийся выбывает из игры. Упражнение делается под музыку. Студенты стараются «попасть» в заданный ритм, внутренне существовать в этом ритме. Успех работы во многом зависит от подбора музыкального материала, умения «уложиться» в музыку. Можно создавать музыкальные этюды на основе рассказов, басен, сказок.

Следующий компонент профессиональной подготовки учителя — тренинг внутренней психотехники. Термин «психотехника» появился на Западе в начале XX века, в преддверии НТР. Он относился больше к технике, нежели к психике. В 20–30-е годы актеры и музыканты использовали понятия «творческая психотехника», «психотренинг». Тогда же родился и врачебный аутотренинг, а педагоги заговорили о психотехнике обучения [33, с. 12]. В социоигровом стиле преподавания это, прежде всего, формирование умения действовать в так называемых предполагаемых обстоятельствах. Педагогическая цель на этом этапе — раскрепоститься, помочь раскрытию творческого потенциала. Воспитание органов чувств, открывающее путь шестому чувству (интуиции), — основной методический прием в тренинге внутренней психотехники. Задача заключается в том, чтобы приучить к подлинной работе органы чувств в искусственных условиях публичности, добиться эмоционального осознания основного элемента профессионального поведения — действия. Естественная работа органов чувств в обстоятельствах вымысла вызывает деятельность всей внутренней «секреции» преподавателя, создает верную базу для рождения чувства, что, несомненно, и есть искомое в профессиональной деятельности учителя [30, с. 188].

В конечном счете комплексные, многослойные упражнения должны привести к образованию целого ряда всевозможных (профессиональных) условных рефлексов. Чем многообразнее и добросовестнее тренинг, тем вернее будет решаться основная задача — развитие сенсорной системы. Тренинг не самоцель, а путь к рождению привычки, потребности в самовоспитании. Когда возникает потребность в работе над собой, тогда можно говорить о пробуждении профессионального самосознания [30, с. 189].

С тренингом внутренней психотехники тесно связано развитие внешней техники преподавателя. Это, прежде всего, развитие органов чувств, тренинг ритма, работа над словом, внима-

ние к осанке, освобождение от напряжения. Забота о внутренней и внешней культуре поведения, воспитание чувства пространства и композиции – это внутренняя психотехника, которая непосредственно связана с внешней техникой, с озвученными средствами воплощения.

За словом всегда возникает картина. Слово обязательно связано с реальным чувственным представлением. Важно, чтобы видение было ярким, заразительным, чтобы оно было живым, рожденным личным опытом студента. Возьмем фразу «I love you». Пока это еще не «словесное действие». Это просто набор звуков. Но как только мы наполним его реальным видением (для этого не нужно широко открывать глаза, напрягать мышцы, а напротив, как можно свободнее вспомнить само состояние влюбленности), слово оживет. Возникнет видение, и родится внутренний текст: «Когда это было? Боже, какие незабываемые мгновения! Как я была влюблена!» Родилось словесное действие, так как слова «I love you» теперь наполнены видением, подчинены цели и продолжают внутренний текст. Работая над словом, мы постоянно адресуемся к жизненному опыту.

Когда отработаны физические действия, подготавливающие и сопровождающие произнесение слов, когда они становятся привычными, следует все внимание переключить на взаимодействие словесное, на создание «киноленты видений». Под термином «видение» К.С. Станиславский подразумевал не только зрительные, но и слуховые, вкусовые, обонятельные, осязательные, мышечные ощущения, дополняющие и обогащающие образы зрительные. Хотя зрительные впечатления преобладают над всеми другими ощущениями [31, с. 144]. Прием создания видений – это мощное средство воздействия на чувства. Наряду с реальными физическими действиями образные видения также дают импульс к произнесению слов, делая речь живой, эмоциональной, заразительной [31, с. 144].

На уроках английского языка с этой целью рекомендуется проводить упражнения типа «**Taste, touch, smell**».

Taste, touch, smell

The class is divided into groups of four or five. Each group decides on something to eat or drink, and works out a way of miming the appropriate actions. The groups then dissolve, and each person finds

someone from another group with whom to exchange mimes. Each should try to discover what the other has in mind, and comment critically on what was shown. (Before beginning, the students may need to be reminded of some of the basic language of criticism and approval.)

The same can now be done with the senses of touch and smell. This time, however, the students should think not only of something they might be touching or smelling (e. g. sticky tape, a hot iron, perfumes in a shop, frying onions), but also of who they are and why they happen to be where they are. It is therefore preferable this time that they develop their ideas in pairs – each partner helping and criticizing the other – and then break up to find different partners with whom to exchange mimes [102, p. 93].

В соответствии с современной наукой о человеке К.С. Станиславский ставит знак равенства между действиями реальными и воображаемыми с точки зрения их физиологической основы. Активную мысль он также называет физическим действием, но действием потенциальным, приторможенным в момент своего зарождения. «Артист физически чувствует то, о чем думает, и едва сдерживает в себе внутренние позывы к действию, стремящиеся к внешнему воплощению внутренней жизни. Мысленные представления о действии помогают вызывать самое главное – внутреннюю активность, позывы к внешнему действию... Поэтому я утверждаю, что мы, артисты, говоря о воображаемой жизни и действиях, имеем право относиться к ним как к подлинным, реальным, физическим актам» [31, с. 150].

Преподаватель, работающий в социоиговом стиле, также ощущает физически то, что произносит, и стремится к максимальной выразительности речевого общения, сочетая вербальные и невербальные компоненты коммуникации. Особую роль в связи с этим приобретают действия с воображаемыми предметами. Они еще называются беспредметными действиями и требуют огромной сосредоточенности, воображения, острой наблюдательности, памяти на ранее испытанные ощущения, логики и последовательности.

Древние философы от Аристотеля до святого Августина не располагали в своих языках двумя разными словесными единицами, дабы отличать «воображение» от «фантазии» и обозначать ими две различные функции; впрочем, об их существовании не

подозревали, при всей их пронизательности, даже Бэкон и Декарт. Только с наступлением XVIII века отмечается первая попытка отличить мысленное воспроизведение уже пережитых впечатлений от «*facultas fingendi*» (лат. — способность фантазировать), которая заключается в «создании совершенно новых построений» с помощью анализа и синтеза начальных впечатлений [25, с. 174]. Окончательная формулировка различия между воображением и фантазией была дана Гегелем. По его мнению, и воображение, и фантазия — суть свойства ума, но ум, наделенный воображением, просто воспроизводит, а ум, наделенный фантазией, творит [25, с. 174].

По мере того как путем систематических упражнений развивается воображение, оно становится все более гибким и подвижным. И здесь возрастает роль внимания, способного затормозить полет воображения и направить его в нужное русло. В процессе внимания человек совершает одновременно четыре действия: держит незримо объект внимания; притягивает его к себе; устремляется к нему; проникает в него [25, с. 184].

К.С. Станиславский придавал этому типу упражнений исключительное значение, настойчиво рекомендуя положить их в основу профессиональной тренировки как начинающего, так и опытного актера. Он считал, что упражнения на действия с воображаемыми предметами для драматического актера имеют такое же значение, как гаммы для пианиста, вокализы для певца и тренировка у станка для танцора. Ими нужно заниматься систематически, ежедневно на протяжении всей артистической жизни [25, с. 82].

Эти упражнения имеют большое значение и в обучении общению на изучаемом иностранном языке, так как помогают сознательно восстановить логику и последовательность простейших физических действий, освободиться от мышечных зажимов, которые мешают расслабиться. Так, на занятии учащимся предлагается изобразить пантомимой ту или иную ситуацию (для отработки Present Continuous и формирования логики и последовательности физических действий). Студенты внимательно наблюдают за «исполнителем» и комментируют его действия, используя настоящее продолженное время. Например: «Вы пытаетесь вытащить из реки удочкой крупную рыбу» или «Изобразите, как вы проводите генеральную уборку в своей комнате».

Упражнения, активно вовлекающие воображение обучаемых, способствуют расширению словарного запаса, совершенствуют навыки и умения иноязычного общения. Примером может послужить задание придумать историю, следуя рекомендациям («Just Imagine», J. Arnold, Herbert Punchta, Mario Rinvoluceri).

A Nose for Bread

We are going to create a story together.

«*The barber sat down heavily at the breakfast table*». — I will give you 20 seconds to imagine what the barber, Ivan Ivanovich, was like.

«*Ivan Ivanovich said, 'And how about the breakfast?' His wife slopped some tea into his cup. She then banged a loaf of bread down on the table*». — I will give you 20 seconds to decide what sort of woman she is.

«*Ivan Ivanovich broke the loaf open and a human nose fell out on the table*». — I will give you 20 seconds to imagine how they both reacted.

«*On his way to work Ivan Ivanovich had to cross the River Neva. He was very afraid*». — 20 seconds to see the situation in your mind's eye.

«*He was arrested and the police officer refused the bribe he offered him*». — 20 seconds to finish the story.

Чтобы слово стало орудием действия, необходима настройка всего физического аппарата на выполнение этого действия, а не только мускулов языка. Когда кавалер приглашает даму на танец, то все его тело в этот момент уже готовится к танцу. Если же при произнесении слов «разрешите пригласить вас» спина его будет опущена, а ноги расслаблены, то можно усомниться в искренности его намерения. Когда человек на словах декларирует что-то, принимает различные словесные решения, но логика его физического поведения противоречит этому, можно с уверенностью сказать, что его слова останутся лишь декларациями и не претворятся в действие [25, с. 135].

Нельзя сказать даже «Hallo, how are you?», если перед этим не увидеть или не представить того, кому адресовано приветствие, то есть не совершить предварительно элементарного физического действия. Следовательно, соединение сознательного и бессознательного в процессе реализации коммуникативно-театрального метода обеспечивает умение быстро ориентироваться в меняющейся обстановке учебного процесса, формирует внимание, конструктивность в принятии решений, доброжела-

тельность и свободу общения. А основу метода и его компонентный состав представляет все многообразие перечисленных технологий и методических приемов, ключевая роль в организации эффективного использования которых принадлежит учителю, владеющему социоигровым стилем общения, артисту на классной сцене, режиссеру урока, драматургу, сочиняющему яркие цепочки уроков, наполненных эмоциональным подъемом и радостью общения.

Итак, коммуникативно-театральный метод обучения иностранному языку основывается на театральных технологиях, элементах системы Станиславского, способствующих формированию и совершенствованию навыков и умений общения на изучаемом иностранном языке, снятию мышечных зажимов, активизации работы эмоциональной памяти (см. табл.). Особая роль в реализации этого метода принадлежит учителю-актеру, умело «режиссирующему» занятия, построенные на его основе.

Таблица

Коммуникативно-театральный метод



Коммуникативно-театральный метод – симбиоз театрального искусства, педагогики, психологии и методики преподавания иностранного языка. Это метод, активно используемый уже более 10 лет на филологическом факультете Самарского государственного университета (английское отделение). Его компонентный состав: театральные технологии, техники психодрамы, игровой тренинг и драматургия, коммуникативные технологии, метод опоры на физические действия в сочетании с собственной профессиональной подготовкой учителя – актера, режиссера, умело проигрывающего свой ролевой репертуар на занятии, профессионально подготовленного к работе по данному методу. Все это позволяет создавать особую обстановку на уроке, раскрепощающую внутренние, скрытые резервы личности, добиваться высоких результатов при обучении иностранному языку учащихся всех возрастных групп.

Ключевая фигура в этом процессе, первая скрипка в студенческом оркестре – преподаватель, активный, творческий, способный объединить учащихся в едином порыве, в движении к покорению самых высоких лингвистических вершин. В сентябре вчерашняя первокурсница из Самарской области, село Шентала, с трудом пробиравшаяся весь первый курс через дебри английской грамматики, фонетики и лексики, с трудом пытавшаяся говорить на изучаемом языке, увидев меня на перемене, сказала: «Мне так хочется скорее продолжить изучать английский, что все зудит внутри». Глаза горят, лицо счастливое. Для преподавателя это главная награда – суметь зажечь в душе огонь желания изучать иностранные языки. «Great teachers are the antidotes to sleeping in class. Great teachers are the wake-up calls that change lives».

ГЛАВА II.

УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЗЕРКАЛЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

2.1. РЕЖИССУРА УРОКА И ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ

*Не дивно ли: актер при тени страсти,
При вымысле пустом был в состоянии
Своим мечтам всю душу покорить;
Его лицо от силы их бледнеет,
В глазах слеза дрожит, и млеет голос,
В чертах лица отчаянье и ужас,
И весь состав его покорен мысли,
И все из-за чего, из-за Гекубы?
Что он Гекубе, что она ему,
Что плачет он о ней?*

У. Шекспир. Гамлет

Урок – это событие, интегрирующее в себе ряд действий. Поскольку общение строится как живое, развертывающееся в настоящем времени действие в форме диалога, урок может представлять собой драму (от греческого drama – действие). Драма достигает эмоционального и эстетического воздействия своими, только ей присущими художественными средствами, поэтому требуется особая строгость в ведении ее сюжета: целенаправленность действия, целенаправленность поведения героев – единство действия, т. е. логичность, стройность, концентрированность, напряженность.

Особенно сильное эмоциональное воздействие драма оказывает в тех случаях, когда в театральном представлении сочетаются разные виды искусства: слово, музыка, живопись, танец, мимика и др. Драма (урок) – результат общих творческих усилий драматурга (преподавателя) и актеров (учащихся). Обучаемые «погружаются» в созданное на уроке семиотическое пространство, у них формируются творческие способности, артис-

тизм, умение управлять эмоциями, развивается воображение, отрабатываются жесты и мимика.

Драматизация учебного процесса требует определенной позиции драматурга-учителя: это принципы отбора ситуаций (речевых и деятельностных) для сценического действия (урока). Преподаватель переносит центр тяжести на изображение самого процесса действия, делая зрителя и одновременно участника процесса (ученика) свидетелем и творцом происходящего. В драме прослеживается трехчленное развитие сюжета: завязка (урок сквозного театрального действия); развитие действия (урок – «всякая всячина»); развязка (урок-спектакль).

Урок сквозного театрального действия предполагает особую «режиссуру» в контексте театральной педагогики: разработка сценария урока и хода его проигрывания принадлежит учителю, демонстрирующему методическое мастерство. «В этом отчасти секрет актерского действия: суммой внешних проявлений и манер он дает соответствующие стимулы зрителю» [64].

Урок «Rag-bag» («всякая всячина») строится из нескольких автономных видов работы, предполагающих активную деятельность обучаемых: фонетической разминки, проигрывания ситуаций, пантомимы, музыкальных пауз, лингвистических игр, драматизации прозаических и поэтических отрывков.

Урок-спектакль как завершающий этап работы над темой представляет собой ролевую игру без жесткого сценария, с достаточно большим количеством ролей, реквизитом, музыкальным оформлением, ведущими участниками и участниками, выступающими на вторых ролях. Этот урок готовится постепенно и предполагает поэтапную отработку сценической техники (мимики, пантомимики, жестов, поз, голоса, внешнего вида), языкового и речевого материала, техники мизансцены. Ведущие участники ролевого общения корректируют развитие сценария, в котором доминируют спонтанность и креативность, и обеспечивают логическое завершение игры.

Деятельность учителя иностранного языка, строящего свои занятия на основе драматизации, — деятельность новаторская. Педагог-новатор — всегда педагог-стратег, умеющий организовать достаточно развитую систему обратной связи и адаптации, эволюционное развитие коллектива учащихся через продуктивное вербальное и невербальное общение. Высокая языковая куль-

тура, предполагающая взаимодействие на уровне межкультурной коммуникации, составляет важнейший компонент его деятельности.

Преподаватель-мастер — явление достаточно редкое и уникальное. Это, прежде всего, творец, создающий неповторимые образцы педагогического искусства, это преподаватель, на занятия к которому ученики и студенты приходят по велению души и с восторгом переживают волнующие мгновения познания нового. А.Ф. Лосев в работе «Страсть к диалектике» пишет: «Я не люблю читать лекции как лекции. Я привык разговаривать с человеком. Все мои выступления носят характер беседы, и, хотя многие меня за это критикуют, я остаюсь при своем этом мнении. Порой я как будто с кем-то спорю. Поэтому у меня разговорная интонация, бытовые выражения, хотя тема сообщения может быть вполне серьезной... Редакторы охотятся за разговорностью и стараются вычеркнуть мои лекционные словечки и выражения... Но ведь популярно не значит ненаучно... Рассудочно-научное изложение курса в чистом виде только утомляет и отбивает охоту к предмету у слушателей» [36, с. 43].

А.Ф. Лосев с сожалением отмечает, что его университетские наставники были огромные знатоки, но пренебрегали законами восприятия. Они не умели и не хотели думать о том, как слушатели воспринимают их слово. «Быть профессором — значит заниматься не только наукой, но и быть педагогом — лектором, отлично представляя, кого и как учить. Тут целый комплекс вопросов педагогики и воспитания. Этим нельзя пренебрегать. Совсем необязательно большому ученому, лишенному дара слова, браться за преподавание» [36].

Педагогический талант — это не только общая одаренность, душевная щедрость, увлеченность и широкая эрудиция, но и обязательно неординарные поступки, ломка привычных для учебного заведения канонов, своего рода «чужачества», которые, как оказывается, отлично служат делу. Сама атмосфера школы, дух исканий, методическая раскованность — все это способствует реализации педагогической талантливости. Мне запомнился образ учительницы английского языка из маленькой сельской школы, затерянной в степях Самарской области. Она в трудные для иностранного языка «застойные» времена очень хорошо готовила учеников, и они по целевому направлению поступали в

пединститут. Она была влюблена в свою профессию. Запомнились ее слова: «Вхожу в класс, и мне петь хочется». И имя было у нее необычное – Васса Марговна Свистунова.

По мнению В. Леви, талант общения, которым следует овладеть учителю иностранного языка, включает следующие положения:

1. Уверенность в себе. Нужное самочувствие в любом положении, с любым человеком.
2. Умение слушать и смотреть, непрерывное тонкое ощущение собеседника.
3. Творческая вежливость.
4. Равновесие серьезности с юмором.
5. Умение управлять людьми незаметно. Скрытое влияние, искусство внушения.
6. Как во всяком искусстве – ничего лишнего, только самое «чуть-чуть».
7. Необъяснимый дар привлекать людей. Обаяние, обаяние!
8. Достоинство, в этом все.
9. То же, что мастерство актера: точность слов, точность молчания. Умение играть роль.
10. Никакого искусства, естественность! Искренность.
11. Открытое лицо, скрытые мысли.
12. Непрерывная инициатива в создании психологической атмосферы.
13. Чувство меры.
14. Умение говорить с каждым на его языке.
15. Ответственность минус навязчивость.
16. Знание правил игры и умение их применять. Всегда видеть на ход дальше партнера.
17. Умение доверять.
18. Любить. Остальное приложится [33, с. 45].

Особая роль в творческой педагогической деятельности принадлежит импровизации. Само слово произошло от латинского *improvises* – неожиданный, непредвиденный. В словарях «импровизация» определяется как «кроки (набросок рисунка с натуры, выражающий первоначальную мысль композиции), набросанные под первым впечатлением» [80, с. 351]; «сценическая игра, не обусловленная твердым драматургическим текстом и не подготовленная на репетициях» [72, с. 870]; «словесное или

музыкальное произведение, сочиненное в момент исполнения без предварительной подготовки» [74, с. 197–198].

История импровизации уходит своими корнями в глубокое прошлое. Так, К. Эрберг отмечает: «Уже в Библии есть много указаний на случаи вдохновенных импровизаций. Сюда же должно быть отнесено большинство речей пророков, христианских апостолов, первобытная экстатическая проповедь учителей веры, а также речи, произносимые на собраниях и радениях различных религиозных сект. Многие знаменитые ораторы древнего мира славились именно как импровизаторы. Например, соперник Цицерона – Гортензий, затем Кассий, о котором упоминает Квинтилиан, Порций Латрон, Метродор, Хармид (о двух последних говорит Цицерон во второй книге «De oratore», наконец, из христианских ораторов – Иоанн Златоуст, гомилии которого тщательно записывались скорописцами» [86, с. 134]. В XVI веке в средней Европе появляются труппы странствующих актеров – так называемые «английские компании» – с репертуаром из наскоро составленных самими же актерами пьес очень разнообразного содержания, взятого из Библии, исторических хроник, легенд и преданий. Все эти пьесы разыгрывались такими актерами-драматургами с участием шута, речь которого пестрила остротами и импровизационными буффонадами и который постоянно вмешивался в действие пьесы, что заставляло актеров уклоняться от роли и импровизировать.

Таким образом, К. Эрберг связывает процесс импровизации с музыкальным, поэтическим и сценическим искусством. Особое внимание импровизации в творчестве актера уделял М. Чехов. Он, в частности, писал: «Импровизирующий актер пользуется темой, текстом, характером действующего лица, данным ему автором, как предлогом для свободного проявления своей творческой индивидуальности. Его психология существенно отличается от психологии актера, неспособного к импровизации на сцене. В то время как последний педантически держится за найденные им однажды удачные приемы игры, за ремарки автора, стремится к точному повторению указанных ему мизансцен и полагает главной своей задачей произнесение текста, данного ему автором, импровизирующий актер чувствует себя гораздо независимее. Сколько бы раз он ни исполнял одну и ту же роль, он всегда находит новые нюансы для своей игры в

каждый момент своего пребывания на сцене» [82]. Учитывая, что сценическое и педагогическое искусство имеют много общих точек соприкосновения, импровизация становится одной из основных характеристик творчески работающего преподавателя и одной из составляющих коммуникативно-театрального метода.

В педагогической деятельности соотношение стереотипного и импровизационного проявляется особенно рельефно. Стереотипное задается всякого рода регламентами: структурой учебно-воспитательного процесса, программами, учебными и поурочными планами, учебниками, методическими пособиями — с одной стороны, опытом работы или, при его отсутствии, заменяющими опыт штампами, заученными в педагогических учебных заведениях, — с другой. Импровизационное предопределяется самой спецификой педагогической деятельности, условиями ее протекания [78].

Ученые по-разному определяют это понятие. В.И. Загвязинский определяет педагогическую импровизацию как способность педагога быстро и верно оценивать ситуацию, принимать решение сразу, без развернутого логического рассуждения, на основе накопленных знаний, опыта и интуиции [15, с. 116]. С.Л. Дудель считает педагогической импровизацией «...совершающееся в ходе лекции мгновенное, сиюминутное, незапланированное, неожиданное для самого лектора творчество, облекающее логический “скелет” лекции в словесную, интонационную, жестовую “плоть и кровь”» [13, с. 3]. По мнению В.Н. Харькина, «педагогическая импровизация — это акт, в процессе которого исполнение совпадает или следует сразу за созданием объективно или субъективно нового, представляющий собой один из элементов педагогической деятельности, и в то же время — своеобразный механизм трансформации педагогических знаний, умений, техники в педагогические, творческого характера действия (штампа в творчество)» [78]. По определению В.А. Кан-Калика, педагогическая импровизация — сложнейший компонент творческого процесса педагога, то есть творчество непосредственно во время общения с детьми, в момент реализации своего педагогического замысла [23].

Мы понимаем педагогическую импровизацию как способность педагога оперативно и правильно оценивать ситуацию и

поступки учащихся, принимать решение сразу, порой без предварительного логического рассуждения, на основе предшествующего опыта, педагогических и специальных знаний, эрудиции и интуитивного поиска, и органично воплощать его в общении, продуктивно действовать в меняющихся обстоятельствах деятельности, чутко реагируя на изменения, корректируя собственную деятельность. Отличительными признаками педагогической импровизации являются ее публичный характер и то, что она имеет общепедагогическую ценность, значимость, способствуя воспитанию, обучению и развитию людей.

Итак, педагогическая импровизация — законченный педагогически ценный продукт осуществляемой публично, сиюминутно, без предварительной подготовки деятельности [78].

Выделяют несколько вариантов возникновения педагогической импровизации. Первый — импровизация, вызванная косвенно, извне. Педагог целенаправленно осуществляет запланированную деятельность, но вдруг создается неожиданная педагогическая ситуация, которая и вызывает импровизацию. Такой вариант требует хорошо развитых навыков коммуникативной деятельности, так как органично импровизировать здесь можно, только свободно организуя общение с учащимися в неожиданных обстоятельствах деятельности. Например, если во время урока в аудиторию кто-то заглядывает, нарушив ход занятия, не стоит его игнорировать, лучше попросить неожиданного гостя войти и задать учащимся несколько вопросов по изучаемой теме или, наоборот, предложить студентам расспросить вошедшего. Такой незапланированный диалог не только оживит обстановку в аудитории, но и спровоцирует учащихся использовать навыки общения на английском в нестандартной ситуации.

Однажды, присутствуя на уроке преподавателя английского языка гимназии № 1 г. Самары, преподавателя-мастера, «классика жанра», как я их определяю, Г.Д. Чиковой, я с удовольствием наблюдала за работой второклассников по обсуждению темы «Мой рабочий день». Тема скучная, и обычно все завершается безликим топиком, вызубренным запуганным ребенком. Здесь все было по-другому: парная и групповая работа, музыкальные отрывки, иллюстрирующие настроение ученика в течение дня, и т. д. Неожиданно учительница поворачивается в мою сторону и объявляет: «А у нас сегодня гость — профессор Самарского государственного университета. Давайте расспросим

ее о рабочем дне». Тут же лес рук, множество вопросов. Вдруг один из учеников спрашивает меня: «How old are you?» Учительница смущенно улыбнулась и ответила: «Дети, мы эту цифру еще не проходили».

В осуществлении данного типа педагогической импровизации важную роль играет состояние импровизационной готовности учителя, которая складывается из нескольких компонентов:

- предчувствие возможных импровизационных моментов в предстоящей деятельности;
- ощущение неизбежности импровизационных моментов в первые минуты непосредственного общения с классом;
- надежность немедленной и адекватной реакции на неожиданную педагогическую ситуацию.

Возникшая неожиданность в педагогической деятельности, безусловно, выступает как проблемная задача, которую необходимо решить творчески, помня о том, что немаловажную роль здесь играет практическое мышление [26, с. 246].

Импровизация является непременным компонентом театрально-коммуникативного метода. Это тот «фонтан искрящейся прохладной воды», который наполняет «сосуд творчества», делает урок иностранного языка педагогическим произведением, ярким, позитивным и обучающим.

Педагоги ведут себя по-разному, импровизируя в условиях неожиданной педагогической ситуации. Они могут свободно и легко, без особого эмоционального напряжения осуществить импровизацию; либо максимально реализовать свои внутренние резервы в преодолении вдруг возникших трудностей; могут уклониться от импровизации, растеряться и смутиться; в ряде случаев возможен срыв, усугубление обострившихся отношений. У преподавателей, занимающихся с обучаемыми в рамках театрально-коммуникативного метода, следует формировать умение легко, оперативно, не напрягаясь эмоционально, импровизировать в меняющихся ситуациях урока, а для этого требуются специальные упражнения.

Второй вариант педагогической импровизации связан с тем, что педагог находит в себе самый необходимый материал для импровизации: неожиданная ассоциация, воспоминание, аналогия. По определению В.А. Кан-Калика, это импровизация «изнутри», которая связана с ассоциативной памятью педагога, его эмоциональной восприимчивостью. Такой вариант возмо-

жен при условии глубокой, искренней увлеченности педагога сегодняшним уроком, который захватывает, вдохновляет на создание творческого «манка».

Третий вариант педагогической импровизации вызывается логикой изложения учебного материала. Импровизация возникает по ходу урока, когда педагог вдруг обнаруживает особенности в содержании учебного материала, которые не были учтены им при подготовке к уроку. В этом случае импровизация основывается на эрудиции педагога, его свободной ориентации в учебном материале.

Четвертый вариант связан с текущим анализом урока, который возникает в случае необходимости перестройки плана изложения материала, вызванной неудовлетворенностью учителя тем или иным аспектом урока. В этом случае импровизация «включает в себя в качестве ведущего логико-педагогическое начало, действующее во взаимосвязи с эмоционально-чувственными характеристиками, и одновременно опосредован познавательной ситуацией в классе, интерпретируемой педагогом» [26, с. 249]. Импровизация происходит параллельно с изложением нового материала.

Пятый вариант педагогической импровизации возникает в момент подготовки к занятию, написания его «партитуры». До этапа проведения урока эти творческие «манки» могут забыться, но в процессе реализации плана-конспекта происходит как бы «педагогическое озарение», которое всегда опирается на практический опыт учителя, сопровождается предварительным поиском, творческой интерпретацией заготовок к предстоящему уроку.

Педагогическая импровизация как творческий феномен в труде учителя помогает реализовать план урока в русле творческого действия. Она не частный случай в педагогической деятельности, а важнейшая составляющая творческого процесса, коммуникативно-театрального метода. На занятии по основному иностранному языку должна царить атмосфера игрового действия, эмоциональной приподнятости, реализуемая через элементы системы К.С. Станиславского, теорию театральности Н. Евреинова, концептуальные положения театральной педагогики и неперемный атрибут каждого урока — педагогическую импровизацию.

2.2. АТМОСФЕРА УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Awaken people's curiosity.
It is enough to open minds,
not to overload them.
Put there just a spark.*

A. France

Урок-занятие – основная форма общения преподавателя со студентами, учителя с учениками. Психологический климат на уроке имеет огромное значение. Становление творческой личности, обучение общению на изучаемом иностранном языке невозможно в бездуховной атмосфере. Нравственный климат, духовные отношения зависят, прежде всего, от характера отношений учителя и учеников, преподавателя и студентов. «Дух в произведении искусства – это его идея. Душа – атмосфера. Все же, что видимо и слышимо, – его тело» [82].

Учитель, обладающий чувством атмосферы, знает, какая неразрывная связь устанавливается между ним и классом. Ученики посылают ему волны сочувствия, доверия и любви. Они не смогли бы этого сделать вне особой атмосферы, созданной учителем на уроке. А.В. Эфрос, проводя параллель между профессией учителя и режиссера, пишет: «Работать режиссером – это так же трудно, как учительствовать в школе. Это тяжелейшая профессия. Например, сегодня репетировать не хочется, а надо. С чего начать, чтобы создать рабочую атмосферу? Начать с любви, с ласковости, с юмора, не теряя при том железной воли» [87].

Проблема дистанции – одна из самых тонких в педагогике. Быть с учениками одновременно близко и далеко – трудный долг учителя, еще труднее всегда и во всем являть пример. Б. Кауфман в романе «Up the Down Staircase» пишет: «Teacher – student relation is a kind of a tight rope to walk on». Панибратство в отношениях ослабляет эту нить, излишняя строгость натягивает до предела. Преподаватель должен иметь чувство меры, такт и бережное отношение к тем, кого он приручает. «“Учитель – это старый ученик”, ученическое самочувствие педагога передается окружающим, они начинают верить, что главное в учебе и творчестве – ученическое самочувствие, что надо всю жизнь учиться каждый день. Если учитель “уча учится”, то это, может быть, самый заразительный пример. Педагогика – процесс не-

прерывного решения противоречий с наименьшим компромиссом. Фамильярность, слащавость в отношениях также вредны, как и напряженный официоз, сухой педантизм. Личная жизнь ученика неприкосновенна, но не знать ее — опрометчиво, так как вторая жизнь, “жизнь за кадром”, многое решает в главной жизни — уроке» [30]. Учитель являет уровень человеческой и профессиональной компетентности. Строки заповеди учителя подтверждают это.

Teacher's Prayer

I want to teach my students how to live this life on earth
To face its struggles and its strife and improve their worth
Not just the lesson in a book or how the rivers flow
But how to choose the proper path wherever they may go
To understand eternal truth and know the right from wrong
And gather all the beauty of a flower and a song
For if I help the world to grow in wisdom and in grace
Then I shall feel that I have won and I have filled my place
And so I ask your guidance, God, that I may do my part
For character and confidence and happiness of heart.

James J. Metcalf

Может быть, самый тяжелый долг учителя — не ждать благодарности и быть ровным с учениками, насколько это возможно в творческом общении. А. Кристи в известном романе «Cat Among the Pigeons» описывает ощущения директора закрытой английской частной школы для девочек в первый день нового учебного года: «Why does one like teaching? Is it because it makes one feel grand and important? No, no... It's not as bad as that. No, it's more like fishing. You don't know what catch you are going to get, what you are going to drag up from the sea. It's the, quality of the response. It's so exciting when it comes. It doesn't very often, of course» [95, p. 6].

И это ответное чувство, вызванное педагогическим творчеством учителя, — самая высокая награда за все усилия, за ту любовь к своему предмету, к студентам, которой преподаватель щедро делится с ними. «Любовь догадливей ненависти», ее очень остро чувствуют ученики и щедро платят за нее доверием. Если соблюдать равновесие в трудных парадоксах педагогического долга, то создается та нравственная и творческая атмосфера, в

которой можно заниматься «гимнастикой чувств», той изнурительной грамматикой вдохновения, которая составляет основу школы К.С. Станиславского, школы «мук творчества» над гаммами профессии [30]. Главный принцип отношений педагога с учеником — верить в его возможности, чтобы ученик доверился одаренности учителя.

Урок иностранного языка характеризует, прежде всего, атмосфера общения. «Если целью становится обучение общению, а успешно обучать какой-либо деятельности можно лишь в адекватных условиях, то создание атмосферы общения оказывается насущной необходимостью» [50]. В связи с этим особое значение приобретает коммуникативная компетенция учителя, богатство и разнообразие его эмоциональной сферы, творческий потенциал и чувство юмора. Все это поможет создать иноязычную атмосферу общения, подобную естественной, поддержать мотивацию к учению и повысить обучающий эффект урока.

Далее следует отметить воспитательный потенциал урока, который заключен в содержании используемых материалов, в методической системе и в личности учителя иностранного языка. Задача учителя заключается в подборе аутентичных, интересных и содержательных материалов, позволяющих развивать учащихся, стимулировать работу мышления и памяти, вовлекать эмоциональную сферу, воображение и фантазию.

If you have 10 students give out strips of paper with one sentence from the text below to each of them. Do not give the sentences out in order. If you have 20 people in the group give out one sentence to each pair, if 30, one sentence to each threesome, etc.

Gratitude

Peter worked as a night watchman in a smallish factory

That morning the boss came in with a suitcase.

He told Peter he would be flying to New York the next day.

Peter immediately told him not to.

The factory owner asked why.

Peter told him that he had had a nightmare.

In his nightmare he had seen the next day's plane to New York crashing.

Peter's boss cancelled his ticket and didn't fly to New York. The next day the plane crashed.

The boss thanked Peter and gave him a big present. He also sacked him.

Answer any vocabulary questions that the students want to ask. Tell them that the bits of paper make a story and that the story includes a problem. Ask the students, around the class, to read out their sentences twice.

Ask the person or sub — group who thinks they have the first sentence in the story to dictate it to you at the board. Make sure that you write small enough to get all the sentences onto the board.

Once the order is established write up: «Why the gift, the thanks and the sacking?» Have them work on this in small groups [97].

Урок иностранного языка характеризуется и удельным весом упражнений в структуре каждого занятия. Адекватность цели урока и последовательность упражнений, их речевая направленность и функциональность способствуют формированию навыков и умений во всех четырех видах речевой деятельности. Особая роль в написании сценария урока и проигрывании его принадлежит учителю, его личности, его методическому мастерству. Он должен обладать арсеналом наглядных средств воспитания и обучения. Известно, что совокупностью определенных внешних проявлений можно создать произвольно ту или иную эмоцию и настроение. По мнению М. Рубинштейна, «в этом отчасти секрет актерского действия: суммой внешних проявлений и манер он дает соответствующие стимулы зрителю. Эта своего рода “актерская” сторона игры может быть немаловажной в работе учителя; естественное ограничение вводится тем, что она у него не должна быть сознательной — хотя иногда такие моменты могут потребоваться, — и во всяком случае она не должна представлять перед детьми как актерство — дети в этом случае очень чутки и прозорливы к деланным выступлениям и не прощают их, инстинктивно усматривая в них фальсификацию жизни и подрыв ее для них» [64, с. 35].

Особое значение, как отмечалось выше, приобретает семиотика костюма, определенная знаковость в создании образа конкретного учителя: прическа, стиль одежды, украшения и т. д. М. Твен писал: «Одежда делает человека. Обнаженный человек мало или совсем не влияет на общество». Цветовые стимулы создают определенное настроение, вызывают гамму чувств и эмоций, способствующих (или мешающих) активному воспри-

ятию материала. Голос педагога несет в себе огромные возможности, «для педагога важно подчеркнуть, что в его голосе должна быть подвижность, должна говорить жизнь, движение, способность дать звуком, интонацией то, о чем он говорит, — может быть даже иногда, чтобы изобразить и дать почувствовать тишину, неподвижность, печаль и т. д., — особая физическая изобразительность. В учении о наглядных средствах преподавания голосу нужно было бы уделить одно из главных мест. Конечно, педагогическая культура не может создать и заменить то, что должно прийти от природы, но она может многое раскрыть и развить; ведь большинство остается неимущим не потому, что у них нет естественных ресурсов, а потому, что они не умеют развить и использовать то, чем они обладают, часто они о своем богатстве и не подозревают» [64, с. 37].

Урок иностранного языка требует от учителя особой подготовки — театральности в поведении, костюме, речи. Речь учителя на уроке должна быть естественна. Он проигрывает все этапы, создавая выразительные эмоциональные рисунки, дополняя их жестами, мимикой и пантомимикой. Он умеет во время общения двигаться, стоять, сидеть. Он доброжелателен и заинтересован. Он формирует личность учащегося, приобщая его к иноязычной культуре, воспитывая доброжелательность и толерантность, углубляя и расширяя познания культурного наследия России путем сравнения и анализа разных культур.

«Начало занятия — залог его успешного проведения, так как именно здесь обеспечивается сотрудничество, учащийся осознает, какова коммуникативная цель урока и насколько он готов к ее достижению» [28, с. 80]. Зачины — коллективные упражнения всей группы, длящиеся 5–10 минут. Перечислить все возможные приемы работы на этом этапе трудно, их столько, сколько подскажет фантазия. Одно условие обязательно — зачин должен настраивать на урок, на серьезную работу, помочь ввести аудиторию в рабочее самочувствие. Зачин — это еще и упражнение на творческую инициативу, навыки сочинительства, фантазирования. Одна из характерных ошибок здесь — увлечение несодержательным развлекательным действием. Зачин не должен развлекать, смешить, хотя, конечно, не опасно, если он будет веселым и даже смешным, главное, чтобы после него можно было органично перейти к следующему разделу урока.

Нетрадиционное начало урока пробуждает творческое мышление. Провести его можно по-разному. Например, поговорить об именах.

«Names» questionnaire I

1. Write 10 English names that you like.

Write your own full name here in block capitals.

2. Does your surname have an ordinary meaning in your language (as, for example, the name Butcher in English)?

3. What is the origin of your surname?

4. Do you know the origin of your personal name(s)?

5. Is the meaning of your name important to you?

6. If you translate your name into English, how does it sound?

7. Do you like to hear other people use your name a lot when talking to you?

8. Do you remember other people's names well?

9. If you had to choose a new name for yourself (e. g. as a pen-name or alias) which name (in your own first language) would you choose?

10. Which English name would you choose?

«Names» questionnaire II

1. Do you use more than one signature?

2. Do you sign your name slowly or quickly?

3. In what ways does your signature reflect your personality?

4. How do you feel as you sign your name on a cheque, on a job application, on a letter?

5. Do you have strong feelings about anyone else's signature?

6. How many different names do you have, or are you known by? Write some of them here.

7. Is your family name more important to you than your personal name?

8. Have you been given any nicknames within your family? How did they arise?

9. Do you have any other nicknames (e. g. at work, at school)?

10. Have you ever invented a nickname for someone else?

11. What would you feel or what did you feel on changing your name at marriage? Or did you/would you refuse to change your name?

12. In what ways are you like your name?

13. How do you feel when people shorten your name (e.g. Bob for Robert) or expand your name (e.g. Harold for Harry)?

14. Say your name aloud in different ways: whisper it, sing it, pronounce it in a foreign accent, etc.

15. How do you feel when someone misspells or mispronounces your name?

16. Can you think of any ways of improving the spelling or pronunciation of your name?

17. Why did your parents name you as they did? [104, p. 25].

Такие задания стимулируют нестандартное мышление, самостоятельность суждений, поддерживают мотивацию к учению. Это могут быть и шуточные вопросы из «Crazy Encyclopedia», такие как:

What does an elephant do when it rains? (Gets wet)

What can you make that no-one can see? (Noise)

What has a neck but can't swallow? (A bottle) [92].

Подобные вопросы развивают языковую догадку, воображение и фантазию.

В рамках зачина можно предложить учащимся задание типа «Cocktails under the Chair».

Preparation

1. Before the class starts, write out questions relating to the students' weekend on slips of paper. For example:

Did you do any work this weekend?

Did you watch an interesting film?

Did you read anything?

Did you get a haircut?

Did you listen to music?

Did you spend any money?

Did you make any phone calls?

Did anyone call you?

2. Write out one question for each student. If you can't think of enough questions, you can repeat some. Stick each question to the bottom of a student's chair.

Procedure

1. When students are seated, tell them that there is a surprise on the bottom of their chairs and ask them to turn their chairs upside down to look.

2. Tell students to remove the slips from their chairs and read their questions. Make sure that everyone understands their question.

3. Students mingle. They ask each other their questions, listen to answers, exchange slips and move on to another partner. Continue the exchanges for between ten and fifteen minutes.

4. When everyone is seated, ask students to report on anything interesting they learned about the weekend activities of other students. Are any films recommended? Is there a good place to meet friends? Does anyone recommend a place to get a haircut? [100, p. 45].

Далее следуют основные элементы урока, но и эту порой однообразную и рутинную работу можно сделать интересной и увлекательной, если подключить магическое «если бы» К.С. Станиславского. «Благодаря ему <...> происходит что-то, от чего глаза начинают иначе смотреть, уши – по-другому слушать, ум – по-новому оценивать окружающее, а в результате придуманный вымысел естественным путем вызывает соответствующее реальное действие, необходимое для выполнения поставленной перед собой цели» [48, с. 39]. Подключается «если бы» при выполнении различных заданий на английском языке. Например, «The Door».

Setting the Scene:

I begin by shutting the door to the classroom and writing two «leads» on the board:

When I walk out that door, I want...

When I walk out that door, I don't want...

I suggest a frame of mind by saying:

Write whatever in your wildest imagination you don't want to see or do when you leave this room; and then what, more than anything in the world, you want to see or have happen to you when you walk out that door at the end of the hour [93, p. 44].

Еще одно упражнение – «**Интересный факт**», способствующее формированию творческой личности, воспитанию художественного и социального чувства. Студенты могут принести на занятия вычитанные из газет, журналов, книг, Интернета, а может быть, почерпнутые из каких-то других источников факты на английском языке о том, что их особенно заинтересовало, взволновало, что им кажется интересным для всех. Студенты записывают факты и собирают в конверт, который постоянно прино-

сят на занятия. С фактами проводится увлекательная работа: студенты пересказывают их, составляют с их помощью шарады и кроссворды, интерпретируют в забавной манере, изменяя какие-либо детали. В работу включается вся группа. Это упражнение тренирует собранность, дисциплинированность, внимание, воображение, ориентировку, внутренние видения.

На каждом занятии проводится большое количество творческих упражнений. Вот как может выглядеть рассказ преподавателя о его рабочем дне. Преподаватель чертит на доске график, изображающий его эмоциональное состояние в течение недавно прожитого дня, и предлагает студентам задавать вопросы, а потом рассказать о том, каким был рабочий день их преподавателя, с чем были связаны приятные и неприятные моменты, ощущения, пережитые им (рис. 2).

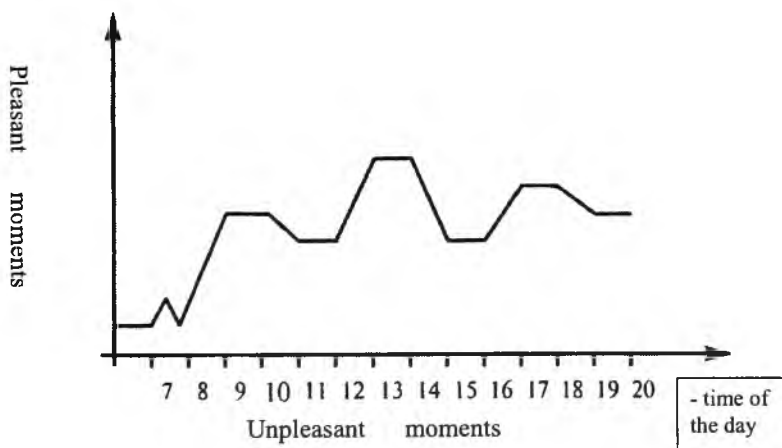


Рис. 2

Очень важно правильно подобрать творческие задания к уроку. В случае неудачного выбора они быстро «тускнеют», теряют привлекательность и вместо планируемого учителем оживления интереса у учеников начинают, наоборот, гасить в них последние его проблески. Вместо однообразных и достаточно надоевших всем топиков «О себе», «Моя семья» можно предложить

следующее задание: напишите о себе, о ваших близких, выбрав вопросы из таблицы, предлагаемой авторами пособия «Dictation – new methods, new possibilities» P. Davis and M. Rinvolucri (рис. 3):

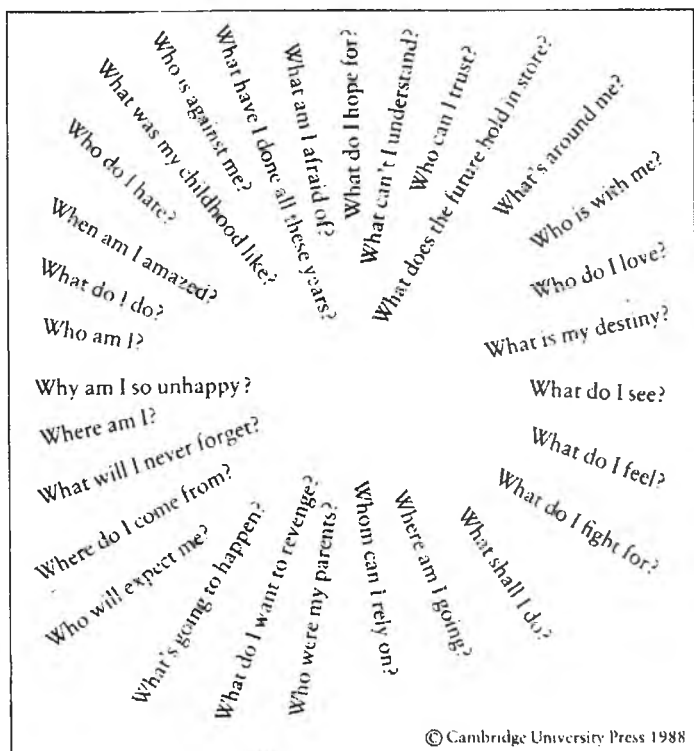


Рис. 3

Вот какие творческие работы получаются в результате.

Acknowledgement [1]

My great grand-parents lived in a small country. My granny moved to Samara where she met her husband and my grandfather. He was Pole. Since that time my family lives in Samara.

My parents are nice people, I think. It's said that we don't choose our parents, and this is right; though everyone is not perfect, I believe I am lucky about my parents. They do their best for me. My mother

is a teacher. She is a very patient and considerate person; shy a little but very lovely. My father is a gas-fitter. He has a great sense of humor. He is fond of wood carving but now he has not enough time to do it.

My childhood. Pleasant time. Why did I want to grow up faster? Those were quite happy years. I wasn't a noisy child. I read a lot, played with our cat, drew, went for walks. I remember it with love.

If you ask me what I have done all these years I should say: I have been studying. I tried to work since the 8th form, and now I try, too. What else? I really don't know. Perhaps this is because I haven't done anything really important.

Who am I? A philosophical question. One of the mankind. Daughter. Friend. Student. I am a school graduate and this year I entered the University. I would know what my destiny is. Perhaps it's connected not only with my future profession. I'd like to become a good specialist and a good person, too.

It's hard to read people's thoughts. Maybe there are people who are against me, for example, my former school-mates, because they were envious of my achievements, but I don't know exactly. Even though, I don't want to revenge anything. If you had asked me about those four years ago I should have named several people. They didn't make me feel happy, on the contrary. I used to want them to feel my pain, I don't deny. But now... I don't want, and this is all I can say.

Nevertheless I hate many things. I hate lies. I hate those who are called «bydlo» in Russian. I hate it when it's thawing in April and cars can splash you. I hate stupid songs, I hate being ill.

And sometimes I can't understand people. Some people can be very intelligent, well-bred, kind and interesting to talk to. But at the same time he or she can be silly or have bad habits. For example, I know one girl who is lovely and nice, but sometimes she makes dirty jokes. How can it be?

There are not many people whom I can rely on. They are my parents and dearest friends.

People can change very much. I had some friends but where are they now? They didn't betray me; we just had changed but found out that we didn't understand each other. Of course, I hope my present friends will be real friends but who knows? I can trust myself, at first. This person won't betray, I think. Then, I can trust my friends but not every time. As for me I don't tell them about my black thoughts

in order not to make them feel sad. And in fact it's easier to trust people on the Internet. I have my own blog where I can "cry out" what troubles me much.

So, who is with me? There are my parents (they are sleeping I guess). But everyone who loves me is in my mind even if they aren't thinking about me now.

Of course I love my parents who endure all my whims. Then, I love all of my friends, old and new ones. I love my relatives though I don't see any of them very often. I love my teachers who fight against my ignorance and stupidity.

I fight for making myself better. I try to get rid of my bad traits such as laziness, extra-modesty, absent-mindedness. Also I fight for making world better. Though my actions can't change a lot, they may do something I believe. Future worries me.

It's very interesting to know what the future holds in store. We can only suppose. I think the End of the World won't happen; the human beings will discover a lot of important things. New medicines will be invented. We'll live longer. We'll realize that our life is made by ourselves and we should act carefully and intelligently.

I do hope for the best. I try to be optimistic and think that our thoughts are material. Also I hope to find a good job to be useful and improve my skills. In the end, I hope to live long. I am a real coward. I'm afraid of death, old age, heights, and lifts. I am afraid to have an accident. I'm afraid to lose my dearest people and to become weak and helpless.

But in spite of it there are a lot of pleasant things I will never forget. I'd like to remember my favorite band's concert. It was in 2010. The news that Lacrimosa (the name of the band) comes to Samara shocked me! They give concerts all over the world and usually visit capitals of different countries.

I liked that concert very much. It impressed me a lot. The band was playing their best songs. I was really amazed.

I am amazed when I find something beautiful. It can be everything: nature, people, music, paintings, books and so on. For example I do like those red cold sunsets that I can see about 16.30 every day if it's not cloudy.

I can't say I'm unhappy. Surely, there are some troubles and problems. I am sleepy and have to read 4 plays of ancient playwrights. But I'm a happy person. I study at the University and like it very

much. There are people who love me and I love them, too. I'm not alone. I have almost all I need.

At the moment I'm in my room writing my composition. At the same time I'm in Samara, Russia, on the Earth. I can see a part of my room. There are books, exercise-books, pens, pencils, glasses, a mobile phone, six hair-pins and a cup of tea on my table. On my left there's a window, on my right there's a door, there's an armchair behind me.

I can see letters of the words I'm typing. I can see a sheet of paper, a pen and my fingers.

And what shall I do? I'll go to bed soon. *S. Tkacheva, a first-year student.*

Acknowledgement [2]

«OK kids. This is where it gets complicated!» – this was my first thought when I saw a neverending list of questions. This composition is rather difficult for me. Firstly, because of my temperament: I dislike talking, especially, about myself. Secondly, because of boredom of my ordinary life. But I'm going to do my best or, at least, have a try to satisfy your curiosity.

My parents are still alive, you know (in spite of the list). I have a mother, she is in her early forties, the boss of her own business – not interesting at all. I have a biological father, but I have absolutely no idea who he is and where he is. I have step-father № 1 (we haven't met since I was 6) and I have a stepfather № 2 – a very eccentric man. But I guess he loves my mum and that's enough.

Surely, I don't want to revenge that guy who dumped my mum when she was pregnant. It was his choice, it was normal. Actually, I never revenge anyone; I think it's stupid and useless. There are many people I don't like and there're some human beings who hurt me. But I just crossed them out of my life once and forever – no way back, no forgiving and definitely no trust. Such a simple decision!

I know people often feel uncomfortable with me, because I can be rude, straight-forward and impatient. I have a lot of imperfections, but someone always turns up and tries to make me better. I am always surrounded by a crowd, however, I prefer to be alone. My parents, friends and relatives are around me, but (unfortunately, or not) I don't trust any of them. Perhaps, my childhood is the reason.

I was a strange, lonely girl who preferred to read books and study rather than play with schoolmates. Later, I was thrown into the atmosphere of tennis tournaments. There was temporary struggle, envy, excitement, amazement, pressure, resistance, tears, fears, humor, love (very often and very briefly) ... and it was unforgettable time! I was really happy, but this shiny kaleidoscope is over now.

That's why I'm bored and unhappy now, I think. I even started to stutter much more. I'll fail all my exams if it goes on like this. I feel emptiness and apathy, live like some kind of half-dead mechanism. And I'm afraid of sticking in this «zombie-state», being depressive and shy and dull.

Actually, I'm crazy about something new and extraordinary, bright-colored and strange. I'm amazed in the early morning, when the sun highlights my hair into gold. I'm amazed, when men cry. I'm amazed when I hear old forgotten jazz songs. I'm amazed when everybody isn't.

It sounds good, but I can't have deep feelings because of it. I don't fall in love, don't have anything favorite. I can't understand it, but that's I am and I enjoy my life.

There is the whole world around me, just looking forward to be discovered. And I'm going to do it! I shall study hard – not only English, but many other interesting and important things, and then use them in real life. I hope I can do it some day.

And now I am writing all this madman stuff, and blushing at my awful grammar. I have a strong feeling that I can't write compositions about myself. What a shame!

I don't know who I am, but it seems my dearest guys do know: they used to call me Sparrow, Autumn, Kota. I have absolutely no idea why they chose those ones, but I love them.

So, I never want to know what the future holds in store, but I think it'll be a great adventure. *Lera Vershinina.*

Если учитель кладет в основу упражнений лишь «тривиальные дидактические наставления», то, естественно, творческое задание не будет иметь ожидаемого результата, т. к. этот учитель не владеет социоигровым стилем обучения и у него не отработан весь ролевой репертуар, необходимый для работы в этом направлении. Если возникают моменты негативизма, неприятия того или иного методического приема, то учитель должен

вовремя перестроиться и заменить психологически «невписавшийся» прием другим, адекватным решаемым на уроке задачам. Психотерапевтические функции творческих приемов работы заключаются в том, что они могут изменять отношение человека к себе и другим, изменять его психическое самочувствие, социальный статус, способы общения в коллективе [1, с. 152]. Ученики могут совершенно неожиданно «раскрыться» в процессе выполнения поначалу трудных для них творческих заданий. Когда это происходит, их уже не удержать, они не представляют себе процесс изучения иностранного языка без яркости и «воздушности» ситуаций, без театральности в каждом фрагменте урока, которую они принимают и приветствуют.

К.С. Станиславский рассказывал, как во время подготовки любительского спектакля исполнительница одной из ролей заболела и ему пришлось привлечь на ее место сестру. Сестра редко выступала в спектаклях из-за своей природной застенчивости. «Не веря в благоприятный исход этой замены, я репетировал по обязанности и часто не мог скрыть недоброго чувства к ней, хотя она была ни в чем не виновата и вовсе не заслуживала моего недоброежелательства. Я мучил ее и довел на одной репетиции до последнего предела терпения. С отчаяния она провела главную сцену так, что мы ахнули. Точно она вырвала из себя то, что закупоривало ей душу, как пробка. Сковывавшая сестру застенчивость была ею сломлена в порыве отчаяния, и ее сильный темперамент вырвало наружу, точно реку в прорывающуюся плотину» [71]. Репетиция сыграла роль психодрамы, хотя режиссер добивался не психотерапевтического, а сценического эффекта. В данном случае они совпали [1, с. 153]. Учитель должен помнить о том, что драма, драматизация играют особую роль в обучении иностранному языку.

ГЛАВА III.

ДРАМАТИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

3.1. ТЕХНИКИ ПСИХОДРАМЫ В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ

*Когда я слышу, я забываю,
Когда я вижу, я запоминаю,
Когда я делаю, я понимаю.*

Китайская пословица

Впервые инструмент драматической импровизации (психодрама) был использован Дж. Морено. Урожденный Якоб Морено Леви был по профессии врачом-терапевтом и проявлял особый интерес к эмоциональной сфере и социальным отношениям пациентов. В 1921 году он создал проект, который назывался «Театр Спонтанности», и положил начало применению драматического действия и социального взаимодействия в качестве психотерапевтического метода. В 1925 году, изменив имя на Дж. Л. Морено, автор проекта эмигрировал в Америку, где продолжал разработку метода психодрамы и групповой психотерапии. Он задумал его как систему действий, изображающую внутренний мир человека и социальное поведение с помощью ролевых игр. Психодрама (сочетание двух греческих слов: «психо» — разум, душа и «драма» — действие) означает «психодействие». Психодрама — это направление, исповедующее позитивизм и оптимизм, что, несомненно, значимо для учебного процесса в целом и для методики преподавания иностранного языка в частности. Создание благоприятного психологического климата на уроке способствует реализации принципа коммуникативной направленности, раскрепощает учащихся, помогает им активно участвовать в процессе иноязычного общения.

Это особенно актуально на современном этапе развития нашего общества или, вернее, мирового сообщества. «Ветер перемен» разрушил старый уклад, вызвав неуверенность в себе, по-

давленность, тревогу, незащищенность. «Но по-прежнему боются в человеке две тенденции — потребность отличаться от других и потребность принадлежать к числу других. Обе эти крайности парадоксально смыкаются очень часто в людях творческих профессий» [45, с. 1].

Общество вступило в эру чрезвычайных эмоциональных нагрузок. Постоянно создаются ситуации, вызывающие негативную реакцию. Потому, как никогда, актуальной становится задача формирования культуры эмоций. В этом отношении психодраматический подход открывает широкие перспективы, особенно в области образования, в методике преподавания иностранного языка, организации учебного процесса. Психодрама позволяет раскрепостить и активизировать скрытые резервы личности, снять зажимы, мешающие эффективному общению. В основе метода «имитационного моделирования», разработанного Дэвидом Риппером на базе учения Дж. Морено о «behavioral situations», лежит идея о том, что люди — прирожденные актеры. Способность играть чужую роль помогает им лучше приспособиться к окружающему миру, раскрыть внутренние резервы собственной личности.

Человек в свете философской антропологии Морено — это человек действующий, которому уже самой структурой его тела предначертано действовать. Как таковой он по своей природе связан с другими людьми и космосом. Другие люди и космос — это стороны бытия. В основе психодрамы лежит социометрия — эмпирически разработанное Морено учение о межчеловеческих отношениях [51, с. 164]. Спонтанность, креативность, привязанность к моменту и включенность в неповторимые конкретные конфигурации являются основными элементами как психодрамы, так и социометрии. Анализируя акт творчества, Морено сформулировал два ключевых понятия: «спонтанность» и «текущий момент», которые легли в основу его теории спонтанности — креативности и психодрамы.

Спонтанность не означает рефлекторности действия, отсутствия контроля и необдуманности. В психодраматическом смысле спонтанность предполагает способность движения в заданном направлении, а следовательно, ей не чужд контроль над собой. Спонтанность в учебном процессе по иностранному языку — это показатель уровня методического мастерства преподавате-

ля. Умение спонтанно менять структуру урока в зависимости от сложившейся ситуации, мгновенно включать новые приемы, направленные на повышение эффективности восприятия языкового материала, — вот в чем проявляется творчество, профессионализм и методическая грамотность преподавателя.

Морено описал четыре независимые формы выражения спонтанности. В драматической форме она помогает оживить чувства, действия и слова, которые повторяются уже, быть может, в тысячный раз. Творческая спонтанность способна создать новые идеи, новые виды искусства, новые модели поведения. Оригинальная спонтанность не связана с творчеством, но позволяет расширить уже существующее, придать ему новую форму. И, наконец, формой спонтанности является также адекватность реакции, характеризующаяся правильно выбранным временем и эмоциональной интенсивностью определенного поведения. Исходя из сказанного, «можно определить спонтанность как адекватную реакцию на новую ситуацию или новую реакцию на старую ситуацию» [34, с. 18].

Культурные объекты (дословно у Морено «культурные консервы») — это многократно используемые продукты акта творчества, существующие в длительно хранящейся материальной и нематериальной форме: книги, картины, музыка и даже принятые модели поведения. Поскольку культурные объекты способствуют непрерывному совершенствованию цивилизации и преемственности культурного наследия, их необходимо обновлять и воссоздавать, чтобы заменять устаревшие и пришедшие в негодность; ввиду общечеловеческой ценности культурных объектов на них можно положиться в ситуациях неопределенности. В методике преподавания иностранного языка — это реалии, отражающие национально-культурную специфику страны изучаемого языка.

Морено не оставил после себя подробно разработанной теории мотивации. Он лишь указал, что людям свойственна «жажда сценического действия», то есть врожденное стремление к актерству. Это стремление следует подпитывать постоянно действующей силой, которую Морено назвал разогревом. Разогрев — это процесс подготовки участников к спонтанно-креативному поведению. Морено описывал поведение с точки зрения ролей. По его мнению, не роли рождаются из собственного «я»,

а собственное «я» рождается из ролей. Все роли он подразделял на три категории: психосоматические, например спящего, гуляющего, сидящего; психодраматические — некая мать, некий учитель, некая дочь и др. и социальные — мать в данной семье, учитель в данной школе, дочь данных родителей и др. Разыгрывание поведения в его первичном контексте называлось ролевыми играми [34].

Собственно целительный эффект психодрамы достигается за счет катарсиса и обучения. Под катарсисом обычно понимают снятие напряжения. Морено различал два вида катарсиса: катарсис действия, которого может достичь протагонист, то есть активный участник разыгрываемой драмы, и катарсис интеграции, испытываемый всеми участниками за счет идентификации себя с другими действующими лицами.

Второй элемент психодрамы — обучение ролевым играм — преследует две основные цели: обучение спонтанности и расширение имеющегося ролевого репертуара (а иногда отказ от некоторых ролей) с помощью ролевых игр. Последняя цель перекликается с тем, что сейчас называется «обучением навыкам», «тренировкой умений». Ролевое поведение в реальной жизни может проявляться в виде ритуалов, отмечающих особые события, выполняющих культурную функцию для всего общества. Так, мы участвуем в свадебных ритуалах, церковных ритуалах (для людей верующих).

Ролевая теория разрабатывается в наше время в рамках социологии, социолингвистики и ряда других отраслей знания. Однако впервые с понятием роли мы встречаемся в комедии В. Шекспира «Как вам это понравится», где автор делит жизненный путь человека на семь периодов, или действий, из которых складывается драма жизни: младенчество, детство, юность, молодость, зрелость, старость и дряхлость. Каждому периоду жизненной драмы свойственна определенная роль человека. Среди отличительных черт каждой роли выделяются поведенческие стереотипы (солдат ищет чести), психологические особенности, эмоциональные состояния, атрибуты роли (например, ранец — атрибут школьника), черты речевого поведения: младенец плачет, юноша воспевает любовь, молодой человек азартно спорит, в зрелости он «шаблонных правил и сентенций кладезь», его суждения критичны, он — судья, в глубокой

старости «мужественный голос сменяется опять дискантом детским», а затем в дряхлом возрасте человек впадает в полузабытье.

В применении к реальной жизни (в отличие от изображаемой, как, например, в театре) слово «роль» — лишь метафора. Она обращает внимание на тот факт, что в сходных обстоятельствах совершенно разные люди ведут себя одинаково, как будто их поведение определяется какими-то заданными текстами («партиями»), которые они и «исполняют». В социальной психологии эта метафора используется как научное понятие, обозначающее некий устойчивый тип поведения (включая мысли, чувства и действия). Так, говоря о социальной роли учителя, имеют в виду, что все учителя ведут себя в значительной степени одинаково: они передают детям знания, формируют их умения и навыки, культуру поведения. В роли отражаются, следовательно, социально-типические аспекты поведения [21, с. 68–69].

На заре цивилизации ролевые игры были призваны помочь человеку выжить среди непознанного, реализовать потребность в контроле над силами, которые оказали влияние на его жизнь. Антропологи выявили шесть основных функций ролевых игр: облегчить чувство безнадежности и неуверенности; уменьшить чувство страха; вселить надежду; сформировать ощущение собственного «я»; исцелить и, наконец, помочь взаимопониманию между людьми. Сильное удовлетворение, получаемое от ролевых игр, объясняется их терапевтическими качествами и способностью соответствовать глубинным психологическим потребностям индивида.

Существует множество техник ролевой игры. Некоторые основаны на применении вспомогательных средств, таких как игрушки (например, техника матрешки); другие используют как основу письменные задания. Есть техники, базирующиеся на подготовленном для разыгрывания сценарии, есть абсолютно спонтанные. Многие техники опираются на вербальную основу, а есть невербальные, так называемые игры на «психотехнику». Чаще всего техника ролевой игры обладает внутренней структурой, которую при обычных обстоятельствах не следует нарушать. Число техник ролевой игры, изобретенных только за последние 30–40 лет, превысило несколько сотен. «Можно классифицировать техники ролевого общения по типу использования языка: вербальные, невербальные, письменные и устные. По сте-

пени организации различаются структурированные и неструктурированные техники. Категории техники ролевой игры зависят от количества задействованных людей, бывает техника индивидуальная, рассчитанная на двух, на трех человек, на группу. Можно различать методы по тематике ролевых игр – техника, связанная с темой лидерства, уверенного поведения, способов коммуникации» [88, с. 28]. В исторической перспективе ролевое поведение является первичной (возможно, первобытной) формой самовыражения. В конце концов, «это первый язык, который выучивает ребенок в младенчестве, который предшествует словесному общению и некоторое время существует параллельно с ним» [26, с. 16].

Любой человек представляет собой набор ролей. «В этом смысле мы являемся не множеством, а скорее сообществом, Вавилонской башней, мифологическим пространством, в котором можно обнаружить любые персонажи и всевозможные существа, находящиеся на разных стадиях развития. Одни из них постоянно общаются между собой, другие ведут уединенный образ жизни; кто-то только-только появился на свет, а кто-то уже умирает. Здесь затеваются интриги и происходят ссоры, уходят в отшельники и партизаны, бушуют страсти, а иногда случается так, что на какой-то миг вдруг наступают покой и согласие. Короче говоря, каждого из нас (это один из самых, любимых образов Морено) можно считать группой» [60, с. 39].

Существует, по определению Д. Киппера, девять разновидностей ролевых игр: представление самого себя, исполнение роли, диалог, монолог, дублирование и множественное дублирование, обмен ролями, реплики в сторону, пустой стол, зеркало (*self-presentation, role-playing, dialogue, soliloquy, double and multiple doubles, aside, role-reversal, empty chair and mirror*) [26, с. 94].

Представление самого себя (самопрезентацию) Д. Киппер считает одной из самых простых техник. По нашему мнению, она является одной из важнейших в коммуникативной деятельности. Например, представление учителем самого себя в первый день знакомства с классом или преподавателем с группой студентов. От первых минут общения зависит очень многое. В этот момент наше ролевое пространство заполняется множеством ролей, которые мы стремимся исполнить, чтобы завоевать аудиторию. Согласно психодраме, в самопрезентации следует мак-

симально конкретно и тщательно представить каждого человека из своего окружения: отца, мать, жену или другого человека из своего атома (социального образования, к которому человек тяготеет) [5, с. 95]. Сделать это требуется исключительно субъективно. Это иногда называют монодрамой. Именно такую монодраму мы часто наблюдаем в процессе self-presentation. Исполнение роли – это ядро ролевых игр, это акт принятия роли кого-то другого.

Игра (ролевая игра, психодрама) захватывает всего человека, причем настолько, что, по словам Шиллера, «он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет». Морено писал о том влиянии, которое оказала на всю его деятельность как поэта, терапевта и социолога детская игра «Бог и ангелы», ставшая для него незабываемым событием. Пятилетний Якоб Морено Леви в компании с соседскими детьми увлеченно соорудил небеса в подвале дома, в котором он жил со своими родителями в Вене. Дети все больше входили во вкус игры, приволокли ящики и стулья, взгромоздили их чуть ли не до потолка на огромный дубовый стол, на самом верху соорудили «резиденцию Бога». Вскоре там воссел на троне маленький Морено, «величавый и всемогущий», тогда как остальные дети кружились возле него в роли ангелов. Вдруг один из детей воскликнул: «Почему ты не летаешь с нами? Ты же наш любимый Бог!» Морено не стал упрячиться, раскинул руки и через несколько секунд со сломанным запястьем лежал на полу. Эта первая «психодрама» Морено глубоко запечатлелась в его памяти [34, с. 69].

Любое действие, представляющее интерес для индивида, должно быть выполнено им, иначе это будет восприниматься лишь на умозрительном уровне. Предлагая студентам ознакомиться с новыми методическими приемами, целесообразно создать такие условия, при которых каждый студент «пропустит их через себя», иными словами, выполнит сам, обойдется без сломанного запястья, но будет знать, исходя из собственного опыта, как это делать на практике.

Классическая психодрама, по мнению П. Холмса, состоит из этапа подготовки к игровому действию, собственно ролевой игры и ее обсуждения с участниками и зрителями.

Подготовка (разогрев) имеет несколько важных конкретных целей:

1) способствует возникновению спонтанности и творческой активности участников группы. На этом этапе создаются все условия для развития и использования личностного потенциала каждого студента;

2) облегчает общение между участниками, увеличивая ощущение доверия и принадлежности к группе за счет различных методических приемов, помогающих улучшить взаимодействие и взаимопонимание между студентами (это лингвистические игры, игры на «психотехнику», отработка вариантов тактильного контакта и т. д.). Процесс разогрева усиливает групповую сплоченность, одновременно давая возможность каждому с максимальной полнотой выразить себя.

Опытный преподаватель обладает большим репертуаром техник разогрева. Вместе с тем он может, используя свой творческий потенциал, разработать новые приемы с учетом индивидуальных особенностей той группы, с которой он в данный момент работает.

Драматическое действие, или в условиях учебного процесса – ролевая игра, не имеет никакого заранее написанного сценария. Это поток творчества, реализация вербального и невербального, сиюминутного, с опорой на заданную преподавателем ситуацию общения с учетом успешного прохождения этапа разогрева. «Ролевая игра – это эффективное средство корректировки своего и чужого опыта, Я-образа и Я-концепции» [3, с. 9].

В ролевой игре непременно имеется лидер, который «ведет» действие от начала до конца, ищет выход из тупиковых моментов игры, стремится придать ей завершенность. Вполне возможно введение в структуру ролевой игры таких приемов, как обмен ролями; дублирование (введение в игру другого члена группы, который с этого момента становится активным участником драматического действия); «сверхреальность» (когда возникают такие ситуации и события, которые вызывают эмоциональный подъем, полет фантазии); психодраматическое зеркало (ситуация, когда преподаватель ставит на свое место одного из участников ролевого общения и просит исполнить свою собственную роль); закрытие игры (логическое завершение ролевого проигрывания ситуации, подведение ролевого общения к финальным репликам, означающим конец игры).

И наконец заключительный этап ролевой игры, или «шеринг», представляет собой обсуждение, во время которого всем участникам группы предлагается поделиться своими впечатлениями, отметить положительные моменты, а также замеченные недостатки. Маски сняты, и студентам предоставляется возможность взглянуть на себя как бы со стороны, услышать мнение преподавателя и других участников ролевого общения о своей игре.

Следующий вид ролевого общения, по мнению Д. Киппера, — диалог. Это микроролевая игра, которая становится частью макроролевого общения. Техника диалога — это изображение взаимоотношений, предписанных «маской» роли и ролевой заданностью.

Монолог — мысли преподавателя, изложенные вслух. Он как бы комментирует свои дальнейшие действия по организации ролевой игры: обосновывает, строит «мостик», ведущий к началу игры, выдает инструкции. Это длится не более 2–4 минут.

Дублирование и обмен ролями предполагает введение «психологического двойника» ведущего участника ролевой игры. Для начала «двойник» должен научиться имитировать «образец» физически: он встает, садится, пожимает плечами, почесывает за ухом одновременно с ведущим. Это позволяет преподавателю определить физические ключи, открывающие замок к психологическому состоянию студента. «Имитация физической стороны — это только первый шаг, ведущий к достижению психологического единства» [26, с. 104]. Чтобы справиться с ролью, дублеру приходится мобилизовать свою чувствительность, умение сопереживать, понимание.

В практике преподавания иностранного языка используется такой прием, как «Puppets on a String», в котором один из студентов является кукловодом, а второй — куклой, воспроизводящей все действия, о которых сообщает кукловод.

«Техника пустого стула» широко используется в ролевых играх, психодраме. Этот методический прием позволяет обеспечить многообразие деятельности на уроке, реализовать принцип «новизны» в учебном процессе. Стул служит заменителем отсутствующего лица, предмета или явления. Чаще всего пустой стул вводится, чтобы представлять человека, с которым преподаватель и студенты эмоционально связаны. В этой технике общение происходит с воображаемым кем-то или чем-то в фор-

ме монолога или обмена ролями. Данный методический прием используется в практике обучения английской грамматике для усиления игрового начала. Например, три стула, стоящие у доски, иллюстрируют три грамматические структуры: I'm doing; I'm going to do; I will do. Сочетание действия (преподаватель, а потом студенты, пересаживаясь с одного стула на другой, иллюстрируют собственные примеры употребления данных грамматических конструкций), активной работы зрительных анализаторов (студенты наглядно представляют материал) и слухового восприятия (структуры постоянно воспроизводятся) позволяет обеспечить прочность усвоения.

Следующая разновидность имитации поведения в ролевой игре – техника зеркала. Основная задача – скопировать чье-либо поведение, быть «психологическим зеркалом». Этот прием широко используется в методике преподавания иностранного языка. «Mirror» позволяет в различных вариантах отрабатывать конкретные языковые аспекты, а также формировать профессионально значимые навыки и умения, реализуемые в русле театральной педагогики.

Рассмотрев конкретные техники, применяемые в психодраме, перейдем к анализу общих, базовых техник и проведению параллелей между ними и методикой преподавания иностранного языка. Общие техники, по классификации Д. Киппера, включают «шаг в будущее», «возврат во времени», «тест на спонтанность», «технику сновидения», «психодраматический шок» и «ролевую игру под гипнозом» (в измененном состоянии сознания) – future-projection, time-regression, spontaneity test, the dream technique, psychodramatic shock, role playing under hypnosis (or in altered state of consciousness).

«Шаг в будущее» – техника, предназначенная для описания ожидаемых явлений. Предположим, одному из студентов необходимо пройти интервью для поездки на учебу или работу в одну из англоязычных стран. Он ждет этого события в тревоге, чувствуя себя очень неуверенно. Техника «шаг в будущее» перенесет его в предполагаемую ситуацию и даст возможность отрепетировать ход собеседования. Вариантом этой техники является «тест на нахождение выхода», который помогает поиску возможных решений для выхода из сложной ситуации и выработке

умений корректного педагогического общения со студентами в группе и с предполагаемыми коллегами.

Техника «возврат во времени» требует воссоздания событий из прошлого. Ситуация может быть представлена следующим образом: «Давай переведем часы назад, в ... год (установить число и, если необходимо, время года, месяц, день). Сейчас ... год. Сколько тебе лет? Где ты живешь? Где происходит встреча, разговор, инцидент и т. д.? Который теперь час? Кто участвует, кроме тебя? Пожалуйста, организуй пространство действия, и давай начнем».

«Тест на спонтанность» — это техника ролевых игр, сфокусированная на настоящем. Почти полвека назад Морено писал, что «тест на спонтанность способен вскрыть чувства в их изначальном, исходном виде. Посредством этой техники мы получаем больше информации о возможном поведении человека и можем захватить действие в момент его зарождения» [26, с. 138]. Теоретически спонтанность (непосредственность) — это состояние ума, характеризующее готовность человека реагировать как можно более непринужденно. «Поступки в данном состоянии отражают опыт настоящего, кульминацию общего поведения в момент действия. На деле возникновение ориентированного на настоящее поведения в большей степени зависит от новизны и неожиданности ситуации» [26, с. 105]. В литературе по психологии «тест на спонтанность» известен также как ситуационный тест, экспромт, техника импровизации. Характерным для этой техники и всех ее вариаций является стремление поставить студента неожиданно в новые условия. Ситуация для ролевой игры остается неизвестной до момента включения в нее студента. Цель данного приема — выяснить общий рисунок поведения студента и его возможные реакции.

Техника «сновидение» предполагает раскрытие увиденного во сне не вербально, а действием. Язык сновидений часто непонятен и причудлив, он может быть лишен внутренней связанности, логики, но этот прием развивает воображение, заставляет работать жесты, мимику и пантомимику.

Техника «психодраматического шока» представляет собой выполнение действий, не вписывающихся в общепринятые рамки поведения. В связи с обостренным эмоциональным состоянием

участников в момент его исполнения он не может быть перенесен в процесс преподавания.

Ролевая игра под гипнозом также называется «гипнодрамой», то есть комбинацией гипноза и психодрамы. В методике преподавания иностранного языка используется прием релаксации, позволяющей обучаемым обрести комфортное психологическое состояние перед включением в активную речевую деятельность на изучаемом языке.

Типы межлических отношений: «вчувствование», «перенос» и «теле» позволяют, по определению Морено, привести в движение «социоэмоциональные силы». Разнообразие типов отношений обусловлено неоднородностью когнитивной способности человека.

Вчувствование, или эмпатия, — это активное проникновение в эмоциональный мир другого, сопереживание и понимание этого внутреннего мира. Дж. Мид, американский социальный психолог, описывает этот процесс как принятие роли другого, не конкретное, а на эмоциональном уровне, в воображении. Перенос представляет собой особый модус межлических отношений. «Перенос возникает в результате того, что человек бессознательно фиксируется на лицах, которые когда-то его окружали» [34, с. 51]. Это часто сопровождается разочарованием, ожидания не оправдываются, и человек оказывается не таким, каким его хотел бы видеть партнер по общению. «Теле — это мгновенное взаимное понимание личности другого человека и своего актуального положения или жизненной ситуации. Теле — это не одностороннее вчувствование, теле — это столкновение» [34, с. 54]. Отличительным признаком теле является реалистичная оценка индивидами друг друга и обусловленные ею реалистичные межлические отношения, которые, в отличие от переноса, не дают повода ни к ложным ожиданиям, ни к необоснованным страхам. Если присущие отношениям теле понимание или осознание двумя людьми друг друга вызывают взаимное притяжение, то основывающиеся на этом притяжении интеракции партнеров характеризуются креативностью. Теле — это не только взаимное понимание, но и взаимное проникновение, вчувствование, т. е. обоюдное принятие в воображении роли другого человека, благодаря чему возможно осуществлять гибкое общение. В основе истинного общения

лежит феномен принятия роли другого. Этот древний модус отношений служит моделью и лежит в основе психодраматической техники обмена ролями. Данный прием позволяет в случае психодрамы восстановить утраченную способность общения, а в профессиональной подготовке учителя, которая по многим параметрам совпадает с психодрамой, сформировать навыки и умения педагогического общения, при котором есть место вчувствованию, переносу и теле.

Общение означает в целом трансценденцию «Я», а именно одновременное бытие «Я» и «Ты», из которого проистекают признание другого человека в его действительной ситуации и соответствующие отношения с ним. «Они могут быть как “жизнью в любви”, так и адекватным реальности соперничеством, где сражаются в интересах дела» [34, с. 56].

Возможности психодрамы велики. Объединяя два очень действенных фактора — вдохновение и технику, можно добиться многого. Вдохновение — это процесс, во время которого творчество и спонтанность помогают созидать новое.

Чтобы стать превосходным преподавателем, требуются воображение, любопытство, игровое начало, эмпатия, риск, самосознание, зрелость и владение мастерством. Вдохновленный человек впитывает в себя мысли и чувства других и сам зажигается ими. Преподаватель, согласно законам психодрамы, спонтанен. Спонтанность заразительна. Увлеченный своим делом преподаватель может раскрыть перед студентами удивительный мир педагогического творчества. Спонтанность в педагогике и методике преподавания опирается на методическое мастерство. В процессе своей работы педагог может использовать разные методы и приемы. Основная задача заключается в том, чтобы содействовать процессу творческой активности на занятии, развивать воображение и фантазию у студентов. И этому в значительной степени способствует игра, которая является непреходящим атрибутом коммуникативно-театрального метода.

3.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИГРОВОГО ДЕЙСТВИЯ

Воображение — это игра без действия. Воображение в действии и есть игра.

Л.С. Выготский

Игра как элемент культуры известна давно: магические обряды первобытного строя, Олимпийские игры в Древних Афинах, церемониальные празднества Древнего Рима, состязательные игры Древнего Китая. Издавна богата играми и русская народная культура: обрядовые игры, медвежья травля, игры скоморохов, бои «стенка на стенку» и т. д. Эпоха Петра I обогатилась западными игровыми нововведениями: фейерверками, маскарадами, ассамблеями.

Игровые состязания, более древние, чем сама культура, наполняли жизнь и способствовали росту и развитию архаической культуры. «Культ рос в священной игре. Поэзия родилась в игре и продолжала существовать в игровых формах. Музыка и танец были чистой игрой. Мудрость и знание обретали словесное выражение в освященных обычаях играх, проходивших как состязания. Право выделилось из игр, связанных с жизнью и отношениями людей, улаживание споров оружием, условности жизни аристократии основывались на игровых формах. Вывод должен быть только один: культура, в ее первоначальных фазах, играется. Она не произрастает из игры, как живой плод, который высвобождается из материнского тела, она разворачивается в игре и как игра» [79, с. 168].

Часто цитируют Платона, как первого, кто признал практическую ценность игры, с его рекомендациями обучать мальчиков арифметике на примере реального распределения яблок, а детям, которые в будущем станут строителями, уже сегодня давать маленькие настоящие инструменты. Кроме того, Аристотель считал, что детей следует поощрять к играм, в которых они поведут себя так же серьезно, как взрослые. Вслед за великими реформаторами образования, от Я. Коменского в XVII веке до Руссо, Песталоцци и Фробеля в XVIII — начале XIX века, все больше учителей соглашались с мыслью о том, что воспитание должно учитывать естественные склонности ребенка и уровень

его развития. Особенно настойчиво важность игры в обучении подчеркивал Фробель. Способность Фробеля к сопереживанию и богатый практический опыт учителя позволили ему понять, какого рода игры нравятся детям, какие игрушки больше всего привлекают их внимание, а также каким образом, используя детский интерес, развивать их характер и способности. Идеи Фробеля имели огромную практическую ценность [41, с. 8–9].

Достаточно очевидна разница между древними культурами, насыщенными игровыми элементами, и индустриально-цивилизованным обществом, в котором игровое начало значительно ослаблено. Полное исключение игровых элементов из труда делает его монотонным, скучным, угнетает психическую активность. Прослеживается закономерность увеличения удельного веса игровых форм труда по мере того, как он становится более сложным и более творческим [59, с. 151].

Игра и общественная жизнь настолько тесно переплетены, что некоторые ученые говорят о прямой взаимосвязи между характером господствующих игр и социально-экономическими структурами, например, распространенность бриджа и шахмат характерна для обществ с развитой коммерцией, а такая игра, как авеле, которая любима детьми африканского народа бауле, напоминает о меновой торговле. Интернализация культуры развитых стран проявилась во вненациональном характере современных игр [3, с. 6].

По мнению Й. Хейзинги, «всякая игра есть, прежде всего, и в первую голову свободная деятельность. Игра по приказу уже больше не игра. В крайнем случае, она может быть некой навязанной имитацией, воспроизведением игры. Уже благодаря свободному характеру игра выходит за рамки природного процесса. Она присоединяется к нему, располагается поверх него как украшение, убор» [79, с. 13]. Таким образом, налицо первый из главных признаков игры: она свободна, она есть свобода. Непосредственно с этим связан второй признак: игра не есть «обыденная» жизнь и жизнь как таковая. Она скорее выход из рамок этой жизни во временную сферу деятельности, имеющую собственную направленность. Она всегда ассоциируется с ощущением праздника. Третий отличительный признак игры – замкнутость, отграниченность. Она «разыгрывается» в определенных границах места и времени. Повторяемость – одно из существен-

нейших свойств игры. Почти все высокоразвитые игровые формы содержат элементы повтора, рефрена, чередования. «Следующее свойство игры – порядок. Она устанавливает порядок, она сама есть порядок» [79, с. 29]. Игра склонна быть красивой, этот эстетический фактор есть не что иное, как стремление к созданию упорядоченной формы, которое пронизывает игру во всех ее проявлениях. Элемент напряжения занимает в игре особое место. Напряжение означает неуверенность, неустойчивость, некий шанс или возможность. В нем есть стремление к разрядке, расслаблению.

У каждой игры свои правила. Они диктуют, что будет иметь силу внутри отграниченного игрой временного мирка. Правила игры, безусловно, обязательны и не подлежат сомнению. «Игра – стихийный воспитательный институт. Она приняла эту функцию еще до появления школы и выполняет ее до сих пор» [3, с. 7]. В некоторых случаях «игра похожа на незаконченную версию узнаваемой модели поведения» [41, с. 278].

Необходимость игры и искусства для человека Л.С. Выготский объяснял, применяя образ воронки: «Шеррингтон сравнивал нашу нервную систему с воронкой, которая обращена широким отверстием к миру и узким отверстием к действию. Мир вливается в человека через широкое отверстие воронки тысячами зовов, влечений, раздражений, ничтожная их часть осуществляется и как бы вытекает наружу через узкое отверстие. Совершенно понятно, что эта неосуществившаяся часть жизни, не прошедшая через узкое отверстие нашего поведения, должна быть так или иначе изжита (то есть реализована)» [10, с. 313]. Игра дает возможность реализовать некоторые роли «неосуществившейся части жизни». Способность расширить канал «воронки» у каждого человека зависит от того, в какой степени он, применяя опыт детства, может пользоваться игровыми ролями в реальной жизни [3, с. 154]. Л.С. Выготский указывал на адаптационные возможности приемов игры, называя игру и искусство средством «взрывного уравнивания со средой в критических точках нашего поведения» [10, с. 348].

Один из классиков теории игры Д.Б. Эльконин пишет, что слова «игра», «играть» в русском языке чрезвычайно многозначны. Слово «игра» употребляется в значении развлечения, а также в переносном значении: «игра с огнем» (опасность), «игра

природы» (нечто необычное), «игра судьбы» (роковая случайность). Слово «играть» употребляется в значении развлечения, исполнения какого-либо музыкального произведения или роли в пьесе, а кроме того, имеем массу переносных значений: «играть комедию» (притворяться), «играть на нервах» (действовать раздражающе), «играть руководящую роль» (занимать особое положение), «играть с жизнью» (рисковать), «играть с огнем» (обращаться с чем-либо легкомысленно), «солнце играет на воде», «волна играет» (проявляться в особой живости, блеске).

Игра как проективная методика лежит в основе коммуникативной педагогической деятельности, активного освоения моделей делового общения. Кроме того, экспериментирование с игрой является средством саморазвития ребенка. К.Д. Ушинский в середине XIX века отмечал эту особенность в контексте разговора о детской игре: «...в игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и процессов. В действительной жизни дитя не более чем дитя — существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя — уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [76, с. 439]. Игра, как пишет К.Б. Сигов, — реализация «человека возможного». В ней «человек устремлен к преодолению собственной ограниченности и скованности, к динамическому выявлению возможной полноты экзистенции» [68, с. 111].

Приведем еще несколько цитат, определяющих сущность игры. «Игра — вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе... Имеет важное значение в воспитании, обучении и развитии детей как средство психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям. Свойственна также высшим животным» [68, с. 480]. По мнению А.В. Луначарского, «слово «игра»... принадлежит к числу величайших на языке человека и знаменует собой понятие необычайной широты. Игра в значительной степени является основой всей человеческой культуры. Это — освобождение от прямой нужды, от работы (рабства), человек начинает мыслить, чувствовать и творить свободно, повинувшись лишь жажде каждой части своего организма — развернуться». «Игра — пред-

намеренный ряд действий, преследующий определенную цель... Занятие, обусловленное совокупностью определенных правил, приемов и служащее для заполнения досуга, для развлечения, являющееся видом спорта и т. д. ...Быстрая смена пятен света, красок и т.д. ...Исполнение музыкального произведения... Исполнение сценической роли... Преднамеренный вид действий, преследующих определенную цель, интриги, тайные замыслы» [67, с. 628].

В двух первых цитатах содержатся идеи, которые разворачиваются в подавляющем числе исследований игры как вида деятельности: с одной стороны, игра — это подготовка к будущим жизненным ситуациям, с другой — разрядка, компенсация, отдых.

Наиболее раннее из известных нам систематическое описание детских игр в России принадлежит Е.А. Покровскому. Свою книгу, посвященную детским играм, он начинает так: «Понятие об “игре” вообще имеет некоторую разницу у разных народов. Так, у древних греков слово “игра” означало действия, свойственные детям, выражая главным образом то, что у нас теперь называется “предаваться ребячеству”. У евреев слову “игра” соответствовало понятие о шутке и смехе. У римлян “ludo” означало радость, веселье. По-санскритски “кляда” означало игру, радость. У немцев древнегерманское слово “spilan” означало легкое, плавное движение, наподобие качания маятника, доставлявшее при этом большое удовольствие. Впоследствии на всех европейских языках словом “игра” стали обозначать обширный круг действий человеческих, — с одной стороны, не претендующих на тяжелую работу, с другой — доставляющих людям веселье и удовольствие» [57, с. 1]. Другая теория была выдвинута Карлом Гроссом, профессором философии в Басле, в его книгах об игре животных (1896) и игре человека (1899). Он заинтересовался игрой как возможной основой эстетики. Игра — это инстинкт отработки навыков, необходимых во взрослой жизни. Без сомнения, практика полезна даже взрослым, и точка зрения Гросса, что они продолжают играть, потому что игра в юности была приятна, допускает элемент обучения в игре. Игра может быть полезна, но при этом также может быть связана со смехом и весельем. Ч. Дарвин отмечал, что дети часто смеются, когда играют. Джеймс Сулли в своем «Очерке о смехе» (1902) предположил, что смех выступает как признак игры и является суще-

ственной частью социальной деятельности. Дж. Сулли говорит об игре-настроении или игровом отношении, в котором смех выступает как один из ее элементов. Это отношение сброса напряжения, а удовольствие и радость — неотъемлемая его часть. К. Гросс показал, что в игре могут быть использованы почти все естественные функции организма. Свобода выбора, не будучи навязанной другими людьми или обстоятельствами, — характерный признак игры, хотя и не является ее абсолютной отличительной особенностью [41, с. 17–18]. Спустя 50 лет видный голландский биолог и психолог Ф. Бойтендаик также дал этимологический анализ слова «игра» и попытался вывести характерные признаки процессов, обозначаемых этим словом. Среди них он отмечал движение «туда и сюда», спонтанность и свободу, радость и забаву. Не удовлетворившись этим, Бойтендаик предложил исследователям феномена игры присмотреться к употреблению этого слова самими детьми, считая, что ребенок особенно хорошо различает, что есть игра, а что не заслуживает этого названия.

Некоторые исходные данные, которые могут помочь пониманию психологической сущности игры, содержатся в этнографических материалах об играх. Хорошо известно, что игрой как элементом культуры интересовались этнографы и философы, разрабатывавшие проблемы эстетики. Начало разработки теории игры обычно связывают с именами таких мыслителей XIX века, как Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт. Излагая свои философские, психологические и главным образом эстетические взгляды, они попутно, лишь в нескольких положениях, касались и игры как одного из самых распространенных явлений жизни, связывая ее происхождение с происхождением искусства.

Э. Берн, американский психотерапевт, предлагает довольно развернутую теорию игры. В его концепции игра рассматривается как способ самореализации индивида, как структура его поведения, как основа коммуникации и межличностного общения. Э. Берн полагает, что каждый человек имеет свой жизненный сценарий, модель которого намечается в ранние детские годы. Последующая жизнь индивида — реализация этого сценария с поправкой на обстоятельства. Игра возникает и реализуется только в общении, и потому данное явление и данную категорию, по представлению Э. Берна, нужно рассматривать на

коммуникативном уровне. Берн предлагает соответствующую анатомию игры, формулирует приемы, рассчитанные на то, чтобы вызвать определенные эмоциональные реакции, ожидаемые результаты. Игра в данном случае не занятие, не вид деятельности, не упражнение и не эксперимент. Это образ жизни, скрывающийся в других формах жизнедеятельности личности. Каждый человек, как демонстрирует Э. Берн, играет постоянно, часто бессознательно, реализуя свое представление о себе, об окружающих, о целях и смысле существования [4, с. 173].

Теория игры Ж. Пиаже тесно связана с его точкой зрения на развитие умственных способностей. Игра начинается в сенсомоторном периоде (чувственно-двигательном) и носит характер стимулов и ответов. Символическая игра или игра-воображение характеризует период образного мышления в возрасте от двух до семи лет. Такая игра организует мышление с точки зрения образов и символов, уже усвоенных ранее, она укрепляет эмоциональный опыт ребенка. С накоплением знаний о физической и социальной среде происходит переход к более точному воспроизведению реальности. Игра все шире включает сенсомоторную и мыслительную деятельность, чтобы стать более конструктивной и приближенной к реальности. Теория Ж. Пиаже придает игре чисто биологическую функцию «мысленного переваривания», активного повторения и познания новых ситуаций и опыта [41, с. 61–62].

В.В. Петрусинский отмечает, что «полноценную трудовую деятельность можно сформировать лишь на основе игровой и учебной, а учебную деятельность — только на основе игровой, поскольку учение направлено, в частности, на овладение такими абстракциями и обобщениями, которые предполагают наличие у ребенка воображения и символической функции, как раз и формирующихся в игре» [19, с. 4].

Термин «игра» на различных языках соответствует понятиям о шутке и смехе, легкости и удовольствии и указывает на связь этого процесса с положительными эмоциями. Вершиной эволюции игровой деятельности в онтогенезе является сюжетная или ролевая игра, по терминологии Л.С. Выготского — «мнимая ситуация». Воображаемая ситуация — основа игры — имеет место там, где есть расхождение наглядного поля и поля смыслового. Это и есть воображение, суть которого состоит в переносе

функций одного предмета на другой. Поэтому мнимая ситуация — критерий игры [20, с. 182]. Существует терминологическая пестрота в этой области, особенно в плане использования игровых приемов в учебной деятельности. Зачастую термины — понятия, связанные с игрой, не разведены между собой однозначно (обучающая игра, педагогическая игра, имитационная игра, ролевая игра, деловая игра и т. д.).

О.М. Казарцева выделяет режиссерские игры, образно-ролевые, сюжетно-ролевые, игру с правилами, коммуникативные игры. Так, по ее мнению, в режиссерской игре учащийся сам создает сюжет, сценарий, представляет мизансцены, то есть пространство, где будет происходить действие, кто будет действовать, что будет происходить на «сцене»; исполняет все роли или просто сопровождает игру «дикторским текстом». Образно-ролевая игра позволяет ребенку накапливать опыт ролевого поведения: он перевоплощается в кого-то, примеряет свойства этого воображаемого кого-то на себя (он не только говорит, но и лает, и хрипит, и рычит и т. п.). Сюжетно-ролевая игра предполагает наличие партнеров. Дети договариваются: «Давайте играть в автобус», распределяют роли: шофер, кондуктор, пассажиры (в рамках тем, знакомых детям), используют предметы-заместители (компостируют талоны, платят штраф), слова и выражения, типичные в данной ситуации. Игра с правилами учит общаться: договариваться между собой, уступать друг другу, слышать товарища, продолжать его мысли. Ведь большинство игр с правилами — коллективные. В них встречаются два рода отношений: соревновательного типа — между командами, у которых прямо противоположные цели: одна выигрывает, другая проигрывает, и отношения подлинного сотрудничества — между участниками одной команды. Такое сотрудничество помогает ребенку «выйти» из ситуации и проанализировать ее как бы со стороны. Часто в таких играх участвуют взрослые, помогающие осмыслить правило, усвоить ролевые отношения. Введение фантов (очков) подчеркивает воображаемую ситуацию, облегчает использование «незапрещенных» слов.

Несовпадение содержания игрового действия и составляющих его операций приводит к тому, что ребенок играет в мнимой ситуации, порождая и стимулируя тем самым процессы воображения. Работа с образами, пронизывающая всю игровую деятельность, стимулирует процесс мышления, в том числе и

творческую интуицию. «Основной формой развития сверхсознания на ранних стадиях онтогенеза служит игра, требующая фантазии, воображения, каждодневных творческих событий и постижения ребенком окружающего мира» [66, с. 15]. Формула игры – увлечение плюс развлечение. При такой условии младшие школьники избегают информационных перегрузок и осмысливают культуру речевого общения легко и свободно.

Коммуникативные игры – методический прием, используемый для тренировки навыков и умений общения. Их можно проводить в парной (диалог) и групповой (полилог) форме с последующим анализом речевых действий участников игры. Такие игры помогают наладить контакты между детьми, сплотить группу. Главное же назначение коммуникативных игр в овладении учащимися средствами речевого этикета, выражения своих мыслей и чувств. В основе действия лежит речевая ситуация – первая ступень акта общения и, следовательно, первый шаг речевого действия: подготовка к устному или письменному высказыванию. Речевая ситуация моделируется по следующему плану: выбор участников (ведущего, игроков, зрителей, членов жюри); указания к ролям, правила игры. Коммуникативная игра состоит из следующих частей: начало – установка учителя, оглашение правил игры; средняя часть – проведение игры; концовка – подведение итогов [20, с. 183–184].

Особое место занимают эвристические игры (точнее, эвристические методы): «мозговой штурм», «синектика», «морфологический ящик», эмпатия, инверсия и т. д. [59, с. 154].

Три компонента определяют эффективность игры: проблематизация, рефлексия и диалог. Игры полифункциональны. При обучении приемам общения их можно использовать для стимулирования речевой деятельности, развития реакции на различные сообщения, расширения стратегии поведения, изменения статуса учащегося в группе. Игры являются эффективным средством воздействия на неконтактных учащихся, учащихся с повышенной тревожностью и т. д. В качестве примера можно привести игру, автор которой «воодушеватель» Ф. Пассаторе, артист итальянского ансамбля «Театр–Игра–Жизнь», предлагает участникам коллективно придумать историю, которую он попутно иллюстрирует с помощью специальной учебной колоды карт. В результате получается длинное панно–иллюстрация, глядя на которое, учащиеся могут свой коллективный рассказ воспро-

известии [63, с. 85]. Этот вариант игры — «рассказ по кругу» — эффективен в плане раскрытия ребенка и воздействия на него, так как предполагает и связь рассказа с имеющимся изображением, и изображение придуманного сюжета. Особенно импонирует термин «воодушеvitель» по отношению к организатору игры, так как подчеркивает эмоциональное соприкосновение с играющими детьми. Франк Пассаторе и его друзья из ансамбля «Театр—Игра—Жизнь», очевидно, прекрасные «воодушеvitели» детских игр. По крайней мере, так их описывает Дж. Родари.

В целом все игровые технологии, используемые в учебных целях, могут быть сведены в следующую схему (рис. 4).



Рис. 4

Сюжетные игры характеризуются тем, что усваиваемое в них содержание в качестве неперемennого (а иногда и наиболее существенного) компонента включает закономерности социальной формы движения материи, человеческой деятельности и общения. В этих играх всегда есть какой-то «сюжет», посредством которого репрезентируются явления и процессы. Тренинговые игры призваны совершенствовать более общие механизмы межличностного взаимодействия и познания. Речь идет о так называемых «активных методах социального обучения», которые «облегчают и ускоряют процесс овладения знаниями, умениями и навыками эффективного социального поведения, то есть способствуют «форсированной» оптимизации социаль-

но-перцептивных и коммуникативных возможностей субъекта, необходимых для организации полноценного и продуктивного взаимодействия с другими людьми при реализации различных видов деятельности» [11, с. 242]. Разновидности производственных учебных игр – игры имитационные, ролевые и деловые – выделяются в зависимости от специфики репрезентации осваиваемого содержания и способа разыгрывания сюжета. Особенность ролевых игр состоит в имитации внешнего рисунка деятельности, поведения представителя той или иной профессии. Деловые игры – это синтез имитационных и ролевых игр.

В рамках учебных игр можно выделить ряд более конкретных их видов. Обучающие игры связаны с освоением готовых профессионально значимых алгоритмов деятельности и общения; развивающие предполагают формирование в ходе игры способности к творческому подходу, к рефлексии, без которой не представляется возможным моделирование игрового пространства как отдельного урока, так и всего учебного процесса по иностранному языку в целом.

В педагогике существует закон, определяющий действенность учительского труда: формирование разных видов человеческого опыта прямо пропорционально чувственной отзывчивости личности на ситуации их передачи и усвоения. На основе положительных эмоций наиболее продуктивно формируются разные психофизиологические установки, стереотипы поведения и практического действия, обуславливающие потребности и интересы личности [18, с. 5]. Поэтому чувственная сфера активно задействована и в процессе творческого обучения иностранному языку, и в процессе коммуникативно-театрального моделирования учебного пространства, позволяющего с максимальной эффективностью осуществлять обучение иностранному языку.

Полифункционален и игровой метод в целом. Он может быть использован для формирования разных свойств и качеств человека: профессиональной направленности, знаний, умений и навыков в области иностранного языка, творческого подхода к решению познавательных и коммуникативных задач, а также для снятия психологических барьеров, мешающих эффективно общению. Относительно творческой педагогической деятельности игра направляется на формирование ее феномена – импровизации.

3.3. ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ, ДРАМАТИЗАЦИЯ И МНОЖЕСТВЕННЫЕ ТИПЫ ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

*Играй вибрации в ритме своего тела,
Играй вибрации в ритме своего сердца,
Играй вибрации в ритме своей мысли,
Играй вибрации в ритме своего озарения.
Смешай эти вибрации в свободной
последовательности.*

Оставь между ними больше тишины.

К. Штокхаузен

Игровым тренингом можно условно называть систему игровых упражнений по обучению общению. Цель его психотерапевтическая, и проводится он по особой методике. Главное здесь — какую установку в каждом игровом упражнении даст руководитель [1, с. 164].

Для подростков можно организовать «психологические» игры, поскольку у них выражена потребность в информации о своей личности. Цель тренинга формулируется прямо: например, научиться видеть и понимать других людей, видеть и понимать себя, преодолевать и раскрывать себя. Для учителя в этих играх важно стимулировать у учащихся осознание своих способов общения, своей позиции среди других.

Обратимся к играм, способствующим формированию навыков общения.

1. «Интервью». У каждого члена группы по очереди все желающие берут интервью. Участники могут отвечать с любой степенью откровенности: полностью откровенно, частично или вообще «в маске» — отвечать будто не за себя, а за другого. Это обязательное условие, которое поможет снять психологический барьер. Если в процессе игровых занятий установится доверительная атмосфера, то стремление маскироваться отпадет само собой. Можно проводить усложненный вариант интервьюирования, когда участники игры задают вопросы «в ролях»: от имени директора школы, куратора группы, президента США, Аллы Пугачевой и т. д.

2. «Мнения». Этот вид работы можно проводить достаточно часто в качестве разминки в начале занятия. Для каждого участника все по очереди называют одно, но лучшее с точки зрения

говорящего качество. В сумме получается привлекательная характеристика. Если участников значительно более 8, то игру можно проводить в несколько этапов, чтобы охватить всех. В дальнейшем можно использовать другой вариант данной игры – «Метафоры», когда о каждом из участников мнения оформляют метафорично: «колючий ежик», «вечный двигатель», «головойломка» и т. д.

3. «Стратегия в диалоге». Эти игровые упражнения направлены на тренировку вербального (словесного) общения: умение говорить и слушать другого. Например:

а) двое выступают в качестве ведущих. Каждый из них получает втайне от аудитории и друг от друга задание: первый – поддерживать диалог в своей обычной манере, второй – во что бы то ни стало удержать лидерство в процессе диалога. Тема задается ведущим, предлагается аудиторией или выбирается самими действующими лицами (например, обсуждение нового фильма, телепередачи, возможности контакта с инопланетянами, компьютерный бум и т. д.). Стратегия диалога обсуждается затем всеми. Этот методический прием особенно актуален в настоящее время, когда становятся популярными международные экзамены по английскому языку: их формат предполагает именно такую стратегию в диалоге;

б) все то же самое, но второй партнер получает противоположное задание: заставить напарника быть лидером разговора;

в) оба получают задание вести диалог определенным образом в соответствии с заданной ситуацией и ролевыми предписаниями.

Такой диалог длится 5–7 минут. Важно суметь интересно и неожиданно его завершить.

В систему описанных игр целесообразно включать упражнения, используемые в сценической деятельности, направленные на согласованность, созвучие мыслей, от которых зависит синхронность движений. Вот одно из таких упражнений. Выходят два партнера. Их задача – медленно удаляясь в разные стороны, одновременно оглянуться, остановиться, продолжить движение и опять оглянуться. И так три раза. Как правило, упражнение удается. Возникает абсолютное ощущение партнера, так как оба участника физически свободны, легко воспринимают друг друга.

На английском языке подобные задания проводятся следующим образом.

Mime interpretations

Work in pairs. Each pair prepares a short «silent conversation» using only mime gestures. Form groups of 4 (2 pairs). One pair in each group performs their scene, while the other pair observes and tries to interpret the scene. Change roles, the observing pair now performs their «silent conversation».

К проведению таких игр должны быть готовы как учитель, так и учащиеся. Для этого можно применять упражнения, называемые В. Леви ролевой гимнастикой [24].

Игры с внутренней бесконечностью:

а) одно и то же слово «да» («нет») произнесите: тихо, громко, растянуто, заикаясь, утвердительным тоном ответственного работника, удивленно, восторженно, задумчиво, вызывающе, скорбно, нежно, иронически, злобно, разочарованно, торжествуяще;

б) прочтите любой текст из любого учебника шепотом, с максимальной громкостью, переходя волнообразно из одного в другое, с пулеметной скоростью, со скоростью улитки, как будто вы страшно замерзли, как будто во рту у вас горячая картошка, как будто его прочел марсианин, лошадь, только что научившаяся говорить, робот, пятилетняя девочка;

в) не сходя со стула, посидите так, как сидят: председатель экзаменационной комиссии; пчела на цветке; обезьяна, изображающая, как сидите вы; побитая собака; торжествующая собака; кот, имеющий намерение пойти погулять; невеста на свадьбе; наездница; Гамлет, принц Датский; преступник на скамье подсудимых; космонавт в скафандре;

г) походите как: младенец, который начал ходить, глубокий старик, лев, пьяный, артист балета, горилла (орангутанг, шимпанзе), амeba, солдат, Ромео в нетерпеливом ожидании свидания.

д) улыбнитесь, как улыбаются: леди Макбет, очень вежливый японец, собака своему хозяину, кот на солнышке – улыбка нирваны, само солнышко, мать младенцу, младенец матери...

Все эти упражнения позволяют «побывать в невозможном», создавать внутренние «копилки» интонаций, движений, жестов, взглядов, поз. При этом совершенствуются не только речевые возможности, но и невербальные способы общения.

Подобные приемы работы помогают, по мнению В. Леви, «выбрать себя». «Чтобы выбрать – нужно побыть. Побыть –

всевозможным. Испытать себя. Перепробовать, перечувствовать всю палитру внутренних состояний. Все диапазоны!.. Все, конечно, нельзя! Но хотя бы максимум из возможного... Для этого нужны требования, заказы, задания – телу и душе. Кроме жизни, их может давать только воображение. Оно всегда при вас – будьте смелы. Разнообразьте, обогащайте себя» [33, с. 35]. Воображение – это создание новых образов и действий, это основа всякой творческой деятельности. Воображение является неизменным компонентом разнообразных творческих приемов, используемых в современных методиках преподавания иностранного языка; в частности, без воображения невозможно успешно реализовать прием драматизации.

Западный подход к драматизации в учебном процессе базируется на конструктивистских теориях Жана Пиаже и Ховарда Гарднера, утверждавших, что дети мотивированы внутренне на познание всех вещей окружающего мира и являются активными участниками процесса формирования собственного понимания мира. В западной театральной педагогике обычно выделяют следующие основные элементы драматизации [91]:

- Sensory awareness (предполагает воздействие на какое-либо из пяти чувств учащегося: зрение, слух, обоняние, осязание, вкус – в контексте реальной ситуации, заданной учителем).

- Movement (учащиеся отвечают на вербальные команды учителя выполнением каких-либо физических действий).

- Pantomime (для передачи содержания или для создания какого-либо образа учащиеся используют выразительные движения тела, мимику, жесты).

- Story dramatization (предполагает ознакомление учащихся с каким-либо рассказом с последующей его драматизацией).

- Role-play / improvisation (предполагает импровизированное исполнение различных ролей в контексте определенной ситуации).

Театральная педагогика опирается на основные положения теории Ховарда Гарднера о так называемых «множественных типах интеллекта» (multiple intelligences). Суть этой теории заключается в том, что каждый человек обладает умственными возможностями в какой-либо определенной области. В связи с этим ученый выделяет семь типов интеллекта: языковой / лингвистический (linguistic intelligence), музыкальный (musical intelligence), логико-математический (logical-mathematical), пространственный (spacial), двигательный (bodily-kinesthetic), межличностный

(interpersonal) и внутриличностный (intrapersonal). Позднее Х. Гарднер выделил еще и натуралистский тип мышления (naturalist intelligence) [98].

Х. Гарднер писал: «It is of the utmost importance that we recognize and nurture all of the varied human intelligences, and all of the combinations of intelligences. We are all so different largely because we all have different combinations of intelligences. If we recognize this, I think we will have at least a better chance of dealing appropriately with the many problems we face in the world» [98, с. 15].

Все вышеперечисленные типы интеллекта чрезвычайно важны, и их особенности необходимо учитывать преподавателям иностранного языка. Так, двигательный тип интеллекта (bodily-kinesthetic intelligence) предполагает опору на пантомимику при необходимости выразить ту или иную мысль на иностранном языке. Развивать этот тип интеллекта у учащихся можно с использованием метода Total physical response, предполагающего опору на физические действия. Он был разработан Дж. Ашером и основан на положении о координации речи и физических действий, которые ее сопровождают. Внутриличностный тип интеллекта — это способность глубже понять себя, свои сильные и слабые стороны, настроение, желания и устремления, умение контролировать свои эмоции и чувства. В учебном процессе по иностранному языку эти способности реализуются с опорой на так называемый learner-based, learner-centered method of teaching, в центре которого обучаемый с его сложным и неповторимым внутренним миром, восприятием окружающей действительности и умением общаться в процессе изучения иностранного языка. Лингвистический тип мышления предполагает умение активно использовать лексический запас в устной и письменной речи, запоминать информацию, знание языка в теории и на практике. Преподаватель широко использует зрительную и слуховую наглядность, творческие виды заданий, создает ситуации речевого общения на уроке. Логико-математический тип интеллекта предполагает умение четко и последовательно излагать свои мысли, сформированность умения вероятностного прогнозирования, опоры на математические схемы в ходе конструирования высказываний. Для реализации этих умений учащегося преподаватель использует задания, включающие действия с цифрами, графиками и схемами, компьютерные программы. Музыкальный тип интеллекта включает умение чувствовать ритм, высоту

тона и интонацию. Учащиеся могут воспроизводить несложные мелодии, регулировать темп и тембр высказывания. Преподаватель использует аудиокассеты с записями песен, чантов и стихов с музыкальным сопровождением. Пространственный тип интеллекта выражается в умении ориентироваться в пространстве, в наличии чувства формы, контура и цвета. В данном случае могут использоваться такие задания, как «Picture Dictation», в процессе выполнения которого студенты, следуя инструкциям преподавателя, рисуют в тетрадах сюжетную картинку. Натуралистический тип интеллекта предполагает умение воспринимать окружающий растительный и животный мир. Преподаватель может использовать упражнения, в которых обучаемые знакомятся с интересными фактами о флоре и фауне, о мире, в котором мы живем.

Подводя итог анализа теории о множественных типах интеллекта и опираясь на собственный многолетний экспериментальный опыт, можем сделать следующие выводы.

1. Каждый человек обладает всеми типами мышления, но сочетаются они в каждом отдельном случае неповторимо.

2. Все типы интеллекта могут быть развиты до достаточно высокого уровня.

3. Типы мышления взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

4. Общий уровень мыслительной деятельности может быть достаточно высоким вне зависимости от того, какой тип интеллекта доминирует.

С целью повышения эффективности учебного процесса по иностранному языку преподавателю следует выяснить, какой тип интеллекта преобладает у студентов его группы. Для этого могут быть использованы следующие тесты.

FIND SOMEONE WHO

Directions: Find someone who can do each of the activities listed below. When you find someone who can do the activity, get him or her to sign your paper. A person can only sign your paper one time.

Find someone who...

1. Likes to write articles and have them published. _____
2. Can tell if someone is singing off-key. _____
3. Can calculate numbers easily in his/her head. _____

4. Likes to read books with many pictures. _____
5. Likes to dance. _____
6. Likes doing puzzles and mazes. _____
7. Regularly spends time meditating. _____
8. Can list three things that help him/her learn. _____
9. Can draw a picture of his/her favorite food. _____
10. Has a good joke to tell. _____
11. Will sing part of a favorite song. _____
12. Sings in the shower. _____
13. Can easily identify at least 10 different kinds of flowers. _____
14. Finds it hard to sit for long periods of time. _____
15. Frequently creates new activities and materials for his/her classes. _____
16. Is often involved in social activities at night. _____
17. Loves to teach someone how to do something. _____

INTELLIGENCE MENUS

Directions: Look at the activities below. Place each activity under one of the intelligences on the chart below. When you have finished, share your worksheet with a partner or a small group. Be prepared to justify yourself.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> lecture visualization using charts and maps small group discussion creative movement mime using a video clip from a movie independent learning stations Jazz Chants personal journal keeping logic puzzles role plays making collages problem-solving activities group singing goal setting strip story using optical illusions to spark discussions | <ul style="list-style-type: none"> activities scientific demonstrations word games field trips singing songs peer teaching group brainstorming classroom «cooking» storytelling word mazes classroom publishing using student-created art memorization folk dancing mood music writing a short essay |
|--|--|

Bodily-kinesthetic	Interpersonal	Intrapersonal	Linguistic	Logical-mathematical	Musical	Spacial	Naturalist

Find Your Partner

Questions	Answers
What is the difference between a talent and an intelligence?	An intelligence meets most of the eight criteria that Gardner set forth.
What intelligence is sensitive to nonverbal sounds in the environment?	Musical intelligence.
What is the eighth intelligence?	Naturalist intelligence.
What is the purpose of an MI inventory?	It relates your life's experiences to the theory.
Who is the originator of the MI theory?	Howard Gardner
People who can easily create mental images have a strong	Spatial intelligence
People with a strong like to spend time outdoors.	Naturalist intelligence
Name one idea for developing the intrapersonal intelligence	Ask the students to set their own goals.
Which intelligence is associated with gross motor skills?	Bodily-kinesthetic intelligence
Murals, maps, and flowcharts are examples of activities that develop	Spacial intelligence
Jazz Chants promote	Musical intelligence
Name three of the intelligences	Any three the following; bodily-kinesthetic, intrapersonal, interpersonal, linguistic, logical-Mathematical, musical, or naturalist

Эти тесты позволяют преподавателю составить психолого-педагогический портрет группы, подготовить обучаемых к восприятию иностранного языка с использованием коммуникативно-театрального метода, повысить эффективность учебного процесса по иностранному языку в целом. Следует отметить, что преподаватель должен определить и собственный тип интеллекта для создания благоприятного психологического климата в группе. Для этого может быть использован следующий тест.

Multiple Intelligences Inventory for ESL Teachers

Directions: Rank each statement below 0, 1, or 2. Write 0 next to the number if the statement is not true. Write 2 in the blank if you strongly agree with the statement. A score of 1 places you somewhere in between. Compare your scores in different intelligences. What is your multiple intelligence profile? Where did you score highest? lowest?

Linguistic intelligence

1. I write and publish articles.
2. I read something almost every day that isn't related to my work.
3. I pay attention to billboards and advertisements.
4. I often listen to the radio and cassette tapes of lectures and books.
5. I enjoy doing crossword puzzles.
6. I use the blackboard, the overhead projector, or charts and posters when I teach.
7. I consider myself a good letter writer.
8. If I hear a song a few times, I can usually remember the words.
9. I often ask my students to read and write in my classes.
10. I have written something that I like.

Musical intelligence

1. I have no trouble identifying or following a beat.
2. When I hear a piece of music, I can easily harmonize with it.
3. I can tell if someone is singing off-key.
4. I have a very expressive voice that varies in intensity, pitch, and emphasis.

- 5.I often use chants and music in my lessons.
- 6.I play a musical instrument.
- 7.I listen to music frequently in the car, at work, or at home.
- 8.I know the tunes to many songs.
- 9.I often hum or whistle a tune when I am alone or in an environment where I feel comfortable.
10. Listening to music I like makes me feel better.

Logical-mathematical intelligence

- 1.I feel more comfortable believing an answer is correct if it can be measured or calculated.
- 2.I can calculate numbers easily in my head.
- 3.I like playing card games such as hearts, gin rummy, and bridge.
- 4.I enjoyed math classes in school.
- 5.I believe that most things are logical and rational.
- 6.I like brain-teaser games.
- 7.I am interested in new developments in science.
- 8.When I cook I measure things exactly.
- 9.I use problem-solving activities in my classes.
10. My classes are very consistent: my students know what to expect.

Spacial intelligence

- 1.I pay attention to the colors I wear.
- 2.I take lots of photographs.
- 3.I like to draw.
- 4.I especially like to read articles and books with many pictures.
- 5.I am partial to textbooks with illustrations, graphs, and charts.
- 6.It is easy for me to find my way around in unfamiliar cities.
- 7.I use slides and pictures frequently in my lessons.
- 8.I enjoy doing puzzles and mazes.
- 9.I was good at geometry in school.
- 10.When I enter a classroom, I notice whether the positioning of the students and teacher supports the learning process.

Bodily-kinesthetic intelligence

1. I like to go for long walks.
2. I like to dance.
3. I engage in at least one sport.
4. I like to do things with my hands such as carve, sew, weave, build models, or knit.
5. I find it helpful to practice a new skill rather than read about it.
6. I often get my best ideas when I am jogging, walking, vacuuming, or doing something physical.
7. I love doing things in the outdoors.
8. I find it hard to sit for long periods of time.
9. I often do activities in my classes that require the students to move about.
10. Most of my hobbies involve a physical activity of some sort.

Intrapersonal intelligence

1. I regularly spend time meditating.
2. I consider myself independent.
3. I keep a journal and record my thoughts.
4. I would rather create my own lessons than use material directly from the book.
5. I frequently create new activities and materials for my classes.
6. When I get hurt or disappointed, I bounce back quickly.
7. I articulate the main values that govern my life and describe the activities that I regularly participate in that are consistent with these values.
8. I have hobbies or interests that I enjoy doing on my own.
9. I frequently choose activities in the classroom for my students to work on alone or independently.
10. I encourage quiet time and time to reflect in my classes.

Interpersonal intelligence

1. I prefer going to a party rather than staying home alone.
2. When I have problems, I like to discuss them with friends.
3. People often come to me with their problems.
4. I am involved in social activities several nights a week.

5. I like to entertain friends and have parties.
6. I consider myself a leader and often assume leadership roles.
7. I love to teach and show someone how to do something.
8. I have more than one close friend.
9. I am comfortable in a crowd or at a party with many people I don't know.
10. My students help decide on the content and learning process in my classes.

Naturalist intelligence

1. I am good at recognizing different types of birds.
2. I am good at recognizing different types of plants.
3. I like to garden.
4. I enjoy having pets.
5. It's easy for me to tell the make and year of most cars.
6. I often look at the sky and can tell you the different types of clouds and what kind of weather they bring.
7. It's easy for me to tell the weeds from the plants.
8. I like to spend time in the outdoors.
9. I enjoy learning about rocks.
10. I have plants in my home and office [96].

Определив собственный тип интеллекта, преподаватель строит учебный процесс с учетом соответствующих данных, полученных о себе и своих учениках.

Идеальным результатом занятия, построенного на принципах театральной педагогики и с опорой на теорию о множественных типах интеллекта, является открытие ума и таланта во всех его участниках, т. к. разнообразие элементов драматизации и, соответственно, смена содержания и форм работы студентов формируют и открывают уровень компетентности каждого из них.

Задания, включающие такие элементы драматизации, как sensory awareness и movement, обычно относятся к так называемым warming-up exercises, которые связаны с подготовительным этапом работы на уроке. Основная задача этого этапа – психологически подготовить учащихся к занятию. Sensory awareness предполагает воздействие на какое-либо из пяти чувств (зре-

ние, слух, обоняние, осязание, вкус) в контексте реальной ситуации, заданной учителем. Например:

What's in the Bag?

Place various objects in a large bag. Have students investigate the contents of the bag by using various senses. For example: students can touch the objects, smell or even taste them, but they must not look at them (students are blindfolded during the activity). Ask students to name the objects. [94, p. 28].

В зависимости от уровня языковой подготовки учащихся преобладает либо вербальный, либо невербальный компонент общения. Задания, построенные, главным образом, на невербальном общении необходимы для развития у учащихся понимания англоязычной речи, восприятия ее на слух, а также для подготовки к говорению. Кроме этого такие задания способствуют раскрепощению психофизического аппарата, созданию благоприятной, дружественной атмосферы в группе. Задания с преобладающим в них невербальным компонентом наиболее эффективны на начальном этапе обучения, но могут быть использованы и на более поздних этапах как способ релаксации и повышения уровня мотивации учащихся. Приведем пример такого задания.

Touch it

Students are grouped in the middle of the room. They are then asked to touch a variety of objects, surfaces, colours, textures, etc. (e. g. «Touch something yellow... something rough, something round, etc.») [102, p. 55].

В этом случае языковые единицы (например цвета, формы) закрепляются в памяти учащихся на подсознательном уровне. При запоминании и последующем воспроизведении работает ассоциативная память.

Задания с преобладающим в них вербальным компонентом используются на более поздних этапах. Например:

Leading the blind

The students are divided into two equal groups. Each group forms pairs. The centre of the room is filled with "obstacles" (e.g. chairs), with passages left in between. One member of each pair from group A goes to the opposite end of the room. The remaining partners are then blindfolded (or close their eyes). The "guides" then give directives to their partners to enable them to walk through the obstacles without touching them. Anyone touching an obstacle is eliminated. Then group B does the same... [102, p. 74].

Данное задание способствует восприятию речи на слух, отработке повелительного наклонения, совершенствует пространственный тип мышления. Подобные упражнения используются также с целью развития коммуникативных навыков и умений учащихся. «The language associated with these activities is of two kinds: language inherent in the activity, and that used for comment and discussion. In most of these activities, both kinds of language can be varied to suit the language level of the group. As students advance in proficiency, one would expect the comment and discussion to become more important» [102, p. 63]. Это относится к заданиям не только с элементами sensory awareness, но и с элементами movement.

Элемент драматизации, в западной театральной педагогике получивший название movement, чаще всего ассоциируется с методом Total physical response, разработанным Джеймсом Ашером (1977). Действительно, в обоих случаях предполагается, что учащиеся отвечают на вербальные команды ведущего (учителя) выполнением каких-либо физических действий. Причем и в том, и в другом случае присутствует элемент творчества, артистизма. Учитель выступает в роли режиссера: «The instructor is the director of a stage play in which the students are the actors» [89, p. 43]. Юмор является неотъемлемой частью такой формы работы, и его несложно вплести в канву урока. Учащиеся с удовольствием разыгрывают небольшие шуточные диалоги, юмористические рассказы.

A millionaire was driving along in his stretch limo when he saw a humble man eating grass by the roadside. Ordering his driver to stop, he wound down the window and called to the man: «Why are you eating grass?»

«Because, sir, we don't have the money for real food».

«Come with me then», said the millionaire.

«But, sir, I have a wife, two sisters and six children».

«That's fine – bring them all along».

The man and his family climbed into the limo. «Sir, you are too kind. How can I ever thank you for taking all of us with you, offering us a new home?»

«No, you don't understand», said the millionaire, «the grass at my home is 4 feet high. No lawn mower will cut it».

На более поздних этапах в большей мере присутствует вербальный компонент.

Movement stories

Leader will put these seven verbs on the board; run, jump, turn, fall, roll, slop and stand. Using these seven verbs, groups of 6 or 7 students will create a movement story. The story must contain all members doing one or more of these seven movements, and describe one of the following scenes which the leader distributes:

- 1) bank robbery
- 2) day at the circus
- 3) jungle mission
- 4) cave adventure
- 5) fire

Share and discuss stories [91, p. 44].

В таких случаях изучаемый язык используется как средство общения при представлении истории каждой группой и при обсуждении результатов. В зависимости от содержания темы активизируется определенный набор лексических единиц.

Иногда задание может включать элементы sensory awareness и movement.

Sounds with the right shape

A recording of sounds (e. g. squeal of brakes, screeching of gulls, washing of waves, etc.) or of brief musical extracts (e.g. African drums, a gong, flute solo, etc.) is needed. As the sound or extract is played, students make themselves into a shape which seems to them appropriate. With more advanced students, it is worthwhile discussing why a certain shape was adopted [102, p. 44].

При проведении этого задания ведущую роль играет выбранный учителем в соответствии с ситуацией музыкальный фрагмент, который не только воздействует на ассоциативное мышление ученика, подготавливая его к речевому действию, но и создает определенное настроение.

Элемент драматизации, называемый пантомимой (pantomime) предполагает, что для передачи содержания, создания какого-либо образа учащиеся используют выразительные движения тела, мимику, жесты. Это помогает выделить главное, рисует образ. В таких упражнениях неизменно присутствует элемент творчества не только при создании пантомимы, но и в момент обсуждения и анализа. Успешность выполнения задания зависит от точности передаваемых движений, мимики, жестов. Существуют следующие типы заданий, построенных на основе пантомимы:

1) изображение определенного образа и его действий, изображение животного, предмета.

Пример: **Change your shape.**

Students are asked to find their own space. At the signal from the leader (e. g. clapping of hands) students are asked to change the shape of their bodies and hold it. After several changes are made, leader asks students to freeze, observe their shapes and think of an animal, machine or person they are shaped like. When leader says «go», students bring their ideas to life through pantomime [91, p. 57];

2) изображение определенных событий или обстановки.

Пример: **Bringing an environment to life.**

Students are divided into six groups. Each group is given an environment. Groups are asked to recreate the environment through pantomime, focusing on the sights, sounds, tastes, and smells of that special location. Share and discuss.

Example environments:

jungle	forest
airport	factory
circus	seashore;

3) изображение чувств и эмоций.

Пример:

Students work on dialogues which they have been studying, and are given a card which tells them how they feel. They act out the dialogues expressing their feelings. The rest of the class guess the feelings;

4) изображение последовательности действий в контексте заданной ситуации. Вариантом такого задания может быть представление какого-нибудь короткого рассказа, описывающего последовательность действий;

5) изображение героев песен, стихов, рифмовок и их действий;

6) изображение рутинных действий с использованием воображаемых предметов, при этом важно показать физические свойства этих предметов (размер, вес и т. п.).

Пример: Difficulty with large or small objects.

The class is divided into groups of four or five. Each group decides on a number of small objects, such as a needle, a key, a shoelace, a coin. Either individually or as a group, the students work out brief sketches showing the difficulties they might have with such objects, e.g. threading a needle while sitting in a train; tying a shoelace with frostbitten fingers; trying to take a coin out of a purse to put into a pay-phone without putting down the receiver; trying to get a key off a stiff keyring. When ready, they join with another group; in turn, each mimes its difficulties to the other. The observing group tries to work out as precisely as possible what the difficulty is. Questions and comment should be encouraged. The activity may then be repeated, using large instead of small objects [102, p. 99].

Таким образом, при использовании элемента пантомимы языковые навыки формируются на подсознательном уровне, т. к. учащиеся задумываются не над тем, что сказать, а над тем, как передать или разгадать смысл изображаемой пантомимы. Как и любой другой элемент драматизации, пантомима обладает высокой степенью наглядности.

Следующий элемент драматизации *story dramatization* предполагает ознакомление с каким-либо рассказом, обычно с использованием рассказчиком (учителем или учеником) драматических элементов, с последующей драматизацией этого рассказа самими слушателями. Осуществление такого рода задания происходит в четыре этапа [105, с. 5]:

1) организационный, «мотивационный» этап, основная задача которого – подготовить учащихся к проведению задания, дать целевую установку. Вот пример формулировки цели: «Today we are going to dramatize a story». Такой вариант возможен, но, с

точки зрения театральных педагогов, не обеспечивает вхождения учащихся в атмосферу инсценируемого текста. Необходимо заинтересовать учащихся. Вот примеры более эффективных приемов:

а) прослушивание музыкального фрагмента, воссоздающего характер действия в рассказе (этот прием может быть использован и во время ознакомления с рассказом, и во время его драматизации);

б) предоставление наглядного материала: иллюстраций, предметов быта и культуры, встречающихся в рассказе (этот прием наиболее эффективен на начальном этапе, когда особую роль играет принцип наглядности);

в) обсуждение вопросов (чаще — социальных, например, проблем экологии, проблем семьи и т. п.), затрагиваемых в рассказе (этот прием может быть использован на более поздних этапах, среднем и завершающем, когда учащиеся уже в достаточной мере владеют иностранным языком);

г) проведение различного рода игр, относящихся к теме рассказа;

2) этап презентации рассказа, истории. Важным моментом здесь является то, что рассказчик должен представить историю, а не просто зачитать ее с листа. Речь должна быть живой, но при этом нельзя упускать из вида ключевые фразы, слова, основные грамматические и стилистические конструкции, воспроизводя их с максимальной приближенностью к оригиналу. Целесообразно также ознакомить учащихся с новым лексическим материалом, заложенным в тексте;

3) этап драматизации рассказа, истории. На этом этапе учащиеся сами разыгрывают историю. Гретга Бергаммер определяет действия учащихся следующим образом: «The learner will: 1) explore a variety of roles in dramatic play; 2) observe and develop skill in portraying physical and emotional attributes of characters; 3) respond with sounds and actions to stories; 4) use story as a basis for play-making activity; 5) explore feelings and temperament as a part of characterization; 6) explore attitudes and values as part of characterization; 7) explore relationships between and among characters; 8) explain the consequences of a character's behavior and suggest motives and feelings; 9) create brief stories and tell and enact them» [91, p. 16].

В отличие от описанных ранее элементов драматизации, *story dramatization* предполагает использование различного рода реалий. Это могут быть предметы, встречающиеся в рассказе, фотографии, картинки, открытки, музыкальные фрагменты и т. п. Предпочтительнее, чтобы эти предметы являлись частью культуры стран изучаемого языка. Реалии способствуют повышению мотивации, т. к. демонстрируют использование языка в реальных ситуациях, обогащают социокультурные знания учащихся, являются способом введения новых лексических единиц. Учитель либо направляет учеников в процессе драматизации, либо сам играет какого-то героя. Что касается первой роли (роли помощника, подсказчика), в западной театральной педагогике существует понятие «*sidecoaching*», определяемое следующим образом: «*sidecoaching* – a term that refers to the leader offering verbal prompting or directions to students as they dramatize, is a method of further guiding and enhancing children’s work» [105, p. 11]. Это могут быть как указания типа «*Now try to show through your face and body that it’s a very hot day*», так и слова поощрения («*Good job*») или предложения изобразить какое-либо действие иначе: «*Wiping your forehead is a good way to show that you are hot. What other things can you do to cool down?*» Предполагается, что в этом случае даже на начальном этапе учитель дает все эти указания на английском языке, т. к. чаще всего они сопровождаются жестами, характеризующими высказывание. Другая роль учителя – роль исполнителя, участника действия – наиболее эффективна: учащиеся ведут себя раскованно, видя, что учитель тоже стал одним из героев рассказа и они могут обратиться к нему от лица своего героя. Иногда учитель принимает такую роль в случае, когда лексический материал, на основе которого составлены монологи или диалоги какого-либо героя, оказывается сложным для воспроизведения его учащимися;

4) этап анализа и оценки проделанной работы. На этом этапе важна оценка не только учителя, но и самого ученика. Формой такой самооценки (*self-assessment*) может быть и так называемый *reflective journal for drama*, который дает возможность развивать и навыки письменной речи, и коммуникативные навыки, т. к. учащиеся анализируют литературное произведение как таковое, и затронутые в нем проблемы, и драматическое действие, игру актеров.

Существуют различные формы драматизации рассказа, истории. Вот лишь некоторые из них:

1) форма мюзикла;

2) форма «звукового рассказа» (sound story) – в этом случае рассказчик читает рассказ или историю, а остальные имитируют звуки, издаваемые людьми, предметами или явлениями, которые встречаются в этом рассказе. Пример:

The Pirate Adventure

The old ship creaked (1) as it sailed across the ocean. A soft wind blew (2) into our sails.

Suddenly, a crack of lightening (3) lit up the sky. Thunder (4) growled. The waves became bigger and more ferocious (5). The wind began to howl (2).

The ship bounced on the wild waves. Sailors called out orders to one another (6). The wind grew more fierce (2). The thunder became louder (4) and louder still (4). Lightening cracked across the water (3). The waves became even bigger and crashed over the ship (5). The wind became louder and stronger (2).

Then suddenly it was over. The storm passed. The wind blew softly (2). The waves lapped at the sides of the ship (5). The sailors celebrated the passing of the storm (6). The old ship creaked once more (1) upon the water.

The students will imitate the following sounds: ship, wind, lightening, thunder, waves, sailors.

Помимо формирования слухопроизносительных навыков, задание способствует заучиванию некоторых прилагательных и форм их сравнительной степени. Учащиеся на практике осваивают умения описывать действия в прошедшем времени;

3) форма кукольного представления.

Использование литературных произведений различных народов и жанров позволяет, кроме всего прочего, реализовать принцип межкультурной коммуникации на уроке иностранного языка.

И наконец заключительный элемент драматизации role-play / improvisation предполагает импровизированное исполнение различных ролей в контексте определенной ситуации.

Можно сказать, что ролевая игра – это одновременность двойного общения: реального и воображаемого, т. е. разыгрываемого. В качестве важных моментов общения определяются

тия и рефлексия. Под эмпатией в психологической литературе подразумеваются способность понимать психические состояния других людей, сопереживание, эмоциональный отклик, эмоциональная идентификация с другими. Рефлексия рассматривается как самоуглубление, обращенность познания на свой внутренний мир, способность взглянуть на себя со стороны, размышляя, переживая, оценивая. В ролевых играх и эмпатия, и рефлексия являются важнейшими характеристиками, определяющими успешность игрового процесса. Но в игре они имеют свои специфические особенности, диктуемые двуплановостью игрового процесса.

Наличие эмпатии необходимо, во-первых, в реальном плане – как учет психических состояний партнеров по игре. Во-вторых, высокая степень эмпатии требуется при переходе из реального плана в воображаемый – как эмоциональная идентификация себя с игровым персонажем, роль которого исполняется. В-третьих, находясь в игровом, воображаемом плане, т. е. в роли, необходимо чувствовать ролевые переживания напарника. Именно различные сочетания этих проявлений эмпатии обеспечивают высшую степень игры – уровень артистизма. И это касается не только театральной игры, но и учебной ролевой игры [1, с. 149].

Элементы драматизации способствуют формированию навыков и умений общения у учащихся как в процессе изучения иностранного языка, так и во внеурочное время в процессе подготовки различных творческих форм самовыражения (самореализации), таких как участие во внеклассной работе по иностранному языку, в деятельности театральных студий, кружков.

3.4. МУЗЫКА КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ КОММУНИКАТИВНО-ТЕАТРАЛЬНОГО МЕТОДА

*Музыка – универсальный язык
человечества.*

Г. Лонгфелло

Трудно переоценить роль музыки в процессе изучения иностранного языка. Уже в работах первого общепризнанного теоретика музыки – древнегреческого философа Пифагора мы на-

ходим описание того, каким образом музыка может влиять на эмоциональное состояние человека. Одним из важнейших понятий в этике Пифагора была «эвритмия» — способность человека находить верный ритм во всех проявлениях жизнедеятельности: пении, игре, танце, речи, жестах, мыслях, поступках, в рождении и смерти. Через нахождение этого верного ритма человек, рассматриваемый как своего рода микрокосмос, мог гармонично войти сначала в ритм полисной гармонии, а затем и подключиться к космическому ритму мирового целого. От Пифагора пошла традиция сравнивать общественную жизнь как с музыкальным ладом, так и с музыкальным инструментом. По свидетельству одного из продолжателей философа — Ямвлиха, оставившего нам трактат «О пифагорейской жизни», Пифагор «установил в качестве первого — воспитание при помощи музыки, тех или иных мелодий и ритмов, откуда происходит врачевание человеческих нравов и страстей, и восстанавливается гармония душевных способностей в том виде, как они были сначала. И действительно, важно то, что он предписывал своим знакомым так называемое музыкальное устройство и понуждение, придумывая чудесным образом смешение тех или иных диатонических, хроматических и энгармонических мелодий, при помощи которых он легко обращал и поворачивал к противоположному состоянию страсти души, недавно в них поднявшиеся и зародившиеся в неразумном виде: скорбь, раздражение, жалость, неуместную ревность, страх, разнообразные вожделения, гнев, желание, разнеженность, распушенность, горячность, выправляя каждый из этих (недостатков) к добродетели при помощи подходящих мелодий, как бы при помощи каких-то спасительных целебных составов. И когда его ученики отходили вечером ко сну, при помощи музыки он освобождал их от дневной смуты, очищал взволнованное умственное состояние и приутоплял в них безмолвие, хороший сон и вещие сновидения. Пользовался он и стихами Гомера и Гесиода, произносимыми для исправления души» [2].

Одним из психотерапевтических успехов Пифагора, описание которого дошло до наших дней, является усмирение им при помощи музыки греческого юноши, разъяренного изменой своей возлюбленной и хотевшего поджечь ее дом. Пифагор приказал музыканту-флейтисту, находившемуся при этом, поменять

музыкальный лад исполняемой музыки с фригийского на спондеистский и таким образом успокоил молодого человека.

Задача музыкального воспитания, по Платону, — гармонизация индивида с общественной жизнью. В «Тимее» он отмечает: «...Гармонию, пути которой сродни круговращению души, музы даровали каждому рассудительному своему почитателю не для бессмысленного удовольствия — хотя в нем только и видят нынче толк, — но как средство против разлада в круговращении души, должствующее привести ее к строю и согласованности с самой собой. Равным образом, дабы побороть неумеренность и недостаток изящества, которые выступают в поведении большинства из нас, мы из тех же рук и с той же целью получили ритм» [56]. Музыка наслаждения, по мнению Платона, расплывала связь индивида и общества, а это служило началом нравственного и физического упадка, приводящего к разного рода болезням.

Идеи Платона и Пифагора получили наибольшее развитие в трудах Аристотеля, разработавшего учение о мимесисе — представлении о внутреннем мире человека и способах воздействия на него при помощи искусства. В теории мимесиса была представлена концепция катарсиса — очищения души (слушателя, зрителя) в процессе восприятия произведений искусства, отражающих мир человеческих характеров и страстей и потрясающих своей правдой и красотой.

В античных источниках мы находим множество свидетельств, говорящих о чудесных исцелениях, достигнутых при помощи музыки. Неоплатоник Бозций в трактате «Наставления к музыке» свидетельствует, что музыканты «Терпандр и Арион из Метимны посредством пения избавили жителей Лесбоса и ионян от тяжелых болезней» [44]. Пророки во время своего действия требовали, чтобы некто искусный начинал играть, ибо «при побуждении их этими сладостными звуками в них вселялась духовная благодать». По преданиям, суровый царь лакедемонян Ликург одобрял и даже сам сочинял музыку, и его войска никогда не шли в бой, если предварительно не были воодушевлены и подогреты звуками воинских труб и дудок. Знаменитый оратор Гай Гракх всегда, когда выступал перед народом, держал позади себя раба-музыканта, который звуками флейты давал ему верный тон и ритм речи, умеряя или возбуждая дух красноре-

чия своего господина. Певец Орфей мог своим пением смягчить души не только людей, но даже диких зверей и птиц. Врач Асклепиад звуками музыки умирал раздоры, а звуками трубы восстанавливал слух глухим.

В средние века практика музыкальной психотерапии была связана с широко распространенной в то время теорией аффектов, которая изучала воздействие различных ритмов, мелодий и гармоний на эмоциональное состояние человека. Устанавливались различные отношения между темпераментом пациента и предпочтением им того или иного характера музыки. «Меланхолики любят серьезную, не прерывающуюся грустную гармонию. Сангвиники, благодаря легкой возбудимости кровяных паров, всегда привлекаются танцевальным стилем. К таким же гармоническим движениям стремятся и холерики, у которых танцы приводят к сильному воспалению желчи. Флегматиков, — отмечал немецкий ученый-музыкант Атанасиус Кирхер, — трогают тонкие женские голоса» [84].

Согласно А. Кирхеру, психотерапевтические возможности музыки заключались в ее посредничестве между музыкой сфер (*musica mundana*) и той, которая заключена в движении физиологических процессов в теле (*musica humana*). Приводя в соответствие последнюю с первой, музыка оказывает оздоравливающее воздействие.

«Назначение музыки, — писал немецкий музыкальный теоретик Маттесон, — первоначально в том состояло, чтобы содержать нашу душу в сладком покое, или, если она утратила последний, вновь успокоить и удовлетворить ее. ...Наши современные виртуозы стараются лишь увеселять и поражать своим высоким совершенством, прежние же умели делать своих слушателей печальными, живыми, гневными, влюбленными и даже бешеными, каковы музыкальные секреты в наши времена утрачены» [40].

Велика роль музыки и на современном этапе развития общества. Достаточно активно и эффективно музыка используется в системе образования, в частности, в методике преподавания иностранного языка. Обобщая данные разных школ и направлений, мы можем сделать вывод об эффективности использования музыки в следующих учебных целях:

— эстетизации и гармонизации учебного процесса;

- содействия развитию коммуникативных актов;
- развития творческого воображения и фантазии;
- релаксации психологического тонуса;
- расширения и развития эмоциональной сферы;
- развития командного духа;
- удовлетворения эстетических потребностей.

Включение музыкальных произведений в процесс обучения иностранному языку может быть, на наш взгляд, направлено на решение лингвистических, социокультурных, познавательных, развивающих и практических задач. Использование музыкальных произведений, кроме того, позволяет усилить мотивационный фактор, что способствует успешному решению таких проблем обучения, как создание благоприятного психологического климата на занятии, расширение социокультурного кругозора и развитие иноязычных речевых умений.

Способность музыки воздействовать на человека формировалась на протяжении тысячелетий. В ходе эволюции музыка развивалась как средство понимания, единения и общения людей, как одно из средств информационной связи, обретая свойства суггестивности и общительности. Для анализа взаимодействия личности с произведением искусства важно понимание восприятия произведения искусства как деятельности. От характера этой деятельности зависит результат – наличие, направленность, качество и глубина воздействия произведения на личность. В психологической литературе имеются различные интерпретации восприятия человеком музыки. Мы разделяем точку зрения А.Н. Сохора о том, что в восприятии музыки имеется ряд стадий: 1) предварительная, 2) основная, 3) стадия понимания и переживания музыки, 4) стадия интерпретации и оценки.

Для данного исследования важную роль играет вербализация эмоций, ассоциаций, то есть 3 и 4 стадии. Одно и то же музыкальное произведение воспринимается по-разному разными людьми. Кроме того, один и тот же человек по-разному воспринимает разную музыку. Это значит, что определенным типам музыки соответствуют определенные уровни восприятия. Причем тип слушателя определяется факторами, которые не относятся непосредственно к ситуации музыкального восприятия, а именно: психологическими, социально-демографическими, то есть индивидуальными характеристиками реципиента. Раз-

личают высший, средний и низший уровни восприятия. Низший (сенсорный) доступен всем. Он связан с восприятием физико-акустического слоя звучащей среды. К нему относится прикладная музыка, музыка в составе синтетических жанров, легкая музыка. Средний уровень — образно-эмоциональный — отражает действительность через эмоциональный мир человека посредством эмоций. К нему относится довольно обширный музыкальный пласт. Под высшим уровнем понимается способность усваивать произведения, в которых присутствуют симфонический принцип развития.

При использовании музыкальных произведений в учебном процессе следует учитывать специализацию полушарий мозга человека. Правое полушарие отвечает за опознание частотно- и амплитудно-модулированных стимулов, а левое — за опознание ритмической структуры сложных звуковых сигналов. Поэтому, по определению Л.П. Новицкой, «музыка, в организации сигнала которой большую роль играют частотно-амплитудные модуляции (например, классическая музыка) и музыка, в сигнале которой преобладают ритмические характеристики (например, рок), по-разному влияют на психическое состояние слушателя».

Прослушивание музыкальных произведений может побудить слушателя к познавательной, коммуникативной и творческой продуктивной деятельности. Важным аргументом в пользу обучения общению с помощью музыки является тот факт, что восприятие музыки и речи — процессы одного ряда. Восприятие — понимание — есть «перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность, и этим оно близко к восприятию музыки», — пишет И.А. Зимняя. Сходство материала речи и музыки, близость функций речевой и музыкальной интонации и вытекающее из этого родство принципов организации интонационного процесса являются важными факторами, обеспечивающими возможность перенесения речевого опыта на восприятие музыки. Обращенность речи и музыки к одному и тому же органу чувств — слуху, использование голоса как «инструмента» и речи, и пения свидетельствуют о родстве музыки и речи, поэтому речевой опыт играет важную роль в музыкальном восприятии.

Музыкальные фрагменты, используемые на уроке, не могут быть случайными: каждый имеет конкретную обучающую фун-

кцию, определенное место в структуре занятий. Существуют определенные принципы отбора музыкальных произведений (далее – МП): 1) психологический, 2) культурно-страноведческий и 3) языковой.

Психологический принцип предполагает отбор, прежде всего, ярких, образных МП, так как они развивают творческую фантазию, вызывают ассоциации, порождают потребность поделиться переживаемым – то есть стимулируют общение. Важной психологической составляющей является, на наш взгляд, также простота восприятия музыкальной формы. Исключительно важно и одновременно сложно учитывать при отборе МП интересы слушателей, так как часто группа бывает неоднородна по возрасту, по роду занятий и т. д. Опыт работы свидетельствует о многообразии интересов обучающихся, поэтому МП, которые мы отбираем, разнообразны по стилю и жанру.

Культурно-страноведческий принцип отбора МП означает, что используемые при обучении иностранному языку музыкальные произведения должны быть источником информации о культуре страны изучаемого языка. В МП песенного жанра – это, прежде всего, аутентичный текст, в жанре инструментальной музыки – это «музыкальный текст», который является, по выражению И.Ю. Лисенко, «знаком культуры», то есть содержит культурно-страноведческий компонент.

Языковой принцип отбора МП касается, прежде всего, музыкальных произведений песенного жанра, которые должны содержать целесообразный языковой материал (грамматический, фонетический, лексический). При отборе инструментальных произведений языковой принцип отбора реализуется следующим образом: для описания ассоциаций, эмоций, настроения предлагается специально составленный преподавателем словарь, а также устойчивые выражения для организации общения.

Так, учебно-методическое пособие М. Hancock «Singing Grammar» предлагает закрепить изученные грамматические конструкции с помощью песен. Вокруг каждой песни создан «методический узор», в который «вплетены» различные приемы работы с песенным материалом. Начинают работу с обсуждения названия песни, например «What a Crazy Day»; после первого прослушивания учитель просит объяснить, почему день был

сумасшедшим, и так, бусинка за бусинкой, следуют сначала языковые, а потом и речевые упражнения, позволяющие закрепить определенную грамматическую конструкцию и использовать ее затем в речевой практике.

Музыка в процессе обучения иностранным языкам оказывает индивидуальное воздействие и в итоге преобразуется в субъективно-творческий языковой продукт. Сам процесс и итог работы являются компонентами языкового познания и учения. Цель музыки – сделать урок привлекательным и плодотворным. На уроках иностранного языка любая музыка: современная и классическая – помимо прочего требует большой концентрации внимания, способности сохранять и перерабатывать информацию. Прослушивание музыки (небольших музыкальных фрагментов) активизирует такие структуры головного мозга, в которых происходит эмоциональная и мыслительная обработка информации (с воздействием на вегетативную систему) посредством ассоциативных рядов, аналитических механизмов.

Обобщая сказанное, можно сделать следующий вывод: искусство музыки очень многогранно, она обогащает человека, раскрывает его творческий потенциал, а при изучении иностранного языка повышает качество языковой подготовки. Можно выделить семь основных функций музыки, которые соответствуют концепции обучения иностранным языкам:

- психологическая (укрепляет память);
- психогигиеническая (развивает интерес к музыке на уровне удовольствий);
- функция настроения, выражения эмоций и чувств;
- социопсихологическая (усиливает сплоченность в группах);
- функция усиления когнитивных процессов;
- функция произвольного запоминания лексических единиц и грамматических конструкций;
- функция решения коммуникативных задач.

Самым главным является понимание музыки, которая пронизывает продукт речи и может стать связующим звеном в процессе иноязычной коммуникации.

Для работы с музыкой на уроках иностранного языка необходимо пройти пять этапов.

1. Введение: необходимо познакомить учащихся с темой произведения, например «Времена года» П. Чайковского, либо снять

лингвистические сложности, создав особую, творческую атмосферу, подготавливающую учащихся к восприятию музыкального произведения.

2. Презентация: учащимся предлагается первое прослушивание для субъективной и индивидуальной реакции и анализа вызванных ассоциаций. Учитель готовит соответствующие вопросы, ответы на которые позволят ему внести коррективы в следующие этапы.

3. Осмысление: учащиеся знакомятся со спецификой и содержанием музыки, ведут активное обсуждение. Они стараются определить, какие мотивы лежат в основе этого музыкального произведения.

4. Переосмысление: учащимся предлагается проникнуться общей идеей, более полно раскрыть свои первые впечатления о музыке или даже изменить таковые. Они описывают музыку в соответствии со своим собственным мироощущением.

5. Применение: учащиеся используют музыкальный отрывок в соответствии с конкретной коммуникативной задачей, поставленной учителем на уроке.

Существует большой спектр дополнительных заданий с использованием современной и классической музыкой на занятиях по иностранному языку. Для работы с песенным материалом могут быть рекомендованы следующие виды заданий:

- пение / прослушивание песен;
- ритмические движения под музыку;
- обсуждение текстов песен, групп, певцов;
- перевод текстов песен;
- использование песен как источника для работы с грамматикой и лексикой;
- усвоение определенного социокультурного содержания через песню;
- использование эмоционального контекста песни. Если песня «зажигает», пусть учащиеся «проживут» ее исполнение, свободно передвигаясь по аудитории, используя жесты и мимику;
- задания на понимание содержания песни.

предтекстовый этап:

- построить ассоциограмму;
- предложить визуальный ряд: иллюстрации, фотографии, рисунки;

- использовать акустический контакт: музыка, звуки, голоса;
- выстроить логическую цепочку (из отрывков текста и картинок);

– ввести социокультурный компонент: предложить вниманию учащихся дополнительные материалы, раскрывающие, например, историю написания слов к песне, почему именно эта тема заинтересовала поэта (-ов);

текстовый:

- выполнить задания на множественный выбор;
- сделать выбор: правильно / неправильно или да / нет;
- слушать и исполнять пантомиму;
- сделать собственные пометки к прослушанному тексту;
- установить верную последовательность (отрывков текста и картинок);

– заполнить пропуски в тексте;

– озвучить обсуждаемую проблему (с помощью текста);

послетекстовый:

- выполнить задания на множественный выбор;
- сделать выбор: правильно / неправильно или да / нет;
- распределить слова (звуки) по определенному критерию;
- задать вопросы к тексту по содержанию;
- выразить свое мнение;
- передать содержание;
- дать оценку;
- внести собственную информацию в предложенную схему;
- вставить пропущенные фрагменты в текст песни;
- подобрать ключевые слова к содержанию;
- пересказать текст собственными словами или обыграть;

грамматические задания:

- выстроить логическую цепочку (слов, заголовков, картинок);
- разобрать грамматические структуры, используемые в песне;
- подобрать упражнения, направленные на обработку этих структур;
- «пропеть» их отдельно (индивидуально и хором).

Следует помнить о том, что подбор музыкальных произведений во многом зависит от уровня культуры (и музыкальной в частности) самого преподавателя. Музыка может создавать вол-

шебную обстановку на уроке, с одной стороны, но может оказывать и прямо противоположное влияние на процесс усвоения иностранного языка. В целом это очень эффективный прием для создания благоприятного психологического климата на уроке, для снятия мышечных зажимов при обучении общению на изучаемом иностранном языке.

Драма, драматизация учебного процесса по иностранному языку, психодрама, предполагающая калейдоскоп ярких приемов работы по снятию мышечных зажимов и погружению в атмосферу общения, игровой тренинг и развитие множественных типов интеллекта, музыкальные приемы являются составляющей коллективно-театрального метода, который позволяет значительно повысить обучающий эффект урока, интерес к изучению иностранного языка. Он и есть та волшебная палочка, которая позволяет превратить ученика «без языка» в разговорчивого Петрушку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Новое время, новые перспективы развития международного сотрудничества, межнационального общения потребовали немедленного и детального пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков. Преподавание иностранного языка оказалось в центре общественного внимания. Специалисты в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и других сфер человеческой деятельности хотят изучать язык быстро и эффективно, а от преподавателей ожидают высокого уровня профессионального мастерства. Новизна и интерес являются здесь определяющими факторами. И в этом плане путь театральные технологии открывает широкие перспективы, позволяющие работать с разным контингентом обучаемых, творчески и профессионально организуя межличностное общение. В этом отношении система Станиславского оказывает большое влияние на усвоение иностранного языка. Умение действовать в так называемых «предполагаемых обстоятельствах», система «манков», особый колорит невербальных аспектов коммуникации делают процесс преподавания иностранного языка увлекательным и результативным. Языку обучают с опорой на весь спектр эмоциональной сферы, широко вовлекая физические действия, музыкальное сопровождение, игровые приемы. Все эти аспекты по-новому «действуют» в коммуникативно-театральном методе обучения иностранному языку, эффективность применения которого подтверждена более чем 10-летним опытом его использования автором данной работы.

А.Ф. Лосев справедливо отмечал: «Рассудочно-научное изложение курса в чистом виде только утомляет и отбивает охоту к предмету у слушателей. Так было в мое время. Вот почему многие мои сокурсники сочли для себя за благо оставить мысль о классическом образовании в университете, о филологическом поприще. Помню, один мой давний приятель так и выразился: “В наших университетских классах такая густая тоска, что мухидохнут”. Тогда же, после того памятного до сих пор для меня разговора, я вознамерился опровергнуть это запальчивое сужде-

ние. И всю свою преподавательскую деятельность отдаю тому, чтобы бороться со скукой. Ведь что обидно больше всего? Мои университетские наставники были огромные знатоки. Они накопили колоссальные сведения по своему предмету. Но... пренебрегали законами восприятия. Не умели и не хотели думать о том, как слушатели воспринимают их слово» [36, 43].

Система преподавания иностранного языка, основанная на теории театрального действия, превращает урок в увлекательную игру, а класс – в театральную сцену. Учащиеся действуют в предлагаемых обстоятельствах, опираясь на законы восприятия, совершенствуя свою языковую подготовку, избавляясь от мышечных зажимов, мешающих свободному общению на изучаемом иностранном языке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989. 224 с.
2. Античная музыкальная эстетика / вступит. очерк и собр. текстов А.Ф. Лосева. М., 1960. С. 127–130.
3. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьезного: игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. 399 с.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы. М.: Гранд: ФАИР-пресс, 1999. 473 с.
5. Бороздина Г.В. Психология делового общения: учеб. пособие для экон. и тех. спец. вузов. М.: Инфра-М, 1999. 224 с.
6. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр: учеб. пособие. М.: Флинта, 1997. 935 с.
7. Вербицкий А.А. Активное участие в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
8. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуал. лексика. М.: Новь, 1999. 537 с.
9. Волконский С.М. Выразительный человек: сценическое воспитание жеста (по Дельсарту). СПб.: Аполлон, 1913. 222 с.
10. Выготский Л.С. Психология искусства. 3-е изд. М.: Искусство, 1986. 573 с.
11. Глотова Г.А. Человек и знак: семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. 256 с.
12. Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов. М.; Вена: Языки рус. культуры; Венский славистический альманах, 2001. 254 с.
13. Дудель С.Н. Единство плана (логической основы) и импровизации в лекции. М.: Знание, 1981. 36 с.
14. Елухина Н.В., Тихомирова Е.В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке // Иностр. язык в школе. 1998. № 2. С. 14–18.

15. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
16. Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 1965. 495 с.
17. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для пед. вузов. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 477 с.
18. Зязюн И.А. Развитие чувственной сферы учителя – важный элемент становления его мастерства // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: мат-лы Всесоюзн. науч.-практ. конф. Полтава, 1991. С. 5–8.
19. Игры – обучение, тренинг, досуг: в 4 кн. Кн. 1–4 / под ред. В.В. Петрусинского. М.: Новая шк., 1994. 364 с.
20. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. 4-е изд. М.: Флинта, 2001. 496 с.
21. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности: нормативный подход. М.: Флинта, 2001.
22. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. Грозный: Чеч.-Инг. изд-во, 1976. 286 с.
23. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
24. Кашина Е.Г. Театральные действия в профессиональном пространстве выпускников филологических факультетов: учеб. пособие. Самара: Издательство «Самарский университет», 2002. 185 с.
25. Кашина Е.Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка: монография. Самара: Издательство «Самарский университет», 2003. 296 с.
26. Киппер Д. клинические ролевые игры и психодрама / пер. с англ. М.: Класс, 1993. 222 с.
27. Кнебель М. Поэзия педагогики. 2-е изд. М.: Всерос. театр. об-во, 1984. 527 с.
28. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие для студентов филол. спец. высш. пед. учеб. заведений. М.: Academia, 2000. 258 с.

29. Конецкая В.П. Социология коммуникации: учеб. М.: Междунар. ун-т бизнеса и упр. («Братья Карич»), 1997. 302 с.
30. Корогодский З.Я. Начало: записки театрального режисера и педагога. СПб.: СПбГУП, 1996. 432 с.
31. Кристи Г.В. Воспитание актера школы Станиславского: учеб. пособие для театр. ин-тов и уч-щ / ред. и предисл. В. Прокофьева. 2-е изд. М.: Искусство, 1978. 430 с.
32. Лабунская В.А. Проблема обучения кодированию – интерпретации невербального поведения // Психол. журн. 1997. Т. 18. № 5. С. 85–94.
33. Леви В.Л. Искусство быть другим. М.: Знание, 1981. 207 с.
34. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / пер. с нем. А.М. Боковой; общ. ред. Е.В. Лопухиной, А.Б. Холмогоровой. М.: Прогресс: Универс, 1994. 352 с.
35. Леммерман Хайнц. Учебник риторики: тренировка речи с упражнениями / пер. с нем.; 2-е изд., перераб. М.: Интерэксперт, 1999. 254 с.
36. Лосев А.Ф. Страсть к диалектике: лит. размышления философа. М.: Сов. писатель, 1990. 320 с.
37. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Прогресс: Гнозис, 1992. 271 с.
38. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: кн. для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1992. 223 с.
39. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 193 с.
40. Материалы и документы по истории музыки. Т. 2. XVIII век /под. ред. М.В. Иванова-Борецкого. М., 1934. С. 21.
41. Миллер Сюзанна. Психология игры / пер. с англ. В.С. Сысоев. СПб.: Унив. кн., 1999. 319 с.
42. Мосс Марсель. Общества. Обмен. Личность: тр. по соц. антропологии / пер. с фр. А.Б. Гофмана. М.: Вост. лит., 1996. 360 с.
43. Моэм С. Бремя страстей человеческих. Москва: ВЗОИ, 2004.
44. Музыкальная эстетика западноевропейского средневековья и Возрождения / под ред. В.П. Шестакова. М., 1966. С. 157.
45. Нефедова Е.Г. Роль аутогенной нейтрализации негативных эмоций и профилактики педагогического труда // Театраль-

ные проблемы теоретической и практической апробации системы педагогических воздействий: межвуз. сб. науч. трудов / отв. ред. Р.Х. Ильясова, В.А. Сазонова, О.В. Ромах. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Державина, 1996. С. 1–11.

46. Овчинников В.Ф. Феномен таланта в русской культуре: монография. 2-е изд., перераб. и доп. Калининград: Янтар. сказ, 2001. 335 с.

47. Олдхэм Джон М., Моррис Луи Б. Узнай себя: автопортрет вашей личности / пер. с англ. М.: РИПОЛ Классик, 1997. 539 с.

48. Основы системы Станиславского: учеб. пособие / авт.-сост. Н.В. Кисилева, В.А. Фролов. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 127 с.

49. Панов Е.Н. Знаки, символы, языки. 2-е изд., доп. М.: Знание, 1983. 247 с.

50. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1988, 223 с.

51. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. Т. 4. Сн–Я / И.А. Каиров [и др.]. М.: Сов. энциклопедия, 1968. 911 с.

52. Петрова Е.А. Знаки общения. М.: Гном и Д, 2001. 254 с.

53. Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. Казань: Казан. ГПИ, 1982. 76 с.

54. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. М.: Рос. пед. агентство, 1998. 183 с.

55. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: учебник. М.: Профиздат, 1991. 191 с.

56. Платон. Сочинения в 3 т. Т. 3. М., 1971. С. 11, 121.

57. Покровский Е.А. Детские игры, преимущественно русские. М.: Тип. А.А. Карцева, 1887. 368 с.

58. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. М., 1979. С. 155.

59. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. 206 с.

60. Психодрама: вдохновение и техника / под ред. П. Холмса, М. Кар; пер. с англ. В.К. Мершавски, Г.М. Ченцовой. М.: Класс, 1997. 275 с.

61. Психология и педагогика: учеб. пособие / сост. и отв. ред. А.А. Радугин. 2-е изд., испр. и доп. М.: Центр, 1999. 254 с.

62. Раппопорт С. Искусство и личность // Искусство и шко-

ла: кн. для учителя / сост. А.К. Василевский. М.: Просвещение, 1981. С. 215–229.

63. Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй / пер. с ит. Ю.А. Добровольской. М.: Прогресс, 1978. 212 с.

64. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. М.; Л.: Моск. акционер. издат. об-во, 1927. 175 с.

65. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во МГУ, 1988. 287 с.

66. Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности / отв. ред. М.Г. Айрапетянц. М.: Наука, 1989. 352 с.

67. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. А–Й / АН СССР, Ин-т рус. яз.; подгот. Л.П. Алекторовой [и др.]. М.: Рус. яз., 1985. 702 с.

68. Советский энциклопедический словарь / глав. ред. А.М. Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1989. 1632 с.

69. Современная западная философия: словарь / сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов. М.: Политиздат, 1991. 414 с.

70. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

71. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 1. Моя жизнь в искусстве / редкол.: О.Н. Ефремов [и др.]. М.: Искусство, 1988. 622 с.

72. Театральная энциклопедия: в 5 т. Т. 2. Глов–Кету / глав. ред. П.А. Марков. М.: Сов. энциклопедия, 1963. 1212 с.

73. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 262 с.

74. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. А–Кюрины / сост. Г.О. Винокур и др.; под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Сов. энциклопедия, 1934. 1562 с.

75. Торунова Н.И., Кокташева Т.И., Шерстиникина В.А. Деловая игра в профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя // Иностр. яз. в школе. 2000. № 6. С. 77–83.

76. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. / редкол.: А.М. Еголин [и др.]. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948. 656 с.

77. Фаст Джулиус. Язык тела: как понять иностранца без слов / пер. с англ. М.: Вече, Персей, АСТ, 1995. 431 с.
78. Харькин В.Н. Импровизация... Импровизация? Импровизация! М.: Магистр, 1997. 287 с.
79. Хейзинга Йохан. Homo ludens: статьи по истории культуры. М.: Прогресс-традиция, 1997. 413 с.
80. Художественная энциклопедия: иллюстрированный словарь искусств и художеств: в 2 т. Т. 1. А–И / сост. Ф.И. Булгаков. СПб.: Издание А.С. Суворина, 1886. 402 с.
81. Цветкова З.М. О преподавании иностранных языков в средней школе. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 32 с.
82. Чехов М. Литературное наследие: в 2 т. Т. 2. Об искусстве актера / сост. И.И. Аброскина [и др.]. М.: Искусство, 1986. 559 с.
83. Шеленская А.В. Временная организация структуры невербального взаимодействия и диалогичность общения: автореф. дис. ... канд. наук. М., 1995. 17 с.
84. Шестаков В.П. От эпоса к аффекту. М., 1975. С. 195.
85. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972. С. 11.
86. Эрберг К. Цель творчества. 2-е изд., сокр. Пб.: Алконост, 1919. 170 с.
87. Эфрос А.В. Профессия: режиссер. М.: Искусство, 1979. 367 с.
88. Юрченко О.А. Исследование эффективности социально-психологического тренинга драматической импровизации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 1999. 24 с.
89. Asher James A. Learning another language through actions. Los Gatos, Calif: Sky Oakes, 1996.
90. Axtell Roger E. Gestures: the DOs and TABOOs of body language around the world. New York: Wiley, 1998. 238 p.
91. Berghammer Gretta, Anne Cairns Federlein, Lynn Nielsen. Developmental Drama: The Curricular Process for Pre-Kindergarten. Grade 6. Iowa Department of Education: Des Moines, 1991. 67 p.
92. Brandreth Gyles. Crazy Encyclopedia & daft dictionary / Illustrations by Bobbie Craig and Ian West. London: Chancellor, 1995. 112 p.
93. Bright Ideas: A Teacher's Resource Manual / editors Anna Maria Malkoc and Ruth Montalvan. Washington, D.C.: United States Information Agency, English Language Programs Division, 1996. 63 p.

94. Carroll Lewis. Nonsense verse. UK: Ladybird, 1995.
95. Christie, Agatha. *Cat Among the Pigeons*. London: Harper-Collins, 1994. 224 p.
96. Christison Mary Ann. *Applying Multiple Intelligences Theory: in Preservice and Inservice TEFL Education Programs // Forum*. 1998. Vol. 36. № 2. P. 2–14.
97. Davis Paul, Rinvolucris Mario. *Dictation – new methods, new possibilities*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1995. 122 p.
98. Gardner Howard. *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
99. Godziszewski Jerzy, Jomini-Balicskiej Ireny. *Shaggy dog English*. T. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1973.
100. Hess Natalie, Laurel Pollard. *Creative questions: lively uses of the interrogative*. Harlow: Longman, 1995. 104 p.
101. Lear Edward. *Nonsense rhyme*. UK: Ladybird, 1995.
102. Maley Alan, Duff Alan. *Drama techniques in language learning: a resource book of communication activities for language teachers*. 2nd ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1997. 234 p.
103. McRae John, Pantaleoni Luisa. *Chapter & verse: an interactive approach to literature*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 138 p.
104. Morgan John, Rinvolucris Mario. *The Q book: practising interrogatives in reading, speaking and writing*. Harlow: Longman, 1995. 142 p.
105. Saldana Johnny. *Drama of color: improvisation with multiethnic folklore*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995. 169 p.
106. Wessels Charlyn. *Drama*. Oxford; New York; Oxford University Press, 1993. 137 p.
107. Whight A. *How to Communicate Successfully*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
108. Wright Andrew, Betteridge David, Buckby Michael. *Games for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 212 p.

Научное издание

Кашина Елена Георгиевна

**КОММУНИКАТИВНО-ТЕАТРАЛЬНЫЙ МЕТОД
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ:
развитие множественных типов
интеллекта у студентов**

Монография

Редактор *С.В. Жидова*

Художественный редактор *Л. В. Крылова*

Компьютерная верстка, макет *Л. Н. Замамыкиной*

Подписано в печать

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 8,4. Уч.-изд. л. 9,0. Гарнитура «Newton».

Тираж 200 экз. Заказ № 724

Издательство «Самарский университет»,

443011, г. Самара, ул. Акад. Павлова, 1.

Тел. (846) 334-54-23. E-mail: lizam@ssu.samara.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета

в типографии ООО «Книга».

г. Самара, ул. Песчаная, 1.

Тел. (846) 267-36-82. E-mail: izdatkniga@yandex.ru