

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

**Елена Кашина**

**ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
ПОДГОТОВКИ  
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Издательство «Самарский университет»  
2003

УДК 371.3  
ББК 74.261.7 Англ.  
К 312

**Кашина Е.Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка.** Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. 296 с.

**ISBN 5-86465-281-4**

Монография посвящена методологическим и практическим аспектам проблемы профессионально-педагогической подготовки студентов университетов. В книге представлена система формирования социо-игрового стиля общения будущих учителей средствами театральных технологий. Дается обоснование учебно-методического комплекса по становлению творческой личности учителя иностранного языка, знаково-символической деятельности в моделируемом профессиональном пространстве.

Для специалистов в области профессиональной педагогики, преподавателей вузов, аспирантов и для системы повышения квалификации учителей иностранного языка.

УДК 371.3  
ББК 74.261.7 Англ.

**Рецензенты:** д-р пед. наук, проф., член-корр. Российской Академии образования В.П.Бездухов;  
д-р пед. наук, проф., дейст. член Международной педагогической академии Т.И.Руднева

ISBN 5-86465-281-4

© Кашина Е.Г., 2003  
© Изд-во «Самарский университет», 2003

## Введение

Данная работа посвящена исследованию концептуальных парадигм профессиональной подготовки учителя иностранного языка средствами театрального искусства, методологическим и технологическим основам формирования социо-игрового стиля преподавания у студентов филологических факультетов университетов.

Отечественная система образования переживает период радикальных перемен, детерминированных глобальными преобразовательными процессами, происходящими в нашей стране и во всем мире. В нынешних условиях все отчетливее проявляется тенденция формирования мирового сообщества в целостность, переход его участников от противостояния, конфронтации и напряженности к сближению и сотрудничеству по многим глобальным, региональным и межнациональным проблемам. Движение к новому мировому сообществу, его новым структурам и режиму политической власти — медленный, но необратимый процесс, который лежит через образование, призванное создать необходимые условия для становления творческой личности, способной масштабно мыслить и конструктивно действовать в новой социокультурной ситуации.

Традиционной особенностью российской системы образования является ее высокая профессиональная направленность. Между тем изменения социально-экономической ситуации

в стране создают предпосылки к конкретным преобразованиям в системе высшего педагогического образования. И тому есть причины. В частности, падение престижа профессии учителя в современных социальных условиях осложняет формирование профессионально-ценностной ориентации студентов университетов. В свою очередь это требует раскрытия содержания труда учителя, его профессионализма, а далее – пересмотра и поиска новых путей и средств профессиональной подготовки выпускников. Во многом, в том числе и в этом, заключаются существенные сложности образования и воспитания будущего учителя, формирования в нем необходимых профессиональных качеств.

Одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки является раскрытие резервов творческой личности. В ряде исследований само существование цивилизации ставится в прямую зависимость от наличия у современного человека творческого потенциала. Американский психолог К.Р. Роджерс считает, что расплатой за отсутствие творчества будет не только плохое приспособление индивида и групповая напряженность, но и полное уничтожение всех народов.

Вступление современной цивилизации в постиндустриальную эпоху резко повысило статус и роль творческой личности во всех сферах жизнедеятельности общества. Это вызвано тем, что освоение и создание столь совершенной техники и освоение таких высоких технологий, которые имеет человечество на рубеже XX и XXI веков, возможно только при наличии высокообразованных людей, способных к творческому поиску. Иными словами, речь идет о воспроизводстве творческого потенциала нации, что в решающей 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.

Известно, что в своей профессиональной деятельности учитель выступает прежде всего как личность, реализующая совместно с учащимися определенные образовательные и социальные

задачи. Внутренний мир учителя, проблемы, стоящие перед ним, ценностные ориентиры, которыми он руководствуется при их разрешении, являются одними из ведущих факторов развития учащихся, формирования у них социокультурной компетенции, особенно в процессе изучения иностранного языка.

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.

Изучение результатов научных исследований ученых-педагогов и наш педагогический опыт показывают, что воспитательно-образовательный процесс в вузе обладает большими возможностями для решения вопросов эффективной подготовки учителей иностранного языка средствами театральных технологий. В то же время возможности университетского образования для решения вопросов формирования творческой личности учителя используются недостаточно.

Несмотря на значительное число исследований в области профессионально-педагогической деятельности, все более осознаются противоречия между:

возрастающими требованиями к личности учителя и недостаточным уровнем его реальной готовности к решению профессиональных задач;

запросом на творческую личность учителя и недостаточной разработанностью подходов к моделированию профессиональной подготовки в вузе, ориентирующей студентов на творческую самореализацию в практической деятельности;

необходимостью выявления условий, в которых осуществляется становление творческой личности, и отсутствием механизма создания особым образом организованного педагогического пространства для творческого развития субъектов образовательного процесса с учетом их индивидуальных способностей,

ценностных ориентаций, а также требований изменяющегося общества;

характерной чертой современности — гуманизацией школьного образования и многообразием путей ее реализации, что требует от практиков переосмысления накопленного педагогического опыта и конструктивно-творческого подхода к школьным урокам;

расширением возможностей для субъективного освоения и творческого применения учителем приемов психодрамы и отсутствием системы профессиональной подготовки учителей иностранного языка на основе театральных технологий;

- объективным фактором решающего значения методической готовности будущих учителей иностранного языка к решению профессиональных задач в ситуации многообразия программ и учебников, используемых в различных типах школ, и необходимостью пересмотра подхода к организации педагогической подготовки в университете на основе внедрения новых учебных технологий.

Стремление найти пути разрешения этих противоречий и определило научную проблему нашего исследования. В творческом плане — это проблема обоснования теоретико-методологических основ формирования творческой личности учителя иностранного языка. В практическом плане — проблема обоснования содержания и средств подготовки будущих учителей иностранного языка к реализации гуманистических тенденций в практике современного школьного образования.

### **Степень разработанности проблемы исследования**

Основной характеристикой творческой личности является наличие способностей к созидательной деятельности, относительно учителя — это способность соответствовать творческой природе педагогической деятельности.

Исследования труда учителя последнего десятилетия убеждают, что решающим фактором перехода образования на новую стратегию является становление творческой личности (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.).

Большой вклад в формирование научных представлений о творческой личности внесли представители зарубежной (К. Род-

жерс, К.В. Тейлор, В. Франкл и др.) и отечественной науки (философы М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.Н. Гумилев; педагоги Д.Б. Богоявленская, В.М. Букатов, О.С. Булатова, П.М. Ершов, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.М. Поташник, Д.И. Фельдштейн и др. и психологи Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Проблеме ориентации студентов – будущих учителей на творческую самореализацию в профессии посвящены работы И.Ф. Исаева, В.А. Караковского, А.В. Мудрика, Л.С. Подымовой, Н.Е. Щурковой и др. В связи с этим исследуются творческие способности и творческое мышление в процессе обучения (Н.И. Ильясов, А.И. Кочетов, Ю.Н. Кулюткин и др.), пути формирования творческой личности в вузе (О.А. Абдуллина, М.Я. Виленский, С.М. Горник, А.Б. Орлов, Т.И. Шамова, Е.Н. Шиянов и др.).

Ряд исследователей обращается к проблеме творческой личности на основе сопоставления специфики педагогической деятельности с другими видами творческой деятельности (О.С. Булатова, П.М. Ершов, А.П. Ершова, А.И. Савостьянов, П.В. Симонов, В.О. Топорков и др.), что актуализирует задачу разработки технологий развития творческой личности на основе идей театральной педагогики (М.О. Кнебель, В.Э. Мейерхольд, К.С. Станиславский, Г.А. Товстоногов и др.).

Управление процессом формирования творческой личности как одно из направлений исследования проблемы профессионализации студентов – будущих учителей рассматривается учеными через выработку у студентов профессионально-педагогических мотивов (Б.З. Вульф, Н.В. Кузьмина, Ю.Л. Львова, М.М. Палкина, Н.В. Яковлева и др.), установки на творческую самореализацию (Л.В. Ведерникова, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, С.Д. Поляков и др.), личностно-ориентированной позиции (В.П. Бедерханова, М.Т. Громкова, А.К. Маркова и др.); через способы организации учебного процесса (А.А. Вербицкий, М.В. Кларин, В.П. Кузовлев, В.Я. Ляудис, Л.Н. Седова и др.); формирование педагогического мастерства, педагогической культуры, профессионализма и компетентности (Б.С. Гершунский, А.А. Деркач, Т.В. Добудько, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Т.И. Руднева и др.), что обусловлено выработкой специальных способностей; через становление

авторитета учителя (И.П. Андриади, А.А. Богданов, А.Я. Гуревич, В.С. Нерсесянц и др.); формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности (Г.В. Ахметжанова, В.П. Бездухов, Г.А. Бокарева, Ю.Н. Галагузова, О.С. Гребенюк, Л.В. Куриленко и др.).

Однако в научной и методической литературе недостаточно исследованы подходы к организации учебно-воспитательного процесса в университете, формирующего готовность будущих учителей иностранного языка к социо-игровому стилю общения с учениками как способу гуманизации образования.

Опытно-экспериментальная, исследовательская деятельность позволили сделать выводы о том, что:

- рассмотрение теоретических и практических основ профессиональной подготовки студентов университета с использованием театральных технологий обнаруживает перспективные возможности ее совершенствования в соответствии с требованиями времени и социальным заказом общества;

- формирование творческой личности учителя иностранного языка возможно в процессе обучения в классическом университете при условии погружения студента в профессиональное семиотическое пространство с целью овладения ролевым репертуаром и освоения “языка” выразительности действий;

- целостный процесс формирования творческой личности учителя иностранного языка обеспечивается единством содержания, форм, методов обучения, активным вовлечением эмоциональной сферы студентов, внедрением театральных технологий и контекстного обучения.

Значимость работы заключается в том, что полученные результаты содержат ряд положений и выводов, представляющих в совокупности новое направление теоретического и практического решения проблемы формирования творческой личности учителя иностранного языка средствами театральных технологий.



# **Глава I. Теория и практика подготовки к профессионально-педагогической деятельности**

## **§1. Подготовка учителей иностранного языка в ретроспективе развития педагогического образования**

Дух человека обретает свое бытие именно в образовании, именно образование задает содержание и, что более важно, стиль, характер мышления и отношения человека к миру [138, 11]. Следовательно, повышение качества образования становится приоритетной задачей современного общества. Особое место в этом направлении отведено иностранным языкам, высокое качество владения которыми обеспечивает общение на межнациональном уровне.

Во все времена уровень преподавания иностранного языка и приоритетность практической или образовательной цели определялись социальным заказом общества.

Изучение иностранного языка в России известно со времён Киевской Руси (XI—XII вв.). Знание языков приобреталось путём живого общения с чужеземцами. В период образования русского многонационального государства (конец XIV—XVI вв.) изучались латинский, немецкий, а во 2-й половине XVII века —

польский языки. Первые школы, в которых преподавались греческий, латинский и славянский языки (греко-славянские, братские школы), открылись в конце XVI века. В Московском государстве первые частные школы с изучением иностранных языков (греческого и латинского) появились в начале 2-й половины XVIII века. Первой государственной школой, где преподавался греческий язык, было типографское училище, открытое в Москве в 1683 году.

Господство греческого языка характерно для длительного периода русской истории. И в XIV—XV веках он остается бесспорным лидером. В этот период из Византии продолжают поступать различного рода книги, многие из которых переводятся на русский язык. В русских рукописях встречаются греческие слова, доказывающие, что язык этот был достаточно широко распространен. С XV века оспаривать первенство греческого все активнее начинает латинский язык [217, 163].

Первые дошедшие до нас сведения о массовом образовании старой Руси рисуют картину весьма печальную. Известны жалобы новгородского архиепископа Геннадия (XV в.), относящегося к тому сословию, для которого образование — или хотя бы простая грамотность — было, по-видимому, совершенно необходимо. Обращаясь к митрополиту Симону, Геннадий убедительно просит его “печаловаться” перед государем, “чтобы велел училища учинити” [375, 382].

Первым высшим учебным заведением в России была киевская академия, основанная в начале XVII века. Петр Великий основал в Москве в 1700 году математическую школу (“школу математических и навигационных наук”) для дворянских и приказных детей и поручил ее англичанину Фарварсону. Вслед за этой школой были открыты школа адмиралтейская, артиллерийская, инженерная и (на Урале) две горные. Как и прежде, наука и школа должны были служить практическим потребностям государства [375, 382].

Растет число людей, владеющих иностранными языками, увеличивается и набор самих языков: кроме традиционных латинского и греческого, распространяются в России и другие, расширяются возможности получения знаний языков; становятся раз-

нообразнее способы обучения им. Для этого открываются специальные учебные заведения. Так, в 1701 году директор школы в немецкой слободе Швиммер был приглашен Посольским приказом на должность переводчика, а заодно ему было предложено обучить немецкому, французскому и латинскому языкам шесть подьяческих сыновей, которые должны были служить переводчиками в этом приказе. Часть его учеников была передана в следующем году пастору Глюку, взятому в плен и перевезенному в Москву с той же целью. Позже была открыта так называемая гимназия Глюка, ставшая в определенном смысле первой школой, созданной специально для изучения иностранных языков. В школе изучали не только французский, немецкий, латинский и греческий, но и ставилась задача обучения восточным языкам — еврейскому, сирийскому и халдейскому. Школа содержалась на государственный счет, обучалось в ней до ста человек [217, 182].

В 1755 году в Москве был учрежден университет и при нем две гимназии: одна — для дворян, другая — для разночинцев. Особая роль в этом принадлежит М.В. Ломоносову: он разрабатывал учебный план, определял штатный состав, давал советы по комплектации библиотеки. А в “Прибавлении к моему мнению об университетском регламенте” он предлагает всех студентов разделить на три класса: “первого класса студенты ходят на все лекции для того, чтобы иметь понятие о всех науках и чтобы всякий мог видеть, к какой кто науке больше всего способен и охоту имеет. Второго класса студенты ходить должны на лекции того класса, в котором их наука. Третьего класса студенты те, которые определены уже к одному профессору и упражняются в одной науке” [301, 4].

Он настойчиво хлопотал, чтобы университету были дарованы определенные привилегии или вольности, состоящие в том, чтобы университет “имел власть производить в градусы”, то есть давать ученые степени. Нужно было показать обществу, что обучение в высшей школе дает осязательную выгоду. Студенческая шпага являлась символом того, что это обучение уже есть своего рода служба, студенты знали, что по окончании получают обер-офицерский чин, будут иметь преимущество при определении на службу. Но и само обучение было вдохновляемо принципом

взаимного соревнования: публичные диспуты, к которым обыкновенно заранее готовились, отличия выдающихся студентов служили естественным поощрением [301, 5-6].

В Казани сложилась парадоксальная ситуация после открытия университета в 1804 году, который как бы состоял при гимназии и полностью подчинялся гимназическому руководству. В воспоминаниях С.Т. Аксакова о ранних годах Казанского университета особое внимание уделяется театральным и литературным увлечениям студентов, взаимоотношениям с преподавателями. “Я, по крайней мере, за все, что сохранилось во мне доброго, считаю себя обязанным гимназии, университету, общественному учению и тому живому началу, которое вынес я отсюда” [301, 75].

В первой половине XVIII века среди дворян и в некоторых учебных заведениях распространилось изучение голландского и немецкого языков, а с начала 30-х годов — французского языка. В гражданских общеобразовательных и духовных учебных заведениях главное место отводилось латинскому языку, который рассматривался как основа для дальнейшего изучения новых языков. В конце XVIII века в России в привилегированных закрытых учебных заведениях большое внимание уделялось изучению иностранных языков, главным образом французского и немецкого. В XIX веке в классических гимназиях на изучение немецкого и французского языков приходилось около сорока часов в неделю, в реальных училищах несколько меньше; английский язык изучался лишь в отдельных коммерческих училищах и в Морском корпусе [263, 367].

Профессор Московского университета, педагог, бывший одно время директором Благородного университетского пансиона, а также возглавлявший Общество любителей российской словесности А.А. Прокопович-Антонский (1763-1848) называл причины, по которым необходимо знать иностранные языки: “Важнейшая польза, какую доставляет нам память, состоит в изучении языков. Чем мы им не обязаны? Они обогащают нас многими высокими, тонкими, прекрасными мыслями, кои в переводах или обезображиваются, или совсем пропадают; они делают нас гражданами всего мира, способствуют распространению торгов-

ли, знакомят нас с отдаленнейшими народами и приводят в состояние судить о совершенстве и недостатках их установлений, обычаев, правления, политики, наук, художеств” [217, 160-161].

Начиная с правления Петра I и до Октябрьской революции Россия была открыта влиянию Запада.

Екатерина II интересовалась, по крайней мере в первую половину своего царствования, вопросами воспитания и даже мечтала посредством школы создать “новую породу людей”, начиная воспитание возможно раньше и парализуя влияние семьи.

В академической (петербургской) гимназии в шляхетском корпусе были открыты малолетние отделения, куда принимали детей 4-5 лет. При Смольном монастыре было основано (в 1764 г.) закрытое женское учебное заведение с двумя отделениями: одно для благородных, другое для мещанок. Этим было положено начало женского образования в России. В то время, при крайней грубости и отсталости русского общества, учреждение таких учебных заведений было, несомненно, большим шагом вперед [375, 384].

В течение этого периода иностранный язык (сначала немецкий, а затем французский) становится языком императорского двора и высшей аристократии, затем языком дворянского общества, и, наконец, владение иностранным языком является обязательным для человека, относящегося к культурному, образованному сословию [34, 16].

Примерно с середины XVIII века в столицах стали организовываться частные пансионы, учителями в которых были иностранцы. К концу XVIII — началу XIX века в Петербурге, Москве, практически во всех крупных городах России были сотни мужских и женских пансионов, в учебных программах которых первое место было отведено иностранным языкам, а также манерам, танцам, пению, игре на каком-либо музыкальном инструменте.

В целом живые иностранные языки (немецкий в XVIII веке и французский в XIX веке) были языками общения в дворянской среде. И русская классическая педагогика закономерно обращала большое внимание на место и значение иностранного языка в воспитании.

Царствование Александра I составляет эпоху в деле развития и организации народного образования. В 1802 году было учрежде-

но особое министерство народного просвещения. В двух историко-филологических институтах (в Петербурге и Нежине) получает подготовку значительная часть преподавателей древних языков и русского языка средних учебных заведений. Это — закрытые учебные заведения с трехлетним курсом, куда принимаются на казенное содержание окончившие курсы гимназии и духовной семинарии. К семидесятым годам относится также основание большей части учительских семинарий, в которых готовились будущие учителя начальных классов. Это были открытые учебные заведения с трехлетним курсом. Институты благородных девиц были предназначены для дочерей дворян. Первый подобный институт был открыт в 1764 году в Петербурге при Вознесенско-Смольном женском монастыре. Воспитанницы находились там с 6 до 18 лет.

Задачами образования и воспитания в институте благородных девиц было не столько приобретение знаний, сколько поверхностное “светское” воспитание, сводившееся к знанию французского языка, изучение которого начиналось с шести лет, хорошим манерам, пению и музыке, закону божьему и добавлялось немного образовательных предметов.

Многие ученые того времени негативно относились к раннему началу обучения иностранным языкам. Так, Н.И. Пирогов критиковал практику преждевременного обучения иностранным языкам детей из привилегированного сословия. В этом он усматривал предрассудок, за который дети расплачиваются дорогой ценой: “Кто хочет, может, пожалуй, учить детей, только что вышедших из пеленок, лепетать на трех и на четырех языках; но, по-моему, все сословия гораздо более выиграют, если научат их мыслить хорошо, хотя и на одном — своем родном” [232, 221].

К.Д. Ушинский считал, что и при изучении иностранных языков должно продолжаться изучение родного языка. Изучение иностранного “не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти” [336, 119].

В 1803 году в Петербурге была открыта учительская гимназия для подготовки учителей. В 1804 году она была преобразована в педагогический институт, который в 1816 году стал именоваться Главным педагогическим институтом.

В 1779 году при Московском университете учреждена Учительская семинария, готовившая учителей для начальной школы. В 1817 году при Главном педагогическом институте в Петербурге открылся первый Учительский институт, который готовил учителей для уездных и приходских училищ. Большею частью в них для продолжения образования поступали народные учителя, окончившие учительские семинарии или высшие начальные училища и имевшие опыт практической работы в школе. Женщины в учительские институты не принимались.

В 1804 году при университетах были учреждены педагогические институты. Особая глава об этих институтах была включена в уставы московского, харьковского и казанского университетов, вышедшие в том же году. Педагогические институты должны были готовить учителей для средних учебных заведений.

В 1858 году педагогические институты были признаны не достигающими цели, и вместо них были учреждены при университетах педагогические курсы, на которые могли поступать лишь молодые люди с университетским образованием. Курсы имели шесть отделов: славяно-русский, классический, исторический, математический, естественный и новых языков. В 1828 году в России впервые в государственной системе образования было введено обучение английскому языку. "В Архангельской гимназии введен курс английского языка, на содержание преподавателя которого отпускает средства городское общество" [191, 134]. В первой половине XIX века в интересах развития промышленности и торговли во многих гимназиях и университетах введено преподавание восточных языков.

С введением университетского устава 1863 года педагогические курсы прекратили свое существование, и с тех пор средние учебные заведения были лишены возможности получать хорошо подготовленных преподавателей-предметников [374, 83].

Учительские институты давали хорошую педагогическую подготовку: в них изучались педагогика, история педагогики, психология, методики учебных предметов, большое внимание уделялось педагогической практике учащихся. Обучение осуществлялось без какой-либо специализации по предметам или хотя бы по циклам гуманитарных и точных наук [223, 446].

В России с конца 60-х годов XIX века начали проводиться учительские курсы — одна из форм подготовки и повышения квалификации учителей. На этих курсах читались лекции по психологии, педагогике, истории педагогики, проводились образцовые (показательные) уроки, обсуждались доклады и рефераты опытных учителей. В начале XX века на учительских курсах большое внимание уделялось повышению общенаучной подготовки учителей.

Однако во все времена высококвалифицированные кадры по широкому кругу специальностей в области естественных, общественных, а также гуманитарных наук готовились в университетах — многопрофильных высших учебно-научных заведениях.

Словом *universitas* (лат. буквально — совокупность, от *universus* — весь, взятый в совокупности) в средние века называли различные товарищества, купеческие гильдии, торгово-промышленные цехи и некоторые другие объединения. Соответственно этому и вновь возникшие в то время “вольные” школы стали называться *universitas magistrorum et scholarum* (корпорация преподавателей и студентов); лишь постепенно учебные заведения стали называться университетами (прежде *studium* — школа, *studium generale* — всеобщая школа: эпитет *generale* указывал на интернациональный характер учебного заведения); затем это название стало означать учебный план высших школ, объединяющих всю совокупность наук (*universitas literarum*).

Возникновение университетов было вызвано потребностями экономического развития общества, ростом городов, развитием ремесел и торговли, подъемом культуры; этому также содействовало возникновение в средние века новых философских течений, а затем схоластики, стремившейся примирить разум и веру, философию и религию и в то же время развивавшей формально-логическое мышление и прочее. Первые университеты появились в XII веке в экономически развитых странах Западной Европы (Италии, Испании, Франции). Наибольшее значение среди итальянских университетов имел университет в Болонье (XII в.), который вначале носил светский характер и славился преподаванием юридических наук. Университеты, открытые в XIII-XIV веках в других городах Италии, по своему типу соответствовали Болонскому университету.



Средневековые университеты имели четыре факультета. Обязательным для всех был так называемый артистический (подготовительный общеобразовательный) факультет, на котором преподавались “семь свободных искусств” (*septem artes liberales*). Изучив грамматику, риторику и основы диалектики, студент получал степень бакалавра искусств, а по изучении полного курса (философии, арифметики, геометрии, астрономии и теории музыки) ему присваивались степени магистра искусств и предоставлялось право поступления на один из трех факультетов: богословский, медицинский или юридический, по окончании которых присваивалась степень бакалавра, магистра и другие по соответствующей отрасли (богословию, медицине, праву).

Современные зарубежные университеты по организационной структуре обычно представляют собой объединения самостоятельных факультетов или институтов, школ, колледжей. Большинство университетов, наряду с подготовкой исследователей и других специалистов, выпускают также учителей средней школы.

В настоящее время подготовку кадров для педагогического образования обеспечивают педагогические университеты и университеты классические.

Университет как образовательная система содержит в себе потенциал для воспитания педагога как творческого транслятора ценностей культуры. В ряду общечеловеческих ценностей на первое место выдвигается сам человек. Это аксиологическое направление адекватно исторически сложившемуся университетскому образованию с его фундаментальностью, гуманистическими поисками, вариативностью образовательных путей обучающихся. Университет имеет перспективы для расширения культурологического познания мирового педагогического наследия в его противоречивом движении [272, 3].

До Великой Октябрьской социалистической революции основная масса учителей средней школы в России получала университетское образование. Специальные педагогические учебные заведения имели неизмеримо меньшее значение. Поэтому вопрос о роли университета в подготовке учителей и о характере университетской подготовки имеет особый интерес.

В 1819 году Главный педагогический институт был преобразован в университет; к учительской деятельности готовились “казеннокоштные” студенты. При Николае I педагогический институт был восстановлен. Его устав был утвержден 30 сентября 1828 года. Граф Сиверс, ратовавший за институт, писал: “Образование хороших учителей достигнуто быть может не университетскими лекциями, но основательным обучением и практическим приготовлением достойных и охотно себя сему званию посвящающих молодых людей” [278, 193].

Сиверс считал, что принимать в институт следует только семинаристов: “Вот класс людей, который в России долго еще будет составлять единственный рассадник достойных наставников юношества” [278, 193].

При обсуждении учебного плана предлагалось исключить педагогику, “так как способнейшие люди к воспитанию юношества суть те, которые сами получили хорошее нравственное воспитание, а не те, кои лучше велеречат о сем воспитании”. Однако педагогика была сохранена “с целью практического обучения правилам и способам преподавания” [158, 13].

Одной из проблем, к которой было привлечено общественное внимание, был вопрос о подготовке учителей и, в частности, о том, следует ли готовить учителей в педагогическом институте или университете.

Н.А. Добролюбов неоднократно доказывал преимущества университетской подготовки учителей. В статье “О народном воспитании” он писал: “Педагогический институт, правда, существует, но его назначение — готовить учителей гимназии и профессоров, что, впрочем, с гораздо большим успехом делают университеты” [82, 141].

В 1858 году педагогический институт был закрыт. В том же году министерство издало временные правила, определявшие порядок подготовки учителей в университете. Правила устанавливали, что, кроме “теоретического преподавания педагогики, составляющего предмет особой кафедры”, вводятся практические упражнения по русскому языку, греческому, латинскому, истории, географии, математике; что “казеннокоштные” студенты, будущие учителя, по окончании университета на год прико-

мандировываются к гимназии для усвоения способов преподавания избранных ими предметов. Эта мера рассматривалась как временная “до учреждения при университетах практически-педагогических курсов” [Сборник постановлений Министерства народного просвещения, III, 332] [158, 15].

На историко-филологическом факультете педагогика считалась факультетским предметом, на физико-математическом и юридическом — дополнительным.

Педагогическая подготовка студентов возлагалась не только на кафедру педагогики, но и на другие кафедры университета. Так, в поручениях ряду профессоров указывалось, что они “сверх того будут руководствовать в практических занятиях... как казеннокоштных студентов, так и других, готовящихся к учительскому званию” [158, 17]. Эта обязанность возлагалась на профессоров русской словесности, русской истории, греческой словесности, математики.

Кроме курсов педагогики и дидактики, университет и в других формах готовил студентов к педагогической деятельности. Для подготовки преподавателей технических наук было учреждено реальное отделение. Опыт этот был повторен дважды, и каждый раз выпускались шесть педагогов [158, 17].

Вопрос о подготовке учителей средней школы был весьма актуальным для университета. Не случайно в день пятидесятилетнего юбилея университета петербургские гимназии писали в посланном ему адресе: “В настоящее время большинство здешних гимназических преподавателей, инспекторов и директоров получили высшее образование в Петербургском университете” [380, 65].

Существенную роль в борьбе за повышение педагогической культуры учителей сыграл педагогический музей военно-учебных заведений. В музее читались доклады общенаучного и педагогического характера; за пятьдесят лет здесь были сделаны доклады и сообщения на сотни тем. Отмечалось, что помимо популярных лекций и научных бесед в музее организовывались педагогические выставки и обсуждения рефератов по различным отраслям воспитания и обучения; тем самым этот музей способствовал разработке многих педагогических вопросов.

Таким образом, в шестидесятые годы XIX века вопрос о подготовке учителей средней школы решался так: учитель должен получить глубокое научное образование и одновременно педагогическую подготовку в университете, а повышать свою квалификацию, совершенствоваться — в процессе практической работы, а также при помощи “педагогических собраний”, педагогического музея и педагогической литературы [158, 21].

В семидесятые годы XIX века наметилась тенденция ограничения роли университета в деле подготовки учителей и организация особых педагогических институтов, в первую очередь по гуманитарным предметам. Однако создание Историко-филологического института не разрешало задачи подготовки учителей. В институт поступали неохотно; в Центральном историческом архиве в Ленинграде есть особое дело “О мерах привлечения отличных гимназистов к поступлению в студенты Историко-филологического института” [ЦГИАЛ, ф.733, Департамент народного просвещения, опись 147, дело №145778]. Наиболее эффективными признавались меры материального характера, в частности, нуждающимся выдавались деньги на путевые расходы.

Таким образом, и после 1867 года вопрос о педагогической подготовке студентов университета не мог быть снят как по соображениям принципиального характера, так и потому, что институты, созданные в Петербурге и позднее в Нежине, выпускали незначительное число учителей, и при этом — только по гуманитарным предметам.

Учитывая требования средней школы, а также потребности студентов, университет искал пути сочетания глубокой общенаучной и специальной педагогической подготовки будущих учителей. Одной из таких попыток был проект учреждения семинарии “с целью ближайшего, применительно к потребностям учительской должности в средних учебных заведениях империи, ознакомления студентов с теми факультетскими предметами, которые входят в состав гимназического курса” [Там же, дело №143769].

В 1876 году министерство решило учредить при Петербургском университете семинарию для подготовки учителей новых языков. В семинарию предполагалось принимать не студентов,

а посторонних лиц, в том числе и окончивших университет [158, 25].

В связи с тем, что окончившие университеты неохотно шли на педагогическую работу и обязательные стипендии не были полностью распределены, университеты выпускали небольшое количество учителей. Центром подготовки учителей, как уже отмечалось, считался Историко-филологический факультет. Вот данные за 1871 год, которые можно считать типичными. Петербургский университет тогда окончили 9 филологов, все — стипендиаты. Но на педагогическую работу пошли только четверо, из них только один в учреждение Министерства народного просвещения. Ниже приводятся данные по другим университетам [ЖМНП, 1872, июнь, 180-181] [158, 27].

Университеты	Всего окончило	Стали учителями
Московский	22	14
Казанский	10	10
Харьковский	11	4
Киевский	12	8
Дерптский	7	3
Варшавский	5	—

Недостаток учителей, с одной стороны, и недоверие правительства к русским университетам — с другой, привели к созданию за границей русской филологической семинарии, которая была открыта в 1873 году в Лейпциге. Семинария готовила учителей классических языков: срок обучения в ней был три года. Студенты поступали сюда на полное иждивение государства; занятия ограничивались теоретическим и практическим изучением классической филологии и педагогики, причем преобладали не лекции, а практические занятия [158, 27].

В 1909 году в Петербурге, Москве, Киеве и Одессе открылись годовичные педагогические курсы для окончивших университеты; 3 июня 1911 года был утвержден законопроект об организации Педагогического института имени Шеллапутина. Но общее законодательное решение вопрос о подготовке учителей получил

в 1914 году, когда по закону от 3 июля были учреждены одноступенчатые курсы при учебных округах, на которые принимались окончившие высшие учебные заведения или студенты двух старших курсов.

Но уже через год обнаружилось значительные недостатки в организации курсов: они были малочисленны, бесформенны, не оборудованы, страдали от текучести состава учащихся.

До 1917 года положение оставалось без существенных изменений. А.Ф. Бунаков в одной из своих речей, обращенных к учителям, образно объяснил невозможность перемен: “В доме с обрушенным фундаментом нельзя чинить дверей и окон”. Прогрессивной общественности России начала XX века было ясно, что коренные изменения в положении учителя наступят, “как только изменится весь комплекс жизненной обстановки, окружающей школу” [158, 37].

После 1917 года наметились существенные различия в педагогической подготовке в институтах и в университетах. В институтах специальная подготовка обеспечивалась курсами психологии, педагогики, истории педагогики, частных методик, практическими занятиями на II курсе, методической практикой на III курсе, стажерской практикой на IV курсе.

Включение педагогической подготовки в учебный план вызвало некоторое противодействие со стороны части профессоров и руководства университета. Существовало мнение, что подготовка к педагогической деятельности мешает осуществлению основной задачи университета — подготовке научных работников, и если уж вводить педагогику и педагогическую практику, то это должна быть не педагогика средней школы, а педагогика высшей школы. В соответствии с этим и педагогическая практика состояла в наблюдении практических занятий, проводимых на первом курсе университета, и в некоторой помощи руководителям практических занятий, в частности в постановке лабораторных работ.

В 1935 году кафедра педагогики подвела некоторые итоги работы. Было установлено, что введение педагогической подготовки в университетах не создает двойственности профиля университетского специалиста, что многие студенты, окончив уни-

верситет, направляются для преподавания в среднюю школу, не будучи в достаточной степени для этого подготовлены.

С 1936 года меняется общая направленность педагогической подготовки в университете, а в соответствии с этим — и ее содержание и организация. Если раньше ставилась цель подготовить ассистентов для высшей школы, то теперь на первый план на всех факультетах, кроме философского и экономического, выдвигается подготовка преподавателей старших классов средней школы. Изменялось содержание курсов педагогики и частной методики; практику перенесли в школы; практиканты обязывались давать уроки и участвовать в воспитательной работе классного руководителя [158, 45].

Все это вместе взятое несколько улучшило педагогическую подготовку студентов; однако такие недостатки, как разрыв между педагогикой и частной методикой, отсутствие на ряде факультетов частной методики, отрыв педагогической теории от школы и от практики студентов в школе, — не были ликвидированы.

Позднее в университетский педагогический цикл вошли частные методики. Курсу предшествовал краткий исторический обзор, затем студенты изучали программы предмета, методы, специфичные для предмета, структуру урока, внеклассную, внешкольную работу и, наконец, методику преподавания важнейших разделов дисциплины.

Занятия по частным методикам были успешными на тех факультетах, где установилась тесная связь методики с педагогической практикой (биологический, математико-механический, филологический факультеты).

Что же касается преподавания иностранных языков, то после Великой Октябрьской социалистической революции наступил период самоизоляции страны.

Знание иностранного языка концентрируется в социальных группах, для которых иностранный язык входит в сферу профессиональной деятельности (дипломаты, переводчики, преподаватели, ученые), а включение предмета “иностранному языку” в учебные программы средней и высшей школы имеет исключительно идеологическую цель — воспитание идейно преданного, коммунистического человека [34, 16].

Тем не менее учебные планы советской школы (1920-е годы) отводили на изучение иностранного языка 8-13 часов в неделю, начиная с 5 класса. В 30-е годы в связи с кампанией “Иностранные языки в массы” и постановлениями ЦК ВКП(б) о школе (1931-1932) количество часов на изучение иностранного языка резко возросло (18-20 часов в неделю). Определенное соотношение между иностранными языками, изучаемыми в школе, установлено в 1947 году: в 45% школ изучался английский язык, в 25% – немецкий, в 20% – французский, в 10% – испанский и др. В 1949 году в ряде городских школ вводилось изучение иностранных языков в 3-4 классах (28 часов в неделю; с 1953 года раннее преподавание иностранного языка было прекращено) [263, 467].

В 1948 году в Москве и Ленинграде были открыты две школы с преподаванием ряда предметов в старших классах на иностранном языке. В 1982 году в СССР действовало около 700 таких школ. Полная изоляция нашего государства от мирового сообщества, слабая практическая база частной методики преподавания иностранного языка, ориентированной на овладение рецептивными видами речевой деятельности (чтение и письмо), идеологическая перегруженность учебников, отсутствие аутентичных аудиоматериалов и лингвострановедческой информации – все это уподобляло процесс изучения “живых” языков (английского, немецкого, французского) изучению “мертвых” (латыни, древнегреческого).

Первые официальные попытки провести реформу в области методики преподавания иностранных языков относятся к 1881 году. Педагогический музей военно-учебных заведений принимает следующие основные положения для преподавания иностранных языков:

1. Изучение иностранного языка следует начинать не с грамматики (искусства правильно говорить и писать), а с материала языка, с живого языка.

2. Преподавание языка должно быть практическим. Изучение грамматики должно начинаться после того, как у учащихся образуется достаточный запас слов и грамматических конструкций для понимания законов и форм языка.



3. Переводов следует по возможности избегать, заменяя их изучением слов и речений изучаемого живого языка.

4. Слова нужно стараться изучать, поскольку это окажется возможным, сначала в их коренном, а затем и производном значении [211, 74].

Отличительной чертой даже начального периода реформы в России является отсутствие практикума, который был столь характерен для европейских и американских методистов. С одной стороны, отечественная методика преподавания была ориентирована на фундаментальное изучение грамматики, перевода, что обеспечивало прочное усвоение основ языка, а с другой, наблюдалось полное отсутствие коммуникативной направленности, что затрудняло у учащихся общение на изучаемом языке.

Идеологический барьер не позволял перенимать зарубежный опыт и внедрять прогрессивные методические приемы в учебный процесс по иностранному языку в школе. Так, И.В. Рахманов писал: “Обучению иностранным языкам придавалось и общеобразовательное, и практическое значение (второму уделяли большое внимание). Учащиеся должны были овладеть языком и рецептивно, и репродуктивно. Нельзя обойти молчанием и той трезвой оценки результатов, которых, по мнению авторов проекта, могут добиться учащиеся. Вместо хвастливых обещаний Ж. Жакото или Г. Оллендорфа обучить полному овладению языком за шесть месяцев и более скромных, но достаточно претенциозных и несбыточных обещаний М. Берлица и других добиться тех же результатов примерно в 2-3 года, русские методисты, учитывая конкретные условия работы в школе, предлагают за весь курс обучения (7-8 лет) требовать от учащихся, чтобы они приобрели “достаточный навык понимания читаемого, хотя бы нетрудного сочинения, некоторый навык в обыкновенной разговорной речи” и т.д.” [211, 78-79].

В 20-30-е годы прошлого столетия в нашей стране начал развиваться сознательно сопоставительный метод. Наибольшую роль в его создании сыграл академик Л.В. Щерба. Образовательные задачи, решаемые в рамках данного метода, состоят прежде всего в том, чтобы с помощью сопоставления языковых явлений родного и иностранного языков лучше осознавать выражаемые

нами мысли и лучше уметь отделять форму от содержания. Таким образом, провозглашенная ведущими специалистами нашей страны цель при изучении иностранного языка — общеобразовательная — на многие десятилетия задержала вхождение нашего лингвистического сообщества в международное коммуникативное пространство.

Преподавание иностранных языков в России переживает ныне, как и все остальные сферы социальной жизни, тяжелейший и самый сложный период коренной перестройки, переоценки ценностей, пересмотра целей, задач, методов, материалов. В методике преподавания происходят огромные перемены на фоне бума общественного интереса, взрыва мотивации, коренного изменения в отношении к этому предмету по вполне определенным социально-историческим причинам.

Новое время, новые условия потребовали немедленного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков.

Сопоставительный метод не отвечал требованиям межнациональной коммуникации. Отечественная методика преподавания иностранного языка, активно разрабатывая собственные подходы к эффективному овладению иноязычным языковым и речевым кодом, обратилась к зарубежному опыту. Еще в начале XX века М. Вальтер — один из наиболее ортодоксальных сторонников натурального метода — придавал исключительное значение чувственной стороне объективных представлений и связывал весь процесс обучения иностранному языку с активной деятельностью учащихся. По мере накопления языковых навыков урок у М. Вальтера все более превращался в игру, в театральное представление, а класс — в театральную сцену.

Однако в нашей стране иностранный язык много десятилетий практически не был востребован. “Железный занавес” изолировал отечественную систему образования от зарубежных систем, и как следствие — уровень практического владения иностранным языком был низким, хотя качество преподавания не уступало, а порой превосходило уровень языковой компетенции изучающих английский язык во многих странах мира. Однако решение ситуативных коммуникативных задач осложнилось из-

за практической и психологической неготовности российских учащихся осуществлять речевое общение в новых и иногда неожиданных условиях. Грамматико-переводной и текстуально-переводной методы, господствовавшие в течение долгого времени, не позволяли готовить учащихся к свободному речевому общению. Причем свободное общение – это не уровень владения языком, а скорее психологическая готовность к коммуникации на изучаемом языке.

Основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения. Решение этой прикладной, практической задачи возможно лишь на основе фундаментальной теоретической базы. Для этого необходимо:

1) приложить результаты теоретических трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков;

2) теоретически осмыслить и обобщить огромный практический опыт преподавателей иностранных языков.

Традиционное преподавание иностранных языков сводилось к чтению текстов. При этом на уровне высшей школы обучение филологов велось на основе чтения художественной литературы; нефилологи читали (“тысячами слов”) специальные тексты соответственно своей будущей профессии, а роскошь повседневного общения, если на нее хватало времени и энтузиазма как учителей, так и учащихся, была представлена так называемыми бытовыми темами (“В гостинице”, “В ресторане”, “На почте” и т.п.).

Изучение этих знаменитых топигов в условиях полной изоляции и абсолютной невозможности реального знакомства с миром изучаемого языка и практического использования полученных знаний было делом бесполезным и даже вредным, раздражающим (тема “В ресторане” в условиях продовольственных дефицитов, темы “В банке”, “Как взять машину напрокат”, “Туристическое агентство” и тому подобные, составляющие всегда основное содержание как зарубежных курсов английского как иностранного, так и отечественных, написанных по западным образцам).

Таким образом, реализовывалась исключительно одна функция языка – функция сообщения, информативная функция, и то в весьма суженном виде, так как из четырех навыков владе-

ния языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивался только один, пассивный, ориентированный на “узнавание”, – чтение [326, 26-27].

На протяжении последних десятилетий в разных странах мира нетрадиционным для преподавателей является курс на создание для учащегося возможностей занимать активную, т.е. инициативную позицию в учебном процессе, не просто усваивать предлагаемый учителем и программой материал, но познавать мир, вступая с ним в активный диалог, самому искать ответы и не останавливаться на найденном как на окончательной истине. В этом направлении ведутся поиски, направленные на превращение урока в живое, заинтересованное общение и решение проблем. В инновационных дидактических поисках на разных ступенях обучения преподаватель занимает лидирующую, но не доминирующую позицию, выполняя функции режиссера, но не распорядителя, играет роль не только организатора, но и участника такого учебного процесса [127, 7].

Сознательно-коммуникативный метод, который является ведущим на современном этапе преподавания иностранного языка, предполагает обучение языку как средству общения на основе использования проблемных ситуаций, активизации мыслительной деятельности, формирования речевых навыков и умений. Сознательно-коммуникативный метод предусматривает не только тщательный отбор коммуникативных ситуаций, но и их “актуальное осознание” (термин А.А. Леонтьева) со стороны учащихся. Важно усвоить, где, когда и как возможно высказаться в соответствии с нормами коммуникации и учетом социокультурного компонента, который играет не последнюю роль в успешном протекании общения. Коммуникативный метод опирается на огромный международный опыт, располагающий серьезной экспериментальной базой и теоретическими исследованиями, на устный или ситуативный метод, который зародился в Великобритании в 20-30-х годах двадцатого столетия и наиболее яркими представителями которого были Г. Пальмер и А. Хорнби. Он успешно просуществовал в зарубежной методике преподавания иностранного языка вплоть до 50-х годов. Учебник Хорнби был очень популярен у нас в период застоя, а сейчас

считается библиографической редкостью. В конце 60-х годов английские лингвисты и методисты задумались, будучи не в состоянии to pursue the chimera of predicting language on the basis of situational events. Был разработан и внедрен коммуникативный метод, который активно взяли на вооружение преподаватели иностранных языков во всех странах мира. По мнению английских методистов, существует слабая и сильная интерпретация коммуникативного метода. Слабая stresses the importance of providing learners with opportunities to use their English for communicative purposes and then attempts to integrate such activities into a wider program of language teaching. Сильная провозглашает царство коммуникации в преподавании иностранных языков. Этот метод характеризует широкое использование творческих видов знаний, игровых приемов, ролевых игр, драматизации.

Следующий подход, разработанный Джеймсом Ашером, профессором психологом из Калифорнии, как бы дополняет и усиливает коммуникативный метод. Это Total physical response — обучение языку через активную деятельность. Этот метод предполагает широкое использование игровых приемов, упражнений на мимику и пантомимику.

В научной литературе рассматриваются разнообразные методические направления, подходы, представляющие изучение иностранного языка процессом эффективным и приятным одновременно. Дидактические поиски западных педагогов и методистов с первых десятилетий двадцатого столетия проникнуты вниманием к эмоциональной привлекательности обучения. Общий путь, требующий сочетания эмоциональной стороны обучения и высокого познавательного уровня, по которому велись эти поиски, определялся установлением связей между учебной темой, учебным материалом и непосредственным жизненным опытом обучаемого, что получило название “Learner based or Learner centered teaching”, когда в центре внимания находится ученик с его интересами, увлечениями и проблемами.

Современные методы обучения иностранному языку призваны:

1) создавать атмосферу, в которой обучаемый чувствует себя комфортно и свободно, и стимулировать его интересы, развивать желание практически использовать иностранный язык, потребность учиться;

2) учитывать особенности личности обучаемого в целом, вовлекать в учебный процесс его эмоции, чувства, ощущения, соотноситься с его реальными потребностями, стимулировать его речевые, когнитивные, творческие способности;

3) активизировать обучаемого, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими участниками этого процесса;

4) создавать ситуации, в которых учитель не является центральной фигурой; учащийся должен осознать, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными учителем приемами и средствами обучения;

5) учить обучаемого работать над языком самостоятельно на уровне его физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей, следовательно, обеспечить дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса;

6) предусматривать различные формы работы (индивидуальную, групповую, коллективную), в полной мере стимулирующие творчество, активность, самостоятельность обучаемого.

Реализация вышеперечисленного ставит задачу подготовки учителя, способного работать в условиях постоянно меняющихся учебных планов, многочисленных альтернативных учебников, в условиях активных международных контактов. Актуализируется проблема формирования профессионально-значимых коммуникативных умений студентов – будущих учителей иностранного языка, что позволит им организовывать речевое общение и “речевое поведение – обусловленные ситуацией общения эмоции, действия, поступки человека, выраженные с помощью языка и невербальных средств” [119, 67], в учебном процессе по иностранному языку.

“Максимальное развитие коммуникативных способностей – 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 владения языком, и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить людей эффективно общаться” [326, 28].

Привлечение эмоциональной сферы обучаемых, организация коммуникативной деятельности предполагают применение современных инновационных методических технологий. Такой технологией может быть театральная педагогика (система Станиславского, в частности).

## **§2. Театральность в профессиональной деятельности**

Современные тенденции развития образования, возросшие профессиональные требования к личности учителя иностранного языка определили кардинальные пути совершенствования творческой индивидуальности педагога, необходимость формирования таких качеств личности, как способность ярко и убедительно выражать чувства и отношения, способность к импровизации, педагогический артистизм на фоне педагогической интуиции и богатой палитры эмоциональных реакций в контексте педагогического общения на уроке.

Для подготовки учителя иностранного языка нужна особая технология профессионального обучения, поскольку такие качества, как коммуникабельность, имеющая особое значение при создании искусственных ситуаций общения на уроке при отсутствии естественной языковой среды, эмпатия, способность к импровизации, должны формироваться особым образом. В создании такой технологии во многом может помочь театральная педагогика. Театральность пропитывает профессиональное педагогическое пространство и выступает как “желание преобразования, стремление “стать другим”... Это всеобщая жизненная творческая основа” [89, 6].

Театральность в профессиональной деятельности преподавателя является результатом длительного исторического развития потребности человека в преобразении в иное существо, сложившейся изначально еще в первобытно-общинном строе. Произведением театрального искусства является спектакль, произведением педагогического искусства – урок. В отличие от всех прочих видов искусства – изобразительного, словесного и даже музыкального, произведения которых сохраняются на долгое вре-

мя, произведения театрального и педагогического искусства – спектакль и урок – не сохраняются в качестве памятников искусства, по которым можно было бы судить об историческом прошлом явления.

До Октябрьской революции педагогическая общественность рассматривала театральное искусство в основном как благодатную сферу для проявления творческого потенциала учащихся во внеурочное время. Спектакли в школе Е.С. Левицкой (первая в России платная элитная школа, открытая в 1900 году в Царском Селе), постановки В.Э. Мейерхольда в петербургском Тенишевском училище, организация с детьми и родителями представлений в образовательном комплексе М.Х. Свентицкой (первом в России опыте объединения детского сада и начальной школы) привлекали внимание российских педагогов. После революции понимание педагогического потенциала театрального искусства значительно расширилось. “Добрым духом” создания качественно нового союза театрального искусства с педагогикой стал первый нарком просвещения – А.В. Луначарский. В Петрограде, спустя несколько месяцев после начала революции, создается театральный отдел Наркомпроса, который позднее был реформирован в группу школьного театра при педагогической секции ТЕО Наркомпроса.

Сотрудники группы, в которую входили как театральные деятели, так и педагоги, разрабатывали вопросы, связанные со сценическими методами преподавания в школе (драматизацией); организацией школьных театров; постановками для детей в профессиональных театрах и созданием специальных профессиональных театров для детей (в городах и провинциях, в которых “художниками – артистами давались бы в прекрасной форме детские пьесы, рассчитанные в особенности на наиболее нежные возрасты, для которых малодоступна даже наиболее приспособленная часть репертуара нормальных театров”) [30, 4].

Особый союз отечественной педагогики с театральным искусством, возникший в эпоху грандиозных социально-политических потрясений, при всех допущенных перегибах Наркомпроса оказался необыкновенно плодотворным. Из четырех направлений, в свое время определенных Луначарским (I – сцени-



ческие методы преподавания в школе (драматизация); II – школьный театр; III – спектакли для детей в профессиональных театрах; IV – создание специальных профессиональных театров для детей), три направления оказались магистральными в сотрудничестве педагогики с театральным искусством, стратегически объединяя и связывая деятельность как профессиональных театральных деятелей на ниве педагогики (А.А. Брянцев, Р. Быков, С.В. Образцов, Б.Н. Нашекин, Н.И. Сац, Л.Г. Шпет и др.), так и педагогов-исследователей и педагогов-практиков – на ниве театрального (самодеятельного и/или профессионального) искусства (А.П. Ершова, Т.Ф. Завадская, И.П. Иванов, А.С. Макаренко, Ю.И. Рубина, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, Н.Н. Шевелев и др.) и преподавателей-предметников.

Результатом подобного союза явилась театральная педагогика, главные черты которой – “глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу человеческой выразительности” [33, 6].

Идеи театральной педагогики нашли свое оригинальное воплощение в школе им. Ф.М. Достоевского для трудновоспитуемых, возглавляемой В.Н. Сорока-Росинским. Образовательная деятельность “лицея” строилась как “Школа действия”, смысл которой состоял в том, что весь учебный материал претворялся учащимися в разнообразную творческую деятельность (инсценировку и игру), стимулирующую напряженную познавательную деятельность [30, 43].

В российской педагогике двадцатых годов были воплощены все основные идеи мировой педагогики (дальтон-план, комплексный метод, метод проектов). Активное заимствование всего самого передового и значительного из зарубежного педагогического опыта дискредитировало многие прогрессивные гуманистические идеи, подготовив почву для не менее безудержного развития в отечественной педагогике тоталитарного авторитаризма. От театральности и творчества совершили поворот к идеальному учителю, образцовому ребенку, показательному школьному уроку. Однако связи с театральным искусством не прерывались, но только во внеурочное время. После “изгнания” театрализации со школьных уроков пионерская и комсомольская организации

взяли на вооружение разнообразные модификации театрализации: пионерские сборы с разыгрыванием сюжетов (сенок) на тему успеваемости, театрализованные тематические вечера и т.д.

К началу 90-х годов все чаще стали обращаться к наркомпро-совскому опыту использования театрального искусства, так как именно в то сложное беспокойное время новые педагогические идеи, возникшие на фоне идеи гуманизации обучения, движения “за педагогику с человеческим лицом”, обратились к театру. “Система воспитания людей театра перспективна для понимания сущности воспитательного взаимодействия, потому что, во-первых, она исследует природу творческого коммуникативного воздействия одного человека на другого; во-вторых, объясняет генезис творческого самочувствия в деятельности коммуникативного порядка и, что особенно важно, определяет пути управления им; в-третьих, раскрывает природу человеческой выразительности и пути ее развития” [33, 7].

Преподаватели вузов включают элементы драматизации в курсы профессиональной подготовки студентов к педагогической деятельности (Полтава, Владимир, Самара). Все чаще и чаще начинает употребляться сочетание “режиссура урока” (В.М. Букатов, П.М. Ершов) как “инновационная заявка отхода от стандартности обучения” [30, 43]. Но невозможен полный перенос постановочно-организаторских навыков режиссера на деятельность школьного учителя. Направление “режиссуры урока”, которое разрабатывается в лаборатории театра Института художественного образования РАО, свободно от досадных ошибок и прожектерских перегибов, имевших место в прошлом. Режиссеры на театральной сцене стремятся показать борьбу идей, мнений. И чем эта борьба острее, тем интереснее зрителям. В школе же “борьба” идей, мнений, интересов протекает совсем иначе: “Если в театре хороший актер выражает себя в образе, то хороший учитель улавливает образы, которыми пытается себя выразить ребенок. Учитель — зеркало, а не позер перед зеркалом. Поэтому плодотворная связь театра со школой устанавливалась не просто, и многие “театральные маршруты” школьной педагогики оказывались часто короткими” [30, 43].

Знакомясь с наследием К.С. Станиславского (1863-1938), работами его учеников и последователей (Н.М. Горчаков, Б.Е. Захава, М.Н. Кедров, М.О. Кнебель, Г.В. Кристи, В.О. Топорков), школьный учитель открывал новый для себя и полезный в практической педагогической работе “язык” выразительности действий, о котором мечтал А.С. Макаренко, отмечая, что педагогом можно стать лишь тогда, когда научишься двадцатью шестью способами говорить “пойди сюда”.

Выразительность действий – это театральность, которая заключается в переносе законов театра на любые жизненные процессы, включая преподавание и воспитание. Н.Н. Евреинов, современник К.С. Станиславского, писал об инстинкте театральности как изначально присущем человеку: “Главный принцип театрализации жизни, принцип театра для себя – не быть самим собой, создать маску, стать другим” [89, 17].

По мнению Н.Н. Евреинова, “чуть не каждая минута нашей жизни – театр и притом театр самый настоящий” [89, 15]. Н.Н. Евреинов выступал за театральность, которая “становится первоосновой и первым двигателем бытия, верховной универсальной презумпцией культуры личности, ибо только в ней, как принципе создания нового и собственного, зиждется как утверждение личности, так и движение истории вообще” [117, 47].

В отличие от Н.Н. Евреинова, К.С. Станиславский работал над созданием “грамматики” актерского искусства, отвергая идею природной основы театральности, ибо она неуместна на сцене. К работе над созданием “грамматики” актерского искусства К.С. Станиславский приступает с первых лет деятельности Московского Художественного театра, организованного совместно с В.И. Немировичем-Данченко в 1898 году и сначала называвшегося Художественно-общедоступным театром. К.С. Станиславский считал, что, “несмотря на искания новаторов, за исключением нескольких заметок Гоголя и нескольких строк из писем Щепкина, у нас не написано ничего, что было бы практически необходимо и пригодно для артиста в момент осуществления его творчества, что служило бы руководством преподавателю в момент его встречи с учеником” [306, 423].

“Грамматика” актерского искусства, разработанная К.С. Станиславским, открывает для педагогики и методики преподавания новые страницы хрестоматии по “режиссуре” урока в школе и вузе. В дополнение к этому несомненный интерес для нашего исследования представляет философия театра Н.Н. Евреинова, которая объясняет мир через инстинкт театральности и выделяет театр как уникальную художественную форму. Критерием театрального искусства Н.Н. Евреинов делает принцип приобщения личности к некоему общечеловеческому театральному началу, проявление инстинкта театральности. “Под “театральностью” как термином я подразумеваю эстетическую монстрацию явно тенденциозного характера, каковая, даже вдали от здания театра, одним восхитительным жестом, одним красиво протонированным словом создает подмости, декорации и освобождает нас от оков действительности — легко, радостно и всенепременно. И я решительно придаю благородной театральности положительную эстетическую ценность. То обстоятельство, что ее кляли за последнее время на всех актерских перекрестках, меня несколько не смущает. Разве вы в жизни не слышали, например, такого ходячего выражения: “да полно вам ломать комедию”...но разве оттого изменилось ваше отношение к этой вершине искусства!” [89, 41]. Истоки неослабевающего интереса к театру уходят своими корнями в глубокую старину.

Одним из основных атрибутов театра является маска. Из истории театра известно, что маска в качестве приема актерского преобразования употреблялась в восточном, европейском и античном театрах. Маска известна и европейскому средневековью. В комедии Шекспира “Сон в летнюю ночь” Пигва уговаривает ремесленника Дудку исполнять женскую роль, приговаривая при этом: “Ничего не значит: можешь играть в маске”.

Маска использовалась русскими народными потешниками и профессионалами, скоморохами, положившими основание русскому национальному театру.

Изучение истории маски, на первых порах применявшейся исключительно в охотничьих целях как способ маскировки, показывает, что человек на основе глубокого и тщательного наблюдения за повадками промыслового животного развивал и

совершенствовал свои имитационные способности. Охотничья маскировка послужила предпосылкой к созданию охотничьей пляски, которая имеет непосредственное отношение к возникновению и формированию театрального искусства. Человек преображался в животное не во время охоты, а перед ней. В ней имеется определенное зафиксированное содержание, своеобразный сценарий выступления, который разыгрывался и реализовывался через определенных действующих лиц – животных и охотников. Пляска сопровождалась соответствующей музыкой и пением присутствующих. За ней наблюдали зрители – женщины и дети. Это одна из ранних форм театрального искусства, но это и педагогическое искусство, так как юноши – представители племени обучались искусству охоты на дикого зверя, имитируя его повадки и вырабатывая гибкость и силу в собственном теле.

В более поздний период возникла необходимость в создании маски для изображения человека. Происходило преобразование в умершего родственника с помощью маски и соответствующего костюма. Мужские и женские роли исполнялись мужчинами. Помимо специальной маски с характерными деталями, подчеркивающими, что изображается именно женщина (например, прическа), плясунам одевался специальный нагрудник, изображавший женскую грудь. Иногда к костюму танцора пришивались две маленькие тыквы с тем же назначением.

Особый интерес представляют обряды посвящения, в которых явно прослеживаются педагогические цели: развивался кругозор и воспитывалась нравственность. Сила воздействия наглядного метода обучения и воспитания средствами театрального искусства понималась и оценивалась еще в глубочайшей древности. Перед посвящаемыми давались театральные представления. “В самом деле, на специально оборудованной площадке (сцена?), заранее одевшись и замаскировавшись, вооружившись необходимыми аксессуарами (бутафория?), используя эффект внезапного появления из кустарника (из-за кулис?), выступают действующие лица – всевозможные предки, на глазах изумленных зрителей разыгрывающие различные мифы и сценки одни за другими” [2, 119].

В период распада родового общества элементарное театральное искусство приобретает особые, характерные для этого периода черты. У народов Северо-Западной Америки и в особенности у народов Африки широкое распространение получили так называемые мужские, или тайные союзы. Это были мощные замкнутые организации, имеющие четко выраженную педагогическую направленность. Переход из одной возрастной группы в другую принимал особый характер посвящения: юноши якобы умирали, и их похищали предки. В действительности их уводили с собой замаскированные члены тайного союза в особое место, известное только посвященным. Прежде чем приступить к обучению, юношей подвергали жесточайшим испытаниям, имеющим целью испытать их мужество и выносливость. Выдержавшие испытание проходили детально разработанный курс обучения.

После этого полноправные отныне граждане общества возвращались домой, инсценируя свое воскрешение. Возвращению придавалась форма своеобразного драматического представления. У некоторых народностей разыгрывалась специальная пантомима, где изображалась вся история смерти и воскресения посвященных. Исполняя роли вновь родившихся в плясках и пении, юноши проявляли значительное актерское мастерство. Постепенно тайные союзы теряют свой мистический характер и начинают служить целям развлечений. Члены тайного союза начинают замаскированными выступать перед случайными зрителями за плату, гастролировать из селения в селение. Представление совершалось на специально оборудованной и заранее подготовленной площадке. Чудовищные маски и костюмы, в которых выступали члены тайного союза, не могли не вызвать соответствующей реакции, соответствующего эмоционального отклика, крайне похожего на восприятие зрителей в самом настоящем театре. Исполнители, демонстрируя свое мастерство, полученное в “школе”, старались показать себя с самой выгодной стороны. “Сценическое воспроизведение мифа, не допускающее импровизационных отклонений, многообразие подлинно художественных образов, в создании которых большую роль играет творческая фантазия, высокое исполнительское мастерство, требующее специальной подготовки и тренировки, наличие “педагога —

руководителя” плясок, строго зафиксированная форма исполнения, не допускающая никаких вольностей, наличие эмоционально возбужденных зрителей, для которых устраивается представление, наконец, самый процесс представления, в значительной степени напоминающий спектакль в театре, — вот то новое, что вносит в процесс развития театрального искусства деятельность так называемых тайных обществ” [2, 140].

Своеобразным театром одного актера является искусство шаманов и колдунов. О высоком мастерстве некоторых шаманов свидетельствует владение пантомимой, разнообразной речью и умение исполнять более десятка ролей. Постоянно менялись маски, которые помогали создавать многочисленные образы с помощью актерской выразительности. Костюм шамана представлял собой в целом то или другое животное. У особо могущественных (вернее будет сказать, у особо квалифицированных) шаманов сеанс камлания сопровождался многочисленными фокусами. Чукотские шаманы были чрезвычайно искусны в технике чревовещания. Созерцающие процесс камлания никогда не оставались только пассивными зрителями, они чаще всего принимали в нем самое активное, действенное участие и находились в активном творческом возбуждении. Шаманы были, как правило, не только прекрасными актерами, но и психологами (владели аудиторией, пользовались мимикой, сценической речью, вовлекали участников в активное действие).

Творческое, действенное участие в происходящем служило благодатной почвой для возникновения атмосферы радости и эмоциональной приподнятости, что позволяло воспринимать окружающее и относиться к нему не только с мистической, но и с эстетической точки зрения. Охотники и рыболовы приобщались к искусству, воспринимали музыку, пение, своеобразное актерское искусство. Да и сам шаман не мог оставаться равнодушным к тому, как воспринимается его мастерство зрителями; он прилагал все усилия, чтобы достичь успеха.

В более поздние периоды развития общества появляются особые виды театральных представлений, где образ животного остается, но главным действующим лицом становится человек. Появляются особые зрелища, которые условно именуется зоомис-

териями [2, 171]. Так, медвежий праздник был очень популярен в Амурском крае и в некоторых районах Сибири. Как правило, он состоял из двух частей: каждая ночь празднества начиналась с исполнения так называемых медвежьих песен, сопровождаемых плясками, а затем следовала собственно драматическая часть, которая включала сценки охоты и рыбной ловли, сцены изображения духов леса, гор, воды и встречи с ними охотников, сцены чисто бытового порядка с ярко выраженными социальными мотивами. Драматическую часть медвежьего праздника исполняли всегда мужчины, они же играли и женские роли в берестяных, реже в деревянных, раскрашенных красной краской и котельной сажей масках. Необходимой принадлежностью актера являлся посох особой формы, который выполнял самые разнообразные функции: весло, топор и многое другое. Всякая иная бутафория существовала только в воображении, такой прием известен в практике театра как “игра с воображаемыми вещами”: поленья дров, например, откалывались от несуществующего ствола дерева и поджигались несуществующим огнем... Разыгрывались все эти представления в избе, где происходило празднество, прямо на полу, в окружении зрителей, с которыми актеры находились в постоянном творческом контакте. К выходу актеры готовились в сенях или в соседней избе. Импровизационному мастерству исполнителей предоставлялось достаточное место.

Представления медвежьего праздника требовали от исполнителей высокого актерского мастерства, особенно это касалось сценок, в которых сатирически изображались хорошо знакомые зрителям конкретные люди. Атмосфера поистине праздничного возбуждения непрерывно царила во время представления. Театральные представления медвежьего праздника были насыщены пением и игрой на музыкальных инструментах. Русская медвежья комедия — форма зоомистерии, которая постепенно перешла в народный театр. Древний обычай на Руси водить медведя связывается с именем веселых людей — скоморохов. Именно им принадлежит роль превращения выступлений с ученым зверем в маскарадное представление.

Позднее появляется образ индивидуального героя, и происходит это в связи с повышением роли отдельной личности, об-



раза так называемого культурного героя. Мифы и сказания о героях служат в качестве драматургического материала для особых представлений в их честь, так называемых мистерий. Наиболее изученными из всех являются египетские мистерии, происходившие в начале зимы в шестнадцати городах Египта в эпоху Среднего Царства. Способ преобразования в действующих лиц был неизменным: исполнители облачались в глиняные маски. Изобретенная еще на заре человечества маска сохраняется и в древнегреческом театре. Сохраняется она и во всех наиболее древних театральных системах народов Востока.

Наименование наиболее значительного жанра древнегреческой драматургии “трагедия” происходит от слова “трагос”, что означает козел, и от “оде”, то есть песнь, и таким образом связывается с именем животного и производится от обычая переодеваться козлами – сатирами в честь Диониса, или связывается с жертвоприношением козла Дионису. Также это слово трактуется как песнь «за козла» и связывается с обычаем выдавать в награду победителю на драматических состязаниях козлиную тушу. Облик сценических сатиров известен по изображениям вазовой живописи: сатиры выступали в масках с козлиной бородкой и рогами, в набедренных фартуках из козлиной шерсти с приделанными козлиными хвостами.

Топенг – даланг – театр масок, распространенное театральное представление в Индонезии, упоминавшееся в хрониках с XI века н.э. Готового текста пьесы не существовало: в распоряжении даланга находился только сценарий, излагающий содержание, а самый текст даланг импровизировал или передавал по памяти, вставляя всевозможные шутки и остроты.

Краткий исторический экскурс в историю театра позволяет провести параллели между театральным искусством и педагогическим процессом, которые объединены стремлением к маскарадности и возможности с максимальной полнотой выразить себя через маску роли. Выстраивается определенная схема: спектакль – урок; маска – поведение в конкретной ситуации общения; виды представлений – виды урока; образы на сцене – роли учащихся на уроке. По образцу даланга – театра масок проводятся современные ролевые игры в учебном процессе. Сценарий раз-

рабатывается для всех участников, однако каждый выстраивает свое собственное содержание роли в зависимости от той маски, которая ему определена в соответствии с ситуацией. В топенг – даланге маски имели особое устройство: с внутренней стороны прикреплялась дощечка, которую актер зажимал в зубах, удерживая таким путем маску перед лицом. И только исполнитель одной роли, роли шута, имел право и возможность разговаривать со зрителем. Для этого ему полагалась специальная маска, оставляющая открытым рот актера. В ролевом общении на уроках иностранного языка также есть молчаливые участники, выражающие свои мысли невербально, скрывшись за маской роли. Это, в основном, слабо успевающие учащиеся, не имеющие достаточной языковой подготовки для участия в ролевом общении вербально, но с удовольствием изображающие своих “героев” невербально.

В японском театре “Но” в маске выступал главный актер. Эти маски были постоянны. Кульминационным моментом многих пьес этого театра являлось преобразование главного героя из одного образа в другой посредством смены масок. Там существовала особая азбука жестов, которую японский зритель прекрасно понимал.

Однако следует отметить, что не во всех национальных театральных труппах использовалась маска в буквальном смысле этого слова. Была, безусловно, маска роли, актеры перевоплощались, но делали это, используя другие театральные приемы. Так, испанский театр был представлен, в основном, бродячими театральными труппами. Булюлю – актер, странствующий в одиночку и пешком; ньяке – два человека, выступающие в бороде из бараньей шкуры; гангарилья – труппа из трех или четырех человек, играющих шутовские интермедии; камбалео – одна женщина, которая поет, и пять мужчин, которые воют, играющие комедии и интермедии; гарнача, напоминающая камбалео, но в ней женщина играет первую даму; бохиганга – две женщины и мальчик, шесть или семь мужчин, и часто они испытывают очень большие неприятности, потому что среди них никогда не бывает недостатка в дураке, буяне, вспыльчивом, печальном, чувствительном, ревнивом или влюбленном человеке; а когда име-

ется один из таких, они не могут безопасно путешествовать, спокойно жить или иметь много дукатов. Они располагают шестью комедиями, тремя или четырьмя ауто, пятью интермедиями и двумя сундуками — одним с театральными принадлежностями, а другим с женскими костюмами; компанья располагает пятьюдесятью комедиями, шестнадцатью человеками, которые представляют. Им приходится чрезмерно трудиться, так как они должны выучивать множество ролей, у них постоянные репетиции, а вкусы зрителей так различны (термин “компанья” удержался до настоящего времени для обозначения всякой театральной труппы) [109, 74-76].

Сервантес, вспоминая о представлениях таких трупп, которые он видел в детстве, писал в 1615 году, что “все снаряжение театрального антрепренера помещалось в одном мешке и состояло приблизительно из четырех белых овчин, отделанных позолоченной тисненной кожей, из четырех бород и париков и четырех пастушеских посохов. Пьесами были “разговоры”, или эклоги, между двумя или тремя пастухами и пастушкой. Их приправляли и увеличивали двумя или тремя интермедиями то о негрятянке, то о плуте, то о дураке” [109, 78].

В то время не было ни декораций, ни конных или пеших поединков мавров с христианами. Не было персонажей, которые выходили или казались выходящими из центра земли через отверстие в сцене, которую представляли четыре поставленные квадратом скамьи с положенными на них четырьмя-шестью досками, так что она поднималась от земли на четыре пяди; не спускались с неба облака с ангелами или душами. Декорацией театра было старое одеяло, растянутое двумя веревками от одной стороны до другой и образовывавшее то, что называют одевальной (*vestuario*, уборная); за одеялом находились музыканты, распевавшие без гитары какой-нибудь старинный романс [109, 68].

Испанский зритель, жадный до зрелищ, воспринимал эти примитивные постановки с восторгом. Театр развлекал, позволяя посмотреть на себя со стороны, давал пищу для размышлений.

Итак, роль конкретной маски в испанском театре не обозначена, хотя не вызывает сомнения тот факт, что актеры всех трупп выступали в маске той или иной роли, позволяющей с наиболь-

шей полнотой изобразить те бытовые сцены, которые вызывали такой восторг у зрителя.

Не менее значима функция маски в театре, в карнавальном искусстве, в телевизионных проектах, в психодраме – одной из классических форм психотерапии XX века. В классической психодраме “создание маски представляет собой творческий акт, необходимый человеку для выживания и приспособления к действительности” [246, 48]. Маска открывает многие тайны, позволяет добраться до глубины души, открыть и дать выход негативным эмоциям или нереализованным мечтам.

О роли маски в реализации идеи театротерапии размышляет Н.Н. Евреинов в книге “О новой маске”, описывая театральный эксперимент, состоявшийся 25 июня 1921 года в одной из петроградских школ. Создатель спектакля Н.П. Ижевский взял как материал для спектакля реальные отношения учеников класса – ситуацию, возникшую между одной девочкой и несколькими мальчиками. Ему пришла идея инсценировать “роман со всеми его сложными перипетиями и заставить его участников изобразить самих себя, со всеми их переживаниями на подмостках театра”. Реальные характеры 14-16-летних ребят были облечены в театральные образы. Четырнадцатилетняя девочка, в которую были влюблены шестеро мальчиков, превратилась в Коломбину, легкомысленную и очаровательную. Мальчики же стали Франтом с цепочкой – “из поклонников Коломбины наиболее серьезный, однако изящный и ...пустоватый”, Доктором Фаустом – “личность цельная, тип интеллектуально волевой”, Пьеро – “неумным и безнадежным воздыхателем”, недовольным “лживостью и неестественностью карнавала”, Арлекином – “личностью художественно эмоциональной”, “легкомысленной, подвижной”, Человеком без маски – “жителем леса, упрямым, прямолинейным, довольно простодушным, но в то же время тонко чувствующим”. Каждый исполнитель не играл своего героя, а жил на сцене всеми своими реальными качествами. Ибо персонажи были таковы, каковы исполнители. Однако сюжет пьесы четко зафиксирован: Коломбина и Арлекин, которому та симпатизирует, дурачат всех остальных поклонников; Коломбина неожиданно увлекается Человеком без маски и уходит с ним, но она не может жить без карнавала и возвращается к Арлекину.

Спектакль представлял проигрывание реальной ситуации, но в искусственных театральных условиях — условиях карнавала. В этом и состояла идея Ижевского. С этой целью были придуманы образы — маски на манер *commedia dell'arte*. Спектакль, состоявшийся в 13-й Единой трудовой школе, Н.Н. Евреинов считает первой попыткой создания автобиоореконструктивной маски [89, 21].

Н.Н. Евреинов полагает, что в театре существовало до сих пор два типа “масок”: психологическая — “обязывающая к преобразованию самого стержня лицедейской души” — и прагматическая, когда лицедей “остается адекватным себе” [89, 22]. Но каждый должен, по мнению Н.Н. Евреинова, создать себе маску в жизни.

Маска роли присутствует и в учебном процессе, позволяя обрести определенную свободу в общении, эмоциональность, выразительность и игривость.

Маску одевает учитель, входя в класс, если он артистичен, умеет импровизировать, исполнять самые разные роли в течение одного урока. “Ведь это тот арсенал наглядных средств обучения и воспитания, которые находятся в распоряжении учителя, в нем самом, ...можно совокупностью соответствующих внешних проявлений создать у себя произвольно ту или иную эмоцию и настроение” и передать этот настрой обучаемым. “В этом отчасти секрет актерского действия: суммой внешних проявлений и манер он дает соответствующие стимулы зрителю” [264, 35].

Театральность отличает стиль преподавания лучших учителей — предметников. Это возможность через определенную маску, соответствующую той или иной ситуации общения, внести элемент новизны в учебный процесс.

“Сила театра в том, что он коллективный художник, соединяющий в одно гармоническое целое творческую работу поэтов, артистов, режиссеров, музыкантов, актеров, статистов, декораторов, электротехников и прочих деятелей сцены. Вместе с тем искусство театра — собирательное, и в этом также его сила. Театр пользуется одновременно творчеством всех без исключения искусств: литературы, сцены, живописи, архитектуры, пластики, музыки, танца, которые он собирает под своим кровом [305, 53].

Возможно, в связи с такой многогранностью театрального искусства, в котором мы как в зеркале видим страницы своей жизни, сопереживая и обогащаясь одновременно, оно постепенно заполняет педагогическое пространство, превращая урок в спектакль, а класс в театральную сцену. Театр – это искусство действия, а процесс преподавания отличает деятельностный подход, особенно это касается методики преподавания иностранного языка, в которой приемам физических действий, перевоплощению, драматизации уделяется значительное место. Образное отражение действительности осуществляется в театре и на уроке иностранного языка. Театральный или сценический образ возникает тогда, когда актер, получив ту или иную роль, преобразуется, перевоплощается и предстает перед зрителем. Это – искусство театра. В процессе изучения иностранного языка происходит образное отражение действительности. Учащиеся, получая роли при подготовке к ролевой игре, перевоплощаются в соответствии с особенностями нового образа, который им предстоит воплотить в мини-спектакле с помощью своих психофизических данных, и в этом новом качестве сценического образа, действуя от лица этого последнего, предстают перед зрителями – учащимися группы, не задействованными в игре. К.С. Станиславский неоднократно подчеркивал, что “единственный царь и владыка сцены – талантливый артист”. Перенося этот тезис в педагогику, можно утверждать, что единственный царь и владыка класса – талантливый преподаватель, владеющий методическим мастерством, в котором значительное место занимает актерская техника, умение перевоплощаться. “Оставайтесь сами собой, а поступки возьмите другого лица, то есть роли. И все равно для зрителя Вы будете уже не Вы, а какое-то новое существо: Вы = актер + роль; кого бы вы ни играли: боярина, женскую роль, стул, колокольчик, – оставайтесь собою... И не бойтесь за результат, все равно получите не вы... Вы и не Вы!” [105, 48]. В профессиональной деятельности учителя иностранного языка перевоплощение занимает особое место. Маски роли меняются на уроке мгновенно: вводится новая лексика – преподаватель изображает предметы и действия, чтобы обеспечить произвольное запоминание материала учащимися. Отрабатыва-

ется грамматический материал – учитель, используя пантомиму, наглядно демонстрирует функцию того или иного грамматического явления. Актерское и педагогическое искусство есть искусство перевоплощения.

Перефразируя слова К.С. Станиславского, можно сказать, что если актер и преподаватель теряют грань между тем, где они настоящие и где роли, которые они играют, – вот это и есть настоящее искусство (сценическое и педагогическое). Оно обеспечивает включение учеников в урок, то есть создание такой обстановки, при которой они забывают, что находятся на уроке. Е.И. Ильин на страницах педагогического блокнота написал: “Методика не наука о том, как надо, а искусство, убеждающее, как быть ярким и ... рациональным” [113, 171].

### **§3. Средства театральной педагогики в реализации педагогических задач**

Многочисленные исследования свидетельствуют о тесной взаимосвязи театрального и педагогического искусства, о возможностях широкого привлечения системы К.С. Станиславского в учебный процесс по многим предметам и, в частности, в учебный процесс по иностранному языку (Ю.П. Азаров, О.Д. Бганко, В.М. Букатов, О.С. Булатова, Ж. Ваганова, А.П. Ершова, П.М. Ершов, И.А. Зазюн, В.А. Кан-Калик, Ю. Колчеев, З.Я. Корогодский, И.Ф. Кривонос, Ю.Л. Львова, Е.И. Пассов, В.В. Самарич, Н.Н. Тарасевич, И.В. Юстус и другие).

Система К.С. Станиславского раскрывает законы театрального искусства. Система включает в себя учение о природе и законах актерского творчества, о методах и приемах управления им; учение о роли режиссера в создании театрального спектакля; учение о театральной эстетике; учение об актерской этике. По мнению М. Чехова, “система – для талантливых, которым есть что систематизировать”. Схематично основные направления системы и ее компонентный состав можно представить следующим образом:

## СИСТЕМА К.С.СТАНИСЛАВСКОГО

Внутренняя и внешняя работа  
актера над собой

Внутренняя и внешняя работа  
актера над ролью

Элементы актерской техники

Актерская эмоция  
Амплуа  
Вдохновение  
Внимание сценическое  
Внутреннее зрение  
Воображение  
Воплощение  
Двигатели сценической жизни  
(ум, воля и чувство)  
Искусство переживания  
Искусство представления  
Круги внимания  
Манки-возбудители  
эмоциональной памяти  
Органическая природа  
Пластика  
Психотехника  
Самообщение  
Самочувствие актера на сцене  
Талант  
Темпо-ритм  
Туалет души актера  
Фантазия  
Характерность  
Чувство  
Чувство меры (правды)  
Штампы  
Элементы сценического самочувствия

Элементы сценического мастерства

Артисто-роль  
Беспредметные действия  
Биография роли  
Вольтаж  
Вывих  
Действие  
Действенный анализ  
«Если бы», предлагаемые  
обстоятельства  
Жест  
Жизнь человеческого духа роли  
Жизнь человеческого тела роли  
Задача  
Зерно пьесы, спектакли, роли  
Коллективное творчество  
Контрсквозное действие  
Мизансцена  
Наигрыш  
Образ  
Партитура  
Публичное одиночество  
Режиссер  
Ремесло  
Сверхзадача и сквозное действие  
Словесное действие  
Сценическая правда  
Физическое действие  
Этюды

Основные положения системы К.С. Станиславского

- Учение о роли режиссера в создании спектакля
- Учение о театральной эстетике
- Учение об актерской этике
- Сознательное управление подсознательными процессами творчества
- Концепция сцены и зала и их взаимодействие

Учитель в развивающей образовательной среде

- Трансляция организаторских и фасилитаторских способностей
- Реализация общедидактических представлений о процессе языкового образования
- Учение об актерской этике
- Введение элементов драматизации в структуру урока



Рассмотрим те положения “системы”, которые играют наиболее важную роль при обучении иностранным языкам средствами театральной педагогики и в профессионально-педагогической подготовке учителя.

Поясним некоторые элементы системы, имеющие непосредственное отношение к театральным маршрутам в педагогике. Начнем с элементов актерской техники. Амплуа – деление актеров и ролей на группы. По мнению К.С. Станиславского, истинный артист не признает амплуа. Нельзя быть однообразным актером, как и нельзя быть однообразным учителем. Амплуа учителей – “зануда”, “фюрер”, “стрекоза” – свидетельствуют о неприятии этих образов учениками. Вдохновение возбуждают сверхзадача и сквозное действие, но является оно к артисту, по мнению К.С. Станиславского, лишь по праздникам, поэтому нужен какой-то более доступный, протоптанный путь, которым владел бы актер. Этим путем является линия физических действий. Подобное происходит и с учителем. Линия физических действий позволяет ему быть ярким и неповторимым в каждом спектакле-уроке.

Внутреннее зрение – это умение создавать мысленные образы, которые на актерском жаргоне называются “видениями внутреннего зрения”. Они создают внутри актера соответствующее настроение. С видениями сочетаются слуховые осязательные представления. Для успешного осуществления коммуникации человеку необходимо овладеть следующими умениями, описанными в системе К.С. Станиславского: “смотреть и видеть”, “слушать и слышать”, “понимать и чувствовать”. Эти умения составляют обобщенное умение “читать поведение” (умение ощущать движения, совершаемые в определенных обстоятельствах, по этим движениям определять цели партнера, которые вытекают из столкновения с окружающей средой интересов партнера, его состояния, чувств и мыслей [92, 12]. Важную роль в подобном “чтении поведения” играют невербальные средства общения, которые оказываются трудно уловимыми до тех пор, пока наблюдатель не приобретет соответствующие навыки, чему и способствует изучение “системы К.С. Станиславского”.

По мнению К.С. Станиславского, воображение ведет за собой артиста. “...Воображение необходимо артисту не только для

того, чтобы создавать, но и для того, чтоб обновлять уже созданное и истрепанное. Это делается с помощью введения нового вымысла или отдельных частностей, освежающих его” [215, 31].

Воображение придает новизну знакомым приемам работы и материалу учебника. “Вот почему творческая фантазия является основным, необходимейшим даром актера и учителя. Без сильно развитой, подвижной фантазии невозможно никакое творчество... При подъеме же ее расшевеливается в душе художника целый мир спавших в ней, иногда глубоко погружившихся в сферу бессознательного, образов и чувств” [215, 31].

Овладев искусством переживания, учитель, входя в класс, будоражит творческие чувства учеников, создает педагогическое произведение, которое называется “урок”, опираясь на богатейший опыт театральной педагогики.

Круги внимания (малый, средний и большой) помогают сосредоточиться актеру на сцене и учителю в классе. Умению сосредоточиться способствует состояние так называемого публичного одиночества. Круг внимания очень подвижен, и в его пределах должен находиться центральный объект внимания актера и учителя, который позволит сосредоточиться, успокоиться и провести урок.

Манки – возбудители эмоциональной памяти. “Манки являются главными средствами в области работы нашей психотехники. Связь манка с чувством следует широко использовать, тем более что она естественна и нормальна. Артист должен уметь непосредственно откликаться на манки... и владеть ими, как виртуоз клавишами рояля... Надо знать, что чем вызывается, на какого “живца” что клюет. Надо быть, так сказать, садовником в своей душе, который знает, из каких семян что вырастает” [215, 55].

Учитель использует манки для повышения мотивации учения, активизации учащихся. Наиболее могущественными манками являются сверхзадача и сквозное действие.

Органическая природа проявляется тогда, когда артист и учитель поймут и почувствуют, что их внутренняя и внешняя жизнь на сцене и в классе, в окружающих условиях протекает естественно и нормально; в этот момент “глубокие тайники подсознания осторожно вскроются и из них выйдут ... чувствования. Они на короткое или более продолжительное время овладевают нами и поведут туда, куда им повелит что-то внутри” [308, 24].

Пластика зависит от чувства и требует особой точности и четкости, выступая в унисон с внутренним состоянием, обогащая его и делая более выразительным при помощи особого чувства движения. “Да сгинут навсегда со сцены и из класса... корявые тела с заостренным спинным хребтом и шей, с деревянными руками, кистями, пальцами, ногами... ужасная походка и манеры!” [215, 69].

Психотехника предполагает овладение техническими приемами творчества, внутренней техникой актера. Манки являются главными средствами в области работы психотехники.

Когда артист выходит на сцену, а учитель входит в класс, то часто он от испуга, застенчивости теряет самообладание. В эти минуты он не может нормально говорить, смотреть, слушать, мыслить, чувствовать, действовать. “...Для овладения сценическим самочувствием нужна прежде всего сцена... и все тяжелые условия публичного выступления... Когда все препятствия и все условия публичного выступления станут для меня знакомыми, обычными... когда “трудное станет привычным, привычное — легким, легкое — красивым”, тогда только я скажу, что усвоил “внутреннее сценическое самочувствие” и могу пользоваться им по своему произволу” [308, 85]. Сценическое самочувствие или самочувствие учителя на уроке — это рабочее состояние. Привычка изо дня в день быть в форме и в правильном самочувствии создает мастеров сцены и учителей — профессионалов.

Талант — это сочетание многих человеческих способностей. “В этот комплекс входят и физические данные, и человеческие свойства, и память, и воображение, и возбудимость, и чувствительность, и впечатлительность. Все эти данные, взятые отдельно или вместе, должны быть сценически обаятельны и гармонично сочетаться между собой. Можно быть некрасивым в жизни... но эта некрасивость ...обаятельна на сцене и в классе, и тогда она лучше красоты. Можно иметь всего понемножку и стать сильным актером или отличным учителем благодаря своей сценической обаятельности” [308, 95]. Талантливым артистом или учителем стать очень сложно. Это не приходит сразу, а создается годами в профессиональной мастерской.

Р. Мерль в романе “За стеклом” описывает жизнь одного из старейших французских университетов. Череда образов преподавателей и студентов создает картину университетского образования через призму их восприятия. В очередной раз автор убеждает читателей, что талант педагога — это, прежде всего, труд, вдохновение и любовь к профессии. “Накануне Левассер прорепетировал свой анализ текста перед магнитофоном, чтобы на занятии не заглядывать в конспект и видеть слушателей. И теперь, говоря, он испытывал живейшее удовольствие. Отличная работа, план крепко сбит, переходы остроумны, не оставлено ни одного темного угла и закоулка, есть даже небольшие открытия... И главное, ему удалось вступить в контакт со своими студентами, на повороте одной фразы точно что-то замкнулось, и внезапно тишина стала активной, обострилось внимание, ожили взгляды” [192, 86].

Профессиональная жизнь актера и учителя связана с действием, а действие — с движением, имеющим свой темп и ритм. Темпо-ритм возбуждает эмоциональную память, активизирует чувственное восприятие действительности. Создав соответствующие “видения”, поставив конкретную цель, представив мысленно “предлагаемые обстоятельства”, актер ощущает “темпо-ритм”, который оказывает непосредственное, почти механическое воздействие на “эмоциональную память”, порождая “внутреннее переживание”. “Темп в сценическом действии выражает смысл внешнего движения, ритм — внутреннего состояния, наполненности. Следовательно, темп — это скорость проживания” [131, 186]. У каждого создаваемого актером образа, характера свой “темпо-ритм”. Учителю также важно понять взаимосвязь темпа и ритма, уметь использовать закономерности “темпо-ритма” при организации работы на уроке. Близкие цели урока преимущественно связаны с темпом, далекие учебные цели — с ритмом.

Туалет души актера (учителя) необходим перед выходом на сцену или появлением в классе. Это внутренняя и внешняя подготовка к общению с аудиторией. Необходимо приобрести свою индивидуальность и, несмотря на это, быть в каждой роли другим. “Чаще всего, особенно у людей талантливых, внешнее воплощение и характерность создаваемого образа рождаются сами

собой от правильно созданного внутреннего склада души... Пусть каждый добывает... внешнюю характерность из себя, от других, из реальной и воображаемой жизни, по интуиции или из наблюдений над самим собой или другими, из житейского опыта, от знакомых, из картин, гравюр, рисунков, книг... или от простого случая – все равно. Только при всех этих внешних исканиях не теряйте внутренне самого себя” [215, 105].

“Предлагаемые обстоятельства”, “если бы”, внутреннее и внешнее действие составляют элементы внутреннего сценического самочувствия актера и определяют позитивность внутреннего настроения учителя. Кроме того, это эффективный методический прием, позволяющий создавать разнообразные воображаемые ситуации на уроке. Предлагаемые обстоятельства являются вымыслом воображения.

В основе психотехники актерского искусства лежит учение о действии. Беспредметные действия – это действия с воображаемыми предметами, которые часто используются в профессиональной подготовке учителя иностранного языка. К.С. Станиславский призывал “играть с пустышкой”, так как она “сосредотачивает внимание артиста сначала на себе, потом на физических действиях и заставляет следить за ними. Пустышка помогает расчленять большие физические действия на их составные части и каждую из них изучать отдельно” [215, 23].

Биография роли предполагает знание прошлого пьесы и роли, ибо это и мечта о будущем обосновывают настоящее.

Драматическое искусство, искусство актера и профессионализм учителя основываются на действии. Само слово “драма” на древнегреческом языке означает “совершающееся действие”. Следует действовать обоснованно, целесообразно и продуктивно.

К.С. Станиславский утверждал, что успешное исполнение актером роли зависит не от того, какие чувства испытывает актер на сцене, а от того, какие физические действия он совершает: “Вдохновение является лишь по праздникам. Поэтому нужен какой-то более доступный, протоптанный путь, которым владел бы актер, а не такой, какой владел бы актером, как это делает путь чувства. Таким путем, которым может легче всего овладеть актер и который он может зафиксировать, является линия физи-

ческих действий” [307, 232]. Чувство или так называемое “психическое действие” рождается из “физического действия”. “Психическое действие” может быть внешним, то есть направленным на собеседника, партнера с целью каким-либо образом воздействовать на него, а может быть и внутренним, т.е. направленным на самоопределение и самопознание. Понимание свойств “психического действия” и его связи с “физическим действием” имеет большое значение в контексте межличностного и внутриличностного общения. К.С. Станиславский утверждал, что для успешного осуществления общения актер должен понимать как собственные мысли и чувства, так и мысли и чувства партнера: “Учитесь говорить свои мысли другому и, выразив их, следить за тем, чтобы они доходили до сознания и чувства партнера... В свою очередь, умеете воспринимать от партнера его слова и мысли каждый раз по-новому... Процессы непрерывных взаимных восприятий, отдачи чувств и мыслей надо проделывать каждый раз и при каждом повторении творчества. Это требует большого внимания, техники и артистической дисциплины” [308, 257]. При этом важно понимать составные элементы каждого действия: “оценка фактов и событий”, то есть познание внутреннего мира человека (партнера или роли); “приспособление” актером самого себя к объекту и к обстоятельствам; “воздействие” на партнера с целью повлиять на его поведение.

Творчество начинается с того момента, когда в душе и воображении артиста появляется магическое творческое “если бы”, то есть умение действовать в предполагаемых обстоятельствах. “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” [308, 39].

Жизнь человеческого духа роли и жизнь человеческого тела роли предполагают создание на сцене внутренней жизни изображаемого лица, “отдавая ей все элементы собственной души”; сопровождая душевные переживания соответствующими физическими действиями.

Задачи в профессиональной деятельности актера и учителя являются “теми огоньками, которые указывают линию фарватера и не дают заблудиться на каждом данном участке пути. Это основные этапы роли, которыми руководится артист во время творчества” [308, 156].

Зерно пьесы, спектакля, роли, урока зреет в душе исполнителя, а заброшено оно туда сверхзадачей, изюминкой пьесы, роли, материала урока: “Надо забросить в душу артиста зерно произведения драматурга... надо непременно, чтобы это зерно сгнило в душе актера совершенно так же, как семя растения сгнивает в земле... Зерно пустит корни, от которых вырастет в природе новое растение, а в искусстве — новое его создание” [308, 45].

Система К.С. Станиславского направлена, как и педагогическая система, на коллективное творчество, при котором творят все одновременно, помогая друг другу. Управляет этим процессом режиссер в театре и учитель в школе.

Мизансцены вписываются в учебный процесс по иностранному языку, исполняются экспромтом, вызывая к действию, обучая общению и перевоплощению.

Психологи утверждают, что маска позволяет обнаружить чувства, которые невозможно было бы передать иным способом. Подтверждение этому мы находим в словах К. С. Станиславского: “От своего имени он [актер] не решится сделать того, что делается от имени чужого лица, за которое не являешься ответственным... В таком замаскированном виде он [актер] может обнажать себя до самых интимных и пикантных душевных подробностей” [310, 250]. Таким образом, маска предоставляет возможность актеру и учителю для самораскрытия и самовыражения.

Существует партитура роли и система речевых действий учителя на уроке, его собственная педагогическая партитура, где “не должно быть ни одного лишнего чувства, а только необходимые для сквозного действия” [310, 63].

Публичное одиночество испытывают актер и учитель, пребывая в зоне усиленного внимания зрительного зала или класса. Зрители и ученики могут не только угнетать и пугать артиста и начинающего учителя, но и возбуждать в нем подлинную творческую энергию. “В страшные минуты паники и растерянности

вы должны помнить, что чем шире и пустынное большой круг, тем уже и плотнее должны быть средние и малые круги внимания и тем замкнутее публичное одиночество” [310, 76].

Особое значение в театре имеет деятельность режиссера, задача которого – помогать творчеству актеров, контролировать и согласовывать его. “... Создать режиссера нельзя – режиссер рождается. Можно создать хорошую атмосферу, в которой он может вырасти...” [310, 78]. Создать нельзя и хорошего учителя, но вырастить его в атмосфере творчества и коллективного действия возможно.

Творческая сила режиссера и учителя заключается в умении возбудить волю артистов и учеников, заинтересовать их и зажечь их воображение. В театральной педагогике большое значение придается режиссерским умениям педагога. Режиссер “должен быть понемногу и литератором, и музыкантом, и художником или архитектором, психологом и историком. У него должно быть развито абсолютное чувство времени, ритма и темпа, пространственно-пластическое видение, чувство соразмерности частного по отношению к целому, особое композиционное мышление, высокая общая культура, интуиция” [35, 75].

Учитель, по образному выражению автора романа “Up the Down Staircase” Bel Kaufman, должен быть “a teacher has to be so many things at the same time: actor, ...scholar,... parent,...referee..., friend, psychiatrist, judge and jury, guide and mentor, wielder of minds, keeper of records...” [414, 177].

Особо выделяет К.С. Станиславский актеров-ремесленников, которые “обожают быть пешками в руках режиссера”. Они предпочитают, чтобы ими руководили, и готовы послушно следовать всем инструкциям, не создавая ничего самостоятельно. Есть и такие учителя, которые механически выполняют рекомендации, данные в книге для учителя, не внося элементов творчества в учебный процесс.

Сверхзадача – это основная, главная, эмоционально насыщенная, идущая от ума, от интересной творческой мысли, всеобъемлющая цель, вызывающая творческое стремление. Артист и учитель должны сами находить сверхзадачу, провести ее через себя, через свою эмоциональную сферу. По мнению К.С. Ста-



ниславского, сверхзадача может быть сознательной, волевой и эмоциональной. Сознательная сверхзадача связана с интересной творческой мыслью; эмоциональная сверхзадача рождает вдохновение, развивает воображение; волевая сверхзадача организует действия артиста. Творить, передавать чувства и мысли — значит решать сверхзадачу. Артист может полностью посвятить себя высокой культурной миссии просвещения своих современников через театральное искусство. Тогда его цель становится сверхзадачей.

Сквозное действие “соединяет воедино, пронизывает, точно нить, разрозненные бусы”, все элементы спектакля и урока, направляет их к общей сверхзадаче. Сквозное действие, предлагаемые обстоятельства и магическое “если бы” составляют структуру урока, построенного в контексте театральной педагогики. “Но сквозное действие создается не само по себе. Сила его творческого стремления находится в непосредственной зависимости от увлекательности сверхзадачи” [215, 90].

В учебном процессе по иностранному языку физические действия направляются на достижение сверхзадачи урока: введение и отработку языкового материала, проигрывание этюдов. К.С. Станиславский отмечал, что самые простые этюды должны быть доведены до мастерства, до виртуозности исполнения. Учитель действует в условиях “если бы”, предлагаемых обстоятельствах, конструируя сквозное действие.

В обучении иностранным языкам эквивалентом актерской техники будет непосредственное использование элементов драматизации на уроке. Эквивалентом учения о роли режиссера и об актерской этике могут стать организаторские и фасилитаторские способности учителя, его профессиональная этика, нравственные установки, принципы и убеждения. Эквивалентом учения об эстетике театрального искусства будут общедидактические представления о самом процессе обучения.

Можно утверждать, что в театральной педагогике “система Станиславского” организует творческую развивающую образовательную среду, а осознание ее основных положений и правильное их использование педагогом могут способствовать взаимообогащению и творческому сотрудничеству обучаемого и обучающего.

Для педагогического творчества крайне важен первый, выделяемый К.С. Станиславским процесс, когда учитель, готовясь к уроку или воспитательному мероприятию, знакомится с материалом урока, увлекается им и продумывает систему “манков”, чтобы увлечь учеников. Здесь, кроме введения в урок нового материала, что воплощает в себе логико-педагогический аспект деятельности, педагог сталкивается со следующими проблемами: во-первых, это проблема обновленного, увлеченного восприятия знакомого материала; во-вторых, поиск творческого самочувствия в самой планируемой методической структуре урока; в-третьих, прогнозирование уровня творческого самочувствия учащихся в связи с особенностями планируемого урока. В совокупности данные проблемы образуют сложную систему творческих задач. Анализ педагогической деятельности показывает, что на этом подготовительном этапе творческого педагогического процесса возникает целый ряд сложностей и проблем. Первая из них заключается в том, что учителю необходимо известное ему ранее сделать неизвестным как в процессе подготовки к уроку, так и непосредственно на уроке — рожденным во время сегодняшней учебно-воспитательной деятельности. В связи с этими проблемами возникают задачи второго этапа, связанные с поисками в себе самом и вне себя нужного для творчества материала. Две эти стадии тесно взаимодействуют друг с другом, образуя в известной мере целостный процесс. Ученые отмечают необходимость единства логико-педагогического и субъективно-эмоционального в организации творческого самочувствия педагога на подготовительном этапе творчества и подчинения методической структуры урока определенным его творческим задачам [121, 115].

По К.С. Станиславскому, творческий процесс актера в работе над ролью включает в себя именно диалектическое единство логического и эмоционального начал. Важным моментом в этом плане является деление пьесы — роли на куски и задачи. “Куски” пьесы есть не что иное, как ее четкий скрупулезный анализ, который дает возможность артисту представить сущность своей деятельности на том или ином отрезке сценического времени.

Деление урока на четкие куски и творческие задачи и их подробная творческая разработка образуют необходимый подгото-

вительный этап и в педагогическом творчестве. Они в процессе осуществления деятельности оперативнее управляют и контролируются педагогом, приобретают четкую структуру и легче и эффективнее осуществляются. Куски и задачи в деятельности педагога представляют собой динамическую систему, которая регулируется ситуационно возникающими педагогическими задачами, что требует от педагога умения оперативно ориентироваться в меняющихся обстоятельствах, проводить энергичный анализ, принимать то или иное решение, что, в свою очередь, предъявляет серьезные требования к развитию навыков педагогической импровизации. Таким образом, педагог, проводя в жизнь ранее намеченные им “куски” и “задачи” урока, должен чутко реагировать на все процессы, проходящие в классе, быстро выделять новые фрагменты и оперативно решать задачи, сопровождающие их исполнение.

Деление материала на творческие куски значимо, по мнению К.С. Станиславского, не только для анализа и изучения материала пьесы и роли. “Дело в том, что в каждом куске заложена творческая задача. Задача органически рождается из своего куска или, наоборот, сама рождает его” [309, 156]. Это положение приобретает важное педагогическое значение, так как деление материала предстоящего урока на куски даст возможность педагогу для самого себя сформулировать многоступенчатые творческие педагогические задачи. К.С. Станиславский определяет и другую логику: задача рождает кусок. В работе учителя это реализуется в следующем плане: конкретные педагогические задачи, назревшие в классе, педагогические задачи самого педагога во многом влияют на структуру и направленность педагогической деятельности и соответственно воздействуют и на систему кусков и укрупненных частей урока, на их последовательность, иерархию, значимость и объем.

Такая партитурная структурно-целевая подготовка материала предстоящей деятельности образует логико-педагогический механизм творческого самочувствия учителя: он “видит” предстоящую деятельность и четко представляет ее структуру и задачи, что, естественно, стимулирует его творческое самочувствие. Такой анализ осуществляют многие творческие учителя [121, 116].

Этот аспект личной притягательности задачи для самого педагога, увлечение ею чрезвычайно важен для творческого самочувствия учителя. “Как бы ни была верна задача, но самое главное и важное ее свойство заключается в “манкости”, в привлекательности для самого артиста. Надо, чтобы задача нравилась и влекла к себе, чтобы артисту хотелось ее выполнить. Такая задача обладает притягательной силой, она, как магнит, притягивает к себе творческую волю артиста” [309, 159-160]. Вот такая же манящая творческая задача необходима и педагогу, только в этом случае педагогическое воздействие обогатится силой чувства и педагогического желания самого учителя (то есть его творческим самочувствием), станет эмоциональной, увлекающей силой, активизирующей самого воспитателя [121, 116].

Самое сложное в проектировании педагогической задачи – придать ей необходимую творческую манкость. Важнейшим условием создания “манков” педагогической задачи является умение педагога обновленно воспринимать всю периферию предстоящего педагогического процесса: материал, методику построения урока, учащихся и самого себя. Трудно рассчитывать на то, что совершенно верные педагогические задачи, сформулированные в методических разработках по предмету, механически привьются на той или иной индивидуально-педагогической почве. Они оживут лишь тогда, когда будут творчески осмыслены учителем в личностном плане и приобретут для него необходимую “манкость”. Найти в конкретной педагогической задаче нужную для самого себя творческую притягательность – сложная проблема, стоящая перед учителем, через решение которой можно прийти к творческому самочувствию и творческой атмосфере на уроке. Манящая педагогическая задача стимулирует творческое самочувствие педагога, вызывает желание действовать. Следовательно, если рассматривать логику возникновения (стимулирования) творческого самочувствия учителя перед конкретным уроком, то можно выделить такие шаги: во-первых, конструирование структуры урока и системы педагогических задач; во-вторых, придание педагогическим задачам “манкости”, личностной притягательности для самого педагога. В единстве два этих процесса способствуют возникновению творческого са-

мочувствия учителя, хотя в реализации данных процессов большую роль играет третий фактор, стимулирующий творческое самочувствие, — представление педагога о классе и предстоящем общении с ним, поскольку два выделенных компонента могут быть успешно реализованы только на основе этого третьего [121, 118].

Таким образом, актуализируется в педагогическом процессе сверхзадача урока, которая наполняется личным чувством педагога, его видением материала. Тогда педагогический процесс превращается в подлинное творчество: материал, освещенный учительской сверхзадачей, перестает быть “мертвым”, превращаясь в убеждения, в мысли, укрепленные чувством, вызывая желание спорить, искать, соглашаться или отстаивать собственную точку зрения. Сверхзадача в педагогическом творчестве мобилизует творческое самочувствие педагога.

Мобилизации творческого самочувствия учителя может также способствовать “метод физических действий”. Открытие К.С. Станиславского заключается в утверждении значимости организации физической жизни роли для вызова творческого самочувствия, для вовлечения всей личности творца в творческий процесс. Оно выходит далеко за пределы исключительно театральной деятельности и приобретает во многом универсальное значение для формирования творческого самочувствия, особенно в видах деятельности, связанных с непосредственным человеческим общением.

Метод физических действий в ситуации “если бы”, в предлагаемых обстоятельствах применим и к педагогической деятельности. Врожденные и приобретенные нервные пути тысячами нитей связывают физические действия с эмоциями, с бесконечными разнообразными оттенками человеческих переживаний. Именно через физические действия происходит произвольное воздействие на непроизвольные эмоциональные реакции [121, 135]. Сегодня широкое применение получил метод преподавания иностранного языка с опорой на физические действия (*total physical response*). Разработанный психологом Дж. Ашером, он предполагает широкое вовлечение двигательной активности в процессе изучения иностранного языка.

Своеобразие реализации метода физических действий К.С. Станиславского в педагогическом творчестве заключается в том, что

“он необходим учителю лишь как средство размягчения и “подманивания” своей творческой природы непосредственно до начала творчества (общение с классом), а далее логика физических действий в состоянии “если бы” постепенно перерастает в истинную духовную увлеченность ситуацией творчества, уже вне состояния “если бы”, а в реальном общении с классом” [121, 139].

Физический “зажим” парализует актера как творческую систему в целом. Аналогичное явление, как показывает наблюдение, происходит и с начинающим педагогом: “мышечный зажим” учителя отрицательно сказывается как на его субъективно-эмоциональной, так и на научно-поисковой сфере деятельности, так как появляется повышенная, переходящая в негативную мышечная напряженность, неуправляемость своими эмоциональными проявлениями и психическими состояниями: учитель затрудняется в выполнении элементарных методических приемов, в точной и доходчивой передаче знаний, “происходит известное торможение всей целостной творческой системы педагога” [121, 144].

На снятие “мышечного зажима” направляется система упражнений, выполняемых студентами I курса РГО СамГУ на практических занятиях по английскому языку. Все упражнения логически вписываются в контекст основного занятия и решают две задачи: по отработке того или иного языкового явления (например, пантомима на отработку настоящего продолженного времени) и по формированию у студентов умения свободно держаться перед аудиторией. “Активность актера зависит от того, в каком нервном состоянии находится режиссер во время репетиции. Режиссер – это источник энергии, он передает актерам импульс. Режиссерская “дрожь” должна перейти к актерам. Музыканты не смотрят на дирижера, а все равно чувствуют его, особенно такого, у которого есть этот ток” [378, 33].

То же самое происходит и на уроке. Учитель – источник энергии, но и он забирает себе положительную энергию учеников. Это при условии, что между ними сложились ровные, дружеские отношения, окрашенные яркими эмоциями и положительными переживаниями. “Работать режиссером – это так же трудно, как учительствовать в школе. Это тяжелая профессия” [378, 33].

Это действительно трудно, но возможно при условии, если учитель владеет техникой общения и обладает методическим мастерством, позволяющим корректировать свое общение, системой К.С. Станиславского и способен импровизировать на уроке.

### Выводы

1. Педагогическая деятельность на различных исторических этапах играла в жизни общества не одинаково оцениваемую роль. Профессиональный труд учителя возникал лишь тогда, когда личность и общество относительно обособились и осознали взаимную нетождественность, нарастающую противоречивость. Непрестижность учительского труда свидетельствует о том, что в обществе не сложилась установка на значимость учителя в формировании личности ученика. Если педагогическое воздействие на человека в его раннем возрасте считается в обществе необходимым, то очевидно, что оно обеспокоено характером будущих отношений между обществом и личностью. Последнее десятилетие характеризуется определением сути педагогического труда в новых экономических и политических условиях: это координация процесса установления отношений между человеком, которого социализирует общество, и самовоспитывающимся человеком. Закономерны изменения в подготовке специалистов в системе высшего педагогического образования, обусловленные необходимостью его гуманизации. Этим определяются особые требования к личности современного учителя, что требует дополнительных исследований в области профессионально-педагогической деятельности.

2. Адекватному переосмыслению принципов и идей педагогического российского образования способствует исторический экскурс. Внимательное отношение к прошлому — не только свидетельство уважения к своему Отечеству, но и способ определения средств и подходов к организации процесса подготовки современного учителя. Анализ результатов научного поиска показал, что Россия имеет свои традиции высшего педагогического образования. В конце XVIII века определяются государственные требования к профессиональной подготовке учителя, законодательно оформляется их правовое положение в зависимости от образования. Если в дореволюционной России преобладала под-

готовка учителей для начальной школы, то после 1917 года пед-институты готовят учителей для старших классов по отдельным предметам. С середины 80-х годов в педвузах вводится подготовка учителей, имеющих вторую педагогическую специальность (информатика, иностранный язык и др.). Наиболее спорной длительное время оставалась для педагогической науки проблема правомерности подготовки учителей двумя образовательными системами: институтами и университетами. Если первая система в модели личности будущего учителя уделяла внимание формированию методических навыков, то вторая — единству педагогического и научного, создающего предпосылки для творческой самореализации в профессиональном пространстве. Выпускников университетов отличают: энциклопедичность знаний, владение методами научного познания и стремление к установлению закономерностей, потребность в интеллектуальной деятельности, взаимодействие научной и педагогической деятельности, развитое самостоятельное мышление, гражданская направленность. Таким образом, выпускники представляют два отличных типа.

3. Особую актуальность приобретает проблема подготовки учителей иностранного языка, организующих коммуникативное образование, которое дает доступ к культуре других стран, обеспечивает общение на межнациональном уровне. Потребность в знании иностранных языков в профессиональных целях повысила престижность данного предмета в общеобразовательных школах. Исследование целей изучения иностранных языков в системе российского образования показало, что они определялись социальным заказом общества: от практической потребности государства (“живое общение с чужеземцами” в период открытости России влиянию Запада) к обозначению принадлежности к высшей аристократии и для общения в дворянской среде, к основному атрибуту профессии (дипломаты, переводчики, ученые), к общеобразовательным задачам (реализовывалась информативная функция языка) до обучения языку как реальному средству общения во всех сферах деятельности современного человека.

4. Различие целей обучения иностранным языкам отразилось в методиках: от сознательно-сопоставительного, грамматико-переводного и текстуально-переводного до инициативной пози-



ции изучающего язык (коммуникативный, суггестивный методы, требующие привлечения эмоциональной сферы при организации коммуникативной деятельности). Таким образом, меняется характер обучения от пассивно-созерцательного к активно-созидательному, что вызвало необходимость поиска и внедрения новых, инновационных методик. Процесс поиска требует особого типа мышления, устойчивой профессиональной направленности, конструктивной личностной концепции учителя иностранного языка, педагогического искусства, идентичного театральному искусству – сфере проявления творческого потенциала.

## **Глава II. Психодраматический подход к формированию профессиональной готовности студентов филологического факультета**

### **§1. Условия становления педагогического творчества**

В настоящее время в обществе все больше утверждается мысль о том, что образование из способа просвещения индивида должно превратиться в механизм развития творческой личности, ее индивидуальных способностей и дарований, личности, способной конструировать самое себя, определять и изменять свою жизненную стратегию. Достижение этой цели невозможно без педагогов, обладающих творческой индивидуальностью. Для того чтобы усилия педагога стали действенными, недостаточно его эрудиции, методического мастерства, удачного выбора образовательной технологии. Необходимо, чтобы ученик принял педагога как яркую неповторимую личность.

Современные тенденции развития образования, возросшие профессиональные требования к личности учителя усилили потребность в формировании творческой индивидуальности педагога, реализации его творческих способностей, развитии индивидуального стиля деятельности. Следует определиться с понятиями. «Творческой деятельностью мы называем всякую такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно,

будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке” [55, 3]. В советском энциклопедическом словаре читаем: “Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца-субъекта творческой деятельности; в природе происходит процесс развития, но не творчество” [11, 46].

Существуют различные подходы к определению сущности творчества. Творчество – это исторически эволюционирующая форма активности людей, выражающаяся в различных видах деятельности и ведущая к развитию личности. Через творчество реализуются историческое развитие и связь поколений. Оно непрерывно раздвигает границы возможностей человека, создавая условия для покорения новых вершин [350, 7].

Творчество – родовой признак человека, характерный показатель его жизнедеятельности, обусловленный свойствами сознания и способом существования. “В основе творчества лежит принцип деятельности, а деятельность носит социальный характер, следовательно, и творчество, даже в своем личностном проявлении, носит наиндивидуальный, социальный характер. Социализация осуществляется через “орудия” творчества: сознание, язык, деятельность, то есть через субъект творчества”.

Развернутое определение творческой деятельности дается И.П. Калошиной через систему следующих признаков:

творческая деятельность направлена на решение задач, для которых характерно отсутствие в предметной области или лишь у субъекта не только способа решения, но, главное, предметно-специфических знаний, необходимых для его разработки, – постулатов, аксиом, теорем, лемм, законов (такие задачи мы называем творческими; в психологической литературе характеристика творческих задач часто сводится лишь к указанию отсутствия способа решения);

- творческая деятельность связана с созданием субъектом на осознаваемом или неосознаваемом уровнях новых для него зна-

ний в качестве ориентировочной основы для последующей разработки способа решения задачи;

- творческая деятельность характеризуется для субъекта неопределенной возможностью разработки новых знаний и на их основе способа решения задачи; неопределенность обусловлена отсутствием каких-либо других знаний, строго детерминирующих указанную разработку [120, 6].

Таким образом, характеристиками творчества являются: отсутствие способов решения задачи, новизна и оригинальность. Подтверждение этому выводу находим у В.И. Загвязинского: “Творчество – это всегда созидание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов его получения. Новизна и преобразование – две наиболее существенные характеристики творчества” [101, 12].

Г. Гиргинов, анализируя понятие “творчество”, выделяет его различные уровни и виды. “Творчество первого уровня, имманентно присущее человеческому мышлению и человеческой практике, представляет собой деятельность, в ходе которой, во-первых, формируются вещи и явления, в объективной реальности не существующие, например, знания о действительности или материальные, вещественные изобретения (орудия, машины и пр.); во-вторых, развиваются и совершенствуются далее уже созданные человеком материальные или духовные произведения; в-третьих, вырабатываются методы, формы, средства субъективного переустройства наличного... С творчеством второго рода обыкновенно связываются “открывательство” и “изобретательство”. Научное творчество является поиском и нахождением, открытием специфического типа связей и отношений. Его специфическим предметом является закон, закономерная связь, тенденция развития” [68, 67]. Таким образом, автор отмечает энергичность данного феномена.

По определению В.И. Андреева, творчество – это один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальнос-

тью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью [11, 50].

В качестве эпиграфа своей монографии “Теория творчества” П.К. Энгельмейер взял слова Гете: “Все умное было уже передумано; надо только попытаться это передумать еще раз” [372, 3]. В этом, по нашему мнению, заложен глубокий смысл, раскрывающий динамику этого сложнейшего психологического процесса, на пути развития которого возникает немало препятствий.

Отношение к творчеству различалось от эпохи к эпохе. В Древнем Риме в книге ценился лишь материал и работа переплетчика, а автор был бесправен – не преследовались ни плагиат, ни подделки. В средние века и значительно позднее творец был приравнен к ремесленнику, а ежели он дерзал проявлять самостоятельность, то должен был зарабатывать на жизнь иным путем: Мольер был придворным обойщиком, великий М.Ю. Ломоносов ценился за утилитарную продукцию – придворные оды и создание праздничных фейерверков.

Итак, творчество – далеко не новый предмет исследования, который привлекал внимание мыслителей всех эпох развития мировой культуры. О глубоком интересе к этому предмету можно судить хотя бы по уходящему в глубь веков и неугасающему стремлению создать «теорию творчества», вернее, по многократным попыткам ее построения. Попытки не всегда были строго научным воспроизведением законов объективной действительности и не представляли собой логически завершенной системы знаний. В большинстве случаев они охватывали, описывали действительность на уровне поверхности явлений, нередко – фантастически, резко искаженно, идеалистически.

На рубеже XIX и XX столетий как специальная область исследования начала складываться «наука о творчестве» – психология творчества. Вслед за исследованиями художественного и научно-философского творчества появились научные разработки естественно-научного творчества, позднее – технического. Эти попытки принадлежат целому ряду исследователей, среди которых следует выделить П.К. Энгельмейера. “Рутина хочет покоиться в привычных креслах, а там, где этого нельзя, то двигаться не иначе, как по торным дорожкам; она хочет думать при-

вычные думы, мерить на установленный аршин, верить признанным авторитетам, вообще руководиться тем, что освящено временем. Наоборот, творчество вечно стремится вперед: ему не сидится в привычных креслах, его манит в сторону от торной дороги в тенистые чащи неизведанного: оно развенчивает авторитеты и доверяет только своему чутью, оно верит в свои силы и охотно увлекается неудержимым колесом времени” [372, 13].

Эти утверждения были сделаны в начале XX века, в период, когда исследованиям творчества не придавалось существенного значения. Так продолжалось до середины прошлого столетия в связи с тем, что “общество не имело острой потребности в такого рода исследованиях — стихийное появление лиц, становящихся в свое время творцами науки, техники, искусства, стихийно осуществляемые ими открытия, изобретения вполне удовлетворяли темпам развития общества, в частности тем задачам, которые ставила перед собой наука” [239, 7].

Ситуация научно-технической революции второй половины XX века создала условия, открывающие новый этап развития исследований творчества. В настоящее время различными аспектами творчества заняты философы, социологи, психологи, педагоги, литературоведы, историки, кибернетики, экономисты, писатели.

Изучаются сущность, структура и социальная роль творчества (Г.С. Батищев, Г.А. Давыдова, Э.В. Ильенков, А.М. Коршунов, Л.Ф. Лосев, В.Ф. Овчинников, А.Т. Шумилин, Л.И. Яценко и др.). Анализируется взаимодействие противоположных сторон творческой деятельности: а) продуктивного и репродуктивного (В.Ф. Овчинников и др.); б) интуитивного и дискурсивного (В.Ф. Асмус, А.С. Кармин, П.И. Копнин, А.Н. Лук, А. А. Налчаджян, В.И. Хорев и др.).

Исследованию творчества как атрибутивного свойства человеческой деятельности посвятили свои работы В.И. Белозерцев, Л.П. Буева, М.В. Демин, Б.Е. Лобанова, В.Ф. Овчинников, К.С. Пигров и др. Творческому характеру знания, роли воображения уделяют внимание В. С. Библер, А. С. Кармин, Б. М. Кедров, А. М. Коршунов, Л. С. Коршунова, Ф. В. Лазарев и др. Серьезные результаты достигнуты в исследовании основных видов творчества:

научного (В.Ф. Асмус, Л.Б. Баженов, Б.М. Кедров, А.С. Кравец, А.С. Майданов, Е.А. Мамчур, Л.А. Микешина, Е.П. Никитин, А.И. Ракитов, В.С. Степин, С. Швырев, Б.Г. Юдин и др.), технического (В.В. Алехин, В. И. Белозерцев, В.Г. Горьков, И.П. Мамыкин, К.С. Пигров, Е.В. Попов и др.), художественного (Ю.Д. Воробей, С.С. Гольдентрихт, М.С. Каган, К.М. Кантор и др.), педагогического (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, А.Н. Лук, Я.А. Пономарев, Н.Ю. Посталюк и др.).

Философия, исследуя такой феномен, как творчество, опирается на исследования творчества, проведенные специалистами различных научных профилей. Среди множества выявленных признаков творчества философия выделяет, во-первых, только те, которые являются общими для всех видов творчества, и, во-вторых, признаки, существенные для формирования теории творчества, для решения ее собственных проблем, то есть признаки, позволяющие выделить творчество из всех других явлений, определить его сущность, структуру, специфические формы, законы и логику развития, возможности оптимизации творческой деятельности, определить роль творчества в развитии окружающего человека мира, в совокупной деятельности человека, в системе философских категорий и основных разделов философии.

При определении содержания категории творчества выделяют следующие признаки [364, 44]:

1) творчество есть деятельность, состоящая в производстве существенно нового – новых вещей или новых способов деятельности, направленного на удовлетворение потребностей человека в создании новых духовных и материальных ценностей;

2) творчество как процесс всегда оригинально, то есть в процессе творческой деятельности всегда (по крайней мере, в одном ее звене) применяются либо новые средства, либо новые способы, либо новые программы деятельности;

3) творчество в генетическом плане представляет собой создание новых полезных комбинаций из элементов различных систем, то есть комбинирование;

4) творчество органически связано с познанием, отражением действительности, законов ее развития и функционирования. Отражение – основа и база творчества. Раскрывая в процессе

творчества возможности новых связей вещей действительности, их новых комбинаций, человек тем самым расширяет и углубляет свои знания действительности. Творчество, следовательно, выступает и как форма познания действительности. Преобразуя мир на основе познанных законов его, человек делает дальнейшие шаги в их познании. Каждый акт творчества в то же время является и актом дальнейшего познания мира. Познание, следовательно, осуществляется не только в процессе отражения действительности, но и в создании, изобретении новой действительности;

5) творчество есть процесс, состоящий в постановке и решении проблем, нестандартных задач, или процесс разрешения лежащих в основе развития общества противоречий между потребностями человека (общества) и средствами их разрешении, то есть процесс удовлетворения новых потребностей общества;

6) творчество, следовательно, есть форма качественного развития общества и окружающей его среды, всей культуры;

7) творчество – высшая и специфическая форма развития, характерная для человека;

8) творчество – высший вид деятельности человека, оно первично по отношению к исполнительской, стереотипной деятельности;

9) творчество представляет собой единство духовного и материального. Причем идеальное преобразование предшествует материальному. Создание программы, плана, проекта, модели будущей действительности происходит в процессе мышления (духовное творчество); материализация, опредмечивание, овеществление их – в процессе практики (материальное творчество).

Сущность мышления раскрывается в двух его функциях – отражении и творчестве. Основной смысл и историческая необходимость возникновения и развития сознания – мышления – состоят именно в создании, разработке программ, проектов, в открытии способов, возможностей творческого преобразования действительности, в творчестве, в изменении мира, не удовлетворяющего человека;

10) творчество – родовой признак и родовая сущность человека, способ его бытия, форма его самодеятельности, саморазвития и самоутверждения;



11) творчество есть воплощение и проявление диалектики, арена действия ее законов и категорий. Именно в творчестве, наиболее ярком проявлении жизнедеятельности человека, его сущностных сил, предельно полно проявляются все законы и категории диалектики, ее суть, мощь и всеисилие. Диалектическая логика – логика творческого мышления. Диалектика, мышление, практика слиты в творчестве, представляют собой теснейшее органическое единство.

Таким образом, творчество может представлять процесс всей жизнедеятельности, становясь образом жизни.

Одним из важнейших моментов содержания творческой деятельности является разработка субъектом на осознаваемом или неосознаваемом уровнях новых для себя знаний в качестве ориентировочной основы для последующего поиска способа решения задачи [120, 5].

Ученые, определяя содержание творческой деятельности на основе теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, подчеркивают ее сложность и многоэтапность. Раскрытие структуры творчества имеет большое значение для понимания его законов. Структура творческого процесса отражает логику (необходимость) движения творчества, логику перехода от одного этапа к другому. В структуре творчества проявляется его сущность и многие закономерности его динамики.

А.Т. Шумилин на основании проведенных исследований приходит к выводу, что существенным моментом творчества является нахождение идеи решения проблемы, ее разработка и проверка. Выделяя четыре основных этапа творчества, автор приближается к описанию основной его формы: осознание, постановка, формулирование проблемы; нахождение принципа решения проблемы, нестандартной задачи; обоснование и развитие найденного принципа, теоретическая, конструкторская и технологическая разработка его; практическая проверка гипотезы, практическая реализация изобретения, объективизация художественного произведения [364, 47].

Этап нахождения принципа – идеи решения – является кульминационным в творческом поиске. Принцип, идея решения рождаются в форме гипотезы, основной формы творческого

мышления, предположения о том, как разрешить противоречие проблемы. Рабочая гипотеза позволяет сгруппировать наблюдения, факты в непротиворечивую систему или построить описание, согласующееся с наблюдением, с имеющимися фактами, фактическими данными, открыть способы новых связей вещей.

Большое значение для выдвижения гипотез имеет воображение, фантазия, создающая новые комбинации элементов действительности (именно это является содержанием гипотезы). Чем развитее воображение, тем оно продуктивнее, тем больше создается комбинаций, тем они оригинальнее. Многие выдающиеся ученые отличались поразительно высокоразвитым воображением.

Быть личностью означает не только обладать способностью к творчеству, но и постоянно проявлять ее в процессе деятельности. Способность личности к самореализации выступает главным условием, при котором творческая деятельность проявляется в качестве главного фактора гармонического развития личности. Деятельность — это основная сфера проявления личности, ее дарований, способностей, основной фактор, влияющий на развитие, качественные изменения творчества и его субъекта. Отсутствие деятельности приводит к «угасанию» способности к творчеству, к «угасанию» самой личности. Все это приобретает особую значимость для творчества педагогического, где проблема постоянного обновления духовного богатства, его активного использования стоит достаточно остро.

Основными в творческом процессе являются стадии замысла, вынашивания, детальной разработки и оформления результатов творчества, проверки и в некоторых случаях творческой переработки и дальнейшего совершенствования продукта творчества. В качестве критериев выделения этих стадий выступают особенности задач творческой деятельности на каждой из них и своеобразии познавательных процессов [315, 27].

Наиболее трудоемкими представляются анализ, систематизация, творческое осмысление и обобщение собранного материала, когда происходит основной процесс формирования научной теории изучаемой проблемы и определяется результативность исследования. Интерпретация материала завершается обобщающими выводами. Так сближаются механизмы творческой дея-

тельности и научного творчества: поиск неизвестного с помощью механизма анализа через синтез; поиск неизвестного с помощью механизма взаимодействия интуитивного и логического начал; поиск неизвестного с помощью ассоциативного механизма; поиск неизвестного с помощью эвристических приемов и методов [120, 31].

Из всех составляющих психологи выделяют интеллектуальную интуицию в качестве собирательного механизма, включающего в себя множество разных механизмов: установки, предвосхищения, догадки; бессознательную психическую активность; неосознанное отражение объективной логики вещей и ориентировку на побочные продукты деятельности; интеллектуальные эмоции [328, 36].

В качестве одного из механизмов творческой деятельности рассматриваются эвристические приемы мышления. Прилагательное “эвристический” значит “служащий для открытия”. Процесс бесконечных открытий представляет педагогическая деятельность — базовая для всех видов деятельности. Имея много общего с другими видами творчества (научное, художественное, техническое), педагогическое обладает своеобразием, связанным и с характером процесса, и с его результатом — растущей, становящейся личностью. Педагогическое творчество жестко лимитировано, спрессовано во времени. Учитель должен найти оптимальную методику предстоящего занятия сегодня, принять новое решение на самом уроке в считанные секунды, если сложилась не предвиденная им заранее ситуация, неожиданное затруднение. Требуется немедленный анализ и немедленное действие. Адекватный выход из ситуации обусловлен творческим мышлением, особенности которого складываются под влиянием требований, вытекающих из содержания и характера педагогического труда. Профессионально-педагогическая деятельность, как и всякий вид трудовой деятельности, имеет общественно-историческую природу. Ее цели и средства, содержание и формы вырабатываются и задаются учителю обществом. Соответствующие социальные и профессиональные институты разрабатывают планы и программы учебно-воспитательной работы, определяют организационные формы и методику обучения, созда-

ют его материально-техническую базу, определяют должностные и функциональные обязанности учителя. Индивид, принимающий на себя социально-профессиональную роль учителя, лишь в той мере оказывается способным к ее исполнению, в какой он овладевает содержанием и функциональной структурой заданной ему деятельности.

Однако было бы ошибочным говорить лишь о чисто пассивной адаптации учителя к своей профессиональной роли и к своей трудовой деятельности. По мере становления учителя как субъекта педагогического труда формируется активная личностная позиция по отношению к своему труду.

К.Д. Ушинский в педагогической деятельности усматривал один из видов практического искусства, которое требует от учителя высокоразвитого творческого мышления. Руководство процессами взаимодействия, коммуникации, общения в системе «учитель — учащиеся» не может быть не чем иным, кроме как делом педагогического искусства. Оно не терпит стандарта и шаблона, хотя масштабы творческих задач учителя, конечно, разные, начиная от внесения принципиальных инноваций в содержание, формы и методы учебно-воспитательной работы и кончая решением многообразных текущих вопросов, возникающих в различных ситуациях деятельности учителя (архитектоника и композиция урока, способы организации самостоятельной работы учащихся, контакты и нужный тон общения в тех или иных ситуациях школьной жизни). Таким образом, творчество — наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда.

Как и в любом виде творчества, в педагогической деятельности своеобразно сочетаются нормативные (вытекающие из установленных законов, правил) и эвристические (созидаемые в ходе собственного поиска) элементы. В труде учителя немало типового, повторяющегося, устойчивого, отраженного в уже выявленных психолого-педагогических законах, принципах и правилах. Но немало также изменчивого, вариативного, индивидуального [101, 13].

Педагогический процесс — и в проекте, и в действительном воплощении — авторский, хотя, конечно, у него есть и «соавто-

ры»: составители учебников и пособий, коллеги-учителя, ученики и студенты. Поэтому творческий подход к делу в профессии учителя и преподавателя оказывается не только желательным, но и совершенно необходимым. Особенно важным представляется присутствие творческого начала в профессии преподавателя иностранного языка. В условиях отсутствия естественного иноязычного окружения, социокультурного фона преподавателю приходится реализовывать все свои актерские, режиссерские возможности, чтобы создавать ситуации реального общения на уроке, поддерживать мотивацию к учению, приближать процесс обучения к условиям реального общения.

Этим определяется и проблема развития творческого мышления учителя. “Уровнем развития знаний, умений и навыков определяется общая культура человека и его профессиональное мастерство. Но этим профессиональное мастерство не исчерпывается. Необходимая его составляющая – творчество, которое проявляется в практическом мышлении” [171, 230].

Творческое мышление учителя, непосредственно включенное в его деятельность, направлено на решение многообразных педагогических задач, целью которых является развитие личности учащихся в процессе обучения и воспитания, а основным условием достижения этой цели – организация активной деятельности учащихся, в процессе которой только и может происходить их развитие [154, 24].

М.Н. Скаткин в 1980 году в одной из своих книг очень резко, но справедливо отмечал: “Современное образование, цель которого сообщить известную и одинаковую для всех сумму знаний, выглядит как массовое убийство талантов” [291, 96]. В данном случае речь идет о противоречии, которое заключается в том, что единые педагогические требования, задачи, в том числе творческие задания, будучи едиными для всех и каждого, не могут быть выполнены всеми в одно и то же время, с одинаковым результатом без последовательной индивидуально-дифференцированной помощи.

Школьные классы и студенческие группы состоят из очень разных по своим психологическим особенностям учащихся: по способностям, интеллекту и темпераменту. Выходом из этого

положения является разработка более эффективных методик, эвристических предписаний и программ.

В реальной практике обучения в средней школе и в вузе существует противоречие между необходимостью интенсивного развития, особенно интуиции, воображения, творчества, с одной стороны, и неразработанностью методики стимулирования, формирования этих свойств, с другой.

Ретроспективный анализ научной литературы показывает, что педагогика творчества как область научного знания в своем развитии прошла несколько этапов. Беря за основной критерий разработки проблем педагогики творчества степень управляемости процесса развития творческих способностей личности в обучении и воспитании, ученые выделяют следующие этапы:

- дореволюционный период, когда стихийно возникали творческие ситуации в учебно-воспитательном процессе и фрагментарно применялись сократический и эвристический методы;

- 20-30-е годы, когда целенаправленно происходил эмпирический отбор и разработка содержания, методов, средств организации учебно-исследовательской деятельности (метод проектов, бригадно-лабораторный метод, метод целевых заданий);

- 30-50-е годы, когда отмечался спад интереса к исследовательскому методу и возврат к традиционным методам и формам учебно-воспитательного процесса;

- 50-60-е годы отмечались эмпирическим поиском педагогических средств активизации разнообразной учебно-творческой деятельности учащихся (липецкий опыт, опыт учителей ТАССР и др.);

60-70-е годы характеризуются теоретическим и экспериментальным обоснованием проблемного обучения как относительно самостоятельной дидактической концепции;

- 70-80-е годы связаны с эмпирическим и теоретическим поиском преимущественно безмашинных средств управления учебно-исследовательской деятельностью (эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности, поиски возможностей применения ЭВМ в учебной деятельности сравнительно низкого уровня проблемности);

- 80-90-е годы связаны с разработкой диалектических основ педагогики творчества как целостной педагогической теории

управления двумя взаимосвязанными, взаимообусловленными видами человеческой деятельности, воспитанием и самовоспитанием всесторонне развитой творческой личности в различных видах творческой деятельности и общения [11, 26].

Начало XXI века, обусловленное коренной перестройкой системы образования, интенсивным поиском новых путей оптимизации обучения, широким использованием нетрадиционных методов и приемов, интеграцией в мировое образовательное пространство, потребовало подготовки нового учителя, творческой личности.

Новые педагогические течения возникают в эпоху переломных исторических событий [265, 7]: так возникла теория Платона; в пламени войны, изгнания и скитаний выросло учение Яна Амоса Коменского; так вырос Руссо и Песталоцци.

В трудные минуты общественной жизни осознается, что в школе, в учителе заключается государственная сила, что нельзя ограничиваться только провозглашением новых принципов. И этим, прежде всего, объясняется небывалый интерес к педагогическому творчеству, к воспитанию педагога — творца.

Процесс творческой деятельности, особенности его протекания и развития, как и уровни ее достижения, детерминированы не только социальными факторами, но и факторами биологическими, природными. О взаимосвязи природного и социального в развитии творческих способностей написано много, но бесспорным является то, что не в каждом человеке заложены природные силы и задатки Рафаэля. Велись ожесточенные диспуты о происхождении таланта — дар ли это природы, генетически обусловленный, или же дар обстоятельств. Компромиссная формула выглядит следующим образом: играют роль и генотип, и среда.

Обстоятельный анализ взаимосвязи природного и результатов жизнедеятельности дается учеными на основе примеров великих людей [Лук, 39]. Благодаря тому, что в Западной Европе в средние века аккуратно велись церковные книги регистрации рождений, удалось установить, что пять крупнейших представителей немецкой культуры состоят в родстве: поэты Шиллер и Гильдерлин, философы Шеллинг и Гегель, а также физик Макс Планк, а Иоганн Вант, живший в XV веке, был их общим пред-

ком. Как недавно установили немецкие и австрийские исследователи, житель Вены Симон Михель, умерший в 1719 году, был прадедом Карла Маркса и Генриха Гейне.

Приводятся и противоположные примеры: сын гениального математика Давида Гильберта был внешне чрезвычайно похож на своего отца, но не имел таких же математических способностей.

Следовательно, наследуемые таланты могут развиваться и совершенствоваться, если для этого есть благоприятная социальная среда, если талант подпитывается социумом, в котором он живет. С другой стороны, ребенок может и не иметь талантливых родителей, но, будучи помещенным в соответствующие социальные условия, максимально раскрыть свои дарования. В педагогической деятельности творчество направляется на учебно-воспитательный процесс с прогнозом на положительный результат.

Педагогическое творчество жестко лимитировано во времени. Учитель не может ждать, пока у него появятся новые идеи, методы преподавания или выработается новый взгляд на уже известные методические подходы, которые из урока в урок он реализует на практике и, как ему кажется, достаточно успешно. По словам Р. Мерля, у таких преподавателей “карьера зиждется на отполированной посредственности” [192, 62], что тормозит поступательное движение обучаемых, а преподаватель демонстрирует отработанные и годами отшлифованные приемы, репродуцируя доведенное до совершенства.

Педагогическое творчество осуществляется на людях, в публичной обстановке, что требует умения управлять своими психическими состояниями, оперативно вызывать у себя и учащихся творческое воодушевление [121, 82].

Анализируя специфику педагогической творческой деятельности, следует выделить некоторую совокупность признаков, которые раскрывают ее сущность: во-первых, она ориентирована на решение учебных проблем (Т.В. Кудрявцев, А.И. Матюшкин, М.И. Махмутов), творческих задач и заданий (В.И. Андреев, Ю.Н. Кулюкин, Д. Пойа, В.Г. Разумовский); во-вторых, это педагогически управляемая деятельность, но педагогическое управление осуществляется преимущественно на основе средств косвенного и перспективного управления (В. И. Андреев, Ю.Н. Ку-



люкин, А.Ф. Эсаулов); в-третьих, в результате ее осуществления проявляются психические новообразования: знания, умения, творческие способности личности. Ученые в качестве новообразований выделяют разные компоненты. Так, в учебно-творческой деятельности в процессе решения учебных проблем обращается внимание на открытие нового знания (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), на порождение новых целей и смыслов (А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров), новых способов деятельности (А.Н. Кулюткин, Я.А. Пономарев), знаний, которые выступают в качестве ориентировочной основы деятельности (И.П. Калошина, Н.Ф. Талызина), познавательных мотивов (А.М. Матюшкин). Представляется, что каждый из перечисленных авторов несомненно прав.

Вместе с тем следует согласиться с мнением В.И. Андреева, что “к психическим новообразованиям следует, прежде всего, отнести развитие творческих способностей личности, таких ее компонентов, как мотивационных, интеллектуальных, мировоззренческих, нравственных, коммуникативных, эстетических и др., которые порождаются учебно-творческой деятельностью и активно формируются в процессе ее осуществления [11, 51].

Источником педагогического творчества является атмосфера поиска, задающая условия для его проявления. Перед педагогическими учебными заведениями и университетами стоит задача по приобщению студентов к педагогической деятельности как творческой, воспитанию готовности к постановке и решению педагогических задач творческого характера. Внешние условия работы влияют на формирование внутренних (субъективных) условий. К важнейшим субъективным условиям творчества необходимо отнести достаточно высокий уровень научной и педагогической компетентности учителя, его развитое педагогическое мышление, стремление к творческому поиску, владение педагогической техникой, определенный педагогический опыт, достаточный уровень развития интеллектуальных умений, воображения и интуиции (видение проблем, гибкость, самостоятельность и критичность мышления, антиконформизм интеллекта, способность к оценочной деятельности и др.). Качества, присущие педагогу-творцу, формируются в студенческие годы. Педа-

гогическое творчество представляет собой партнерский процесс. Творчески относящийся к своему делу учитель видит в ученике не только и не столько объект воздействия, сколько партнера, союзника по творческому процессу. Сотворчество педагогов и школьников наиболее зримо раскрывается в их совместной деятельности на занятиях и во внеаудиторное время: клубы по интересам (например, городской клуб любителей английского языка), драмкружки (английский театр на филологическом факультете СамГУ), хоровое пение (народные английские и шотландские песни). Студенты, знакомясь со спецификой педагогической деятельности, в период подготовки и проведения педагогической практики становятся партнерами преподавателей.

М.М. Поташник, анализируя процесс совместного творчества, утверждает: “Творческий учитель – творческий ученик” [241, 63]. Такой учитель должен быть нацелен на формирование творческой личности школьника, иметь педагогический такт, обладать способностью к эмпатии (сочувствию, переживанию), поощрять детское воображение, артистизм, чувство юмора, уметь ставить интересные, неожиданные, парадоксальные, занимательные вопросы, создавать проблемные ситуации, уметь возбуждать вопросы детей. В процессе подготовки будущих учителей могут использоваться специальные задания, например, “I Know what my teacher has done”, когда студенты задают вопросы преподавателю с целью получить как можно больше положительных ответов. Основная цель данного приема – активизация в речи употребления грамматических конструкций “Present Perfect”, но на занятии активно разворачивается соревнование – кто же лучше всех знает своего учителя. В результате – активная форма общения, живой диалог и закрепление этой достаточно сложной грамматической конструкции.

Нацеленность на формирование творческой личности студента – будущего учителя иностранного языка – предполагает не случайное, стихийное раскрытие потенций, а специальный выбор содержания, методов, форм, средств, создание условий обучения и воспитания, раскрывающих творческий потенциал личности. Сотворчество активизирует познавательные интересы студентов, погружает их в атмосферу напряженного поиска лучших решений.

Для творческой учебной деятельности необходимо овладение рядом сложных умений: анализировать исходную ситуацию, выдвигать гипотезу, моделировать искомое или потребное состояние объекта, находить альтернативы напрашивающимся решениям, проводить проблемный анализ изучаемого, вычленять проблему и конкретизировать ее в познавательных задачах.

С.Л. Рубинштейн утверждал, что “первый признак мыслящего человека — это умение видеть проблемы там, где они есть” [267]. Проблемное видение позволяет “схватывать” противоречивые, подчас конфликтные стороны изучаемого, понимать его сложность, воспринимать динамику, глубже проникать, таким образом, в сущность явлений. Оно создает предпосылки для обоснованного предвидения [101, 38].

Наблюдения за студентами, проходящими практику в школе, показали, что учащиеся редко задают вопросы учителю и еще реже их вопросы носят не случайный характер и касаются существа изучаемого. Причиной этого является преобладание репродуктивного способа изложения материала в учебниках и его изучения на уроке. Учителя, как правило, не побуждают учеников задавать вопросы и не учат умению их ставить. Они предпочитают, чтобы те отвечали выученный и отработанный дома материал. Для учителей, работающих в манере “отполированной посредственности”, спокойнее и надежнее не пребывать в постоянном поиске новых методических решений, а обучать, используя отработанные десятилетиями приемы. В ходе педагогической практики студенты изучают, анализируют передовой опыт учителей, умеющих и готовых работать по-новому.

Но педагогическое творчество не возникает импульсивно, не рождается стихийно. Учитель не “свободный” художник. Сопоставляясь с социальным заказом общества, с установленными наукой педагогическими закономерностями и требованиями, используя нормы и предписания, заключенные в программах, учебниках, методических пособиях, опираясь на данные смежных наук, руководствуясь собственным опытом, учитель в конкретных условиях творит новую педагогическую действительность, то есть создает свой собственный стиль преподавания, направленный на усовершенствование учебного процесса и повышение качества знаний у учащихся.

Творчество высвечивает оригинальность педагогических ситуаций, снижает или вовсе ликвидирует монотонность урока, пробуждает энтузиазм и вдохновение, без которых нет подлинного педагогического мастерства. А.В. Лосев в монографии “Страсть к диалектике” пишет: “Входя в аудиторию, я иной раз встречал сонное и как бы усталое выражение лиц у студентов, унылое и безрадостное ощущение, безотрадную скуку. Но когда я становился на кафедру и начинал говорить, я часто замечал, что лица у студентов становятся живее и бодрее, что у моих слушателей на унылом лице появляется вдруг знающая улыбка. Живая мысль сильнее всего и красивее всего. От нее делается теплее на душе и беззаботнее, а жизненное дело становится эффективнее и легче, сильнее и скромнее. ...Такой живой ум и может делать нас работниками жизни, неустанными энтузиастами в достижении целей, лишает нас скуки, ...изгоняет неверие в свои силы и подводит к здоровому общественному служению” [173, 22].

Долгое время негласно считалось, что творческий элемент в учебно-воспитательном процессе желателен, но не строго обязателен. Главное — добиться, чтобы каждый учитель вышел на определенный методический рубеж, выполнил своего рода методический норматив.

Неконструктивность такого подхода очевидна. Однако предстоит еще преодолеть отношение к творчеству как к чему-то неуловимому, неуправляемому, а поэтому и необязательному и невозможному для каждого учителя.

Действительно, педагогическую профессию к разряду творческих еще недавно безоговорочно отнесли бы немногие, в ряду творческих скорее назвали бы профессии музыканта, актера, художника. Причин тому много: массовость и широкое распространение педагогической деятельности, низкий социальный престиж, иллюзия того, что необходимо довести ученика “всего лишь” до стандартного уровня образования по предмету с помощью нормативных предписаний, разработанных дидактикой и методикой; рассмотрение педагогической деятельности в течение долгого времени как нечто внешнего по отношению к осуществляющему ее субъекту; трудность системного исследования педагогики как искусства на уровне научного знания и др.

В последние годы, когда возникло большое количество инновационных школ и экспериментальных площадок, у преподавателей появилось право на создание авторских программ и учебников, активизировалась разработка проблем непрерывного образования, наметилась тенденция к освобождению от стереотипов в оценке педагогической деятельности.

Полемика о соотношении науки и искусства в педагогической практике, ведущаяся со времен К.Д. Ушинского, продолжается.

На основе анализа различных концепций приходим к выводу, что основная задача освоения творчества — это развитие психологической гибкости, подвижности. Стадии творческого процесса — не просто некие “действия” внутренне однообразного человека, но различные состояния его психики. Эти состояния можно представить, по мнению А.Л. Галина, в виде психологических особенностей разных людей.

Начало творчества — интерес к явлению и ознакомление с ним — любопытный человек. Анализ явления — рационалист, отвлеченно мыслящий человек, не воспринимающий внешнюю сторону явлений, вдумывающийся в суть вещей. Чувство близости решения — человек в плохом настроении, в депрессии, предающийся отчаянию. Рождение идеи — безрассудный человек, поведение которого почти не контролируется сознанием. Изложение идеи, работа над произведением — педант, старательно проверяющий то, что создано, требовательный к самому себе редактор. Жизнь идеи — волевой человек, умеющий отстоять свои взгляды, организатор, преодолевающий трудности, упрямый и настойчивый человек [61, 71]. Существует множество примеров развития личности под влиянием творчества: Василий Макарович Шукшин за два-три года из “обыкновенного” человека превратился в “подающего” надежды писателя. Есть литературный пример Ч. Стрикленда (Сомерсет Моэм, “Луна и грош”), который, будучи биржевым маклером, вдруг решил стать художником, оставил жену и двоих детей, обрек себя на голод и мытарства ради того, что в нем пробудилось, хотя его творчество в течение всей жизни никто не признавал и даже у некоторых оно вызывало чувство жалости.

М.В. Ломоносов, гениальный ученый, труды которого только спустя много лет после его смерти получили надлежащую оцен-

ку, с горечью отмечал, что “его дело у нас, в России, роковым образом обречено на гибель, что его ученые открытия не будут поняты и поддержаны его соотечественниками, где еще совсем не упрочена научная традиция, в среде которых еще нужно было защищать самое науку”. За несколько дней до своей смерти он говорил своему другу, академику Штелину: “Чувствую, что скоро умру. На смерть смотрю совершенно спокойно, а сожалею только о том, что не успел довершить того, что начал для пользы отечества, для славы науки и чести академии. К сожалению, вижу теперь, что благие мои намерения исчезнут вместе со мною” [301, 3]. И эти опасения пророчески сбылись: научные труды М.В. Ломоносова в области наук физических целых полтора года лежали в архивах Академии наук, не получив своего естественного развития в истории науки.

Понятие “творческая личность” встречается в философской, педагогической и психологической литературе. “Творчество человека есть только продолжение творчества природы. Как то, так и другое составляют один ряд, не прерывающийся никогда и нигде, ибо творчество есть жизнь, а жизнь есть творчество” [372, 16].

## **§2. Творческая личность учителя иностранного языка**

Творческая личность педагога включает широкий спектр качеств, сформировать которые возможно при помощи театральной педагогики, включенной в широкий контекст языковой, психолого-педагогической и методической подготовки.

В течение долгого времени предпринимались попытки выделить черты творческой личности: высокий интеллект, готовность к риску, смелость, способность выйти за рамки привычного, импульсивность, порывистость, независимость мнений и оценок [177].

Физиолог И.П. Павлов вспоминал в “Автобиографии”, что в духовной семинарии, где он учился, круглые пятерки не считались таким уж завидным достижением. Это было обычным явлением — хорошо учились многие. Но если семинарист блестяще шел по одному-двум предметам и плохо успевал по остальным,

это заставляло обратить на него внимание — не талант ли? Ибо одна из особенностей творческой личности — огромное трудолюбие в той области, которая его интересует.

Склонность к “игре” — одна из особенностей одаренного человека. Он ценит юмор и восприимчив к смешному, при проведении специальных тестов на юмор и остроумие, как правило, показывает высокие результаты. Чувство юмора сочетается с существенно важными свойствами личности: раскованностью мышления, легкостью ассоциирования, безбоязненной “игрой идеями”.

Отличительным качеством творческой личности является оригинальность, но без вычурности, без стремления подчеркнуть свою необычность.

Умение сосредоточить внимание и долго удержать его на каком-либо вопросе, тематике или проблеме — одно из важнейших условий успеха, о какой бы деятельности ни шла речь. Когда у Ньютона спрашивали, как он пришел к формулировке своих знаменитых законов, он отвечал: “Просто я все время думал об этом”.

Творческая личность подразумевает присутствие в ее природе некоего феномена — дара, который проявляется в конкретных свойствах человека, в сущностных примечательных чертах. В конце прошлого столетия известный английский ученый Френсис Гальтон (1822-1911), ставя в центр своего исследования именно феномен таланта, выделил сущностные, по его мнению, черты творческой личности [206, 11]. Они им даны в следующей последовательности: природная даровитость (такие качества ума и характера, которые дают человеку возможность и способность совершать действия, высоко ценимые обществом); энергия (волевые качества выше средней величины); способность к сосредоточенной, напряженной работе.

Важнейшие личные качества, которыми должен обладать человек творческого склада, выделены Р. Хохловым: увлеченность; хорошая память; умение сосредоточиваться, уйти в себя; умение четко и логично формулировать свои мысли, задачи, выводы, предложения; умение просто думать о сложных вещах, рассказывать о них в терминах, понятных собеседнику; высокая интенсивность генерирования идей; тщательное их фильтрование; уме-

ние по отрывочным данным синтезировать общую картину; творческая раскованность, умение мыслить легко, без предрассудков; широкий научный кругозор, знакомство с научными результатами в смежных областях; высокая культура [206, 13].

Таким образом, “творческая личность – это такой тип личности, для которой характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности. Чаще всего творческая личность достигает успеха в одном каком-либо виде деятельности” [11, 58].

Существуют различные типы и виды творческих личностей. Кант различал в человеческих дарованиях три класса: гений, талант, прилежание.

П.К. Энгельмейер, создатель теории творчества – эврилогии, выделял среди дарований такие три класса: гений, талант, рутина [372]. В психологии творческие личности, чаще всего, делятся на мыслительный и художественный типы, которые были предложены И.П. Павловым: “Жизнь отчетливо указывает на две категории людей – художников и мыслителей. Между ними резкая разница. Одни – художники во всех их родах – писатели, музыканты, живописцы и т.д.- охватывают действительность целиком, сплошь, сполна, живую действительность без всякого дробления, без всякого разъединения. Другие – мыслители, именно дробят ее, делая из нее какой-то временный скелет, и затем, только постепенно, снова собирают ее части и стараются таким образом оживить, что вполне все-таки не удается”.

Известный западный аналитик социодинамики культуры А. Моль выделил три типа людей: известные; не очень известные; люди в группах (усредненное большинство) [206, 20].

Можно выделить сложившиеся в общественном сознании типы проявления творческой личности: гениальность, талантливость, одаренность (способности, стоящие выше среднего уровня творческого потенциала человека). Олицетворением гениальности являются гении.



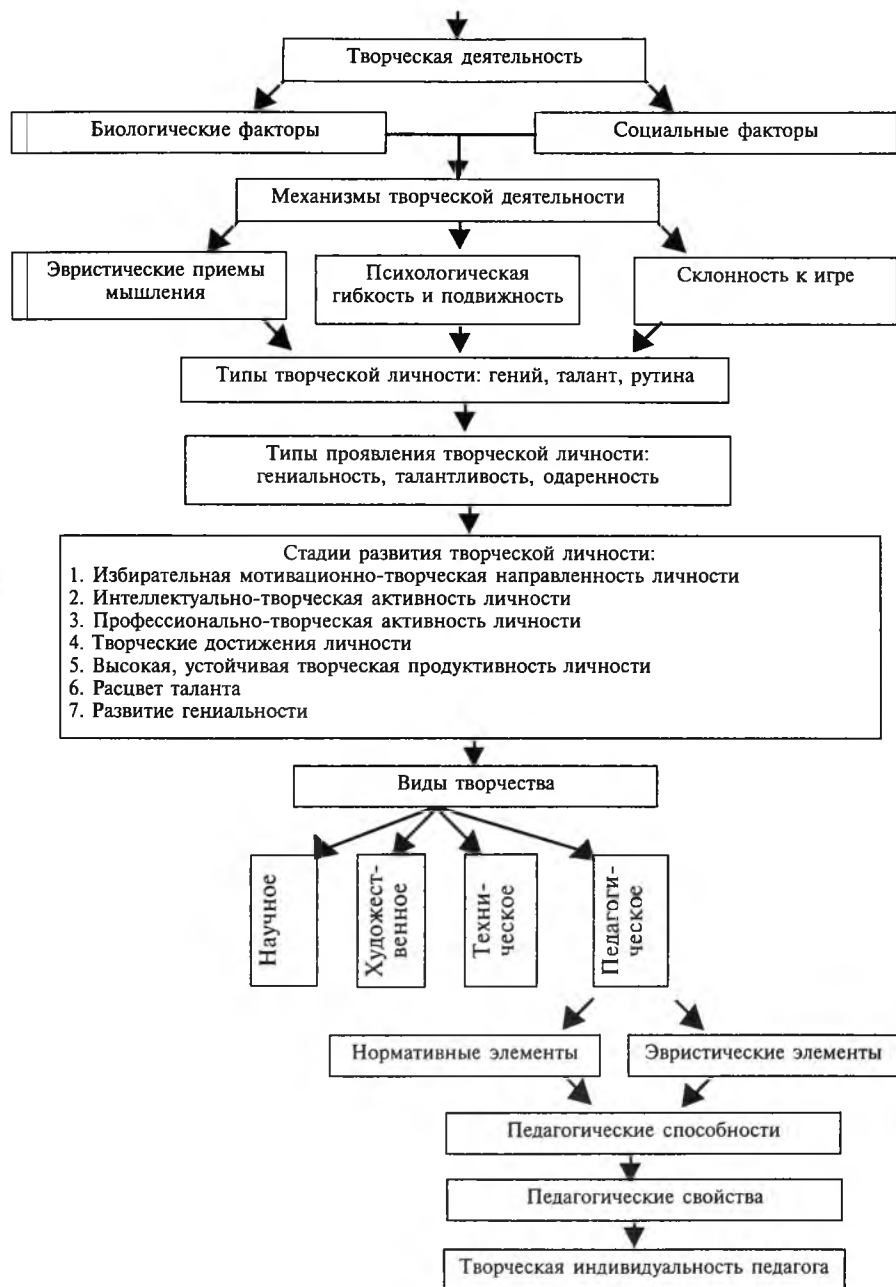
Критерием гениальности служит наивысшая степень интенсивности творческих усилий: историк В. Соловьев за 29 лет профессорской деятельности в университете написал 29 томов исторического исследования; философ А. Лосев с 1927 по 1930 год выпустил в свет восемь книг [206, 21]. Доминирование иррациональных начал в творческом акте и поведении гения — одна из его характерных черт [206, 22].

В.И. Андреев выделяет такие типы творческой личности, как теоретик-логик, теоретик-интуивист, практик (экспериментатор), организатор, инициатор. Для педагогической деятельности представляет интерес последний тип, определяемый как творческая личность, для которой характерна постоянная инициатива, энергия, особенно на начальных стадиях решения новых творческих задач [11, 59-60].

Далее В.И. Андреев характеризует семь стадий (уровней) развития творческой личности. Первая стадия может быть условно названа как стадия избирательной мотивационно-творческой направленности личности на определенный вид деятельности. На этой стадии развития личность как бы интуитивно чувствует, в какой сфере творческой деятельности она может проявить себя наилучшим образом. Вторая может быть названа стадией интеллектуально-творческой активности личности к определенному виду деятельности. Третья стадия развития характеризуется повышенной профессионально-творческой активностью личности в определенном виде деятельности. Для нее характерно интенсивное творческое овладение профессиональными приемами, методами, средствами соответствующего вида деятельности. По нашему мнению, на этой стадии творческой деятельности должен находиться преподаватель иностранного языка, который занимает передовую позицию в среде российского учительства в силу своей востребованности на современном этапе и необходимости соответствовать стремительно возрастающим требованиям к уровню подготовки изучающих иностранный язык. Четвертая стадия обусловлена значительными творческими достижениями личности. Применительно к преподаванию иностранного языка — это первые крупные самостоятельные изобретения новых методических подходов, позволяющих решать вопросы

интенсификации процесса обучения (например, система “Слайдинг” – английский язык за 48 часов, автор В.А. Вотинов). Пятая стадия развития характеризуется высокой, устойчивой творческой продуктивностью личности. Для нее характерно формирование индивидуального творческого стиля деятельности и мастерства. В методике преподавания иностранного языка – это создание собственных методических направлений, позволяющих произвести значительные изменения в процессе восприятия и продукции иноязычного материала (эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера, суггесто-кибернетический интегральный метод ускоренного обучения английскому языку взрослых В.В. Петрусинского и др.). Шестая стадия развития творческой личности может быть охарактеризована как стадия расцвета таланта. Когда говорят “талант”, “талантливая личность”, то имеют в виду, что данная личность не просто имеет устойчивые творческие достижения, что характерно и для пятой стадии развития творческой личности, а далеко превосходит достижения современников в определенной сфере творческой деятельности. Седьмая стадия развития творческой личности характеризуется как гениальность. Гениальность характерна для наивысшего уровня развития творческих способностей личности, которая своим вкладом в решение тех или иных проблем опережает своих современников на целые столетия. Сложная и многоаспектная структура творчества и творческой деятельности представлена на следующей схеме.





Американский социолог Дж. Беккер, исследуя проблемы гениальности и творческих способностей личности, определяет гения как человека, одаренного от рождения чрезвычайными способностями творческого воображения, оригинального мышления, изобретательностью, способностью открывать новое, и эти взгляды утверждали представление о гении как о непримиримом враге традиций, подражания и установленного порядка [11, 55]. Гениальность характеризует собой вершину развития творческих способностей личности: “В гении природа говорит свое последнее слово. Эволюция природы начинается с химических элементов и оканчивается в душе гения” [372, 161]. Здесь, с нашей точки зрения, уместно представить С.Г. Тер – Минасову, доктора филологических наук, профессора, декана факультета иностранных языков МГУ, открывшую новое направление в методике преподавания и изучения иностранного языка “Лингвистика и межкультурная коммуникация”, которое во многом заставило пересмотреть сложившийся взгляд на весь процесс обучения английскому языку, повернуть его в сторону культуры страны изучаемого языка, повысить образовательный и воспитательный потенциал предмета.

Перечисленные выше стадии развития творческой личности проходят неравномерно. Выдающиеся открытия были сделаны различными учеными в разное время: Эйнштейном – в 25 лет, Ньютоном – в 27. Но известно, что и в восьмидесятилетнем возрасте Л.Н. Толстой, Гете, Микеланджело продолжали свой творческий путь не менее плодотворно. Вместе с тем, в истории существует немало примеров, когда педагоги не замечали потенциальные творческие возможности своих учеников. Так, Альберта Эйнштейна школьные учителя считали неспособным к математике, А.П. Чехов не получал в школе за сочинения больше тройки, а Ф.И. Шаляпин не был принят в хор. Все это свидетельствует о том, что педагог-практик должен видеть и знать не только отдельные свойства личности, но и личность своего ученика в целом, чтобы не пропустить талант, а это требует особой целенаправленной подготовки. Творческие способности личности ученика (студента) – это синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям

определенного вида учебно-творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности [11, 67].

Нет людей, не способных к выполнению той или иной деятельности, есть не нашедшие своего места в жизни. Что же касается вопроса изучения иностранного языка, то, по мнению И.А. Зимней, “феномена лингвистической безнадежности” для нормального человека не существует. Если опираться только на строго документированные данные последних двух веков, то можно назвать жителя Германии Л.Шютса, изучившего 270 иностранных языков, датчанина Р. Раска – 230, англичанина Дж. Боуринга – 200 и многих других. Хорошая традиция изучения языков сформировалась в России, крепкая и очень давняя. М.В. Ломоносов с большим опозданием пробился к знаниям, изучал иностранные языки быстро и с удовольствием, а латынь открылась ему за несколько месяцев. Через полтора года после начала учебы он владел ею как разговорным языком. Далее последовали немецкий и итальянский, английский и французский, польский и греческий. В основном трудился один – оставался принципиальным самоучкой. М.В. Ломоносов сумел раскрыть свои таланты и реализовать свои возможности. Но есть и другие примеры. А. Эйнштейн просто страдал в старой, ориентированной на классическую ученость гимназии. Отвращение к подобному обучению было настолько сильным, что молодой гений на вступительных экзаменах в институт хорошо сдал математику, но с треском провалился на иностранных языках. Старинная система преподавания сдерживала умы, а латынь и древнегреческий не вызывали вдохновения [303, 21].

Сегодня задачей педагога является своевременное открытие и дальнейшее развитие творческих способностей. Поль Вайнцвайг разработал десять заповедей творческой личности [41, 183]:

1. Будь хозяином своей судьбы.
2. Достигни успеха в том, что ты любишь.
3. Внеси свой конструктивный вклад в общее дело.
4. Строй свои отношения с людьми на доверии.
5. Развивай свои творческие способности.
6. Культивируй в себе смелость.
7. Заботься о своем здоровье.

8. Не теряй веру в себя.

9. Старайся мыслить позитивно.

10. Сочетай материальное благополучие с духовным удовлетворением.

Он выделяет характерные черты творческой личности, которые проявляются в силе личности, желании преодолеть жизненные трудности, самоконтроле, гармонии, идеализме.

Я.А. Пономарев, анализируя качества творческой личности и творческих способностей, отмечает, что в отечественной психологии в раннем периоде исследований творчества единственным источником суждения о качествах творческой личности служили биографии, автобиографии, мемуары и другие литературные произведения, содержащие самопризнания выдающихся людей — художников, ученых, изобретателей.

Путем анализа и обобщения такого материала были выделены наиболее бросающиеся в глаза признаки гениальности, выражающиеся в особенностях перцепции, интеллекта, характера, мотивации деятельности.

К числу перцептивных особенностей личностей, обладающих огромным творческим потенциалом, чаще всего относились необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость. К числу интеллектуальных — интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний.

Среди характерологических особенностей подчеркивались отклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность. Особенности мотивации деятельности усматривались в том, что гениальная личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе; специфическая черта творца характеризовалась как почти непреодолимое стремление к творческой деятельности [237, 222].

Самые передовые педагогические теории, самые современные системы и методы обучения, прекрасно составленные инструкции и разработки не сделают учебный процесс эффективным. Решающую роль в обучении и воспитании играет учитель. На страницах педагогических изданий термин “творческая индивидуальность педагога” появляется все чаще, вытесняя более

распространенное ранее словосочетание – творческая личность. Вероятно, это обусловлено пониманием того, что решающим фактором обновления школы является не просто личность педагога, его готовность действовать творчески, но яркая, самобытная личность, уникальная и неповторимая, что педагогическое творчество не может существовать без личностного, индивидуального воплощения.

Личность педагога выступает и источником развивающего влияния обучения, и образцом, эталоном отношения к делу, преданности идее, и инструментом убеждения и внушения, то есть играет определяющую роль в решении всех педагогических задач. С личностью педагога теснейшим образом спаяна и творческая сторона обучения. Педагогическое творчество немислимо без широкого кругозора, культуры, без развития способностей и устремленности учителя к поиску более совершенных систем обучения [101, 121].

Творческая личность часто характеризуется как талантливая, обладающая способностями к педагогическому труду. Педагогическое творчество предполагает наличие у учителя комплекса общих качеств, характеризующих любую творческую личность, независимо от рода деятельности, – эрудированности, чувства нового, способности к анализу и самоанализу, гибкости и широты мышления, активности, воли, развитого воображения.

Для творческой деятельности весьма существенны и выделяемые многими исследователями (Ф.И. Гоноволин, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, А.И. Шербаков и др.) специфические педагогические особенности и качества личности: педагогическая наблюдательность, распределенное внимание; умение передавать другим накопленные знания, понимать точку зрения ученика, его интересы и потребности, проектировать развитие его личности; педагогический такт [101, 122].

Педагогическая увлеченность – одна из главных предпосылок педагогического творчества.

В психологической и педагогической литературе особое внимание уделено педагогическим способностям, под которыми понимаются такие индивидуально-психологические свойства личности, благодаря которым успешно осуществляется какая-либо

деятельность, при меньших затратах труда достигаются большие результаты (Ф.И. Гоноволин), происходит успешное овладение определенной деятельностью и обеспечиваются ее высокие показатели (Н.В. Кузьмина).

Успешное выполнение какого-либо вида человеческой деятельности может быть обусловлено не отдельными способностями, а их своеобразным сочетанием, ансамблем. Несомненно, что педагогу, как творческому работнику, должен быть присущ такой ансамбль способностей.

Ф.И. Гоноволин выделяет способности, характерные для успешно работающего учителя: понимать ученика, доступно сообщать детям учебный материал, заинтересовать их учением, предвидеть результаты своей работы, а также ошибки и возможные трудности, качества своих воспитанников [101, 127].

В исследовании педагогических способностей на основе анализа педагогической деятельности выделяются основные компоненты деятельности учителя, которым соответствуют определенные способности: конструктивные (способность к проектированию личности, подбору материала и средств осуществления педагогических целей); организаторские; коммуникативные (способность устанавливать взаимоотношения с воспитанниками); гностические (способность приобретать и использовать знания).

К педагогическим свойствам Н.В. Кузьмина относит: педагогическую наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, требовательность. Ученая показала различие в педагогических способностях к обучению и воспитанию, когда у одних педагогов наблюдается больше способностей к обучению, у других — к воспитательной работе. В зависимости от успешности развития педагогических способностей подразделяют учителей на три группы:

- 1) те, кто быстро овладевают профессией, не имеют срывов и быстро достигают мастерства в работе;
- 2) те, кто медленно, иногда со срывами, но все же овладевают педагогическим мастерством;
- 3) те, которые, несмотря на большой стаж, так и не овладевают мастерством [101, 128].

Ученые утверждают, что по-настоящему талантливых учителей не более 12%, основная масса — 67% — мастера, сумевшие



овладеть приемами обучения и воспитания и добивающиеся хороших результатов в работе [229, 162].

По мнению В. Кан-Калика, творческая индивидуальность педагога включает в себя его индивидуальные особенности, взятые в их профессионально-творческом плане, выступающие здесь не просто как характеристики индивидуальные, а в качестве своеобразного проявления особенностей творца-педагога как творческой личности. Понятие творческая индивидуальность включает в себя и отношение личности к творчеству, ее место в творческом процессе, уровень продуктивности деятельности, понимание творцом значения его деятельности в общественной жизни [121, 46].

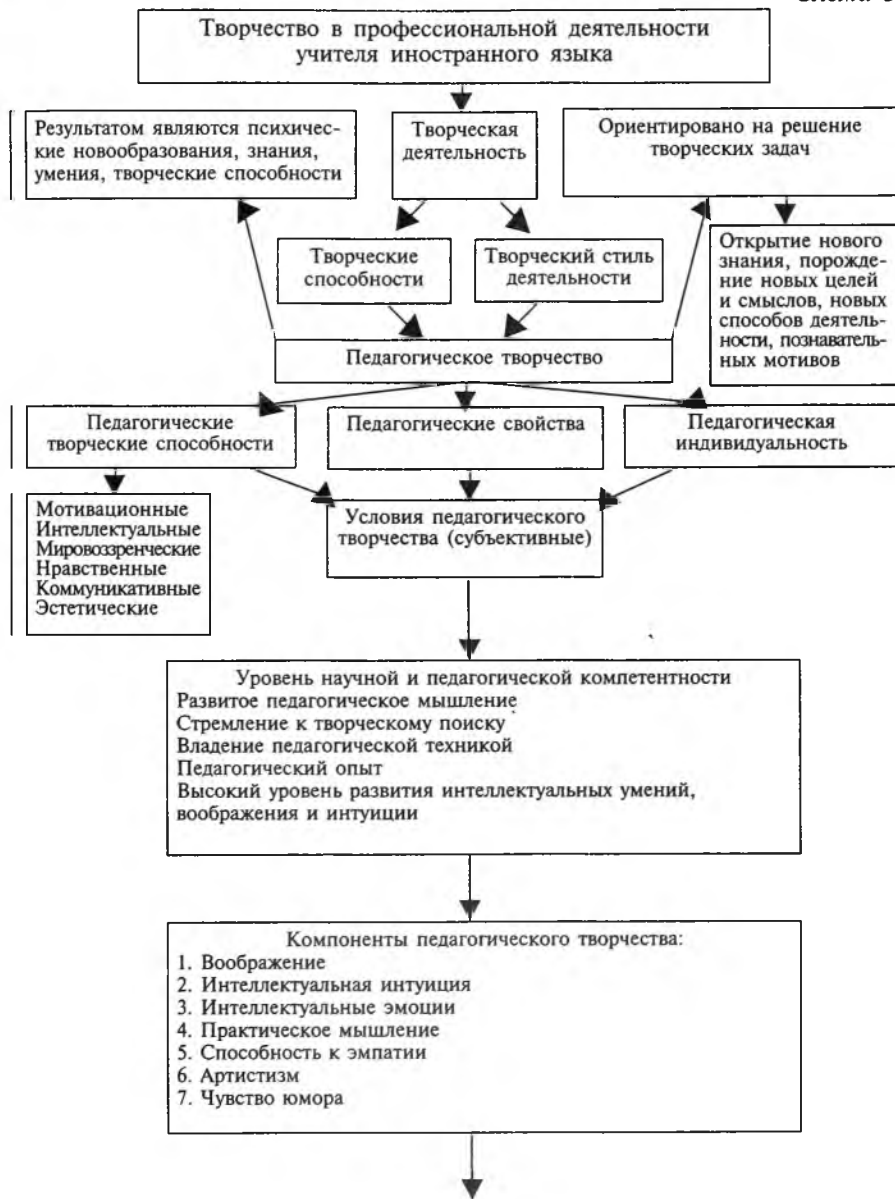
Творческая педагогическая индивидуальность всегда опосредована личностными качествами педагога. Вот почему процесс формирования личностных качеств педагога в вузе в конечном счете выливается в более сложный и значимый процесс — формирование его творческой индивидуальности. Творческий процесс лично опосредован, и, несмотря на то, что, как и любое творчество, подчинен определенным законам, проявление и движение этих закономерностей глубоко индивидуально в каждом конкретном случае.

В процессе педагогического творчества по-иному выступают и индивидуальные особенности педагога, которые уже пропускаются через ядро самого творческого процесса, оказывая определенное воздействие на его особенности. С другой стороны, применяемые педагогом способы педагогического воздействия также опосредуются спецификой его творческой индивидуальности [121, 47].

Творческая индивидуальность — высшая характеристика деятельности педагога, поскольку именно в процессе постижения и утверждения педагогом своей творческой индивидуальности, во время ее формирования в личности учителя педагогический процесс, осуществляемый им, выходя из рамок обычной деятельности, превращается в деятельность творческую.

Творческая индивидуальность педагога проявляется в стиле деятельности, в манере творчества, в его отношении к излагаемому материалу и к собственной деятельности. Способности, как

известно, формируются и развиваются только в деятельности. Творческие способности развиваются в деятельности, требующей творчества. Поскольку творческое начало органически присуще педагогической деятельности, то творческие способности учителя не столько какие-то особые таланты, сколько высокий уровень и гармоническое сочетание всех педагогических умений. Это такой уровень мастерства, на котором они приобретают новое качество, выражаясь в творческом, оригинальном, нестандартном стиле деятельности. Для последнего характерны прежде всего самостоятельная постановка проблемы, так называемая интеллектуальная инициатива, оригинальный способ решения поставленных задач, стремление и умение видеть и находить новое в привычных, казалось бы, ситуациях. Проявления творческого стиля деятельности бесконечно разнообразны, но для труда мастеров педагогического дела особенно характерны такие черты, как универсальность, целесообразность и самобытность. Творческий стиль деятельности – это особый педагогический почерк учителя, его индивидуальная манера работы. В процессе преподавания задействованы сотни тысяч учителей, но только, к сожалению, единицы становятся мастерами своего дела. Для преподавателей иностранного языка это особенно актуально. Стремительное вхождение нашей страны в мировое сообщество вызвало бум интереса к изучению в первую очередь английского языка. Желющие быстро и качественно освоить иноязычное коммуникативное пространство осаждают преподавателей, и в этой ситуации требуется продемонстрировать высший пилотаж в искусстве преподавания. Профессионально важными свойствами личности учителя становятся, помимо высокого уровня развития методического мастерства, такие, как способность ярко и убедительно выражать чувства и отношения, импровизировать, обладать определенным артистизмом, устанавливать доброжелательные отношения с учащимися в ходе учебного процесса, уметь “срежиссировать урок” [93]. Специфика педагогического творчества отражена в схеме 3.





Черты творческой личности:

1. Высокий интеллект
2. Готовность к риску
3. Смелость
4. Способность выйти за рамки привычного
5. Импульсивность
6. Порывистость
7. Независимость мнений и оценок
8. Оригинальность
9. Природная даровитость
10. Энергия
11. Способность к напряженной работе
12. Увлеченность
13. Хорошая память
14. Умение сосредоточиваться, уйти в себя
15. Умение четко и логично формулировать свои мысли, задачи, выводы, предложения
16. Умение просто думать о сложных вещах, рассказывать о них в терминах, понятных собеседнику
17. Высокая интенсивность генерирования идей
18. Тщательное их фильтрование
19. Умение по отрывочным данным синтезировать общую картину
20. Творческая раскованность, умение мыслить легко, без предрассудков
21. Широкий научный кругозор, знакомство с научными результатами в смежных областях
22. Широкий кругозор, высокая культура
23. Особенности перцепции: напряженность внимания, впечатлительность, восприимчивость
24. Дар предвидения

Следовательно, творческая личность преподавателя иностранного языка складывается из целого ряда компонентов, сформировать которые возможно только при условии целенаправленной и систематической работы путем выявления и активизации резервных возможностей личности.

### **§3. Драмогерменевтика как способ реализации творческой индивидуальности**

Формированию комплекса знаний, умений и навыков способствует театральная педагогика. Долгое время в изучении и описании опыта работы лучших учителей артистизм не привлекал внимания исследователей, а в лучшем случае интерпре-

тировался как некий неповторимый феномен, присущий только данному педагогическому дарованию без серьезных попыток его объяснения. Эта важная сторона творческой индивидуальности по-прежнему остается “секретом талантливых учителей”, не раскрытым в курсах педагогических вузов и в системе повышения квалификации педагогов.

Педагогический артистизм – это сложный комплекс умений и навыков, синтез свойств и особенностей личности, который помогает учителю глубже, ярче выразить себя, донести до учеников свои мысли и чувства и добиться оптимальных результатов в своей работе [38, 60].

Это способность к образной, эмоциональной “инструментовке” педагогического процесса, к личностному самовыражению, “трансляции” своей личности; саморегуляция психологического состояния, мобилизация творческого самочувствия; внешняя выразительность, пластичность, мышечная свобода, развитые мимические и пантомимические навыки.

Артистизм проявляется в том наборе педагогических приемов и средств воздействия на учащихся, которые учитель выбирает для своей повседневной деятельности, то есть в ее темпе, разнообразии действий, речи, общей эмоциональности.

Артистизму нельзя обучить в процессе подготовки учителя иностранного языка в педвузе, так как это не театральный вуз, где со студентами целенаправленно занимаются сценическим мастерством. Этому необходимо учить комплексно, то есть развивать не отдельные приемы и навыки, а логически обоснованную, взаимосвязанную систему, при этом сберегая органичность педагога, его искренность. В творчестве педагога очень важны природные качества, основой которых являются темперамент, воля, своеобразие речи. Это тот фундамент, на котором формируется артистизм, талант воспитателя.

Не каждый человек, обладающий развитой и подвижной психофизической природой или яркими актерскими способностями, может стать педагогом. Эти компоненты могут войти или не войти в общую структуру творческой педагогической индивидуальности педагога [121, 81].

Так, на филологическом факультете Самарского госуниверситета учится студент с блестящими актерскими способностями,

он герой всех студвесен, активист студенческого английского театра, режиссер всех заседаний городского клуба любителей английского языка, играет в труппе народного театра в одном из клубов города, но процесс преподавания представляется ему чередой непреодолимых препятствий — он теряется, смущается, не умеет логично изложить материал и установить контакт с учащимися. Он больше актер, чем педагог, и это ему мешает.

Проблема состоит в том, чтобы суметь включить актерские способности в сферу педагогической деятельности. Они должны модифицироваться и адаптироваться применительно к психологической структуре деятельности.

Мы убеждены, что подход К.С. Станиславского к теории и практике театрального искусства может быть использован в педагогической теории и практике. В качестве эквивалента актерской техники могут быть модифицированы предметные методики с ориентацией на тон, стиль поведения, мимику и жесты.

Пользуясь театрально-режиссерским “языком действий”, учитель может регулировать свое поведение на уроке: как он сидит, стоит, в какой позе, как у него работает внимание. “Язык действий” позволяет быстро и безошибочно увидеть и оценить, как учатся ученики, чем занят учитель [95, 25].

Простое арифметическое сложение филологических дисциплин вуза, готовящего преподавателей иностранного языка, с особыми театральными предметами — сценречью, сцендвижением, мастерством актера, режиссурой — давало и дает интересные результаты. Российские университеты с первых дней своего существования были связаны с театром. Так, вспоминая ранние годы Казанского университета, С.Т. Аксаков пишет: “Разрешение устроить театр с авансценою и декорациями в одной из университетских зал долго не приходило от попечителя, который жил в Петербурге, а потому мы выпросили позволение директора Яковкина составить домашний спектакль, без устройства возвышенной сцены и без декораций, в одной из спальных комнат казенных студентов. Сколько приятной суматохи и возни было по этому случаю! Сшили занавес из простынь и перегородили им большую и длинную комнату, кроватями отделили место для сцены и классными подсвечниками осветили ее... По общему

согласию, сочинили театральные уставы, который подтвердили подписями всех участвующих в театральных представлениях. Между тем, составилась у нас спектакль, давно затеянный мною... Надежды мои блистательно оправдались: комедия “Бедность и благородство души” была сыграна. Содержатель публичного театра, П.П. Есипов, подарил мне кресло на всегдашний свободный вход в театр. Это был последний университетский спектакль, в котором я играл, последнее мое сценическое торжество в Казани. Откровенно признаюсь, что воспоминание о нем и теперь приятно отзывается в моем сердце. Много есть неизъяснимо обаятельного в возбуждении общего восторга!” [301, 70].

Вот это чувство восторга, эмоциональной приподнятости, единения в общем творческом действии характеризует занятия, проводимые в русле театральной педагогики. Это не единичный прием, которым пользуются время от времени, а общий стиль общения преподавателя со студентами, театральность как “положительное начало искусства и жизни” [89, 33].

Театральность в учебном процессе появляется не сразу, а вырабатывается целенаправленно и постепенно. Опыт работы со студентами английского отделения филологического факультета Самарского госуниверситета с первого по пятый курс с использованием элементов драмы на практических занятиях по основному иностранному языку, на лекционных, семинарских и лабораторных занятиях по методике преподавания иностранного языка, в процессе чтения спецкурса на пятом курсе подтверждает это. Подобный (театрализованный) стиль общения раскрепощает и активизирует скрытые внутренние резервы личности каждого студента и позволяет с максимальной полнотой реализовать себя в творческой речевой деятельности на уроке. Первые минуты общения с новой группой («Hello! I'm Helen and I'm a lion»), легкое пожатие руки (тактильное общение, позволяющее, для усиления вербального, обменяться внутренними эмоциональными потоками). В ответ: «Hello! I'm Maria and I'm a cloud». Мгновенные ассоциации, возникающие по кругу, позволяют нарисовать картину новой группы – яркую, образную и неповторимую.

Каждый творчески работающий учитель руководствуется своим уникальным качеством – умением одновременно соблюдать

общеизвестные правила и нарушать их. И часто он не в состоянии объяснить или доказать это проверяющим. В кажущемся беспорядке и шуме можно увидеть достигнутое или еще только формирующееся проявление порядка более высокого, чем примитивная послушность. Так, при драматизации творческих диалогов из аутентичного пособия М. Ponsonby «How now, brown cow?» студенты проводят предварительное “черновое” проигрывание вне аудитории, подготавливая реквизит, костюмы и накладывая грим. Движение и творческий полусшепот в коридорах, обычно пустых и тихих во время занятий, вызывает раздражение и непонимание у коллег “традиционщиков”. М. Ponsonby руководила собственной “English – speaking student theatre company”, поэтому каждый диалог – это мини-спектакль, разыгрывая который студенты формируют профессионально значимые навыки и умения: владеть голосом, жестами, мимикой, уметь двигаться в аудитории, ярко и выразительно общаться. Более 30 лет городской клуб собирает знатоков английского языка на свои заседания в читальном зале отдела литературы на иностранных языках Самарской областной библиотеки. Ядро клуба – студенты-филологи-германисты, актеры-любители, ставящие небольшие спектакли, организующие увлекательные представления на сцене. Это одна из мастерских, в которых формируются их профессиональные навыки. Некоторые заседания клуба стали традиционными: рождественские вечера, День театра, День Святого Валентина. Апрельское заседание проводится в честь У. Шекспира, который родился и умер в один день: 23 апреля 1565-1616 гг. Формы заседаний могут быть самыми разнообразными: короткие пьесы, мюзиклы, сольные номера, но общее в них – театральность, музыкальность, оригинальность и английская филология во всех ее проявлениях.

Разработкой проблемы использования элементов театральной педагогики в учебном процессе в целом и в преподавании иностранного языка, в частности, занимаются многие исследователи (В.М. Букатов, О.С. Булатова, С.В. Гиппиус, П.М. Ершов, А.П. Ершова, И.А. Зазюн, В.А. Кан-Калик, М. Кнебель, З.Я. Корогодский, Г. Кристи). В.М. Букатов и А.П. Ершова, объединив два направления – артистизм педагогического труда с социо-игровой педагогикой, пришли к заключению о необходимости при-



соединить к ним герменевтику — науку об искусстве понимания. Герменевтика как область знания, ориентированная на практические нужды воспринимающих, была особенно популярна в конце XIX века.

Сам термин восходит к античной мифологии. Греческий Гермес Трисмегист являлся небесным посланцем, мифологическим «переводчиком» недоступных людям знаний и идей богов. Гермес — родоначальник закрытого знания (ср. герметический), хранитель тайн. Он изобрел алфавит, являлся богом мышления и красноречия.

Педагогическая герменевтика — это педагогика понимания, толкования, интерпретации и поиска смысла во всей образовательной деятельности. Одним из главных инструментов педагогической герменевтики является язык, так как в каждом слове герменевтика видит потенциальную бесконечность смыслов [342, 1].

В каждой культуре прошлого заложены огромные смысловые концепты, которые остались и остаются герметически закрытыми, не осознанными и, главное, не использованными на протяжении долгого времени. В этой связи герменевтические методы в качестве теории и практики педагогической культуры перспективны и эффективны, так как на их основе обобщаются общие социальные правила (по Рикеру, “от герменевтики слова к герменевтике социального действия”), обеспечивается коммуникация как в вертикальном (историческом), так и горизонтальном (межличностном) плане, то есть связь учителя и учащегося с историческими и социальными нормами общения и взаимодействия [342, 1].

По мнению Г.И. Богина, герменевтика как деятельность в конечном счете имеет цели практические: понять, понимать, делаться понимающим (то есть умнеть), помогать другим делаться понимающими (умными), улучшать взаимопонимание между людьми и народами, объяснять основания своего или чужого понимания (интерпретировать) и помогать другим интерпретировать что-то, избавляться от глухого непонимания и помогать в этом другим, шире — обогащать духовную жизнь индивида и рода, делая людей умнее, лучше и чище [21, 18].

Интерес к изучению процесса замысла, тесное взаимодействие всех направлений работы — “театральной педагогики” и “артист-

тизма педагогического труда”, “социо-игровой педагогики” и “герменевтики” – послужило толчком к появлению нового термина — “драмогерменевтика”.

Авторы этого направления (А. Ершова и В. Букатов) считают, что каждый учитель может корректировать свое поведение, менять и исправлять его элементы, если он ощущает и понимает влияние своего учительского поведения на основные и сопутствующие события урока, интерес учеников, настойчивость в овладении умениями и навыками. В этой ситуации для учителя совершенствование своего собственного поведения становится как бы целью, дающей освобождение от формального представления о дидактических и воспитательных целях и задачах, которые часто фиксируются в поурочных планах, но не находят реального воплощения в живом процессе общения на уроке. Драмогерменевтическая педагогика предоставляет свободу в реализации индивидуальности и творческого подхода в деятельности преподавателя и ориентирована на неуловимое “нечто”, позволяющее педагогике быть практикующим искусством.

Драмогерменевтика является вариантом обучающего и воспитывающего совместного проживания урока всеми его участниками, включая учителя. Она возникла и существует как сопряжение сфер театральной, герменевтической и педагогической. Знания, умения и навыки каждой сферы, сохраняя свою специфичность, переплетаются со знаниями, умениями и навыками двух других сфер.

По мнению А.П. Ершовой и В.М. Букатова, центральным процессом в театральной сфере является общение, в различных сферах которого, взаимосвязанных и взаимозависимых, протекает жизнь человека. И человеческая культура существует, передается и развивается благодаря той или иной форме общения людей друг с другом. Театр как социальное явление представляет три антологических типа общения. Первый – нелегальное (партизанское) общение зрителей друг с другом в зале во время спектакля. Второй – фиксированно-ритуальное общение актеров на сцене. (В школе мы наблюдаем подобную картину на уроке: за партами – нелегальное, партизанское общение учеников во время объяснения или опроса учителем материала, и у доски —

чинно-ритуальное, фиксированность которого определяется текстами учебников и программ.) Известно, что смена фиксированно-ритуального общения на сцене общением подлинным, импровизационным освобождает зрительный зал от нелегального общения, и он начинает жить с персонажами единой жизнью, как бы растворяясь в происходящем. Третий тип общения, демонстрируемый театром. Такое общение возможно и на уроке. Когда одни ученики становятся учениками-импровизаторами, то интерес других к происходящему неизменно активизируется. Ученики-зрители начинают увлеченно считывать импровизационное общение (или участвовать в нем), извлекая при этом информацию гораздо более обширную, чем при лицезрении фиксированно-ритуального общения с вольными или невольными статистами.

Забота о смене псевдообщения на сцене (или у доски) и “нелегального” общения в зале (или в классе) на общение подлинное, живое, импровизированное, увлекающее всех присутствующих, роднит профессию режиссера с профессией педагога, хотя пути достижения этой смены у них явно разные [92, 327].

Театральные действия – спектакль и драма – рассматриваются как специфические сообщения, они включены в процесс коммуникации, в которой особую роль играют отношения между сценой и зрительным залом. Спектакль воздействует как на слух зрителей, так и на их зрение самыми различными способами (жесты и движения актеров, декорации, освещение, голоса актеров, музыкальное оформление и т.д.). Э. Маркони и А. Роветта в работе «Театр как общая модель языка» отмечают, что спектакль представляет собой один из видов коммуникации, демонстрируя, как спектакль укладывается в схему коммуникативного акта, включающую источник информации (автор текста и создатели спектакля), сообщение (спектакль), сигналы (элементы спектакля), получателя сообщения (публика) [236, 38]. Легко проводится параллель со структурой школьного урока: учитель – автор текста и создатель урока; сообщение знаний – урок; сигналы – элементы структуры урока; получатели сообщения – ученики.

Только в активном творческом действии на уроке возможно достичь высокого уровня усвоения материала, активизировать

непроизвольное запоминание, поставить учащихся в условия, близкие к реальной коммуникации, и заставить их действовать в так называемых “предложенных обстоятельствах”, что придает процессу овладения иноязычным общением неповторимое своеобразие и новизну.

Только в действии возможно осуществить действенное динамическое общение, раскрывающее существенные процессы действительности.

Действие – событие – ситуация – участники общения связаны общей коммуникативной ситуацией. “Языковое и внеязыковое поведение действующих лиц объединяются в целостной акции, направленной на акцию и реакцию” [236, 345].

Акция и реакция, действие – противодействие создают единство драматического действия. Эту специфическую особенность игрового начала драмы точно определил С.М. Эйзенштейн: “Так из побуждения проецировать внутренний конфликт в осязаемую форму родится игровая ситуация – игровое звено, воплощающее и раскрывающее внутреннюю кухню переживаний определенных характеров в определенной обстановке. Мы могли бы сказать, что имеем здесь первое переложение игры мотивов и реальное действие — я бы сказал — воплощение в игру — переложение в игру” [369, 721].

Игра и драма тесно переплетены и представляют единое действие, которое, будучи “вплетено” в учебный процесс по иностранному языку, повышает обучающий эффект урока, ибо “Drama is doing. Drama is being. Drama is such a normal thing. Getting on with our day-today lives requires a series of civilized masks if we are to maintain our dignity and live in harmony with others. For, as Shakespeare said: “All the world’s a stage and all men and women merely players” (As You Like It) [441, 3].

Игра, драма, театр характеризуются действенной выраженностью: действия составляют цепочку, которая определяет жизнь человека. В современном обществе, в котором “все выражения души приносятся в жертву системе механизированных взаимосвязей” [236, 16], нужно выйти за пределы мира людей, вещей и их отношений, ибо “сейчас слишком много знаков на земле и

на небе указывают, что все, что считалось дотоле жизнью, распадается, и что все мы — безумцы, угнетены и больны” (А. Арто). Поэтому театр должен стать “не отражением написанного текста, не как физический образ того, что выражено в словах, а как огненная проекция всего того, что можно извлечь из жеста, слова, звука, музыки и их взаимосвязанных связей” (А. Арто). Драматический образ — “зерно, из которого вырастает широкая концепция жизни” [236, 22].

Во время репетиции актеры в поисках “зерна” роли совершают великое множество попутных действий. Зрители же на спектакле, как и ученики на уроке, живут гораздо пассивнее, так как ограничены в совершении попутных действий [92, 327].

Театр воздействует на зрителя словом и действием. Происходящее на сцене обладает вполне вещественной реальностью, но реальность эта противоречива: с одной стороны, события на сцене развиваются согласно тем же законам, которые управляют жизнью зрителя вне театра, а с другой — у зрителя создается ощущение неподвластности этим законам. Вместе с тем он никак не может повлиять на происходящее на сцене. Такая исключительность из происходящего делает зрителя пассивным наблюдателем и создает у него ощущение бессилия не только перед силами, двигающими действие в спектакле, но и перед событиями реальной жизни [236, 37].

На уроке учителю, по сути дела, дается право выбирать — сажать ли учеников “в зрительный зал”, тем самым провоцируя их пассивное созерцание, или же устроить сорокапятиминутный репетиционный поиск каждым присутствующим своего, выраженного в действиях образа, “зерна” [92, 328].

Каждая возникающая ситуация так или иначе пространственно размещена, то есть занимает какую-то мизансцену. Макро- и микроситуациям соответствуют макро- и микромизансцены. Изменяя мизансцены, мы неизбежно в той или иной мере меняем ситуации. Как изменения позы, взгляда меняют микроситуации, так и изменения в размещении персонажей — участников вносят изменения в макроситуацию.

Однообразие мизансцен является для живых людей противостественным. В учебном процессе это приводит к ослаблению

внимания, потере интереса, снижению объема и качества усвоения материала.

Принципы театрального действия — это главные принципы “системы К.С. Станиславского”: принцип жизненной правды (искусство должно быть правдиво и, следовательно, понятно); принцип идейной активности (сверхзадача); принцип активности и действия (основа метода действенного анализа, на котором стоит вся практическая часть “системы”); принцип органичности творчества актера; принцип творческого перевоплощения (конечный этап творческого процесса в актерском искусстве — создание образа).

Открытая К.С. Станиславским тайна познания “творческого самопогружения” и “внутреннего сосредоточения” была найдена им в трудах И.П. Павлова, в его работах “об исследовательском рефлексе” — умении развить в себе “внутреннее торможение”, что позволяло бы сконцентрировать внимание на особо важном, не отвлекаться по мелочам. Этот “замечательный рефлекс” (исследовательский) К.С. Станиславский и взял на вооружение, поняв его огромное значение для людей творческих профессий; на его основе и был им разработан известный “малый круг внимания” — прием направленной концентрации мыслей и глубочайшей сосредоточенности. На основании научных трудов И.М. Сеченова было сделано К.С. Станиславским “решающее открытие”: “Органические, природные законы творчества подвластны сознательному освоению. Творческий процесс может и должен быть управляем” [131, 16-17].

Все это приобретает особую значимость для процесса преподавания, так как педагогическое искусство часто называют театром одного актера. И в этом плане педагогу неоценимую помощь окажет система К.С. Станиславского, которая рассматривает органическую природу творчества через природу человека — творца. В ней решается вопрос сознательного овладения подсознательным, произвольным процессом творчества, проявления таланта личности в деятельности.

Система К.С. Станиславского — не только наука об актерском творчестве, но и наука о том, как, опираясь на объективные законы, растить, развивать, обогащать различные способности,

а не только сценические. Она – способ повышения в творческой деятельности “коэффициента полезного действия” всякого дарования [213, 51].

Положенная в основу подготовки педагога концепция К.С. Станиславского о живом физическом действии с соответствующей логикой чувств, подсознательной сферой требует тренировки прежде всего органов восприятия в условиях педагогического воздействия. С восприятия начинается живое органическое действие, в том числе и педагогическое. Нарушение этого закона выключает педагога из процесса взаимодействия с аудиторией.

В овладении мастерством актерского воздействия на аудиторию решающую роль играют как природные задатки педагога, так и способность совершенствовать свой талант, приобретаемая в процессе обучения, воспитания, практической деятельности.

За каждым педагогическим достижением стоит неповторимая личность, которая несет с собой нечто своеобразное, отличающее ее от других. Но самое главное – это умение заражать людей. Именно благодаря заразительности срабатывает основной закон межличностного общения – совместимость общающихся.

К.С. Станиславский определял заразительность актера как обаяние или силу притяжения: “Знаете ли вы таких актеров, которым стоит только появиться на сцене, и зрители их уже любят? За что? За красоту? Но очень часто ее нет. За голос? И он нередко отсутствует. За талант? Он не всегда заслуживает восхищения. За что же? За то неуловимое свойство, которое мы называем обаянием. Это необъяснимая привлекательность всего существа актера, у которого даже недостатки превращаются в достоинства, которые копируются его поклонниками и подражателями... Это свойство называется “сценическим”, а не жизненным обаянием” [310, 234].

Обаяние и заразительность – важные качества учителя иностранного языка, ведущего за собой учащихся в коммуникативное иноязычное пространство, в мир диалога культур, чтобы каждый мог почувствовать себя членом мирового сообщества, “a citizen of the global village”.

В педагогической деятельности взаимоотношение с аудиторией зависит от самочувствия педагога. Подобное мы наблюдаем и в театральном искусстве.

К.С. Станиславский, например, видел основу своей системы не в таланте и темпераменте актера (он понимал, что этому нельзя научить), а в проблеме верного сценического самочувствия. Больше всего мешают педагогу и актеру неправильное самочувствие и напряжение. Наиболее разрушают органику творческой природы мышечное напряжение, своеобразные судороги мышц, которые ухудшают способность мышления и мешают проявлению эстетических чувств. Поэтому столь важно для педагога расслабиться. Этому может помочь только специальный тренинг [213, 54].

Если наблюдать за работой талантливого педагога, то нас поражает всегда его естественность, привлекательность, грация, умение с первого взгляда на аудиторию определять меру общения с ней и многое другое.

Педагог должен владеть арсеналом средств, при помощи которых он доносит свой опыт, свои видения. Эти средства всегда индивидуальны, неповторимы. Помимо слов, голоса, интонации в распоряжении педагога есть еще жесты, движения, ритмика... Но прежде всего глаза! Именно они помогают педагогу привлечь к себе внимание.

Педагогический процесс требует своеобразной “магии” педагогического воздействия. Чтобы ее создать, надо в совершенстве владеть техникой межличностного общения. В школе, как и в театре, “все должны улыбаться, так как здесь делается любимое дело... Атмосфера передается зрителям. Она помимо сознания тянет их к себе, очищает, вызывает потребность дышать художественным (равнотворческим) воздухом театра. Если бы вы знали, как зритель чувствует все, что делается за закрытым занавесом!” [310, 256].

Исходя из этого, А.С. Макаренко формулирует “систему перспективных линий” [184, 397], сущность которой заключается в том, чтобы суметь зажечь весь коллектив и каждого из его участников положительными эстетическими чувствами.

Интенсивность общения относится к важной силе педагогического воздействия, которая будит ответную реакцию воспитуемых учащихся. Благодаря этому возникает взаимное общение и рождается настоящее педагогическое искусство.

Талантливый педагог отмечен печатью неповторимости, все посредственные похожи друг на друга неумением зажечь уча-



щихся, повести их за собой, передать им богатство человеческого опыта, культуры, чувств. Именно посредственность предопределяет моральное старение и самого педагога, и его воспитанников. “Вирус мешанства, удобства, успокоенности, безделья проникает в таком случае в душу учителя и учеников безболезненно, постепенно” [213, 60].

Система К.С. Станиславского будит естественную человеческую природу для органического творчества. Актер (педагог) в своем психофизическом единстве является для самого себя инструментом. Прежде всего надо привести в надлежащее состояние инструмент актерского (педагогического) искусства – его собственный организм. Нужно сделать этот инструмент податливым творческому импульсу, то есть готовым в любой момент осуществить нужное действие. Для этого необходимо усовершенствовать как внутреннюю (психическую), так и внешнюю (физическую) его сторону.

“Система – вещь вспомогательная; она нужна для того, чтобы распахнуть свои чувства и роль, открыть элементы, создавать аффективный материал для души роли. Найти задачи, кнопки. Когда это сделано, все это надо сохранить. В момент творчества на спектакле не надо думать о системе, а надо только минутно помогать, подталкивать себя в правду – кнопками и этапами задачи. Это ключи к правде жизни роли” [304, 195].

Подобное происходит и в педагогической деятельности. В момент проведения урока нет времени вспоминать, чем занимались на семинарских занятиях по педагогике и методике в подобных ситуациях, а надо будить в себе те зоны творчества, которые были созданы, сформированы в подготовительный период. И чем ярче и выразительнее были этапы подготовительной работы, тем более эффективно и правдоподобно будет сыграна роль на том или ином уроке-спектакле.

К.С. Станиславский предостерегал от штампов и условностей в творчестве. “Штампы и условности, которые стали достоянием всех, сразу становятся вульгарны, как мода на шляпку или на платье. Когда мода проникла во все слои, когда модную шляпку надела швея, горничная, кухарка и пр., мода перестает казаться красивой, и законодательницы спешат создать новый крик моды,

что отличает их от толпы, что не похоже на вчерашнее, сделавшееся истрепанным и вульгарным.

Когда штамп и условность становятся достоянием всех, все актеры кажутся похожими — горничными в модных платьях” [304, 191].

Легко провести параллели с учебным процессом в школе или вузе. На современном этапе развития образования это особенно ощутимо. Захватывает волна новых технологий в методике преподавания иностранного языка: межкультурная коммуникация, компьютерные технологии, проектные методики, театрализация. Все эти направления интересны и, безусловно, способствуют повышению качества преподавания, но во всем должна проявляться индивидуальность педагога. Модное методическое направление следует преломить через призму творческого потенциала: “Копирование допустимо вначале, после же это яд и уничтожение творчества” [304, 31]. Можно модернизировать учебный процесс по иностранному языку и решать вопросы профессиональной подготовки учителей на основе театральной педагогики.

#### **§4. Роль эмоций в образовательном процессе**

Каждый день, из года в год, учитель входит в класс. Но ни один класс не повторяет другого, каждый уникален по-своему. В классе происходят события, меняются его настроения, каждый момент общения с учениками неповторим. Учитель шагает из года в год, от одного выпуска к другому. Все ученики индивидуальны, к каждому нужен особый подход. Это в очередной раз свидетельствует о том, что профессия учителя — одна из самых творческих.

Среди учителей разных предметов преподаватели иностранного языка занимают особое место. Иностранный язык вносит значительную лепту в формирование личности учащегося через коммуникативное образование, в процессе которого ученик овладевает новым средством общения, получая непосредственный доступ к культуре страны изучаемого языка, расширяя собственный филологический кругозор. Учитель иностранного языка

выступает партнером по общению, олицетворяет англоговорящий мир со всеми его культурными реалиями, фоновыми знаниями, которые в том или ином объеме присутствуют в каждой семье (благодаря средствам массовой информации). Реализация творческого подхода в методике преподавания иностранного языка приобретает решающее значение. В связи с этим возникает вопрос о психологической готовности учителя иностранного языка к работе в новых условиях.

Приблизительное уменье,  
Как сварганенный наспех дом, -  
Если даже не мстит немедля,  
То обрушивается потом.

(Р. Рождественский).

А.В. Мудрик весьма нетрадиционно определяет, кто может стать учителем.

“Если вы талантливы, то сможете стать учителем, независимо от того, в чем вы талантливы.

Если в какой-то отрасли знания, то это поможет вам стать выдающимся учителем-предметником.

Если в какой-либо сфере искусства, то это поможет создать для учеников эмоционально насыщенную атмосферу, в которой так нуждается каждый человек.

Если вы талантливы в общении, то ваши ученики не будут знать трудностей в человеческих отношениях” [200, 7].

Учитель – профессия и массовая, и уникальная одновременно. Прекрасных учителей мало, их надо готовить не конвейерным способом, а в мастерских преподавателей классиков – как актеров.

В настоящее время интенсификация и гуманизация обучения обусловили интерес к проблемам психологии и психогигиены обучения и творческого процесса. Наше сложное и стремительное время властно требует от человека умения распоряжаться своими психическими резервами, научиться владеть средствами и методами психорегуляции и учитывать их в своей педагогической деятельности.

Используя огромный потенциал, который содержится в эмоциональной сфере, учитель может добиваться невозможного,

создавая положительный эмоциональный фон на уроке, вызывая приятные эмоции у учащихся. Эмоции могут быть очень разными. Это наслаждение, радость, бесстрашие, уверенность, отвращение, горе, страх, ненависть. “Эмоции отражают в форме непосредственного переживания значимость (смысл) явлений и ситуаций и служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей (мотивация)” [24, 31]. Существование эмоций – непреложный факт. Трудно допустить, чтобы их наличие было биологически бессмысленным.

“Путь определений и классификации, который проделывала психология на протяжении нескольких столетий, привел к тому, что психология чувств оказалась самой бесплодной и скучной из всех глав этой науки” [59, 127].

Определения термина “эмоции” часто носят абстрактно-описательный характер и требуют дополнительных разъяснений.

Определение эмоции как переживания (а переживания – как эмоции) можно встретить не только у психологов, но и в физиологических работах: “Эмоции – физиологические состояния организма, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствований и переживаний человека – от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения” [23, 339]. Правда, физиологический подход к определению эмоций, как правило, хотя и далеко не у всех исследователей, обнаруживает тесную связь эмоций с потребностями организма. “С точки зрения физиологической перед нами стоит задача раскрыть механизм тех конкретных процессов, которые в конечном итоге приводят к возникновению и отрицательного (потребность), и положительно (удовлетворение) эмоционального состояния” [23, 355].

По мнению П.В. Симонова, связь эмоций с потребностями бесспорна, однако считать эмоцию функцией одной лишь потребности вряд ли правомерно. Неудовлетворенная потребность необходима для положительных эмоций не менее, чем для отрицательных. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно представить себе состояние человека, который после обильной трапезы получает приглашение снова сесть за стол [288, 10].

В некоторых определениях эмоций появляется фактор отношения, значимости, смысла. Эмоции принимаются за психические процессы и состояния; за “деятельность оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире, которую ощущения и восприятия кодируют в форме его субъективных образов” [84, 29]; за “форму отражательной психической деятельности, где на первый план выступает отношение к окружающей информации, где сигналы информации преобразуются в личностном плане” [43, 132].

С физиологической точки зрения эмоция есть активное состояние системы специализированных мозговых структур, побуждающее изменить поведение в направлении минимизации или максимизации этого состояния. “Поскольку положительная эмоция свидетельствует о приближении удовлетворения потребности, а отрицательная эмоция – об удалении от него, субъект стремится максимизировать (усилить, продлить, повторить) первое состояние и минимизировать (ослабить, прервать, предотвратить) второе” [288, 28].

Переключающая функция эмоции особенно ярко обнаруживается в процессе конкуренции мотивов, при выделении доминирующей потребности, которая становится вектором целенаправленного поведения. Так, например, в обстановке принятия решения при выполнении серьезного тестового задания борьба между естественным для человека стремлением быть лучшим, победить и социальной потребностью следовать определенной этической норме и помочь товарищу, который об этом просит, переживается субъектом в форме борьбы между желанием не иметь конкурентов и не тратить время на подсказки и чувством товарищества. Ученые отмечают зависимость эмоций не только от величины потребности, но и от вероятности ее удовлетворения, что чрезвычайно усложняет конкуренцию сосуществующих мотивов, в результате поведение нередко оказывается переориентированным на менее важную, но легко достижимую цель. Постоянная угроза такой переориентации потребовала от эволюции формирования специального мозгового аппарата, способного купировать эту “ахиллесову пяту” эмоций. На уровне высшей нервной деятельности человека он предстает в качестве физиологических механизмов воли [288, 131].

Эмоции обладают огромными компенсаторными возможностями. Если потребность в достижении цели достаточно велика, ярость помогает человеку бороться в тех условиях, когда его поражение кажется совершенно очевидным. Эмоции выступают в качестве мощной движущей силы, когда требуется получить важную информацию, решить сложный вопрос, добиться желаемых результатов.

По мнению В. Симонова, эмоциональные сочетания могут породить сложнейшие эмоциональные аккорды, состоящие из смешанных эмоций. Эмоции могут служить индикаторами при диагностике социальной и профессиональной ориентации субъекта. Педагог и врач профессионально непригодны, если у них отсутствует доминирующая потребность «для других».

Весьма велика роль эмоций в трансформации потребностей человека, в организации их личностной иерархии. Положительные эмоции будут поощрять и поддерживать те потребности, которые сопровождались ими. Отрицательные эмоции, возникшие в связи с хронической неудовлетворенностью определенных потребностей, нередко приводят к замещению этих потребностей мотивами первой (положительно окрашенной) группы.

Снижение эмоционального тонуса в результате малой потребности или полноты информированности субъекта (монотонные, стереотипные действия) ведет к дремотному состоянию, пропуску значимых сигналов, замедленным сигналам. Это особенно актуально для процесса преподавания иностранного языка, при котором основной объем информации поступает и отрабатывается на уроке. Эмоциональный голод приводит к разочарованию, недопониманию, потере мотивации. С другой стороны, чрезмерно высокий уровень эмоционального напряжения дезорганизует деятельность, осложняет ее тенденцией к преждевременным реакциям, приводит к нарушению дисциплины, перевозбуждению учащихся.

Существенным моментом при изучении влияния эмоций на деятельность является вопрос о том, относится ли эмоция к потребности, мотивирующей данную деятельность, или она возникла на базе другой, конкурирующей потребности [288, 84].

Возбуждение мозговых структур, ответственных за реализацию эмоций, оказывает избирательное, тонко специализирован-

ное влияние на мышечный аппарат межличностной коммуникации: на механизмы речевых, голосовых и мимических реакций. Компенсаторная роль эмоциональной экспрессии обнаруживается в том, что речь человека становится тем более эмоциональной, чем менее эффективно воздействие на партнера логически-понятийного содержания речевого высказывания. Нет потребности прибегать к эмоционально окрашенной речи, если аудитория разделяет убедительность приводимых логических доводов.

По мнению Э.Л. Носенко, эмоциональное напряжение сказывается на целом ряде характеристик речи, к числу которых относятся: средняя длина отрезка речи, произносимой без пауз; темп артикулирования и его колебания; латентный период речевых реакций; задержки речи, проявление нерешительности; длительность интервалов между повышениями частоты основного тона; словарное разнообразие; количество жестов; незавершенные фразы; ошибки, оговорки [205, 7].

Собственное состояние человека сказывается и на его способности к воспроизведению эмоциональной мимики, хотя мимика принадлежит к числу произвольных двигательных реакций и представляет собой сложный «сплав» произвольных, тренируемых и непроизвольных эмоциональных компонентов.

Длительный процесс социализации превратил голос и мимику в средство невербальной коммуникации, которое человек использует не только для сообщения о своем состоянии, но и для маскировки этого состояния от других членов сообщества. Тем не менее достаточно тонкий инструментальный анализ способен обнаружить в эмоциональной экспрессии компоненты, которые неподвластны произвольному регулированию. Это делает голос и мимику очень важными и перспективными объективными показателями эмоционального состояния человека, представляющим большой интерес для педагогики и психологии.

Наглядным примером относительной самостоятельности поведения и эмоций может служить театральное действие, особенно если мы имеем дело с так называемым искусством представления. Большой мастер сцены способен поразительно верно и подробно воспроизвести поведение человека, охваченного гневом, ревностью, страхом или восторгом, не переживая соответ-

ствующим эмоциям или переживая их в минимальной степени. Того же требует и профессия учителя. Мастер своего дела создаст неповторимый эмоциональный фон урока, не опустошая и не перенапрягая себя, в чем заключается культура эмоций.

Существует путь к управлению эмоциональной сферой, который представляет собой воспроизведение действий, направленных на удовлетворение заданной, фактически отсутствующей потребности, и который широко используется в театральной педагогике.

К.С. Станиславский настойчиво предостерегал актеров от всяких забот о чувстве не только потому, что отдавал себе полный отчет в его произвольности, но и потому, что учитывал чрезвычайную сложность самой сценической эмоции: актер в идеальном случае должен, находясь на сцене, испытывать творческое наслаждение и в те же мгновения страдать, ревновать, завидовать и т.д. Но, предостерегая от заботы о чувстве, основатель науки о сценическом переживании отнюдь не был склонен умалять или брать под сомнение чрезвычайную важность эмоций в театральном искусстве. Именно поэтому он многие годы упорно искал и в итоге нашел путь косвенного воздействия на эмоциональную сферу артиста. Это «метод физических действий» — наиболее эффективный способ вызова нужных эмоций, где потребность нельзя ни создать, ни удовлетворить. Действия помогают преобразовать потребность художника — актера в потребности изображаемого им лица, помогают переключить и сосредоточить на них свое внимание.

К.С. Станиславский выделил три основных типа воспроизведения эмоций актерами трех различных направлений.

Актер-ремесленник воспроизводит внешнюю картину эмоции, не пытаясь вызвать в себе переживание, сходное с переживанием действующего лица, ни в процессе репетиционной работы, ни во время спектакля. К.С. Станиславский метко назвал такой тип воспроизведения чувств ремеслом подражания, передразнивания. Создаваемые им картины внешнего выражения чувств лишены фактора новизны — могучего стимулятора высшей нервной деятельности [282, 18].

Актер искусства представления стремится пережить несколько раз чувства, совпадающие с чувствами действующего лица.



Переживая нужное ему чувство, он запоминает внешнее выражение этого чувства и учится повторять внешнюю картину эмоции без соответствующего переживания.

Наиболее плодотворным направлением реалистического театра, по мнению К.С. Станиславского, было искусство сценического переживания. Это воспроизведение подлинных эмоций путем приспособления чувств актера – исполнителя к переживаниям действующего лица. Вхождение в сферу чувств персонажа требует определенного времени, вот почему К.С. Станиславский выдвигает положение о «гриме души» артиста перед спектаклем.

К сожалению, учитель не имеет времени на «грим души» перед уроком и даже в начале рабочего дня, хотя каждый раз, входя в класс, он исполняет одну или несколько ролей, от эмоционального фона которых во многом зависит успех обучения и психологический климат на уроке.

Однако было бы величайшей ошибкой полагаться только на стихийную интуицию таланта. Технической грамотности, техническому мастерству артиста К.С. Станиславский придавал исключительно большое значение. Совокупность профессиональных навыков актера (и учителя) должна обусловить правильное внешнее сценическое (учебное) самочувствие, превращающее голосовой и телесный аппарат актера (и учителя) в совершенный инструмент для выражения любого оттенка переживания.

На основании своего богатейшего сценического опыта К.С. Станиславский приходит к выводу о невозможности прямого воспроизведения эмоций. Моменты творческого вдохновения свидетельствуют об относительной самостоятельности механизмов эмоциональных реакций. Они объективно существуют, они могут быть «пущены в ход», и задача заключается только в том, как задействовать эти объективно существующие механизмы.

Пристальное изучение моментов актерского вдохновения убедило К.С. Станиславского в возможности намеренного воспроизведения чувств. Одновременно он пришел к выводу, что эту возможность нельзя реализовать путем попыток прямо и непосредственно вызвать нужное чувство. Возникла задача опосредованного, косвенного воздействия на те физиологические механизмы, которые лежат в основе эмоциональных состояний.

По мнению К.С. Станиславского, физические действия – это тот «ключ», при помощи которого возможно проникнуть во внутренний мир персонажа. По нашему убеждению, значение метода К.С. Станиславского выходит за пределы сценического искусства. «Метод физических действий» может быть использован во всех случаях, где требуется переключить потребность и тем самым вызвать те или иные чувства, где необходимо противопоставить их нежелательным эмоциям, и прежде всего это касается профессии преподавателя, эмоциональный фон которой достаточно высок, постоянно требует корректировки и обновления.

Эмоциональные отношения влияют на характер протекания процессов внутригруппового взаимодействия. По мнению Л.Я. Гозмана, существует положительная связь между аттракцией и склонностью приходить на помощь тому, к кому она испытывается. Усиление аттракции сопровождается увеличением числа альтруистических поступков, а альтруизм и помощь, со своей стороны, способствуют росту взаимной аттракции участников взаимодействия. Сам факт наличия положительной обратной связи между аттракцией, с одной стороны, и альтруистическим поведением – с другой, можно считать установленным [71, 38]. Таким образом, есть все основания предполагать, что в группе с более высокой аттракцией сильнее развита взаимопомощь.

Люди, вовлеченные в эмоциональные отношения, имеют тенденцию оценивать друг друга более высоко, чем посторонние или даже близко знакомые, но не испытывающие взаимной симпатии индивиды. На вербальном уровне это проявляется в доброжелательном стиле общения и положительной характеристике партнеров в беседах с другими людьми, что, во-первых, способствует созданию психологически комфортной атмосферы внутри группы; во-вторых, и это особенно важно в ситуации межгруппового конфликта, группа выглядит более сплоченной в глазах тех, кто к ней не принадлежит.

Психологический комфорт и уверенность в хорошем отношении других членов группы важны не только сами по себе. Члены группы, характеризующейся высоким уровнем аттракции, могут спорить между собой и критиковать друг друга, не опасаясь отрицательного влияния этих действий на взаимоотношения. Это помогает созданию и поддержанию в группе творческой атмосферы.

Процессы взаимного обучения и обмена информацией в группах с высоким показателем аттракции протекают легче благодаря положительной связи между аттракцией и уровнем коммуникации: чем выше аттракция между двумя людьми, тем чаще они общаются.

Положительный эмоциональный фон в группе студентов – будущих учителей иностранного языка позволяет, как показывают многолетние наблюдения, с максимальной эффективностью осуществлять их профессионализацию. Студент, ощущающий доброжелательность, эмоциональную приподнятость, радость от выполнения разнообразных творческих заданий, начинает любить свою будущую профессию с первых дней пребывания в вузе, а именно с этого периода начинается вхождение в профессиональное пространство.

«Эмоции не только действующее лицо больших драм; они повседневный спутник человека, оказывающий постоянное влияние на все его дела и мысли» [254, 21].

Эмоциональное состояние может вдохновлять и стимулировать, но и разрушить в одночасье все то, что создавалось годами. «Эмоциональные переживания – это музыка, секрет которой отнюдь не тождествен секрету устройства рояля... В эмоциональном переживании «аффективные волнения» сменяют друг друга и сливаются в один цельный поток, скрепленный мыслью не по законам физиологии, а по психологическим закономерностям человеческой деятельности» [84, 44].

Функция эмоциональной оценки необходима для существования организма и личности, для их ориентировки в мире, для организации их поведения. Некоторые эмоции выступают в качестве положительных самостоятельных ценностей.

Из художественной литературы можно извлечь результаты наблюдений писателей над особенностями функционирования чувств. В лирических высказываниях поэтов, а также в автобиографических текстах разнообразных авторов содержится и непосредственный «живой» материал, подкрепляющий и расширяющий такие наблюдения. Так, у М.Ю. Лермонтова: «Мне грустно, потому что я тебя люблю». Здесь грусть поэта, безусловно, выступает как оценка ситуации, скрытый драматизм которой он осоз-

нает. Но у М.Ю. Лермонтова мы встречаем и такое, например, признание: «Я жить хочу! хочу печали», где печаль (семантически — синоним грусти) выступает уже не в качестве оценки, а в качестве признаваемой поэтом ценности. Эта возможность коренного расхождения «личностного смысла» одной и той же эмоции в роли оценки и роли ценности лучше всего демонстрирует необходимость различения этих ее ролей.

Эмоциональное насыщение организма является его важной врожденной и прижизненно развивающейся потребностью. Потребность эта в своей исходной форме есть, очевидно, потребность физиологическая, несмотря на то, что сами эмоции несут в себе психологическое содержание. Для физиологического благополучия организма, помимо всего прочего, необходимо удовлетворять «естественное стремление каждого чувства проявлять свою функцию» [256, 5].

Отрицательная эмоция — это сигнал тревоги, крик организма о том, что данная ситуация для него губительна. Положительная эмоция — сигнал возвращенного благополучия [84, 79].

Это особенно важно учитывать в профессиональной подготовке учителя, эмоциональная сфера которого открыта и подвижна более, чем у кого бы то ни было. Застой отрицательных эмоций парализует творческий потенциал учителя, кардинально меняет его отношение к делу, нарушает педагогическое общение на уроке.

Исследователи отмечают, что отрицательные эмоции вредны лишь в избытке, как вредно в этом случае все (в том числе и положительные аффекты), что превышает норму, характеризующую то, в чем организм непосредственно нуждается. В пределах же некоей определенной силы и длительности, различных для людей разных возрастов, отрицательная эмоция, безусловно, тоже полезна. Страх, гнев, ярость повышают интенсивность обменных процессов, приводят к лучшему питанию мозга, усиливают сопротивляемость организма перегрузкам, инфекциям и т.д. [84, 80].

Эмоции, выполняя свое назначение оценки действительности, делятся на два класса: приятные и неприятные. Именно благодаря этой полярности эмоциональные оценки способны вы-

полнять свою ориентировочную функцию. Объекты, вызывающие приятные (положительные) эмоции, как бы притягивают субъекта к себе; объекты, вызывающие неприятные (отрицательные) эмоции, отталкивают его.

Трудно переоценить значимость этого положения в процессе обучения в целом и в методике преподавания иностранного языка в частности.

От того, как складывается изучение иностранного языка, что испытывает ребенок, соприкасаясь с иноязычной культурой, с иным способом формулирования мысли, осваивая новый языковой код, зависит очень многое. И на первом месте стоит учитель с его культурой эмоций, с умением задействовать и направить в нужное русло эмоциональный заряд учеников. Подобная ситуация происходит и в вузе, когда эмоциональные волны могут высоко поднять положительный мотивационный настрой и профессионально направить студента или сбросить его в бездну равнодушия, скуки и отрицательных эмоций.

Изучение различных форм запечатления и проявления эмоциональной направленности людей требует и адекватной этой задаче классификации эмоций.

Попытки классифицировать эмоциональные состояния, переживания и чувства предпринимались неоднократно (М. Астраватуров, А. Бэкон, В. Вундт, Н. Грот, Р. Декарт, К. Плучик, Т. Рибо, К. Ушинский, Д. Юм и др.). Однако, как правильно указывает П.В. Симонов, ни одна из предложенных классификаций не получила широкого признания и не сохранилась в качестве эффективного инструмента дальнейших поисков и уточнений. По мнению П.В. Симонова, это объясняется тем, что все эти классификации были построены на неверной теоретической основе или вовсе без нее. Взамен предлагается классификация эмоций, разработанная “с учетом их зависимости от величины потребности и размеров дефицита или прироста прагматической информации” [287, 32].

Для создания классификации Б.И. Додонов отбирает эмоции, в которых субъект чаще всего испытывает потребность и которые придают непосредственную ценность самому процессу его деятельности, приобретающей благодаря этому качество инте-

ресной работы, интересной учебы, интересной игры. Ученый выделяет альтруистические эмоции (возникают на основе потребности в содействии); коммуникативные эмоции (возникают на основе потребности в общении); глорические эмоции (связаны с потребностью в самоутверждении); практические эмоции (вызываемые деятельностью); пугнические эмоции (происходят от потребности в преодолении опасности, на основе которой позднее возникает интерес к борьбе); романтические эмоции (проникнуты мечтательной созерцательностью); гностические эмоции (связаны с потребностью получения любой новой информации); эстетические эмоции (вызываемые такими видами искусства, в которых форма и содержание совершенно неразделимы); гедонистические эмоции (связаны с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте); акизитивные эмоции (возникают в связи с интересом к накоплению, “коллекционированию” вещей, выходящему за пределы практической нужды в них).

Данная классификация представляет для нашего исследования несомненный интерес, так как позволяет дифференцированно вовлекать сложнейший эмоциональный аппарат студентов в целенаправленную профессионально ориентированную деятельность в учебном процессе по иностранному языку.

Схема 4





Поскольку вероятность удовлетворения потребностей в огромной мере зависит от действий субъекта, П.В. Симонов предполагает, что именно характер действий может служить классифицирующим принципом для выявления фундаментальных эмоций, занимающих центральное положение в сфере эмоциональных состояний человека. Он предлагает классификацию в зависимости от величины потребности, вероятности ее удовлетворения и характера действий. Величина потребности определяет оценку вероятности удовлетворения и может превышать имевшийся прогноз, быть высокой или падать, что, соответственно, вызывает наслаждение, удовольствие либо безразличие или неудовольствие; отвращение, страдание. Эти эмоциональные проявления усиливаются в дистанционных действиях овладения, обладания объектом; защиты, сохранения объекта и преодоления, борьбы за объект. Они нарастают по степени интенсивности и достигают эмоциональных пиков торжества и воодушевления или гнева, ярости и бешенства. Такое разнообразие подходов к анализу эмоций указывает на сложность и значимость этого явления.

Известно, что по типу присущего индивидам мышления И.П. Павлов разделил всех людей на “художников”, “мыслителей” и представителей наиболее многочисленного среднего типа, в равной мере использующих как мышление образами (первая сигнальная система по И.П. Павлову), так и понятиями (вторая, речевая сигнальная система).

Множество фактов свидетельствует о преимущественной “эмоциональности” правого полушария. На большую эмоциональность конкретных чувственных образов по сравнению с отвлеченными понятиями указывал и И.П. Павлов. Остроумный эксперимент поставили Сакейм и Гур. Фотографии лиц, находившихся в различном эмоциональном состоянии, были склеены из одних левых или одних правых половин. Большая группа наблюдателей оценила выражение эмоций как более интенсивное в случае предъявления левосторонних фотографий. Факты показывают, что левое полушарие теснее связано с положительными эмоциями, а правое — с отрицательными [286, 53].

Правое полушарие, особенно его лобные отделы, больше, чем левое, связано с потребностно-мотивационной сферой, которой принадлежит иницилирующая роль в процессах целеобразования. Образно говоря, правое полушарие больше связано с порождением целей, а левое — с их конкретизацией и с уточнением средств достижения этих целей. “Человек без левого полушария сохраняет цели, но остается без средств. Отсюда низкая вероятность достижения целей и как следствие отрицательные эмоции, растерянность, тревога, депрессия. Человек без правого полушария обладает набором средств, явно превосходящих его сузившиеся и упрощенные цели. Отсюда избыток положительных эмоций, эйфория, ощущение мнимого благополучия” [286, 54].

Еще Сократ был поражен алогичностью поведения человека, который знает, что хорошо, а делает то, что плохо. Человек ведет себя асоциально отнюдь не потому, что он не ведает, что творит. “Ошибки и недоумения ума исчезают скорее и бесследнее, чем ошибки сердца... Ошибки сердца есть вещь страшно важная ... которая не излечивается даже ни перед какими фактами, сколько бы они ни указывали на прямую дорогу; напротив, перерабатывающая эти факты на свой лад, ассимилирующая их со своим зараженным духом...” [86, 3-4].



Это замечание великого художника созвучно утверждению физиолога А.А. Ухтомского: "...доминанта всегда оправдывается, и логика — слуга ее" [333, 258].

Исследовать подлинные эмоции, вызвав у человека реальные переживания, очень сложно. Стремясь преодолеть все эти затруднения, некоторые психологи прибегали к весьма драматическим методам.

Так, чтобы вызвать сильные отрицательные эмоции, за спиной испытуемого неожиданно раздавался выстрел; испытуемому приказывали отрезать большим ножом голову живой белой крысе, а в случае отказа экспериментатор сам у него на глазах совершал эту операцию; в других случаях испытуемый, опуская руку в ведро, неожиданно находил там трех живых лягушек и одновременно подвергался удару электрического тока и т.д. Но именно поэтому в эксперименте удавалось вызвать подлинные эмоции [254, 140].

Но, вопреки ожиданиям, оказалось невозможным выделить мимику, типичную для страха, смущения и других эмоций. Испытуемые демонстрировали разные мимические реакции в ситуациях переживания подлинных эмоций и когда их просили изобразить ту или иную эмоцию в эксперименте.

Таким образом, следует различать общепринятую, конвенциональную мимику как признанный способ выражения эмоций и спонтанное проявление эмоций.

Представление о том, что по выражению лица можно судить об испытываемых человеком эмоциях, верно, если оно относится к конвенциональным мимическим реакциям, к тому своеобразному языку мимики, которым пользуются люди для преднамеренного сообщения о своих установках, замыслах, чувствах. Возможно, что это представление верно и в отношении спонтанной мимики, но при условии, что имеются в виду хорошо знакомые люди. Когда нам приходится долго общаться с человеком, мы узнаем, что такое-то выражение лица означает у него раздражение, тогда как другое — восторг. Помимо общего языка эмоций, необходимо знать еще язык индивидуальный, то есть язык мимики конкретного человека.

Умение "читать" эмоции и корректировать ситуацию в связи с этим чрезвычайно важно для преподавателя. Эмоциональный

мир учащихся глубок и разнообразен, быстрое распознавание эмоционального состояния и изменение ситуации на уроке позволит, с одной стороны, избежать неприятных отношений, а с другой, повысить обучающий эффект урока, создать благоприятный психологический климат.

Выражение эмоций голосом, так же как и мимическое выражение, имеет как врожденные видотипичные компоненты, так и приобретенные – социально обусловленные и формирующиеся в процессе индивидуального развития. Врожденными механизмами обусловлены такие проявления, как изменение силы голоса (при изменении эмоционального возбуждения) или дрожание голоса (под влиянием волнения). При усилении эмоционального возбуждения возрастает количество функциональных единиц, актуализированных к действию, что оказывает влияние на усиление активации мышц, участвующих в голосовых реакциях.

Иногда сильное возбуждение может, напротив, проявляться в уменьшении силы голоса (можно говорить шипящим от ярости голосом). Эта форма является следствием сочетания врожденной тенденции к усилению голоса под влиянием эмоций и приобретенной способности не издавать слишком сильных звуков.

Исследования поведения людей, принадлежащих к разным культурам, обнаружили, что в сфере выражения эмоций встречаются как универсальные типы реакций, так и специфические для отдельных исследованных культур.

По мнению С.Г. Тер-Минасовой, “все души народов загадочны в глазах других народов, других культур. Чужое, чуждое, не свое, не родное восприятие мира и общества всегда поражает и поэтому кажется непонятным и загадочным” [326, 169]. Учет особенностей межкультурной коммуникации приобретает особую значимость на современном этапе, когда “смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур” [326, 9].

Особенно остро это проявляется на эмоциональном уровне.

Студенты из Таиланда перестали посещать лекции по русской литературе. “Она на нас кричит”, – сказали они о препода-

вательнице, говорившей, в соответствии с русской педагогической традицией, громко, четко и ясно. Эта манера оказалась неприемлемой для студентов-тайцев, привыкших к иным фонетическим и риторическим параметрам.

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации очевидны. Каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации. И основная задача преподавания иностранных языков в России – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения, невербальные компоненты в составе которого занимают значительное место и часто порождают конфликт культур.

Одна из странных особенностей представителей русской культуры в глазах Запада – это мрачность, неприветливость, отсутствие улыбки. В наше время, когда международные контакты становятся все более массовыми и интенсивными, проблема улыбки неожиданно встала особенно остро. В западном мире вообще и в англоязычном в особенности улыбка – это знак культуры, это традиция, обычай. Это способ формальной демонстрации окружающим своей принадлежности к данной культуре, к данному обществу.

Особенно четко культурные различия просматриваются в кинесике, хотя в целом во всем мире основные коммуникационные жесты не отличаются друг от друга. Следует отметить, что наиболее распространенным жестом является прикосновение или тактильный контакт [25, 122]. Культурные нормы значительно регламентируют тактильные контакты. Так, во время одного из традиционных визитов в Канаду министр транспорта, помогая королеве пройти через толпу, слегка поддерживал ее за локоть. На следующий день газеты Англии пестрели заголовками-протестами “Руки прочь от нашей королевы!” [394, 40].

Существует целый ряд стран, в которых тактильные формы общения являются наиболее популярными. Так, Кен Купер в книге “Nonverbal Communication for Business Success” описывает свои наблюдения тактильного общения в кафе разных стран. Результат: в Пуэрто-Рико 180 прикосновений в час; в Париже – 110; во Флориде – 2; в Лондоне – 0.

Ближний Восток является единственным регионом, где мужчины могут гулять, взявшись за руки, не вызывая при этом подозрений по поводу их сексуальной ориентации. Таким образом, в разных странах эмоции выражаются по-разному.

Кляйнберг провел анализ китайской литературы с точки зрения описания выражения эмоций. Он установил, что для описания страха, например, используются следующие выражения: “Все дрожали, а их лица были цвета глины”; “Волосы стали дыбом, и по телу побежали мурашки”; “Холодный пот покрыл его тело; он беспрерывно дрожал”; “Ее ноги будто приросли к земле; она готова была кричать, но уста ее были немые”. Все приведенные здесь описания вполне понятны европейцу, что указывает на сходство выражения страха в разных культурах.

Для описания гнева используются такие выражения: “Он заскрежетал зубами, стирая их в порошок”; “Его глаза широко раскрылись и стали круглыми” (что у нас означает, скорее, удивление или страх); “Был так разгневан, что несколько раз лишался чувств”. У нас, скорее, сказали бы “лишился чувств от потрясения” или “лишился чувств от страха”. Такое выражение, как “высунул язык”, означает удивление, “потирал ухо и щеку” — удовлетворение, тогда как “хлопнул в ладоши” — беспокойство или неудовлетворение. Китайка постукивает пальцем по затылку своего ребенка, выражая таким способом неудовлетворение, и потирает пальцем щеку, вместо того чтобы сказать “стыдно”.

Таким образом, принимая во внимание те формы выражения эмоций, описания которых встречаются в художественной литературе разных культур, можно отметить, что язык эмоции содержит как общие элементы, сходные для разных культур, так и элементы, специфические для определенных культур.

Смех является довольно распространенным признаком радости и удовлетворения. Нередко с помощью смеха выражается также презрение и насмешливое отношение. В Китае смех может означать гнев, а в более давние времена он был также формой поведения, предписываемой слуге, который, например, сообщал господину о своем несчастье с улыбкой, чтобы уменьшить значение несчастья и не беспокоить им почтенное лицо. В Японии проявление печали и боли в присутствии лиц более

высокого положения рассматривалось как демонстрация неуважения. Поэтому человек, которому делается выговор, должен улыбаться, однако следует помнить, что смех, при котором обнажаются задние зубы, также является оскорбительным для вышестоящего лица.

Все, что касается отношений между людьми, как правило, предполагает четкие нормы, обязательные для всех членов данной культуры, поэтому эмоции, направленные на других, в большей степени, чем эгоцентрические эмоции, подвержены влиянию культуры. Понятно, что эмоции, направленные на окружающих, характеризуются более значительными межкультурными различиями. Эгоцентрические эмоции, поскольку они выполняют функцию передачи информации о личных отношениях, также подвергаются регулирующему влиянию культуры. Таким образом, обычной реакцией в состоянии печали является плач, но особые правила устанавливают, при каких обстоятельствах, в какой степени и как долго можно плакать. Обычным проявлением удовлетворения является смех, но особые правила определяют, когда и каким образом можно смеяться.

В нашей культуре каждый учится понимать и использовать язык эмоций, однако не каждый достигает при этом удовлетворительных результатов.

Овладение языком эмоций требует усвоения общепринятых в данной культуре форм их выражения, а также понимания индивидуальных проявлений эмоций у людей, с которыми человек живет и работает. Что касается знания типичных норм выражения эмоций, то большинство людей способно овладеть ими без особых затруднений. Поэтому понимание эмоционального смысла, заключенного в мимике, жестах, голосе актера, не вызывает трудностей.

Однако в ряде ситуаций не только понимание, но и само выражение эмоций может вызывать затруднения. Некоторые люди не умеют выражать эмоции потому, что не усвоили необходимых, принятых в обществе форм выражения. Другие люди боятся выдать свои собственные чувства. Это может быть страх перед утратой самоконтроля или боязнь порицания со стороны окружающих (боязнь быть скомпрометированным, отвергнутым или

осмеянным). Степень эмоциональной экспрессивности оказывает существенное влияние на характер межличностных отношений. Чрезмерная сдержанность приводит к тому, что человек воспринимается как холодный, равнодушный, высокомерный. В некоторых случаях это вызывает только удивление, в других – порождает неприязнь и становится препятствием для установления нормальных отношений между людьми. Можно думать, что развитие способности адекватно выражать свои чувства в соответствующий момент и с надлежащей интенсивностью является одной из главных проблем социального развития человека. Чрезмерная или недостаточная эмоциональная экспрессивность, ее неадекватность условиям – один из основных источников конфликтов в межличностных отношениях.

Важнейшей формой выражения эмоций у человека (особенно у преподавателей) является речь. Эмоции могут быть выражены словами посредством коротких восклицаний (“Кошмар!”, “Совесь у вас есть?” и т.п.) и более развернутых высказываний (выражение благодарности, обиды, восторга и т.д.). Эмоции можно выразить также письменно, например, в форме записей в дневнике, стихов, писем.

Вот слова, написанные студенткой выпускного курса 652 гр. филологического факультета романо-германского отделения в день вручения дипломов.

“Я вдруг неожиданно поняла, что мы для Вас одни из многих. Вы расстаетесь со студентами каждый год. Вы – удивительный человек, который умеет раскрыть в другом что-то особенное, талант или прекрасную черту характера. Вы учите быть уверенным в себе и оптимистичным. Очень хочется, чтобы, несмотря на обиды и недомолвки, Вы запомнили каждого из нас как хорошего человека.

В моей жизни было несколько людей, которыми я восхищаюсь. Вы – одна из них. У Вас хочется учиться, Вам хочется подражать и доверять. Я Вам очень-очень благодарна за понимание, лучистую улыбку и любовь к жизни!!! Я Вас никогда не забуду и надеюсь, что Вы будете помнить обо мне”.

Дневниковые записи практикуются в курсе изучения основного иностранного языка. Этот вид работы имеет целью совер-

шенствование навыков и умений письменной речи, а также формирование эмоциональной сферы студентов. Дневник – это доверительное общение преподавателя и студента.

Выражение эмоций при помощи слов может принять две различные формы. Так, оно может проявляться в эмоциональной окраске речи. В этом случае речь пестрит выражениями, оборотами, фразами, имеющими так называемую эмоциональную нагрузку. Под эмоциональной нагрузкой понимаются те свойства слов, благодаря которым они выражают и вызывают эмоции. Эти слова могут быть высказаны как под влиянием переживаемых эмоций, так и с целью вызвать эмоции у других или у себя. Такими словами умело пользуются журналисты, поэты, драматурги, учителя.

Под влиянием эмоций все виды познавательных процессов – восприятие, воображение, память, мышление – подвергаются определенным модификациям. В результате таких модификаций они приобретают, прежде всего, избирательность и направленность.

Эмоции способствуют одним познавательным процессам и тормозят другие. Особенно отчетливое влияние оказывают эмоции на ассоциативные процессы, воображение и фантазии. Последние могут служить хорошим индикатором эмоционального состояния испытуемого.

Умение фантазировать незаменимо в процессе изучения иностранного языка, когда в отсутствии иноязычного окружения многие детали ситуативного обучения говорению должны быть сфантазированы студентами и учащимися.

Эмоции положительно влияют на познавательные процессы, активизируя ассоциативное мышление, и способствуют произвольному запоминанию. Они непосредственно связаны с мотивами в основе определенной деятельности (в нашем случае – профессионализации учебного процесса по иностранному языку), а мотив возникает в связи с интересом.

Деятельность, в которой выражают себя интересы, может носить разный характер. Иногда она ограничивается только познавательными процессами, и тогда отмечают, что люди нечто смотрят с интересом, нечто слушают с интересом или нечто изучают с интересом.

Поскольку механизм интереса включает в себя удовлетворение потребности в переживаниях, а интенсивно переживается только новое, это не может не придать деятельности, движимой интересом, усиленно поисковый, творческий характер. “Интересу же всегда нужна новизна, ибо однообразие убивает эмоции” [84, 159].

В эмоциональном содержании интереса можно выделить три состава эмоций. Во-первых, это эмоции, переживаемые при функционировании данного интереса всеми лицами, у которых он сформировался; во-вторых, это эмоции, которые оказываются разными у разных, достаточно больших групп людей; в-третьих, эмоции, отмечаемые лишь в виде исключения отдельными субъектами. Эти три единицы интереса соответственно называются его константным, вариативно-групповым и индивидуально-специфичным составами [84, 197].

Так, интерес к педагогической деятельности включает в себя следующие эмоции: альтруистические, коммуникативные и практические переживания — его константный состав; гностические и глорические переживания — вариативно-групповой состав; все остальные категории переживаний — индивидуально-специфический состав.

Наличие в интересе константного эмоционального состава, несомненно, определяется коренными особенностями деятельности. Задача профессионально ориентированного обучения заключается в создании такого константного эмоционального состава, в развитии и поддержании его за счет включения в учебный процесс инновационных технологий, драматической импровизации и формировании социо-игрового стиля обучения.

## **§5. Техники психодрамы в подготовке учителей иностранного языка**

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 отноше-



ям 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 это 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, подавленность, тревогу, незащищенность. “Но по-прежнему борются 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” [204, 1].

Общество вступило в эру чрезвычайных эмоциональных нагрузок. Постоянно создаются ситуации, рождающие отрицательные эмоции. Остается путь формирования культуры эмоций. В этом отношении психодраматический подход открывает широкие перспективы, особенно в области образования, при решении психолого-педагогических и методических вопросов организации учебного процесса. Психодраматический принцип в организации процесса обучения предполагает активное вовлечение внутренних резервных возможностей личности и их реализацию через драматические приемы с целью достижения максимального обучающего эффекта. Метод “имитационного моделирования поведения” был разработан Дэвидом Киппером на

основе учения Дж. Морено о “behavioral simulations”. Поведение, имитирующее, воспроизводящее или представляющее некое другое поведение, – вот тот первоэлемент игры, который может по-разному функционировать в различных контекстах, в том числе и при альтернативных теоретических ориентациях. Его суть состоит в 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 межлических отношениях [164, 27].

Спонтанность, креативность, привязанность к моменту и включенность в неповторимые конкретные конфигурации являются основными элементами как психодрамы, так и социометрии.

“Социометрический метод, равно как и все творчество Морено, явился результатом осмысления феноменов, столь обыденных, что они едва ли обратили бы на себя внимание менее беспристрастного в обращении с фактами исследователя. Подобно остальным разработанным Морено методам, социометрия обязана своим возникновением его умению удивляться и характерному для мореновского мышления высотному полету, породившему у него стремление постичь суть всех непонятных явлений в их всеобъемлющем значении” [164, 27].

Эти два глубочайших по смыслу положения: умение удивляться и высотный полет мышления – как никогда актуальны в контексте профессиональной деятельности учителя иностранного языка, так как воображение и фантазия, умение подбирать удивительные по оригинальности методические приемы и воплощать их в конкретных условиях традиционного урока позволяют по-новому интерпретировать процесс преподавания как киноленту ситуативных фрагментов, на которых строится обучение общению на иностранном языке.

Развитие творческой индивидуальности педагога — одна из главных задач подготовки учителя иностранного языка. Преподаватель может действовать, обучать, ориентируясь на штампы, стереотипы, не пытаясь обновлять учебный процесс, экспериментировать, творить. Или же он ориентируется на то, чтобы его идеи, мысли соответствовали мнению большинства, чтобы они им одобрялись. Тогда исчезают мысль, творчество, индивидуальный характер восприятия.

Анализируя акт творчества, Морено сформулировал два ключевых понятия: “спонтанность” и “текущий момент”, которые легли в основу его теории спонтанности — креативности и психодрамы.

Спонтанность — ключевое понятие в теории Морено — 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 преподавателя. 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 спонтанность 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” [124, 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 [124, 20].

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 целительный элемент психодрамы – обучение ролевым играм – преследует две основные цели: обучение спонтанности и расширение имеющегося ролевого репертуара (иногда

даже 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 [119, 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 чувства безнадежности и неуверенности; уменьшить чувство страха; вселить надежду; сформировать ощущение собственного “я”; исцелить и, наконец, помочь взаимопониманию между людьми. Неудивительно, что сильное удовлетворение, получаемое в процессе ролевых игр, объясняется их терапевтическими качествами и способностью соответствовать глубинным психологическим потребностям индивида.

Ролевое поведение никоим образом нельзя отождествлять с низким уровнем развития, незрелостью или неумением использовать абстрактные понятия для самовыражения. Очевидно, что ценность ролевых игр зависит от контекста, их психологическое воздействие значительно, а подчас и незаменимо. Ролевые игры вызывают вдохновение и формируют технику общения. Вдохновение для учителя — это процесс, во время которого творчество и спонтанность позволяют создать что-то новое для своего профессионального роста и для образовательного роста учеников, студентов. Чтобы вдохновить класс или группу, преподавателю нужно привносить элементы спонтанности и новизны, избегая монотонности урока.

Чтобы стать отличным преподавателем, “требуются воображение, любопытство, игровое начало, эмпатия, риск, самосознание, зрелость и владение мастерством. Можно сказать, что вдохновленный человек впитывает в себя мысли и чувства других и сам зажигается ими” [246, 19].

Преподаватель, работающий с включением ролевых игр в канву урока, должен быть, по мнению Морено, самым спонтанным человеком в коллективе. Спонтанность очень заразительна. Чтобы стать спонтанным, преподавателю необходим собственный разогрев. Чтобы вдохновлять других, следует иметь твердый и оптимистичный взгляд на потенциал группы; быть уверенным в себе и создавать позитивный настрой в группе; творить моменты, когда все становится возможным (учитель в состоянии создать атмосферу волшебного творчества), обладать подлинным

ощущением игры, удовольствия, свежести и уметь воплощать и юмор, и пафос; уметь оказать поддержку в игре, стимулировать, а иногда и провоцировать студентов; уметь индуцировать в других ощущение спонтанности и творческого полета, которые приводят к личностным изменениям.

Существует множество техник ролевой игры. Некоторые основаны на применении вспомогательных средств, таких как игрушки (например, техника матрешки); другие используют как основу письменные задания. Необходимость включения коммуникативно-ориентированных творческих письменных заданий в процесс преподавания иностранного языка объясняется повышающимися требованиями к квалификационной характеристике выпускника университета с педагогической направленностью. 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.

Велико число техник ролевой игры, изобретенных только за последние 30-40 лет, их число, без сомнения, превысило несколько сотен.

“Можно классифицировать техники ролевого общения по типу использования языка: вербальные, невербальные, письменные и устные. По степени 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” [381, 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” [124, 16].

История ролевых игр связана с разработкой теории ролей, а также с появлением понятия ролевых игр в современном бихевиоризме и социологии.

Динамика становления и внедрения в практику преподавания самого понятия и термина, обозначающего это понятие, имеет свою достаточно длительную и противоречивую историю. Так, “ролевая теория” или “теория ролей” получила широкое освещение в современной социальной психологии на Западе в рамках “интеракционистской ориентации”, теоретическим источником которой можно считать социально-психологическую концепцию Дж. Мида, который ввел в обиход социальной психологии понятие “роль”, не предлагая его научного определения. Этот термин был использован с целью развить идею Ч. Кули о “зеркальном я” для научного толкования актов взаимодействия индивидов, возникающих в процессе речевой коммуникации. Суть этой идеи заключается в том, что основой формирования представления индивида о самом себе и формирования его личности является представление о нем окружающих, участвующих в совместной с ним деятельности людей, в которых он, “как в зеркале”, видит свое отображение. “Согласно Дж. Миду, “принятие роли другого”, то есть умение посмотреть на себя со стороны глазами партнера по общению, является необходимым условием для успешного осуществления любого акта взаимодействия между людьми” [12].

Исторически, однако, зарождение понятия роли не связано ни с социологией, ни с психологией. Морено отмечал, что слово *role* (роль) происходит из латинского *rotula* (небольшое колесо или круглое бревно), которое стало означать скрученный в трубочку лист бумаги, на котором записывали слова пьес для актеров.

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 от-



шельники 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” [246, 39].

В работе преподавателя это прослеживается особенно четко: роли учителя, наставника, друга, актера, оратора, с одной стороны, и одновременно роли матери, жены, бабушки и промежуточные или ситуационные: пассажира, пациента, покупателя, прохожего и т.д. В результате получается сложный “ролевой букет” для проигрывания в соответствии с определенным репертуаром, овладеть и уметь управлять которым – важнейшая задача преподавателя.

В каждом обществе существуют некоторые схемы поведения функционально связанных людей: учитель — ученики; врач — пациенты; покупатель — продавец; старший — младший; знакомый — незнакомый. Из поколения в поколение традиция переносит правила взаимодействия людей в соответствующих ситуациях.

Так, конкретные учебно-речевые ситуации вызывают разные типы речевого поведения учителя. Задачи, стоящие перед учителем, обуславливают существование в структуре его речевого поведения таких ролей, как организатор, методист, комментатор, режиссер, сценарист, ведущий дискуссии, редактор и т. д.

Одной из важнейших характеристик роли является свойственный ей статус. Являясь фактором социальной жизни, статус вместе с тем активно воздействует на характер высказываний говорящей личности, в частности потому, что он связан с понятием авторитета. Так, будучи наделенным статусом учителя, человек обретает соответствующий ему авторитет, который, конечно, ему надо будет постоянно подтверждать.

Выбрав профессию учителя, человек тем самым определяет свою позицию в обществе. А занимая определенную позицию, он “разыгрывает” соответствующие ей роли. Это делается в каждом случае более или менее успешно в зависимости от индивидуальных способностей и личностных характеристик. “Ожидается, что поведение учителя, и в частности поведение речевое, будет соответствовать статусу его роли и позиции” [119, 69].

Ролевые игры – это осязаемое проявление поведенческого компонента. Они могут принимать разные формы: от простых (минимальных) действий до сложных наборов действий. Ролевые игры не ограничены пространством и целью [124, 31]. Они способствуют выработке определенных моделей поведения, воссозданию ситуаций взаимодействия человека с окружающей средой.

Для нашего исследования интерес представляет моделирование педагогических ситуаций с целью изучения функциональной структуры деятельности учителя иностранного языка. Многофакторность педагогических моделей поведения и вариативность их использования предполагают творческий подход к их проигрыванию. И в этом отношении опыт классической психодрамы представляет несомненный интерес. 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) [124, 94].

Представление самого себя (самопрезентация) Д. Киппер считает одной из самых простых техник. По нашему мнению, она является одной из важнейших в репертуаре педагогической деятельности. Например, представление учителем самого себя в первый день знакомства с классом или преподавателя с группой студентов. От первых минут общения зависит очень много. В этот момент наше ролевое пространство заполняется множеством ролей, которые мы стремимся исполнить, чтобы завоевать аудиторию.

Британский Совет в апреле 2001 г. в Самаре проводил конкурс среди учащихся 7-х классов по отбору кандидатов для обучения в частной школе в Великобритании. Основная задача участников – self -presentation, то есть продемонстрировать умение прожить часть своей собственной жизни в присутствии большой аудитории (жюри и зрители), вербализовать самые яркие моменты средствами изучаемого (английского) языка, сопровождая проигрывание невербальными средствами общения, музыкальным фоном и прочими видами наглядности.

Следует отметить, что из пяти отобранных кандидатов трое оказались из одной школы, в которой обучение иностранному языку ведется с использованием новейших технологий, игровых методик, творческих видов знаний. Традиционные школы смогли показать только отработанные темы “About my Family and Myself”, представленные в виде рапорта, на одном дыхании, с руками, прижатыми к телу, и глазами кандидата, устремленными в потолок.

Согласно психодраме, в самопрезентации следует максимально конкретно и тщательно представить каждого человека из своего окружения, своего отца, свою мать, свою жену или другого человека из своего атома (социального образования, к которому он тяготеет) [124, 95]. Сделать это требуется субъективно и исключительно. Это иногда называют монодрамой. Именно такую монодраму мы наблюдали в Британском Совете в процессе self-presentation. Исполнение роли – это ядро ролевых игр, это акт принятия роли кого-то другого.

В отличие от принятия роли, ролевые игры касаются имитации поведения, как своего, так и других людей. Существование двух методов – самопредставления и исполнения роли – дает возможность дальше развить концепцию ролевых игр. Первый метод фокусируется на имитации своего собственного (спонтанного) поведения, а второй – на имитации поведения других людей.

Ролевая игра, психодрама – это игра. Она 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 весь его труд как поэта, терапевта и социолога детская игра. Незабываемым событием стала для него игра “Бога и ангелов”, в которую решили поиграть пятилетний Якоб Морено Леви и соседские дети. С увлечением в подвале дома, в котором он жил со своими родителями в Вене, дети сооружали небеса. Они все больше входили во вкус игры, приволокли ящики и стулья, взгромодили их чуть ли не до потолка на огромный дубовый стол, в 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 ж наш любимый Бог!” Сказано – сделано! Морено раскинул руки и через несколько секунд со сломанным запястьем лежал на полу. Это первая “психодрама” Морено глубоко запечатлелась в его памяти [163, 69].

Любое действие, представляющее интерес для индивида, должно быть содеяно 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.

Как гласит китайская пословица:

I hear and I forget

I see and I remember

I do and I understand.

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

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 с помощью 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” [15, 9].

Нет необходимости использовать особые декорации, костюмы и грим. Все можно символически обозначить стульями, учебниками, цветочными горшками. Однако любое стремление привнести театральность приветствуется. В ролевой игре по теме “My Family” студенты I курса романо-германского отделения использовали костюмы кроликов и лисы, позаимствованные в детском саду, так как события развивались в семье кроликов, принесли кастрюли, тарелки и прочую утварь, чтобы усилить реализм разыгрываемой ситуации, записали на аудиокассету передачу “The Voice of the Forest”, в которой прозвучал весь выученный ими материал по изучаемой теме, организованный в нетрадиционные информационные блоки новостей.

В ролевой игре непременно имеется лидер, который “ведет” игру 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”, во время которого всем участникам группы предлагается поделиться своими впечатлениями, отметить положительные моменты, а также замеченные недостатки. Маски сняты, и сту-

дентам 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 в ролевых играх взаимоотношений, предписанных “маской” роли и ролевыми предписаниями.

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 он должен научиться имитировать его физически (встает, садится, пожимает плечами, почесывает за ухом одновременно с ведущим).

В плане профессионализации учебного процесса это позволяет преподавателю определить физические ключи, открывающие замок к психологическому состоянию студента. “Имитация физической стороны – это только первый шаг, ведущий к достижению психологического единства” [124, 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 и должен воспроизводить все действия, о которых сообщает кукловод, одновременно направляя действия куклы.

Или такое задание, которое позволяет снизить монотонность урока, повысить интерес к происходящему в аудитории: перескажите текст так, как это сделал бы... (один из студентов группы, преподаватель, известный актер). Задание сообщается очень тихо, а студенты должны угадать, от лица кого ведется пересказ.

“Техника пустого стула” широко используется в ролевых играх, психодраме и гештальттерапии. Гештальт-педагогика – гештальт-философски и гештальт-терапевтически обоснованная прак-

тика в педагогической области: основные сферы, как, например, школьные занятия во всех формах; подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогов; общественная работа; работа с учебными группами в различных контекстах.

Ряд принципов философии и теории гештальт-терапии могут быть применимы к педагогическому процессу. Знание и познание рассматриваются не как объективно данные, когда речь идет об их усвоении, а как творческий созидательный акт индивида или группы в процессе контакта. Согласно гештальт-педагогике, цель учебного процесса – это эволюция “живого” в поле “организм/среда” посредством порождения многообразия, чередования хаоса и порядка, а также путем разрушения старого и складывания нового [343].

“Техника пустого стула” – новый методический прием, позволяющий обеспечить многообразие на уроке, реализовать принцип “новизны” в учебном процессе. Стул служит заменителем отсутствующего лица, предмета или явления. Чаще 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 форме монолога или обмена ролями. Данный методический прием используется в практике обучения английской грамматике для усиления игрового начала. 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 методический прием широко используется в методике преподавания иностранного языка. Драматический прием “Mirrors” позволяет в различных вариантах обрабатывать конкретные языковые аспекты, а также

формировать профессионально-значимые навыки и умения, реализуемые в русле театральной педагогики.

Рассмотрев конкретные техники, применяемые в психодраме и гештальт-терапии (педагогике), 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 это событие в тревоге, в состоянии неуверенности в себе. 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. Этот прием в методике преподавания иностранного языка называется “Brain – storming activity”. Студентам предлагается следующее задание: “What’s the Explanation?”. Преподаватель зачитывает ситуацию, которая кажется непонятной и загадочной. Задача студентов – при помощи вопросов выяснить, что же происходит на самом деле. Например: “It was late at night. “I love you”, he said, kissing her. “I love you too, darling”, – she responded. Then her husband walked in. What do you think happened next?”.

В целом техника “шаг в будущее” освещает элементы неизвестности, поджидающие каждого в будущем, делая их явными и конкретными. Она знакомит студентов с их будущими желаниями, важными взаимоотношениями. Психологически техника нацелена на устранение или существенное ослабление пред-



восхищаемых тревог, особенно тех, которые воздействуют на поведение в настоящем. Эта техника может быть хорошим разогревом. При этом основное ее значение заключается в формировании уверенности в себе, воодушевлении и усилении веры в свои силы.

По определению Д. Киппера, это, прежде всего, ситуация “как будто”, а согласно теории театральных действий К.С. Станиславского, это умение действовать в так называемых предполагаемых обстоятельствах, так, как “если бы Вы...”, что является неизменным компонентом профессиональной подготовки учителя иностранного языка в русле театральной педагогики.

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 большую информацию о возможном поведении человека и можем захватить действие в момент его зарождения” [124, 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” [124, 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 неё 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.

“Психодраматический шок” не может быть перенесен в процесс преподавания в связи с обостренным эмоциональным состоянием участников в момент его исполнения. Но, с другой стороны, состояние шока при выполнении не вписывающегося в общепринятые рамки поведения достигается за счет повторения этого самого поведения.

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 межчеловеческих 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 уровне эмоциональном, в воображении. Перенос представляет собой особый модус межчеловеческих отношений. “Перенос возникает в результате того, что человек бессознательно фиксируется на лицах, которые когда-то его окружали” [164, 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” [164, 54]. Отличительным признаком теле является реалистичная оценка индивидами друг друга и обусловленные ею реалистичные межчеловеческие отношения, которые, в отличие от переноса, не дают по-

вода 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 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. Этот 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 в 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” [164, 56].

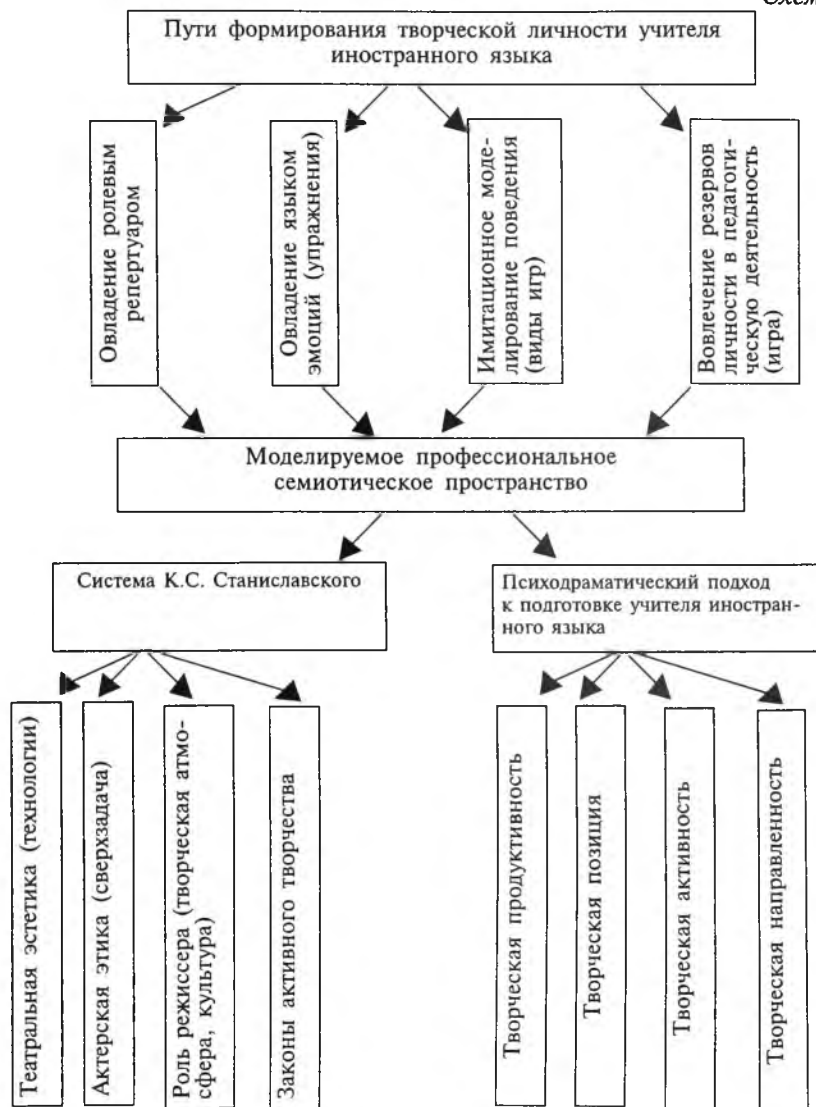
Возможности психодрамы велики. Объединяя два очень действенных фактора – вдохновение и технику, можно добиться многого. Вдохновение – это процесс, во время которого творчество и спонтанность помогают созидать новое.

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 преподаватель может использовать разные методы и приемы. Основная задача заключается в том, чтобы содействовать процессу творческой активности на занятии, развивать воображение и фантазию у студентов.

Таким образом, схематично процесс формирования творческой личности студента – будущего преподавателя иностранного языка – в русле театральной педагогики можно представить следующим образом.

Схема 5



## Выводы

1. Театральность в профессионально-педагогической деятельности представляет тип общения, выразительность действий, инициирующую потребность в получении знания в обстановке эмоционального благополучия, моделируемого сценическими методами преподавания учебного предмета. Анализ литературы, содержащей описание опыта театрализации учебного процесса в 20-30-е годы прошлого века, позволяет сделать вывод о том, что главная черта театральной педагогики – творческий характер воспитательного и обучающего взаимодействия. Современной школой сделан запрос на творческую личность учителя. Творчество – образ жизни современного учителя, синтезирующий педагогические проблемы и средства их разрешения с ориентиром на потребности и интересы ученика. На основе анализа различных концепций приходим к выводу, что освоение творчества (в том числе и педагогического) может происходить за счет решения нескольких видов задач: дидактических, методических, психологических. При решении первого вида задач делается установка на достижение образовательной цели, второго вида – культурологической, третьего вида – субъектных целей.

2. Творчество как процесс решения задач, предполагающих создание нового продукта, оригинального, отличного от имеющихся вариантов, проявляется в ходе творческой профессиональной деятельности. Педагогическое творчество как один из видов творчества специфично, обусловлено объектом труда – личностью, формирующейся в ходе обучения и воспитания. Опыт развития человечества задает нормативные элементы профессионально-педагогической деятельности и требует их адаптации к современным условиям (эвристические элементы). В силу чего творческая личность учителя интегрирует эвристические приемы мышления и психологическую гибкость и подвижность, что проявляется в педагогических способностях, обусловленных личностной индивидуальностью. Как высшая характеристика деятельности, творческая индивидуальность проявляется в стиле деятельности, в манере творчества. Профессиональное пространство, моделируемое вузом, должно направляться на достижение двух

целей: становление научно-педагогической компетентности учителя (учебные предметы, виды практик); развитие черт творческой личности (формы и методы организации учебного процесса и внеаудиторной работы – эмоциональная инструментовка педагогического процесса).

3. Творческая педагогическая индивидуальность проявляется в мобилизации творческого самочувствия, во внешней выразительности, пластичности, в речи, в языке действий. Скрытые резервы личности активизируются в процессе взаимодействия студентов с преподавателем. Стиль общения, рождающий понимание, целеполагание в учебном процессе, подводит будущего учителя к смыслу профессиональной деятельности. Социо-игровой стиль общения предоставляет свободу в реализации индивидуальности учителя и творческого подхода к организации учебного процесса, вовлекающего учеников в процесс замысла, эмоциональной приподнятости, единения в общем творческом действии, общей коммуникативной ситуации. Характер протекания внутригруппового взаимодействия обусловлен эмоциональными отношениями, а взаимная аттракция способствует созданию творческой атмосферы. Культура эмоций учителя влияет на результат образовательного процесса, базируется на положительном опыте и природной основе. Обучение иностранным языкам строится на интересе, любопытстве и потребности обучаемого в получении знаний, что предполагает развитость сложнейшего эмоционального аппарата будущего учителя иностранного языка как основы педагогической культуры и фактора вхождения в иноязычную культуру с общепринятыми в ней формами эмоционального выражения.

4. Специфика обучения иностранным языкам требует профессионально-ориентированного обучения в вузе, адекватно отражающего будущие профессиональные ситуации. Педагогический процесс представляет комплекс педагогических задач, решение которых с установкой на обучающий и воспитательный результат включает педагогическую импровизацию. В ходе подготовки учителей иностранного языка психодраматический принцип организации профессионально-ориентированного обучения предполагает активное вовлечение внутренних резервных воз-

возможностей студентов с помощью драматических приемов, развивающих спонтанность, креативность, готовность включаться в педагогические конфигурации, снимающих напряжение, формирующих ролевое поведение. Овладение техникой ролевого поведения способно адаптировать будущих учителей иностранного языка к специфике педагогической роли.

## **Глава III. Специфика деятельности учителя иностранного языка**

### **§1. Требования к личности учителя иностранного языка — выпускника филологического факультета университета**

Одна из главных задач подготовки учителя иностранного языка — развитие его творческой индивидуальности.

Индивидуальность человека может проявляться в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, предпочтений личности, в качестве психических процессов, в особенностях деятельности и творчества. Каждый человек отличается от другого прежде всего своим внутренним, субъективным миром, и этот мир определяет индивидуальность личности намного сильнее, чем ее внешность, физические качества. Можно действовать и усваивать информацию, ориентируясь на штампы и стереотипы, на мнение большинства, добиваясь одобрения и поощрения. В этом случае исчезают мысль, творчество, индивидуальный характер восприятия. “Творчество, оригинальность мышления возникают при стремлении личности разобраться во всем самостоятельно, не ориентируясь на авторитеты и чужие мнения, при постоянном сомнении в незыблемости научных истин и всеми разделяемого мнения, при наличии установки проверять все на практике, на личном опыте” [255, 178].

Необходимость индивидуально-творческого развития студентов — будущих учителей определяется меняющимися условиями обучения и воспитания школьников, ориентацией не на массо-



вое и групповое воздействие, а на творческое открытие каждой личностью сути и смысла для себя. Этот процесс предполагает не запоминание и механическое воспроизведение информации, а творческое преобразование ее, поиск оригинальной интерпретации, способность будущего учителя выработать свой собственный педагогический стиль.

Модель выпускника филологического факультета предполагает его готовность к ролевому взаимодействию с учениками на уроке иностранного языка. Эффективная реализация этого взаимодействия возможна на основе теста поведения в профессиональном образовательном пространстве.

Модель выпускника романо-германского отделения филологического факультета классического университета выстраивается в процессе изучения дисциплин лингвистического и психолого-педагогического циклов. Именно творческий аспект в преподавании этих дисциплин способствует формированию личности учителя иностранного языка нового типа. Особенности создания таких моделей раскрываются теорией творчества. Многие модели создаются путем идеализации. Модель – одна из важнейших форм исследования гипотез. Она органически связана с экспериментом, создается для исследования в эксперименте, не может быть понята вне связи с экспериментом [364, 81].

Экспериментальное обучение студентов I, IV, V курсов филологического факультета Самарского госуниверситета носило лонгитюдный характер. В течение 14 лет шел поиск оптимальных методов и приемов преподавания основного иностранного языка, вырабатывался и выстраивался социо-игровой стиль общения со студентами; интерпретировался лекционный материал по методике преподавания иностранного языка с учетом современных требований и международных стандартов; практические и лабораторные занятия по методике становились экспериментальной площадкой, на которой отрабатывался и воплощался в реальных моделях урока лекционный материал. Продолжением стал спецкурс для студентов выпускного курса, прошедших педагогическую практику, готовых к дальнейшему совершенствованию профессиональной подготовки.

Идеальная модель – это не понятие и не теория, так же, как мысленный эксперимент не умозаключение. Модель и мысленный эксперимент – самые древние формы мышления. Они предшествовали понятийному мышлению так же, как образ предшествовал понятию [364, 91].

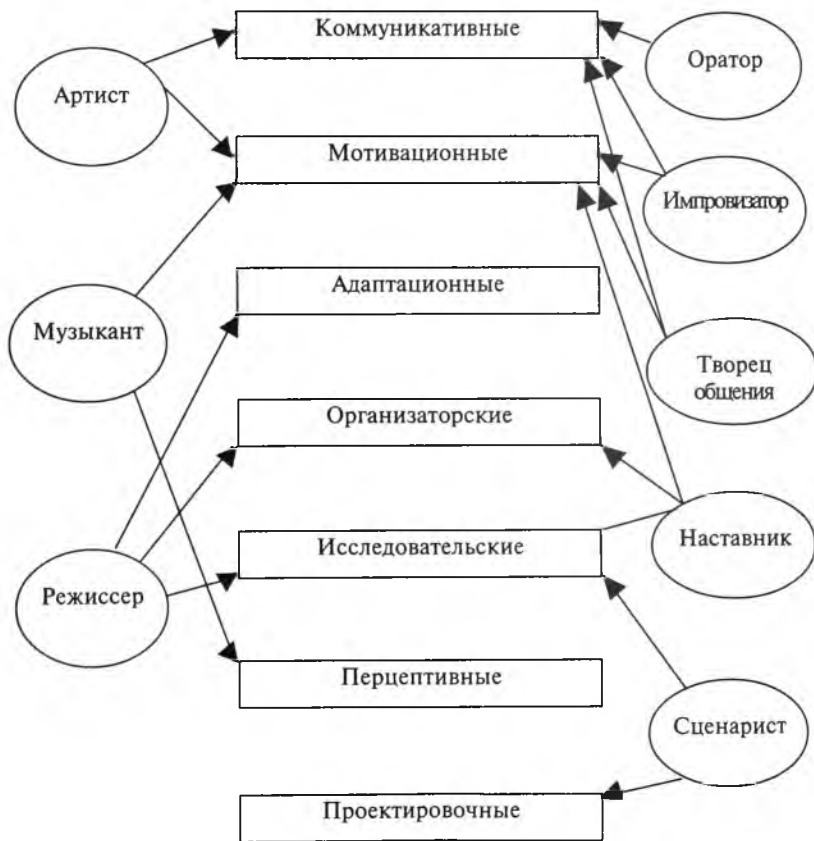
Становление учителя, его активной позиции есть прежде всего формирование его как личности. И это ведущая задача вузов,

готовящих преподавателей иностранного языка, задача практическая: чем ярче личность учителя, тем сильнее его влияние на учеников. Видя в себе личность, учитель видит ее и в ученике, только личность способна формировать личность.

Идеально представим себе модель учителя иностранного языка, соединив его ролевой репертуар с профессиональными умениями и погрузив в образовательное пространство.

Схема 6

**Профессионально-значимые умения  
в образовательном пространстве учителя иностранного языка**



В последнее время в педагогической литературе, статьях по социологии, политологии, культурологии все чаще встречается выражение “образовательное пространство”. Указанное словосочетание иногда употребляется как простой оборот речи, как художественный прием, как интуитивно понятная фраза, помогающая автору точнее передать смысл сказанного. Словосочетание иногда несет и большую смысловую нагрузку, о чем, в частности, говорит использование его в государственных документах, правительственных соглашениях, постановлениях департаментов образования, комитетов по образованию, документах высших учебных заведений [358, 1]. Между тем, понятие образовательного пространства не разработано на сегодняшний день, не раскрыта его суть.

Отмечается, что понятие “education space” отсутствует в Британской энциклопедии, БСЭ, Международной энциклопедии образования, Философском энциклопедическом словаре, Педагогической энциклопедии, Педагогическом словаре, Словаре русского языка в 17 томах и т.д. [163, 92].

“Образовательное пространство” стало встречаться как речевой оборот в педагогической среде в конце 80-х годов, вошло в доктринальные документы (Закон об образовании, проект Федеральной программы образования в России), встречается в педагогических журналах как метафора сохранения федерального единства в образовании при проведении его децентрализации и преодоления центробежных сил в образовании. Единое образовательное пространство даже в географическом представлении по всей территории России — вещь довольно условная [163, 93].

Авторы “Философии естествознания” считают, что “пространство — это чистая протяженность и время — чистая длительность, в которые как бы “погружены”, “помещены” материальные объекты” [341, 138].

Пространство трактуется как некотороеместилище материальных объектов. Ничего не может существовать вне времени и вне пространства, которые суть “коренные условия всякого бытия” (Фейербах). Следовательно, пространство существует, и его наполнение может быть бесконечным. Сузив философское значение пространства и очертив границы его профессиональной части, которая вмещает все многообразие психолого-педагогических и методических категорий, мы определяем его как форму, в которой создается и совершенствуется личность учителя иностранного языка.

В отечественной педагогике и психологии в 20-е годы появился термин “среда”. В то время достаточно часто употреблялись понятия “педагогика среды” (С.Т. Шацкий), “общественная среда ребенка” (П.П. Блонский), “окружающая среда” (А.С. Макаренко). В целом ряде исследований последовательно и обстоятельно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия — среда, окружение, межличностные отношения, деятельность. А также внутренние отношения — эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт (субъективная интерпретация собственного бытия), установки, которые образуют такое психическое новообразование, Я-концепция личности, то есть ее самосознание. Совокупность этих условий и определяет поведение субъекта, тактику его жизнедеятельности, способы бытия.

Практически на всем протяжении XX века делались попытки построения инновационных систем образования, оптимальным образом вписанных в условия среды. В контексте этого особый интерес представляет опыт педагогической деятельности знаменитых российских педагогов 20-30-х годов (П.П. Блонский, З.Н. Гинзбург, М.М. Пистрак, С.М. Ривес, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий, Н.П. Шульман и др.). Этот опыт складывался на переломе эпохи, когда новое и старое вступили в острое противоречие, порождая хаос в традиционных укладах жизни, потерю смысла бытия и разоформление общественного сознания.

Педагог-гуманист В.А. Сухомлинский, опираясь на идеи Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого и С.Т. Шацкого, разработал уникальную педагогическую систему становления творчески и нравственно развитой личности в условиях такого специального социума, получившего всемирную известность, как Павлышская средняя школа. Ее задача заключалась в том, чтобы “открыть буквально перед каждым, даже перед самым заурядным, самым трудным в интеллектуальном развитии питомцем те сферы развития духа, где он сможет достичь вершины, проявить себя, заявить о своем “Я”, черпать силы из источника человеческого достоинства, чувствовать себя не обделенным, а духовно богатым” [279, 79-80].

В самом широком (социальном) контексте развивающая образовательная среда представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности, по-

нимаемый как социализация. С позиций психологического контекста развивающая среда – определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

В контексте педагогического исследования развивающая образовательная среда понимается как педагогическое и социокультурное пространство, целью которого является трансляция и воспроизводство человеческого опыта, а также создание условий для стимулирования процессов развития и саморазвития личности в ходе ее активной творческой жизнедеятельности. “Подобные трансляция и создание условий закрепляются в форме образовательной (педагогической) системы, имеющей широкие социокультурные связи” [279, 184].

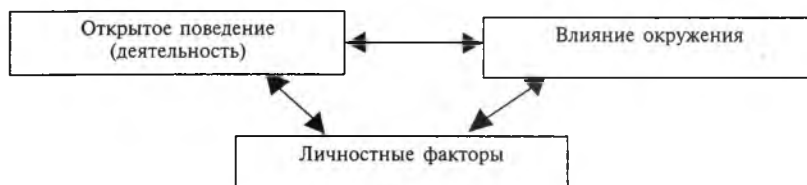
Образовательное пространство отражает некую образовательную протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий.

Профессиональное пространство применительно к подготовке учителей иностранного языка может рассматриваться как “малая сцена”, на которой происходит формирование специалистов в области преподавания иностранных языков, имеющих соответствующий уровень психолого-педагогической и методической подготовки. В нем структурируется модель личности современного преподавателя иностранного языка, работающего в условиях стремительно меняющегося и развивающегося образовательного процесса.

На основе изучения общих представлений о профессионально-педагогической деятельности приходим к выводу о том, что суть педагогического процесса следует рассматривать через качество межсубъектных взаимодействий. Психологическую основу данного утверждения представляет социально-когнитивная теория личности (А. Бандура, Дж. Роттер). Деятельность, согласно концепции А. Бандуры, реализуется сложными взаимодействиями между факторами окружения и внутренними явлениями личности. Деятельность, личностные аспекты и социальные воздействия – это взаимосвязанные детерминанты [397, 1-60]. Внутренняя реальность не может в качестве единственного источника объяснить вариативность поведения и деятельности в различных ситуациях. Люди не управляются интрапсихическими силами и не реагируют на окружение. Причины функциони-

рования нужно объяснять в терминах непрерывного взаимодействия деятельности, познавательной сферы и окружения. Данный подход обозначается как взаимный детерминизм (от лат. *determino* – определяю; обусловленность природных, общественных, психологических явлений): факторы внутренней предрасположенности к определенному типу поведения и ситуативные факторы являются взаимозависимыми причинами поведения (деятельности). Каждая из трех переменных в модели взаимного детерминизма (поведение, личные факторы, влияние окружения) способна влиять на другую переменную. Таким образом, социально-когнитивная теория описывает модели взаимной причинности, в которой элементы работают как взаимозависимые детерминанты. Интеракционная модель (от англ. *interaction* – взаимодействие, воздействие друг на друга) личности дает объяснение сложности и динамичности деятельности: когнитивные структуры субъекта, с помощью которых он перерабатывает социальную информацию, их развитие зависят от общих характеристик окружения (поведенческого окружения, организационной структуры, социального климата).

#### Модель взаимного детерминизма (А.Бандура)



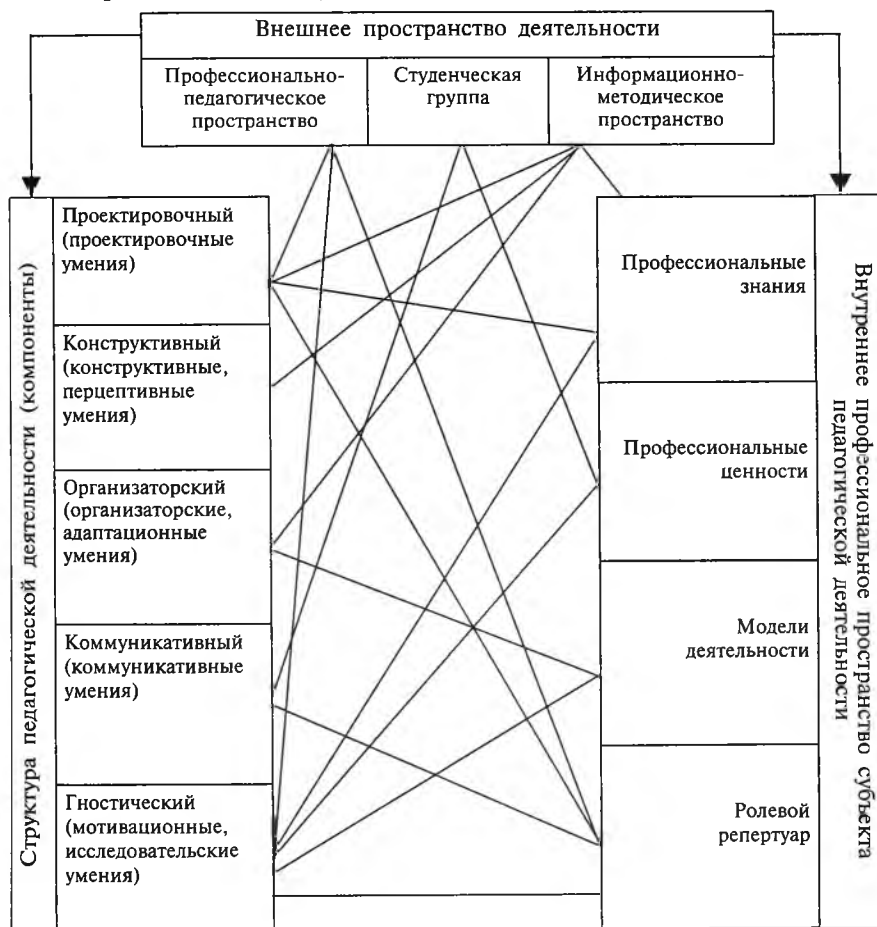
Пространственный подход применительно к образованию активно развивается в последние десятилетия в русле культурологического подхода. Этот термин отражает сложность и многоуровневость организации образовательного процесса.

Проблему культуры и архитектуры педагогического пространства с философско-культурологической позиции рассматривает В.А. Конев. Основным положением его концепции является идея организации педагогического пространства на принципах строения культуры. Культура определяет структуру, содержание образования, логику действий педагога и строение образовательного процесса. Образование, формирующее "человека культуры", призвано выращивать в нем культуруформирующую способность – способность определять границы значимого и незначимого, культуру личностно-ориентированного мышления [Конев В.А. Человек в мире культуры. Самара: Изд-во "Самарский

университет”, 2000]. Следовательно, в педагогическом пространстве урок строится как квазиурок, диалог, используются активизирующие технологии, а учитель работает не со знанием – информацией, а с культурной ситуацией. Таким образом, понятие “педагогическое (профессиональное) пространство”, на наш взгляд, может быть конкретизировано на основании нетождественности внутреннего и внешнего пространства, организации внешней деятельности как актуализации определенных пластов внутреннего профессионального пространства.

Схема 7

Детерминированная модель деятельности учителя иностранного языка (на основе пространственного подхода)



Разрыв между психолого-педагогической, методической вооруженностью учителя и требованиями, предъявляемыми к его методической подготовке, еще более увеличился с тех пор, как в качестве цели обучения было выдвинуто “умение общаться”. Иными словами, современный учитель (преподаватель иностранного языка) должен владеть не только наукой обучения и воспитания учащихся, но и искусством общения с ними и с каждым из них в отдельности, а также быть толерантным и справедливым, открытым в проявлениях своих собственных интересов и эмоций. Ему необходимо уметь моделировать учебный процесс в соответствии с современными требованиями науки и практики и с учетом трех взаимосвязанных аспектов этого процесса: личностного, процессуально-психологического и педагогического. Понятно, что обучение общению требует признания других принципов и применения других приемов и средств, нежели обучение языку. А подготовка учителя иностранного языка осталась по сути той же: не изменилось ни содержание программы этой подготовки, ни ее система, ни характер. Проблема современного учителя, прежде всего, состоит в том, что содержание его методического образования оказалось неадекватным требованиям времени [188, 36].

Профессионально значимыми качествами личности учителя иностранного языка считаются три группы качеств: качества, позволяющие понимать внутренний мир обучаемых, сопереживать им; обеспечивающие владение собой; способствующие активному воздействию на обучаемого [197, 18].

Н.Д. Гальскова предлагает условно поделить профессионально значимые умения учителя иностранного языка на четыре группы:

1. Познавать особенности личности обучаемого, которые формируются и развиваются на основе процесса самопознания. Учитель должен обладать способностью к рефлексивному анализу личного опыта изучения иностранного языка, соотносить его с теорией и практикой обучения предмету, анализировать индивидуально-психологические особенности учащихся и проецировать на возможности обучаемых и конкретные условия обучения полученные данные.

2. Планировать речевое общение в учебном процессе. Учитель должен уметь планировать собственные профессиональные



действия с позиции современных требований к содержанию и организации учебного процесса по иностранному языку и с учетом объективных закономерностей усвоения учащимися иностранного языка в условиях обучения, а также факторов, влияющих на полноту/неполноту владения им. Он должен уметь анализировать имеющиеся в его распоряжении учебные материалы, в том числе компьютерные программы, с точки зрения их возможного использования в учебном процессе и выбирать из них наиболее адекватные целям и условиям обучения. Актуальным является также умение учителя осуществлять отбор аутентичных материалов, в том числе страноведческого и культуроведческого характера, анализировать и методически интерпретировать их применительно к условиям обучения в конкретном типе учебного заведения. При этом важно также предусмотреть творческие, интерактивные формы работы учащихся на уроке.

3. Реализовывать спланированные профессиональные действия и оценивать их результаты. Учитель организует общение на уроке иностранного языка, вовлекает в него всех учащихся, создает благоприятный психологический климат, способствующий раскрытию индивидуальных возможностей каждого ученика и стимулирующий процесс усвоения ими запланированного содержания обучения. В ходе учебного процесса осуществляется наблюдение за развитием эмоциональной сферы личности ребенка, его творческих, когнитивных и языковых способностей, умений социально взаимодействовать с другими.

4. Анализировать результаты организованного на уроке иноязычного общения. На уроке и после его окончания учитель анализирует свою деятельность и деятельность учащихся и, исходя из результатов анализа, вносит соответствующие коррективы в цели и содержание обучения [62, 119].

Неотъемлемым компонентом личности учителя является его разносторонность, эрудиция, любовь к своему предмету (что всегда передается ученикам), смелость признаваться в незнании чего-либо, в своей неправоте. Именно все это лежит в основе профессионального мастерства, в основе педагогической интуиции, помогает преодолеть консерватизм, проявлять творчество.

При обучении иностранному языку общительность представляет особую значимость: обучать общению не будучи общитель-

ным человеком – невозможно. “Если вам интересны люди, то из вас выйдет прекрасный учитель. Если вы интересны людям и они тянутся к вам, то смело идите в учителя” [200, 8].

При ранжировании качеств учителя, важных для его профессиональной деятельности, на первое место Е.И. Пассов ставит знание преподавателем материала своего предмета (отличное владение языком для учителя иностранного языка, владение методикой его преподавания и методикой педагогического воздействия, развитое психолого-педагогическое мышление). Все это в совокупности представляет собой методическое мастерство учителя, “психическое новообразование, которое появляется в результате интеграции элементов усвоенной методической культуры и свойств индивидуальности и функционирует как обобщенная способность (комплексное умение) оптимально осуществлять мотивированную обучающую деятельность при данной цели и данных условиях” [188, 121].

По мнению Н.Д. Гальсковой, успешная реализация целевых аспектов обучения иностранному языку в современном их понимании в полной мере зависит от уровня профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Он должен обладать профессиональной компетенцией, то есть способностью эффективно осуществлять свою преподавательскую (обучающую) деятельность. Показателем сформированности этой компетенции является профессиональное мастерство учителя, под которым, по мнению Н.Д. Гальсковой, понимается совокупность профессиональных знаний и умений, возможность применять их на практике, переносить приобретаемые знания и умения в новые условия обучения, а также положительное отношение к своей профессиональной деятельности.

Проблема подготовки преподавателя – мастера, формирования педагогического мастерства рассматривается в работах Ю.П. Азарова, И.А. Аминова, Ф.Н. Гонаболина, И.А. Зазюна, В.А. Кан-Калика, И.Ф. Котвоноса, Н.В. Кузьминой, Е.И. Пассова, В.А. Сластинина, Н.Н. Тарасевича, Г.И. Хозяинова и др.

Педагогический профессионализм определяется через понятие “педагогическое мастерство”, которое несет большую смысловую нагрузку. Педагогическое мастерство может рассматри-

ваться и как идеал педагогической работы, побуждающий педагогов к самосовершенствованию, и как эталон, содержащий оценку эффективности педагогической деятельности, кроме того, педагогическое мастерство зачастую воспринимается как важнейшее профессиональное качество личности учителя и воспитателя [8, 29].

В педагогической энциклопедии дается следующее определение: “Мастерство педагогическое – высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей” [222, 739]. Здесь сущность отражена в словах «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения». Значит, это определенный уровень педагогической деятельности. Далее называются те условия, те предпосылки, которые способствуют достижению этого уровня: призвание педагога и ярко выраженное положительное отношение к объекту, на который направлена его деятельность, к детям. Так отражены здесь и структурные составляющие.

У А.И. Щербакова: “Педагогическое мастерство – это синтез научных знаний, умений, навыков, методического искусства и личных качеств учителя” [366, 30].

Подобный синтез может проявиться только в педагогической деятельности, так как методическое искусство не может быть проявлено каким-либо другим способом. И поскольку это искусство, то означает и высокий уровень этой деятельности. В структуре педагогического мастерства, кроме знаний, умений, навыков и методического искусства, выделяются и личные качества учителя. Отметим, что в исследовании А.И. Щербакова важность сформированности личности для становления педагогического мастерства подчеркивается неоднократно: “Формирование педагогического мастерства есть процесс, имеющий своей предпосылкой и основой формирование личности в целом” [366, 5].

Н.В. Кузьмина определяет мастерство как “владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи, исходя из этой ситуации, и успешно их решать в соответствии с целями, стоящими перед наукой или производством” [153, 21-22].

Ю.П. Азаров, говоря об основе мастерства воспитателя, утверждает: “Основой педагогического мастерства является знание закономерностей воспитания детей” [5, 108].

Раскрывая структурные составляющие мастерства и их взаимодействие, он отмечает: “Взаимодействие чувства и техники приводит к целостному образному эмоциональному воздействию педагога на личность, на коллектив. И в этом единстве – сила мастерства. Преодоление разрыва между чувством и техникой – верный путь к мастерству” [5, 126].

В. А. Слостенин считает, что “высокий уровень развития ряда профессиональных умений дает мастерство” [292, 124]. Подтверждая и развивая эту мысль далее, он утверждает: “Теоретические знания и основанные на них умения – это главное, объективное содержание педагогического мастерства, единое и общее для всех учителей” [292, 151].

Приведенные примеры понимания сущности педагогического мастерства позволяют заключить, что по этому вопросу нет единого мнения. Одни авторы считают, что это свойство, особенности личности педагога, другие – что это знания, умения, навыки, третьи – объединяют и то и другое вместе, четвертые – в одних случаях называют педагогическим мастерством качества личности, а в других – уровень осуществления профессиональной деятельности и т.д.

Мастерство – это “высокое искусство в какой-нибудь области” [209, 332]. Значит, это высокий уровень осуществления деятельности, ведущий к высокому результату в этой области.

Н.А. Аминов рассматривает педагогическое мастерство как комплекс оценок эффективности педагогического труда, являющийся идеальным образцом для начинающих педагогов и профессиональным качеством для сложившихся работников образования [8, 30].

В.П. Кузовлев определяет методическое мастерство как “высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя. Внешне педагогическое мастерство проявляется в успешном достижении правильно сформулированных педагогических целей, решении различных задач обучения, направленных на достижение высоких конечных результатов. Конкретные внешние по-

казатели педагогического мастерства заключаются в высоком уровне исполнения, качестве труда, целесообразных, адекватных педагогическим ситуациям действиях преподавателя, достижении высоких результатов обучения и воспитания, самостоятельной работы студентов [152, 34].

Таким образом, профессиональное мастерство – это взаимосвязь профессионально значимых знаний и опыта преподавания учителя, его творческих и личных качеств. Учитель иностранного языка должен знать предмет, который он преподает, и то, каким образом он должен строить педагогический процесс, чтобы добиться положительных результатов в достижении цели обучения иностранному языку – развития у учащихся черт вторичной языковой личности. Он должен творчески относиться к своей профессии, преломляя свой педагогический опыт в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся и конкретными условиями обучения, но чтобы быть настоящим профессионалом, недостаточно только знания предмета и умения его преподавать. “Важно желание учителя/преподавателя работать в данной сфере, его положительный настрой по отношению к учительскому труду и потребность совершенствовать свои профессиональные знания и умения” [62, 117].

Формировать профессиональное и методическое мастерство, обучать ему можно при условии развития всех компонентов, его составляющих: индивидуальности учителя (личностных свойств, индивидуального стиля деятельности, способностей); методической культуры, то есть той части общей социальной культуры, которая накоплена в определенной сфере человеческой деятельности (в обучении иностранным языкам) и которая представлена знаниями о всех компонентах процесса обучения, опытом осуществления приемов профессиональной деятельности, творчеством – продукцией нового в обучении и личностным опытом эмоционального отношения к профессиональной деятельности; уровней профессионализма (грамотности, ремесла, мастерства, искусства) и методических умений (проектировочных, адаптационных, коммуникативных, организационных, мотивационных, познавательных, вспомогательных) [188, 121].

Обратимся к рассмотрению умений через их идентификацию с различными ролями.

*Проектировочные умения (учитель как сценарист)*

Употребление термина из области театрального искусства не является случайным. “Учитель должен уметь написать и срежиссировать” урок, творчески подойти к процессу построения и воплощения замысла урока. В театральном и в педагогическом творчестве много общего, особенно в эмоционально-коммуникативной сфере, связанной с непосредственным воздействием педагога на обучаемых. Учитель фактически разрабатывает “драматургию” действия, что предполагает режиссерское видение того или иного воспитательного сюжета. “Кроме того, сам педагог должен обладать некоторыми артистическими способностями, так как выступает активным “транслятором” знаний, воспитательных идей и установок” [39, 59].

Разумеется, существует и значительная разница между профессиями педагога и актера, поскольку сами эти творческие процессы по своей структуре далеко не тождественны. Принципиальная разница в том, что актер перевоплощается в художественный образ, а педагог выражает свое собственное “Я”. Но наиболее сближает педагога и актера общение, взаимодействие, которые являются важной движущей силой и педагогического, и театрального творчества. Артистические способности не только помогают выразительно, эмоционально преподнести материал, но и накладывают отпечаток на проявление всех отношений в учебно-воспитательном процессе, способствуя созданию благоприятной атмосферы на уроке.

Именно поэтому слагающие методического мастерства учителя иностранного языка мы рассматриваем через призму теории театра, системы К.С. Станиславского и разработанной на этой основе театральной педагогики (В.М. Букатов, О.С. Булатова, П.М. Ершов, А.П. Ершова, М. Кнебель, З.Я. Корогодский, Г. Кристи и др.).

Особую значимость для эффективной организации учебного процесса приобретает умение учителя грамотно планировать циклы уроков. С помощью плана обеспечивается необходимая жесткость управления учебным процессом: имеется в виду детерминация целей, соблюдение временных параметров, обеспечение необходимой динамики развития учащихся, их познава-

тельной активности. Учитель должен быть гибким импровизатором, что проявляется в оригинальности решений, нестандартном подходе к организации упражнений, подбору дополнительного материала.

Реальная подготовка к уроку реже всего происходит по схеме: определение цели → постановка задач → выбор методов → подбор заданий и упражнений. Как правило, учителю легче определить эту дидактическую цепочку постфактум, проверяя ее стройность уже сложившегося в уме урока. Планирование — это своего рода творческое таинство, в ходе которого учитываются объем материала, степень его сложности, проведение предыдущего урока, связь с последующими уроками и многое другое вплоть до времени и дня недели, в который будет проведено занятие (например, опытные педагоги хорошо чувствуют разницу между уроками в понедельник, в середине недели и в субботу и учитывают это в своей практике).

В результате учета всех этих разнообразных условий складывается замысел того, чем необходимо заниматься на предстоящем уроке. По мнению А.П. Ершовой и В.М. Букатова, замысел включает представление о том:

1) на что будет направлено главное усилие, что близко к первому звену дидактической цепочки — определению цели, которое, в отличие от образного представления, носит более дискретный, логизированный характер, что затрудняет его формулирование и использование при комплексном подходе;

2) какая работа необходима перед “главным заданием”, чтобы оно выполнялось учениками с интересом;

3) какие задания потребуются учителю для развития того нового интереса, с которым столкнутся его ученики [92, 51].

По мере приобретения опыта преподавания замысел может воплощаться учителем в конкретную последовательность заданий. Основной качественный критерий урока иностранного языка — это обучающий эффект. Мастерство педагога заключается в том, что он умеет обеспечить именно такое ощущение и при изучении нового материала, и при его углублении, при повторении пройденного.

*Адаптационные умения (учитель как режиссер)*

В сценическом и в педагогическом творчестве много общего, особенно в эмоционально-коммуникативной сфере, связанной с воздействием учителя на детей. Разработка “драматургии” педагогического действия урока предполагает режиссерское видение того или иного образовательного или воспитательного сюжета. В каком бы состоянии ни был класс к началу урока (возбужден после урока физкультуры или утомлен после контрольной), учителю всегда нужно установить с ним контакт, дать возможность расслабиться или, наоборот, сосредоточиться, оценить ситуацию, скорректировать как план урока, так и свое поведение.

Способность чутко воспринимать особенности поведения как своего, так и другого человека, а также свобода и вариативность в общении – объекты совершенствования и развития учителя.

Адаптация как деятельность протекает на нескольких уровнях: психологическом, физиологическом, социальном. “Адаптационные умения – это способность учителя подготовленно или экспромтно, гибко осуществлять свою обучающую деятельность в зависимости от сложившихся и изменяющихся условий в целях поиска адекватных приемов достижения поставленных целей” [188, 137].

Различают четыре варианта адаптационного взаимодействия, которые применительно к учителю можно интерпретировать следующим образом:

1) подчинение среде, когда учитель принимает и цели обучения, и средства их достижения, выработанные общественно-исторически и общепринятые, традиционные;

2) обновление среды, когда для достижения общепринятых и одобряемых целей учитель использует нешаблонные средства;

3) ритуалы, когда даже новые цели достигаются общепринятыми средствами, соблюдаются традиции и ритуалы;

4) бунт, когда учитель выдвигает и новые цели, и использует новые средства для их достижения, что часто выступает как творческое, конструктивное преобразование среды [188, 137].

Умения учителя, составляющие его методическое мастерство, взаимообусловлены. Развитие одного из них способствует развитию другого (других). Но адаптационные умения занимают



особое место. Они аккумулируют все другие умения, интегрируют их. Раскрыть содержание адаптационных умений можно таким образом: “умения подобрать и использовать конкретные средства обучения, адекватные конкретным целям в конкретных условиях. Если проектировочные умения – это технология обучения в статике, то адаптационные умения – это технология в динамике, в действии” [188, 144].

*Организаторские умения (учитель как организатор)*

Организаторские умения, связанные с организацией учебной деятельности учащихся на уроке, являются техническим оснащением методической структуры урока.

Понятие “организаторская деятельность” означает “деятельность одного человека, обеспечивающего объединение группы людей для достижения общегрупповой цели” [331, 5]. При обучении общению на иностранном языке организуется речевой коллектив, коллектив общающихся. “Коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, и обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать ее. Для ее участников чрезвычайно важно не только обменяться информацией, но и организовать “обмен действиями”, спланировать их. Коммуникация организуется в ходе совместной деятельности, “по поводу ее” [248, 154]. Для этого необходимы следующие умения:

организовать работу в парах, групповую работу, коллективное общение (в случае ролевой игры);

быстро распределять задания (с учетом условий, индивидуальных особенностей учащихся);

организовывать индивидуальную самостоятельную работу в классе и самостоятельную работу учащихся дома;

организовывать внеклассную воспитательную работу.

Особенно ярко проявляются организаторские умения при проведении ролевых игр, объединении учащихся для полилогов и макродиалогов. В этих видах деятельности общение выступает как восприятие речевыми партнерами друг друга, и задача учителя “срежиссировать” это взаимодействие.

Отдельно следует отметить значимость внеклассной работы по иностранному языку и умение учителя организовать ее.

Таким образом, конечной целью организаторской деятельности является обеспечение успешного выражения разных видов деятельности на уроке и во внеурочное время. Осуществляя проектировочную деятельность, учитель отвечает на вопрос о том, что он будет делать на уроке (какие действия спланирует, в какой последовательности и т.д.); осуществляя же организаторскую деятельность, учитель отвечает на вопрос, что и как он делает, чтобы коллектив работал слаженно и целенаправленно, а каждый ученик достигал намеченного уровня знаний [188, 157].

Структура личности организатора достаточно глубоко исследована в работах А.Г. Ковалева, Н.В. Кузьминой, А.Н. Лутошкина, К.К. Платонова, Л.И. Уманского и др. Наиболее важными свойствами организатора считаются: направленность личности, практичность ума, активность, настойчивость, наблюдательность, организованность, критичность. Если организатор обладает необходимыми свойствами, то он, по мнению Л.И. Уманского и А.Н. Лутошкина, становится “центром, к которому стягиваются и от которого расходятся незримые нити психологических связей” [188, 162].

#### *Коммуникативные умения (учитель как речевой партнер)*

Уметь общаться, быть хорошим речевым партнером полезно представителям всех профессий, однако для учителя иностранного языка — это жизненная необходимость. “Коммуникация, под которой в широком плане понимаются способы общения, позволяющие передавать и принимать разнообразную информацию, является объектом изучения многих наук — не только гуманитарных, но и точных” [139, 5]. Каждая наука вычленяет из коммуникации как объекта исследования свой предмет изучения.

Психология и психолингвистика рассматривает факторы, способствующие передаче и восприятию информации, причины, затрудняющие процесс межличностной и массовой коммуникации, а также мотивированность речевого поведения коммуникантов. Лингвистика занимается проблемами вербальной коммуникации — нормативным и ненормативным употреблением слов и словосочетаний в речи — устной и письменной, диалогич-

ческой и монологической. Паралингвистика специализируется на способах невербальной коммуникации — жестах, мимике и других несловесных коммуникативных средствах. Социолингвистика исследует проблемы, связанные с социальной природой языка и особенностями его функционирования в различных социумах, а также механизм взаимодействия социальных и языковых факторов, обуславливающих контакты между представителями различных социальных групп.

Если для лингвиста, рассматривающего различные функции языка как средства общения, изучение получателя информации отходит как бы на второй план, поскольку относится к так называемым экстралингвистическим факторам коммуникации, то для педагога важно исследование коммуникации, прежде всего, как социально обусловленного процесса, в рамках которого формируются индивидуальные и групповые установки речевого поведения.

Коммуникативная деятельность человека, по данным ученых, составляет около 80% всего его существования, из них: аудирование — 45%, говорение — 30%, чтение — 16%, письмо — 9%. В связи с этим возникает вопрос о коммуникативных умениях учителя иностранного языка, о его коммуникабельности и харизме.

«Коммуникативная личность понимается как одно из проявлений личности, обусловленное совокупностью ее индивидуальных свойств и характеристик, которые определяются степенью ее коммуникативных потребностей, когнитивным диапазоном, сформировавшимся в процессе познавательного опыта, и собственно коммуникативной компетенцией — умением выбора коммуникативного кода, обеспечивающего адекватное восприятие и целенаправленную передачу информации в конкретной ситуации» [139, 169].

Личность обладает целым рядом индивидуальных характеристик, среди которых особо выделяют коммуникабельность и так называемую харизму.

Русское новообразование «коммуникабельный» по содержанию соответствует англ. *communicative* с основным значением «общительный, разговорчивый». В обиходной речи и в научно-популярном контексте коммуникабельность понимается как способность индивида легко и по собственной инициативе устанав-

ливать контакты в любой сфере общения, а также умело поддерживать предлагаемые контакты. В профессиональном плане эта способность оценивается высоко и входит в число обязательных условий при приеме на работу, связанную с активной коммуникативной деятельностью. Коммуникабельность обусловлена не только психологическим типом индивида, но также социальным опытом общения, предусматривающим ориентацию на партнера — умение слушать и сопереживать, своевременно корректировать свое речевое поведение.

Харизма (греч. *charis* — грациозность, красота) понимается как личное обаяние, притягательность человека, обусловленные не только его внешними данными, но и такими индивидуальными характеристиками, как динамизм, целеустремленность действий, понимание целей, склонность к лидерству, решительность, экспрессия и др. — все то, что составляет видовое понятие “харизматическая личность”. Значительное место в структуре харизматической личности занимает коммуникативная компетентность, которая труднее всего поддается совершенствованию прежде всего потому, что трудно добиться полной гармонии во взаимодействии вербальных и невербальных средств коммуникации [139, 175].

С течением времени у каждого индивида вырабатывается свой собственный “коммуникативный стиль”. Это особенно существенно для преподавателей иностранного языка, основная задача которых — создавать атмосферу общения на уроке и иметь собственный индивидуальный стиль общения с учениками.

Познать законы общения, использовать их в профессиональной подготовке — одна из основных психолого-педагогических задач, стоящих перед современными исследователями процесса преподавания иностранного языка.

Коммуникативные умения разделяются на две условные группы: перцептивные и продуктивные. Перцептивные коммуникативные умения способствуют пониманию психического состояния ученика, настроения класса (группы), распределению внимания между отдельными компонентами процесса обучения и прогнозированию поведения ученика как речевого партнера. Продуктивные коммуникативные умения позволяют создавать

коммуникативную обстановку, устанавливать речевой контакт с учащимися, устанавливать и поддерживать атмосферу общения в коллективе, изменять функциональное состояние учащихся в нужном направлении, владеть паралингвистическими, экстралингвистическими, кинесическими и проксемическими средствами общения и нюансами эмоционально-оценочных отношений [188, 181].

Устная речь является важнейшим элементом профессионального мастерства современного педагога и служит не только решению учебных задач. Выразительная речь помогает учителю создать атмосферу коллективного эстетического переживания, ситуацию эстетической коммуникации, когда учебное общение подчиняется законам художественной логики. “Школьники переживают и понимают эстетику науки тогда, когда учитель, пренебрегая серым, тяжеловесным, бесстрастным языком учебников, совмещает в своих рассказах обязательную точность и обстоятельность с образностью, эмоциональностью, с особенностями своей индивидуальности” [33, 82].

В.А. Сухомлинский писал: “Я не имел бы права называться воспитателем, если бы на каждом шагу не раскрывал красоту, поэтическую силу, аромат, тончайшие оттенки, музыку слова, если бы школьникам не хотелось выразить в слове самое красивое и самое сокровенное” [319, 206].

Речь неопытного педагога суха, монотонна, невнятна, перегружена логическими ударениями, так как все в ней учителю кажется важным. В ней отсутствует четкая смысловая группировка слов вокруг логических центров. Произвольные паузы обусловлены не логикой содержания, а просто неумением правильно распределить дыхание. “Отсутствие конкретной цели приводит к тому, что речевое высказывание распределяется на отдельные куски, каждый из которых становится самостоятельно значимым, нарушая тем самым целостность восприятия всей мысли” [33, 83].

#### *Мотивационные умения (учитель как энергизатор)*

По мнению Е.И. Пассова, учитель выступает в этой роли, когда стремится показать важность своего предмета в жизни современного общества; старается раскрыть значимость владения иностранным языком для каждого конкретного ученика; пыта-

ется заинтересовать учеников процессом овладения иноязычной речью; стремится мотивировать учащихся к выполнению тех или иных заданий в любом виде речевой деятельности.

Термин “мотивация” имеет свою историю. Впервые слово “мотивация” употребил А. Шопенгауэр в статье “Четыре принципа достаточной причины” (1900-1910). Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных. “В самом общем плане мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность» [104, 285].

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, “ради чего” он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. “Когда люди общаются друг с другом... то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой” [388, 12-13].

Структура мотивационной сферы является не застывшей, статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием.

Существенным для исследования структуры мотивации оказалось выделение Б.И. Додоновым ее четырех структурных компонентов: удовольствия от самой деятельности, значимости для личности непосредственного ее результата, “мотивирующей” силы вознаграждения за деятельность, принуждающего давления на личность [84, 173].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, — в данном случае деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной

системой, образовательным учреждением; во-вторых – организацией образовательного процесса; в-третьих – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и его взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых – субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к ученику, к делу; в-пятых – спецификой учебного предмета. Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью [104, 295].

Интерес является одним из компонентов учебной мотивации. Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность.

Активное вовлечение учащихся в учебный процесс, умелое построение урока с включением разнообразных методических приемов, создание благоприятного психологического климата позволяют постоянно поддерживать интерес к изучаемому предмету, что в свою очередь обеспечивает мотивацию к учению, но этому следует учить студентов – будущих учителей иностранного языка.

Проблема мотивации учения – это, в сущности, проблема превращения объекта обучения в субъект учебной деятельности. Психологи утверждают: если мотивацией не управлять, может произойти ее регресс, снижение ее уровня, мотивы потеряют действенность [189, 3].

Г. Пальмер отмечает, что на первых порах изучения иностранного языка ученик испытывает близкое к физическому удовольствию от коллекционирования языковых фактор. Резкое снижение мотивации к концу обучения в средней школе, появление равнодушного или негативного отношения к изучению иностранного языка объясняется рядом факторов (в том числе личностью учителя). Методисты ведут поиски путей управления поведением и деятельностью учащихся через организацию их мотивационной сферы.

Учитель как энергизатор (заряжающий мотивационный блок учащихся) формирует потребности учеников, пробуждает их ин-

терес, привлекает внимание, развивает волю, создает эмоциональный фон. Процесс обучения требует максимального внимания к развитию мотивационной сферы и всесторонней разработки проблемы вооружения учителя соответствующими рекомендациями, которые будут приняты им в зависимости от уровня педагогической направленности, обусловленной мотивами выбора профессии педагога. По данным многих исследований, только от 30 до 45% поступивших в педагогические вузы положительно относятся к профессии учителя. Около 40% поступают в вуз из-за интереса к тому или иному предмету (“предметные мотивы”), не имея интереса к учительской деятельности [114, 279].

По результатам исследования, проведенного в Самарском государственном университете на факультете романо-германской филологии (английское отделение), 90% абитуриентов поступают в университет с желанием изучать иностранный язык, четко не представляя себе будущую профессиональную деятельность.

А.К. Байметов, изучая мотивы педагогической деятельности, все их разнообразие объединил в три группы: мотивы должностования; мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом; мотивы увлеченности общением с детьми (“любовь к детям”) [114, 279].

По характеру доминирования этих мотивов автором выделены четыре группы учителей: с доминированием должностования (43%); с доминированием интереса к преподаваемой дисциплине (39%); с доминированием потребности общения с детьми (11 %) и без ведущего мотива (7%).

Разносторонняя мотивация учителя характеризуется малым числом и гармоничностью требований к поведению учащихся и усвоению ими учебного материала. Доминирование у учителя мотива должностования приводит к предъявлению учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера. Учитель с доминированием мотива увлеченности учебным процессом в основном предъявляет требования к усвоению учебного материала. Наконец, учитель с выраженной потребностью общения с детьми на фоне малого количества требований все же предъявляет больше требований к личности учащихся [114, 280].



Ключом к мотивации учащихся является индивидуализация учебного процесса. В рамках системного подхода индивидуализация рассматривается как целостное образование, интегрирующее в себе группы свойств человека как индивида, субъекта и личности.

Индивидуальные свойства представлены в структуре индивидуальности в виде определенных комплексов органических свойств человека, среди которых центральными являются способности. Для учителя иностранного языка различия в индивидуальной группе свойств выступают как объективная данность, с которой необходимо не только считаться, но и которую необходимо развивать. Поэтому представляется правомерной для этой цели индивидуальная индивидуализация, предназначенная для учета и развития способностей [188, 188].

Но главное заключается в том, что способности развиваются только в деятельности. Поэтому нет других путей, чем правильно определить содержание учебной деятельности и организовать ее для того, чтобы развивать способности и тем самым мотивировать деятельность.

К. Тэкэкс в монографии “Одаренные дети” определяет основные направления, по которым следует развивать способности детей [208, 16-17]:

1. Поощрять любознательность. По мнению Жана Пиаже (1952), функция интеллекта заключается в обработке информации и аналогична функции организма по переработке пищи.

2. Развивать память.

3. Учить концентрировать внимание.

Вторую группу свойств, тесно связанную с первой, составляют субъектные свойства, то есть приемы и способы, характеризующие меру продуктивности выполнения человеком той или иной деятельности, в том числе и учебной. Мера продуктивности зависит не только от способностей, но и от умения трудиться, то есть от степени развитости субъектных свойств. Следовательно, необходимо выделение субъектной индивидуализации, отвечающей за формирование у каждого ученика рациональных приемов учебной деятельности.

В третьей, личностной группе свойств представлена совокупность социальных качеств индивидуальности человека. Приоб-

ретаемые в процессе социализации человека, они доминируют над биологическими свойствами. Личностные свойства составляют вершину структурной организации индивидуальности, ее ядро (Б.Г. Ананьев). Поэтому группа личностных свойств является важнейшим компонентом индивидуальности. Именно личностные свойства благодаря своим специальным функциям наиболее тесно связаны с речевой деятельностью: мотивируют ее содержание. В связи с этим представляется оправданным и целесообразным выделение и особого вида индивидуализации, предназначенного для учета личностных свойств учеников, личностной индивидуализации, которая включает: контекст деятельности ученика; его личный опыт; чувства и эмоции; желания, интересы и склонности; мировоззрение; статус личности в коллективе. Учет этого фактора необходим для усиления мотивационной основы обучения иноязычному общению, которая должна строиться не столько на внешней широкой социальной мотивации, сколько на внутренней мотивации, даже преимущественно на ней, то есть на мотивации, порождаемой самой речевой деятельностью, моделируемой на уроке.

*Исследовательские умения (учитель как исследователь)*

Профессиональное мастерство учителя заключается в том, чтобы овладеть технологией (приемами) и применять ее в зависимости от знания закономерностей учебного процесса. Еще К.Д. Ушинский писал: “Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе, но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить” [188, 224].

Поиск нового является неотъемлемой частью профессии учителя, и в этом прежде всего проявляется ее творческий характер. “Конечно, высшие выражения творчества до сих пор доступны только немногим избранным, гениям человечества, но в каждойдневной окружающей нас жизни творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота нового, обязано своим происхождением творческому процессу человека” [55, 7].

Учитель, выполняя свои функции, вынужден становиться методистом – ученым. Исследовательский компонент является важ-

нейшим в практической деятельности педагога. Исследовательские умения учителя пронизывают и обогащают все другие умения, в противном случае учитель становится догматиком, так как он изучает уже готовые истины, а не решает проблемы. Эти умения связаны с анализом (урока, деятельности коллег, своей собственной деятельности, учебников и учебных пособий и т.д.). Без умения анализировать невозможна никакая другая деятельность.

Следующая группа умений связана с методами научного исследования (умение работать с научной литературой, проводить наблюдение, несложный эксперимент и т.д.).

Третья группа профессиональных умений – это умения более общего характера, связанные с деятельностью учителя в целом (умение подготовить научный доклад, написать статью на методическую тему, участвовать в дискуссиях по методическим проблемам, умение воспринимать опыт и претворять его в жизнь, умение вести работу по самообразованию).

Ганс Селье [280, 52], один из крупнейших современных исследователей, “изобретатель” стресса, лауреат Нобелевской премии, в книге “От мечты к открытию” перечисляет качества, присущие ученому, классифицируя их по шести важным категориям, четыре из которых могут быть присущи учителям-исследователям.

1. Энтузиазм и настойчивость (преданность цели, устойчивость к неудачам и однообразию, устойчивость к успеху, мужество, здоровье и энергия). Энтузиазм означает рвение, пыл, страсть, направленные на реализацию замысла. Настойчивость – это способность к длительному и упорному преследованию цели. Она зависит от умения сосредоточиться, сохранять спокойствие при успехах и неудачах, однообразной работе, появившемся чувстве угнетенности и неполноценности, нередко возникающем у тех, кто начинает.

2. Оригинальность (независимость мышления, воображение, интуиция, одаренность). Сила оригинальной, творческой мысли состоит в способности по-новому взглянуть на вещи. Под независимостью подразумевается инициативность и способность сделать первый шаг. А эта способность зависит от воображения, умения сформировать представление о чем-либо новом. Для этого нужны острота взгляда, пронизательность, способность выде-

лить наиболее важные характеристики, еще незаметные для непосвященного. Независимость – это умение не поддаваться влиянию взглядов авторитетов. Изобретательность и независимость суждения служат основой воображения и интуиции. Последняя является мощным помощником творчества.

3. Интеллект (логика, память, опыт, способность к концентрации внимания, к абстрагированию). Интеллект обычно определяют как способность к пониманию. Это возможность использовать осознанные знания при столкновении с новыми ситуациями и предвидеть возникновение проблем благодаря абстрактному осмыслению взаимосвязей явлений. Подобно воображению и интуиции, интеллект работает путем комбинирования фактов, хранящихся в памяти, но делает он это не с помощью причудливой игры в потемках бессознательного, а с помощью логического анализа при полном свете сознания, с помощью таких инструментов, как логика, память, внимание, абстрагирование.

4. Контакт с людьми (понимание себя и других, совместимость с окружающими, способность убеждать других, прислушиваться к их аргументам, обладание самодисциплиной, умение выделить время для раздумий, способность воспринимать критику и многое другое).

Ведущим из перечисленных качеств можно считать энтузиазм, поскольку без мотивации к исследовательской работе остальные качества лишаются смысла: “Я вообще не верю в одну спасительную силу таланта без упорной работы. Выдохнется без нее самый большой талант, как заглохнет в пустыне родник, не пробивая себе дороги через пески”. Слова эти принадлежат Ф.И. Шаляпину, чей талант был известен всему миру. А Д.И. Менделеев на вопрос об открытии периодической системы элементов отвечал: “Как я сделал открытие? Да я тридцать лет над ней работал, а вы спрашиваете, как...”. П.И. Чайковский на рассуждения собеседника о магической силе вдохновения парировал: “Ах, юноша, не говорите пошлостей... Вдохновения нельзя выжидать, да и одного его недостаточно. Нужен прежде всего труд, труд и труд. Помните, что даже человек, одаренный печатью гения, ничего не даст не только великого, но и среднего, если не будет адски трудиться... Вдохновение рождается только из труда и во время труда” [188, 232].

В истории педагогики есть немало случаев, когда в одном лице соединялся учитель-новатор и педагог-ученый. Одним из таких людей был В.А. Сухомлинский. Главным условием он считал следующее: “Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследований” [188, 232].

Таким образом, процесс подготовки в вузе к педагогической деятельности должен обеспечить адаптацию выпускников к условиям внешнего пространства деятельности, что возможно при сформированности профессионально-значимых свойств субъекта педагогического процесса, адекватно отражающих структуру труда учителя.

## **§2. Оценка качества готовности учителя иностранного языка к решению творческих задач**

Подготовить учителя, обладающего всеми перечисленными качествами и владеющего профессиональными умениями, достаточно сложно, но российская система образования славится своими педагогическими талантами, которые проявляются настолько ярко и самобытно, что по силе воздействия на аудиторию и обучающему эффекту намного превосходят своих зарубежных коллег. Вся проблема заключается в том, что таланты должны раскрываться.

В США около сорока лет выбирается “Учитель года”. От претендента требуется изложить в личном деле различные аспекты своей деятельности, включая и исследовательский. Профессиональную биографию претендент излагает на двух страницах, уделяя особое внимание описанию причин, побудивших его избрать учительскую профессию, и характеристике собственного вклада в образование или наивысшего достижения в этой сфере. Далее идет философия учительства, в которой излагаются взгляды претендента на профессию учителя, в том числе на то, что делает самого претендента учителем выдающимся. Требуется также сообщить, как претендент воспринимает понятие “награда за учительский труд”. Далее рассматривается философия учительства

с точки зрения претендента на это звание, проблемы и перспективы образования с точки зрения самого учителя. Ответ рекомендуется дать, избрав одну из проблем, выявив ее причины, показав результаты и предложив способы решения.

Одна страница отводится для рассказа об оригинальных и новаторских приемах, которые претендент использует на уроках, и о том, как он делится своими новаторскими идеями с коллегами.

По вопросу, связанному с учительской профессией, предлагается рассмотреть следующее: рекомендовал бы сам победитель этого конкурса своим самым способным ученикам избрать профессию учителя; как он помогает своим коллегам стать образцовыми учителями; в какой мере учителя должны нести ответственность за результаты своих учеников.

И, наконец, обращение “Учителя года” США. Победитель – это прежде всего представитель учительства страны. Как претендент, в случае победы, воспользуется возможностями “Учителя года” для пропаганды учительской профессии? Каким было бы его обращение к Америке?

Необходимая часть личного дела – письма-рекомендации. Их претендент должен представить три, выбрав из следующих лиц: руководитель управления образования штата, директор школы, коллега-учитель, ученик, родитель, общественный деятель.

Итак, требования предъявляются достаточно высокие, и обоснование проблем, изложенных выше, требует сформированности у учителя исследовательских умений.

Для сравнения приведем требования к “Учителю года” в России. В проекте модели конкурса “Учитель года России 2002” (авторы И.Г. Димёва, А.В. Заруба, Е.М. Пахомова) подводятся итоги 12-летнего опыта проведения подобного конкурса, динамика его развития в центре и субъектах Российской Федерации, намечаются направления, по которым следует этот конкурс совершенствовать.

Обновление образования выступает как решающее условие формирования у россиян системы современных социально значимых ценностей и общественных установок. Решение этих задач невозможно без Учителя.

В 1990 году по инициативе “Учительской газеты” был проведен Всесоюзный конкурс “Учитель года”, который был поддержан педагогами страны и в 1991 году проводился во второй раз. Победителям Всесоюзных конкурсов главный приз – “Хрустальный пеликан” – вручал Президент СССР Михаил Горбачев. Учителя России, участники финалов Всесоюзного конкурса, были отмечены Министерством просвещения РСФСР, для них были организованы приемы в министерстве, издательствах “Педагогика” и “Просвещение”, в лучших московских школах.

Участники первых конкурсов отмечают энтузиазм, с которым они вступили в конкурс, общий настрой, свидетельствующий о надеждах на перестройку системы образования. Состав российских финалистов первых конкурсов отличался высокой педагогической зрелостью, профессионализмом и стремлением к преобразованиям.

Конкурс “Учитель года” 1990, 1991 гг. был попыткой формирования нового взгляда на социальную роль учителя, носителя интеллектуального и творческого потенциала, оказывающего огромное влияние на нравственное развитие подрастающих поколений.

Получив статус Всероссийского в 1992 году, конкурс продолжал традиции, зародившиеся в 1990 году в рамках Всесоюзного конкурса «Учитель года», сохраняя в целом еще в течение двух лет (1992, 1993) его модель, условия представления конкурсантов во Всероссийский финал, формы конкурсных состязаний, которые разрабатывались в соответствии с задачами, определенными в Положении о конкурсе:

обновление школы, повышение престижа учительской профессии;

выявление талантливых, творчески работающих педагогов;

- пополнение республиканского банка педагогической информации материалами о передовом педагогическом опыте;
- распространение педагогического опыта учителей-новаторов;
- расширение диапазона профессионального общения;
- формирование общественного представления о педагоге-новаторе.

Стремление инновационно мыслящих учителей к представлению своих педагогических находок не только на уровне райо-

на, города, субъекта Федерации, но и на Всероссийском уровне, видение конкурса как способа реализации себя как личности – все это побудило учредителей в 1994 году изменить модель Всероссийского конкурса. Образ победителя конкурса в соответствии с новой моделью объединял в себе такие качества, как высокий профессионализм и демократичность, способность отстаивать интересы учительства на государственном и общественном уровне.

В результате послеконкурсной рефлексии организаторы разработали новую концепцию, модель и программу Всероссийского конкурса. В конкурсе “Учитель года России – 95” участвовало 63 учителя. В соответствии с принятой моделью они принимали участие во всех этапах конкурса: защита концепции и системы работы, урок в московской школе, самоанализ проведения урока. Номинационные жюри, определив 15 победителей в своих номинациях, представили их на обсуждение Большого жюри, в результате чего была названа пятерка суперфиналистов и победитель конкурса.

Психологический и управленческий анализ конкурса 1995 года привел организаторов к модели, которая реализуется в конкурсе “Учитель года России” с 1996 года.

Организационно в эту модель вошел еще один этап – урок-импровизация для 15 номинантов, лауреатов Всероссийского конкурса, который проводится открыто, что дает возможность познакомиться с педагогическим опытом победителей в номинациях всем участникам, группам поддержки, широкой педагогической общественности через средства массовой информации. Урок-импровизация проводится со взрослой аудиторией. Целью его является раскрытие технологических и методических приемов обучения и воспитания, личностных и коммуникативных качеств претендентов на звание “Учитель года России”. С 1996 по 2000 год тема уроков-импровизаций предлагалась конкурсантам предметными жюри за сутки до их проведения. В 2001 году для уроков-импровизаций определялась одна общая для всех предметов тема, которая также сообщалась за день до проведения. Такой подход позволял с наибольшей степенью вероятности определить такие качества, как креативность, способность к импровизации и широту кругозора.



С 1996 года для 15 финалистов также проводится пресс-конференция с журналистами и членами Большого жюри, целью которой является выявление гражданской позиции, ораторского мастерства, дискуссионной культуры.

Всероссийский конкурс выполнял следующие функции:

выявление оригинальных, нетрадиционных подходов к обучению и воспитанию детей;

- выявление талантливых педагогов (склонных к самоанализу и самоактуализации), способных синтезировать педагогические находки и на их основе выстраивать собственные образовательные парадигмы;

- стимулирование мотивации саморазвития и повышения квалификации у всех действующих лиц Всероссийского конкурса (участников, сопровождающих лиц, членов жюри, организаторов, педагогических коллективов конкурсных площадок и др.);

выявление гражданской зрелости, коммуникативных способностей, склонности к педагогической импровизации.

Представляется крайне необходимым смоделировать портрет, образ победителя конкурса «Учитель года России». Данное обстоятельство связано с тем, что конкурс не может выявить «лучшего» учителя, не задав определенные параметры его мастерства, личности, гражданских качеств. В России традиционно много талантливых, высокопрофессиональных учителей, для которых существует государственная система поощрения, премирования (народный учитель России, заслуженный учитель России, почетный работник образования, грамоты Министерств и управлений и т.д.). Но задача конкурса заключается не столько в поощрении «лучшего», а в поиске учителя-личности такого масштаба и уровня, на которого можно возложить особую миссию.

Прежде всего, победитель конкурса «Учитель года» – это не только высокопрофессиональный предметник, имеющий хорошую фундаментальную подготовку, владеющий общей педагогической и психологической культурой, но учитель, обладающий способностью выходить за рамки сложившихся традиционных подходов и умеющий работать в инновационном режиме, который побуждает детей к самостоятельности в поиске новой информации, развивает мышление, творческую активность. И это

у него не становится данью очередной педагогической «моде», а является органичным выражением его индивидуальности, педагогической, человеческой сущности.

“Учитель года” – это человек с широким кругозором и с гуманитарным, культурологическим мышлением (независимо от специальности – химии, биологии, математики). Это художественно одаренная личность, с разносторонними интересами, увлечениями. Это глубоко интеллигентный человек, наделенный такими качествами, как доброжелательность, предупредительность, толерантность, отзывчивость.

Для нашего исследования интерес представляют этапы нового конкурса 2002 года. Хобби и визитная карточка соответствуют этапу презентации в психодраматическом подходе. Представить себя жюри, проявив индивидуальность, ораторское мастерство, используя элементы сценического действия, – к этому можно подготовить студентов, используя театральные технологии в качестве основного направления в формировании профессиональных умений у будущих учителей иностранного языка.

Защита авторской педагогической концепции предполагает умение учителя выходить за рамки традиционных подходов и стремление работать в инновационном режиме.

Творческие мастерские проводятся в московских школах и рассчитаны на достаточно высокий уровень владения языковым материалом, сформированность умений в области методики, психологии и педагогики, на умение импровизировать, действовать спонтанно и креативно.

Работа педагогического дискуссионного клуба в рамках первого тура конкурса ориентирована на определение уровня сформированности коммуникативных, адаптационных, организаторских, исследовательских, перцептивных и проектировочных умений у учителей иностранного языка – участников конкурса.

В рамках второго тура проводится урок – импровизация на сцене. Учитель должен реализовать весь свой ролевой репертуар, выступая в качестве режиссера, сценариста, артиста, импровизатора. На этом этапе проявляются контактно-установочные функции общения (с составом “учащихся” класса учитель не был знаком заранее), активизируются коммуникативные,

организаторские, перцептивные и проектировочные умения. Учитель строит “сквозное действие”, в ситуации “если бы”, имеет в репертуаре несколько “манков”, активизирует невербальные компоненты общения.

Из номинаций финала конкурса “Учитель года России – 2002” следует отметить основные, составляющие модель личности учителя иностранного языка третьего тысячелетия.

Исследовательские умения выражаются в следующем:

1. Ярко выраженная склонность к поисковой, исследовательской, экспериментальной работе.

2. Способность к глубокой профессиональной рефлексии своего опыта.

3. Применение в работе последних достижений в области лингвистики, педагогики, психологии и методики преподавания иностранного языка.

4. Поиск новых путей интеграции с другими областями знаний.

Организаторские умения проявляются в создании атмосферы интенсивного творческого общения между участниками образовательно-воспитательного процесса, во владении принципами и методами групповой и индивидуальной работы с учащимися (дискуссии, моделирование, ролевые и другие игры, проектирование и др.), в организации учебного сотрудничества и позитивного взаимодействия в педагогическом процессе.

В плане реализации умений межкультурного общения выделяют следующие:

1. Понимание и принятие другой культуры, создание учителем атмосферы взаимоуважения и толерантности.

2. Использование методик и материалов, построенных на интеграции различных культур и ориентированных на межкультурное взаимодействие.

Отдельным разделом номинации выступают вдохновение и педагогический артистизм. У учителя иностранного языка должны быть сформированы следующие умения:

1. Артистичность, яркость и эмоциональность в подаче материала, выразительность, вдохновенность речи, мимики, пластики. Способность к экспромту и импровизации.

2. Ярко выраженные художественные способности (поэтические, музыкальные, артистические и т.д.).

3. Умение вовлечь детей в совместное творчество.

4. Нестандартность и самобытность форм и приемов работы.

На основании модели Всероссийского конкурса проводятся региональные профессиональные конкурсы “Учитель года”. Обобщение опыта, анализ и выработанные рекомендации позволяют усовершенствовать форму и содержание подобного рода профессиональных состязаний в Самаре.

Областной конкурс профессионального мастерства “Учитель года” – это региональный этап Всероссийского конкурса “Учитель года России”, учрежденный Министерством образования Российской Федерации, «Учительской газетой» и Центральным комитетом профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации.

Учредителями областного конкурса выступают департамент науки и образования Администрации Самарской области, Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования и Самарский областной комитет профсоюза работников образования и науки.

Основными целями областного конкурса являются: выявление творчески работающих педагогов; поддержка педагогических инициатив; распространение передового педагогического опыта; повышение престижа профессии учителя; формирование педагогического сообщества единомышленников.

По итогам проведенных уроков отбирают 5 финалистов, которые, согласно жребию, готовят уроки-импровизации по единой заданной членами жюри теме общепедагогического характера за сутки до начала заключительного этапа конкурса.

Следует отметить, что основные направления, по которым проводится Всероссийский конкурс “Учитель года”, определяют “театральные маршруты” в профессиональной подготовке студентов – будущих учителей иностранного языка; это составляющие модели личности учителя, которые могут создаваться в процессе целенаправленной работы в курсе преподавания основного иностранного языка, а также предметов психолого-педагогического цикла и чтения соответствующих спецкурсов.

В.Н. Сорока-Росинский утверждал, что лучшим орудием воспитания является личность педагога, его пример, способный

вызвать подражание. Он описывает яркие личности учителей. Например, один из них “с чрезвычайно выразительной физиономией кавказского образца, с глазами, как оливки, и с необычайно широким диапазоном разных эмоциональных реакций”, когда он “вскакивает со стула и изгибается в позе тигра, готовящегося к прыжку”, класс замирает от восторга. На уроках таких учителей “ребята заражались этими хотя и слишком уж эмоциональными, но вполне искренними реакциями учителя”. При всех своих недостатках учитель обладал своей индивидуальностью, он был личностью, это был породистый педагог — из редкой породы учителей-артистов, которые в истории эллинской педагогики носили звание вдохновителей.

Есть и другой тип преподавателей. Подтянутые, строгие, но во всем до мелочей добросовестные, требовательные и мужественные, на все смотревшие лишь с одной точки зрения: полезно ли это для дела. Но дело и долг заслоняют у них людей. Очень важно, чтобы у учителя была своя идея, своя вера, за которую они способны самоотверженно бороться. Такие педагоги сродни Дон Кихоту, который сумел увлечь за собою такого прозаика и реалиста, как Санчо Панса.

В.Н. Сорока-Росинский описывает еще один тип учителей, которые как бы и любят свой предмет, и увлекают им учащихся, но решают при этом личные вопросы: карьерного роста, повышения жалованья и т.д. Такой тип — всегда спокойный, уравновешенный, вежливый и корректный со всеми, он и уроки дает такие же четкие, тщательно отделанные. Он всегда спокоен, прекрасно владеет собою на уроках. Замечания делает ровным голосом, не повышая тона; также спокойно, но настойчиво требует выполнения своих распоряжений, также спокойно налагает на виновных взыскания. Его нельзя обвинить ни в несправедливости, ни в чрезмерности требований — ни в чем его нельзя обвинить. И все-таки большинство учащихся не любили этого искусного и корректного учителя. Причина: “он был для них ни горячим, ни холодным, а лишь тепленьким; он любил свой предмет, он очень толково и добросовестно обучал ему, но ученики для него были лишь объектами преподавания. Он не горячился, не горевал при их неудачах, но и не радовался вместе с ними при

их успехах. Он всегда был спокоен, слишком уж спокоен, и ученики чувствовали это. Это тип педагога-дельца, утилитариста, практика” [302, 214].

Если для педагогов артистического типа характерным признаком является интуиция, наитие, для педагогов второй категории — служение своей идее и суровое выполнение долга, а для утилитаристов — польза, практическое применение идеи, то для педагогов четвертой группы такой особенностью является тонкая способность сочувствия в прямом, этимологическом значении этого слова, то есть способность заражаться настроением другого человека: чувствовать его радость — сорадоваться, непосредственно переживать его горе — сострадать.

В педагогике и дидактике очень много говорится об индивидуальном подходе к учащимся, о личности педагога как самом важном факторе воспитания, о значении примера, который подает педагог. Но меньше говорится об индивидуальном подходе к самому педагогу, о том, что такое его личность. Каждый педагог — это личность, определенный склад характера, особая порода — каждый в своем стиле.

По мнению В.Н. Сорока-Росинского, существуют две группы педагогов: обладающие индивидуальностью, с породой, и аморфные, безразличные, беспородные. Есть такая категория учителей, которых можно было бы назвать идеалистами или теоретистами, потому что у них своя теория, идея всегда преобладает в ущерб реальному миру вещей и практике. Но это не означает, что они всегда лишь бездеятельные теоретики; Дон Кихот очень деятельно сражался за свои идеи с ветряными мельницами [302, 164].

У теоретистов на первом плане отвлеченная мысль, которую они стремятся воплотить в действительность, причем эта идея заслоняет иногда реальность. Алфавитный список учащихся они запоминают скорее, чем живых своих учеников. Студента-практиканта этого типа сразу можно отличить по его манере смотреть на класс и держаться во время урока: он смотрит на что угодно, только не на учеников, и держится как-то натянуто, неестественно, угловато, думая не о сидящих перед ним учащихся, а лишь о плане урока.

Сильная сторона таких преподавателей — хорошее знание методики своего предмета, подготовка к каждому уроку. Учителем

ля такого типа просто бояться идти в класс, не вооружившись достаточно подготовкой. Они, кроме того, обычно очень принципиальны и глубоко убеждены в правильности исповедуемых ими идей, требовательны в этом отношении и к себе, и к другим, и эта требовательность нередко переходит в нетерпимость ко всем инакомыслящим, в педантизм. Они часто ищут новые пути, не удовлетворяясь проторенными методическими дорожками, и иногда продумывают удачные приемы преподавания. Если такие теоретики обладают еще и эмоциональным темпераментом, то они умеют захватить своею убежденностью и учащихся, особенно старших классов. О таких долго хранится хорошая память. Наиболее сильны теоретики в объяснении нового материала. Они не станут повторять слово в слово учебник, они умеют подать это новое как-то по-своему, горячо, убедительно. А это импонирует учащимся.

План уроков теоретики составляют четко, но сами уроки частенько ведут бестолково, увлекшись какой-нибудь их частью, и задания на дом дают лишь под звонок, наспех. Тетради их учащихся не блещут оформлением: в такие “мелочи” теоретики не вникают.

Педагоги-реалисты, по мнению В.Н. Сорока-Росинского, в противоположность теоретикам хорошо разбираются в мире вещей и людей, они тонко чувствуют настроение ребят; умеют вместе с ними и радоваться, и горевать, жить интересами каждого из них.

В теории учитель-реалист не силен: его методика — это практика работы, поэтому он обычно затрудняется методически обосновать свои приемы. Не всегда умеют реалисты выделить главное в учебном материале, но хорошо видят самое главное — как он усваивается учащимися, и притом не наиболее способными, а и отстающими, и сейчас же вносят нужные поправки. На уроке им лучше всего удается не объяснение нового материала — тут они лишь толково передают своими словами содержание учебника, а опрос: их такт, чувство меры, тонкое чутье настроений всего класса и знание особенностей каждого ученика позволяют взять от каждого по его способностям и дать каждому по возможностям.

Слабым местом в работе педагогов-реалистов является их эмпиризм, неумение теоретически обосновать свой опыт и выделить в нем самое главное, а поэтому и опасность разменяться по мелочам.

Педагоги-утилитаристы сходны с реалистами в умении хорошо ориентироваться как в вещах, так и в людях. Утилитарист склонен приравнять всю школьную науку о языке к простому справочнику по правописанию и пунктуации. Его сильная сторона — всякого рода тренировка в закреплении и повторении пройденного путем разнообразнейших упражнений.

Утилитаристы — мастера на оформление. Их документация, их тщательно составленные планы — и преподавательские, и воспитательские — на должной высоте. Они своих воспитанников знают очень хорошо, но главным образом со стороны их недостатков. Однако умеют находить к ним подход, и дисциплина у них на уроках и в классах обычно хорошая. Утилитаристы нередко бывают неплохими актерами и хорошими психологами, а поэтому очень удачно, иногда мастерски, владеют своими настроениями и интонациями, используя их не только при обучении ребят выразительному чтению, но и в повседневном своем педагогическом обиходе, угадывая в каждом отдельном случае тон и роль, которую в данный момент выгоднее всего сыграть, начиная от роли нежного отца и кончая ролью грозного судьи.

Следующая группа — это артисты, те, кого у эллинов называли вдохновителями. Н.В. Сорока-Росинский называет их также учителями-интуитивистами: ведь главное их свойство — это способность действовать по вдохновению, по наитию, по интуиции. В этом их сила, в этом и слабость. У них тонкое восприятие людей. Они хорошо умеют вчувствоваться и в своих воспитанников, а потому и привлекать к себе их симпатии. Таких школьники начинают любить с самой первой встречи.

Учителя — интуитивисты могут с большим подъемом вести уроки, вдохновенно. Особенность интуитивистов заключается в том, что они ничего не умеют делать по-старому, все у них выходит по-иному. А поэтому нередко и уроки превращаются в творческие композиции, и в них появляются такие импровизации, иногда неожиданные и для их автора, которые совершенно



не предусматривались в плане, составленном накануне. Умеют творчески работать и учащиеся такого преподавателя; в их сочинениях не будет, может быть, столь излюбленных методистами цитат, но не будет и повторений текста учебника, будут собственные мысли, будет искренность, непосредственность, творчество.

Отрицательные стороны интуитивистов – это, прежде всего, зависимость работы такого учителя от его настроения, и отсюда наряду с высококачественными и очень посредственными, а иногда и просто неподготовленными уроками, когда преподаватель работает безо всякого подъёма. Умение творчески вести урок, моменты наития и удачных импровизаций иногда приводят к тому, что такие учителя могут плохо подготовиться к уроку, неудачно планировать его, надеясь на свои импровизаторские способности. Хорошо спланированные уроки иногда тоже не удаются, потому что на них нередко учитель, увлекаясь, ломает план, не доводит урока до надлежащего завершения. Такие преподаватели обычно хорошо владеют речью, но в некоторых случаях не они, а их речь начинает владеть ими. Учителям этого типа следует пройти суровую и длительную школу самовоспитания, самодисциплины и постоянного критического к себе отношения. Только при этом условии они смогут стать артистами в преподавании и истинными вдохновителями в воспитании учеников.

Эти четыре типа учителей редко встречаются в чистом виде, а обычно в различных комбинациях, что, впрочем, не лишает их своей индивидуальности, своеобразной изюминки.

При рассмотрении качеств педагога как субъекта деятельности исследователи как бы разграничивают профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственно личностные. К важным профессиональным качествам относят: педагогическую эрудицию, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическую интуицию, педагогическую импровизацию, педагогическую наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическую находчивость, педагогическое предвидение и педагогическую рефлексю. То, что эти качества близки к понятию “способность”, подтверждается экспериментами ученых, их трактовками: “педагогическая наблюдательность ... способность

по выразительным движениям читать человека словно книгу”; “педагогическое целеполагание” ... это способность учителя выработать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам” [187, 20]. Существенно, что многие из этих “качеств” (способностей) соотнесены непосредственно с самой педагогической деятельностью.

Рассматривая профессионально значимые качества педагога (педагогическую направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую рефлексию, педагогический такт), Л.М. Митина соотносит их с двумя уровнями педагогических способностей: проективными и рефлексивно-перцептивными. Исследователем выделено более 50 личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Профессионально значимые качества целенаправленно формируются в ходе учебно-воспитательного процесса в педагогических университетах, которые всегда отличались высокой степенью профессиональной культуры, серьезной теоретической базой, высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом [195].

Анкетирование, проведенное на V курсе филологического факультета романо-германского отделения Самарского государственного университета на завершающем этапе изучения психолого-педагогических и методических аспектов преподавания иностранного языка, позволило определить отношение студентов к профессии учителя, их мнение о приоритетных качества личности педагога, их понимание педагогического профессионализма и педагогического общения.

Анализ ответов студентов на вопросы анкеты позволил сделать следующие выводы:

1. В качестве основных профессионально значимых знаний, навыков и умений студенты выделяют: артистизм, коммуникабельность, знание предмета, владение методикой его преподавания, любовь к детям, толерантность, способность заинтересовать предметом, креативность, любовь к профессии учителя, доброжелательность.

2. В самооценке наибольший балл получили такие свойства: открытость, инициативность, уважение к людям, трудолюбие,

способность жертвовать, личная привлекательность, вдохновение, доброжелательность, вера в каждого ученика, способность понимать внутренний мир учеников, владение ораторским искусством, чувство такта, ответственность, самообладание, организаторские умения, находчивость, наблюдательность, постоянное самоусовершенствование (стремление к знаниям), умение импровизировать на уроке, эрудиция, профессиональная интуиция, энтузиазм.

Исследование выявило сформированную педагогическую направленность у 94% опрошенных студентов. Подтверждением этого показателя были аргументы: нравится воспитывать трудолюбие и дисциплинированность детей; общаться с детьми; творческий процесс; значимость профессии учителя.

Студенты отмечали, что отношение к этой профессии изменилось после педагогической практики. К числу достоинств профессии были отнесены: возможность самореализации (как профессионалу, так и личности); творчество; полезность труда. К поступлению на факультет 90% опрошенных побудила любовь к иностранным языкам, возможность их изучения в классическом университете, престижность факультета, желание работать за границей, любовь и интерес к Слову.

Подтверждением изменения цели получения образования у студентов является сравнение уровня педагогической направленности при поступлении в вуз на изучение языка без четкого представления будущей профессии и на завершающем этапе, когда 91% опрошенных студентов выразили положительное отношение к профессии учителя иностранного языка.

У 70% студентов отношение к профессии учителя изменилось в позитивном направлении после прохождения педагогической практики: “после педагогической практики поняла, что никакая другая профессия, кроме учителя, меня не привлекает”; “хотелось бы открыть английскую школу, в которой язык преподавался методом “погружения”; “хочу нести знания, развивать умения, воспитывать, достигать результатов”.

Студенты осознают, что показателем успешной работы в школе являются следующие профессиональные знания, умения, свойства личности: “умение достичь образовательных целей, делая процесс обучения увлекательным и захватывающим для детей”;

“опыт, приходящий с годами, много знаний, профессиональных умений, способность “впитывать” новые идеи, методические приемы и внедрять их в учебный процесс”; “показателем профессионализма учителя являются успехи его учеников”; “специалист в своей области, хороший психолог и оратор”; “это сумма знаний, умений и навыков, необходимых для созидания всесторонне развитой личности”; “способность не только преподавать предмет, но и стимулировать учеников, “заражать” их своим предметом”; “максимальное соединение педагогических способностей, профессиональных навыков и умений, воображения, терпения и жажды учить”.

Студенты в процессе обучения на филологическом факультете приходят к осознанию, что “искусство общения” в профессии учителя иностранного языка составляет суть педагогического труда: “общение — это умение слушать и слышать, вести диалог, поддерживать мотивацию”; “искусство понимания, уважения к личности собеседника, способность заинтересовать, добиваться ожидаемой реакции”; “это умение быть гибким, внимательным и чутким к собеседнику”; “это процесс двусторонний, важно понимать и быть понятым, слышать и быть услышанным”.

Студенты адекватно оценивают трудности в деятельности учителя: низкая заработная плата; необходимость работать в женском педколлективе; большая трудоемкость; эмоциональная и психическая нагрузка; необходимость отдавать себя этому делу, не всегда получая “feedback”; большой объем внеурочной работы. В то же время проявляют категоричность: самая трудная профессия в мире, опасность уйти в рутину, постоянное давление, чувство вины за педагогические ошибки.

Таким образом, студенты адекватно оценивают как положительные, так и отрицательные стороны профессии учителя, готовы к восприятию новых технологий, к изучению основ театральной педагогики, составляющих ядро педагогического мастерства учителя иностранного языка. Они настроены на педагогическую деятельность, но уровень сформированности профессионально значимых навыков и умений зависит от целого комплекса направлений, методов и приемов, используемых в их подготовке к работе в качестве учителя иностранного языка, театральные технологии в числе которых играют ведущую роль.

### §3. Ролевой репертуар учителя иностранного языка в процессе педагогического общения

Специфика профессионального общения предопределяется общими законами передачи и восприятия информации. Педагогическое общение полифункционально. Коммуникативная стратегия взаимодействия “учитель – ученик” определяется учителем, управляющим процессом познавательной деятельности, регулирующим взаимоотношения между учащимися, создающим атмосферу доброжелательного и активного речевого общения. Это ярко выраженная стратегия партнерства, кооперации: участники общения находятся как бы по одну сторону деятельности, их отношения опосредованы общей целью и общим участием в выполнении своих ролей.

Классификация функций общения в широком смысле, а не только в профессиональном предложена Б.Ф. Ломовым: информационно-коммуникативная (обмен информацией, ее восприятие); регуляционно-коммуникативная (организация совместной деятельности, коррекция способов взаимодействия), аффективно-коммуникативная (эмоциональный контакт, сопереживание) [171, 26]. З.С. Смелкова предлагает дополнить, расширить эту классификацию. Так, коммуникативная деятельность в рамках учебного процесса предполагает наличие двух дополнительных функций — нормативной (освоение норм речевого поведения) и актуализирующей (реализация в общении индивидуальных особенностей личности), в той или иной мере присутствующих в содержательной характеристике каждой из основных функций [294, 47].

Коммуникативно-информационная функция, соединяя содержательную и формообразующую (речевую) структуры педагогического общения, обеспечивает решение обучающей задачи: формирование мотивации обучения, стимулирование познавательной активности учащихся, создание атмосферы коллективного поиска. Творческий характер совместной деятельности во многом обуславливается речевым поведением учителя. Учитель реализует в конкретных формах диалогическую сущность процесса познания. Активно воздействующей речью его будет в том случае, если обращена к разуму и чувству ученика, если воспринимается как сплав основательных предметных знаний, коммуникативных умений и выразительности звучащей речи.

С течением времени у каждого индивида вырабатывается свой собственный “коммуникативный стиль”. Это особенно существенно для преподавателей иностранного языка, основная задача которых – создавать атмосферу общения на уроке и иметь собственный индивидуальный стиль общения с учениками.

В.А. Кан-Калик под стилем общения понимает индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В стиле общения находят выражение: а) достигнутый уровень взаимоотношений педагога и воспитанников; б) особенности коммуникативных возможностей учителя; в) творческая индивидуальность педагога; г) особенности ученического коллектива и характер взаимоотношений в нем [121, 188].

Уметь общаться, быть хорошим речевым партнером – это приятно и полезно каждому. Но есть профессии (их не случайно называют “разговорными”), где умение общаться не роскошь и не желаемое приложение, а жизненная необходимость. Одна из таких профессий – учитель, тем более учитель иноязычной культуры [188, 166].

Ответы студентов I и IV курсов филологического факультета на анкету о качествах хорошего учителя подтверждают это.

**WHAT ARE THE QUALITIES OF A GOOD TEACHER  
RANK THE FOLLOWING LIST OF CHARACTERISTICS  
IN ORDER OF IMPORTANCE**

His / her classes are well-disciplined and orderly

S / he uses many techniques to keep in touch with the students' feelings about his/her teaching, the student's work and themselves

S/he sets high standards of academic achievements. S /he does not accept untidy or careless work.

S /he openly admits his / her mistakes to the students.

S/he encourages students to make decisions about their learning activities and use of time.

Other teachers report that s/he is a valuable colleague. S/he is helpful, co-operative and stimulating to work with.

Parents report that their discussions with the teacher are helpful and informative.

S/he keeps up to date with the subject matter.

His/her students feel free to discuss most things with him/her, without fear or hesitation.

His/her classroom arrangements and activities show that he/she thinks that it is important for students to learn to work together and understand each other.

Now discuss your decision with your partner and try to come to an agreement.

Add other characteristics or qualities which you think are essential for a good teacher.

Как правило, приоритетными становятся следующие качества личности учителя:

His/her students feel free to discuss most things with him/her, without fear or hesitation.

S / he uses many techniques to keep in touch with the students' feelings about his/her teaching, the student's work and themselves.

Учитель должен быть, по определению В. Леви, "гением коммуникабельности". Его отличает живой интерес к людям, внимание, наблюдательность, хорошая память, открытость восприятия, легкость переключения, свобода в поведении. Реакции быстрые, точные, а напряженности нет. В беседе улавливает малейшие изменения интонаций, мельчайшие, неосознанные движения и реагирует так, что собеседник замечает только одно: беседа идет гладко, приятно. Он очень артистичен. Богатство жестов и интонаций, превосходный рассказчик, имитатор и мим. Вкус к подробности, к сочной детали, неистощимый игровой азарт. Поэтому так легко даются всевозможные перевоплощения в жизненных ролях, поэтому такой разный с разными людьми [161, 89].

Психологический портрет "гения коммуникабельности" имеет следующие структурные компоненты:

- индивидуальные качества человека, т.е. его особенности как индивида (темперамент, задатки и т.д.);

личностные качества, т.е. социальная сущность человека;

коммуникативные (интерактивные) качества;

статусно-позиционные, т. е. особенности положения, роли, отношений в коллективе;

деятельностные (профессионально-предметные);

внешнеповеденческие показатели.

Специфика набора и сочетания качеств каждого из компонентов определяет психологический портрет учителя [104, 209].

Характеризуя статусно-позиционные качества, необходимо подчеркнуть важность пластичности и легкости смены учителем

социальных ролей (роль учителя, советчика, друга, родителя и т.д.), готовности принять позицию ребенка. Как подчеркивает В. Леви, “роль учителя ясная, определенная, однозначная, но ...сколько она содержит в себе ролей скрытых, неявных, к какому множеству других имеет средство, тяготение” [161, 77].

Следовательно, у студентов должны быть сформированы навыки и умения педагогического общения, под которым понимается “взаимодействие педагога и учащихся, обеспечивающее мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности” [294, 6].

“Технология общения — это прежде всего средство не деятельности учителя, а средство реализации личности учителя в его профессиональной деятельности”, — так определяет свою позицию исследователь психологии педагогического общения А.А. Лентьев [166, 13].

Современный процесс обучения иностранному языку предполагает взаимодействие учителя и учащихся друг с другом. Способность учителя организовать педагогическое общение с учащимися определяет во многом эффективность современного учебного процесса по иностранному языку, направленного на раскрытие личностных особенностей обучаемых и на овладение ими иностранным языком как средством межкультурного общения.

Общаясь друг с другом как личности, учитель и ученик вступают:

- в личностный контакт, так как предмет общения становится личностно значимым для обоих, а поведение, следовательно, мотивированным;

- в эмоциональный контакт, так как их отношения — это отношения сопереживания, симпатии, искренности;

в смысловой контакт, так как оба они приняли ситуацию, поняли ее, следовательно, смысловые барьеры сняты [188, 168].

Такой психологический контакт обеспечивает речевое партнерство, что, в свою очередь, является основой педагогического общения.

Оптимальное педагогическое общение — такое общение учителя (и шире — педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обу-



чения (в частности, препятствует возникновению “психологического барьера”), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя [166, 8].

Проблема оптимального педагогического общения изучалась в различных направлениях. А.С. Макаренко подчеркивал необходимость для учителя овладеть техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения: “Нужно уметь читать на человеческом лице, на лице ребенка, и это чтение может быть даже описано в специальном курсе. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается и в постановке голоса воспитателя, и в управлении своим лицом... Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть... Но нельзя просто играть сценически, внешне. Есть какой-то приводной ремень, который должен соединять с этой игрой вашу прекрасную личность... Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить “иди сюда” с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса” [185, 268-269].

По мнению И.Я. Зазюна, педагогическое общение как социально-психологический процесс характеризуется следующими функциями: познание личности, обмен информацией, организация деятельности, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение [213, 139].

Образуя социальное поле деятельности личности, общение через роли, выполняемые личностью, программирует у нее тот или иной шаблон социального поведения (учитель и ученик). Смена социальных ролей способствует как многосторонним проявлениям личности – “сбрасыванию масок”, так и возможности войти в роль другого, содействуя процессу восприятия человека человеком. Учителя вводят личностно-ролевую форму в учебно-воспитательный процесс: подключают учащихся к ведению отдельных элементов урока, дают возможность каждому ученику побывать и в роли организатора, и в роли исполнителя [213, 140]. Учитель иностранного языка должен уметь создавать такую обстановку на уроке, в которой у учащихся появится потребность быть выслушанным, понятым, поделиться, сопережить.

К.С. Станиславский, чья теория театрального искусства полностью основана на закономерностях общения, глубоко проник в сущность коммуникативных умений речевого партнера: “Момент входа артиста в комнату, изображаемую на сцене, рассматривание всех присутствующих, ориентирование в окружающих условиях и выбор объекта создают первую стадию органического процесса общения. Моменты подхода к объекту, привлечение на себя его внимания с помощью действий, резко бросающихся в глаза, с кем хочешь общаться, с помощью неожиданной интонации и прочего, создают вторую стадию. Моменты зондирования души объекта щупальцами глаз, подготовка этой чужой души для наиболее легкого и свободного восприятия мыслей, чувств и видений субъекта создают третью стадию органического общения. Моменты передачи своих видений объекту с помощью лучеиспускания, голоса, слов, интонации, приспособлений; желание и попытка заставить объект не только услышать, понять, но и увидеть внутренним зрением, что и как видит передаваемое сам общающийся предмет, создают четвертую стадию органического процесса общения. Моменты отклика объекта и обоюдный обмен лучеиспусканиями и лучевосприятиями душевных токов создают пятую стадию органического процесса общения” [306, 388].

Учитель входит в класс, охватывает взглядом всех присутствующих, ориентируется в обстановке (готовность учащихся к уроку, дисциплина) — это первая ступень органического процесса общения. Обеспечить нетрадиционное начало урока помогут неожиданные интонации, оригинальные задания для фонетической и речевой зарядки — и это, по К.С. Станиславскому, вторая стадия. Контакт глаз, речевое взаимодействие, подготавливающее почву для восприятия и переработки новой лингвистической информации — это третья стадия органического общения. Усиление эмоционального фона за счет привлечения воображения и фантазии, активизации резервных возможностей личности учеников составляют четвертую стадию. И, наконец, “feedback” — определение эффективности занятия по реакциям учеников — пятая стадия органического процесса общения.

Учитель должен владеть и аудитивным каналом (сотнями оттенков голоса — твердость, ирония, мягкость и т.д.; умышленными паузами и соответствующими шумами, рассчитанными на определенный эффект), и визуальным каналом (“чтением” выражения лица, жестов, поз и их использованием).

А.А. Брудный ввел в теорию общения термин “фасцинация”, что можно перевести как “завораживание” своего собеседника. Для этой цели используются и особые взгляды, и особый голос, и особый ритм речи: “Для лиц “разговорных” профессий исследования тайн фасцинации чрезвычайно важны: ведь это вопрос их мастерства” [188, 183].

Обучение технике воздействия на учащихся проводится через призму театральной педагогики. В театральном творчестве и в педагогической деятельности много общего в эмоционально-коммуникативной сфере, связанной с непосредственным взаимодействием педагога и детей, поскольку воспитатель, определяя целостную структуру урока, фактически разрабатывает “драматургию педагогического действия” (В.А. Кан-Калик), определяет зоны его развития, создает план воспитательных влияний, который предполагает режиссерское видение того или иного воспитательного сюжета. Надо также отметить, что сам педагог выступает как активный “транслятор” воспитательных идей и установок. Общение является важнейшей движущей силой и театрального, и педагогического творчества и сближает эти два творческих процесса [152, 93].

Преподаватель – артист, прежде всего, методический виртуоз, психологический маг, лингвистический искусник. Он проигрывает урок-спектакль на одном дыхании, исполняя за 45 минут множество ролей – от главных до самых мелких, но всегда значимых в его профессиональном пространстве.

В структуре педагогического артистизма выделяют две стороны (О.С. Булатова):

1. Внутренний артистизм – культура педагога, непосредственность и свобода, обаяние, эмоциональность, игра воображения, изящество, образный путь постановки и решения проблем, ассоциативное видение, неожиданные яркие ходы в “сценарии” урока (особенно в его первых минутах), внутренняя “настройка” на творчество, самообладание в условиях публичности и др.

2. Внешний, разомкнутый на класс артистизм – игровая подача, так сказать, “техника” игры, особые формы выражения своего отношения к материалу, передача своего эмоционального отношения к деятельности, владение умением самопрезентации, выведение учеников на игровой уровень, умелая режиссура урока [33, 50-51].

Артистичный педагог умело использует кинетические средства, телесную экспрессию, пластику поведения, наделяющую его личностной, персональной запоминаемостью. Нет похожих артистов, следовательно, каждый учитель – актер на своей собственной, особой сцене, со зрителями и участниками педагогического представления уникален и неповторим: “Разве есть один, а не тысячи способов хорошо дать урок на данную тему?... Почему учитель как живая личность отсутствует в классе и держит свою душу на замке от детей? Почему перед детьми так часто скучающий профессионал? Лишь живая душа оживит души. Говори же, говори, учитель; может быть час твоего увлечения – самый поучительный час для детей. Всколыхни их сердца, дай им глубокое впечатление... В школе должно быть побольше ярких, красочных часов” [33, 59].

Театральность в профессиональной деятельности преподавателя предполагает готовность к проигрыванию самых разнообразных ролей из ролевого репертуара. По мнению В. Леви, “учитель – это преподаватель, кумир, воспитатель, психотерапевт, любимый человек, ученый, исследователь, наблюдатель, оратор, друг, наставник, советник, организатор, руководитель, рассказчик, информатор, консультант, эксперт, клоун, шут, критик, судья, тренер...” [161, 78]. Он врачует души учеников, просвещает, наставляет, бережно ведет из класса в класс, наблюдая и опекая, утешая и дисциплинируя их. Но он еще и артист, клоун, шут, яркий рассказчик и кумир.

В. Леви, однако, не обозначил самую главную роль учителя – режиссера спектаклей-уроков. Учитель-режиссер – это лицо, объединяющее всех исполнителей-учеников в одно гармоническое целое на основе замысла – цели и темы урока.

“Почему так мучительно застенчивы, скованны, неуверенны в себе многие молодые педагоги? Прежде всего потому, что не могут выйти из роли оцениваемых, экзаменуемых, разглядываемых, изучаемых. Выход из создавшейся ситуации в переходе в противоположные роли: исследующего, творящего, просвещающего и т.д. Значительность самого дела, выполняемого с интересом и желанием, может подавить неуверенность и страх: “Внимание неуверенных! Забудьте про слово “я”. Будьте Режиссерами для Других, будьте Исследователями и Врачами! (Но знать об этом должны только вы). Тогда ваша застенчивость перейдет

в прекрасную Сдержанность, неуверенность сменится благородным Сомнением” [161, 88].

Подготовить весь ролевой репертуар представляется задачей сложной, но выполнимой с использованием элементов театральной педагогики в преподавании иностранного языка, при активном вовлечении эмоциональной сферы и развитии творческого потенциала будущих учителей. Представляется целесообразным трансформировать схему ролевого репертуара учителя, предложенную В. Леви, и рассмотреть несколько иной вариант с учетом специфики профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка.

Схема 8

### Ролевой репертуар учителя иностранного языка



Для реализации обозначенных в схеме ролевых позиций требуется выявить творческие способности и по возможности развивать их в учебной и внеаудиторной работе через упражнения, тренировку, стимулирование нестандартного мышления, самостоятельности суждений в противовес слепому воспроизведению заученных текстов, привычным видам работы с языковым и речевым материалом.

Формирование ролевого (педагогического) репертуара учителя иностранного языка возможно в процессе прохождения соответствующего маршрута в педагогике, пролегающего через яркий ландшафт театральной педагогики, в основе которой лежит система К.С. Станиславского, актерско-педагогическая техника. На современном этапе подготовки в вузе учителей эквивалентом актерской техники являются предметные методики, хотя в них не обозначены требования к тону, стилю поведения, мимике, жестам. Главная опасность состоит в возможном культивировании наигранного и неискреннего поведения учителя. Актеров учат играть роли, и для этого существуют разные системы подготовки. Учителю же важно понимать и свое, и ученическое поведение и уметь использовать свою поведенческую “грамотность” для создания условий, раскрывающих, раскрепощающих учеников на уроке [95, 9].

“Основной жанр уроков артистичных педагогов — соимпровизация, абсолютная творческая свобода каждого в русле заданной темы и совместной ансамблевой работы. Урок не разыгрывается “по нотам”, а создается его партитура — каждый раз заново. Отсюда — импровизация. А так как в ней участвуют все, то она становится соимпровизацией” [33, 49].

Таким образом, формирование ролевого репертуара учителя иностранного языка — процесс сложный и достаточно длительный. Перевоплощение на уроке требует актерских способностей, умения “сыграть роль”, способности стать другим, оставаясь самим собой. Артистизм — не только игра в кого-то. Это прежде всего состояние души, способной на время не просто казаться кем-то, а в самом деле “быть”. При этом невозможно просто зачитать конспект урока, важен процесс перевоплощения, который становится глубинным, органичным, естественным [39, 56].

Говорить о “театре” на уроке нужно не в смысле внешнего оформления, а в смысле эффекта воздействия. В.И. Немирович-Данченко утверждал: “Для того, чтобы возник театр, достаточно площадки, коврика, актера и публики”. Точно так же для того, чтобы возник “театр” на уроке, достаточно класса, учителя и ребят. Главная фигура здесь — учитель-актер, учитель-худож-

ник, способный особым своим состоянием воздействовать магически на учеников. И ему надо помочь обрести это качество. Тогда урок по-настоящему получается, становится явлением искусства [33, 63].

Развить гибкость, богатство эмоциональной основы личности педагога, научить его подчинять свои чувства разуму, контролировать их с помощью воли без опыта классиков сценической деятельности не представляется возможным. Система упражнений на снятие скованности (мышечное освобождение) позволяет устранить физическое и психическое напряжение, обеспечить высокий тонус духовного состояния учителя. Практические занятия по основам педагогического артистизма предполагают достижение свободы и эмоционального благополучия, развитие навыков произвольного внимания, сосредоточенности и др. Приемы самоанализа, саморегуляции необходимы учителям, чтобы управлять своими чувствами, уметь выразить и вызвать удивление, юмор и, наоборот, подавлять гнев, раздражение.

Таким образом, ролевой репертуар учителя иностранного языка требует:

- актуализации актерских способностей в различных аспектах учебно-воспитательного процесса;

- усвоения приемов работы над собой, взятых из теории и практики актерского искусства;

- овладения приемами саморегуляции;
  - способности оптимально осуществлять регуляцию психического состояния как в экстремальных, так и в спокойно текущих ситуациях;

- постижения элементов режиссерского мастерства в создании необходимой атмосферы на уроке и творческого самочувствия учащихся;

- умения создать “сценарий” занятия и организовать общение;
      - эмоциональной культуры в индивидуальной работе с учащимися (развитая эмпатия и рефлексия, умение “настроиться” на “тембр” каждой личности, способность глубоко проникать во внутренний мир ребенка, адекватно реагировать на его переживания и управлять ими);

- духовного развития учителя, его чувственной и эмоциональной сферы, способности видеть и оценивать себя и других.

Роловой репертуар обусловлен артистизмом носителя роли. Педагогический артистизм может быть определен как способность целесообразного, гармоничного личностного взаимодействия педагога с учениками, основанная на выразительной образно-эмоциональной “инструментовке” педагогического процесса; умение войти на время в необходимую роль, используя ее для достижения совместного с учащимися успеха в соответствии с определенными педагогическими задачами и конкретной ситуацией. Педагогический артистизм – это сложный комплекс личностных качеств и умений, позволяющий учителю глубже, ярче выразить себя, донести до учеников свои мысли и чувства и добиться адекватной реакции [152, 94]. В общении визуальный канал приоритетен в достижении взаимопонимания субъектами коммуникации.

#### **§4. Знаково-символическая деятельность учителя иностранного языка в профессиональном семиотическом пространстве**

Язык тела и невербальной коммуникации был объектом 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 добавить и весьма важные в культурном отношении области, 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 [75, 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 дви-



жения 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)” [51, 68].

Изучение внешнего облика человека в процессах социальной перцепции было начато в российской науке 60–70-х годов работами А.А. Бодалева, В.Н. Панферова и их последователей (Е.Ф. Бажина, Я. Вальсинера, А.Г. Гусевой, А.М. Зимичева, А.С. Золотняковой, А.П. Коняевой, В.Н. Кунициной, Х. Миккина, Т.А. Репиной, Е.В. Рошиной, Н.А. Русиной, А.А. Степанова, К.Д. Шавранской, П.М. Якобсона и др.). В центре исследований оказались вопросы восприятия и понимания человека человеком, создания образа партнера по общению в результате восприятия и интерпретации лица, внешности и выразительного поведения. В конце 80-х годов в рамках социально-психологического подхода сформировалась новая область: психология невербального поведения (В.А. Лабунская), где в центре внимания оказывалась проблема социально-психологической интерпретации связи невербального поведения и социально-психологических характеристик личности и группы [225, 5–6].

Предмет семиотики — науки о коммуникативных системах и знаках, которыми в процессе общения пользуются люди, заключается во включении в некоторую систему коммуникаций и получении передаваемой с ее помощью информации. Говорим ли мы или пишем на каком-либо языке, наблюдаем ли работу уличных светофоров, читаем роман или смотрим кинофильм, улавливаем сигналы из космоса или дешифруем язык дельфинов — мы стремимся включиться в некоторую систему коммуникаций и получить передаваемую информацию. Без получения, хранения и передачи информации невозможна жизнь человека [174, 7].

Семиотика возникла как самостоятельная дисциплина сравнительно недавно, хотя еще в XVII веке английский философ Дж. Локк определил сущность и объем семиотики (использовал именно этот термин). Локк писал, говоря о разделении науки: “Следующий раздел можно назвать “семиотика”, или “учение о знаках”. Задача этого раздела, по его мнению, — “рассмотреть природу знаков, которыми ум пользуется для понимания вещей или для передачи своего знания другим”. Это определение семиотики до сих пор остается вполне удовлетворительным с научной точки зрения [174, 8].

Термин «семиотика» Дж. Локк заимствовал у греческих стоиков, которые основывались на традиции греческой медицины, трактовавшей диагноз и прогноз как знаковые процессы (насморк есть знак простудного заболевания). До сих пор в медицине семиотикой называется один из разделов диагностики, в котором изучаются признаки, симптомы болезней.

Исторические корни семиотики уходят в глубь веков, но лишь в XIX веке она получает первичное теоретическое обоснование. Американский философ Ч.С. Пирс обосновал ряд ключевых семиотических понятий: знак, его свойства и значение, отношения знаков и их классификация — и определил семиотику как учение о природе и разновидностях знаковых процессов. Почти одновременно с конца прошлого века идею о необходимости построения теории знаков и выделения специальной научной дисциплины «семиологии» не раз высказывал известный швейцарский лингвист Ф. де Соссюр. Он полагал, что эта наука должна изучать жизнь знаков внутри жизни общества, и, подчеркивая важность изучения языковых знаков и их социальной обусловленности, считал, что лингвистика должна стать частью семиологии [139, 89].

Однако долгие годы глубокие идеи Локка не получали развития. Потребовался общий переворот в целом ряде традиционных наук, чтобы произошло рождение семиотики. Наука эта возникла в пятидесятых годах XX века на скрещении нескольких дисциплин: структурной лингвистики, теории информации, кибернетики и логики.

Английский писатель Дж. Свифт в фантастическом путешествии Гулливера на остров Лапуту описал чудаков-ученых, кото-

рые решили заменить слова предметами. Нагруженные разнообразными вещами, тащились они по городу и вместо того, чтобы произнести слово, протягивали друг другу предметы. Именно в таком положении находилось бы человечество, если бы не сделало одного из величайших открытий в своей истории – не изобрело знаков. Наиболее знакомый и употребимый вид знаков – слова. Однако мы широко пользуемся и другими видами знаков – заместителей [174, 9].

Семиотика изучает общее в знаковых системах, функционирующих в человеческом обществе, например в вербальном языке, языке глухонемых, в морской и дорожной сигнализации; в коммуникативных системах животных, птиц, насекомых (танцы пчел, тактильные сигналы муравьев); в системах кибернетических устройств. Изучение того или иного объекта как семиотической системы позволяет говорить о семиотике фильма или поэзии М. Цветаевой, о семиотике обычаев, ритуалов, обращений и др. “Человек, с точки зрения семиотики, представляет собой также функционирующую систему со сложной структурой, и такие особенности его деятельности и поведения, как зрительное и слуховое восприятие, образное представление, логическое рассуждение, социальная ориентация, могут рассматриваться с позиций общей теории о знаках” [139, 90].

Предметом нашего внимания является семиотическое поле в профессиональном пространстве преподавателя иностранного языка: жесты и мимика в процессе общения на уроке, в объяснении нового материала; обращение к студентам и ученикам (соответствующим образом оформленное интонационно); ассоциативное мышление, позволяющее развивать произвольное запоминание, знаковость костюма учителя, его индивидуальный стиль общения с учениками.

“Знак чаще всего определяется в семиотике как материальный, чувственно воспринимаемый предмет (явление, действие), выступающий в процессе познания и общения в качестве представителя (заместителя) другого предмета или явления и используемый для приема, хранения, преобразования и передачи информации об этом замещающем предмете или явлении” [225, 15].

Идеи, касающиеся психологических функций знаков, высказывались в трудах таких известных психологов, как Б.Г. Анань-

ев, Дж. Брунер, А. Валлон, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Рубахин, Н.Ф. Талызина и др.

Лингвистические классификации, сопоставляющие языковые и неязыковые знаки, раскрывают отношения между ними, а также указывают на функции невербальных средств коммуникации.

Так, И.Н. Горелов выделяет следующие функции паралингвистического знака: социативная (контактоустанавливающая), эмотивная, волюнтативная, коммуникативная, апеллятивная, репрезентативная [73, 179].

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” [159, 87].

Термин “невербальная коммуникация” (nonverbal communication) стал употребляться вместе с вычленением области исследования в 50-х годах XX века. В лингвистике термин часто эквивалентен термину “паралингвистическая или 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 отношения друг к другу. Изменение расстояния между людьми 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, занятии. Внешний вид информирует также о настроении человека;

5) положение, поза (posture) до некоторой степени имеет универсальное значение, как и мимика. 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. Поза меняется в зависимости от эмоционального состояния и поддается контролю значительно меньше, чем мимика или голос;

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

7) выражение лица (мимика) (facial expressions) часто тесно связано с речью. Слушатель непрерывно комментирует то, что он произносит, еле заметными движениями бровей, губ, высказывая замешательство, удивление, несогласие, удовольствие и т.д. Говорящий также сопровождает высказывания надлежащими выражениями лица, которые используются для того, чтобы показать, 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 в тех случаях, когда ему не хватает слов или когда описываются предметы особой

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

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

10) невербальные аспекты речи (non-verbal 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, которые передают иной род информации. Просодические явления — интонация, ударение, соединение (пауза, ритм); паралингвистические — сигнализируют об эмоциях, характере, состоянии человека, его принадлежности к социальной группе, что выражается тоном, тембром голоса, особенностями выговора, ошибками [276, 35].

А.Ф. Лосев обращает внимание на два таких элемента речи, без которых не получается языка как орудия общения: интонация и экспрессия.

Что касается языковой интонации, то она не только воспринимается вместе с теми словами, которые имеют место в коммуникативном процессе, но, пожалуй, даже и раньше отдельных слов. Вслушиваясь в речь говорящего и не осознавая как следует то, что он говорит, и даже еще не понимая значения употребляемых им слов, его интонация уже сразу воспринимается в самом отчетливом виде.

Выразительность речи преподавателя — это знак его эмоционального состояния, его отношения к происходящему в аудитории, это профессиональный прием воздействия на студентов. По голосу можно определить физическое и психоэмоциональное состояние человека, его намерения и некоторые черты характера. Именно благодаря голосу часто как сказано превращается в что сказано, существенно дополняя или даже замещая словесное содержание речи [118, 105].

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, харак-

теризующих личность” [102, 191]. Например, у каждого человека в речи есть свои излюбленные приемы подчеркивания особенно важных слов. Эти приемы нередко являются приметой “узнаваемости голоса”.

Голос — индивидуальный “инструмент” человека, как и отпечатки пальцев. Умелое владение голосом делает более эффективной нашу речь. Основной приметой голоса является его тембр. Звуковая окраска — очень тонкая и выразительная характеристика говорящего.

Ритмико-интонационно строение текста создается средствами суперсегментной фонетики: интонацией (мелодикой, движением тона), паузами, логическими ударениями, темпом.

“Интонация речи — сложнейшее явление, виды которого не поддаются перечислению. Особой интонацией отличается каждый реально произносимый звук и слог, каждое реально произносимое слово и уж тем более сочетание слов. Сразу видно, говорит ли с вами человек спокойно или возбужденно, с деловитой монотонностью или с живой общительностью, рассказывает ли он что-нибудь или о чем-то вас спрашивает, равнодушен ли он к вам и к разговору с вами или в чем-нибудь заинтересован. Интонация есть понятие и фонологическое, и морфологическое, и синтаксическое, и риторическое, и стилистическое” [173, 22].

Экспрессия наполняет те или другие слова эмоциями, насыщенными образами и разного рода жизненной выразительностью, в то время как интонация не нуждается даже и в словах. В силу обобщенности своего значения знак актуализирует содержание только в соотнесенности с подобными себе элементами и в том случае, если он представляет социально установленную (принятую, понятную в данном коллективе) интерпретацию содержания [139, 91].

Существуют семиотические классификации, которые исходят из коммуникативной функции знаков и в большинстве своем являются максимально полными по составу знаково-символических средств. Пример — классификация, в которой P. Guiraud выделяет логические, эстетические, социальные коды.

Логические включают в себя:

1) паралингвистические, то есть алфавитные коды, заменяющие функционально артикулированный язык (азбука Брайля,

Морзе и др.), заместители языка, автономные и независимые от него (язык жестов, пиктограммы и др.) и вспомогательные (интонация, мимика);

2) знаковые средства, обеспечивающие практическую жизнь (дорожная, воздушная, морская сигнализации), для которых характерны высокий уровень конвенциональности, моносемия, эксплицированность, в большинстве систем интернациональность;

3) эпистемологические коды, в которые входят научные и прагматические.

Эстетические коды обслуживают искусство, литературу, включают в себя символику театра, религиозные символические средства, “морфологию” сказок, легенд.

Социальные коды включают разные знаково-символические системы (знаки отличия, вежливости, принадлежности к различным социальным, профессиональным, этническим группам, оружие, флаги, имена и т.д.) [276, 37].

В психологической литературе существуют и другие классификации знаково-символических средств, построенные Г.М. Андреевой, А. Валлоном, Ж. Пиаже, Н.Н. Поддьяковым, М.К. Тутушкиной.

“Знаки обладают способностью энергетически неравноценного воздействия. На этом основана сила слова. Действие, которое оно производит, не может быть сопоставлено с затратой энергии на его произнесение” [174, 9]. Это особенно значимо в профессиях, связанных с общением с людьми, детьми, такими как педагог, врач.

“Любой отдельно взятый язык оказывается погруженным в некоторое семиотическое пространство, и только в силу взаимодействия с этим пространством он способен функционировать” [174, 251].

Язык – это сложный набор символов, причем каждый символ лаконично обозначает определенное явление внешнего мира. Ребенок может получить интеллектуальный багаж, необходимый ему для нормального существования, только посредством языка. Нет границ трагедии человека, не сумевшего в раннем детстве обучиться языку.



Особо следует отметить соотношение между языком и речью. Между ними не может быть поставлен знак равенства. Так, глухонемые пользуются своим специфическим языком и передают языковое сообщение не с помощью речи, а посредством жестикуляции. Одно и то же сообщение, построенное на основе конкретного языка, может транслироваться разными средствами. Такова, например, азбука Морзе, а также весьма своеобразные способы имитации речи посредством свиста или при помощи колокольчиков, гонга и т.д. В этом же ряду стоят письменные сообщения и тексты для слепых.

И дорожные знаки, и сигналы светофоров, фар и подфарников, и ставшая традиционной жестикуляция спортивных судей — все это, несомненно, средства общения, средства коммуникации. Однако таковыми они становятся лишь в силу того, что каждый сигнал, каждый жест может быть легко переведен в словесную форму, или, иначе, в форму дискретных знаков, отвечающих дискретным понятиям нашего естественного языка.

Сам же этот язык, если рассматривать его как систему дифференцированных знаков, не является средством коммуникации. Он лишь поставляет материал для самых разнообразных способов общения — от наиболее гибких и точных (словесная речь и ее письменное изображение) до упрощенных и огрубленных (сигнализация флажками, светофором, свистком).

“Сущность языка, — пишет известный английский философ Б. Рассел, — состоит не в употреблении какого-либо способа коммуникации, но в использовании фиксированных ассоциаций... то есть в том, что нечто осязаемое — произнесенное слово, картинка, жест или что угодно — могли бы вызвать “представление” о чем-то другом. Когда это происходит, то осязаемое может быть названо “знаком” или “символом”, а то, о чем появляется представление, — “значением” [219, 67].

Интересно то, что в разных языках существуют весьма различные способы “членения” действительности. Едва ли мы сможем найти в русском языке больше 10—15 синонимов для слова “большой”. Между тем в африканском языке нупе имеется 183 слова для выражения этого понятия, а в языке хауса — 311. Неодинаковы у разных народов и традиционные обозначения цвета.

У одного из негритянских племен Либерии существует лишь два слова для описания всего многообразия цветовой гаммы: все теплые цвета (красный, оранжевый, желтый) имеют одно общее наименование, все холодные (голубой, фиолетовый, зеленый) — другое.

Незнание социально обусловленного значения ритуальных знаков, принятого в данном обществе, ошибочная интерпретация символического значения цвета или предмета, типичного для данной культуры, — все это не только затрудняет коммуникацию, но может послужить причиной отчуждения или даже конфликта. Каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру.

Слово можно сравнивать с кусочком мозаики. У разных языков эти кусочки складываются в разные картины. Эти картины будут различаться, например, своими красками: там, где русский язык заставляет своих носителей видеть два цвета: синий и голубой, англичанин видит один: blue. При этом и русскоязычные, и англоязычные люди смотрят на один и тот же объект реальности — кусочек спектра.

В Латинской Америке “не работает” реклама сигарет “Мальборо”: ковбой, человек на лошади, — это представитель беднейшего населения, который может курить только самые дешевые и поэтому плохие сигареты.

“Испанская фирма договорилась с Мексикой о продаже большой партии пробок для шампанского, но имела неосторожность покрасить их в бордовый цвет, который оказался в мексиканской культуре цветом траура, — и сделка сорвалась” [326, 21].

Необходимость в передаче сообщений на большие расстояния возникла, несомненно, еще на заре существования человечества, и у разных племен и народов эта задача решалась разными способами. Люди, обитавшие в открытых местностях, пользовались, вероятно, в основном оптическими средствами, например огнем и дымом костров, а также языком жестов. Жители девственных лесов полагались на всевозможные способы звуковой сигнализации. Одно и то же сообщение можно зашифровать по-разному. Например, весть о внезапном вторжении на территорию племени вражеского отряда может быть с равным успехом передана и тремя ударами в барабан, и дымами трех костров.

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, воспроизводимый в разных тональностях. У мексиканских индейцев использование языка свистов 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 незнакомого с обычаями оломбо, приглашают в большую хижину или на поляну и просят 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 присутствующие рассаживаются по своим местам, а кто-нибудь из них приглашает еще одного мужчину, который не принимал участия во всем происходящем. Он, естественно, не знает, что именно спрятал гость и где спрятана эта вещь, но должен тем не менее разыскать ее. В своих поисках этот человек ориентируется исключительно на звуки, которые один из участников игры извлекает из своей двухструнной гитары. Музыкант использует не все возможности своего инструмента — прикасаясь лишь к одной струне гитары, он воспроизводит только две контрастирующие ноты (соль и лябемоль), которые складываются в короткие музыкальные фразы. В течение 2-3 минут человек, приглашенный с другого конца деревни, предмет находит [219, 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 [219, 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 из них имела целью 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.

Сигналы непрерывно передаются самыми разными способами, и большая их часть с помощью языка жестов, который включает в себя выражение лица, жесты, позы и т. и. Но для того чтобы глубже проникнуть во внутренний мир человека, мы обращаемся и к другим визуальным знакам, таким как прическа, макияж, одежда и прочие аксессуары.

Коммуникативные знаки являются одним из основных компонентов профессиональной подготовки преподавателя. С одной стороны, важно уметь их читать (расшифровывать), а с другой – продумывать знаковую собственную поведенья и следить за этим. От того, как мы – преподаватели – выглядим, говорим, жестикулируем, пользуемся мимикой и пантомимикой, во многом зависит успех урока.

Преподаватели и лекторы, выступающие перед аудиторией, могут сразу выяснить, в какой степени заинтересованы их слушатели, глядя на то, как те сидят. Опущенные на грудь головы и крепко сцепленные руки свидетельствуют о том, что все эти люди безмолвно томятся от скуки.

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, 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, прежде чем сознание подвергнет 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”: “Положения 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” [199, 245].

По определенным телодвижениям можно узнать англичанина, сидящего за столом с прижатыми к туловищу локтями или руками, лежащими на коленях. У юных французов локти веером лежат на столе. Совершенно по-особому ходят женщины маори 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 (это – умения, сноровка) и могут быть приобретены в результате целенаправленной воспитательной работы.

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.

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. Примерами русских дейктических жестов являются жесты показать рукой, подзывать 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 [75, 19].

Еще один подкласс коммуникативных кинем составляют этикетные жесты. Они исполняются в конкретных, строго фиксированных ситуациях в качестве элемента, передающего либо ин-

формацию о структуре коллектива, в который включен жестикулирующий, либо 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” [395, 8-9].

Самый большой по объему подкласс коммуникативных жестов образуют общекоммуникативные (иначе, общие, или ситуативно нейтральные, жесты). К русским общекоммуникативным жестам принадлежат такие единицы, как 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, хлопнуть рукой по животу и др. 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 scoop 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 [395, 123].

Симптоматические жесты свидетельствуют об эмоциональном состоянии говорящего. Примерами русских жестов этой группы являются кинемы 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 конвенциональна: означаемым любого симптоматического жеста является сама эмоция, а не ее физиологическое проявление.

Схема 9



Обучение языку жестов учителей иностранного языка – задача профессиональная, 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.

Слово “жест” восходит к латинскому *gerere*, означающему “носить, нести ответственность, контролировать, выполнять, исполнять”. Этимологический словарь Парtridge 1959 утверж-



дает, что непосредственным предком слова “жест” (точнее, его английского эквивалента слова *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” [75, 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” [75, 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%, интонации — 38%, а на жесты и мимику приходится 55%.

По данным М. Арчела, в течение часового разговора в среднем финн 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 определённой культуре обусловлен личностью (индивидуальным тезаурусом), отношением между партнёрами по общению (интимные, официальные, случайные и др.), ситуацией общения [225, 99].

Многие исследователи (З.М. Волоцкая, Л.А. Капнадзе, Е.В. Красильникова, Т.М. Николаева) считают, что жесты обыденного

общения образуют самостоятельную семиотическую структуру. Такая позиция предполагает изучение совокупности жестов как целостного объекта, состоящего из элементов, находящихся в определенных системных взаимоотношениях, и ее описание, включающее как анализ элементов, так и раскрытие структуры (устройства, организации) связей между ними.

Жесты играют в человеческом общении самую разнообразную роль:

могут повторять, или дублировать актуальную речевую информацию. Например, показывать пальцем, глазами или даже головой;

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

- могут замещать речевое высказывание. Примером ситуации замещения является жест-кивок, часто используемый как эквивалент положительного ответа на общий вопрос или речевого акта согласия;

могут 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;

могут дополнять речь в смысловом отношении. Слова угрозы (“смотри у меня”) нередко дополняются в актуальной коммуникации жестами погрозы пальцем или, что является выражением гораздо более сильной угрозы, погрозы кулаком в сторону адресата;

жесты могут выполнять роль регулятора речевого общения, в частности быть средством поддержания речи; 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*) [75, 173-174].

Как известно, ни одна форма человеческой деятельности не может осуществляться без применения знаково-символичес-

ких средств. Вид деятельности, задачи, решаемые в ней, определяют и используемые знаково-символические средства, специфицируя их в соответствии с прагматической функцией.

Нас прежде всего интересует общение на иностранном языке в рамках учебной и игровой видов деятельности.

Общение использует разные знаково-символические средства. Исключительна в нем роль речевой деятельности в силу универсальности языка.

Другие знаково-символические системы, используемые в общении, а именно оптико-кинетические (жесты, мимика), пара- и экстралингвистические (системы вокализации, пауза, темп), проксематические (пространство, время) и визуальные средства, усваиваясь, становятся автоматизированными, хотя могут употребляться сознательно.

Так, М.М. Бахтин указывает, что естественный жест в игре актера приобретает знаковое значение (как произвольный, игровой, подчиненный замыслу роли). Эта система средств характеризуется большей индивидуальностью, размытостью алфавита и структуры, меньшей принудительностью, что означает изменение в условиях для их усвоения по сравнению с предыдущими средствами и обуславливает закономерности их формирования. Социальные коды, используемые в общении (знаки отличия, вежливости, ритуалы, церемонии и др.), имеют достаточно четкий алфавит и определенную систему действий, очень широкую и четко очерченную сферу приложения [276, 43].

Общепринятым, со времен Л.С. Выготского, в отечественной психологии является представление о том, что связь знака и знаковых систем с общением диалектична. С одной стороны, общение — необходимое условие овладения знаками, как и их системами, с другой стороны, знаки — специфические инструменты (орудия) общения, без которых невозможно само его существование.

Еще С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что мы производим то или иное выразительное движение “именно потому, что, как мы знаем, оно имеет определенное значение для других” [266, 410]. Момент же адресованности выразительного движения и есть атрибут его знаковости [225, 19].

Рассматривая “познание другого” в процессе общения, специалисты по межличностной перцепции отводят впечатлениям,

которые возникают на основе “прочтения” внешних данных человека, его невербального поведения, важную регуляторную роль в процессе общения. “Во-первых, потому, что, познавая другого, формируется и сам познающий человек. Во-вторых, потому, что от меры точности “прочтения” другого человека зависит успех организации с ним согласованных действий” [13, 14].

Изучение текстов, образов, ритуалов, обычаев, песен, поговорок и поговорок как своего рода коммуникативных систем на семиотическом уровне через оппозиции позволяет установить тенденции в развитии и изменении социальных ценностей общества. Используя принцип оппозиции, можно создать семиотические модели мира, которые являются не просто схематическим представлением человеческого общества, но и своеобразной программой поведения индивида и коллектива [139, 96].

Центральной при изучении данной стороны общения является проблема выражения субъекта общения в визуальных знаках, соотношения в них произвольных проявлений и визуальной самоподачи “я” в общении.

Учебная деятельность, включая осуществление режима, связанного с ней, способы коммуникации, реализуемые в школе и в вузе, предполагает употребление и освоение разных систем знаково-символических средств. Не говоря уже о специальном освоении принципов построения и использования естественного языка в разных его формах (устной и письменной), она широко применяет визуальные средства представления информации, особенно в процессе преподавания иностранного языка – картинки, предметную наглядность, видеофильмы и т.д.

Способы коммуникации, реализуемые в разных формах учебной и внеклассной работы, предполагают ритуализацию поведенческих моментов, что выражается в некоторой формализации отдельных действий (своеобразный код общения на уроках, церемонии и т. д.).

Для нашего исследования интерес представляет функционирование человека в качестве знака, что выражается на примере передачи из поколения в поколение норм общечеловеческой нравственности. До сих пор многие нравственные нормы транслируются именно через персонифицированный знак – через дела

и поступки нравственной личности, выступающей для других людей в качестве знака своих способов и механизмов жизнедеятельности, подчиняющейся нормам общечеловеческой нравственности.

“Таким образом, человек как знак — генетически исходная форма семиотического отношения человеческой жизни, развитие которой, претерпеваемые ею метаморфозы вызывают к жизни более конкретные формы семиотического отношения — семиотику естественного языка и изобразительного искусства, семиотику товарообмена и обмена знаниями, семиотику музыки и невербальных средств коммуникации и т.д.” [70, 31].

Писатель, создавая художественное произведение, целенаправленно реализует семиотическую функцию, стремясь к тому, чтобы его произведение было наиболее адекватно декодировано читателями. Учитель, режиссируя урок, создает поведенческие тексты, знаковость которых во многом определяет успех обучения.

Знак принадлежности к культуре должен подчеркнуть или противоположность, или выделенность предмета из природы, его не природное, а рукотворное существо. Этот знак подчеркивает, что перед зрителем предмет второй природы, созданной человеком. Так, в знаменитом японском “Саду камней” перед зрителем раскрывается, казалось бы, натуральный пейзаж. Большой прямоугольник сада, обнесенного стеной, усыпан белым песком. Среди песка — островки зеленого мха, из которого “вырастают” камни. Их 15. Однако с любой точки обозрения зритель видит только 11—12 или 13 камней, но никогда все. Перед нами модель мира и его неполной открытости человеческому постижению. Концептуальная нагруженность “Сада камней” и его организованность столь велики, что это не просто окультивированная, “подстриженная” природа, как в парке Версаля, а это культура, развернутая и выделенная из природы. Зритель получает знак о принадлежности “Сада камней” к культуре. Обозрение ведется с деревянной открытой террасы деревянного дворца. С террасы в сад спускается лестница. Однако последних двух ступенек у лестницы нет. Зрителю дается знать, что вход в сад невозможен. Это архитектурный предмет философского созерцания и эстетического любования, но не сад для прогулок. Знак функции здесь одновременно является знаком принадлежности к культуре.

Знаки этикета определяют, регулируют и задают поведение людей, дают информацию о личности и руководят ее поведением.

В Париже в пантеоне, где похоронен Наполеон I, зрители находятся на балконе-галерее и с нее смотрят вниз на стоящий на пьедестале гроб. Чтобы его увидеть, нужно чуть-чуть нагнуться — поклониться. Поклон задан архитектурной структурой. В русских избах входная дверь из сеней в комнату была низкой. Входя, человек снимал шапку и наклонялся — кланялся хозяевам и иконам.

Семиотика позволяет осмыслить взаимоотношения между разными видами искусства с опорой на вербальный, естественный язык и надъязыковые, вторичные, моделирующие системы знаков. Учитывая значимость театрального искусства для нашего исследования, следует отметить, что театр — это сообщение, разворачивающееся в пространстве сцены и протекающее во времени. Важнейший элемент театрального языка — звучащая речь. Однако знаковая система театрального языка включает в себя как вербальные, так и невербальные знаки. При этом невербальные знаки охватывают и знаки-индексы (например, гром в сцене бури в спектакле “Король Лир” У. Шекспира), и иконические знаки (декорации), и знаки-символы (например, изображение чайки на занавесе МХАТа). Театр — это информационная полифония и организованная динамика сценических знаков. Порой зритель получает синхронно шесть-семь сообщений, исходящих от декораций, костюмов, освещения, грима и т.д. [323, 27].

Между тем истинная задача театра — вернуться к магическому воздействию на зрителя, при этом театр должен порвать с психологией, с показом знакомого и ежедневного. Зрителя нужно втянуть в действие, потрясти его. В образовательном процессе студент непременно должен быть активно задействован на занятии, удивлен и потрясен эмоциональным воздействием учебного материала, театральностью выполнения заданий и личностью преподавателя.

Поэтому театр, как и учебный процесс по иностранному языку в ракурсе театральности, должен стать “не отражением написанного текста, не как физический образ того, что выражено в словах, а как огненная проекция всего того, что можно извлечь из жеста, слова, звука, музыки и их взаимных связей” [236, 16].

Следовательно, область театра и, по нашему мнению, область преподавания иностранного языка в педагогическом вузе – это “пластика и натура”, жесты и пространственный язык. Искажением сценической и педагогической концепции концентрации является простое переложение текста, и притом текста чисто вербального. Поэтому, если речь идет о познании (познании ли класса объектов или познании переживаний человека по его мимике и т. д.), то здесь наиболее эффективными оказываются “языки”, адресованные к зрительному каналу (язык цвета, формы, язык мимики и пантомимики). Все это, конечно же, может использоваться и для коммуникации, и для управления собственным поведением, но наиболее эффективно именно для познания, для ориентации в классах объектов.

Семиотические средства – это некоторые объекты (эквиваленты, символы, знаки) либо их системы, используемые для выражения какого-то отличного от них содержания. Для семиотических средств характерно, “что они: а) входят в структуру различных форм духовной деятельности человека, его общения и познания; б) являются закономерно связанными с некоторым другим кругом явлений, процессов, форм деятельности, понятий; в) на основе этой связи могут использоваться вместо, то есть замещать собой эти явления, процессы, формы деятельности, понятия; г) развиваются и изменяются как в зависимости от своей собственной природы как особых объектов, так и в зависимости от закономерностей и природы тех явлений, процессов, форм деятельности, понятий, которые они замещают” [70, 84].

Выделяют несколько типов семиотических средств.

1). Семиотические средства могут быть субъективно детерминированные и объективно детерминированные. Субъективно детерминированные семиотические средства характеризуются тем, что в основе их связи с замещаемым содержанием лежит общность, сходство тех переживаний, эмоций, чувств, которые они порождают в человеке, хотя по своему строению, по свойствам семиотическое средство и замещаемое им содержание могут не иметь ничего общего.

Например, испытываемый должен выразить какое-либо переживание, чувство (например, негодование) через воображаемое

изменение объекта (например, апельсина). Или испытуемого просят назвать овощ, музыкальный инструмент или цвет, который, по его мнению, лучше всего олицетворяет определенное лицо (Джулию Робертс, В. Жириновского и т.д.).

Г.А. Глотова, исследуя этот тип семиотических средств, предлагала учителям школ и студентам выполнить тест М. Куна и Т. Макпартлэнда “Кто я?”, где надо дать 20 различных вербальных ответов на этот вопрос, а затем охарактеризовать себя посредством любых двадцати предметов, явлений, процессов живой и неживой природы, не используя слова, относящиеся непосредственно к человеческим качествам. Студенты, кроме того, характеризовали себя еще и с помощью одинакового набора из 20 геометрических фигур простой и сложной формы, располагая фигуры от наиболее подходящих для самохарактеристики при ответе на вопрос “Кто я?” к наименее подходящим. Выполнение таких заданий на символическое описание себя не вызывало затруднений.

И в том, и в другом случае использование символов для описания себя является субъективно детерминированным отношением человека к себе, отражением себя на языке эмоций. Нередко использовалось перечисление предметов, характеризующих интересы и склонности отвечающего (магнитофон, шахматы и т.д.) [70, 86].

2). Семиотические средства могут различаться по происхождению. “Самая древняя и самая общая классификация знаков заключается в разделении их на естественные и искусственные” [60, 76].

3). Семиотические средства различаются в зависимости от характера их связи с замещаемым содержанием. По своему характеру она может быть мотивированной (символической) или условной (знаковой); часто на основании этого и разводят такие семиотические средства, как символы и знаки.

4). Семиотические средства могут подразделяться на типы по способам их функционирования. Здесь выделяется несколько более частных оснований:

а) включенность семиотических средств в различные виды деятельности человека;

б) характер действий человека с замещающим средством;

в) способы использования семиотических средств в деятель-



ности человека также могут быть взяты за основу для различения самих семиотических средств.

Взрослый человек является для подростка особого рода знаком, несущим в себе более сложные механизмы человеческой жизнедеятельности, чем сверстник, поэтому нет смысла абсолютизировать роль общения со сверстниками, а надо говорить об общении с людьми независимо от их возраста, об общении, которое было бы приятно подростку, привлекало его. Важно, чтобы взаимодействие с людьми сопровождалось глубокими эмоциональными переживаниями, о значимости которых в развитии личности много писал Л.С. Выготский, поскольку человеческие эмоции с семиотической точки зрения представляют особый язык, находящийся в тесной связи как с уровнем реальной практической деятельности и общения, так и с собственно отражательным уровнем. Через эмоции человеку открывается внешний мир и мир его внутренних личностных свойств, потребностей и мотивов, ценностей и черт характера.

Для возникновения эмоционального отношения к чему-либо надо, чтобы:

а) рядом был человек, сам по себе вызывающий положительные или отрицательные эмоции;

б) у этого человека были положительные или отрицательные эмоции по отношению к разным предметам, явлениям, произведениям и т.д. Это позволит ученику освоить в прямом (или обратном) варианте эмоциональный язык другого человека.

Рассматривая вопрос о целенаправленной разработке знаковых образований (университетские мероприятия, плакаты, лозунги и т.д.) с заранее заданными психотехническими характеристиками, следует особо подчеркнуть необходимость их соответствия реальной действительности, отражением которой они должны являться.

Жизнь современного молодого человека пронизана символами и знаками, связана со взаимодействием с различными семиотическими системами, которые являются носителями разнообразных механизмов человеческой деятельности, общения и познания и имеют особую психотехническую функцию — функцию трансляции этих механизмов все новым и новым поколениям людей. Такая трансляция не есть простая репродукция, она есть творческое освоение и творческое использование освоенных

механизмов. Поэтому декодирование семиотических систем культуры приводит не к обезличиванию человека, нивелированию его индивидуальности, а к расцвету этой индивидуальности.

“Учебная деятельность представляет собой особую семиотическую систему, основной задачей которой является трансляция способов и механизмов отражения и преобразования мира посредством сложившихся в истории общества знаковых образований. Этот замещающий характер учебной деятельности сохраняется и при обучении студентов в вузе” [70, 227].

Семиотический характер учебной деятельности порождает проблемы, связанные с тем, что “с самого начала студент поставлен в противоречивые условия, поскольку должен соответствовать двум рядам противоречивых требований: явно выраженным требованиям, идущим от учебной деятельности, и в гораздо меньшей степени явным, но не менее строгим требованиям будущей профессиональной деятельности” [212, 19].

Для нашего исследования существенным является то, что учебная деятельность лишь тогда рассматривается как выполняющая свою задачу, когда при взаимодействии с ее знаковыми образованиями студенты действительно в обобщенной форме осваивают механизмы реальной профессиональной деятельности. Механизмы ориентации на качество выполняемой деятельности, внутренней дисциплины и выдержки, преодоления препятствий и стрессовых состояний, навыки самоорганизации, самоуправления и самоконтроля, механизмы творчества и трудолюбия могут быть освоены студентами прежде всего в учебной деятельности.

Организуемая в семиотическом плане учебная деятельность выполняет развивающую функцию и по отношению к будущей профессиональной деятельности. Для нашего исследования, целью которого является формирование профессиональных качеств личности современного учителя иностранного языка, обладающего развитыми коммуникативными способностями, умеющего организовать образовательное пространство, наполнить его артистизмом и положительными эмоциями, изучение и психолого-педагогическая интерпретация знаков общения представляют особый интерес.

Д. Моррис разделял 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) [125, 138].

Структура кинесики, по мнению большинства авторов, образована экспрессивными движениями (жестикуляцией в широком смысле слова), которые включают в себя: лицевые движения (мика), движения тела (позы, пантомимика, походка), движения глаз, движения головы и рук (жестикуляция в узком смысле слова).

Мимика — наиболее изученный компонент невербальной коммуникации. Она, кроме базисных эмоциональных выражений, 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 [225, 94]. Важной социальной функцией взгляда являются мера взаимосвязи продолжительности взора и меры симпатии людей друг к другу и продолжительность взоров, которыми они обмениваются.

Особым феноменом невербального общения является взаимный взор (визуальный контакт). Очень важен обмен взглядами для управления контактом. Современные исследования показывают, 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 характерен во время пауз нерешительности. Активное прерывание взгляда равносильно уходу из ситуации общения.

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

ми отношениями (расстановки мебели) и динамических пространств (расположения собеседников в пространстве) [339, 153].

Ученые показали, что размещение рядом способствует совместной работе, сотрудничеству; по диагонали через угол стола — непринужденности в беседе; позиция лицом к лицу через стол может усиливать напряжённость, контроль партнеров друг за другом и т.д. Таким образом, ориентация и угол — также проксемические компоненты общения.

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 эту зону человек охраняет так, как будто это его собственность. Личная зона — это то расстояние, которое обычно разделяет нас, когда мы находимся на официальных приемах и дружеских вечеринках. Социальная зона — это то расстояние, на котором мы держимся от людей, которых не очень хорошо знаем. Публичная зона — это то расстояние, которое соблюдается, когда мы адресуемся к большой группе людей [25, 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.

Отдельным аспектом изучения визуальных средств общения являются их временные параметры. В работах А. В. Шеленской было показано, что:

- определённые временные особенности невербального взаимодействия выступают механизмом развития диалогического общения;
- одновременное появление у партнёров одинаковых поз, мимики, взглядов глаза в глаза повышает взаимопонимание и углубляет диалогичность общения;
- общение протекает более успешно, если у партнёров одинаковая частота невербальных элементов;

продуктивность диалога в общении обеспечивается увеличением длительности “зеркальной позы” (повторение позы партнёра) при одновременном уменьшении частоты и длительности взаимных взглядов и “зеркальной мимики”;

положительным для общения оказывается увеличение частоты и длительности взаимных взглядов и “зеркальной мимики” в условиях отсутствия “зеркальной позы” [360, 12].

Широко известны данные о том, что в течение первых двенадцати секунд общения при знакомстве на долю невербальных сигналов приходится примерно 92% всего объёма принимаемой информации [339, 222].

Множество экспериментов, проводившихся психологами в течение долгих лет, подтверждает, 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” [225, 13].

Знаковость костюма учителя иностранного языка всегда занимала особое место в его профессиональном семиотическом пространстве. Индивидуальный стиль, некоторая экстравагантность, выразительность деталей – все это знаки отличия преподавателя иноязычной культуры в педагогическом социуме. Костюм изучается в самых разных аспектах. Во-первых, связь костюма и личности носящего его изучается психологией личности. Правильно подобранная одежда, дополнения, аксессуары физически удобны, украшают внешность, презентуют ее другим, соответствуют самооценке и субъективному отношению личности к костюму (потребностям, установкам, разделяемым социальным стереотипам, возрастным и половым особенностям) [225, 173].

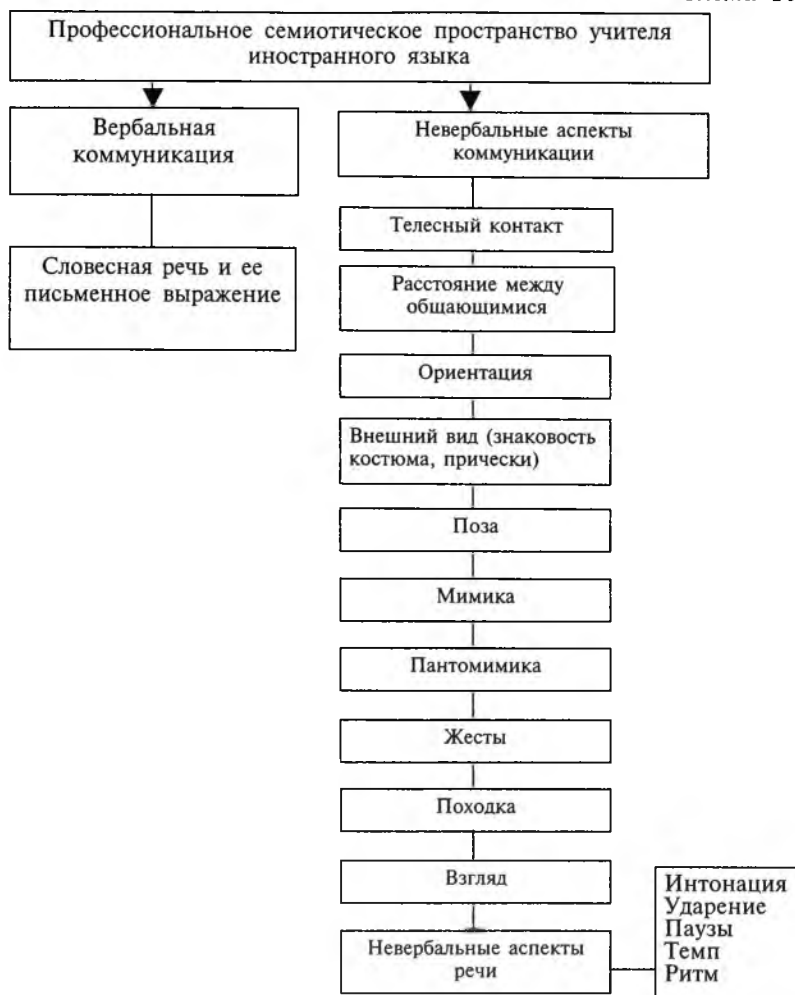
Среди всех функций “костюмного языка” наиболее интересной с точки зрения психологии является коммуникативная. Проявление личности в костюме многогранно. Психодиагностические возможности анализа костюма как индикатора личности неоднократно замечались психологами, в первую очередь, практико-ориентированных подходов в психологии. Так, в одной из последних типологий личности Д.М. Олдхэма и Л.Б. Морриса

выделен драматический тип личности. Он понимается как чувственный, экспансивный, центрированный на внешности субъект, ключевым для которого являются область эмоций и межличностные отношения. Самоопределение таких людей зависит от внимания других людей, они много времени уделяют своему внешнему виду, внимание сосредоточено на людях, на их реакции. Авторы отмечают тщательность оформления внешности, в которой нет мелочей [210, 179].

Подобную роль играет и другой компонент социального оформления внешности — прическа, которая выступает в качестве транслятора общественно и субъективно значимых характеристик личности, исполняющей определенную социальную роль. Прическа входит в структуру социальных ожиданий относительно тех или иных социальных ролей [183]. Человек не просто оформляет свою внешность, но и определяет стиль своего поведения. Костюм начинает влиять на него. Это взаимодействие очень интересно и неоднозначно. Смена одежды приводит к изменению манеры поведения, самоотношения и наоборот. Выполняя особую роль в формировании впечатления о человеке, костюм постоянно остается одним из главных визуальных атрибутов имиджа. Одежда служит некоторым знаком, который указывает на пол, возраст, социальное положение субъекта. По ней можно понять национальную, классовую, групповую принадлежность человека. Она влияет на отношение других к носящему, часто определяя его на основе существующих в обществе представлений о связи внешнего облика и социально-психологических особенностей человека.

Особым направлением исследования в социальной психологии является изучение отношения к человеку по одежде как носителю той или иной роли. 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, оценки в коллективе, мера притягательности для других [225, 181]. Суммируя основное наполнение семиотического поля в профессиональной подготовке учителя иностранного языка, можно свести все его многообразие в единое.

Схема 10



Преподаватель – толкователь автора учебника, переводчик книжного текста на живой язык жестов и мимики. Преподаватель “режиссирует” урок, набрасывая план-конспект, вынашивая его общий красочный замысел, сочиняя мелодию своего собственного речевого оформления урока, темп, паузы, музыку всего ансамбля (группы студентов).

Театральная педагогика и методика преподавания иностранного языка также являются с точки зрения семиотики знаковыми объектами: для них характерно семиотическое многоязычие; процесс обучения коммуникативен (он состоит из ряда взаимосвязанных коммуникативных процессов: преподаватель-студенты; преподаватель-коллеги); студенты общаются в собственном социуме; все участники учебного процесса активны; это интенсивная коммуникация, и она взаимообусловлена в плане ответной реакции участников иноязычного общения. Невербальные аспекты коммуникации усиливают восприятие и, следовательно, усвоение языкового материала.

### **§5. Образовательная модель подготовки творческой личности учителя иностранного языка в университете**

Изучение основ процесса становления творческой личности базируется на рассмотрении модельного обеспечения образовательного процесса, понимаемого как составная часть научного обеспечения функционирования и развития всей системы образования, а следовательно, и деятельности его отдельных субъектов. Суть данного основания заключается в том, что, “располагая необходимыми пакетами образовательных моделей, система образования может более результативно осуществлять свою деятельность, видя в модельном обеспечении эффективное средство управления образованием” [279, 115].

Термин “модель” является многоаспектным междисциплинарным понятием и в современной науке употребляется во многих значениях. В самом общем смысле моделью называется специально созданная форма для воспроизведения некоторых характеристик подлинного объекта, подлежащего познанию. В психолого-педагогической литературе под моделью понимаются естественно или искусственно созданные для изучения объекта явления, аналогичные другим явлениям, исследование которых затруднено или невозможно (Н.М. Амосов, С.И. Архангельский, А.А. Братко, К.Е. Морозов).



В.А. Штофф под моделью понимает мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [363, 232].

В исследованиях В.Г. Афанасьева называются основные качества модели, среди которых: соответствие, подобие системе-оригиналу; целенаправленность, то есть увязка ее параметров с поставленной перед системой целью, с ожидаемым результатом; нейтральность по отношению к субъективным оценкам и предпочтениям участников моделирования; отвлечение, абстрагирование от некоторых деталей и параметров системы-оригинала [16, 28].

Метод моделирования предлагает широту возможностей в исследовании, позволяющих вести рассмотрение от очевидных наглядных признаков объекта до изучения тех сторон, которые скрыты и недоступны для непосредственного наблюдения. Процесс моделирования осуществляется только на основе использования научных теорий, закономерностей, фундаментальных принципов и правил, а также необходимых опытных данных.

Метод моделирования широко применяется при изучении педагогического процесса. В нем выделяются следующие этапы: анализ учебного процесса, исследование его особенностей и возможных методов управления им; построение схемы, выступающей изобразительной или аналоговой моделью педагогического процесса; уточнение перечня различных вариантов решения, которые необходимо оценить; выявление эффективности функций переменных, характеризующих педагогический процесс; построение символической модели, выявление элементов, влияющих на функционирование данной системы; определение того, какие элементы системы следует учитывать при выбранных формах, методах, стратегии обучения [279, 117].

В научно-педагогическом исследовании в настоящее время широко применяется особого рода моделирование, которое принято называть мысленным экспериментом, в ходе которого, наряду с научными предположениями, используют элементы научной фантазии. Мысленный эксперимент представляет собой логическую операцию, основанную на предположении, условии или

допуске. Мысленный эксперимент субъективен по характеру замысла и в этом отношении выходит за пределы реальности, но в логическом отношении он сохраняет непосредственную аналогию с реальным моделированием.

Моделирование учебного процесса по иностранному языку – это создание модели системного образования, это и способ познания педагогической системы, и важнейший компонент ее управления.

Учебный процесс по иностранному языку представляет собой сложный механизм, обладающий целостностью, и, следовательно, требуется определенная совокупность моделей, составляющих его структуру. Эти модели должны представлять собой рабочий документ, содержащий определенные параметры конкретного уровня обобщения, которые определяют цели, содержание и методы деятельности субъектов образования.

Таким образом, становится очевидным тот факт, что только на основе новейших теоретико-методологических решений проблемы моделирования в образовании можно вести речь о более конструктивных подходах к решению задач повышения качества образования, к процессу становления творческой личности учителя как цели современного образовательного процесса.

Для данного исследования актуальным является вопрос, какие образовательные модели необходимы для обеспечения процесса становления творческой личности учителя иностранного языка в условиях развивающей среды как социально-педагогической системы.

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам в отечественной школе создают ситуацию, в которой педагогам предоставлены право и возможность самостоятельного выбора моделей построения курсов обучения предмету, учебных пособий и других обучающих средств. Учитель в новых условиях должен выбрать из множества методических систем ту, которая в большей степени соответствует современным педагогическим реалиям и конкретным условиям обучения иностранным языкам. Для педагогического процесса в области преподавания иностранного языка характерным является отказ от готовых методи-

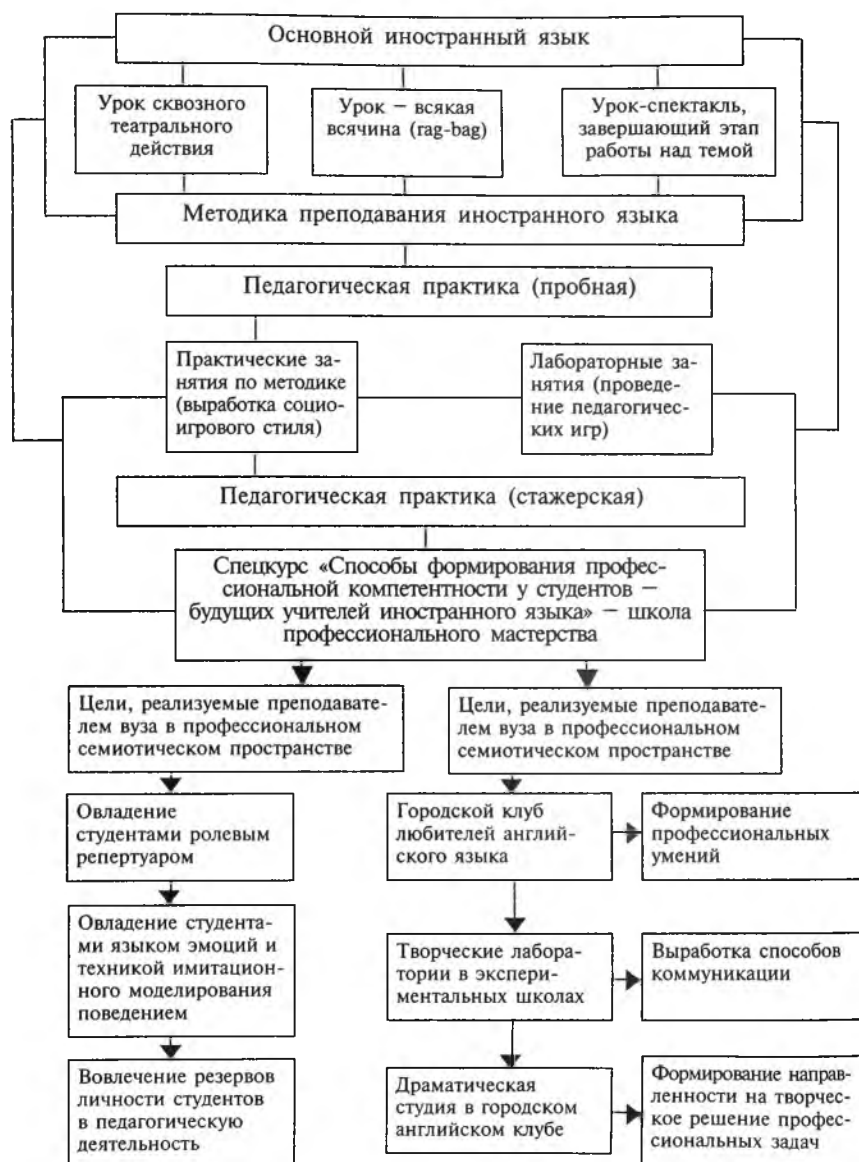
ческих “рецептов”, жестко регламентирующих деятельность учителя, в пользу анализа современной ситуации обучения в контексте общих проблем, стоящих перед обществом и школьным образованием в целом, а также с учетом современного уровня методической науки и смежных с нею областей научных знаний. Понимание учителем процессов, лежащих в основе функционирования и развития современной системы обучения иностранным языкам, будет способствовать выбору наиболее эффективного пути к достижению искомых результатов обучения.

Кроме этого, при вариативности и альтернативности методов и средств, которые отличают современную отечественную систему обучения иностранному языку, результативность профессиональной деятельности учителя иностранного языка в полной мере определяется его умением соотносить концептуальную позицию их авторов с той или иной моделью речевого развития ученика конкретного возраста, а также с умением самостоятельно сочетать заявленные цели обучения иностранному языку с возможностями учащихся, учитывать интересы последних при конструировании содержания каждого урока-занятия, увязывать это содержание с ситуацией реального общения, моделировать процесс овладения учащимися иностранным языком как творческий. “Творческий компонент профессиональной компетенции учителя становится востребуемой категорией сегодняшнего дня” [62, 121].

Поскольку система образования представляет собой сложный социальный организм, обладающий целостностью, то она запрашивает вполне определенную совокупность образовательных моделей, соотносенных друг с другом.

На основе театральной педагогики нами разработана экспериментальная модель подготовки учителя на филологическом факультете, а именно: основной иностранный язык; лекции, практические и лабораторные занятия по методике преподавания иностранного языка; спецкурс “Способы формирования профессиональной компетентности у студентов – будущих учителей иностранного языка”, внеаудиторная профессиональная подготовка студентов к педагогической деятельности.

### Экспериментальная модель учебного процесса на филологическом факультете университета



Урок по основному иностранному языку на первом курсе филологического факультета отличается своей спецификой как в плане реализации целей и задач экспериментального обучения в русле театральной педагогики, так и в традиционном плане. Методика преподавания английского языка на данном этапе, с одной стороны, имеет много общего со школьной, а с другой — активно внедряются вузовские приемы и формы работы; осуществляется плавный переход от классно-урочной системы к аспектному преподаванию иностранного языка. Большинство вопросов, касающихся техники преподавания, на данном этапе сводится к двум глобальным и взаимосвязанным проблемам: 1) обеспечение обратной связи и 2) интенсификация урока иностранного языка.

Сложнее всего осуществить обратную связь на этапе ознакомления. Именно это имела в виду З.М. Цветкова, размышляя о ступенях становления профессиональной компетенции учителя:

- 1) учитель начинает видеть, что его не понимают;
- 2) учитель видит, что именно не понимают;
- 3) учитель осознает, почему его не понимают;
- 4) учитель видит, что нужно сделать, и делает так, чтобы его поняли;
- 5) учитель способен добиться понимания за минимальное время;
- 6) добиваясь понимания за минимальное время, учитель одновременно развивает творческие возможности учащихся [133, 236].

Все этапы обратной связи (“feedback”) невозможно реализовать без соответствующей профессиональной подготовки, обеспечить которую могут “театральные маршруты” в педагогике. На занятии по основному иностранному языку царит атмосфера творчества, игрового действия, эмоциональной приподнятости, реализуемая через элементы системы К.С. Станиславского, теорию театральности Н. Евреинова, концептуальные положения театральной педагогики.

Урок иностранного языка требует от учителя особой подготовки — театральности в поведении, costume, речи. Речь учителя на уроке естественна, он не читает свои реплики по плану-конспекту урока, 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.

Занятия по основному иностранному языку должны быть разными по своей структуре, в то же время отличаться целенаправленностью, логичностью и стройностью. Это, прежде всего, практика общения, сложный процесс формирования навыков и умений по всем четырем видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо). Преподаватель выступает в данных условиях эталоном общения, создавая особый лингвистический и благоприятный психологический микроклимат.

Урок – это событие, интегрирующее в себе ряд действий. Поскольку общение строится в качестве живого, развертывающегося в настоящем времени действия в форме диалога, то урок может представлять собой драму (от греческого drama – “действие”). Поскольку драма достигает эмоционального и эстетического воздействия своими, только ей присущими художественными средствами, требуется особая строгость в ведении ее сюжета: целенаправленность действия, целенаправленность поведения героев – единство действия. Единство действия – это логичность, стройность, концентрированность, напряженность.

Особенно сильное эмоциональное воздействие драма оказывает в тех случаях, если в театральном представлении сочетаются разные виды искусства: слово, музыка, живопись, танец и мимика и др. Драма (урок) – результат общих творческих усилий драматурга (преподавателя) и актеров (студентов). Студенты погружаются в творческое пространство, имитирующее будущую профессиональную деятельность, у них формируются творческие способности, артистизм, умение управлять эмоциями, развивается воображение, отрабатываются жесты и мимика.

Драматизация учебного процесса требует определенной позиции драматурга: это принципы отбора ситуаций (речевых и действенных) для сценического (уроки) действия. Драматург (преподаватель) переносит центр тяжести на изображение самого процесса действия, делая зрителя (участника процесса – студента) свидетелем и творцом происходящего. В драме прослеживается трехчленное развитие сюжета: завязка (урок сквозного те

атрального действия); развитие действия (урок – всякая всячина); развязка (урок-спектакль).

Урок сквозного театрального действия предполагает особую “режиссуру” в контексте театральной педагогики: подготовка 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” [265, 35].

Урок “Rag-bag” (всякая всячина) строится из нескольких автономных видов работы, предполагающих активную деятельность обучаемых (проигрывание ситуаций, пантомима, музыкальные паузы, лингвистические игры, фонетическая зарядка).

Урок-спектакль как завершающий этап работы над темой представляет собой ролевую игру без жесткого сценария, с достаточно большим количеством участников, реквизитом, музыкальным оформлением, ведущими участниками и выступающими на вторых ролях. Этот урок готовится постепенно и предполагает поэтапную отработку сценической техники (мимика, пантомимика, жесты, позы, голос, внешний вид), языкового и речевого материала, технику 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 как самого себя, так и эволюционное развитие коллектива учащихся через продуктивное вербальное и невербальное общение. Высокая языковая культура, предполагающая взаимодействие на уровне межкультурной коммуникации, составляет важнейший компонент его деятельности. Поиск средств взаимообогащения языкового образовательного пространства и взаимодействия с учащимися находится постоянно в зоне его особого внимания” [31].

Таким образом, обучающая игровая деятельность способствует взаимообогащению и творческому сотрудничеству, позволяет отработать ролевой репертуар, подготовить учителя к работе в меняющихся условиях развивающейся образовательной среды.

Лекции по методике преподавания иностранного языка строятся с учетом общей концепции театральности, основных поло-

жений театральной педагогики и с опорой на психодраматический принцип.

Лекционный материал, содержащий традиционные тематические разделы, непременно включает режиссуру поведения учителя, сценарии фрагментов уроков по формированию навыков и умений по видам речевой деятельности и аспектам языка, речевое искусство педагога, основные положения социо-игрового стиля в преподавании иностранного языка.

Лабораторные и практические занятия по методике, которые следуют за лекционным курсом, предоставляют широкое поле деятельности для отработки в моделируемых педагогических ситуациях социо-игрового стиля преподавания.

Схема 12



Спецкурс “Способы формирования профессиональной компетентности у студентов – будущих учителей иностранного языка” читается после завершения основной педагогической практики, задачами которой являлось моделирование отдельных уроков, системы уроков с отработкой элементов поведения, драматизации, широкого вовлечения эмоциональной сферы и рациональное использование невербальных аспектов коммуникации.



В рамках спецкурса рассматриваются следующие вопросы:

1. Творчество как преобразование и перенос приемов обучения (продукция нового в обучении).
2. Обращенный в систему ценностей личности опыт эмоционального отношения к профессиональной деятельности.
3. Уровни профессионализма преподавателя иностранного языка.
4. Методические умения в контексте теории театрального действия.
5. Личность преподавателя иностранного языка и индивидуальный стиль деятельности.
6. Психолого-педагогические и методические аспекты публичной речи как составной части профессиональной компетенции выпускника филологического факультета университета.
7. Мотивация педагогической деятельности.
8. Театральная теория действий в методике преподавания иностранного языка.

Учебное пособие «Театральные действия в профессиональном пространстве выпускников филологических факультетов» содержит материал, дополняющий спецкурс, а также рассчитанный на самостоятельную работу студентов. В пособии представлены: модель личности преподавателя иностранного языка; театральность и ее связь с методикой преподавания; элементы органического действия в профессии учителя; урок иностранного языка в зеркале театральной педагогики; социо-игровой стиль преподавания.

В единстве с учебным процессом проводится внеаудиторная работа со студентами всех курсов в русле театральной педагогики.

Схема 13



С первых дней обучения в университете студенты погружаются в театральное профессиональное пространство не только на занятиях по основному иностранному языку, но и во внеаудиторное время. После занятий работа проводится по материалам «English Teaching Theatre», авторы Doug Case, Ken Wilson.

Это театральная компания, занимающаяся созданием театральных представлений для изучающих английский язык во всем мире. Пособие включает короткие пьесы, песни и различные творческие задания. Основная цель — пробудить интерес к изучению английского языка, сделать этот процесс увлекательным и ярким.

Творческие наработки студентов переносятся в городской профессиональный клуб преподавателей английского языка города и области “Yes club”, заседания которого проводятся раз в месяц совместно с Британским Советом. Клуб является удачной экспериментальной площадкой для проверки эффективности внедряемых в практику преподавания английского языка творческих видов заданий. Студенты привлекаются как для проведения показательных занятий в клубе, так и в качестве слушателей с целью приобретения методического опыта.

Городской клуб любителей английского языка существует уже более 30 лет на базе Самарской Областной универсальной научной библиотеки в отделе литературы на иностранных языках. Заседания проводятся раз в месяц с октября по май и включают театрализованные представления, встречи с интересными людьми из стран изучаемого языка, конкурсы, викторины. Некоторые из заседаний стали традиционными: Рождественский вечер с необходимыми атрибутами (свечи, индейка, костюмированное представление, иллюстрирующее традиционность этого праздника и т.д.); День св. Валентина — музыкальный праздник о любви и верности; международный День театра; апрельское заседание, посвященное У. Шекспиру.

Ядро клуба — студенты филологического факультета университета. Приходить и участвовать в заседаниях могут все желающие.

Таким образом, на основании разработанной системы подготовки учителя иностранного языка с использованием театральных технологий формируется творческая личность, способная действовать в профессиональном пространстве в соответствии с заданным ролевым репертуаром.

## Заключение

Существующие стандарты подготовки учителей в педагогических вузах противоречат изменяющимся условиям деятельности учителя, требующим нестандартности роли. Модель педагога-профессионала не может быть только результатом адаптации к динамично перестраивающейся педагогической системе, она может выполнять функцию предстартового состояния – готовности выпускника университета к решению творческих педагогических задач. Качество предстартового состояния способно сократить разрыв между заданной вузом моделью подготовки и востребованной современной школой моделью педагогической роли.

Поскольку культура педагогической роли заключается не только в ее усвоении, но и в понимании техники ее проигрывания, необходимо выделить императивы готовности будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности: педагогическая направленность, теоретическая база, функциональная и общетворческая готовность. Сдвигу мотива поступления в университет на филологический факультет (изучение языков) на цель (выработка готовности к обучению школьников иностранному языку) способствует решение ряда задач преподавателем вуза: организационно-педагогических (совершенствование учебного процесса не за счет увеличения объема часов, а с установкой на более профессиональную предметную ориентацию студентов); дидактико-методических (разработка целостного обучающего комплекса на основе психодраматического принципа, технологии социо-игрового стиля обучения иностранному языку).

Идея самоактуализирующегося учителя может быть рассмотрена с позиции психологического контекста условий для развития и саморазвития творческой личности учителя иностранного языка. Организация профессионального пространства в виде образовательной модели требует детерминированности трех его составляющих: внешнее пространство деятельности, структура педагогической деятельности, внутреннее профессиональное пространство субъекта педагогической деятельности.

Противоречия между объективными потребностями преобразования учебно-воспитательного процесса в современной школе на основе осмысления его сущности как процесса развития творческой личности и существующими подходами к подготовке учителей, творчески решающих стоящие перед ними проблемы, могут быть разрешены путем обращения к педагогике творчества. Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что, несмотря на внимание исследователей к проблемам творчества (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Г.О. Кнебель, А.Н. Леонтьев, А.Н. Лук, Я.А. Пономарев, Г.А. Праздников, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), отсутствует единая концепция развития личности в учебно-творческой деятельности. Процесс развития, находясь в тесной взаимосвязи с социальными характеристиками личности, имеет у современных школьников качественное своеобразие, выражающееся в изменении потребностных состояний (целевые установки, мотивы поведения, направленность интересов), что должно находить отражение в подготовке учителя иностранного языка к организации процессов развития ученика в учебно-творческой деятельности.

Изучение опыта оценки качества готовности учителя иностранного языка к решению творческих задач на примере конкурса “Учитель года” в нашей стране и за рубежом привело к выводу, что к числу основных показателей творческой педагогической деятельности относятся действенность интеллектуального и творческого потенциала его участников, склонность к педагогической импровизации, способность выходить за рамки традиционных подходов и работать в инновационном режиме.

В ходе исследования выдвигались группы предположений: первая касалась деятельности и личности учителя иностранного

языка — основным условием развития способностей учителя к творчеству является создание атмосферы, благоприятствующей формированию способностей к социо-игровому стилю организации взаимодействия учителя и учеников на уроке; вторая — содержание учебно-воспитательного процесса на филологическом факультете университета — комплекс психолого-педагогических, лингвистических и методических курсов, базирующихся на законах театральной педагогики, что позволяет формировать готовность будущего учителя к проигрыванию самых разнообразных ролей из педагогического репертуара (артист, импровизатор, дирижер, психолог и др.).

Профессиональное пространство учителя иностранного языка специфично в силу учебного предмета — это семиотическое пространство, знаковое, вовлекающее в систему коммуникаций с помощью средств невербального общения: оптико-кинетические, пара- и экстралингвистические, проксематические и визуальные средства знаково-символической системы, обучение которым возможно в ходе профессионально-педагогической подготовки.

Модель системы подготовки учителей иностранного языка на основе психодраматического принципа интегрирует специальные дисциплины, системообразующим фактором которых выступает спецкурс “Способы формирования профессиональной компетентности у студентов — будущих учителей иностранного языка”, и формы внеаудиторной подготовки студентов к педагогической деятельности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. вузов — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1989. — 141 с.
2. Авдеев А.Д. Происхождение театра. Элементы театра в первобытнообщинном строе — Л.; М.: Искусство, 1959. — 266 с.
3. Аверьянова Г.Д. Дидактический театр в профессиональной подготовке учителя // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. — Полтава, 1991. — С. 282-284.
4. Агапова С.Г. К разработке модели подготовки учителя иностранного языка в педагогическом университете: теоретические и методологические подходы // Ростовский государственный педагогический университет: [Электрон. ресурс] — Ростов н/Д, 2000. — Режим доступа: <http://rspu.edu.ru/li/journal/agapova.htm>.
5. Азаров Ю.П. Мастерство воспитателя. — М.: Просвещение, 1971. — 127 с.
6. Азаров Ю.П. О мастерстве воспитателя — М.: Знание, 1974. — 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология).
7. Алешинцев И.А. История гимназического образования в России. (XVIII и XIX век) — СПб.: Изд-во О. Богдановой, 1912. — 346 с.
8. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей / Под общ. ред. М.Р. Гинзбурга; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. — М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 80 с. (Б-ка педагога-практика).
9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1 / АПН СССР; Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова; Сост. В.П. Лисенкова — М.: Педагогика, 1980. — 230 с.
10. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева Н.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия — М.: Просвещение, 1968. — 334 с.
11. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. — 238 с.
12. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на западе: Теорет. направления — М.: Изд-во МГУ, 1978. — 270 с.
13. Андреева Г.М. Социальная психология — М.: Изд-во МГУ, 1980. — 415 с.

14. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе – М.: Просвещение, 1989. – 224 с. (Б-ка зам. директора шк. по учеб.-воспитат. работе).

15. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьезного: Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие / С.-Петербург. гос. консерватория, Ин-т народов Севера Рос. гос. пед. ун-та. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – 399 с.

16. Афанасьев В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем // Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник, 1982. – М., 1982. – С. 26-46.

17. Баранов А.Б., Тарасова А.М. Опыт организации и проведения областного этапа конкурса “Учитель года” / Упр. по делам образования, науки и молодеж. политики администрации Рязан. обл., Рязан. обл. ин-т развития образования. – Рязань, 2000. – 30 с.

18. Бганко О.Д. Становление профессионально значимых качеств будущего педагога средствами театральных технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Оренб. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2000. – 21 с.

19. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человек. взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человек. Судьбы / Пер. с англ. – М.: Гранд: ФАИР-пресс, 1999. – 473 с. (Попул. психология).

20. Бирюков С.Н. Импровизационность в музыке и ее стилевые типы: Дис. ... канд. искусствоведения. – М., 1980. – 192 с.

21. Богин Г.И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику – Тверь, 2001.

22. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Отв. ред. Б.М. Кедров. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.

23. Большая медицинская энциклопедия: В 30 т. Т. 28: Экономо – Ящур/ АМН СССР; Гл. ред. Б.В. Петровский – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1986. – 544 с.

24. Большая советская энциклопедия: В 30 т. Т. 30: Экслибрис-Яя / Гл. ред А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1978. – 632 с.

25. Бороздина Г. В. Психология делового общения: Учеб. пособие для экон. и техн. спец. вузов – М.: Инфра-М, 1999. – 224 с. (Высш. образование).

26. Бороздина Т.Н. Древне-египетский танец – М.: Д.Я. Маковский и сын, 1919. – 36 с.

27. Бритаева Н.Х. Эмоции и чувства в сценическом творчестве – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 159 с.

28. Букатов В.М. Педагогические тайнства дидактических игр: Учеб. пособие – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1997. – 935 с. (Б-ка педагога-практика).

29. Букатов В.М. Театр и социо-игровая педагогика в современной школе // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 331-332.

30. Букатов В.М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: Дис ... д-ра пед. наук – М., 2001. – 376 с.

31. Буланкина Н.Е. Резервные возможности педагогического творчества учителя в становлении личностного пространства ученика // Сибир. учитель: [Электрон. ресурс]. – 2000. – № 1 (5). – Режим доступа: <http://www.websib.ru/~su>.

32. Булатова О.С. Использование возможностей театральной педагогики в процессе становления личности учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тюм. гос. ун-т, Тюмень, 1999. – 24 с.

33. Булатова О.С. Педагогический артистизм – М.: Академия, 2001. – 239 с. (Высш. образование).

34. Булкин А.П. Изучение иностранных языков в России: Социокультур. аспекты // Иностр. яз в шк. – 1998. – № 3. – С. 16-20; № 4. – С. 30-32. (Из истории обучения иностр. яз.).

35. Буров А.Г. Режиссура и педагогика – М.: Сов. Россия, 1987. – 159 с. (Б-чка «В помощь худож. самодеятельности»).

36. Бутягин А.С., Салтанов Ю.А. Университетское образование в СССР – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1957. – 296 с.

37. Ваганова Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 1998. – 22 с.

38. Ваганова Ж.В. Педагогический артистизм: можно ли им овладеть? // Нар. образование. – 1999. – № 1/2. – С. 209-211.

39. Ваганова Ж.В. Эффект личного обаяния, или Слагаемые педагогического артистизма // Директор шк. – 1998. – № 5. – С. 59-63.

40. Вайн В. О педагогике сотворчества // Alma mater. – 1991. – № 5. – С.41-44.

41. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / Пер. с англ. С.Л. Лойко, Ф.Б. Сарнова; Вступ. ст. В.С. Агеева – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.



42. Вакуленко Н.С. Обучение – общение или коммуникация? // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: Межвуз. сб. / С.-Петерб. гос. ун-т; Отв. ред. Г.А. Баева, Н.В. Баграмова. – СПб., 2001. – С. 32-44.

43. Вальдман А.В. Теория функциональной системы и современная психофармакология // Теория функциональных систем в физиологии и психологии. – М., 1978. – С.111-151.

44. Васильева Ю.А. Формирование профессиональных умений у студентов старших курсов педагогических вузов // Текст как объект изучения и обучения. – Псков, 1999. – С. 153-158.

45. Вашковец О. От педагогики ЗУН-ов к педагогике развития // Искусство в шк. – 1996. – № 3. – С. 14-15.

46. Ведерникова Л.В. Формирование ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук – М., 2001. – 274 с.

47. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

48. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения: В помощь слушателям фак. новых методов и средств обучения – М.: Знание, 1983. – 95 с.

49. Вилсон Гл., Макклафлин Кр. Язык жестов / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2001. – 217 с. (Сер. «Сам себе психолог»).

50. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины. Актуал. лексика / Мин-во общ. и проф. образования РФ; Упр. сред. проф. образования, Науч.-метод. центр сред. проф. образования. – М.: Новь, 1999. – 537 с.

51. Волконский С.М. Выразительный человек: Сцен. воспитание жеста (По Дельсарту) – СПб.: Аполлон, 1913. – 222 с.

52. Волконский С.М. Человек на сцене – СПб.: Аполлон, 1912. – 183 с.

53. Все начинается с учителя / Сост. К. А. Иванов; Под ред. З.И. Равкина. – М.: Просвещение, 1983. – 175 с.

54. Вульфов Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на проф. подготовку учителя – М.: Магистр, 1995. – 111 с.

55. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1967. – 93 с.

56. Выготский Л.С. Педагогическая психология – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 534 с. (Психология: Клас. тр.).

57. Выготский Л.С. Психология искусства – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.

58. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: Избр. психол. тр. / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 510 с. (Психологи Отечества: Избр. психол. тр.: В 70 т. / Гл. ред. Д.И. Фельдштейн).

59. Выготский Л.С. Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии // *Вопр. философии.* – 1970. – № 6. – С. 119-130.

60. Гализо М.В. Знаки и знаковое моделирование деятельности (психологическое исследование познавательной функции знаков): Дис. ... д-ра психол. наук – М., 1977. – 348 с.

61. Галин А.Л. Личность и творчество: Психол. этюды – Новосибирск: Кн. изд-во, 1989. – 128 с.

62. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с. (Метод. б-ка).

63. Гальтон Фрэнсис. Наследственность таланта: Законы и последствия / Пер. с англ. – М.: Мысль, 1996. – 271 с.

64. Гильман Р.А. Теория и практика развития творческой активности личности студента в системе высшего художественно-педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2001. – 378 с.

65. Гильманов С.А. Творческая индивидуальность учителя – Тюмень: ТГУ, 1995. – 113 с.

66. Гиндилис Н.Л., Кедров Б.М. Типология творческой деятельности в зависимости от ступеней познания (сравнительный анализ классификаций творческих личностей) // *Психол. журн.* – 1981. – № 1. – С. 18-28.

67. Гиппиус С.В. Упражнения актерской психотехники // *Сценическая педагогика: Сб. тр. / Мин-во культуры РСФСР, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии.* – Л., 1976. – Вып. 2. – С. 46-64.

68. Гиргинов Г. Наука и творчество / Пер. с болг. О.И. Попова. – М.: Прогресс, 1979. – 365 с. (Обществ. науки за рубежом. Философия и социология).

69. Гладкина И.В. Развитие творческой активности студентов на основе использования игровых методов обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 1999. – 20 с.

70. Глотова Г.А. Человек и знак: Семиотико-психол. аспекты он-

- тогенеза человека – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 254 с.
71. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 176 с.
72. Гольдин В.Е. Речь и этикет: Кн. для внеклас. чтения учащихся 7-8 кл. – М.: Просвещение, 1983. – 109 с.
73. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации – М.: Наука, 1980. – 104 с.
74. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1990. – 144 с. (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
75. Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов – М.; Вена: Языки рус. культуры; Венский славистический альманах, 2001. – 254 с. (Язык. Семиотика. Культура). – В кн. также: Кинесика / Г.Е. Крейдлин.
76. Гришечко О.С. Влияние психологической компетентности на профессионально-личностный рост учителя иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 1999. – 24 с.
77. Данилюк Л.В., Томща Т. Элементы драматизации при обучении английскому языку // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 284-286.
78. Дашковская О. В школе под названием «Театр» // Нар. образование. – 1997. – № 7. – С. 76-80.
79. Демянко Н.Н. Элементы театрального искусства в общепедагогической подготовке учителя (20-е голы) // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С.41-43.
80. Дети и театр // Искусство в шк. – 1996. – № 3. – С. 12 -13.
81. Дмитренко Т.А. Педагогическая технология многоуровневого интенсивного обучения студентов педвузов: На примере изучения иностранного языка: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. ун-т. – М., 1997. – 15 с.
82. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические высказывания / Под общ. ред. М.П. Орахелашвили, А.П. Пинкевича, С.А. Каменева и др.. – М.: Учпедгиз, 1936. – 388 с. – (Пед. б-ка).

83. Додонов Б.И. В мире эмоций – Киев: Политиздат Украины, 1987. – 141 с.
84. Додонов Б.И. Эмоция как ценность – М.: Политиздат, 1978. – 272 с. (Над чем работают, о чем спорят философы).
85. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся: Учеб. пособие – М.: Рос. пед. агентство, 1998. – 209 с.
86. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений. Т.11. Ч.1. – СПб: А.Ф. Маркс, 1895. – 276 с.
87. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей / Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 216 с.
88. Дудель С.Н. Единство плана (логической основы) и импровизации в лекции / Правл. всесоюз. о-ва “Знание”, Науч.-метод. совет по пробл. лектор. мастерства, Отд. методики лекц. пропаганды, Моск. гор. орг. о-ва “Знание. – М.: Б.и., 1981. – 36 с.
89. Евреинов Н.Н. Демон театральности / Сост., общ. ред. и коммент. А. Зубкова, В. Максимова. – СПб.: Лет. сад, 2002. – 535 с.
90. Елухина Н.В., Тихомирова Е.В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке // Иностр. яз. в шк. – 1998. – № 2. – С. 14-18.
91. Еремин Ю.В. Основные принципы профессионально-деятельностного коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам на специальных факультетах педвузов // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: Межвуз. сб. / С.-Петерб. гос. ун-т; Отв. ред.: Г.А Баева, Н.В. Баграмова. – СПб., 2001. – С. 104-111.
92. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: МПСИ: Флинта, 1998. – 336 с. (Б-ка педагога-практика).
93. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология: Взаимодействие людей в жизни и на сцене – М.: Искусство, 1972. – 352 с.
94. Ершова А.П. О всеобщей доступности театрально-исполнительской деятельности школьников // Режиссер работает в школе: теоретические и методические проблемы: Сб. науч. тр. / Акад. пед. наук СССР, НИИ художеств. воспитания; Под ред. Е.К. Чухман. – М., 1991. – С. 5-19.
95. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя.; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1998. – 228 с. (Б-ка педагога-практика).

96. Ершова А., Гутина О. Театральная культура в школьной педагогике // Нар. образование. – 1995. – № 8-9. – С. 91-96. (Путь в учителя).

97. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике: Избр. тр. / Ред. Г.Н. Шелогурова, И.В. Пешков; Послесл. С. Гиндина – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.

98. Журавлев В.И. Методология освоения театральной педагогики в дидактике высшего педобразования // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 18-20.

99. Завельский Ю., Цырлина Т. Театр без подмостков // Нар. образование. – 1996. – № 9. – С. 49.

100. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1987. – 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология).

101. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя – М.: Педагогика, 1987. – 160 с. (Б-ка учителя и воспитателя).

102. Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях: Ч.1-2. – М.: Просвещение, 1965. Ч.2 – 495 с.

103. Зимбардо Ф. Застенчивость: Что это такое и как с ней справляться / Исслед. провед. в сотрудничестве с П.А. Пилкони-сом: Терапия разраб. в сотрудничестве с М.Э. Марнелл; Пер. с англ. – СПб.: Питер: Питер-пресс, 1996. – 252 с. (Сер. “Сам себе психолог”).

104. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие для пед. вузов – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 477 с. (Для студентов вузов).

105. Зон Б.В. Из встреч с К.С. Станиславским // Записки о театре / Ленингр. театр. ин-т. – Л.; М. 1960. – С. 357-365.

106. Зязюн И.А. Развитие чувственной сферы учителя – важный элемент становления его мастерства // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 5-8.

107. Иванов В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. 1: Знаковые системы. Кино. Поэтика / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Ин-т теории и истории мировой культу-

- туры. – М.: Шк. «Языки рус. культуры», 1998. – 911 с. (Язык. Семиотика. Культура).
108. Иванова Т.Н. Вербальное взаимодействие преподавателя и студента как проблема межличностной коммуникации // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: Межвуз. сб. / С.-Петерб. гос. ун-т; Отв. ред. Г.А. Баева., Н.В. Баграмова. – СПб., 2001. – С. 44-56.
109. Игнатов С. Испанский театр XVI-XVII веков – М.; Л.: Искусство, 1939. – 151 с.
110. Игры – обучение, тренинг, досуг: В 4 кн. Кн. 1-4 / Сост. композиции игр Е.Г. Розанова; Под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Новая шк., 1994. – 364 с.
111. Игры – обучение, тренинг, досуг. Кн. 5: Педагогические игры / Под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Энроф, 1994. – 135 с.
112. Ильев В.А. К вопросу о режиссерском замысле школьного урока // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Безобразова, Л.Л. Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 204-206.
113. Ильин Е.Н. Рождение урока – М.: Педагогика, 1986. – 175 с. (Воспитание и обучение: Б-ка учителя).
114. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2000. – 508 с. (Мастера психологии).
115. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа – М.: Политиздат, 1974. – 328 с. (Над чем работают, о чем спорят философы).
116. Казанский Б.В. Метод театра: Анализ системы Н.Н.Евреина – Л.: Academia, 1925. – 172 с.
117. Казанцева Л.В. Речевая компетенция учителя иностранного языка: Концепция, моделирование, технология и механизм формирования: Дис. ... д-ра пед. наук – Тамбов, 2001. – 412 с.
118. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения – 4-е изд. – М.: Флинта, 2001. – 496 с.
119. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности: Норматив. подход – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
120. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоцион. сферы творч. процесса педагога – Грозный: Чеч.-Инг. изд-во, 1976. – 286 с.
121. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

122. Карпов А.С. Психолого-методологические проблемы в подготовке будущих учителей // Иностран. яз. в шк. – 1997. – № 3. – С. 62-67.

123. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Пер. с англ. – М.: ТОО «Независимая фирма «Класс», Б. г. – 222 с. (Б-ка практ. психологии и психотерапии).

124. Кириленко Г.Л. Проблема исследования жестов в зарубежной психологии // Психол. журн. – 1987. – Т.8, № 4. – С.138-147.

125. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубеж. опыта – М.: Наука, 1997. – 223 с.

126. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу для высш. пед. учеб. заведений, ин-тов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования – М.: Арена, 1994. – 223 с. – (Прогр. «Обновление гуманитар. образования в России»).

127. Климанова О.Ф. Действие и музыка // Сценическая педагогика: Сб. тр. / Мин-во культуры РСФСР, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии. – Л., 1976. – Вып. 2. – С. 94 -103.

128. Кнебель М. Поэзия педагогики – 2-е изд. – М.: Всерос. театр. об-во, 1984. – 527 с.

129. Козырева А. Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества / Науч.-метод. центр Пенз. гор. отд. нар. образования. – Пенза: Б. и., 1994. – 342 с.

130. Кокорин А.К. Вам привет от Станиславского – М.: Сов. писатель, 2001. – 222 с.

131. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков=A handbook of English-Russian terminology for language teaching – СПб.: Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ, 2001. – 223 с. (Cambridge books for language teachers).

132. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие для студентов филол. специальностей высш. пед. учеб. заведений – М.: Academia, 2000. – 258 с. (Высш. образование).

133. Колчеев Ю.В., Колчеева Н.М. Игровая театральная педагогика // Воспитание школьников. – 1998. – № 4. – С. 25-26; № 5. – С. 12-13; № 6. – С. 14-17; 1999. – № 1. – С. 19-22; № 2. – С. 19-21; № 3. – С. 27-30; № 4. – С. 34-36.

134. Колчеев Ю.В., Колчеева Н.М. Театрализованные игры в школе / М.: Шк. Пресса, 2003. – 95 с.

135. Кондратьева Г.В. Деловая игра на занятиях по педагогике // *Формы и методы обучения в вузе*. – Тамбов, 1998. – С. 33-34.
136. Конев В.А. Культура и архитектура педагогического пространства // *Вопр. философии*. – 1996. – №10. – С. 6-57.
137. Конев В.А. Человек в мире культуры (культура, человек, образование): Пособие по спецкурсу / Самар. гос. ун-т, Каф философии гуманит. фак. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара: Изд-во “Самар. ун-т”, 2000. – 108 с.
138. Конечная В.П. Социология коммуникации – М.: Междунар. ун-т бизнеса и упр. (Братья Карич), 1997. – 302 с.
139. Конкурс “Учитель года”: Опыт или поиск: Сб. док. по орг. конкурсов и фестивалей пед. мастерства / Сост.: Л.А. Крохалева, В.В. Кошелева, Н.Н. Чернова; Упр. образования, науки и молодежи администрации г. Рязани, Муницип. образоват. учреждение “Информ.-диагност. (метод.) центр”. – Рязань, 2000. – 44 с.
140. Конфуций. Беседы и суждения Конфуция: Пер. / Сост., подгот. текста, примеч. и общ. ред. Р.В. Грищенкова; Предисл. Л.С. Переломова. – 2-е изд., испр. – СПб.: Кристалл, 2001. – 1119 с. (Б-ка мировой лит-ры).
141. Копосова М.В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства: Дис. ... канд. пед. наук – М., 1994. – 272 с.
142. Корогодский З.Я. Начало – СПб.: СПбГУП, 1996. – 432 с. (Тр. ун-та / С.-Петерб. гуманитар. ун-т профсоюзов).
143. Корогодский З.Я. Некоторые вопросы современной театральной педагогики // *Воспитание актера*. – М., 1972. – Вып.2. – С. 95-126. (Репертуар худож. самодеятельности).
144. Кох И.Э. О творческой одаренности драматического актера // *Сценическая педагогика: Сб. тр.* / Мин-во культуры РСФСР, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии, Фак. драмат. искусства. – Л., 1973. – Вып. 1. – С. 213-221.
145. Кривонос И.Ф. Теория и практика освоения идей театральной педагогики в обучении и воспитании студентов // *Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф.* / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 26-32.
146. Кристи Г.В. Воспитание актера школы Станиславского / Ред. и предисл. В. Прокофьева]. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1978. – 430 с.



147. Кристи Г.В. Основы актерского мастерства. Вып.2: Метод актера – М.: Сов. Россия, 1971. – 135 с.

148. Кропоткин Д.Г., Миклашова М.Е. Роль театральной педагогики в формировании творческой личности учителя // Материалы научных трудов гуманитарного факультета: Февр. чтения 8-11 февр. 1995 г. / Сыктывкар. гос. ун-т. – Сыктывкар, 1995. – С. 90-98.

149. Крымова Н.А. Станиславский – режиссер – 2-е изд., испр. – М.: Искусство, 1984. ? 144 с. (Самодейт. театр. Репертуар и методика).

150. Кузнецова А.Н. Тренинг воображения в процессе воплощения // Сценическая педагогика: Сб. тр. / Мин-во культуры РСФСР, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии. – Л., 1976. – Вып. 2. – С. 65-84.

151. Кузовлев В.П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе: Научно-методический и организационно-педагогический аспекты: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 301 с.

152. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя – Л.: Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1985. – 32 с.

153. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопр. психологии. – 1986. – № 2. – С.21–30.

154. Куницын А.Н. Первая встреча со словом // Сценическая педагогика: Сб. тр. / Мин-во культуры РСФСР, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии. – Л., 1976. – Вып. 2. – С.113-121.

155. Куприянов Б.В. Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Костром. гос. пед. ун-т им. Н.А.Некрасова. – Ярославль, 1996. – 18 с.

156. Кусый Ю.А. Ролевая игра – метод активного педагогического тренинга // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 251-253.

157. Кушков Н.Г. Очерки по истории и теории высшего педагогического образования / Отв. ред. Н.А. Константинов. Ч.1. – Л., 1955. – 215 с. (Уч. зап. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И.Герцена; Т. 115).

158. Лабунская В.А. Проблема обучения кодированию – интерпретации невербального поведения // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. № 5. – С. 85-94.

159. Лебединская Б.Я. Фонетический практикум по английскому языку – М.: Междунар. отношения, 1978. – 176 с.
160. Леви В.Л. Искусство быть другим – М.: Знание, 1981. – 207 с.
161. Леви В.Л. Искусство быть собой: Индивид. психотехника – М.: Знание, 1991. – 255 с.
162. Левчук Л.В. Глоссарий современного образования: Терминологический словарь // Нар. образование. – 1997. – № 3. – С. 93-95.
163. Лейтц Грете. Психодрама. Теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Пер. с нем. А.М. Боковой; Общ. ред. и предисл. Е.В. Лопухиной, А.Б. Холмогоровой. – М.: Прогресс. Изд. фирма «Универс», 1994. – 352 с.
164. Леммерман Хайнц. Учебник риторики: Тренировка речи с упражнениями / Пер. с нем. – 2-е изд., перераб. – М.: Интерэксперт, 1999. – 254 с.
165. Леонтьев А.А. Педагогическое общение – М.: Знание, 1979. – 47 с. (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология).
166. Летурно Шарль. Физиология страстей / Пер. с фр. В.В. Святловского. – СПб.: Ф. Павленков, 1896. – 272 с.
167. Лефрансуа Ги. Психология для учителя / Пер. с англ. / Ун-т Альберты. – 11-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-еврознак, 2003. – 408 с. (Прикладная педагогическая психология).
168. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
169. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии: // Методологические проблемы социальной психологии / АН СССР, Ин-т психологии; Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М., 1975. – С. 124-135.
170. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
171. Лосев А.Ф. Знак. Символ. Миф: Тр. по языкознанию – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 479 с.
172. Лосев А.Ф. Страсть к диалектике: Лит. размышления философа – М.: Сов. писатель, 1990. – 320 с.
173. Лотман Ю.М. Культура и взрыв – М.: Прогресс: Гнозис, 1992. – 271 с. (Семиотика).
174. Лотман Ю.Л. Семиотика кино и проблемы киноэстетики – Таллин: Изд-во “Ээсти Раамат”, 1973. – 138 с.
175. Лотман Ю.М. Семиосфера: Культура и взрыв. Внутри

мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки – СПб.: Искусство-СПб., 2000. – 703 с.

176. Лук А.Н. Психология творчества – М.: Наука, 1978. – 127 с.

177. Лук А.Н. Учить мыслить – М.: Знание, 1975. – 96 с.

178. Луначарский А.В. Игра // Издание театрального раздела Наркомата по просвещению. – Вып.1. – Пг., 1918. – С.1.

179. Лысков А.П., Овчинников В.Ф. Проблемы социальной философии: Учеб. пособие. – Калининград: КГУ, 1995. – 95 с.

180. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с.

181. Львова Ю.Л. Творческое самочувствие учителя на уроке и театральная педагогика // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 12-17.

182. Майерс Дэвид. Социальная психология / Пер. с англ. – СПб. и др.: Питер-пресс, 1997. – 684 с. (Сер. «Мастера психологии»).

183. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 3 – М.: Педагогика, 1983. – 511с.

184. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. Т.5: Общие вопросы теории педагогики. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1958. – 558 с.

185. Македон Т.А. Сценическо-игровая деятельность на уроках литературы в средних классах как средство углубления восприятия художественного произведения: Дис. ... канд. пед. наук – М., 1994. – 219 с.

186. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1993. – 193 с. (ПНШ: Психол. наука – школе).

187. Мастерство и личность учителя: На примере деятельности учителя иностр. яз. / Н.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.Б. Царькова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука. – 2001. – 238 с.

188. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников – М.: Педагогика, 1984. – 144 с. (Образование. Пед. науки. Пед. психология).

189. Матюша И.К. Критерии педагогических и актерских способностей // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 46-49.

190. Медынский Е.Н. История русской педагогики с древнейших времен до Великой пролетарской революции: Пособие для аспирантов и преподавателей истории педагогики в педвузах и педтехникумах – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1936. – 472 с.

191. Мерль Робер. За стеклом: Роман (сокр.) / Сост. и авт. коммент. Н. М. Базилина. – М.: Высш. шк., 1982. – 159 с. (Б-ка для чтения студентами языковых вузов).

192. Миллер Сюзанна. Психология игры / Пер. с англ. В. С. Сысоев. – СПб.: Унив. кн., 1999. – 319 с. (Шедевры психологии).

193. Мир профессий. Человек – знаковая система: Сборник / Сост. С. Н. Левиева, В.С. Шнейдеров – М.: Мол. гвардия, 1988. – 351 с.

194. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал: Психол. проблемы – М.: Дело, 1994. – 215 с.

195. Миролюбов А.А., Бим И.Л., Биболетова М.Л. и др. К проблеме аттестации учителей иностранного языка // Иностр. яз. в шк. – 1995. – № 6. – С. 2-17.

196. Михалевская Г.И., Трофимова Г.С. Основы профессионализма преподавателя иностранного языка: Науч.-метод. пособие – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. – 90 с.

197. Моделирование педагогических ситуаций: Пробл. повышения качества и эффективности общепед. подгот. учителя – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

198. Моргун В.Ф. Личность и игра: многомерный психолого-педагогический анализ // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 246-249.

199. Мосс Марсель. Общества. Обмен. Личность: Тр. по социал. антропологии / Пер. с фр., послесл. и коммент. А.Б. Гофмана; Рос. АН, Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М.: Вост. лит., 1996. – 360 с. (Этногр. б-ка).

200. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: Кн. для старшеклассников – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.

201. Мукамбаева М.М. Театральная педагогика и духовное развитие учителя // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С. 56-57.

202. Мухин В.А., Мамонтов А.С., Волкова З.Н. Выделение

и описание профессионально-методических навыков в процессе подготовки преподавателей иностранных языков // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. — 1999. — № 2. — С. 3-10.

203. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции? // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 20-27.

204. Нефедова Е.Г. Роль аутогенной нейтрализации негативных эмоций и профилактики педагогического труда // Театральные проблемы теоретической и практической апробации системы педагогических воздействий: Межвуз. сб. науч. трудов / Гос. ком. РФ по высш. образованию. Тамбов. гос. ун-т; Отв. ред.: Р.Х. Ильясова, В.А. Сазонова, О.В. Ромаха — Тамбов, 1996. — С. 1-11.

205. Носенко Э.Л. Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности / Днепропетр. гос. ун-т. — Днепропетровск, 1975. — 132 с.

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

207. Овчинникова А. Урок иностранного языка сегодня, или Пять вопросов к учителю // Лицейс. и гимназ. образование. — 1998. — № 4. — С. 57 — 59.

208. Одаренные дети / Пер. с англ.; Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого; Предисл. В.М. Слуцкого. — М.: Прогресс, 1991. — 381 с. — Содерж.: Счастливые родители одаренных детей; Тэкэкс К. Одаренность: выявление и развитие.

209. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 53000 слов — 6-е изд., стер. — М.: Сов. энциклопедия, 1964. — 900 с.

210. Олдхэм Дж., Моррис Л. Узнай себя: Автопортрет вашей личности: Пер. с англ. — М.: РИПОЛ Классик, 1997. — 539 с. (Ваша тайна).

211. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX — XX вв. / Под ред. И.В. Рахманова. — М.: Педагогика, 1972. — 318 с.

212. Основы педагогики и психологии высшей школы / Аванесов В.С., Вербицкий А.А., Ительсон Л.Б. и др.; Под ред. А.В. Петровского. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — 303 с.

213. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. ин-тов Зязюн И.А. и др.; Под ред. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — 302 с.

214. Основы публичной речи = Learning to speak in public: Учеб. пособие для вузов / Фрейдина Е.Л., Самохина Т.С., Тихонова И.С., Ковалева Л.Б. и др. — М.: Владос, 2000. — 95с.

215. Основы системы Станиславского: Учеб. пособие / Авт.-сост. Н.В. Киселева, В.А. Фролов — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — 127 с.
216. Основы теории проектирования костюма / Т.В. Козлова, Р.А. Степучев, Г.И. Петушкова и др.; Под ред. Т.В. Козловой. — М.: Легпромбытиздат, 1988. — 351 с.
217. Павловская А.В. Образование в России: история и традиции — М.: ОЛМА-пресс, 2003. — 383 с.
218. Падалка Г.Н. Предварительная режиссура урока и педагогическая импровизация // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. — Полтава, 1991. — С. 202-204.
219. Панов Е.Н. Знаки, символы, языки — 2-е изд., доп. — М.: Знание, 1983. — 247 с.
220. Пансо В.Х. Труд и талант в творчестве актера — М.: Всерос. театр. об-во, 1972. — 270 с.
221. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1988. — 223 с. (Б-ка учителя иностр. яз.).
222. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. Т. 2: Ж-М / Гл. ред. И.А. Каиров — М.: Сов. энциклопедия, 1965. — 912 с.
223. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. Т. 4: Сн-Я / Гл. ред. И.А. Каиров — М.: Сов. энциклопедия, 1968. — 911 с.
224. Пекелис В.Д. Твои возможности, человек! — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Знание, 1986. — 272 с.
225. Петрова Е.А. Знаки общения — М.: Изд-во «Гном и Д», 2001. — 254 с. (Визуал. психосемиотика).
226. Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя — Казань: Казан. ГПИ, 1982. — 76 с.
227. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 168 с.
228. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Пер. с франц.; Предисл. В.А. Лекторского и др. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
229. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания: Первая кн. учителя / П.И. Пидкасистый, М.Л. Портнов. — М.: Рос. пед. агентство, 1998. — 183 с.

230. Пидкасистый П.И., Ахметов Н.К., Хайдаров Ж.С. По фундаментальным дисциплинам // Вестн. высш. шк. — 1985. — № 7. — С. 36-40.

231. Пиз А. Язык телодвижений: Как читать мысли других людей по их жестам / Пер. с англ.; Авт. вступ. ст. Н. Котляр. — Нижний Новгород: Совмест. рос.-австрал. предприятие «Ай Кью», 1992. — 262 с.

232. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. и авт. коммент. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок; АПН СССР. — М.: Педагогика, 1985. — 496 с. (Пед. б-ка).

233. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник — М.: Профиздат, 1991. 191 с.

234. Покровский Е.А. Детские игры, преимущественно русские. (В связи с историей, этнографией, педагогикой и гигиеной) — М.: Тип. А.А. Карцева, 1887. — 368 с.

235. Полуянов Ю.А. Воображение и способности — М.: Знание, 1982. — 96 с. (Новое в жизни, науке, технике).

236. Поляков М.Я. О театре: Поэтика. Семиотика. Теория драмы / Независимая акад. эстетики и свобод. искусств. — М.: Международ. агентство А. Д. and театр, 2001. — 384 с.

237. Пономарев Я.А. Психология творчества / АН СССР, Ин-т психологии. — М.: Наука, 1976. — 303 с.

238. Пономарев Я.А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки / АН СССР, Ин-т психологии; Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова. — М., 1989. — С. 21-34.

239. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика — М.: Педагогика, 1976. — 280 с.

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

241. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество — М.: Знание, 1987. — 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Педагогика и психология; 1/1987).

242. Почепцов Г.Г. История русской семиотики до и после 1917 года — М.: Лабиринт, 1998. — 333 с. (Сер. учеб.-справоч. лит.).

243. Праздников Г.А. Условия формирования творческой личности // Сценическая педагогика: Сб. тр. / Мин-во культуры РСФСР, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии. — Л., 1976. — Вып. 2. — С. 3-12.

244. Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материа-

лы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Бездобразова, Г.В. Брагина и др. — Полтава, 1991. — 383 с.

245. Профессиональный конкурс «Учитель года Москвы»: Идеология. Политика. Практика / Авт. коллектив: Е.В. Воронина и др.; Моск. ин-т повышения квалификации работников образования. Исследоват. лаб. «Куна». — М.: МИПКРО, 2001. — 92 с.

246. Психодрама: вдохновение и техника / Под ред. П. Холмса, М. Кар; Пер. с англ. В.К. Мершавски, Г.М. Ченцовой. — М.: Независимая фирма «Класс», 1997. — 275 с. (Б-ка психологии и психотерапии).

247. Психологические исследования творческой деятельности / О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, Ю.Е. Виноградов и др.; Отв. ред. О.К. Тихомиров; АН СССР, Ин-т психологии. — М.: Наука, 1975. — 253 с.

248. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Сост. и отв. ред. А.А. Радугин — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Центр, 1999. — 254 с.

249. Психология педагогического общения: Метод. разраб. для преподавателей и студентов — Саратов: СГПИ, 1980. — 96 с.

250. Психология процессов художественного творчества / АН СССР, Науч. совет по истории мировой культуры, Комис. комплекс. изуч. худож. творчества, ВНИИ искусствознания. — Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1980. — 285 с.

251. Путьская О. Ролевая игра и обучение иностранным языкам // Искусство в шк. — 1996. — № 3. — С. 28-30.

252. Раппопорт С. Искусство и личность // Искусство и школа: Кн. для учителя / Сост. А.К. Василевский. — М., 1981. — С. 215-229.

253. Резерв успеха — творчество / Пер. с нем. В. Калвейт, Г. Нойнер, Ф. Кликс и др.; Под ред. Г. Нойнера и др. — М.: Педагогика, 1989. — 118 с.

254. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Пер. с пол. и вступит. ст. В.К. Вилюнаса; Общ. ред. О.В. Овчинниковой. — М.: Прогресс, 1979. — 392 с. (Обществ. науки за рубежом. Философия и социология).

255. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для преподавателей высш. и сред. пед. учеб. заведений — М.: ВЛАДОС, 2000. — 301 с. (Пед. мастерская).

256. Рибо Теодюль. О страстях: Психол. этюд / Пер. с 3-го



- франц. изд. д-ра М. Северак. — Одесса: А.Капельмац и Навроцкий, 1912. — 150 с.
257. Риторика / Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. — Минск: Амалфея, 2000. — 464 с.
258. Родари Д. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй / Пер. с ит. Ю.А. Добровольской. — М.: Прогресс, 1978. — 212 с.
259. Рождественская Н.В. К вопросу о критериях актерских способностей // Сценическая педагогика: Сб. тр. / Мин-во культуры РСФСР, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии, Фак. драмат. искусства. — Л., 1973. — Вып. 1. — С. 222-232.
260. Розентуллер В. Театр как средство воспитания // Театр в школе: Сб. пьес для постановок с детьми. — М., 1996. — С. 5-9.
261. Розинский Э.А. Тренинг пантомимиста // Сценическая педагогика: Сб. тр. / Мин-во культуры РСФСР, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии. — Л., 1976. — Вып. 2. — С.142-152.
262. Романов Ю. И. Образ, знак в искусстве: Филос.-методол. аспект: Учеб.-метод. пособие / Акад. художеств СССР, Ин-т живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина. — Л.: Ин-т им. И. Е. Репина, 1991. — 130 с.
263. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 1: А — М / Гл. ред. В.В. Давыдов — М.: Большая Рос. энцикл., 1993. — 608 с.
264. Рубина Ю.И. Роль театра в учебно-воспитательной работе школы: Метод. рекомендации — М., 1975. — 82 с.
265. Рубинштейн М.М. Проблема учителя — М.; Л.: Моск. акционер. издат. об-во, 1927. — 175 с.
266. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического и общего во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира — М.: Изд-во АН СССР, 1957. — 328 с.
267. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т.1 — М.: Педагогика, 1989. — 486 с.
268. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопр. психологии. — 1960. — № 3. — С.3-15.
269. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма / Мин-во сред. и высш. проф. образования РФ, Самар. гос. ун-т, Отд. образования администрации г. Самары, Центр образоват. технологий. — Самара, 1997. — 159 с.
270. Руднева Т.И. Формирование основ педагогического профессионализма у студентов университета / Гос. ком. РФ по высш.

образованию, Самар. гос. ун-т, Рос. акад. образования, Поволж. фил. ин-та развития личности. – Самара, 1996. – 244 с.

271. Румянцева Л.Н. Новый подход в обучении иностранным языкам // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: Межвуз. сб. / С.-Петерб. гос. ун-т; Отв. ред. Г.А. Баева, Н.В. Баграмова. – СПб., 2001. – С. 65-75.

272. Савина Ф.К. Педагогика в университетском образовании // Обучение студентов педагогике. Аспект технологий: Сб. науч. ст. – Волгоград, 1996. – С. 3-10.

273. Савкова З.В. Техника звучащего слова: Метод. пособие – М.: ВНИИ НТИКПР, 1988. – 95 с.

274. Савостьянов А.И. Личностно ориентированный подход к профессиональной подготовке актера: Дис. ... д-ра пед. наук – М., 1997. – 380 с.

275. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя – М.: ВЛАДОС, 1999. – 142 с. – (Пед. мастерская).

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

277. Самарич В.В. Драматизация как средство развития коммуникативных способностей будущих педагогов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ставроп. гос. ун-т. Ставрополь, 2000. – 23 с.

278. Санкт-Петербургский университет в первое столетие его деятельности. 1819-1918: Материалы по истории С.-Петербург. ун-та. Т. 1: 1819-1835 / Под ред. С.В. Рождественского; Собрала и издала И.Л. Маяковский, А.С. Николаев. – Пг., 1919. – 759 с.

279. Седова Л.Н. Становление творческой личности в условиях развивающей образовательной среды: Дис. ... д-ра пед. наук – Балашов, 2000. – 376 с.

280. Селье Ганс. От мечты к открытию: Как стать ученым / Пер. с англ. Н. И. Войскунской; Общ. ред. М.Н. Кондрашовой, И.С. Хорола; Послесл. М.Г. Ярошевского, И.С. Хорола. – М.: Прогресс, 1987. – 368 с.

281. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека: Мотивац. -эмоц. Аспекты – М.: Наука, 1975. – 175 с. (АН СССР, Ин-т высш. нерв. деятельности и нейрофизиологии).

282. Симонов П.В. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций – М.: Изд-во АН СССР, 1962. – 139 с. (АН СССР, Ин-т высш. нерв. деятельности и нейрофизиологии).

283. Симонов П.В. Мотивированный мозг: Высш. нерв. деятельность и естественнонауч. основы общ. психологии / Отв. ред.

- В.С. Русинов; АН СССР, Секция хим.-технол. и биол. наук. — М.: Наука, 1987. — 269 с.
284. Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П. Происхождение духовности / Отв. ред. М.Г. Айрапетянц; — М.: Наука, 1989. — 352 с. (Сер. «Общество и личность»).
285. Симонов П.В. Созидающий мозг: Нейробиол. основы творчества / Рос. АН, Отд-ние физиологии, Ин-т высш. нерв. деятельности и нейрофизиологии. — М.: Наука, 1993. — 111 с.
286. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность — М.: Наука, 1984. — 161 с. (Сер. «От молекулы до организма»).
287. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций — М.: Наука, 1970. -141 с. (АН СССР. объедин. науч. совет “Физиология человека и животных”).
288. Симонов П.В. Эмоциональный мозг — М.: Наука, 1981. — 215 с. (АН СССР. Ин-т высш. нерв. деятельности и нейрофизиологии).
289. Симонов П.В. Что такое эмоция? — М.: Наука, 1966. — 93 с.
290. Симонова Н.А. Воспитание звуком // Дети. Театр. Образование: Всерос. науч.-практ. конф. (25-28 марта 1997 г.): Тез. докл.: Фестиваль «Искусство. Дети. Образование» (1996/1997 учеб. г.) / Администрация Самар. обл. и г. Самары, Самар. гос. пед. ун-т; Редкол.: А.А. Семашкин (отв. ред.) и др. — Самара, 1996. — С. 361-363.
291. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей: Кн. для учителей и воспитателей — М.: Просвещение, 1980. — 144 с.
292. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Моск. гос. заоч. пед. ин. — М.: Просвещение, 1976. — 160 с.
293. Словарь русского языка: В 4 т. Т. 1: А — Й/ АН СССР, Ин-т рус. яз.; Подгот. Л.П. Алекторовой и др. — 3-е изд., стер. — М.: Рус. яз., 1985. — 702 с.
294. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учеб. диалога на уроках словесности — М.: Флинта: Наука, 1999. — 232 с.
295. Смирнов-Несвицкий Ю. О многообразии сценических решений — М.: Искусство, 1964. — 103 с. (Репертуар худож. самодетельности).
296. Смирнова Г. Коммуникативные умения учителя // Нар. образование. — 1999. — № 1/2. — С. 206-208.
297. Советский энциклопедический словарь: Ок. 80000 слов / Гл. ред. А.М. Прохоров — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Сов. энцикл., 1989. — 1632 с.

298. Современная западная философия: Словарь / Сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов — М.: Политиздат, 1991. — 414 с.

299. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.

300. Соловьев В.Б. Азбука актера, режиссера и педагога любительского театра — Сыктывкар, 1994. — 154 с.

301. Соловьев И.М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. Вып.1. Университеты до эпохи шестидесятых годов — СПб.: Книгоизд-во типолитогр. "Энергия", 1914. — 206 с.

302. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост., авт. вступ. ст. и коммент. А.Т. Губко; АПН СССР. — М.: Педагогика, 1991. — 240 с. (Пед. б-ка).

303. Спивак Д.Л. Как стать полиглотом — Л.: Лениздат, 1989. — 144 с.

304. Станиславский К.С. Константин Станиславский — М.: Вагриус, 2001. — 206 с. (Записные книжки).

305. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве — М.: Искусство, 1980. — 431 с.

306. Станиславский К.С. Работа актера над собой — М.: Гослитиздат, Б.г. — 576 с.

307. Станиславский К.С. Режиссерский план «Отелло» — М.; Л.: Искусство, 1945. — 392 с.

308. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 1: Моя жизнь в искусстве / Редкол.: О.Н. Ефремов (гл. ред.) и др.; Предисл. О.Н. Ефремова; Подгот. текста, вступ. ст. и коммент. И. Соловьевой — М.: Искусство, 1988. — 622 с.

309. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 2: Работа актера над собой. Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания; Дневник ученика / Редкол.: О.Н. Ефремов (гл. ред.) и др.; Моск. худож. акад. театр СССР им. М. Горького, Науч.-исслед. сектор шк.-студии (вуз) им. Вл. И. Немировича-Данченко. — М.: Искусство, 1989. — 511 с.

310. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 3: Работа актера над собой. Ч. 2: Работа над собой в творческом процессе воплощения: Материалы к кн. / Редкол.: О.Н. Ефремов (гл. ред.) и др.; Моск. худож. акад. театр СССР им. М. Горького, Науч.-исслед. сектор шк.-студии (вуз) им. Вл. И. Немировича-Данченко. — М.: Искусство, 1990. — 507 с.

311. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 4: Работа актера над ролью: Материалы к кн. / Редкол.: О.Н. Ефремов (гл. ред.) и др.; Моск. худож. акад. театр СССР им. М. Горького, Науч.-исслед. сектор шк.-студии (вуз) им. Вл. И. Немировича-Данченко. — М.: Искусство, 1991. — 399 с.

312. Степучев Р.А. Проблемы костюма как семиотической системы в коммуникации человеческого общения: Конспект лекций / Моск. текстил. акад. — М., 1991. — 68 с.

313. Стеценко И.А. Развитие педагогической рефлексии в профессиональной подготовке учителя в условиях усвоения опыта педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Таганрог. гос. пед. ин-т. — Таганрог, 1998. — 22 с.

314. Стоунс Эдвард. Психопедагогика: Психол. теория и практика обучения / Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1984. — 471 с.

315. Страхов И.В. Вопросы психологии творчества: Метод. разработ. / Сарат. гос. пед. ин-т им. К. А. Федина — Саратов: Б.и., 1982. — 81 с.

316. Стрелков Д.Л. Роль театрального творчества в процессе становления личности // Педагогика на рубеже веков: Сб. науч. ст. аспирантов кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена; Ред.: А.Г. Козлова, А.П. Тряпицына — СПб.: Образование — Культура, 1999. — С. 214-222.

317. Строева М.Н. Режиссерские искания Станиславского, 1898-1917 / АН СССР; Ин-т истории искусств Мин-ва культуры СССР. — М.: Наука, 1973. — 375 с.

318. Строева М.Н. Режиссерские искания Станиславского, 1917-1938 / АН СССР; Ин-т истории искусств Мин-ва культуры СССР. — М.: Наука, 1977. — 414 с.

319. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. Т.1: Проблемы воспитания всесторонне развитой личности; Духовный мир школьника; Методика воспитания коллектива — Киев: Рад. школа, 1979. — 686 с.

320. Тарасова А.М., Талалаева А.М., Горелышева Н.В. В подвижничестве учителя — будущее России: Материалы обл. этапа конкурса «Учитель года России-98»; Ряз. обл. ин-т развития образования. — Рязань, 1999. — 95с.

321. Театральная энциклопедия. Т.2. Глов-Кету / Гл. ред. П.А. Марков. — М.: Сов. энциклопедия, 1963. — 1212 с.

322. Теории, школы, концепции: Критич. анализы: Худож. рецепция и герменевтика: Сборник / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького; Отв. ред. Ю.Б. Борев — М.: Наука, 1985. — 288 с.

323. Теории, школы, концепции: Критич. анализы: Худож. коммуникация и семиотика: Сб. ст./ АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького; Отв. ред. Ю.Б. Борев – М.: Наука, 1986. – 231 с.

324. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 1 / Ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.

325. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. Т. 2 / Ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1985. – 359 с.

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

327. Терский В.Н., Кель О.С. Игра. Творчество. Жизнь: Орг. досуга школьников – М.: Просвещение, 1966. – 304 с.

328. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека: Опыт теорет. и эксперим. Исследования – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 304 с.

329. Толковый словарь русского языка. Т.1. А-Кюрины / Сост. Г.О. Винокур и др.; Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Сов. энциклопедия, 1934. – 1562 с.

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

331. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

332. Успенский Б.А. Семиотика искусства – М.: Шк. «Языки рус. культуры», 1995. – 357 с. (Язык. Семиотика. Культура).

333. Ухтомский А.А. Доминанта. – М.; Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1966. – 273 с.

334. Учитель года России: Лучшее от лучших. Вып. 4. Ч. 1. Русский язык. Литература. Иностранные языки: Сб. метод. Материалов / Сост. Е.М. Пахомова, Н.А. Свешникова. – М.: Владос, 2000. – 207 с.

335. Учитесь властвовать собой: Метод. рекомендации по использ. аутог. тренировки в самовоспитании для студ. пед. ин-тов / Мин-во просвещения РСФСР, Перм. гос. пед. ин-т; Сост. Б.М. Чарный. – Пермь: Перм. пед. ин-т, 1984. – 20 с.

336. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.2 / Редкол.: М.И. Кондаков (гл. ред.) и др.; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 494 с.

337. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2 / Ред. колле-

- гия: А.М. Еголин (гл. ред.) и др. – М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 656 с.
338. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 8 / Ред. коллегия: А.М. Еголин (гл. ред.) и др. – М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 776 с.
339. Фаст Джулиус. Язык тела / Пер. с англ., Предисл. Ю.В. Емельянова, Он же. Как понять иностранца без слов./ Пер. с англ. – М.: АО «Вече» и др., 1995. – 431 с. – (Self-Help).
340. Федина Е.Н. Досуг в структуре образовательного пространства: Автореф. дис. ... канд. социол. наук / Саратов. гос. техн. ун-т. – Саратов, 2000. – 15 с.
341. Философия естествознания. Вып. 1. – М.: Политиздат, 1966. – 413 с.
342. Фролова Н.Г. Проблемы герменевтики в современном образовании // Всероссийский августовский Интернет-педсовет-2001: [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://2001.pedsovet.alledu.ru/fojum.php?c=42&f=41&t=165&m=165&ffm=0>.
343. Фюр Рейнгард. Тезисы о гештальт-педагогике // Московский Гештальт институт: [Электрон. ресурс] / Моск. Гештальт ин-т. – Режим доступа: <http://www.gestalt.ru/articles/read.html?id=9>.
344. Харькин В.Н. Импровизация... Импровизация? Импровизация! – М.: Магистр, 1997. – 287 с.
345. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / Под ред. В.А. Слостенина, Ю.П. Сокольников; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – М.: МИП «НВ Магистр», 1992. – 159 с.
346. Хейзинга Йохан. Homo ludens; В тени завтрашнего дня / Пер. с нидерл. и примеч. В.В.Оушиса; Общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. – М.: Прогресс: Прогресс – Академия, 1992. – 459 с.
347. Хейзинга Йохан. Homo ludens; Статьи по истории культуры / Сост., пер. и авт. вступ. ст. Д.В. Сильвестров; Науч. коммент. Д.Э. Харитоновича. – М.: Прогресс-традиция, 1997. – 413 с.
348. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя – М.: Высш. шк., 1988. – 168 с.
349. Художественная энциклопедия: Иллюстрированный словарь искусств и художеств. Т. 1: А-И / Сост. Ф.И. Булгаков. – СПб: А.С. Суворин, 1886. – 402 с.
350. Цапок В.А. Творчество: Филос. аспект проблемы / Отв. ред. Н.Г. Михай; Молд. гос. ин-т искусств. – Кишинев: Штиинца, 1989. – 150 с.

351. Царенко Л. Игра – жизнь – театр // Обруч (Образование: Ребенок и Ученик). – 1996. – № 4. – С. 28 – 30.
352. Цветкова З.М. О преподавании иностранных языков в средней школе – М.: Изд. и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 32 с.
353. Черевко И.М. Аспекты мастерства в педагогической деятельности // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. – Полтава, 1991. – С.77-79.
354. Чехов А.П. Хорошая новость: [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200300401>.
355. Михаил Чехов: Лит. наследие: В 2 т. Т. 2: Об искусстве актера / Вступ. ст. М.О. Кнебель: Центр. гос. арх. лит. и искусства СССР, Музей МХАТ СССР им. М. Горького; Сост. И.И. Аброскина и др. – М.: Искусство, 1986. – 559 с.
356. Чечет Т.И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно-ориентированного обучения: Автореф. дис. ... канд. наук: 13.00.08 / Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 1997. – 21 с.
357. Чудиновских И. О преподавании театра в общеэстетических классах // Искусство в шк. – 1996. – № 3. – С. 15-20.
358. Шалаев И.В., Веряев А.А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог: Наука, технология, практика: [Электрон. ресурс]. – 1998. – № 4. – Режим доступа: <http://bspu.secna.ru/Journal/pedagog/title.html>.
359. Шекспир В. Как вам это понравится // Полн. собр. соч.: В 8 т. – М., 1959. – Т. 5. – С.47-48.
360. Шеленская А.В. Временная организация структуры невербального взаимодействия и диалогичность общения: Автореф. дис. ... канд. наук: 19.00.07 / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И.Ленина, дис. совет Д. 053.01.07. – М., 1995. – 17 с.
361. Шепель В.М. Имиджология. Секреты личного обаяния. – М.: ЮНИТИ, 1994. 320 с.
362. Шпет Л. Советский театр для детей: Страницы истории. 1918 – 1945 – М.: Искусство, 1971. – 431 с.
363. Штофф В.А. Моделирование и философия – М.; Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1966. – 301 с.
364. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества – М.: Высш. шк., 1989. – 143 с.



365. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т методов обучения. — М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. — 96 с.

366. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук (по психологии) — Л., 1968. — 35 с.

367. Щетинин М.П. Объять необъятное: Зап. Педагога — М.: Педагогика, 1986. — 173 с.

368. Щуркова Н.Е. Элементы актерского мастерства в педагогической технологии // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: Материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / Редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. — Полтава, 1991. — С. 10-12.

369. Эйзенштейн С.М. Избранные произведения: В 6 т. Т.4 / Гл. ред. С.И. Юткевич. — М.: Искусство, 1966. — 790 с.

370. Эльконин Д.Б. Психология игры — 2-е изд. — М.: ВЛАДОС, 1999. — 359 с.

371. Энгельмейер П.К. Творческая личность и среда в области технических изобретений — СПб.: Образование, 1911. — 116 с.

372. Энгельмейер П.К. Теория творчества — СПб.: Образование, 1910. — 207 с.

373. Энциклопедический словарь. Т. 25: Имидоэфир — Историческая школа / Репр. воспр. изд. Ф.А. Брокгауз — И.А. Ефрон 1890 г. — М.: Терра, 1991. — 480 с.

374. Энциклопедический словарь. Т. 45: Патенты на изобретения — Петропавловский / Репр. воспр. изд. Ф.А. Брокгауз — И.А. Ефрон 1890 г. — М.: Терра, 1992. — 474с.

375. Энциклопедический словарь. Т. 54: Репина — Рясское и Россия / Репр. воспр. изд. Ф.А. Брокгауз — И.А. Ефрон 1890 г. — М.: Терра, 1992. — 492с.

376. Энциклопедический словарь. Т. 68: Углерод — Усилие / Репр. воспр. изд. Ф.А. Брокгауз — И.А. Ефрон 1890 г. — М.: Терра, 1993. — С.483-960.

377. Эрберг К. Цель творчества — 2-е изд., сокр. — Пб.: Алконост, 1919. — 170 с.

378. Эфрос А.В. Профессия: режиссер — М.: Искусство, 1979. — 367 с.

379. Эфрос А.В. Репетиция — любовь моя — М.: Искусство, 1975. — 319 с.

380. Юбилейный акт Императорского С.- Петербургского уни-

верситета 8 февраля 1869 года. — СПб.: Печатня В. И. Головина, 1869. — 65 с.

381. Юрченко О.А. Исследование эффективности социально-психологического тренинга драматической импровизации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Самар. гос. пед. ун-т, Каф. социал. психологии. — Самара: СамГПУ, 1999. — 24 с.

382. Юрченко О.А. Психодраматический подход: Тренинг импровизации: Метод. описания, коммент. и рекомендации для психологов, работающих с группами / Самар. обл. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, Регион. центр социопсихол. исслед. и диагностики в системе образования. — Самара: Изд-во Самар. обл. ин-та повышения квалификации и переподгот. работников образования, 1998. — 64 с.

383. Юстус И.В. Использование дидактических средств драматизации как способа развития личности в образовании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалиста. Самара, 1996. — 23 с.

384. Юстус И. Мир глазами театра // Искусство в школе. — 1996. — № 3. — С. 20-22.

385. Юстус И.В. Театральная педагогика и формирование мировоззренческой системы будущего специалиста // Человек в культуре России: Материалы V Всерос. науч.- практ. конф., посвящ. Дню славянской письменности и культуры / Мин-во общ. и проф. образования РФ, Рос. ин-т культурологии Акад. наук РФ; Науч. ред. А.А. Баранов — Ульяновск: ИПКПРО, 1997. — С. 43.

386. Юсупов Р.М., Заболотский В.П., Иванов В.П. Человек в информационном пространстве // Проблемы информатизации. — 1996. — Вып. 4. — С. 3-7.

387. Языкова Н.В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / МГУ М.В. Ломоносова. — М., 1995. — 42 с.

388. Якобсон П.М. Общение людей как социально-психологическая проблема — М.: Знание, 1973. — 32 с. (Б-чка «Актуальные проблемы социальной психологии»).

389. Якобсон П.М. Психология сценических чувств актера: Этюды по психологии — М.: Гослитиздат, 1936. — 212 с.

390. Ямбург Е. Единое образовательное пространство // Нар. образование. — 1994. — № 1. — С. 24-27.

391. Armstrong David F. Gesture and the nature of language / David

F. Armstrong, William F. Stokoe, Sherman E. Wilcox. – Cambridge; New York, NY, USA: Cambridge University Press, 1995. – 260 p.

392. Armstrong Thomas. Multiple intelligences in the classroom / Thomas Armstrong. – Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994. – 185 p.

393. Asher James A. Learning another language through actions / by James J. Asher. – 5th ed. – Los Gatos, Calif: Sky Oakes, 1996.

394. Axtell Roger E. The do's and taboos of hosting international visitors / Roger E. Axtell. – New York: Wiley, 1990. – 236 p.

395. Axtell Roger E. Gestures: the do's and taboos of body language around the world / Roger E. Axtell; illustrations by Mike Fornwald. Rev. and expanded ed. – New York: Wiley, 1998. – 238 p.

396. Baker Ann. Ship or sheep?: An intermediate pronunciation course / Ann Baker; with cartoons by Leslie Marshall. – 2nd ed., new ed. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1995. – 168 p.

397. Bandura A. Social cognitive theory / A. Bandura // Annals of child development. – Greenwich, CT: JAI Press., 1989. – Vol.6. – Pp.1-60.

398. Berghammer Gretta. Developmental Drama: The Curricular Process for Pre-Kindergarten / Gretta Berghammer, Anne Cairns Federlein, Lynn Nielsen. – Grade 6. Iowa Department of Education: Des Moines, 1991. – 67 p.

399. Bradford Barbara. Intonation in context: intonation practice for upper-intermediate and advanced learners of English / Barbara Bradford; advisory editor David Brazil. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 52 p.

400. Brandreth Gyles. Crazy encyclopedia & daft dictionary / Gyles Brandreth; illustrations by Bobbie Craig and Ian West. – Edition: New ed. – London: Chancellor, 1995. – 112 p.

401. 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.

402. Brown H. Douglas. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy / H. Douglas Brown. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents, 1994. – 467 p.

403. Bull Peter. Posture and gesture / by P.E. Bull. – 1st ed. – Oxford [Oxfordshire]; New York: Pergamon Press, 1987. – 194 p.

404. Buzan Tony. The power of verbal intelligence / Tony Buzan. – London: Thorsons, 2002. – 230 p.

405. Cassirer Ernst. Essai sur l'homme / Ernst Cassirer, tr. N. Massa. – Paris: Éd. de Minuit, 1975. – 336 p.

406. Christie Agatha. *Cat among the pigeons* / Agatha Christie. – London: HarperCollins, 1994. – 224 p.
407. Christison Mary Ann. *Applying Multiple Intelligences Theory: in Preservice and Inservice TEFL Education Programs // Forum.* – 1998. – Vol. 36, № 2, April – June. – P. 2-14.
408. Davis Paul. *Dictation – new methods, new possibilities* / Paul Davis and Mario Rinvoluceri. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1995. – 122 p.
409. Frank Christine. *Challenge to think* / Christine Frank, Mario Rinvoluceri, Marge Berer. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 80 p.
410. Gardner Howard. *Multiple intelligences: the theory in practice* / Howard Gardner. – New York, NY: Basic Books, 1993. – 304 p.
411. Hadfield Jill. *Advanced communication games: a collection of games and activities for intermediate and advanced students of English* / Jill Hadfield. – Harlow: Longman, 1996. – 106 p.
412. Haycraft John. *An introduction to English language teaching* / John Haycraft. – Harlow: Longman, 1986. – 146 p. – (Longman handbooks for language teachers).
413. Hess Natalie. *Creative questions: lively uses of the interrogative* / Natalie Hess and Laurel Pollard. – Harlow: Longman, 1995. – 104 p. – (Pilgrims Longman resource books).
414. Kaufman Bel. *Up the down staircase* / by Bel Kaufman. – 1st HarperPerennial ed. – New York, N.Y.: HarperPerennial, 1991. – 340 p.
415. Ladousse Gillian Porter. *Role play* / Gillian Porter Ladousse. – Oxford; New York: Oxford University Press, 1994. – 181 p.
416. *Language and gesture* / edited by David McNeill. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2000. – 409 p.
417. Lloyd-Elliott Martin. *The secrets of attraction: decoding body language to maximize your sex appeal* / Martin Lloyd-Elliott. – London: Hamlyn, 1994. – 144 p.
418. Maley Alan. *Drama techniques in language learning: a resource book of communication activities for language teachers* / Alan Maley and Alan Duff. – New ed., 2nd ed. – Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1997. – 234 p.
419. McRae John. *Chapter & verse: an interactive approach to literature* / John McRae & Luisa Pantaleoni. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 138 p.
420. Monahan Barbara. *A dictionary of Russian gesture* / Barbara Monahan. – Ann Arbor, MI: Hermitage, 1983. – 184 p.
421. *More recipes for tired teachers: well-seasoned activities for*

the ESOL classroom / contributed by teachers associated with Pilgrims Language Courses, Canterbury, England; edited by Christopher Sion. – Menlo Park, Calif: Addison-Wesley Pub. Co., 1991. – 115 p.

422. Moreno J.L. Who shall survive? / J.L. Moreno. – Washington: D.C.: Nervous and Mental Disease Publications (Rev. ed. Beacon house, 1953).

423. Morgan John. The Q book: practising interrogatives in reading, speaking and writing / John Morgan, Mario Rinvoluceri. – Harlow: Longman, 1995. – 142 p.

424. Morris Charles G. Psychology: an introduction / Charles G. Morris with Albert A. Maisto. – 10th ed. – Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1998. – 724 p.

425. Morris Desmond. Peoplewatching / Desmond Morris. – London: Vintage, 2002. – 526 p.

426. Neelands Jonothan. Structuring drama work: a handbook of available forms in theatre and drama / Jonothan Neelands and Tony Goode; with a foreword by David Booth. – 2nd ed. – Cambridge, UK; New York, NY, USA: Cambridge University Press, 2000. – 116 p.

427. Norman David. Communicative ideas: an approach with classroom activities / David Norman, Ulf Levih, Jan Anders Hedenquist. – Hove: Language Teaching Publications, 1996. – 125 p. – (Student-centred language teaching).

428. Pease Allan. Signals: how to use body language for power, success, and love / Allan Pease. – Toronto; New York: Bantam Books, 1984. – p.

429. Pease Barbara. Why men don't listen & women can't read maps: how we're different and what to do about it / Barbara and Allan Pease. – 1st Welcome Rain ed. – New York, NY: Welcome Rain, 2000. – 254 p.

430. Phillips Sarah. Drama with children / Sarah Phillips. – Oxford: Oxford University, 1999. – 151 p. – (Resource books for teachers).

431. Purkis Christine. English language games: activities for developing vocabulary, expression, imagination, powers of deduction, and skills of articulation / Christine Purkis and Cathy Guñrin. – London: Macmillan Education, 1995. – 132 p.

432. Rinvoluceri Mario. Humanising your coursebook / Mario Rinvoluceri. – London: English Teaching Professional; Addlestone, Surrey: Delta Pub., 2002. – 96 p. – (Professional perspectives).

433. Roebuck Chris. Effective communication / Chris Roebuck. –

London: Marshall, 1998. – 96 p. – (A self-development programme: the essential guide to thinking and working smarter).

434. Saldara Johnny. Drama of color: improvisation with multiethnic folklore / Johnny Saldara. – Portsmouth, NH: Heinemann, 1995. – 169 p.

435. Scheflen Albert E. Body language and social order; communication as behavioral control / [by] Albert E. Scheflen with Alice Scheflen. – Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, [1972]. – 208 p.

436. Tanner Rosie. Tasks for teacher education: a reflective approach: Coursebook / Rosie Tanner and Catherine Green. – Harlow: Addison Wesley Longman, 1998. – 134p.

437. Tanner Rosie. Tasks for teacher education: a reflective approach: Trainer's book / Rosie Tanner and Catherine Green. – Harlow: Addison Wesley Longman, 1998. – 96 p.

438. Top class activities: 50 short games and activities for teachers / series editor Peter Watcyn-Jones. – London: Penguin, 1997. – 96 p.

439. Ur Penny. Five-minute activities: a resource book of short activities / Penny Ur, Andrew Wright; with illustrations by Andrew Wright. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1994. – 105 p.

440. Wajnryb Ruth. Grammar dictation / Ruth Wajnryb. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 132 p. – (Resource books for teachers Oxford English).

441. Wessels Charlyn. Drama / Charlyn Wessels. – Oxford; New York: Oxford University Press, 1993. – 137 p.

442. Wright Andrew. Games for language learning / Andrew Wright, David Betteridge and Michael Buckby. – New ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 212 p. – (Cambridge handbooks for language teachers).

# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> . . . . .	3
<b>Глава I. Теория и практика подготовки к профессионально-педагогической деятельности</b> . . . . .	9
1. Подготовка учителей иностранного языка в ретроспективе развития педагогического образования . . . . .	9
2. Театральность в профессиональной деятельности . . . . .	31
3. Средства театральной педагогики в реализации педагогических задач . . . . .	47
<b>Глава II. Психодраматический подход к формированию профессиональной готовности студентов филологического факультета</b> . . . . .	66
1. Условия становления педагогического творчества . . . . .	66
2. Творческая личность учителя иностранного языка . . . . .	86
3. Драмогерменевтика как способ реализации творческой индивидуальности . . . . .	100
4. Роль эмоций в образовательном процессе . . . . .	114
5. Техники психодрамы в подготовке учителей иностранного языка . . . . .	136
<b>Глава III. Специфика деятельности учителя иностранного языка</b> . . . . .	160
1. Требования к личности учителя иностранного языка – выпускника филологического факультета университета . . . . .	160
2. Оценка качества готовности учителя иностранного языка к решению творческих задач . . . . .	189
3. Ролевой репертуар учителя иностранного языка в процессе педагогического общения . . . . .	205
4. Знаково-символическая деятельность учителя иностранного языка в профессиональном семиотическом пространстве . . . . .	216
5. Образовательная модель подготовки творческой личности учителя иностранного языка в университете . . . . .	248
<b>Заключение</b> . . . . .	259
<b>Библиографический список</b> . . . . .	262

Научное издание

Кашина Елена Георгиевна

**ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
ПОДГОТОВКИ  
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Редактор и корректор *Н.А.Волынкина*  
Художественный редактор *Л.В.Крылова*  
Компьютерная верстка, макет *Л.Н.Замамыкиной*

Лицензия ИД № 06178 от 01.11.2001г. Подписано в печать 17.06.2003.

Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.печ. л. 17,2; уч.-изд. л. 18,5.

Гарнитура «NewtonС». Тираж 500 экз. Заказ №167.

Издательство «Самарский университет», 443011, г.Самара, ул. Акад. Павлова,1.

Отпечатано в ООО «Типография «Книга».

443068, г.Самара, ул.Ново-Садовая, 106. Тел. (8462) 35-35-26.

E-mail: slovo@samaramail.ru