

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Елена Кашина

**Театральные действия
в профессиональном пространстве
выпускников филологических
факультетов**

Учебное пособие для студентов
филологических факультетов

Издательство «Самарский университет»
2002

УДК 41
ББК 81.2-9
К 312

Кашина Е.Г. Театральные действия в профессиональном пространстве выпускников филологических факультетов.- Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. — 185 с.

ISBN 5-86465-267-9

В пособии рассматривается круг вопросов, связанных с формированием профессионально - значимых умений у студентов филологических факультетов университетов (будущих учителей иностранного языка) с использованием элементов театральной педагогики. Исследования последних лет дают большой экспериментальный материал для осмысления возможностей включения театральных технологий в учебный процесс по английскому языку, в лекционный курс по методике преподавания иностранного языка, практические и лабораторные занятия, а также в спецкурс по основам формирования педагогического мастерства.

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.

Пособие предназначено для студентов и преподавателей филологических факультетов классических и педагогических университетов, учителей иностранного языка, исследователей особенностей профессионально-педагогической деятельности, а также в систему повышения квалификации учителей и преподавателей вуза.

Рецензент д-р педагогических наук, проф. Т.И.Руднева

ISBN 5-86465-267-9

© Кашина Е.Г., 2002
© Издательство
«Самарский университет»,
2002

ВВЕДЕНИЕ

На рубеже веков, в период коренной перестройки, переосмысления направлений развития российской системы образования возрастает роль учителя и видоизменяются требования к его подготовке и повышению квалификации.

Появление альтернативных типов школ (государственных и частных), большого количества разнообразных учебников и учебно-методических пособий (отечественных и зарубежных), увеличение количества часов на изучение иностранного языка и его раннее начало, единый государственный экзамен, предлагающий новый формат заданий для проверки качества знаний, умений и навыков с ориентацией на международные стандарты — все это требует пересмотра кардинальных позиций в профессиональной подготовке учителей-предметников и учителей английского языка, в частности.

Огромная востребованность учителя английского языка на рынке образовательных услуг предполагает профессиональную грамотность, готовность к словесному действию. Обеспечить такой уровень подготовки возможно в результате целенаправленной поэтапной работы, стержнем и фундаментом которой станут элементы органического театрального действия. По мнению М.М.Рубинштейна, в подготовке учителя необходимо иметь в виду 1) то, что ему дала природа и что он должен развить в себе; 2) то, что ему должна дать наука и что он должен приобрести теоретической работой, главным образом, и то, что он должен создать сам в себе на этой естественной и культурной почве, синтезируя их и перейдя с ним к прямой, непосредственной жизнедеятельности [52, 80]. И тут становится ясным, что прямая выучка выполняет, главным образом, вторую задачу, во многих отношениях помогает осуществиться первой и только в косвенной, вводной форме касается третьей задачи, имеющей необычайно большое значение в решении вопроса о том, какую ценность будет представлять учитель в конечном итоге в живой действительности.

Разбудить естественную природу и заставить работать ее в гармонии с эмоционально-чувственной сферой и тем запасом артистизма, который «дремлет» в каждом из нас, в том числе в преподавателях английского языка, можно через использование элементов театральной педагогики и компонентов драматизации, базирующихся на теории о множественных типах мышления. Театр выполняет роль перераспределения энергии между актерами и зрителями. На уроке происходят такие же процессы. Идет элементарное выравнивание энергии, перетекание от тех, у кого избыток, к тем, у кого ее недостает. В этом проявляются две наиболее заметные функции театра: первая напоминает лечебную, собирает направленную на сцену энергию и возвращает ее в зал обогащенной, насыщенной, очищенной. Учитель выполняет это на уроке, аккумулируя энергию учеников, отбрасывая негативное и давящее, возвращая радостное ощущение приобщения к чему-то большому и светлому в результате погружения в язык и иноязычную культуру. Во втором случае актер выбирает в зале цвет, нужный для данной ситуации, и использует его как прожектор, который светит на зеркальный шар, а тот разбрасывает световые зайчики по всему залу. Сам актер — зеркальный шар. Выбор цвета и заражение им всех остальных зависит от него. Учитель подобен такому же шару, и световые зайчики, освещающие урок, целиком и полностью зависят от его внутреннего профессионального самочувствия и запаса положительных эмоций.

Таким образом, можно выделить главные компоненты творческой доминанты педагога: концентрированное и одновременно распределенное внимание, развитое воображение и вдохновение, наряду с разносторонними психолого-педагогическими и методическими знаниями, умениями и навыками, особенно в области словесного действия. Они же являются основами педагогической импровизации [8, 33].

В современной мировой педагогике выделяют два основных направления в развитии подходов к обучению.

1. Модернизация традиционного обучения с целью эффективной организации усвоения заданных образцов, достижения четко заданных эталонов. В рамках этого направления обновление учебного процесса ориентировано на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, представление об обучении как «технологическом», конвейерном процессе с четко фиксированными, детально описанными ожидаемыми результатами.

2. Инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у учащихся возможностей осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментария учебно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования. С этим направлением связана разработка моделей обучения как организации учебно-поисковой, исследовательской деятельности; обучения как организации учебно-игровой, моделирующей деятельности; обучения как организации активного обмена мнениями, творческой дискуссии.

В инновационных дидактических поисках на разных ступенях обучения — от начальной до высшей школы — педагог занимает лидирующую, но не доминирующую позицию, выполняет функции режиссера, но не распорядителя, играет роль не только организатора, но и соучастника такого учебного процесса, который строится как диалог учащихся с познаваемой реальностью, другими людьми, как обогащение их целостного личностного опыта [21, 11].

Основная цель данного пособия — способствовать формированию учителя иностранного языка нового типа, нового тысячелетия на основе модели личности выпускника университета, с использованием элементов театрального действия, творческих видов заданий, игрового тренинга.

Обращение к театру в контексте профессиональной подготовки вполне оправдано. Искусство затрагивает душу человека глубже, сильнее, чем та или иная область знания, и, следовательно, имеет гораздо больше возможностей для благотворного, преображающего, гармонизирующего влияния на его жизнь.

Особенностью драматического искусства является то, что оно, как никакое другое, охватывает всего человека. Три основные душевные силы человека — воля, чувство и мышление — деятельны при создании актером образа. Сила представления должна достигнуть не только большой степени образности, позволяющей видеть предлагаемую картину или персонаж четко, ярко, в цветном оформлении, слышать тембр голоса и интонации героя и наблюдать характер движений его тела и его души, но также и большой гибкости, подвижности, которая дает возможность сознанию следить за переходами, метаморфозами, малейшими изменениями в черед предлагаемых картин и образов. Сознание до определенной степени должно стать

полифоническим, способным удерживать в поле своего внимания несколько образов, их взаимоотношения и т.д. Волевой «полюс» человека раскрывается в развитии чувства пространства (мизансцены), чувства движения, что выражается в сильных душевно-характерных жестах, походке. Связь представлений с физическим образом должна достигнуть такой степени, чтобы малейший духовный посыл находил соответствующее выражение в «подвижной графике» тела, а незначительный жест мог воспламенить фантазию [50, 7].

В плане профессиональной подготовки роль театра состоит еще и в том, что, переживая множество образов, ситуаций, отношений и поступков, студент приобретает чувство эмпатии, без которого невозможно эффективная педагогическая деятельность. Формируется гармония в восприятии окружающего мира и, наконец, социальная сторона театральной деятельности.

Нет другого искусства, которое бы столь сильно требовало социальных способностей, социального чутья, развивало их. Любая постановка возможна только при наличии единого ансамбля исполнителей. Одна из самых трудных и поэтому важных для воспитания сторон театра заключается в том, что студент, выходя на сцену, должен раскрыться непосредственно на глазах у зрителей (своих товарищей), явить свой внутренний мир, свои чувства не с помощью кисти, холста, музыкального инструмента, а в чистом виде, так как инструментом является он сам. Это требует, с одной стороны, мужества и доверия, а с другой — терпения и доброты. Только таким образом может быть развито настоящее социальное чувство, основанное на реальном интересе к другому человеку. Воспринимая в процессе занятий и репетиций способ игры, глубину чувств, характерные особенности другого в работе над образом, студенты учатся воспринимать неповторимую индивидуальность человека. Социум же может складываться только из дающих друг другу понимание и поддержку индивидуальностей.

В университетском образовании интерес к театру существовал всегда. Студенты организовывали театральные кружки и ставили свои собственные спектакли. «Разрешения устроить театр с авансценою и декорациями, в одной из университетских зал, долго не приходило от попечителя, который жил в Петербурге, а потому мы просили позволение у 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. 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 неизяśnie обаятельного в возбуждении общего восторга!..» [59, 74].

Таким образом, включение элементов театральной педагогики, сценического искусства в контекст профессиональной подготовки учителей английского языка является вполне обоснованным.

Начиная с I курса студенты погружаются в театральное семиотическое пространство и осваивают язык сценических действий на занятиях по основному иностранному языку. Продолжением является курс методики преподавания иностранного языка на IV курсе и сопровождающие его практические и лабораторные занятия. Вершина пирамиды — спецкурс «Пути и способы формирования профессиональной компетенции у выпускников филологических факультетов университетов».

Данное учебно-методическое пособие может быть использовано на всех трех этапах профессиональной подготовки, обозначенных выше: игры и творческие виды заданий на практических занятиях по основному иностранному языку; моделирование и проигрывание педагогических ситуаций с элементами театрального действия на практических и лабораторных занятиях по методике и в период педагогической практики; использование теоретических и практических разделов пособия при чтении соответствующих спецкурсов; а также в процессе повышения квалификации преподавателей английского языка школ и вузов.

Глава I.

ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Модель личности выпускника университета

Два мира есть у человека —
Один, который нас творил,
Другой, который мы от века
Творим по мере наших сил.

Николай Заболоцкий

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» [47, 178].

Необходимость индивидуально-творческого развития студентов будущих учителей, определяется меняющимися условиями обучения и воспитания школьников, ориентацией не на массовое и групповое воздействие, как это было раньше, 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, создать свое неповторимое профессиональное методическое пространство.

С этой целью конструируется модель личности выпускника классического университета. Модель — это аналог, заместитель исследуемого объекта. Модели делятся на материальные и идеальные. Идеальные, или мысленные модели могут быть разделены на два класса: иконические или образные (изображения различного вида), и знаковые (символические). К первым относятся чувственные образы, картины, кинофильмы, схемы, эскизы, чертежи, графики, карты, фотографии и т.д. К знаковым моделям относятся буквы и слова, различные математические, физические, химические и другие знаки (символы), их сочетания, формулы, уравнения и т.д. [69].

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

Модели-образы, модели-проекты создаются в процессе творческой деятельности. Так, 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 [69].

Экспериментальное обучение студентов I, IV, V курсов филологического факультета Самарского госуниверситета с 1985 по 2002 гг. позволяет обратиться к описанию характеристик выпускника, так как в течение этих 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 в русле театральной педагогики, драматической импровизации, социо-игрового стиля общения.

Модель и мысленный эксперимент, в процессе которого создается идеальный образ, который может меняться под действием изменяющихся модельных условий, позволяют внести необходимую наглядность для стимулирования творческого мышления. Модель позволяет сделать возможно более наглядным любой предмет познания, наглядно «представить» сущность явлений.

«В мысленном эксперименте ум исследователя поднимается над миром действительности. Он помогает ему выдвинуть гипотезы и сформулировать вопросы, проверка которых экспериментальным путем открывает перед ним закономерные связи, и даже такие, которые недоступны прямому измерению. Мысленный эксперимент не связывается никаким пределом точности, ибо мысли свободнее, чем атомы и электроны» [69, 90].

Идеальная модель — это не понятие и не теория, также как мысленный эксперимент — не умозаключение. Они — специфические формы мышления, мышления образного. Модель и мысленный эксперимент — самые древние формы мышления. Они предшествовали понятийному мышлению так же, как образ предшествовал понятию [69, 91].

Есть две главные составляющие модели современного учителя иностранного языка — мастерство и личность. Без них образование не станет мощным фактором социального, экономического и духов-

ного развития общества, фактором его интеллектуального возрождения. Ценность учителя в цивилизованном мире исключительна. Всегда существовала зависимость: каков уровень учителей, таков и уровень образования; каков уровень образования и воспитания, таков интеллектуальный и нравственный потенциал народа. 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 способен формировать личность.

Создание модели опирается на педагогический опыт экспериментатора, его умение предвидеть, сложить как мозаику, мысленный образ будущей модели.

В процессе мышления человек осознанно или неосознанно пользуется особой семиотической системой — предметно-изобразительным кодом, элементами этого кода являются идеальные образные модели различного типа (фигуры, схемы, графики).

От семиотической системы чувственного уровня познания он отличается конвенциональностью, т.е. индивид сам приписывает значения элементам знаковой системы, которые он конструирует [69, 92].

Создавая мысленно модель учителя и воплощая ее в ходе реального учебно-воспитательного процесса, мы следуем за основополагающей идеей, что знаковая (семиотическая) коммуникация представляет собой связь между автономными единицами. Если они совпадают, то ничего нового между ними возникнуть не может. Продолжая эту идею несовпадения, Ю.Лотман отмечает: «Неадекватность агентов коммуникации превращает сам этот факт из пассивной передачи в конфликтную игру, в ходе которой каждая сторона стремится перестроить семиотический мир противоположной по своему образцу и одновременно заинтересована в сохранении своеобразия своего контрагента» [37, 13]. Отсюда следует и новизна понимания текста не как изолированного и стабильного, не как константы. В понятие текста вводятся создатель и его аудитория, а их представления о тексте могут не совпадать по своим объемам [36, 179].

Модель личности учителя иностранного языка



Следовательно, мы создаем текст, который, с одной стороны, неотделим от модели учителя иностранного языка, заполняет его профессиональное пространство, а с другой, уникален и неповторим в каждом отдельном случае. Создается этот текст не сразу, а в процессе длительной и кропотливой работы сложного механизма университетского образования.

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 [68]. Между тем, понятие образовательного пространства не разработано на сегодняшний день, не раскрыта его суть.

Л.В.Левчук отмечает, 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.

«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 децентрализации образования и преодоления центробежных сил в образовании. Единое образовательное пространство даже в географическом представлении по всей территории России — вещь довольно условная [32, 93].

Авторы «Философии естествознания» считают, что «пространство — это чистая протяженность и время — чистая длительность, в которые как бы «погружены», «помещены» материальные объекты» [66, 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.

Ключевым понятием в образовательном пространстве является событие, явление. Оно может быть подобно сцене, на которой разыгрываются педагогические спектакли.

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

Профессиональное пространство применительно к подготовке учителя 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 современного преподавателя иностранного языка, работающего в условиях стремительно меняющегося и развивающегося образовательного процесса.

Компоненты личности учителя и соответствие этих компонентов профессиональной деятельности

Сложность образовательного процесса заключается в том, что он занимает значительное место в жизни человека: в среднем от 6-летнего возраста до 22-24 лет и при этом не дает ощутимо зримого результата сразу по его завершению. Его результатом (конечно, с учетом воздействия и других факторов, в частности, наследственности, семейного воспитания, самовоспитания и др.) является все последующее поведение, деятельность, образ жизни человека. Это опосредованное временем влияние педагогического воздействия школы, гимназии, лицея, колледжа, института, университета, академии, которое не всегда может контролироваться непосредственно [16, 4].

В связи с этим повышается ответственность высших учебных заведений, готовящих преподавателей для образовательных учреждений различного уровня. Активизируется задача усовершенствования системы профессиональной подготовки с учетом вариативности программ по иностранному языку, учебно-методических комплексов и усиления коммуникативной направленности обучения в целом. И.А.Зимняя формулирует следующие заповеди, соотносимые с профессиональными качествами педагога:

- уважай в ученике Человека, Личность (что является конкретизацией золотого правила древности — относись к другим так, как ты хотел бы, чтобы отнеслись к тебе);
- постоянно ищи возможность саморазвития и самосовершенствования (ибо известно, что тот, кто не учится сам, не может развивать вкус к учению, «умственный аппетит» у других);
- передавай ученику знания так, чтобы он хотел и мог осваивать, был готов их использовать в различных ситуациях и в своем самообразовании [16, 6].

Эти постулаты — суть конкретизации общественного тезиса: «Только личность воспитывает личность, только характер формирует характер». Педагог обязан быть Личностью, это его профессиональная характеристика.

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 рефлексию. 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 вырабатывать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам» [38, 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. В данном исследовании выделено более 50 личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик): вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость,

эмоциональность [39, 21]. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Некоторые из своих неравнозначны для выделения и дублируют друг друга, как, например, вежливость и воспитанность. Невозможно речь вести о воспитанном человеке, учителе, если он невежлив. Деловитость предполагает дисциплинированность. Любовь к детям предполагает доброту и доброжелательность в отношениях и т.д.

Известно, что идеальных личностей не бывает, однако учитель должен обладать большинством из перечисленных свойств. 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.

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 их отношение к профессии учителя, их мнение о приоритетных качества личности учителя, их понимание педагогического профессионализма и педагогического общения.

Студентам были предложены следующие вопросы:

1. Какими качествами должен обладать учитель иностранного языка и какими профессиональными умениями владеть?
2. Ваше отношение к профессии учителя?
3. О чем Вы мечтали при поступлении в университет? Оправдались ли ваши ожидания?
4. Почему при поступлении Вы выбрали именно этот факультет?
5. Насколько сильна у Вас установка на педагогическую профессию?
6. Что такое, в Вашем понимании, педагогический профессионализм?
7. Как Вы определяете понятие «искусство общения» в профессии учителя иностранного языка?
8. Имеются ли отрицательные стороны в профессии учителя иностранного языка?

Анализ ответов студентов на первый вопрос анкеты позволил сделать следующие выводы.

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.

И далее: 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 у 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.

Подтверждением смены установок 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.

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.

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 является сформированный у учителя профессионализм: «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, возможность уйти в рутину, постоянное давление чувства вины за педагогические ошибки.

Таким образом, студенты, поступавшие в университет с желанием заниматься исключительно изучением иностранного языка, во многом переосмысливают свое отношение к профессии учителя по-

Глава I.

Личность преподавателя иностранного языка

сле изучения психолого-педагогических, методических дисциплин и прохождения педагогической практики. У них формируются профессионально-значимые умения и навыки, укрепляется ориентация на педагогическую деятельность, создается творческий потенциал, позволяющий работать в новых условиях с использованием современных технологий и с высокой результативностью.

Учитель — гений коммуникабельности

«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»

В.А.Сухомлинский

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 устанавливать 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, в частности, для учителя иностранного языка. 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.

Коммуникабельность и харизма являются особыми индивидуальными характеристиками личности.

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 труд-

но добиться полной гармонии во взаимодействии вербальных и невербальных средств коммуникации [24, 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.

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 [19, 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 [43].

Доказательством этому служат ответы студентов I и IV курсов филологического факультета на анкету.

*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» [30, 89]. Ему свойственны следующие отличительные черты, которые добавляются к уже имеющимся.

1. *Плюс интерес.* Огромное любопытство, колоссальная жадность к людям. Отсюда повышенное внимание, тонкая наблюдательность, превосходная память на все, касающееся собеседника.

В.Леви предостерегает от терминологической неточности при синонимической замене общительности и коммуникабельности: общительность — склонность общаться, коммуникабельность — способность общаться. Люди сверхобщительные, как правило, компенсирует недостаток качества общения его количеством. Гений коммуникабельности не есть самый общительный человек, но самый превосходный в общении.

2. *Минус тревожность.* При всей живости и подвижности этот человек на редкость спокоен. Сопутствующие качества: открытость восприятия, легкость переключения внимания, доверчивость, свобода в поведении, некоторый авантюризм. Душевное спокойствие, как запах роз, привлекает людей.

3. *Плюс обратная связь.* В контакте, в саморегуляции — высокая чувствительность к изменениям. 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.

4. *Плюс-минус эгоизм.* Если эгоист, то умеет, как никто другой, прятать свой эгоизм и вести себя так, что и сам эгоизм его привлекателен. Есть такие натуры с обаянием эгоизма.

5. *Плюс артистизм.* 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.

6. *Плюс-минус агрессивность.* Гений общения не лишен агрессивности, которая проявляется редко, но метко. Мастер мирных решений и компромиссов, он способен при крайней необходимости провести и болевой прием. Эта резервная способность образует столь необходимый в людских отношениях подтекст силы и не менее привлекательна, чем самое сладкое обаяние.

7. *Плюс оптимизм.* Черта обязательная, но не обязательно лежащая на поверхности. Оптимизм как убеждение, как жизненная установка, и оптимизм как состояние, ощущение радости бытия — вещи разные, хотя и взаимосвязанные. Разное дело также оптимизм внешний и внутренний.

8. *Минус предвзятость.* Все та же открытость восприятия, незаслоненность. Отсутствие предрассудков. Совершеннейшая невосприимчивость к каким-либо посторонним мнениям о человеке, равно как и титулам и званиям, заграждающим сущность, тонко учитываются в том.

9. *Плюс предвидение.* И в большом, и в малом — результат всего остального.

10. *Плюс симпатия.* Отношение к людям как к существам, несмотря ни на что заслуживающим симпатии, характерно для всех гениев общения, даже для тех из них, кого нельзя упрекнуть в излишнем альтруизме. Без симпатии не может быть интереса, без интереса неоткуда взяться симпатии. Излучения доброжелательности возвращаются к ним отраженным светом.

Становлению гениев коммуникабельности может способствовать социо-игровой стиль общения в ходе подготовки учителей иностранного языка. 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 [16, 209].

Характеризуя статусно-позиционные качества учителя, 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 сродство, тяготение» [30, 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» [58, 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.Леонтьев [33, 13].

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.

Интересная классификация функций общения (в широком смысле, а не только профессионального) предложена Б.Ф.Ломовым: информационно-коммуникативная (обмен информацией, ее восприятие), регуляционно-коммуникативная (организация совместной де-

тельности, коррекция способов взаимодействия), аффективно-коммуникативная (эмоциональный контакт, сопереживание) [34, 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 [58, 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 она воспринимается как сплав основательных предметных знаний, коммуникативных умений и выразительности звучащей речи.

Ролевой репертуар учителя иностранного языка

Оказывается, основное представление о мире у греков какое?

Это есть театральная сцена! А люди - актеры, которые появляются на этой сцене, играют свою роль и уходят. Откуда они приходят, неизвестно, но они играют свою роль. Однако как это известно, откуда они приходят и куда уходят? Приходят - с неба, они же есть эмансипация космоса, космического эфира, и уходят туда же и там растворяются, как капля в море.

А на земле? А земля - это сцена, где исполняют свою роль. Кто-то скажет: но какую же пьесу разыгрывают эти актеры?

Отвечу: но какое вам до этого дело? Разве вы космос? Космический эфир? Сам космос сочиняет драмы и комедии, которые мы выполняем. Философ это понимает, а знать ему достаточно только одно: что он актер и больше ничего.

А.Ф.Лосев

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.

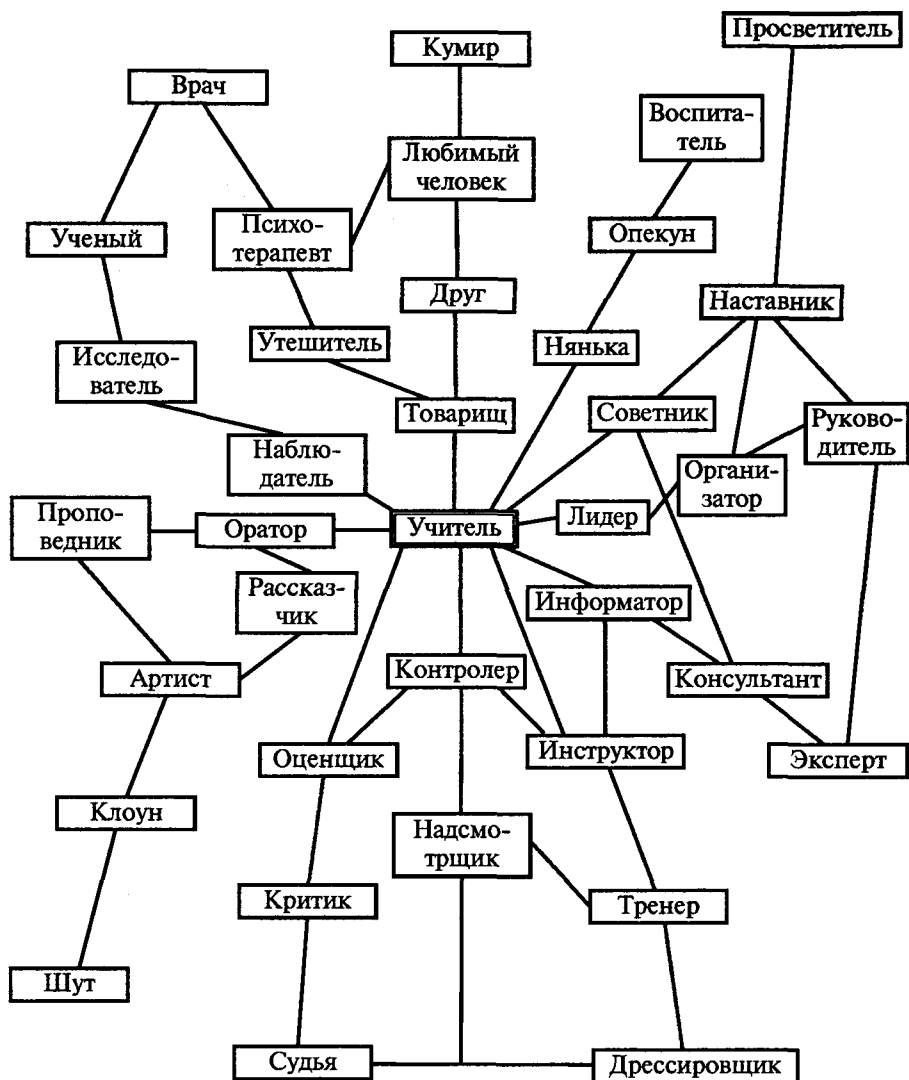
В структуре педагогического артистизма выделяют две стороны (О.С.Булатова).

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 [4, 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» [4, 59].

Театральность в профессиональной деятельности преподавателя предполагает готовность к проигрыванию самых разнообразных ролей из ролевого репертуара. По мнению В.Леви, это может выглядеть следующим образом [30, 78].



В этой схеме верхняя граница роли «учитель» проходит по ролям: «просветитель», «кумир», «врач», «ученый». Нижняя: «дрессировщик», «судья», «шут», «эксперт». Верхний ряд имеет явно позитивный фон, нижний — слабее выражен в профессиональной деятельности учителя, но без этих ролей обойтись трудно. В данной схеме, однако, не обозначена самая главная 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, скованы, 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: «Вниманию 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» [30, 88].

Подготовить весь ролевой репертуар является задачей сложной, но выполнимой с использованием социо-игрового стиля в преподавании иностранного языка, 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.

*Ролевой репертуар учителя иностранного языка
(Е.Г.Кашина, Т.И.Руднева)*



Для реализации обозначенных в схеме ролевых позиций требуется выявить творческие способности и по возможности развивать их в учебной и внеаудиторной работе через упражнения, тренировки и развитие способностей, стимулирование нестандартного мышления, самостоятельности суждений в противовес слепому воспроизведению заученных текстов, привычным видам работы с языковым и речевым материалом.

Формирование ролевого репертуара учителя иностранного языка возможно в процессе прохождения соответствующего маршрута в педагогике, пролегающего через яркий ландшафт театральной педагогики, в основе которой — система 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 поведе-

ние и уметь использовать свою поведенческую «грамотность» для создания условий, раскрывающих, раскрепощающих учеников на уроке [15, 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 [4, 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 [5, 56].

Говорить о «театре» на уроке нужно не в смысле внешнего оформления, а в смысле эффекта воздействия. В.И.Немирович-Данченко говорил: «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-художник, способный особым своим состоянием магически воздействовать на учеников. И ему надо помочь обрести это качество. Тогда урок по-настоящему получается, становится явлением искусства [4, 63].

Таким образом, ролевой репертуар учителя иностранного языка формируется в процессе творческого общения преподавателя-режиссера, создающего урок-спектакль, на театральной площадке университетской аудитории, со студентами-актерами, проигрывающими за 80 минут занятия множество профессиональных ролей.

Глава II.

НЕАЛТРАЛЬНОСТЬ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Типология учителей по К.С. Станиславскому

Судьба строки — предсказывать судьбу
и исцелять невидимые раны
публичной постановкой личной драмы.
На твой спектакль (читай: автопортрет)
входной билет хранится столько лет,
насколько хватит выпитого неба.
В грохочущих сосудах ширпотреба
душа сгорает и летит в трубу...
В двуспальном переплете, как в гробу,
о перемене позы молишь слезно, хрипишь
и врешь: — воздуха! — но поздно:
ты промотался, ты истратил бронь,
ты платишь за украденный огонь...

В.Левин

Театральная технология действий является реальным средством, позволяющим «срежиссировать урок» и повысить эффективность усвоения материала за счет вовлечения эмоциональной сферы, подключения двигательной активности обучаемых, игры воображения и полета фантазии.

Всегда существовавший интерес педагогических вузов к театральным приемам, упражнениям, методикам в конце 70-х — начале 80-х годов явно усилился. В то время обучение педагогов с использованием театральных приемов активно проводилось в Литов-

ской государственной консерватории на театрально-филологическом факультете. Специальные театральные предметы, такие как сценическая речь, движение, мастерство актера, режиссура прекрасно сочетались с предметами филологического цикла, и это давало интересные результаты. К сожалению, выпускники, получившие подобную специализацию, были невостребованы.

Полтавский педагогический институт включал театральный тренинг в структуру профессиональной подготовки студентов. Это очень интересное и плодотворное, но, с другой стороны, сложное направление в педагогике, несло опасность переигрывания на классной сцене.

В театре хороший актер выражает себя в образе. А хороший учитель занят другим. Он улавливает образы, которыми пытается выразить себя ребенок. Учитель — зеркало, а не позер перед ним. Поэтому так непросто устанавливается и плодотворная связь театра со школой, и многие «театральные маршруты» школьной педагогики оказываются короткими [15, 9]. «Техника действий» и законы общения, известные театральной режиссуре, открывают новые пути для профессионального педагогического творчества.

К.С.Станиславский, придавая большое значение развитию у актера воображения и внимания, выделял 4 типа людей:

I тип — с инициативой, воображение работает самостоятельно, неустанно, без особых усилий. Режиссеру с таким актером работать очень легко.

II тип — без инициативы, но легко схватывает то, что подсказывают, и самостоятельно развивает. Значит, этому типу людей достаточно хорошая зацепка, верная подсказка. С такими людьми тоже нетрудно работать.

III тип — схватывает подсказку, но не развивает ее, нет к этому способностей. С такими актерами у режиссера постоянно возникают трудности. Выход — в постепенном развитии способностей.

IV тип — сам не творит и не схватывает того, что дают. В этом случае К.С.Станиславский категоричен: нельзя такому человеку быть артистом и учителем [41, 68].

В соответствии с классификацией К.С.Станиславского охарактеризуем учителей с подобными типами воображения.

Учитель I типа — своеобразно строит урок, увлекает детей, развивая этим их воображение. Содержание излагаемого материала

ла резко отличается от изложения материала учебника. Делает он это живо, выразительно, и дети легко представляют то, о чем говорит учитель. Для таких учителей не требуются новые инструкции, они сами находятся в постоянном поиске новых методов работы.

Учителя II типа — без инициативы. Им нужна точка опоры, методические материалы или идеи, от которых он может оттолкнуться. Без этого он чувствует себя неуверенно. Получив подсказку, он развивает идею и наполняет ее новым содержанием. Детям с таким учителем работать также легко, как и с учителем первого типа. Они не подозревают о его сомнениях и нерешительности в период подготовки к уроку, а становятся соучастниками интересной и результативной работы. У таких учителей есть возможность преодолеть неуверенность и присоединиться к новаторам первого типа.

Учитель III типа работает неровно. Не все уроки ему удаются, соответственно, интерес у детей распределяется тоже неровно. Такие учителя стремятся к точному воспроизведению материала учебника. Они хорошие исполнители инструкций, приверженцы разработанной методики, но в их работе нет творческого полета, новизны.

У учителей IV типа нет чутья, умения увидеть, вообразить. Для них не существует хорошего учебника, инструкций по работе с ним. Все делается формально и непрофессионально.

Выходу на сцену артиста предшествует большая подготовка: проверка всех «манков» (притягательных моментов), ослабление мышц, сужение и расширение кругов внимания, подключение вымысла воображения («если бы», «предлагаемые обстоятельства» и пр.), массирование элементов, затрагивание отдельных моментов роли, этапа. Кроме того, интересная задача, роль, пьеса возбуждают в артисте творчество, вызывают в нем правильное внутреннее сценическое самочувствие. Управляет же всем этим процессом триумвират, «двигатели психической жизни», три полководца: ум (III тип), воля (II тип), чувство (I тип) [41, 70].

Началу урока предшествуют сходные этапы. «Манки» необходимы для повышения мотивации к учению, создания притягательных «узлов» в ходе урока, заставляющих работать внимание, память, развивающих произвольное запоминание. Учитель ставит

цели и задачи урока, которые возбуждают в нем творчество, вызывают определенный внутренний настрой на их успешное решение. Как и в актерской профессии, в педагогическом творчестве царят ум, воля, чувство.

Трудно представить себе учителя, полностью соответствующего выделенным первым трем типам. Школе требуется сплав, гармония. Учителю следует постоянно работать над собой, опираясь на ум, волю и чувства, стремиться к овладению методическим мастерством, чтобы соответствовать первому типу учителей — творческих, ярких и самобытных.

Компоненты педагогической техники учителя

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

У.Шекспир «Гамлет».

Для учителя-мастера характерна отточенность приемов педагогического воздействия, искусная постановка и решение разнообразных практических задач, т.е. владение педагогической техникой. «Техника — совокупность приемов. Ее средства — речь и невербальные средства общения» [41, 79]. В понятие «педагогическая техника» принято включать две группы компонентов.

Первая группа компонентов связана с умением педагога управлять своим поведением: владение своим организмом (мимика, пантомимика); управление эмоциями, настроением (снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия); социально-перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение); техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи).

Вторая группа компонентов педагогической техники связана с умением воздействовать на личность и коллектив и раскрывает технологическую сторону процесса воспитания и обучения: дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные умения; технологические приемы предъявления требований, управления педагогическим общением, организации коллективных творческих дел [41, 80].

Публичный характер общения начинающего педагога с классом, как правило, вызывает у него «мышечные зажимы», чувство неуве-

ренности, страха, скованности. Деятельность под пристальным взглядом учителей, детей, родителей, т. е. действие «на виду», отражается на стройности мыслей учителя, состоянии его голосового аппарата, физическом самочувствии (ноги деревенеют, руки мешают), психическом состоянии (страшно быть смешным, казаться неумелым). Все это требует знания и умения осуществлять психофизическую настройку на предстоящее занятие, управлять своим эмоциональным состоянием во время общения.

Способность к саморегуляции можно проверить, используя следующий тест:

Do other people see you as you see yourself?

It is no good looking into a mirror if you wish to see the person who is really you. The only real test is to see yourself in the same way as other people see you. The following quiz has been psychologically developed to help you to do exactly that...

1. When do you feel your best:

- a) Soon after waking up?
- b) During the afternoon and early evening?
- c) Before you go to bed?

2. Do you usually walk:

- a) Quite fast, with long, swinging steps?
- b) Quite fast, but with short, quick steps?
- c) Not very fast, with your head up, looking at the world?
- d) Not very fast, with your head down?
- e) Very slowly?

3. When you are talking to people, do you:

- a) Stand with your arms folded?
- b) Stand with your hands together in front of you?
- c) Stand with one or both hands on your hips?
- d) Touch the person you are talking to?
- e) Touch your ear or chin or smooth your hair?
- f) Have something like a pencil or a cigarette in your hands?

4. When you are relaxing, do you sit with:

- a) Your knees bent and your legs together?

- b) Your legs crossed or wrapped round each other?
- c) Your legs stretched straight out in front of you?
- d) With one leg curled up underneath you?

5. *When you find something very funny, how do you react? Do you:*

- a) Give a loud, appreciative laugh?
- b) Laugh, but not very loudly?
- c) Laugh softly, under your breath?
- d) Give a very big smile?
- e) Smile slowly?

6. *When you go to a party, do you:*

- a) Make so much noise as you enter that everybody notices you?
- b) Walk in quietly, looking for someone you know?
- c) Hope that nobody will see you walking in, so you can remain unnoticed?

7. *When you are busy and somebody interrupts you:*

- a) Feel pleased to be interrupted?
- b) Feel very irritated?
- c) Or do you feel neither of these reactions very strongly?

8. *Which of the following colors do you like most:*

- a) Red or orange?
- b) White?
- c) Black?
- d) Dark blue or purple?
- e) Yellow or light blue?
- f) Brown, grey or violet?
- g) Green?

9. *How do you like to lie?*

- a) Flat out on your back?
- b) Stretched out on your front?
- c) On your side?
- d) With your head under one ear?
- e) With your head under the clothes?

10. Do you often dream that you are

- a) Falling?
- b) Involved in a fight?
- c) Looking for someone or something
- d) Taking your clothes off or having nothing on at all?
- e) Flying or floating?
- f) Do you dream rarely?
- g) Or do you usually have pleasant dreams?

Points:

- 1. (a) 2 (b) 4 (c) 6
- 2. (a) 6 (b) 4 (c) 7 (d) 2 (e) 1
- 3. (a) 4 (b) 2 (c) 5 (d) 7 (e) 6 (f) 1
- 4. (a) 4 (b) 6 (c) 2 (d) 1
- 5. (a) 6 (b) 4 (c) 3 (d) 5 (e) 2
- 6. (a) 6 (b) 4 (c) 2
- 7. (a) 6 (b) 2 (c) 4
- 8. (a) 6 (b) 2 (c) 7 (d) 3 (e) 5 (f) 1 (g) 4
- 9. (a) 7 (b) 6 (c) 4 (d) 2 (e) 1
- 10. (a) 4 (b) 2 (c) 3 (d) 7 (e) 5 (f) 6 (g) 1

Your total score: _____

The results

Over 60: Others see you as someone they should «handle with care» — vain, self-centered and extremely dominant. They may admire you and wish they could be more like you, are certainly in awe of you, but they don't always trust you and hesitate to become too deeply involved with you.

From 51 to 60: Your friends see you as an exciting, highly volatile, rather impulsive personality; a natural leader, quick to make decisions (though not always the right ones). They see you as bold and venturesome, someone who will try anything — well, almost anything — once; someone who takes a chance and enjoys an adventure. They enjoy being in your company because of the excitement you radiate.

From 41 to 50: Others see you as fresh, lively, charming, amusing and always interesting; someone who is constantly the center of attention, but sufficiently well-balanced not to let it go to your head. They see you also

as kind, considerate and understanding, someone who will cheer them up or help them out as the situation requires.

From 31 to 40: Other people see you as sensible, cautious, careful and practical. They see you as clever, gifted or talented, but modest. Not a person who makes friends too quickly or too easily, but someone who is extremely loyal to the friends you do make and who expects the same loyalty in return.

From 21 to 30: Your friends see you meticulous and painstaking, perhaps you are too fussy at times, ultra-cautious and very careful, a slow, steady plodder. It will surprise them tremendously if you behave impulsively or do something on the spur of the moment. They expect you to examine everything very carefully from every conceivable angle and then, usually, decide against it. People consider that you have this sort of reaction due to your careful nature.

Under 21: You are seen to be shy and indecisive, someone who always leaves to someone else to make the decisions and prefers never to get involved with anyone or anything. They see you a worrier, seeing problems, which do not really exist. Some people tend to regard you dull and boring. The trouble is that you permit very few people to get closer to you.

Приобрести уверенность в общении с классом помогут упражнения на мимику и пантомимику.

Мимика — это искусство выразить свои мысли, чувства, настроения, состояния движением мускулов лица. Нередко выражение лица и взгляда оказывает на учащихся более сильное воздействие, чем слова. Жесты и мимика, повышая эмоциональную значимость информации, способствует лучшему ее усвоению. Дети «читают» лицо учителя, угадывая его отношение, настроение, поэтому лицо должно не только выражать, но и скрывать чувства.

Пантомима — это движение тела. Она помогает выделить главное, ярче обозначить детали, рисует образ отрабатываемого на уроке материала. Пантомима близка и драматическому искусству и балетному. Объединяет их «наличие сценического действия и общая цель — эмоционально направленное воздействие на зрителя» [51, 142]. Пантомиме свойственно обобщение через тщательный отбор,

стилизацию жеста при обязательном сохранении связи с реальностью. Жест в пантомиме однозначен и узнаваем. Из всей массы бытовых движений в пантомиме отбираются только те, которые абсолютно необходимы в той или иной ситуации общения. Если пользоваться терминологией профессора И.Э.Коха, то из всей массы «рабочих» движений пантомима использует в основном «главные» движения, опуская «вспомогательные» или «фоновые». В этом смысле пантомима сродни театру кукол и мультипликации, где также почти отсутствуют «фоновые» движения [51, 143].

Жест в пантомиме приобретает условность, что вовлекает учеников в творческий процесс, заставляя активно работать их воображение и дорисовывать с помощью фантазии недостающие детали действия. Пантомима в профессиональной деятельности учителя может отображать и индивидуальные черты характера человека, это достигается через мимодраму — своеобразную разновидность пантомимы.

Существует мнение, что миму нужно прежде всего овладеть так называемой «азбукой пантомимы», т.е. специфическими стилевыми приемами, на основе которых в дальнейшем строится пантомимическое действие. Таких приемов классической пантомимы немного: «шаг на месте», «ходьба против ветра», «перетягивание каната», «подъем и спуск по лестнице», «стенка», «подъем по канату», «облакачивание», «бег на месте» и другие. Считается, что дальнейшее развитие пантомимы связано с «изобретением» все новых и новых приемов такого рода [51, 144].

Приемы эти полезны и нужны, так как совершенствуют двигательные навыки. Начинается работа с «разогрева мышц». Учителю необходимо естественная пластика, чтобы при необходимости суметь подчеркнуть любую характерную деталь в процессе объяснения или тренировки языкового (речевого) материала на уроке. Поэтому учитель избавляется от мышечных зажимов, которые являются результатом зажимов в сознании. Устранив зажим в сознании с помощью увлекательной задачи, поставленной перед обучающимся, можно избавиться его от мышечного зажима.

Особое место в тренинге занимает развитие гибкости и подвижности рук, кистей и пальцев. Руки могут быть так же выразительны, как и интонация речи. Чем подвижнее руки, тем тоньше интонационное богатство партитуры исполняемой профессиональной роли учителя.

Одна из особенностей пантомимы заключается в работе с воображаемыми предметами, тренировка воображения, внимания, логики и последовательности. Основные приемы этого цикла: «мертвая точка», «стена», «палка о двух концах» и опора. Эти четыре приема охватывают основные принципы работы с воображаемыми предметами. Сами по себе все они достаточно условны.

«Мертвая точка» — прием, воспитывающий ощущение точки в пространстве, фиксирование ее и передвижение тела относительно этой воображаемой точки в пространстве.

«Стена» — ряд упражнений, вырабатывающих ощущение плоскости в пространстве, умение фиксироваться и передвигаться относительно этой плоскости, сохраняя иллюзию ее присутствия.

«Палка о двух концах» — условный прием для воспитания ощущения постоянных и меняющихся размеров предмета.

«Опора» — прием, для овладения которым требуется достаточно развитое на первом этапе умение сохранять равновесие.

Естественная выразительная мимика является важным средством пантомимы. Существует ряд упражнений, развивающих мускулы лица, чтобы сделать его более податливым для отображения чувств, возникающих в подсознании учителя. Речь ни в коем случае не идет о какой-то утрированной, условной мимике. Неподвижная «маска» артиста пантомимы идет от традиций Комедии дель арте и французской классической пантомимы, но отнюдь не является обязательной. Лицо мима может отражать все богатство внутренних переживаний. Отсутствие слова и речевой интонации в пантомиме заставляет передать мимике учителя функции тончайшей нюансировки происходящего в классе.

Конфуций назидал: «Находясь в кругу благородных мужей, обрати внимание на три ошибки:

- Говорить, когда предмета разговора еще не коснулись, значит поторопиться.

- Не говорить, когда разговор о предмете уже заведен, значит скрытничать.

- Говорить, не следя за мимикой оппонентов, значит быть слепым» [25, 610].

Пантомима существует подобно другим видам искусства во времени и пространстве, поэтому важное значение приобретает развитие чувства ритма. Учитель должен уметь красиво двигаться по клас-

су, стоять перед учащимися. Эстетика позы не терпит плохих привычек: покачивания взад-вперед, стремительные переходы из одной части аудитории в другую, переминания с ноги на ногу и т.д. Жесты педагога должны быть организованными и сдержанными, с одной стороны, выразительными и яркими — с другой, так как они чаще всего предупреждают ход высказываемой мысли, а не следуют за ней.

Дети особенно чутки к речевым данным педагога. Неправильное произношение каких-либо звуков вызывает у них смех, монотонная речь нагоняет скуку, а неоправданная интонация, громкая патетика в задушевной беседе воспринимаются как фальшь и вызывают недоверие к учителю [41, 85].

Техника речи базируется на отработке дыхания, голоса, дикции, ритмики, орфоэпии. Задачи формирования правильной осанки, развития речевого дыхания и голоса, пожалуй, самые сложные препятствия на театральных маршрутах в педагогике. Сложность заключается не только в том, что их решение требует учёта индивидуальных особенностей, но и знаний и опыта преподавателя, обучающего технике будущих учителей. Это двухсторонний процесс, поэтому необходима большая отдача со стороны студента — желание овладеть этой техникой, внимательное отношение не только к указаниям педагога, но и к работе собственного организма, умение слушать и слышать себя, улавливать различия в звучании своего голоса, контролировать и фиксировать свои мышечные ощущения.

Специальные упражнения выстраиваются по нарастающей трудности, способствуя формированию правильного речевого дыхания, развитию силы и подвижности дыхательной мускулатуры, освоению резонаторов, воспитанию навыков сознательного слухового, мышечного и прочих видов самоконтроля за работой речевого аппарата [55, 9].

Для будущих преподавателей английского языка это могут быть упражнения типа:

Instruct the students to place their fingers on their ribs with the thumbs behind, pointing towards the spine, three or four inches above the waist just in front of the armpits. Tell them to breathe silently, and to feel the movement of their chests. Ideally, they should breathe laterally, i.e. outwards and not up. You could walk around and feel whether this is in fact the case. Continue this exercise for five minutes.

Next, relax their jaws by instructing them to breathe in through their noses, and, silently, release the breath through their mouths. They should inhale for three counts, hold it for three, and exhale for three. Do this for a further five minutes.

From the above exercise, go into the following tone exercises:

a. Inhale, and let out the breath on a long AAAAAAAAAAH. /a:/

b. Inhale, and let out the breath on a long OOOOOOOOOh. /u:/

c. Inhale, and let out the breath on a long EEEEEEEEEEE. /i:/

d. Now do the same with MMMMMMMMMM and NNNNNNNNN.

e. Now practise combinations of the above, i.e. MMMMAAAA; MMMMOOOH; MMMMEEEE; NNNNAAAA; NNNNOOOH; NNNEEE.

f. Practise the above combinations with a rising and falling pitch, i.e. start low, and make the voice climb as high as possible; start high and make the voice fall as low as possible. Use a full breath for these pitch exercises. Repeat each combination at least three times.

g. End on a loud shout, repeated five times, of the word ТОПЕКА!

These exercises should be done with the students standing in a circle. The exercises encourage awareness of breath control, without which there can be no voice control [101, 66].

Для правильного дыхания необходима хорошая осанка, под которой «понимают манеру, с которой человек привык держать свое тело» [55, 11]. Правильная осанка не только красива, но и полезна, так как создает наиболее благоприятные условия для конкретного фонетического и интонационного оформления речи учителя.

В процессе формирования и закрепления правильной осанки развиваются именно те мышцы, которые принимают активное участие в акте дыхания. Следовательно, занимаясь дыхательными упражнениями и развивая силу, выносливость, эластичность, подвижность и координированность дыхательной мускулатуры, можно выработать правильную осанку, которая предопределяет успешность овладения навыками ритмичного полного (смешанное) дыхания [55]. Одно из условий слышимости голоса — полетность. Этим термином специалисты определяют способность посылать свой голос на расстояние и регулировать громкость. Существенное значение имеет гибкость, подвижность голоса, умение легко изменять его,

подчиняясь содержанию, слушателям [41, 88]. Все эти свойства голоса вырабатываются специальными упражнениями. Воспитание голоса — процесс индивидуальный и трудоемкий. Он требует строго индивидуальной методики. Для учителя четкость произношения — профессиональная необходимость, способствующая правильному восприятию учениками речи педагога. Дикция — ясность и четкость в произношении слов, слогов и звуков зависит от слаженной и энергичной работы всего речевого аппарата. Совершенствование дикции связано прежде всего с отработкой артикуляции — движения органов речи. Этому служит специальная артикулярная гимнастика, которая необходима учителю английского языка и направлена на разработку речевого аппарата.

1. Move the left side of your mouth.
2. Move the right side.
3. Spread your lips, half a smile, a smile.
4. Round your lips, protrude them and spread them.
5. Put the tip of your tongue between your teeth, remove it.
6. Put the tip of your tongue between your teeth, blow the air.
7. Open your mouth as wide as possible and quickly shut it.

Следующий этап — воспроизведение скороговорок, направленных на отработку определенных звуков:

Shoo, shoo!

Stop shouting and pushing. Shirley.

Ashley is a shy fish.

All's in shipshape and Bristol fashion.

Wishes don't wash dishes [29, 138].

Скорость в целом и длительность звучания отдельных слов, слогов, а также пауз в сочетании с ритмической организованностью, размеренностью речи составляют ее темпоритм. Работу над темпоритмом возможно проводить, используя такие упражнения, как:

As you read and listen to the next text, try to decide what the sounds make you think of.

AN-AN CHI-CHI

AN-AN CHI-CHI

CHI-CHI AN-AN

CHI-CHI AN-AN

CHI-AN

CHI-AN CHI-AN CHI-AN CHI

AN-CHI AN-CHI AN-CHI AN
CHI-AN CHI-AN CHI-AN CHI
AN-CHI AN-CHI AN-CHI AN
CHI-AN
AN-CHI AN-CHI AN-CHI AN
AN-CHI AN-CHI AN-CHI AN
CHI-CHI
AN-AN CHI-CHI
AN-AN CHI-CHI
CHI-CHI AN-AN
CHI-CHI AN-AN
AN-AN
AN-AN AN-AN AN-AN AN-AN
CHI-CHI CHI-CHI CHI-CHI
CHI-CHI CHI-CHI CHI-CHI
CHI-CHI
AN-AN AN-AN
AN-AN AN-AN
AN-AN AN-AN
AN-AN AN-AN
AN-AN
CHI-CHI CHI-CHI
CHI-CHI CHI-CHI
CHI-CHI CHI-CHI
CHI-CHI CHI-CHI
CHI-CHI

[90, 5].

Текст звучит с аудиокассеты, студенты повторяют за диктором, совершенствуя ритмико-интонационные навыки (что предполагает знание ударения и интоном, как логических, так и экспрессивных).

Выразительность звучания достигается за счет умения пользоваться паузами, темпом и мелодикой речи, что в совокупности составляет интонацию. Монотонная речь вызывает скуку, понижение внимания и интереса. Академик И.П.Павлов называл скуку «сном с открытыми глазами». Речь учителя должна привлекать своей естественностью и, в отличие от обычной беседы, быть контрастнее, выразительнее. Для развития интонационного богатства речи учителю могут помочь специальные упражнения.

В практике преподавания английского языка используются отдельные фонетические курсы, разработанные ведущими специалистами Великобритании и направленные на отработку звуков и интонационных моделей. Это фонетический курс «Ship or Sheep», автор Ann Baker; «Intonation in Context», автор Barbara Bradford и др.

Повторяя за диктором фразы, синтагмы, можно усваивать ситуативный интонационный рисунок и, складывая эту просодическую модель, конструировать собственные высказывания. Кроме того, можно использовать отдельные упражнения, при условии, что они вписываются в тематический контекст того или иного занятия. Например, избрать в природных явлениях какие-либо звуковые моменты и найти им звуковые эквиваленты в речи: идет дождь, дует ветер, грохочет гром, журчит ручей и т.д. Можно подобрать английские слова, содержащие эти звуки, и четко произнести их. Таким образом, весь социо-игровой стиль деятельности учителя иностранного языка с учётом специфики профессионального пространства можно представить схематически. Только в этом сочетании учитель-артист, по мнению С.Волконского, будет действовать на ученика-зрителя и участника захватывающего спектакля, который называется «урок иностранного языка» [7, 180].

Таблица №2

Пространственно-временные параметры в профессии учителя

Ритм		Движение		
		Пространство		Время
Учитель	Восприятие	Зрение		Слух
	Передача	Орудие	Тело	Голос
		Способ	Пластика	Речь

Следовательно, учитель воспринимает и передает информацию, используя в пространстве зрение и тело, во времени — голос и слух. Передача идет через пластику и речь. Это возможно осуществить через компоненты педагогической техники учителя, включающие в

себя умения управлять своим поведением и воздействовать на личность и коллектив. Эти профессиональные умения формируются в процессе выполнения специальных упражнений на мимику и пантомимику, отработку техники речи и определенных интонационных моделей, типичных для изучаемого иностранного языка.

Формирование творческих способностей

Не то, что есть, побуждает к творчеству, но то, что может быть; не действительное, но возможное.

Р.Штейнер

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». В них 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 если он хотел проявлять самостоятельность, то должен был зарабатывать на жизнь иным путем: Мольер был придворным обойщиком, М.В.Ломоносов ценился за утилитарную продукцию: придворные оды и создание праздничных фейерверков [13, 144].

На рубеже XIX и XX столетий как специальная область исследования начала складываться наука о творчестве. И в этом особая заслуга принадлежит П.К.Энгельмейеру, который резко выступал против рутины, торных дорожек в науке, призывал стремиться вперед в «тернистые чащи неизведанного».

Для творческой личности это ощущение полета начинается с первого дня жизни и кончается «вместе с последним вздохом... Вся деятельность человека пропитана творчеством, зиждется на творчестве, есть и проявление, и следствие творчества» [70, 18].

Особенно важным представляется присутствие творческого начала в профессии преподавателя иностранного языка. В условиях отсутствия естественного иноязычного окружения, социокультурно-

го фона преподавателю приходится реализовывать все свои актерские, режиссерские возможности, чтобы создавать ситуации реального общения на уроке, поддерживать мотивацию к учению, приближая этот процесс к условиям реального общения.

«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» [34, 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. Но педагогическое творчество не возникает импульсивно, не рождается стихийно. Учитель — не «свободный» художник. Сообразуясь с социальным заказом общества, с установленным 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, т.е. создает свой собственный стиль преподавания, направленный на усовершенствование учебного процесса и повышение качества знаний учащихся.

Для развития творческих способностей на уроке английского языка могут быть использованы различные виды заданий и приемы работы с ними.

1. Зоркость в поисках проблем:

CAUSES AND CONSEQUENCES

Discuss all the possible causes and consequences of these/actual statements.

Alcoholism amongst women is increasing.

Europeans have a high life expectancy.

More men are wearing wigs.[82, 17].

2. Быстрота мышления:

How many things can you think of that ...?

...are bigger than you are?

...are rectangular?

...are round?

...are long and thin?

...make a noise?

...work on electricity?

...are made of paper/wood/glass?

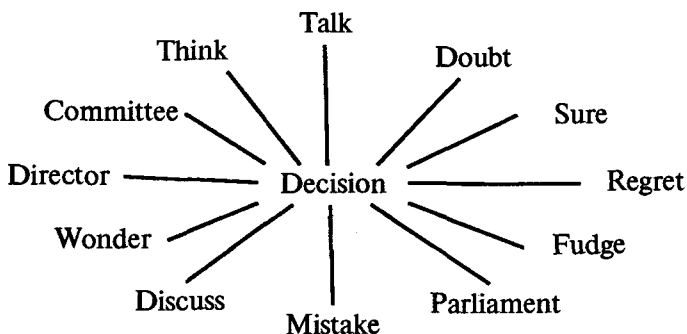
...people enjoy looking at?

...have handles?

...you can use to sit on? [99, 35].

3. Легкость ассоциирования: Задание «Мозговой штурм»

Take a word the class has recently learnt, and ask the students to suggest all the words they associate with it. Write each suggestion on the board with a line joining it to the original word, in a circle, so that you get a 'sunray' effect. If the original word was 'decision', for example, you might get: [99, 4].



4. Легкость речи:

Reasons for wanting an object

Tell the students you have an item to give away as a gift, and the person who can give the most convincing reason why he or she wants it will get it. The item can be something that is really desirable (a new car or a

winter coat, for example); or something that is not (a baby crocodile or a stone) so that students really have to use their imaginations to devise reasons why it might be needed [99, 66].

5. Способность устанавливать категории объектов:
Categories

Ask the students to draw two or three columns on paper, and give them a category heading for each. For example, food and drink, or animal, vegetable, mineral. Then dictate a series of words which can fit into one of the categories. They have to write a cross or tick in the appropriate column for each word you dictate. For example, the headings 'Food' and 'Drink', and the items 'tea, apple, bread, coffee, cake, water, egg, meat' might result in:

FOOD		DRINK
X		X
X		X
X		X
X		
X		

Sad, happy: smile, tears, laugh, miserable, tragedy, cheerful, pleasure, depressing, fortunate, celebration, weep, amusing, mourn, joke, delight.

Loud, soft: shout, scream, whisper, crash, murmur, rustle, roar, hum, bang, \ sigh, squeak, cheer, thunder, tick [99, 6].

6. Множественные группировки. Студентам предъявляется список слов: стрела, пчела, рыба, яхта, крокодил, коршун, воробей. Требуется сгруппировать эти слова, выделив как можно больше классов (летающих, плавающих, живых, хищных и других объектов).

7. Выведение следствий:

He was very strict about rules

Mr. and Mrs. White were spending their holidays in Africa. They were very wealthy. Mrs. White came from a well to-do family and Mr. White used to be in films. They booked rooms in a luxurious hotel at the sea-side.

Mr.White was an elderly gentleman and liked to spend his time over his wines, smoking his pipe (he had one of the largest collections in Yorkshire), and reading a book. Mrs.White, on the other hand, was restless. She was not very young either but still full of life and could never sit still.

Once, in Africa, she wanted to see the jungle. Mr. White described to her all the possible dangers lurking behind every palm-tree but all in vain.

At last she managed to talk her husband round and on the next day they joined an excursion going of the bush. And, by the way, that's when I met the Whites.

It was an interesting excursion. As we hear the roars of lions and tigers-but to be quite truthful I never checked on that. The guide explained everything in Latin. He would point at something moving in the grass and say:

— «Serpens vulgaris», or «rosa mundi», or something like that, but my Latin was rather rusty as it was many years; since I had learned it at school.

Every now and then we came across animals a I had never seen before, and I found it most amusing to watch apes and monkeys swinging in the tree-tops.

Mr.White was rather tired but Mrs.White was having the time of her life.

Just before it got dark a gorilla appeared and seemed fascinated by Mrs.White's slender waist. All the holiday makers laughed at the male but I was a little bit afraid for I thought Mrs.White was rather attractive and the gorilla was very young..

We spent the night in tents. I slept like a log. At dawn I was wakened up by a dreadful scream ... I leapt to my feet and learned Mrs.White had been kidnapped by the gorilla...

They say White had a gun but he did not shoot because he was a law abiding subject and knew you must not shoot at gorillas without the special permission of the governor. He was a very influential man and knew how to pull strings ... He got permission the very next day, practically at once in fact, but the gorilla was nowhere to be seen [84, 223]. Студенты придумывают продолжение рассказа.

8. Воображение:

Present a brief description of a piece of property that is damaged: a watch that has stopped, for example, or a suitcase with the handle miss-

ing. You need to have in your mind the reason for the damage; the students try to guess what it is. Allow 'narrowing-down' questions ('Did it happen because of carelessness?') and give hints ('It happened while I was cooking . . .') to maintain pace and ensure the students' ultimate success in guessing. The successful guesser can suggest the next damaged item.

Damaged property

1. A watch that has stopped (dropped into the soup while I was cooking).
2. A suitcase with the handle missing (a thief tried to steal it, I pulled it back, he got away with the handle).
3. An umbrella with a hole in it (someone's lighted cigarette fell on it)

9. Символ профессии:

Match the people

The list of jobs:

actor/actress/architect/artist/baker/businessperson/butche/chemist/clerk/ [99].

Write a list of about ten jobs on the board. Each student writes down a list of ten ideas, feelings, memories, etc. he or she associates with one of the jobs listed. (The name of the job referred to must not be included.) For example, here is a list of associations with a job given in the first line of the box:

poor, expensive, colour, canvas, pain, joy, brush, smell, country, friends.

Each idea must be described by a single word. The students then work in pairs, and each student studies his or her neighbour's list and tries to guess which job the list refers to. The student then confirms or rejects the guess and explains why he or she put each word in the list; the connection may not always be obvious. For example:

Artist: the words without an obvious connection are, perhaps, 'smell' (smell of the oil paint), 'country' (painting in the country), 'friends' (friends who are artists).

10. Воображение. Задание тупа «Strange Presents». This is a group activity based on giving reasons why certain «unusual» presents would be suitable for you.

E.g. a dead parrot, a wooden leg,
a bottle of melted snow,

a rubber clock, a broken vase,
a bucket with a hole in it, etc.

Творческая фантазия и творческое воображение — два близких понятия, тем не менее отличающихся друг от друга. Фантазия — способность использовать жизненный опыт, жизненные ассоциации, необходимые для творческой фантазии: «Спешил!.. Летел! Дрожал! Вот счастье, думал, близко». Чтобы наполнить эти слова Чацкого жизнью, мы используем личный эмоциональный опыт, то есть вспоминаем подобное, близкое, бывшее с нами. Конечно, воображение не просто использует опыт, а творчески перерабатывает его. Оно — способность к творческой трансформации, к созданию новых комбинаций из личного багажа пережитого [26, 60].

Все вышеперечисленные виды заданий развивают творческие способности, стимулируют развитие воображения, наблюдательности, внимания, памяти, способствуют эффективному усвоению иностранного языка в ситуациях речевого общения.

Глава III.

ЭЛЕМЕНТЫ ОРГАНИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

Составляющие социо-игрового стиля преподавания

Все моложе и моложе чувствует себя тот, кто вступает в мир воображения. Теперь он знает: это рассудок старил его душевно и делал его негибким.

Р.Мейер.

Воспитание и обучение связано с умением учителя воздействовать на учеников в ходе общения, влиять на их поступки, стимулировать их позитивную активность и сдерживать активность негативную. Эти умения выходят за рамки любой прикладной предметной методики и составляют педагогическую технику, которая должна опираться на культуру действий и взаимодействий, заимствованную из теории и практики театрального искусства.

Пользуясь театрально-режиссерским «языком действий», учитель может лучше увидеть, как он ведет себя на уроке: как сидит, стоит, в какой позе, какие у него при этом спина, руки, взгляд, как работает внимание. А вспомнив свое поведение при выполнении любимых, интересных, увлекательных дел и нелюбимых, скучных, нудных, он способен не только осознать свое реальное отношение к профессии учителя, но и усовершенствовать стиль своего поведения на уроке. Наблюдение с помощью «языка действий» делает представление учителя о поведении учеников в классе более конкретным, точным и подробным [15, 8].

Преподаватель-артист, владеющий социо-игровым стилем общения, всегда соединяет в своем творчестве сознательное и бессознательное: «Он «пианист» и «рояль» одновременно, инструмент от природы и исполнитель по воспитанию. В процессе обучения надо настроить рояль и оснастить пианиста, сознательно владеющего «клавиатурой» своей природы, сознательно владеющего бессознательным творчеством... Пробуждение и настройка природы, максимальное развитие шестого чувства, усиление их возможностей, воспитание контролера и есть обучение профессии. Учеба — это всепоглощающий, постоянный тренинг природы — инструмента, исполнителя — пианиста и контролера — настройщика. Успех гарантируют воля учителя и воля ученика. Без обоюдных усилий процесс невозможен» [26, 177].

Весь комплекс методических приемов, составляющих социо-игровой стиль преподавания, позволяет формировать личность учителя нового поколения. По мнению М.Рубинштейна, «эта индивидуальная жизнь учителя, наличие своих черт и побуждений в структуре учителя подтверждается тем, что он в лучших формах своих проявлений хочет, как художник, потонуть в своем произведении, чтобы не только вылить себя, свою потребность, вдохновение, напряжение, но и выйти из этой деятельности возрожденным и укрепленным [52, 31].

В связи с этим возникает проблема готовности учителя к использованию нововведений в учебном процессе, к тонкости освоения современных активных форм и методов обучения, что определяется не только самими способами работы, но и связанными с ними представлениями о картине обучения, в том числе ожиданиями по отношению к учителю. Наиболее значимые из них:

1) умение учителя быстро ориентироваться в меняющейся обстановке учебного процесса, в зависимости от текущих задач побуждать участников к совместной выработке правил, сосредоточенному самостоятельному обсуждению, оживленному обмену мнениями, сжато, лаконично подведению итогов. Иначе говоря, гибкость;

2) терпеливое выслушивание ученика, заинтересованное внимание; стремление узнать его точку зрения; действительный интерес к его суждениям, впечатлениям — такой, который невозможно имитировать в «педагогических целях». Иначе говоря — искренний интерес к ученику;

3) умение в обстановке обсуждения свободно выражать свое мнение, не подавляя при этом окружающих; убеждать других участ-

ников, не стараясь во что бы то ни стало настоять на своей точке зрения. Иначе говоря — широта;

4) спокойное восприятие возможных ошибок, в фактах, логике рассуждений. Умение побуждать учащихся к прояснению и уточнению мысли без стремления одернуть, оборвать «очевидную чепуху», которая, какова бы она ни была, есть единственное на данный момент проявление инициативы. Иначе говоря — терпимость;

5) умение увидеть за нескладным выражением идей самостоятельную живую работу мысли, поддержать ее, деликатно направлять к поиску результатов, которые, быть может, неизвестны вам самому. Иначе говоря, конструктивность, творческое отношение к ходу обсуждения, проявлениям детской активности;

6) положительное отношение к личности ребенка, безоценочное (со знаком «плюс» или «минус», «хорошо» или «плохо») восприятие его мыслей, пристрастий, склонностей, чувств. Иначе говоря, доброжелательность, принятие личности ученика [21, 216].

Эффективное использование творческих видов заданий и игровых приемов предполагает соответствующий климат в коллективе. Все упражнения останутся формальной данью программе, если не будут созданы определенные моральные и психологические условия. Это общий положительный настрой коллектива студенческой группы, встречи со студентами старших курсов, прошедших этап профессиональной подготовки и приобщившихся к творчеству, общие праздники, «девизы», по которым живет группа. Однако следует помнить, что таланту не обучить, это особые свойства природы, мы их лишь пробуждаем, развиваем и определенным образом настраиваем.

Обучение — это распознавание. Ученик познает себя, тренируется, учитель его косвенно изучает: «Конечно, для любого педагога радость — распознать природу ученика, что обязывает нас умело пользоваться похвалой и наказанием, скрыть радость, когда хочется обнять за успехи, и улыбаться, когда «ребенок» проявляет настораживающую беспомощность, ругать для профилактики, хвалить» [26, 179].

Учебно-воспитательный процесс интегрирует 4 основных направления:

1) формирование личности, способной к сознательному, систематическому, творческому труду;

2) тренинг внутренней психотехники — эмоциональной сферы, внимания, наблюдательности, воображения;

3) развитие внешней техники преподавателя, т.е. транслирующих средств (голос, жесты, мимика, пантомимика);

4) овладение методикой работы по выработке социо-игрового стиля преподавания.

Все направления тесно связаны между собой. Результат обучения во многом зависит от дарования, трудоспособности, таланта к учебе и положительного настроения на профессию учителя. Предваряет этот сложный и многоступенчатый процесс настройка к действию. Практические занятия по воспитанию элементарных навыков, необходимых для коллективной творческой работы, направляются на выработку внутренней собранности, организованности, чувства локтя партнера, готовности быстро включиться в процесс активного действия.

В театральной педагогике разработаны соответствующие упражнения, материалом для которых служит процесс самого урока. Учитель должен владеть разнообразными приемами работы, требующими двигательной активности. Это могут быть «жмурки», или упражнения, при выполнении которых учащиеся должны вставать, услышав определенное слово. Так, в упражнении «*Doctors and nurses*» класс делится на три группы и каждая группа встает, услышав слова doctor, nurse, patient.

Doctors and nurses

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

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

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

'Nurse,' said the doctor. 'Doctor Nurse.'

Упражнение, типа «Applause».

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

Упражнение «Conductor».

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

Эти игры и упражнения развивают внимание, сообразительность, находчивость, ощущение партнера, чувство коллективизма, то есть все те качества, которые необходимы учителю. Вместе с тем они помогают преодолеть тормозящие факторы — смущение, застенчивость, скованность, напряженность — и выработать быстроту реакции, внутреннюю готовность к свершению действия. Справиться с этим состоянием помогают и упражнения, направленные на преодоление мышечных зажимов. Перефразируя слова М.Чехова, можно сказать: «тело учителя может быть или его лучшим другом, или злейшим врагом» [67, 32].

Мышечную свободу актера К.С.Станиславский считал важнейшим условием создания творческого самочувствия. Поэтому «освобождение мышц» он включил в раздел внутренней техники актера, подчеркивая тем самым особую роль этого элемента не только для телесной, но и для духовной стороны творчества [28, 55].

Для устранения мышечных зажимов рекомендуется проводить следующие упражнения:

1. Handshakes.

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

2. Puppet on a string.

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

3. Moving pictures.

The teacher informs the class that are going to tell a story which will animate the picture. The teacher then starts the story, identifying the characters in the picture, and briefly sketching in some background details — where the people are, why they are there, what has happened to them so far. Then the class takes over, with each student speaking for about one minute and adding new details and action to the story. As the narration continues, the students forming the 'picture' respond in mime to the words of the narrators. The last student has to end the story in a satisfactory manner [101, 37].

Мышечные зажимы особенно мешают студенту-практиканту и начинающему преподавателю. Сжавшись в комок и застыв у стола с конспектом в руке или не отрываясь от стула, они не в состоянии следить за происходящим в классе, установить контакт с учащимися, провести тот или иной вид задания. К.С.Станиславский настойчиво требовал, чтобы процесс самопроверки и снятия излишнего напряжения был доведен до степени автоматизма.

Приучайтесь делать с легкостью все ваши упражнения. Легкость близка к чувству юмора. «При усвоении актерской техники, — говорит Рудольф Штейнер, — юмор играет важную роль» [67, 225].

Короткие юмористические рассказы могут быть использованы при выполнении упражнения «*Moving pictures*», способствующего, как упоминалось выше, преодолению мышечных зажимов.

I DON'T LIKE BRIGHT MUSIC

George Bernard Shaw was having lunch in a small restaurant in London. While he was trying to clear his plate a band was playing, or should I say, making a dreadful noise. G.B.Shaw had never liked bright musical rubbish, but this was just about the limit. The noise was really deafening and Shaw felt he could hardly put up with it any longer. He was just about to wave for the waiter and pay the bill, when the band stopped playing.

The conductor looked round the room, saw the great writer, recognized him, went up to him, and said with a smile:

- Would you like the band to play something special for you, Sir?

The answer came instantly.

- Of course! I'd like you to play chess!... [84, 32].

Важнейшими компонентами актерской и преподавательской деятельности являются восприятие и наблюдательность. Восприятие объектов внешнего мира с помощью зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса — первая и необходимая ступень всякого живого органического процесса. Этот процесс лежит и в основе педагогического творчества, которое опирается на законы психофизиологии человека [28, 60].

Чтобы уметь верно воспринимать и отражать в своей профессиональной деятельности все тончайшие изменения в поведении учащихся и окружающей среде, необходимо обладать обостренным вниманием, уметь пользоваться органами чувств в педагогическом процессе. Это достигается при помощи выработки соответствующих навыков. «Внимание — это первое колечко невидимой цепи, за которое мы пытаемся зацепить жар-птицу творчества. Внимание — своеобразные щупальца, данные человеку для общения с окружающим его миром. Чем цепче внимание человека, тем больше он замечает в жизни, тем глубже проникает в суть явлений. Внимательному человеку интересней живется. Он больше других получает, а стало быть, и больше отдает. Он интересен, он содержателен, его внутренний мир манит окружающих людей» [22, 57].

Будущим учителям следует развивать способность восприятия, что зависит от многих факторов: жизненного опыта, эмоциональной сферы. В науке такой запас сведений называется тезаурусом. По-латыни это слово означает сокровище. Действительно, то, что хранится в нашей эмоциональной памяти, — ни с чем не сравнимое сокровище, которое должно ежедневно, ежечасно увеличиваться. Под «тезаурусом» подразумевается не простая сумма сведений, а все интеллектуальное и эмоциональное богатство человека, включающее его способность к сотворчеству, к сопереживанию, к умению проникнуть силой своего воображения в возникшие перед ним обстоятельства [22, 59].

Будущие учителя, готовясь к педагогической деятельности, овладевают тремя элементами процесса познания: восприятие объекта; запоминание воспринятого; воссоздание воспринятого.

Упражнения на развитие слухового внимания будущих учителей.

1. Группа становится в полукруг. Один в центре, спиной к остальным. Он закрывает глаза. Студенты задают вопросы, на которые «водящий» должен отвечать, обращаясь по имени к задавшему вопрос.

2. Домашнее задание на слуховое внимание: услышать, как звучит дом вечером, ночью; как звучит улица ранним утром, днем и записать это все по-английски. Зрительное внимание — самое мощное. Тренировку органов чувств надо начинать с простейших упражнений, приучающих произвольно направлять внимание на определенные объекты. Предлагается назвать самый дальний и самый близкий объекты, находящиеся в поле зрения, перечислить в комнате все предметы определенного цвета и оттенка или предметы, начинающиеся на одну букву алфавита; точно воспроизвести позу или ряд движений, проделанных кем-то; запомнить расположение предметов на столе или в комнате, с тем чтобы, выйдя из нее и вернувшись обратно, точно рассказать о тех изменениях, которые произведены в его отсутствие [28, 61].

На уроках английского языка это упражнение может выглядеть следующим образом:

Alibis

Pair work, leading to class work.

Each pair imagine that they have to create an alibi for a given evening. They work together to produce a story which accounts for every

minute between 7 p.m. and 10 p.m. on that evening. They then try to memorise the story. This preparation can take place outside the class room, if wished.

When the alibi has been prepared, one of the two who have prepared it waits outside while the other faces the rest of the class. The class question him or her at length to find out the details of the alibi. Then his or her partner comes in and is subjected to a similar interrogation. The class try to find inconsistencies in the stories and look for contradictions. If they find any, the alibi is broken and the class win. If not, the two who made up the alibi win [102, 65].

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

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

А.Ф.Лосев в работе «Страсть к диалектике» писал: «Кроме того, я имел музыкальное образование. И на свои семь лекций по творческому пути Рихарда Вагнера я привлек преподавателей из Консерватории, которые иллюстрировали на фортепьяно те или иные мои положения. Так в музыкальном сопровождении и выступал. Читал настолько свободно, что прямо в момент произнесения фразы в моем сознании рождались расцветивающие ее метафоры. Это была еще одна приятная неожиданность. Вихрь смысловых образов возник в сознании» [35, 41].

3. *Упражнение «Музыкальный мяч».* Студенты — будущие учителя на занятии встают, образуя круг, и перебрасывая друг другу мяч, называют слова, которые складываются в предложения. Сбившийся выбывает из игры. Упражнение делается под музыку. Студенты стараются «попасть» в заданный ритм, внутренне существовать в этом ритме. Успех работы во многом зависит от подбора музыкального материала, умения «уложиться» в музыку. Можно создавать музыкальные этюды на основе рассказов, басен, сказок.

Следующий компонент профессиональной подготовки учителя — тренинг внутренней психотехники.

Термин «психотехника» появился на Западе в начале XX века, в преддверии НТР. Он относился больше к технике, нежели к психике. Как лучше сосредоточиваться и распределить внимание при таких-то занятиях и операциях, как быстрее ориентироваться и точнее запоминать, как верней принимать решения в меняющихся положениях, как повысить работоспособность, отдачу, как лучше использовать человека — вот первоначальное, сугубо утилитарное содержание психотехники.

В двадцатые-тридцатые годы актеры и музыканты употребляли понятия: «творческая психотехника», «психотренинг». Тогда же родился и врачебный аутотренинг, а педагоги заговорили о психотехнике обучения [31, 12].

В социоигровом стиле преподавания это, прежде всего, формирование умения действовать в так называемых предполагаемых обстоятельствах. Педагогическая цель на этом этапе — раскрепоститься, помочь раскрытию творческого потенциала. Воспитание органов чувств, открывающее путь шестому чувству (интуиции), — основной методический прием в тренинге внутренней психотехники. Задача заключается в том, чтобы приучить к подлинной работе органы чувств в искусственных условиях публичности, добиться эмоционального осознания основного элемента профессионального поведения — действия.

Естественная работа органов чувств в обстоятельствах вымысла вызывает деятельность всей внутренней «секреции» преподавателя, создает верную базу для рождения чувства, что, несомненно, искомое в профессиональной деятельности учителя [26, 188].

К.С.Станиславский, говоря об актерской роли, указывал на то, что каждое человеческое чувство имеет свой темп и ритм, и предлагал упражнения на воспроизведение ритма. В таких упражнениях необходимо было каждому представить какой-то момент своей жизни. «Пусть это будет гроза или шум водопада, заход солнца или свидание... Все, что всплыло из недр души, постарайтесь выстучать костяшками пальцев». «Ему нужно было, чтобы ученики научились подслушивать темпо-ритм, возникающий у них в душе при том или ином воспоминании» [22, 103].

На английском языке ритм отрабатывается в упражнениях типа:

The Loch Ness Monster's Song.

Sssnnnwhuffffll?

Hnwhuffl hhnwfl hnfl hfl?

Gdroblboblhobngbl gbl gl ggggglbgl.

Drublhaflablhaflubhafgabhaflhafl fl fl —

gm grawwwwgrf grawf awfgm graw gm.

Hovoplodok — doplodovok — plovodokot — doplodokoch?

Splgraw fok fok splgrafhatchgabrlgabrl fok splfok!

Zgra kra gra fok!

Grof grawff gahf?

Gombl mbl bl —

blm plm,

blm plm,

blm plm,

blp [90, 2].

Студенты слушают набор звуков, выстукивают ритм, представляют себе Лохнэское чудовище и что с ним в данный момент происходит, а к следующему занятию делают рисунок по тем образам, которые были созданы их воображением.

В конечном счете, комплексные, многослойные упражнения должны привести к образованию целого ряда разнообразных (профессиональных) условных рефлексов. Чем многообразнее и добросовестней тренинг, тем верней будет решаться основная задача — развитие сенсорной системы. Тренинг не самоцель, а путь к рождению привычки, потребности в самовоспитании. Когда возникает потребность в работе над собой, тогда можно говорить о пробуждении профессионального самосознания [26, 189].

С тренингом внутренней психотехники тесно связано развитие внешней техники преподавателя. Это, прежде всего, развитие органов чувств, тренинг ритма, работа над словом, внимание к осанке, освобождение от напряжения. Забота о внутренней и внешней культуре поведения, воспитание чувства пространства и композиции — это внутренняя психотехника, которая непосредственно связана с внешней техникой, с озвученными средствами воплощения.

За словом всегда возникает картина. Такова особенность звучащего слова. Оно обязательно связано с реальным чувственным представлением. Важно, чтобы видение было ярким, заразитель-

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

Когда отработаны физические действия, подготавливающие и сопровождающие произнесение слов, когда они станут привычными, следует все внимание переключить на взаимодействие словесное, на создание «киноленты видений». Под термином видение К.С.Станиславский подразумевал не только зрительные, но и слуховые, вкусовые, обонятельные, осязательные, мышечные ощущения, дополняющие и обогащающие образы зрительные. Но зрительные впечатления преобладают над всеми другими ощущениями [28, 144]. Прием создания видений — это мощное средство воздействия на чувства. Наряду с реальными физическими действиями образные видения также дают импульс к произнесению слов, делая речь живой, эмоциональной, заразной [28, 144].

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

Taste, touch, smell.

The class is divided into groups of four or five. Each group decides on something to eat or drink, and works out a way of miming the appropriate actions. The groups then dissolve, and each person finds someone from another group with whom to exchange mimes. Each should try to discover what the other has in mind, and comment critically on what was shown. (Before beginning, the students may need to be reminded of some of the basic language of criticism and approval.)

The same can now be done with the senses of touch and smell. This time, however, the students should think not only of something they might be touching or smelling (e.g. sticky tape, a hot iron, perfumes in a shop, frying onions), but also of who they are and why they happen to be

where they are. It is therefore preferable this time that they develop their ideas in pairs — each partner helping and criticizing the other — and then break up to find different partners with whom to exchange mimes [89, 93].

В соответствии с современной наукой о человеке К.С.Станиславский ставит знак равенства между действиями реальными и воображаемыми с точки зрения их физиологической основы. Активную мысль он также называет физическим действием, но действием потенциальным, приторможенным в момент своего зарождения. «Артист физически чувствует то, о чем думает, и едва сдерживает в себе внутренние позывы к действию, стремящиеся к внешнему воплощению внутренней жизни. Мысленные представления о действии помогают вызывать самое главное — внутреннюю активность, позывы к внешнему действию... Поэтому я утверждаю, что мы, артисты, говоря о воображаемой жизни и действиях, имеем право относиться к ним, как к подлинным, реальным, физическим актам» [28, 150].

Преподаватель, работающий в социо-игровом стиле, также ощущает физически то, что произносит, и стремится к максимальной выразительности речевого общения, сочетая вербальные и невербальные компоненты коммуникации.

Если произнести вслух ряд простейших понятий, например: «дорога», «озеро», «деревня», «учитель» и т.п., то у каждого возникнет на экране внутреннего зрения своя дорога, озеро, учитель в зависимости от того, какие воспоминания ярче всего врезалось в память. А на фоне межкультурного общения, когда одна культура воспринимается через призму другой, это проявляется наиболее остро. Андрей Макин в 1957 году родился в Красноярске, учился в МГУ, в 1987 году эмигрировал во Францию, где начал писать романы. В автобиографическом романе «Французское завещание» он пишет, что французский язык воспринимался им не как иностранный, а как некий семейный язык, код, отличавший их семью от других русских семей. Эта ситуация идеально иллюстрирует взаимоотношения языка, культуры, мышления и реального мира. Противоречия между реальностью русского мира и французским языком очевидны в следующих отрывках этого выдающегося произведения.

«Говоря о месте своего рождения Нёйи — сюр — Сен, Шарлотта, бабушка А.Макина, называет это место деревней (village). В куль-

турном мышлении ее внука и внучки есть только одно представление — о русской деревне: деревянные избы, стадо, петух, деревенские мужики и бабы. Противоречие между понятием, обозначенным русским словом деревня, и соответствующим понятием, выраженным французским словом *village*, запутывает детей, вызывает у них культурный шок, когда они видят фотографию «некоего Марселя Пруста», жившего в бабушкиной «деревне», игравшего там в теннис (в деревне?!) и внешне никак не совпадающего с образом русского деревенского обитателя. Вот как это описано в романе А.Макина: «Нёйи — сюр — Сен состоял из дюжины бревенчатых домов. Из самых настоящих изб, крытых узкими пластинками дранки, посеребрённой зимней непогодой, с окнами в рамке затейливых резных наличников, с плетнями, на которых сушилось белью. Молодые женщины носили на коромыслах полные ведра, из которых на пыльную главную улицу выплескивалась вода. Мужчины грузили на телегу тяжелые мешки с зерном. К хлеву медленно и лениво брело стадо. Мы слышали приглушенное звяканье колокольчиков, хриплое пенье петуха. В воздухе был разлит приятный запах зажженного очага — запах готовящегося ужина.

Ведь бабушка, говоря о своем родном городе, сказала нам однажды:

- О! Нёйи был в ту пору просто деревней...

Она сказала это по-французски, но мы-то знали только русские деревни. А деревня в России — это обязательно цепочка изб (само слово деревня происходит от дерева, а стало быть — деревянная, бревенчатая). Хотя последующие рассказы Шарлотты многое прояснили, заблуждение сохранялось долго. При слове «Нёйи» перед нами тотчас возникала деревня с ее бревенчатыми избами, стадом и петухом. И когда на другое лето Шарлотта впервые упомянула о некоем Марселе Прусте («Между прочим, он играл в теннис на бульваре Бино в Нёйи»), мы тотчас представили себе этого денди с большими томными глазами (бабушка показывала нам его фотографию) в окружении изб! Русская действительность часто просвечивала сквозь хрупкую патину наших французских вокабул. В портрете Президента Республики, который рисовало наше воображение, не обошлось без сталинских черт. Нёйи населяли колхозники» [64, 64]. Яркость зрительных образов способствует лучшему воспроизведению материала, выразительности и воздейственности речевого общения.

Следующий элемент театрального тренинга будущего учителя — действия с воображаемыми предметами. Они называются еще и беспредметными действиями, требуют огромной сосредоточенности, воображения, острой наблюдательности, памяти на ранее испытанные ощущения, логики и последовательности.

Древние философы, от Аристотеля до святого Августина, не располагали в своих языках двумя разными словами, дабы отличать «воображение» от «фантазии» и обозначать ими две различные функции; впрочем, об их существовании не подозревали, при всей проницательности, даже Бэкон и Декарт. Только с наступлением восемнадцатого века отмечается первая попытка отличить мысленное воспроизведение уже пережитых впечатлений от «*facultas fingendi*» (лат. — способность фантазировать), которая заключается в «создании совершенно новых построений» с помощью анализа и синтеза начальных впечатлений [49, 174].

Окончательной формулировкой различия между воображением и фантазией была дана Гегелем. По его мнению, и воображение, и фантазия — суть свойства ума, но ум, наделенный воображением, просто воспроизводит, а ум, наделенный фантазией, творит [49, 174].

«Микеланджело, создавая своего Моисея, «видел» не только мускулы, волны волос на бороде и складки одежды — он видел внутреннюю мощь Моисея, создавшую эти мускулы, вены, складки и композицию ритмически падающих волос. Леонардо да Винчи терзали образы его фантазии своей пламенной внутренней жизнью. Он говорил: где наибольшая сила чувств, там и наибольшее мученичество» [67, 183].

По мере того, как путем систематических упражнений развивается воображение, оно становится все более гибким и подвижным. И здесь возрастает роль внимания, способного затормозить полет воображения и направить его в нужное русло. В процессе внимания человек совершает одновременно четыре действия: держит незримо объект внимания; притягивает его к себе; устремляется к нему; проникает в него [67, 184].

К.С.Станиславский придавал этому типу упражнений исключительное значение, настойчиво рекомендуя положить их в основу профессиональной тренировки как начинающего, так и опытного актера. Он считал, что упражнения на действия с воображаемыми предметами для драматического актера имеют такое же значение,

как гаммы для пианиста, вокализы для певца и тренировка у станка для танцора. Ими нужно заниматься систематически, ежедневно на протяжении всей артистической жизни [28, 82].

Эти упражнения имеют большое значение и в профессиональной подготовке преподавателя, так как помогают сознательно восстановить логику и последовательность простейших физических действий, освободится от мышечных зажимов, которые мешают расслабиться.

Так, на занятии студентам — будущим учителям предлагается изобразить пантомимой ту или иную ситуацию (для отработки «Present Continuous» и формирования логики и последовательности физических действий). Студенты внимательно наблюдают за «исполнителем» и комментируют действия, используя настоящее продолженное время. Например, Вы пытаетесь вытащить из реки удочкой крупную рыбу. Или изобразите, как Вы проводите генеральную уборку в своей комнате.

Подобные упражнения помогают выработать более тонкие средства выразительности педагога. Они требуют точности и наблюдательности, пристального внимания, тончайшей работы мышц, прививают вкус к профессиональному артистизму и выразительному действию на уроке.

Чтобы научиться слушать и слышать на уроке, нужно опереться на такие упражнения, которые заставляли бы внимательно следить за действиями, мыслями и интонациями партнера (по диалогу, этюду, ролевой игре), учитывая малейшие изменения, и соответствующим образом реагировать на них. Неоценимым качеством любого хорошего собеседника, а преподавателя в особенности, является умение слушать и слышать. «Диалог не есть говорение слов по очереди, а словесная борьба, требующая прежде всего острого восприятия партнера» [28, 130].

Чтобы слово стало орудием действия, необходима настройка всего физического аппарата на выполнение этого действия, а не только мускулов языка. Когда кавалер приглашает даму на танец, то все его тело в этот момент уже готовится к танцу. Если же при произнесении слов «разрешите пригласить вас» спина его будет опущена, а ноги расслаблены, то можно усомниться в искренности его намерения. Когда человек на словах декларирует что-то, принимает различные словесные решения, но логика его физического поведения противо-

речит этому, можно с уверенностью сказать, что его слова останутся лишь декларациями и не претворятся в действие [28, 135].

Нельзя сказать даже «здравствуйте», если перед этим не увидеть или не ощутить того, кому адресовано приветствие, то есть не совершить предварительно элементарного физического действия. Следовательно, соединение сознательного и бессознательного в творчестве учителя иностранного языка обеспечивает умение быстро ориентироваться в меняющейся обстановке учебного процесса, формирует внимание, конструктивность в принятии решений, доброжелательность и свободу общения.

Искусство речевого взаимодействия в учебном процессе по иностранному языку

Искусство чтеца, актера и учителя — это искусство речевого взаимодействия, которое складывается из целого ряда элементов внутренней и внешней техники, органично взаимосвязанных друг с другом. Невозможно действовать, не владея сосредоточенным вниманием, мышечной свободой, внутренним видением, восприятием, оценкой, отношением, навыком внедрения своих видений в сознание партнера, зрителей, художественной перспективой. Так точно нельзя говорить о мастерстве речевого взаимодействия, если голосо-речевой аппарат воплощения не способен передать всю тончайшую внутреннюю жизнь творящего на сцене чтеца или на уроке учителя. Человек, не владеющий техникой звучащего слова, испытывает психические и физические перегрузки, пытаясь достичь желаемого результата в процессе выступления. Техника нужна для того, чтобы забыть о ней в моменты творчества. Известно, что на интуицию откликается только то, что натренировано. Значит, надо развивать природные голосо-речевые данные, обогащать палитру выразительных средств речи до такой степени, чтобы аппарат воплощения был «рабски подчинен внутренним приказам творящего человека» [54, 5].

С целью определения уровня владения искусством речевого взаимодействия рекомендуется выполнить следующий тест.

Face — to face with Another Person

	question	usually	some- times	seldom
1	Do you find that people get the «wrong end of the stick» and misunderstand you?			
2	Do you find that when talking to others you lose the thread os what you are trying to say?			
3	Do people come back and ask for further clarification of what you have said?			

Театральные действия в профессиональном пространстве
выпускников филологических факультетов

4	Are you ever sarcastic?			
5	Do you avoid using face-to-face communication?			
6	Do you try to phrase what you say and deliver it in a way that you think is appropriate to the person you are talking to?			
7	Do you maintain eye contact when you speak to someone?			
8	Do you ever ask the person who you are talking to whether they have understood what you said?			
9	Do you try to find an appropriate time and place to talk?			
10	Do you ever tell people why you are asking them to do something?			
11	If what you need to tell someone is difficult, complicated or both, do you plan it first?			
12	Do you ask people for their views?			

question		question	
Usually	1 point	Usually	3 points
Sometimes	2 points	Sometimes	2 points
Seldom	3 points	Seldom	1 point

More than 32

Your one-to-one communication skills seem to be good. There may be room for improvement in some areas.

26-32

You have some skills, but you could achieve considerable improvements.

Under 26

Your skills need substantial improvement in many areas [94, 16].

Определяя сущность деятельности преподавателя и актера, можно выделить три особо важных умения: организовать восприятие своей речи слушателями (партнерами); захватив внимание, удерживать его до конца выступления; произвести определенное речевое воздействие, направленное на изменение ситуации. Первая функция

голоса — обеспечить слышимость звучащего слова; вторая — быть выразителем мысли; третья — быть проводником чувств [54, 5].

«Being a good communicator is a joy, not a chore. Getting your ideas across, helping other people and achieving your ambitions all come with effective communication. Think of a time when you have helped someone overcome a problem by giving them advice, and the satisfaction that you obtained when the problem was solved — communication made that possible» [94, 13].

Органический процесс словесного взаимодействия предъявляет высокие требования к общей культуре речи преподавателя. Хорошо поставленный голос, ясная дикция, знание языка и его законов создают наиболее благоприятные условия для словесного взаимодействия; и наоборот, дефекты голоса и произношения, нарушение законов логической речи мешают ему, искажают его, а то и вовсе делают невозможным [28, 168].

Голос является главным проводником и выразителем чувств, способом воздействия на учеников, эффективным фоном для более успешного усвоения материала урока. Надо обладать совершенным дыханием и голосом, чтобы звуком изобразить ту или иную ситуацию.

Для учителя значимы следующие характеристики голоса: звучность; темп; высота; тембр; артикуляция.

Звучность голоса помогает донести речь до всей аудитории. В этом случае эффективны упражнения по постановке дыхания.

В понятие темпа входят быстрота речи в целом, длительность звучания отдельных слов, интервалы и длительность пауз. Учитель должен избегать торопливой речи, что является одним из наиболее распространенных недостатков возбужденной речи. Вялая речь — недостаток флегматичных и ленивых людей, которые не задумываются над отношением аудитории к говорящему. Неуверенная речь характерна для тех, кто не имеет ясного представления о том, что говорить дальше.

Длительность звучания зависит от длительности слогов, представляющих звуковые единицы. Для тренировки этого аспекта голосового оформления высказывания можно использовать различные упражнения. Например, произнесение следующих предложений сначала просто как фактических замечаний, а затем с глубоким чувством.

Everything is covered with a vast white sheet.

What is this life if full of care

We have no time to stand and stare?

В живой речи приходится делать паузы в интересах ясности и выразительности достаточно часто. Ритм речи требует не однообразия и длительности пауз, а приятного выразительного разнообразия в их применении. Учитель должен чувствовать ритм, отвечающий содержанию речи, и определять, где сделать короткую паузу, а где остановиться перед решающим словом или фразой, чтобы создать нужное впечатление.

Тембр голоса настолько индивидуален, что «во всем мире не существует двух человеческих голосов, звучащих одинаково. Хороший тембр — это звучание открытое, насыщенное, ясное, с чистыми вибрациями» [48, 99]. Для этого необходимо совершенствовать объем и форму резонирующих камер, над чем должна проводиться тщательная работа. Если мышцы горла напряжены, челюсть неповоротлива, а язык, губы и мягкое нёбо малоподвижны, будет плохо не только с артикуляцией, но и с тембром голоса. Передать информацию учащимся без потерь помогает учителю дикция.

Логика речи заключается в необходимости наиболее точно и ясно передать мысль, ее словесное содержание. «В логической речи важно уловить не скрытый под словами подтекст, а закономерности произнесения самого текста» [28, 178].

Уметь грамотно, логически правильно донести до учащихся основные мысли — значит создать прочную основу для словесного взаимодействия, заготовить тот рисунок, на который можно потом наносить краски. «Каждый раз, когда я попадал на верный фонетический рисунок, внутри у меня шевелились все новые и самые разнообразные эмоциональные воспоминания. Вот где настоящая основа техники речи, не придуманная, а подлинная, органическая! Вот как сама природа слова, извне, через интонацию, воздействует на эмоциональную память, на чувство и на переживание!» [62, 104].

В поисках основ выразительности речи К.С.Станиславский обратился к музыке. Он считал, что музыкальная интонация развивается в конечном счете по тем же законам природы, что и интонация человеческой речи. Именно через музыку и пение ему удавалось преодолеть проблемы, возникающие при овладении сценической речью актерами, достигнуть нового качества речевой выразительно-

сти. Это качество он определял как «естественную музыкальную звучность» речи, при которой «голос должен петь и в разговоре, и в стихе, звучать по скрипичному, а не стучать словами, как горох о доску» [60, 370].

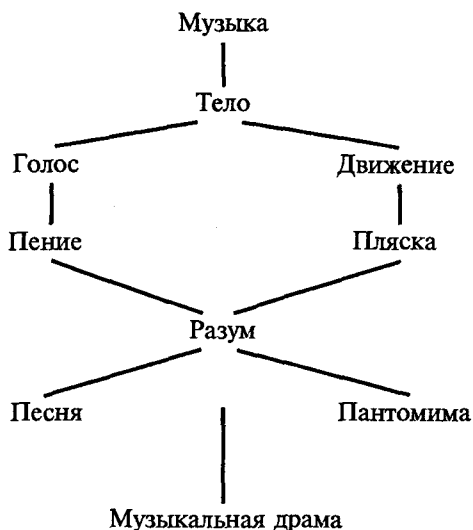
Приблизительно в это же время около Дрездена, в живописном местечке, носящем сладкозвучное имя «Hellegau», возникает учреждение, которому суждено сыграть роль в культурном развитии будущих поколений. На лоне природы, вдали от городской суеты, воздвигается огромное здание-дворец для художественнофизических упражнений «Школы Ритмической Гимнастики» Жака Далькроза (Jaques Dalcroze). Изобретатель новой системы музыкального воспитания, этот удивительный педагог, после двадцати лет скромного преподаательства в Женеве, нашел в Дрездене людей, которые фанатично уверовали в силу его принципов.

Метод Далькроза выходит далеко за пределы танцевальной школы; телесное движение есть лишь один из видов и одно из средств музыкального воспитания: его школа развивает чувство ритма, слух, музыкальное чутье, тональную сознательность. Все обучение строится на музыкальной игре. Далькроз согревает, разворачивает, освобождает, — это «культура», в настоящем, садовом, смысле этого слова: «Человек — растение, и в солнце Далькроз дает ему музыку» [7, 165].

К этому же вопросу возвращается постоянно и К.С.Станиславский: «Размеренная, звучная, слинная речь обладает многими свойствами и элементами, родственными с пением и музыкой. Буквы, слоги и слова — это музыкальные ноты в речи, из которых создаются такты, арии и целые симфонии. Недаром же хорошую речь называют музыкальной». И далее, обращаясь к актерам драмы, говорит: «Берите за образец подлинных певцов и заимствуйте для своей речи их четкость, правильную размеренность и дисциплину в речи» [62, 172].

Пластика и музыка, не довольствуясь формой, стремясь осмыслить себя содержанием, ищут соединения с разумом: пластика его осуществляет в пантомиме, музыка его находит через слово. Но как человек, из которого они вышли, един, так и оба искусства, соединившись с разумом, ищут соединения друг с другом: «осмысленная» пластика (пантомима) соединяется с «осмысленной музыкой» (песней) и получается единое искусство — музыкальная драма. Музыка проникает в тело, звук определяет движение, слуховой ритм вопло-

щается в зрительном ритме; партитура, в оркестре развертывающаяся в порядке временном, на сцене и в классе, развертывается в порядке пространственном [7, 135].



Верным, эффективным методом развития голоса является метод опосредованного, косвенного воздействия на согласованную работу голосообразующего органа с помощью «образа действия». Чтобы «...не вывихивать своего аппарата воплощения, то есть мимики, голоса, тела, жеста, надо научиться вовлекать в работу свою душевную органическую природу» [63, 182]. Итак, любое техническое задание по голосу подчинять действию — таков основной принцип воспитания речевого голоса.

С целью совершенствования речи и голоса используются образцы поэтического слова. Стихи как ритмически организованная речь легко возбуждают нервную систему. Ритм сам по себе вызывает в нас эмоциональный отклик, рождает ритмическую эмоцию или ритмическое переживание, которое организует, приводит в активное рабочее состояние весь организм человека, в том числе и голосовой аппарат [54, 8].

Вся работа по формированию произносительных и интонационных навыков связана с воспроизведением поэтического слова. Стихи, начитанные носителями языка — профессионалами, подлежат воспроизведению с точным интонационным рисунком, эмоциональным фоном.

В основе методики работы над техникой звучащего слова лежит метод комплексной тренировки. Так как высота, сила, скорость, тембр, характер произнесения, логика, мелодика действия выступают в звучащем слове в органическом единстве, они и тренируются в единстве.

Навыки звучания — это сложный комплекс условных рефлексов. Поэтому совершенство их зависит от частоты воспроизведения. В процессе тренировки следует старым упражнениям придавать новизну, чтобы вызвать эмоциональную реакцию организма. «Слабый новый раздражитель нередко дает большую реакцию, чем сильный, но ранее применявшийся» [56, 96].

В условиях коллективного тренинга (обязательно коллективно-индивидуального) все заражаются единым положительным настроением. Это происходит потому, что успех одного передается другим, стимулирует их работу, вселяет веру в свои возможности. А привлечение внимания всех к одному объекту (искомому качеству звучания речи) приводит к более прочному закреплению получаемых знаний, к устойчивости тренируемого навыка. Переключение же внимания с одного занимающегося на другого облегчает восприятие и повышает тем самым эффективность тренинга.

Естественную потребность в коллективном творчестве обуславливают и сами приемы тренинга, осуществляемые в условиях действия, общения, игры, которые воспитывают словодействие, направленное на партнера, то есть подготавливают к публичным выступлениям [54, 14]. Примером подобной игры может быть «*Stories from Objects*».

Choose a unit where lots of small objects are mentioned. For example, 'comb', 'pen', 'spoon', 'penknife', 'bottletop', etc. Ask the students to bring in between six and a dozen of these object each. Pair the students. Ask them to pool their objects and to each choose one that could have a story told about it. Student A tells student B the 'story' of their object. The story can be as wild as they like. Student B then tells student A a wild story about their object [93, 87].

Увлеченность — основное условие творческого овладения техникой звучащего слова. Голосо-речевой тренинг следует начинать с дыхания. Частые незаметные доборы воздуха позволяют свободно распоряжаться выразительными средствами речи, делают звучащее слово наиболее действенным.

Воспитание фонационного дыхания возможно лишь в органическом единстве со звучанием. В каждом упражнении тренируются не только дыхание, но также звучание и дикция.

Речь — полководец. А дыханье

Ее послушный адъютант.

Любое выполнит заданье

С пристрастьем, точно, как педант.

Разнообразно мы звучим.

Коль захотим — услышим:

В трех разных ритмах говорим —

В трех разных ритмах дышим.

Спокойно говорим с тобой,

И каждый замечает,

Что воздух «будто сам собой

В природу вытекает» [54, 17].

Студенты должны отрабатывать это не как набор бессмысленных звуков, а в коротких словах и междометиях. Например: Shoo! Shoo! — брысь!

Свободное звучание голоса — необходимое условие публичного общения, обусловленное психофизиологией восприятия речи, а также и психофизиологическим состоянием самого выступающего. Хорошо, свободно звучащий голос, подчиняющийся преподавателю по существующему закону обратной зависимости, тонизирует всю нервную систему, придает уверенность, вызывает творческое самочувствие [54, 19].

Существуют многочисленные упражнения, направленные на постановку голоса в ходе работы над фонетическими и интонационными аспектами речевого высказывания.

Так, стихотворение Э.Лира «Кадриль Лобстеров» можно декламировать под звуки кадрили, сопровождающие его на аудиокассете, выполняя соответствующие танцевальные движения.

The Lobster-Quadrille

'Will you walk a little faster?' said a whiting
to a snail.

'There's a porpoise close behind us, and he's
treading on my tail.

See how eagerly the lobsters and the turtles
all advance!

They are waiting on the shingle — will you come
and join the dance?

Will you, won't you, will you, won't you,
will you join the dance?

Will you, won't you, will you, won't you,
will you join the dance?

'You can really have no notion how delightful it will be,
When they take us up and throw us, with the
lobsters, out to sea!'

But the snail replied 'Too far, too far!' and gave
a look askance —

Said he thanked the whiting kindly, but he
would not join the dance.

Would not, could not, would not,
could not, would not join the dance.

Would not, could not, would not, could not,
would not join the dance.

'What matters it how far we go?' his scaly friend replied.

There is another shore, you know, upon the other side.

The further off from England the nearer is
to France —

Then turn not pale, beloved snail, but come
and join the dance.

Will you, won't you, will you, won't you.
will you join the dance?

Will you, won't you, will you, won't you,
will you join the dance?' [78, 6]

Живая разговорная речь отличается бесконечным многообрази-ем и сменой темпо-ритма. Внутренний ритм жизни непременно проявляется в нашей речи, в частности, в ее темпо-ритме. Когда же чтец говорит долго в одном темпе и ритме, речь его становится бес-

цветной, неживой и утомляет слушателей. Работа над темпо-ритмом речи — это глубоко творческий процесс, который нельзя оторвать от работы над текстом, над речевым действием. Известно, что интуиция откликается лишь на то, что натренировано. Чтобы уметь в речи ярко и точно выражать внутренний темпо-ритм жизни, легко переходить из одного темпа речи в другой, надо хорошо натренировать речевой аппарат (в координации с дыханием), овладеть плавным, крупным, «увесистым» словом и быстрым, легким, чеканным произнесением слов [54, 71]. Рекомендуется проводить работу со скороговорками с целью тренировки движений речеобразующего органа.

Например, Tell Tom to come at ten tomorrow.

A cup of coffee hot in a proper copper coffee pot.

В методике преподавания английского языка для отработки темпо-ритма также активно используются чанты (chants). Они достаточно успешно вписываются в контекст любого занятия.

Boxes of Books

Boxes and boxes of books of books.

Big books, small books,

old books, new books.

Books on the bookshelf.

Books on the floor.

Books on the table

next to the door.

Books in the kitchen.

Books in the hall.

Books in the bedroom,

big and small [85, 4].

Темпо-ритм отрабатывается и при помощи коротких, особым образом рифмованных стихов — лимериков (Limericks) — это английская пятистрочная форма поэзии нелепости. В ней рифмуются между собой 1,2,5 строки + 3 и 4.

Limericks

There was an Old Man on whose nose,

Most birds of the air could repose;

But they all flew away,

At the closing of day,

Which relieved that Old Man and his nose.
There was an Old Lady of France,
Who taught little Ducklings to dance;
 When she said: 'Tick-a-tack!'
 They only said, 'Quack!'
Which grieved that Old Lady of France [88].

Humpty

Dumpty's

Recitation.

In winter, when the fields are white,
I sing this song for your delight –
In spring, when woods are getting green.
I'll try and tell you what I mean.
In summer, when the days are long,
Perhaps you'll understand the song:
In autumn, when the leaves are brown,
Take pen and ink, and write it down [78].

Темпо-ритмический слух (или ритмическое чувство) помогает искусно использовать диалектическое единство темпо-ритма речи, сделать слово более живым, выразительно разнообразным. Для усиления эмоциональной стороны речи, выражения отношения говорящего к высказываемому следует обратить внимание на эмоциональную функцию мелодики и искусство тембрирования. Существуют различные лексические средства. Например, наречия (требовательно, немедленно, сию минуту, восторженно, оживленно, правдиво, лживо, заинтересованно, воодушевлено...), прилагательные (требовательный, воодушевленный, восторженный...), существительные (лапушка, негодяй, братец, сестричка, голубушка...). Но все эмоции, заключенные в этих словах, проявляются только в соответствующей интонации, рожденной различными ситуациями речевого действия. Интонация может придать противоположный смысл словам: «ревнивец» может прозвучать с любовью, обожанием, радостным укором и т. д..

Искусство тембрирования приобретает особую значимость в профессиональной деятельности учителя, поэтому, читая текст из учебника, можно его представить как любовное послание, или изве-

стие об угрозе здоровью близких, или как шутливую записку. Сам текст может выглядеть так:

BETTY SMITH

I am Betty Smith. My full name is Elizabeth Louise Smith. I am twenty-two. I am a college graduate. I am a writer, just a beginner, you know. I have a lot of friends. Most of them are my former school-mates. My best companions are two girl-friends. They are very kind, jolly and well-bred.

My brother-in-law, Henry Sandford, is married to my elder sister Helen. I am a member of her family. My brother-in-law is a doctor. He has a mother, but he has no father. My sister is a house - wife. They have only one child, Benny. Benny is my nephew, he is four. Sometimes he is naughty. He is fond of birds and animals. We have white mice, a hedgehog and a parrot in the house. Now Benny is eager to have a rabbit. But his mother is against it, we have no peace because of all Benny's animals and birds.

Итак, в мелодике речи — начало мысли, в темпо-ритме — начало жизни, энергии, воли, а в тембре — начало чувства. И если бедна мелодика, то речь бессмысленна; беден темпо-ритм — она безжизненна; при бедном тембре — бесчувственна... Только единое понятие «формо-содержание» делает звучащую речь преподавателя эмоционально-воздействующей и направленной на достижение поставленной задачи [54, 80].

В методике преподавания языка разработаны памятки по организации речевого поведения учителя на уроке:

1) прежде всего не старайтесь быть в коммуникации самым многословным и безапелляционным;

2) при предъявлении нового материала, при обсуждении проблемных вопросов преодолите в себе соблазн скрупулезно комментировать то, что уже понятно или может быть узнано учащимися самостоятельно. Ваша задача — думать вместе с учениками, а не за учеников.

Избегайте не только избыточной информации, но и замедленного темпа речи;

3) не затягивайте опрос одного и того же ученика. Правильное речевое поведение учителя — это и умение слушать, и своевременно подсказать недостающие иноязычные средства, и поставить во-

прос так, чтобы стимулировать высказывание учащегося и привлечь к участию в беседе других учеников;

4) не забывайте, что в учебном общении должно иметь место чередование простой, абсолютно доступной для учащихся речи и речи, сознательно усложненной. В первом случае речь служит задаче предъявления речевого образца, обеспечению необходимого уровня восприятия. Во втором — развитию речевой догадки, ориентации в обстановке, концентрации внимания;

5) учите Ваших учеников активному восприятию речи. Используйте при этом так называемые фасцинативные сигналы (изменения тона, ритма, темпа высказывания), которые выполняют функцию настраивания учащихся как участников общения на прием сообщения;

6) по возможности не переводите сказанное, иначе учащиеся не будут делать никаких усилий, чтобы понять Вашу речь, а будут включаться в общение только тогда, когда вопрос, просьба следуют на родном языке;

7) знание и употребление Вами выражений оценочного характера, формулировок вежливости, слов-вставок, позволяющих заполнить паузы хедитации делает речь интеллектуально насыщенной и выразительной. Практические занятия по иностранному языку предоставляют благоприятные модельные условия для выполнения функции социально-психологического тренинга, а именно: для перестройки и коррекции как универсальных, так и специфических для иноязычного педагогического общения коммуникативных умений. Участникам процесса само- и взаимообучения объясняется и демонстрируется, насколько зависит психическое состояние от его внешних проявлений. Например, робкая поза и тихий голос усиливают общее состояние неуверенности, напряжение мышц лица, корпуса, суетливые движения усугубляют беспокойство и несобранность, просительные интонации и жалобная мимика действуют угнетающе и на самого говорящего. Здесь же объясняется и показывается, как это отрицательно действует на того, кому адресовано подобное высказывание [20, 65].

Роль положительной оценки очень велика. Студентам перед педагогической практикой, предлагается список выражений классного обихода, выражающих различную степень похвалы.

50 WAYS to say «I'm Proud of You!»

1. Wow!
2. Sharp!
3. Groovy!
4. Super!
5. Far Out!
6. Good job!
7. Right on!
8. Terrific!
9. Beautiful!
10. Marvelous!
11. For sure!
12. Nice going!
13. Fantastic!
14. Very good!
15. Much better!
16. Keep it up!
17. Good for you!
18. Out of sight!
19. That's right!
20. That's clever!
21. Exactly right!
22. Superior work!
23. That's great!
24. Very creative!
25. Good thinking!
26. Excellent work!
27. What good work!
28. Congratulations!
29. Very interesting!
30. That looks great!
31. Now you've got it!
32. You got it right!
33. That's really nice work!
34. Thank you for working so hard!
35. I'm so proud of you!
36. You're really working hard!
37. That's a good point!
38. That was easy for you!
39. This work really pleases me!
40. That's the right answer!
41. You're on the right track!
42. Now you've figured It out!
43. You're really going to town!
44. I like the way you are working now!
45. Now you've got the hang of it!
46. You're really paying attention!
47. That's a good observation!
48. I appreciate the way you're trying!
49. That's an interesting point or view!
50. I'll bet you're happy about how hard you're worked!

Подобные памятки организуют деятельность студентов в период педагогической практики и способствуют совершенствованию навыков и умений профессионального речевого общения.

Словесные действия учителя, определяющие успех его речевого взаимодействия с учениками, неразрывно связаны с невербальными аспектами коммуникации, усиливающими значимость и эффективность речевого воздействия.

Язык жестов

Видеть, слышать, осязать, обонять, оценивать и принимать необходимые решения, а приняв решение, начать соответственно действовать — и есть элементы поведенческого процесса в жизни. И чтобы он был полноценным на уроке, мы усиливаем, развиваем, тренируем зрение, слух, обоняние и т.д. — аппаратуру восприятия. Следя за руками, мы приучаем учеников к мысли, что руки — это такое же сильное выразительное средство, как голос, речь, тело. Они обнаруживают свободу или напряжение. Руки могут петь, могут разговаривать, могут принадлежать этому человеку, могут быть «чужими» [26, 61].

До какой степени жест может влиять на чувство, а в театре во всяком случае на интонацию, всякий может проверить на себе. Скажите мягким голосом и с деликатным жестом: «Нет, извините, этого я вам никогда не позволю». Теперь скажите то же самое с ударом кулака по столу и попробуйте при этом сохранить мягкий тон» [7, 31]. Жесты, движения должны соответствовать цели, регулировать соотношение движений душевных с физическими. И этому следует учиться специально.

Часто приходится наблюдать начинающих учителей, совершающих много бессознательных, лишних движений, мешающих им логично и последовательно изложить материал: руки, вместо того, чтобы быть естественными и выразительными, становятся беспорядочными и отвлекающими. Жест у учителя подобен наглядному пособию: он может быть ярким и запоминающимся как тусклым и ветхим. Существуют определенные зоны эффективности жеста в процессе общения и в ходе учебного взаимодействия на уроке.

Отдельно следует отметить взаимосвязь действия, жеста, слова и музыки. Действие на уроке выражается движением. Выработать определенный ритм словесный (а при обучении английскому языку это очень важно) и ритм двигательный (для учителя важно уметь красиво двигаться на уроке) возможно, как уже отмечалось выше, при помощи музыки. Музыка, проникая в тело, вызывает внутреннее движение. Она запечатлевается двумя главными элементами:

ритмом и мелодией. Практика показала, что в учебном процессе по иностранному языку музыкальные приемы, включающие ритмичные мелодичные заставки, повышают эффективность процесса усвоения материала, создают благоприятный настрой и положительный мотивационный фон. Ритм — это деление времени.

«Потребность в делении времени также врождена, как и потребность в делении пространства, и средства к тому в самой его природе: дыхание — первый делитель времени, походка — первый делитель пространства. Физическим своим существом, значит, мускулами своими мы осуществляем деление пространства и времени» [7, 148], что помогает преподавателю умело пользоваться пространством классной комнаты.

У каждого человека свой ритм. Перенять чужой ритм — в голосе и телесных движениях — это первое условие творчества в профессии учителя. Если движение красноречиво тем, что заменяет слово, то во сколько же раз сильнее и разнообразнее красноречие остановки. Удивление, ужас, усталость, нерешительность, выжидание, решимость, отвагу, восторг, очарование — все может выразить остановка. Значимость паузы в профессиональном семиотическом пространстве имеет особое воспитательное значение. Она, часто в сочетании с жестом и особым выражением лица, может сказать ученику больше, чем многословные нотации или крик.

Писатель, создавая художественное произведение, целенаправленно реализует семиотическую функцию, стремясь к тому, чтобы его произведение было понято. Учитель, создавая педагогическое произведение — урок, стремится к четкости и выразительности своих действий, чтобы они были адекватно дешифрованы учениками. Жизнь современного человека пронизана символами и знаками, связана со взаимодействием с различными семиотическими системами, одна из которых — учебная деятельность, «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» [10, 227].

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, со-

ставляющей основную часть профессионального семиотического пространства.

Воспитать способность восприятия и сформировать средства выразительности с использованием элементов театрального действия — вот основная задача профессиональной подготовки студентов — будущих учителей иностранного языка. «В жесте и в голосе сидит «живчик» театрального действия» [7, 11]. Выразительность рук преподавателя не менее существенна, чем у артиста и музыканта. Невозможно представить себе раскрепощенного, свободного преподавателя с «неговорящими», косноязычными руками». Требуются специальные упражнения. «Хорошими людьми становятся больше от упражнений, чем от «природы», — учил Демокрит за несколько веков до нашей эры.

Жест может сказать о многом. Он может характеризовать адресанта, производящего жест, со стороны национальных, территориальных, собственно социальных особенностей. В одних ситуациях речевого этикета проявляется больше жестов, в других меньше. В одних ситуациях допустимо полное замещение реплик, в других — нет. Нельзя, например, кого-то поздравить только пожатием руки, здесь нужны и соответствующие фразы. Но если внимательно приглядеться к самым распространенным ситуациям приветствия и прощания, то можно построить своеобразный «синонимический» ряд: кивок, легкий поклон, глубокий поклон, приподнимание головного убора, рукопожатие, похлопывание по плечам, объятие, поцелуй и т. д. Каждый жест отличается своей «стилистикой», и всякий раз следует выбирать наиболее уместный в данной обстановке.

Жесты и мимика — лишь дополнение к человеческой речи. Даже при самом активном темпераменте следует воздерживаться от бурного жестикулирования. Сходство с ветряной мельницей не украшает человека. Жест — это искусство из искусств, это выявление внутреннего «я», символы, которые позволяют передать дополнительную информацию. Двигательно-мимические проводники (жесты) меняют типы поведения человека. «Человек, выступающий в определенной общественной роли, например, в роли жреца, вождя, судьи, облачаясь в свою символическую одежду, надевая на себя соответствующие атрибуты (например, судейскую цепь, священное облачение, парадный мундир и т.д.), окруженный предметными проводниками (обстановка храма, судебного зала, парламента и т.д.), часто

совершенно трансформируется и перестает походить на самого себя, каким он бывает в частной жизни, вне этих атрибутов. Губернатор, король, жрец, комиссар имеют одно «я» в частной жизни и трансформируются в совершенно нового человека — и по манерам, и жестах, и голосу, и переживаниям, отличного от первого «я», — когда они находятся «при исполнении своих служебных обязанностей». В первом случае они бывают просты, вежливы, искренни, сердечны, во втором — появляется важное лицо, властные движения, чопорность, напыщенность; сентиментализм и мягкость заменяются формализмом, сухостью и порой бессердечной жестокостью» [46, 33].

Д. Моррис и др. в книге «Жесты» указывал на существование индивидуального жестового стиля человека. Свойственная личности манера жестикулирования может быть оценена по формально-динамическим особенностям (количество, темп, амплитуда, плоскость выполнения) и содержательно (индивидуальный жестовой тезаурус, особенно показательны типичные жесты человека). Эти особенности относительно постоянны и изменяются, например, при изменении эмоционального состояния человека.

При увеличении силы эмоциональных переживаний наблюдается увеличение количества жестов, возникает ощущение жестовой чрезмерности и суетливости, изменяется динамика привычных жестов.

По физической природе жесты можно разделить на две большие группы: головные и мануальные (ручные). Последняя группа, в свою очередь, включает подгруппы, выполняемые одной рукой или обеими руками, и виды, различающиеся по активно используемой части руки: пальцевые, кистевые, локтевые, плечевые, смешанные. Указанные группы могут встречаться в самых различных комбинациях [45, 100].

В «языке» жестов, употребляемом в повседневном общении людей, выделяется два типа жестовых семиотических систем. Первую систему образуют жесты — знаки, которые понимаются как преднамеренно воспроизводимые движения или позы рук и головы, рассчитанные на чье-либо восприятие и предназначенные для передачи информации. Вторая система включает жесты — сигналы, которые непроизвольны, неосознанны и не рассчитаны на чье-либо восприятие (хотя и имеют значение для опытного наблюдателя). Именно им посвящены многие книги зарубежных авторов, занимающихся проблемами «языка тела» (преимущественно в русле психоанали-

тического подхода) [D.F.Armstrong, R.E.Axtell, P.E.Bull, M.Lloyd-Elliot, D.McNeill, B.Monahan, D.Morris, A.Pease и др.].

Все жестовые средства коммуникации, по мнению Е.Петровой, можно разделить на натуральные, конвенционные и дактилологические. Натуральные (естественные, потенциально естественные) жесты в норме употребляются в обыденном общении наряду с языком. Элементы их систем усваиваются в контексте повседневного общения без специального обучения. Конвенционные (символические, условные) жесты относительно независимы от языка, отношения между ними и обозначаемым ими содержанием носят условный характер. Строение такой системы не повторяет структуру языка, овладение конвенциональными жестами происходит в результате специального обучения.

Примеры конвенциональных систем: «язык» жестов американских индейцев, тайный «язык» жестов кочевых народов, ритуальный «язык» жестов монахов, системы жестов глухонемых. К конвенциональным относятся системы профессиональных жестов: спортивных судей, регулировщиков уличного движения, строителей, военных авиаторов, водолазов, сигнальная жестикуляция на флоте, дирижерские жесты и т.д. [45, 101].

Отдельно следует выделить профессиональные жесты учителей. Причем следует отметить, что жесты имеют предметную окраску, так, у гуманитариев они одного плана, а у представителей точных наук — другого. Сюда следует отнести и темперамент, эмоциональный фон и т.д.

Жесты несут огромную информацию в речевом общении. Богатейший «алфавит» жестов представляет 5 групп.

1. *Жесты-иллюстраторы* — это жесты сообщения: указатели («указывающий перст»), пиктографы, т. е. образные картины изображения («вот такого размера и конфигураций»); кинетографы — движения телом; жесты-«биты» (жесты-«отмашки»); идеографы, т. е. своеобразные движения руками, соединяющие воображаемые предметы вместе.

2. *Жесты-регуляторы* — это жесты, выражающие отношение говорящего к чему-либо. К ним относят улыбку, кивок, направление взгляда, целенаправленные движения руками.

3. *Жесты-эмблемы* — своеобразные заменители слов или фраз в процессе коммуникации. Например, сжатые вместе руки по манере

рукопожатия на уровне руки означают во многих случаях — «здравствуйте», а поднятые над головой — «до свидания».

4. *Жесты-адаптеры* — это специфические привычки человека, связанные с движениями рук. Это могут быть:

- а) почесывания, подергивания отдельных частей тела;
- б) касания, пошлепывания партнера;
- в) поглаживание, перебирание отдельных предметов, находящихся под рукой (карандаш, пуговица и т. п.).

5. *Жесты-аффекторы* — жесты, выражающие через движения тела и мышц лица определенные эмоции [48, 193].

С расширением международных контактов преподавателю иностранного языка следует учитывать социокультурный компонент языка жестов.

Так, в монографии Roger E. Axtell описывается несколько ситуаций, иллюстрирующих это положение.

And, speaking of lofty people, former First Lady Barbara Bush also experienced an incident where a particular gesture played tricks. In an interview on life at the White House she described being seated at a state dinner next to Russian president Boris Yeltsin who, she learned later, turned to his interpreter and asked, «What does it mean in the United States when a woman places her foot on a man's foot,» adding that «in my country it means the woman loves the man.» The reason for Yeltsin's query was that, without realizing it, Mrs. Bush had been grinding his foot into the ground with her own foot. Later, Yeltsin autographed his menu with this note to Mrs. Bush: «You stepped on my foot, you knew what it meant, and I felt the same way.» [74, 3].

Кинесика, такесика и проксемика позволяют отработать мимику, жесты, пантомимику, прикосновения и положение коммуникантов в процессе общения. Учитывая это, следует определенным образом выстроить учебный процесс, чтобы логично и последовательно «вписать» в него отработку невербальных компонентов коммуникации. Начинаем с элементарных упражнений.

EXAMPLES OF ACTIONS TO MIME

1. You are:

- sitting on a frozen lake, fishing through a hole in the ice
- sitting on the floor in the corridor of a crowded train
- trying to keep awake during a boring lecture
- lying in an uncomfortable couchette (top bunk)
- a private detective, leaning against a lamp-post, watching...
- sitting on the inside seat in a jumbo jet; you want to get up, but the person next to you has his or her head resting on your shoulder
- Michelangelo, painting the roof of the Sistine Chapel

2. You are:

- in a crowded bus, trying to read someone's newspaper
- reading a complicated railway train-timetable, trying to work out if you will have to change trains or not
- reading the news on TV
- a medieval monk, writing (illustrating) a precious manuscript
- a traffic police-man/woman, writing out a traffic fine
- trying to read a seventeenth-century gravestone in a churchyard
- Queen Elizabeth I/Winston Churchill, signing her/his name [89, 123].

Далее переходим к более сложным ситуативным отработкам невербальных компонентов. Сообщается ситуация, которую следует воспроизвести в виде пантомимы, а присутствующие вербализуют увиденное.

The hotel receptionist

The group sits in a large horse-shoe formation. This horse-shoe represents the hotel reception desk (i.e. everyone, apart from the one performer, is the receptionist). A slip of paper is handed to one person in the group. This person should read the slip, memorize the request, and move to the open end of the horse-shoe to demonstrate in mime to the receptionist what his or her problem/desire/complaint is. The receptionist (i.e. the whole group) will try — by questioning — to discover what the voiceless guest wants to communicate. Under no circumstances may the guest use words—he or she is assumed to have temporarily lost the power of speech [89, 125].

EXAMPLE SENTENCES

1. I asked for a room with a view. I meant a view of the sea, not the car-park!
2. I found this note under my door this morning. Please could you translate it for me?
3. I don't like the pictures of the flying geese in our room. Please could you take them away!
4. A short fat man with a ginger-coloured beard has been following me in the street. If he asks where I am, say you have never seen me!
5. I want tickets for the rock-opera «Hamlet». Can I get them here? [89, 127].

При выполнении подобных видов заданий необходимо учитывать социо-культурный компонент, который может либо стимулировать общение, либо вызвать «культурный шок» и привести к неприятным последствиям.

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 incident is reported by author Margaret K. Nydell, in her fascinating book *Understanding Arabs* (Intercultural Press, 1987). Nydell writes that 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» [74, 8].

Следующий пример иллюстрирует специфику восприятия тактильных форм общения в англоязычной культуре.

When Queen Elizabeth paid one of her periodic visits to Canada, a Canadian provincial transport minister escorted her through a crowd by gently touching her elbow; he may have even touched the small of her back. Newspaper headlines in England screamed protests: «Hands off our

Queen», said one; «Row Over Man Who Touched Queen» read another [74, 40].

С работой над жестами тесно связаны упражнения на развитие мимической и пантомимической выразительности.

Упражнение 1.

Чувство, с которым я пришел на занятие. Предлагается по желанию высказать с помощью мимики и жестов те чувства, с которыми шел на занятие. Задание можно представить и как чувства, с которыми находишься на занятии.

В анализе упражнений не следует давать оценку выполнения, обращая внимание на возможность различных вариантов, характеризующих определенный стиль поведения личности. В анализе оправдан вопрос: как воспринимается человек, выполняющий данное упражнение? Соотношение восприятия группы и удовлетворенности исполнителя может служить основой для его размышлений и коррекции поведения в целом.

Упражнение 2.

Общая мимическая реакция. Упражнение проводится одновременно для всех присутствующих. Выполняют его, сидя, как обычно, в аудитории, не видя реакции другого, что раскрепощает и снимает робость. Выполняются задания совместно по предъявлению ситуации преподавателем:

А. Начался урок. Вы за столом. Открывается дверь. Смотрите на вошедшего:

- требовательно: «Быстрее садись»;
- удивленно: «Не ожидал»;
- с досадой: «Отвлекаешь»;
- спрашивая: «Что-нибудь случилось?»;
- укоризненно: «Мешаешь работать»;
- радостно: «Наконец-то!» и т. д.

В. Вы вызываете ученика. Он заявляет: «Я не выполнил задание». Ваша реакция:

- сочувствую: «Понимаю, как тебе неприятно»;
- осуждаю: «Это недопустимо!»;
- жду: «Что будет дальше, чем объяснить?»;
- готов заступиться: «Да, тебе помешало отсутствие по болезни»;

- удивлен: «Не ожидал такого от тебя»;
- удивлен: «Это уже в который раз!»;
- безразлично: «Меня это не трогает».

Упражнение 3.

Часть студентов получают задания на карточках и выполняют их индивидуально. Остальные студенты, не зная содержания карточки, расшифровывают поведение товарища. Таким образом, это упражнение комплексное, включает умение выражать и читать эмоциональную реакцию. Задания на карточках:

- Вы входите в класс. Вас встречают организованно. Вы удовлетворены началом урока.
- Вы входите в класс. Здесь шум, крик. Вы не ожидали этого и очень удивлены.
- Вы входите в класс. Это любимый ваш коллектив. Вы ждете интересного урока.
- Вы входите в класс. Вам пока еще трудно в нем работать. Вы должны сразу же организовать ребят.
- Вы пришли в класс сказать, что учитель болен и что урок отменяется.
- Вы пришли сообщить поздравительную телеграмму.
- Идет самостоятельная работа. Вы проходите по рядам, наблюдая, как ученики работают. Они хорошо работают.
- Вы проходите по рядам. Один из учеников сегодня работает лучше, чем всегда. Отметьте, чтобы он это видел.

Таким образом, элементы органического действия в профессии учителя способствуют эффективной организации педагогического общения на уроке, совершенствуют технологию построения занятий, шлифуют педагогическое мастерство, формируют социо-игровой стиль преподавания. Учитель-артист на сцене — в классе режиссирует спектакль-урок, используя все разнообразие актерской техники с целью повышения обучающего эффекта каждого конкретного занятия. Отработка языка жестов в типичных педагогических ситуациях формирует навыки и умения невербального общения, способствует усилению выразительности и воздейственности речи учителя.

Глава IV.

УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЗЕРКАЛЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

Атмосфера урока иностранного языка

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

A. France

Урок-занятие — основная форма общения преподавателя со студентами, учителя с учениками. Психологический климат на уроке имеет огромное значение. Становление творческой личности невозможно в бездуховной атмосфере. Нравственный климат, духовные отношения зависят прежде всего от характера отношений учителя и учеников, преподавателя и студентов. «Дух в произведении искусства — это его идея. Душа — атмосфера. Все же, что видимо и слышимо, — его тело» [67, 188].

Учитель, обладающий чувством атмосферы, знает, какая неразрывная связь устанавливается между ним и классом. Ученики посылают учителю волны сочувствия, доверия и любви. Они не смогли бы этого сделать вне особой атмосферы, созданной учителем на уроке.

А.В.Эфрос, проводя параллель между профессией учителя и режиссера, пишет: «Работать режиссером — это также трудно, как учительствовать в школе. Это тяжелейшая профессия. Например, сегодня репетировать не хочется, а надо. С чего начать, чтобы со-

здать рабочую атмосферу? Начать с любви, с ласковости, с юмора, не теряя при том железной воли» [71, 33].

Проблема дистанции — одна из самых тонких в педагогике. Быть с учениками близко и далеко — трудный долг учителя, еще труднее всегда и во всем являть пример. Б.Кауфман в романе «Up the Down Staircase» пишет: «Teacher — student relation is a kind of a tight rope to walk on». Панибратство в отношениях ослабевает эту нить, излишняя строгость натягивает до предела. Важно выработать у начинающего преподавателя чувство меры, научить такту и бережному отношению к тем, кого мы приручаем.

Но «учитель — это старый ученик», ученическое самочувствие педагога передается окружающим, они начинают верить, что главное в учебе и творчестве — ученическое самочувствие, что надо всю жизнь учиться каждый день. Если учитель «уча учится», то это, может быть, самый заразительный пример. Педагогика — процесс непрерывного решения противоречий с наименьшим компромиссом. Фамильярность, слащавость в отношениях также вредны, как и напряженный официоз, сухой педантизм. Личная жизнь ученика неприкосновенна, но не знать ее — опрометчиво, так как вторая жизнь, «жизнь за кадром», многое решает в главной жизни — уроке [26, 87].

Учитель являет уровень человеческой и профессиональной компетентности. Строки заповеди учителя подтверждают это.

Teacher's Prayer

*I want to teach my students how
To live this life on earth
To face its struggles and its strife
And improve their worth
Not just the lesson in a book
Or how the rivers flow
But how to choose the proper path
Wherever they may go
To understand eternal truth
And know the right from wrong
And gather all the beauty of
A flower and a song
For if I help the world to grow*

*In wisdom and in grace
Then I shall feel that I have won
And I have filled my place
And so I ask your guidance, God
That I may do my part
For character and confidence
And happiness of heart.*
James J. Metcalf.

Может быть, самый тяжелый долг учителя — не ждать благодарности и быть равным с учениками, насколько это возможно в творческом общении. А.Кристи в известном романе «Cat Among the Pigeons» описывает ощущения директора закрытой английской частной школы для девочек в первый день нового учебного года: «Why does one like teaching? Is it because it makes one feel grand and important? No, no... It's not as bad as that. No, it's more like fishing. You don't know what catch you are going to get, what you are going to drag up from the sea. It's the, quality of the response. It's so exciting when it comes. It doesn't very often, of course» [79, 6].

И это ответное чувство, вызванное педагогическим творчеством учителя, самая высокая награда за все усилия, за ту любовь к своему предмету, к студентам, которой преподаватель щедро делится с ними.

«Любовь догадливей ненависти», ее очень остро чувствуют ученики и щедро за нее платят доверием. Если соблюдать равновесие в трудных парадоксах педагогического долга, то создается та нравственная и творческая атмосфера, в которой можно заниматься «гимнастикой чувств», той изнурительной грамматикой вдохновения, которая составляет основу школы К.С.Станиславского, школы «мук творчества» над гаммами профессии [26, 88].

Главный принцип отношений педагога с учениками — верить в его возможности, чтобы ученик доверился одаренности учителя.

Урок иностранного языка в средней школе характеризует, прежде всего, атмосфера общения. «Если целью становится обучение общению, а успешно обучать какой-либо деятельности можно лишь в адекватных условиях, то создание атмосферы общения оказывается насущной необходимостью» [44, 29]. В связи с этим особое значение приобретает коммуникативная компетенция учителя, богатство и разнообразие его эмоциональной сферы, творческий потенци-

ал и чувство юмора. Все это поможет создать иноязычную атмосферу общения, подобную естественной, поддержать мотивацию к учению и повысить обучающий эффект урока. Далее следует отметить воспитательный потенциал урока, который заключен в содержании используемых материалов, в методической системе и в личности учителя иностранного языка.

Задача учителя заключается в подборе аутентичных, интересных и содержательных материалов, позволяющих развивать учащихся, стимулировать работу мышления и памяти, вовлекать эмоциональную сферу, воображение и фантазию.

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

Gratitude

Peter worked as a night watchman in a smallish factory

That morning the boss came in with a suitcase.

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

Peter immediately told him not to.

The factory owner asked why.

Peter told him that he had had a nightmare.

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

Peter's boss cancelled his ticket and didn't fly to New York.

The next day the plane crashed.

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

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

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

Once the order is established write up: 'Why the gift, the thanks and the sacking?'. Have them work on this in small groups [81, 13].

Урок иностранного языка характеризуется и удельным весом упражнений в структуре каждого занятия. Адекватность цели урока и последовательность упражнений, их речевая направленность и функциональность способствуют формированию навыков и умений во всех четырех видах речевой деятельности. Особое место в написании сценария урока и проигрывании его принадлежит учителю, его личности, его методическому мастерству. Он должен обладать арсеналом наглядных средств воспитания и обучения. Известно, что совокупностью определенных внешних проявлений можно создать произвольно ту или иную эмоцию и настроение. По мнению М.Рубинштейна, «в этом отчасти секрет актерского действия: суммой внешних проявлений и манер он дает соответствующие стимулы зрителю. Эта своего рода «актерская» сторона игры может быть немаловажной в работе учителя; естественное ограничение вводится тем, что она у него не должна быть сознательной, — хотя иногда такие моменты могут потребоваться, — и во всяком случае она не должна предстать перед детьми, как актерство, — дети в этом случае очень чутки и прозорливы к деланным выступлениям и не прощают их, инстинктивно усматривая в них фальсификацию жизни и подрыв ее для них» [52, 35].

Особую роль приобретает семиотика костюма, определенная знаковость в создании образа конкретного учителя: прическа, стиль одежды, украшения и т.д. Цветовые стимулы создают определенное настроение, вызывают гамму чувств и эмоций, способствующих (или мешающих) активному восприятию материала. Голос педагога несет в себе огромные возможности, «для педагога важно подчеркнуть, что в его голосе должна быть подвижность, должна говорить жизнь, движение, способность дать звуком, интонацией то, о чем она говорит, — может быть даже иногда, чтобы изобразить и дать почувствовать тишину, неподвижность, печаль и т.д., — особая физическая изобразительность. В учении о наглядных средствах преподавания голосу нужно было бы уделить одно из главных мест. Конечно, педагогическая культура не может создать и заменить то, что должно прийти от природы, но она может многое раскрыть и развить; ведь большинство остается неимущим не потому, что у них нет естественных ресурсов, а потому, что они не умеют развить и использовать то, чем они обладают, часто они о своем богатстве и не подозревают» [52, 37].

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.

Урок иностранного языка — это, прежде всего, практика в общении, сложный процесс формирования навыков и умений по всем четырем видам речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письму); это и особый статус личности преподавателя, выступающего в данных конкретных условиях эталоном для учащихся, создающего особый лингвистический и благоприятный психологический микроклимат на уроке.

Изучение личности студентов и преподавателя как партнеров по общению

Для изучения личностей студента — будущего учителя и преподавателя, как партнеров по общению, предлагается проанализировать следующие параметры.

I. Анкетные данные. Общие сведения о человеке (фамилия, имя, отчество, число, месяц и год рождения, место рождения, национальность, адрес и условия местожительства, образование и профессия родителей, и т. д.) хотя и не дают полного представления о человеке, его характере, разнообразных свойствах поведения, являются тем объективным материалом, который позволяет многие из этих свойств объяснять, а соответственно, и учитывать в общении. Обязательно обращается внимание на такие факторы:

- состав семьи, социальное и экономическое положение ее членов, взаимоотношения, стиль общения в семье (авторитарность, равноправие);

- духовная атмосфера в семье (преобладание интересов: интеллектуально-технических, художественно-эстетических);

- достоинства и недостатки семейного воспитания (доброта, мягкость или грубость и неуважение, трудолюбие, взаимопомощь или неуважение к труду, потребительское отношение к жизни, искренность или лицемерие и т.д.).

II. Внешние данные хотя и являются в общем и целом второстепенными, но, как известно, способны влиять на эмоциональное принятие или непринятие человека. Те или иные особенности внешности, несомненно, могут значительно влиять на личность человека, возможности и характер его общения с другими. Ведь, скажем, маленький рост, полнота или какие-либо физические недостатки могут приводить к переживанию некоего комплекса неполноценности и способствовать формированию таких свойств характера, как болезненная стеснительность, неуверенность, боязливость и т. п. — качеств, которые сдерживают развитие и интенсивность общения. Физические характеристики воздействуют на самочувств-

вие ребят, влияют на их общительность. Учитель должен знать о нарушениях в физическом развитии, перенесенных серьезных заболеваниях, дефектах зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

III. Двигательная активность. Мимика, жесты, походка дают во многом достоверное знание об особенностях нервной системы человека и многих импульсивных качествах, что имеет немаловажное значение для характеристики выразительности общения: достаточная или недостаточная координация движений; двигательная активность или пассивность; свойства мимических реакций; умеренная или чрезмерная жестикуляция; особенности походки; скорость двигательных, эмоциональных и мыслительных реакций (ускоренные или замедленные).

IV. Речевые особенности. Голос, интонации, орфоэпия, лексический состав речи, а также средства выражения мысли (умение ясно и логично выражать мысли в устном, письменном и графическом виде) имеют важное значение для стиля общения, возможностей его начала и развития. Отмечается, какие речевые особенности затрудняют или, наоборот, облегчают общение: особенности голоса (сила голоса, тембр звучания); специфика интонирования речи; произношение; словарный запас и его использование в речи; темп речи; ясность и логичность выражения мысли; другие особенности речи.

V. Отношение к внешнему облику. Одежда, прическа, другие детали оформления внешнего облика во многом говорят о вкусах человека, его аккуратности, опрятности, вообще об отношении к своему «я», а значит и внешней культуре этого «я». Данные характеристики раскрывают те или иные (явные или скрытые) симпатии или антипатии человека, что имеет немаловажное значение для познания его потребностей и интересов, а следовательно, особенностей общения с ним. Конечно, переоценивать эти факторы не следует, но и недооценивать их также нельзя, ибо они часто являются непосредственными причинами скованности или, наоборот, раскованности в межличностном общении.

VI. Склад ума и дарования. Интеллект, пожалуй, — самое существенное свойство, которое характеризует любого человека в общении. Наиболее значимые умственные качества: преобладающий тип мышления — конкретно-образный, абстрактно-логический, практицистский (практическая смекалка); умственные реакции (способность усвоения нового, быстрота постижения нового, объем и цеп-

кость памяти и способы оперирования ею; умение ориентироваться в различных, в том числе непривычных ситуациях); аналитическая способность (умение понять и оценить проблему, оперативно подыскать аргументы и необходимые факты, примеры, найти решение поставленного вопроса на основе здравого смысла); наблюдательность; сосредоточенность или рассеянность (умение концентрировать и сохранять в течение определенного времени внимание); планирование и организация своих действий (умение вести то или иное дело, используя время с максимальной эффективностью); знания (объем, глубина и качество знаний, широта взглядов и суждений); фантазия, воображение; адаптация (умение приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам); остроумие; творческие способности (умение генерировать новые оригинальные идеи и предлагать пути их решения). Дарования: музыкальные, литературные, лингвистические, технико-конструкторские, математические, актерские, спортивные, художественные, другие.

VII. Эмоционально-чувственная сфера: темперамент; степень нервной возбудимости (раздражительность или спокойствие, способы переживания гнева, страха и других состояний, склонность к аффектации); степень чувствительности к внешним воздействиям (к приятному и неприятному): похвале, критике, замечаниям.

Чувства: долга, справедливости, добросовестности, такта, прекрасного, симметрии, гармонии, меры, юмора, тонкость художественного вкуса и др.

Настроения: преобладающее настроение, способы его переживания (грусть, тоска, скука, веселье, благодущие, энтузиазм и др.); изменчивость состояния (быстрая или медленная смена настроения); свойственна ли капризность? способность заражать своим настроением и желаниями других людей; способность поддаваться плохому настроению (например, унынию, безысходности).

Воля, или сознательные действия, направленные на реализацию поставленных целей по преодолению препятствий: умение нейтрализовать (подавить или скрыть) свои чувства, настроения, предубеждения, стремления; уравновешенность, самообладание, сдержанность; предусмотрительность.

VIII. Деловые качества личности — это реальные поступки и действия человека.

IX. Нравственная направленность личности в общении оценивается по таким критериям, как доброта, принципиальность, правдивость и честность, справедливость, целеустремленность, скромность, бескорыстие, коллективизм и сотрудничество.

Распознавание и оценка этих качеств в человеке осуществляется на основе множества конкретных действий и поступков человека. Выявить их в общении с учеником, закрепить, развить, усовершенствовать — важнейшая задача профессиональной миссии учителя. Учителю также важно выявить объем и степень развитости нравственного сознания, отношение каждого ученика к моральным нормам общества. Это можно определить, если будет учитываться то, какие критерии нравственных поступков человека лежат в основе его собственного поведения и поведения других людей. Поэтому следует определить, какая мораль — личная или общественная — превалирует в поведении, совпадает или не совпадает личное и общественное; какие стороны жизни подчинены нравственным нормам общества, нравственному сознанию, а какие — нет?

X. Отношение к учебе (труду), выполнению различных обязанностей.

Трудовая (учебная) активность: трудолюбие или лень; устойчивая потребность в определенных видах деятельности (каких?). Ритм трудовой учебной активности: занимается регулярно, равномерно с порывами; неравномерно и нерегулярно (в зависимости от настроения, например). Типы мотивации трудовой активности: гражданские и моральные мотивы, чувство внутреннего долга; любознательность, стремление познать новое, сделать что-то свое по собственной инициативе; осознание определенных неудобств, неприятностей, которые могут возникнуть (если не будет учиться, выполнять задания и т. п.); потребность и любовь к труду, деятельности.

XI. Активность в проведении досуга: связь занятий на досуге с учебой или другой обязательной работой; увлечения; предпочтения в чтении; художественная деятельность; спорт и физкультура; игры, танцы, развлечения; бесцельное времяпрепровождение.

Помня о том, что та или иная устойчивая форма интереса человека способствует установлению и развитию его контактов с другими, в схеме изучения студентов необходимо также отразить и следующее: увлекается делом (имеет интерес, данное увлечение) давно

или перескакивает от одного дела к другому, нигде себя особенно не показав; имеются или не имеются заметные (видимые) успехи в выбранных видах внеучебной деятельности; планирует исполнение дел по интересам на свободное время или зависит от обстоятельств; наблюдается склонность к зазнайству, к тщеславию (чрезвычайная гордость достигнутыми успехами, например); скрывает свои интересы, увлечения от окружающих или нет.

XII. Межличностное общение во многом определяется характером и формами отношения человека к другим людям. В этой связи необходимо учитывать многогранность и разнообразие их проявления.

1. Характер отношений с людьми: склонность замечать недостатки и критиковать; склонность прощать недостатки, ошибки, идеализировать людей; интерес (какой?) или безразличие, индифферентное отношение к людям; придирчивость к друзьям, знакомым, завышенные требования к окружающим.

2. Формы отношений с окружающими: вежливость, грубость, покладистость, откровенность и искренность, дипломатичность, льстивость, прямолинейность, настойчивость и назойливость, склонность к правдоискательству.

3. Формы отношений к членам своего коллектива: дружелюбное, безразличное, пренебрежительное, формальное, нетерпимость к ущемлению своих интересов.

4. Формы притязаний в отношениях с другими членами коллектива: лидерство, авторитет, подчинение (склонность к раболепию), равенство, демократичность, независимость, отстраненность.

XIII. Отношение к самому себе.

1. Интерес к своей личности: занят собственными переживаниями или забывает о себе, удовлетворенность или неудовлетворенность собой, склонность к умалению своих достоинств, склонность к самоуничтожению, способность к самопожертвованию, сосредоточенность на себе, поиск пользы для себя, мнительность, стремление к удовольствиям или умеренность, склонность к удобствам, комфортности, стремление к самосовершенствованию.

2. Оценка качеств своей личности: низкая или высокая самооценка, близкая к средней. Определите, какие качества своего «я» и в какой последовательности студент отмечает у себя: тщеславие, честолюбие, карьеризм, скромность, склонность, неприятие кри-

тики, замечаний, хвастовство, грубость, вспыльчивость, мягкотелость и др.

3. Степень осознанности своего «я», умение проводить самоанализ, выявлять свои положительные и отрицательные качества: стремление к саморазвитию, самовоспитанию, желание бороться со своими недостатками, понимание сложностей своего характера, критическое отношение к себе, самокритика.

4. Проявление психической жизни вовне: самостоятельность или зависимость, настойчивость или не настойчивость, индифферентность, упрямство или мягкость, покладистость, решительность или нерешительность, энергичность или вялость, пассивность, предприимчивость или безалаберность, внушаемость или непослушность, своеволие, склонность к подражанию или независимость, яркое проявление индивидуальности, легкоеверие или недоверчивость, пунктуальность или необязательность, аккуратность или неаккуратность, обязательность или необязательность, педантичность или разбросанность, усидчивость или непоседливость, терпение или нетерпеливость, застенчивость или смелость, находчивость, нахальство, стыдливость или бесстыдство, трусость или храбрость [11, 133].

На основе этих данных составляется паспорт группы, который помогает найти правильный тон в взаимоотношениях со студенческой группой, подобрать соответствующие приемы работы и создать определенные поведенческие тексты. Этого требует социо-игровой стиль общения со студентами, представляющий хорошо разыгранный спектакль, в котором «священнодействует актер, то есть педагог, свободно владеющий внешней логикой и внутренними механизмами процесса общения — «гипноза» через работу в упражнениях» [26, 91].

Урок строится по определенной логике, а спонтанные уроки — по сиюминутному вдохновению, без плана и внутренних целей на каждом отдельном этапе процесса обучения. Импровизационность не есть импровизация, а свободное владение рисунком, нотами, фиксирующими определенную «музыку» процесса. Партитура необходима в уроке, а исполнение должно быть свободным, по законам школы переживания.

Композиция урока, его строгий, но творческий порядок приучают учащихся и студентов к дисциплине, к напряженной, интенсивной (каждая минута наполнена тренингом) работе, к организованности во времени и пространстве.

Тщательное изучение состава студенческой группы или класса позволяет с оптимальной результативностью строить учебный процесс, совершенствовать технологию обучения, создавать благоприятную атмосферу для усвоения иностранного языка в разнообразных ситуациях речевого общения.

Знание ребенка — необходимый элемент культуры педагога. Нельзя обучать просто массу учеников, нельзя планировать воспитательную работу, не зная характера межличностных отношений и общих интересов в классе [53, 121].

Логический порядок урока постепенно раскрывает внутренние связи его частей, закономерностей тренировочного процесса. Ученики начинают понимать необходимость и цель творческого зачина. А учитель, со своей стороны, может более результативно строить урок с учетом индивидуальных особенностей учащихся, типа мышления, темперамента.

Зачины («манки») в структуре урока, магические «если бы»

«Начало занятия — залог его успешного проведения, так как именно здесь обеспечивается сотрудничество, учащийся осознает, какова коммуникативная цель урока и насколько он готов к ее достижению» [23, 80]. Зачины — коллективные упражнения всего класса, длящиеся 5-10 минут. Перечислить все возможные приемы работы на этом этапе трудно — их столько, сколько подскажет фантазия. Одно условие обязательно — зачин должен настраивать на урок, на серьезную работу, помочь ввести класс в урок, в рабочее самочувствие. Зачин — еще и упражнение на творческую инициативу, навыки сочинительства, фантазирования.

Одна из характерных ошибок в зачинах — увлечение несодержательным развлекательным действием. Зачин не должен развлекать, смешить, хотя, конечно, не опасно, если он будет веселым и даже смешным, главное, чтобы после зачина можно было органично перейти к следующему разделу урока.

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

‘Names’ questionnaire I

1. Write 10 English names that you like.
Write your own full name here in block capitals.
2. Does your surname have an ordinary meaning in your language (as, for example, the name Butcher in English)?
3. What is the origin of your surname?
4. Do you know the origin of your personal name(s)?
5. Is the meaning of your name important to you?
6. If you translate your name into English, how does it sound?
7. Do you like to hear other people use your name a lot when talking to you?
8. Do you remember other people’s names well?

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

10 Which English name would you choose?

'Names' questionnaire II

1. Do you use more than one signature ?

2. Do you sign your name slowly or quickly?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

12. In what ways are you like your name?

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

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

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

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

17. Why did your parents name you as they did? [91, 25].

Такие задания стимулируют нестандартное мышление, самостоятельность суждений, поддерживают мотивацию к учению.

Это могут быть шуточные вопросы из «*Crazy Encyclopedia*», такие как:

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

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

What has a neck but can't swallow? (A bottle) [76].

Подобные вопросы развивают языковую догадку, воображение и фантазию.

Или задание типа «*Cocktails under the Chair*»

Preparation

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

Did you do any work this weekend?

Did you watch an interesting film?

Did you read anything?

Did you get a hair cut?

Did you listen to music?

Did you spend any money?

Did you make any phone calls?

Did anyone call you?

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

Procedure

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

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

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

4. When everyone is seated, ask students to report on anything interesting they learned about the weekend activities of other students. Are any films recommended? Is there a good place to meet friends? Does anyone recommend a place to get a hair cut? [87, 45].

Далее следуют основные элементы урока, но и эту иногда однообразную или рутинную работу можно сделать интересной и увлекательной, если подключить магическое «если бы» К.С.Станиславского.

«Благодаря ему ... происходит что-то, от чего глаза начинают иначе смотреть, уши — по другому слушать, ум — по-новому оценивать окружающее, а в результате придуманный вымысел естест-

венным путем вызывает соответствующее реальное действие, необходимое для выполнения поставленной перед собой цели» [42, 39].

Подключается «если бы» при выполнении различных заданий на английском языке. Например, «*The Door*».

Setting the Scene:

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

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

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

I suggest a frame of mind by saying:

Write whatever in your wildest imagination you *don't* want to see or do when you leave this room; and then what, more than anything in the world, you *want* to see or have happen to you when you walk out that door at the end of the hour [77, 44].

На семинарах и практических занятиях будущие студенты включаются в тренинг (давайте подойдем и откроем дверь так, если бы там):

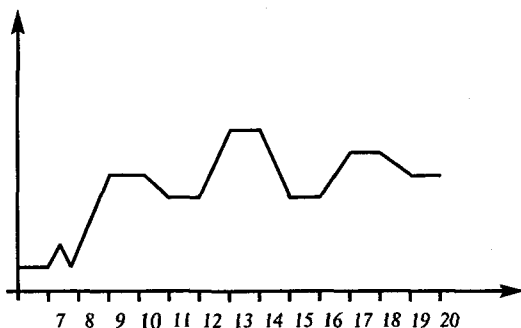
а) вас ждал любимый с букетом цветов (в группе, как правило, учатся только девочки, поэтому это вполне оправданно);

б) вы ждете срочную телеграмму с важным известием;

в) поздний час ночи, и вы не знаете, кто это мог бы быть и т.д.

Еще одно упражнение — «интересный факт», — способствующее формированию творческой личности, воспитанию художественного и социального чувства. Студенты могут принести на занятия вычитанные из газет, журналов, книг, Интернета, а может быть, почерпнутые из каких-то других источников факты на английском языке о том, что их особенно заинтересовало, взволновало, что им кажется интересным для всех. Студенты записывают факты и собирают в конверт, который постоянно приносят на занятия. С фактами проводится увлекательная работа: студенты пересказывают факты, составляют с их помощью шарады и кроссворды, интерпретируют их в забавной манере, изменяя какие-либо детали. В работу включается вся группа. Это упражнение тренирует собранность, дисциплинированность, внимание, воображение, ориентировку, внутренние видения.

На каждом занятии проводится большое количество творческих упражнений: рассказ о своем обыкновенном дне (тема «My Daily Program») в традиционном ключе, в обычной ученической манере (как правило, глаза устремлены в потолок, напряженно работает мысль, пытаясь все вспомнить и соединить). Аудитория плохо воспринимает подобные ответы, внимание рассеивается, интерес отсутствует. Другой вариант — преподаватель чертит на доске график, изображающий прожитый им недавно день и предлагает студентам задавать вопросы, а потом рассказать о том, каким был рабочий день их преподавателя.



К сожалению, учителя не всегда могут удачно подобрать обучающие, дидактические игры к уроку. Они быстро «тускнеют», теряют привлекательность и вместо планируемого учителем оживления интереса у учеников начинают, наоборот, гасить в них его последние проблески. Поэтому учителям часто приходится сменять игру «отработанную» на какое-то новое игровое задание, которое оказывается столь же недолговечным. В качестве примера, иллюстрирующего это утверждение, В.М.Букатов приводит следующую ситуацию. Учитель, движимый тривиальными дидактическими наставлениями, начал с того, что произнес следующее: «Сейчас вы будете склонять в тетрадке три слова из четырех. Запишите эти слова: орел, комар, воробей, курица. Но сначала вы встанете и начнете махать руками так, чтобы превратиться в кого-нибудь из них. В кого вы превратитесь, того склонять в тетрадках не надо. А потом мы проверим правильность записей в ваших тетрадках. Приступайте к заданию».

После такого объяснения класс вполне может оказаться запуганным и (или) подавленным. Кто-то из учеников может начать защищаться от задания демонстративным равнодушием, кто-то — демонстративным отказом. В лучшем случае некоторые ученики без всякого вставания и махания запишут три слова и тихо начнут их склонять, возможно, путаясь и в последовательности падежей, и в окончаниях слов, и в правописании в них гласных [2, 13]

Если учителем движет только «тривиальные дидактические наставления», то, естественно, игра не будет иметь ожидаемого результата, т.к. этот учитель не владеет социо-игровым стилем обучения и у него не отработан весь ролевой репертуар, необходимый для работы в этом направлении. Во-первых, ученическая аудитория должна быть подготовлена к процессу обучения с включением игровых приемов в канву урока. Во-вторых, игровые приемы должны быть непосредственно связаны с целями и задачами конкретного урока и «работать» на них. В-третьих, социо-игровой стиль обучения, как правило, создает особую атмосферу на уроке, атмосферу праздника и единения учителя и учеников в выполнении увлекательного и одновременно обучающего вида задания. И если возникают моменты негативизма, неприятия того или иного методического приема, то учитель должен вовремя перестроиться и заменить психологически «невписавшийся» прием другим, адекватным решаемым на уроке задачам. Психотерапевтические функции игры заключаются в том, что она может изменять отношение человека к себе и другим, изменять его психическое самочувствие, социальный статус, способы общения в коллективе [1, 152].

Особенно эффективны в этом отношении ролевые игры. Роль, ролевая игра может раскрыть в человеке то, что в нем скрыто, заторможено. К.С.Станиславский рассказывал, как во время подготовки одного любительского спектакля исполнительница одной из ролей заболела, и ему пришлось привлечь на ее место сестру. Сестра редко выступала в спектаклях из-за своей природной застенчивости. «Не веря в благоприятный исход этой замены, я репетировал по обязанности и часто не мог скрыть недоброго чувства к ней, хотя она была ни в чем не виновата и вовсе не заслуживала моего недоброжелательства. Я мучил ее и довел на одной репетиции до последнего предела терпения. С отчаяния она провела главную сцену так, что мы ахнули. Точно она вырвала из себя то, что закупоривало ей душу, как

пробка. Сковывавшая сестру застенчивость была ею сломлена в порыве отчаяния, и ее сильный темперамент вырвало наружу, точно реку в прорвавшуюся плотину» [60, 83]. Репетиция сыграла роль психодрамы, хотя режиссер добивался не психотерапевтического, а сценического эффекта. В данном случае они совпали [1, 153].

Итак, использование элементов театральной педагогики в процессе профессиональной подготовки студентов — будущих учителей иностранного языка позволяет сформировать у них умения действовать быстро и профессионально в меняющихся ситуациях общения на уроке (упражнения с магическими «если бы»). Зачины («манки») делают процесс изучения иностранного языка интересным и неожиданным, создавая благоприятный мотивационный фон и повышая произвольное запоминание языкового и речевого материала. Студенты готовятся к будущей профессиональной деятельности, играя на уроке и приобретая умения организовывать процесс усвоения иностранного языка в творческом ключе, с использованием игр и элементов театрального действия.

Глава V.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ «КАТКАН» - ИГРА НА УРОКЕ

Полифункциональность игры

У древних греков слово «игра» означало собою действия, свойственные детям, выражая главным образом то, что у нас называется «предаваться ребячеству».

У евреев слову «игра» соответствовало понятие о шутке и смехе. У римлян «ludo» означало радость, веселье.

По-санскритски «кляда» означало игру, радость. У немцев древнегерманское слово «spilan» означало легкое, плавное движение, наподобие качания маятника, доставлявшее при этом большое удовольствие. Впоследствии на всех европейских языках словом «игра» стали обозначать обширный круг действий человеческих, — с одной стороны, не претендующих на тяжелую работу, с другой — доставляющих людям веселье и удовольствие.

Д.Б.Эльконин

Необходимость игры и искусства для человека Л.С.Выготский объяснял, применяя образ воронки: «Шеррингтон сравнивал нашу нервную систему с воронкой, которая обращена широким отверстием к миру и узким отверстием к действию. Мир вливается в человека через широкое отверстие воронки тысячью зовов, влечений, раздражений, ничтожная их часть осуществляется и как бы вытекает

наружу через узкое отверстие. Совершенно понятно, что эта неосуществившаяся часть жизни, не прошедшая через узкое отверстие нашего поведения, должна быть так или иначе изжита (т.е. реализована)» [9, 313]. Игра дает возможность реализовать некоторые роли «неосуществившейся части жизни». Способность «расширить» канал «воронки» у каждого человека зависит от того, в какой степени он, применяя опыт детства, может пользоваться игровыми ролями в реальной жизни [1, 154].

Об адаптационных качествах игры писал В.Леви: «Я изобрел психологический велосипед, сработанный нашими предками еще в допещерные времена, ...но для меня этот велосипед стал ракетой. Внутренняя игра. Мои двойники, о которых не знал никто, кроме меня...

Ты художник, — повторял я себе, — ты художник, пишущий автопортрет в соавторстве с жизнью. Очевидность — еще не истина. Сначала человек играет роль, а потом роль — человека. Медленно, но верно и тело, и лицо, и чувства, и ум начинают принадлежать тому Некто, которого вы поселяете у себя внутри» [30, 31].

На адаптационные приемы игры указывал и Л.С.Выготский. Он называл игру и искусство средством «взрывного уравнивания со средой в критических точках нашего поведения» [9, 348].

Игра полифункциональна. При обучении приемам общения ее можно использовать для стимулирования речевой деятельности, развития реакции на различные сообщения, расширения стратегии поведения, изменения статуса учащегося в группе [1, 156]. Они являются эффективным средством воздействия на неконтактных учащихся, учащихся с повышенной тревожностью и т. д. В качестве примера можно привести игру, автор которой — Ф.Пассаторе, артист итальянского ансамбля «Театр - Игра - Жизнь». «Игра состоит в том, чтобы коллективно придумать и проиллюстрировать рассказ. Толчок к рассказу может дать специальная колода карт, подготовленная «воодушевителем» игры путем наклеивания на пятьдесят картонных карточек разнообразных картинок, вырезанных из газет и журналов. Прочтение этих картинок всякий раз иное, ибо каждая карта может быть связана с предыдущей лишь путем вольных ассоциаций и в любом случае благодаря игре фантазии. «Воодушевитель», сидя в окружении детей, предлагает вытащить из колоды, не глядя, одну карту; вытащивший карту начинает интерпретировать

рисунок, остальные внимательно слушают, готовясь продолжить интерпретацию, — возникает коллективное творчество. То, что первый ученик будет рассказывать, явится материалом для наглядного изображения первой части истории — с помощью красок или в виде коллажа на белом фоне, на специальном столе. Сосед, которому достанется продолжить рассказ, интерпретируя следующую карту, должен связать свою часть с предыдущей и проиллюстрировать дальнейший ход повествования рисунком или коллажем, расположенным рядом с уже начатым.

Игра длится до тех пор, пока не обойдет всех участников, причем на последнего рассказчика возлагается задача придумать конец. В результате получается длинное панно — иллюстрация, глядя на которое учащиеся могут свой коллективный рассказ пересказать» [49, 85].

Этот вариант игры «рассказ по кругу» эффективен в плане раскрытия ребенка и воздействия на него, так как предполагает и связь рассказа с имеющимся изображением, и изображение придуманного сюжета.

Особенно импонирует термин «воодушеватель» по отношению к организатору игры, так как подчеркивает эмоциональное соприкосновение с играющими детьми. Франк Пассаторе и его друзья из ансамбля «Театр - Игра - Жизнь», очевидно, прекрасные «воодушеватели» детских игр. По крайней мере так их описывает Д.Родари. Например, они дают играющим три ничем не связанные между собой предмета (кофеварку, пустую бутылку и мотыгу) и предлагают найти им применение — придумать и разыграть какой-нибудь эпизод. Ведь вещи активнее будят воображение, чем рисунки: их можно потрогать, ими можно действовать.

Или игра «*What do you do with This?*»

Here are some unusual English words. Three possible uses are given for each word, but only one is correct. Choose one of the three uses and write it down. When you have finished, compare your answers with the correct definitions. Did you say anything funny?

1. What do you do with a tureen?
 - A. Put it on your head.
 - B. Put it in your pocket.
 - C. Put soup in it.

2. What do you do with varnish?
 - A. Feed it to the cat.
 - B. Clean the floor with it.
 - C. Paint it on your furniture.
3. What do you do with a ewe?
 - A. Cut it into small pieces.
 - B. Put it in a field.
 - C. Give it to your mother.
4. What do you do with a haggis?
 - A. Cook it for lunch.
 - B. Read it.
 - C. Feed it.
5. What do you do with crockery?
 - A. Plant a cactus in it.
 - B. Put it on the table at mealtimes.
 - C. Hide it before anyone sees it.
6. What do you do with gruel?
 - A. Hang it in your window.
 - B. Paint it black.
 - C. Feed it to someone who is ill.
7. What do you do with a dibble?
 - A. Use it in the garden.
 - B. Immediately report it to the police.
 - C. Put a stamp on it and post it.
8. What do you do with kedgerree?
 - A. Polish it and show it to your friends.
 - B. Eat it hot or cold.
 - C. Make a summer dress out of it.

Follow-up activity

Make your own quiz.

• Find some unusual words in an English-English dictionary. Write out the words and their correct definitions. (You may want to simplify the dictionary definitions.)

• Add two incorrect definitions for each word. Make your definitions believable.

• Quiz a partner, a group or your class on your words. How many people can you get to believe your definitions? [98, 60].

Еще своеобразнее идет стимулирование образов. Обоняние и вкус также могут привлекаться на службу фантазии и творчеству. Например, предлагается рисовать, при этом выдают таинственные коробочки: в одной ватка, пахнущая бензином, в другой — леденец, в третьей — что-то пахнущее шоколадом.

В методике преподавания английского языка это называется «*learning English through senses*». Одна из лингвистических игр, направленных на отработку определенных грамматических структур, называется «*Garlic, the great healer*».

1. In class, ask for a volunteer for a guessing game.
2. Blindfold the volunteer and ask him or her to try and identify the clove of garlic by touch alone. (This stage of the activity should be carried out with the volunteer's back to the class.)
3. If the student is unable to guess, invite others to try, until the garlic has been identified.
4. Then point out to the students that people often have strong attitudes to garlic. Ask your class how they feel about it, and why.

Далее студентам предлагается записать короткий диктант о лечебных свойствах чеснока, зачитанный в быстром темпе.

1. All through history people have used garlic for healing.
2. People used it in India and China over 5000 years ago.
3. Because it is a natural medicine, it is a very safe antibiotic.
4. During World War I, for example, doctor used garlic juice because it helped stop infection [100,5].

В педагогике существует закон, определяющий действенность учительского труда: формирование разных видов человеческого опыта прямо пропорционально чувственной отзывчивости личности на ситуации их передачи и усвоения. На положительных чувствах наиболее продуктивно формируются разные психофизиологические установки, стереотипы поведения и практического действия, обуславливающие потребности и интересы личности [17, 5].

Поэтому чувственная сфера активно задействована и в процессе творческого обучения иностранному языку, и в процессе становления личности учителя иностранного языка.

Педагогический процесс требует своеобразной «магии» педагогического воздействия. Чтобы ее создать, надо в совершенстве вла-

деть техникой межличностного общения на уровне определенной этической платформы и педагогической сверхзадачи. 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 (ровно-творческим) воздухом театра. Если бы вы знали, как зритель чувствует все, что делается за закрытым занавесом!» [61,256].

Урок — это театр одного актера. Учитель играет сам, играют и ученики. В игре, как и в любом другом деле, чрезвычайно важными являются инициатива, организация, методика и техника проведения. Изобретать новые игры легко. Для этого нужно лишь немного фантазии. Изобретать же, составлять действительно нужные и интересные игры очень трудно. Это сложный, трудоемкий процесс, требующий работы мысли, когда изначально следует видеть цель, результат, на который весь ход игры должен направлен. Надо видеть все, понимать взаимодействие множества факторов, оценивать правильно значение игр в общей сумме всех других влияний.

Игровой тренинг при обучении общению

Игровой тренинг в практике преподавания иностранного языка недостаточно полно описан в педагогической литературе. Игровым тренингом можно условно называть систему игровых упражнений по обучению общению. Цель его психотерапевтическая и проводится он по особой методике. Главное при этом состоит в том, какую установку в каждом игровом упражнении даст руководитель [1,164].

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

Обратимся к играм, способствующим формированию навыков общения:

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

2. *«Мнения»* — этот вид работы можно проводить достаточно часто в качестве разминки в начале занятия. У каждого человека по очереди все называют одно, но лучшее с точки зрения каждого в отдельности, качество. В сумме получается привлекательная характеристика. Если участников значительно более 8, то игру можно проводить в несколько этапов, чтобы охватить всех. В дальнейшем можно использовать другой вариант данной игры — *«Метафоры»*.

О каждом из участников мнения оформляют метафорично: «колючий ежик», «вечный двигатель», «головоломка» и т. д.

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

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

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

в) оба получают задание вести диалог определенным образом в соответствии с заданной ситуацией и ролевыми предписаниями. Такой диалог идет 5-7 минут. Важно суметь интересно и неожиданно его завершить.

В систему описанных игр целесообразно включать упражнения, используемые в сценической деятельности, направленные на согласованность, созвучие мыслей, от которых зависит синхронность движений. Например:

Выходят два партнера. Их задача — медленно удаляясь в стороны, одновременно оглянуться, остановиться, идти и опять оглянуться. И так три раза. Как правило, упражнение удается. Возникает абсолютное ощущение партнера, так как оба участника физически свободны, легко воспринимают друг друга.

На английском языке подобные задания проводятся следующим образом:

«Mime interpretations»

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

К проведению таких игр должен быть готов сам учитель. Для этого можно применять упражнения, называемые В.Леви ролевой гимнастикой [30].

Игры с внутренней бесконечностью:

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

б) прочтите любой текст (из учебника «Практический курс английского языка» под ред. В.Д.Аракина, ч.1.): шепотом, с максимальной громкостью, переходя волнообразно из одного в другое, с пулеметной скоростью, со скоростью улитки, как будто вы страшно замерзли, как будто во рту у вас горячая картошка, как будто его прочел марсианин, лошадь, только что научившаяся говорить, робот, пятилетняя девочка;

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

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

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

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

Пойте, как поет...

Пишите, как пишет...

Эти приемы работы помогают, по мнению В.Леви, «выбрать себя». «Чтобы выбрать — нужно побыть. Побыть — всевозможным. Испытать себя. Перепробовать, перечувствовать всю палитру внутренних состояний. Все диапазоны!.. Все, конечно, нельзя! Но хотя бы максимум из возможного... Для этого нужны требования, заказы, задания — телу и душе. Кроме жизни, их может давать только воображение. Оно всегда при вас — будьте смелы. Разнообразьте, обогащайте себя» [30,35].

Продельвая хотя бы три раза в неделю по двадцать минут импровизированную ролевую гимнастику, можно заметить облегчение общения, улучшение самочувствия, подъем работоспособности. Это с одной стороны, а с другой мы тренируем выразительность, яркость и четкость жестов, мимики и пантомимики, что является неотъемлемой частью профессионального мастерства учителя иностранного языка.

Педагогические игры

На старшем этапе обучения в университете, после изучения дисциплин психолого-педагогического цикла и курса методики преподавания иностранного языка, возможно проведение педагогических игр, как одно из направлений профессиональной подготовки будущих школьных учителей иностранного языка и преподавателей вузов.

Выпускники филологического факультета классического университета преподают иностранный язык как в средних, так и в высших учебных заведениях, в связи с чем их профессиональная подготовка должна отличаться гибкостью и вариативностью. Педагогические игры предполагают широкий выбор профессиональных ситуаций, требующих различных лингвистических интерпретаций и психолого-педагогического решения.

Основная цель педагогических игр заключается в том, чтобы выработать умение реализовывать свои замыслы и проекты, передавать учащимся знания, оценивать их продвижение, стимулировать их к дальнейшей работе [40, 88].

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

1. Уверенность в себе. Нужное самочувствие в любом положении, с любым человеком.
2. Умение слушать и смотреть, непрерывное тонкое ощущение собеседника.
3. Творческая вежливость.
4. Равновесие серьезности с юмором.
5. Умение управлять людьми незаметно. Скрытое влияние, искусство внушения.
6. Как во всяком искусстве — ничего лишнего, только самое «чуть-чуть».
7. Необъяснимый дар привлекать людей. Обаяние, обаяние!
8. Достоинство, в этом все.
9. То же, что мастерство актера: точность слов, точность молчания. Умение играть роль.

10. Никакого искусства, естественность! Искренность.
11. Открытое лицо, скрытые мысли.
12. Непрерывная инициатива в создании психологической атмосферы.
13. Чувство меры.
14. Говорить с каждым на его языке.
15. Ответственность минус навязчивость.
16. Знание правил игры и умение их применять. Всегда видеть на ход дальше партнера.
17. Умение доверять.
18. Любить. Остальное приложится [30,45].

По мнению Н.П.Аникеевой, термин «педагогические игры» не обозначает отдельного вида игр, а предполагает направленность игры на педагогическую профессию. Но, в отличие от дидактических игровых приемов (викторин, кроссвордов, различного вида конкурсов), деловые, ролевые, организационно-деятельностные игровые ситуации называются имитационными педагогическими играми [1,217].

Педагогическая игра — это имитация реальной деятельности учителя в тех или иных искусственно воссозданных педагогических ситуациях. При этом участники игры либо исполняют определенные роли (учителя, ученика, родителей и т.п.), либо выступают в качестве активных зрителей, оценивающих действия играющих участников. Общей целью проведения педагогической игры является формирование у студентов определенных умений реального взаимодействия с учащимися (с коллегами, с администрацией и т.п.). Преподаватель, который проводит игру, должен хорошо представлять себе, чего он хочет достичь этой игрой и для чего она предназначена.

Процесс проведения педагогической игры включает в себя три основных компонента: разработку педагогической задачи, которую должны решать студенты в ходе игры; ход игры; итоговый разбор проведенной игры [40,89].

В деловой игре воссоздается предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалистов, и студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности [6,59].

Деловые игры проводятся со студентами IV курса на практических и лабораторных занятиях по методике преподавания иностран-

ного языка. Это, прежде всего, микропреподавание, решение методических и психолого-педагогических задач и проведение педагогических (деловых) игр.

Являясь воссозданием контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах, развертывание деловой игры остается процессом педагогическим, направленным на достижение целей обучения и воспитания. Здесь студент усваивает абстрактные по своей природе, знаковые по форме знания, закрепляет умения и навыки не ради них самих, не про запас, а в реальном процессе подготовки и принятия решений, в функции средства выполнения игровых и учебных действий, а через них — и действий профессиональных [6,59].

Подготовка творческих игровых заданий — это часть дела. Далее предполагается развернуть это содержание в обучении таким образом, чтобы ввести во взаимодействие с ним каждого студента. Для этого преподаватель должен организовать профессиональное общение на лекции, оживив яркими примерами и проблемными вопросами излагаемый теоретический материал и далее, на практических и лабораторных занятиях вовлечь студентов в активное творческое действие по реализации в конкретных педагогических ситуациях теоретических и педагогических «заготовок».

В курсе методики преподавания иностранного языка на IV курсе и спецкурсе «Пути и способы формирования профессиональной компетенции у выпускников филологических факультетов университетов», который читается на V курсе после возвращения студентов с педагогической практики, происходит живое общение преподавателя со студентами. Эти два этапа являются логическим продолжением экспериментального обучения, которое начинается на I курсе в процессе преподавания основного иностранного языка, когда у студентов формируется творческое самочувствие и вкус к нестандартным решениям. Во всех этих формах обучения представлено реальное — предметное и социальное — содержание будущего профессионального труда, для овладения которым и организуется обучение в вузе. В этих условиях во многом снимаются трудности мотивационного обеспечения учебной работы. Она приобретает для студента личностный смысл, поскольку в учебной деятельности просматриваются контуры будущей профессии, создаются реальные возможности для переходов от познавательной мотивации к профессиональной и обратно.

Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Создается определенный текст, заполняющий профессиональное семиотическое пространство будущего преподавателя иностранного языка, Н.П.Аникеева предлагает следующий «банк сюжетов» для проведения имитационно педагогических игр: установление контакта; разрешение конфликтной ситуации; коллективный сбор информации в ситуации высокой неопределенности; игра в игре (сюжет предполагает создание дополнительного игрового плана внутри «большой» игры).

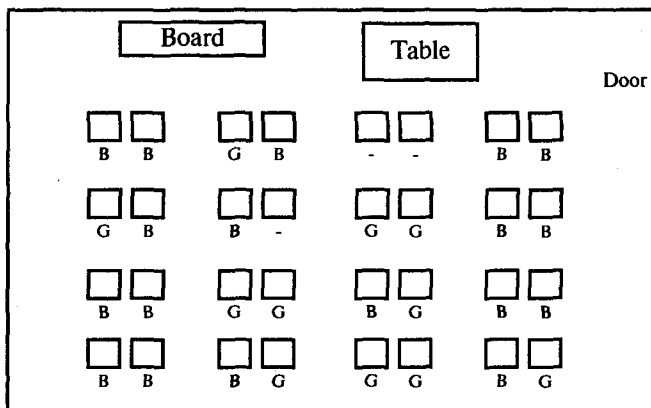
Методические и психолого-педагогические задачи игровых ситуаций могут формулироваться следующим образом:

One of my pupils, Georgi, knows me because he lives in the same street as I do; he knows personal details about me, such as who my boyfriend is and who my brothers are, etc. This in itself is not really a problem for me, but because Georgi knows me personally he refuses to treat me as his teacher. He doesn't call me 'Miss' or anything and he is a bit cheeky. It never gets really bad - he doesn't embarrass me, for example - but I feel uncomfortable having him in my class; I generally just ignore him. I think I'm scared of teaching people I know personally, especially on teaching practice [96,117].

Студенты читают текст, обдумывают ситуацию и принимают решение.

Или задание типа «*Criss-cross*», в котором студенты должны проявить наблюдательность, а четкость выполнения обеспечит успешное проведение урока.

1. Draw a bird's eye view of the classroom you are going to observe. Draw in the desks, the board, the windows, the door and the teacher's table. Indicate where boys and girls are sitting, with some sort of sign (e.g. B/G); alternatively, write the learners' names in their places. Your plan might look something like this:



2. After a few minutes have passed, draw in the interaction patterns that occur in the classroom. Do this for about 10-15 minutes, as follows:

->- T says something to a S

-<- or S says something to T [96,114].

Деловые педагогические игры могут быть микро и макро ролевым общением. Они могут проводиться как в устной, так и в письменной форме. В качестве примера приведем *ролевую игру "School Report"*

For groups of five or more students.

Roles: Mr. and Mrs. Wilkins (parents), J. Hamilton (class teacher), O. Brown (music teacher), J. Wenman (English teacher).

1. Look at the school report.

2. Two students are the child's parents, Mr. and Mrs. Wilkins, while one is the class teacher, J. Hamilton, one — the music teacher, — O. Brown, and another the English teacher, J. Wenman. Each student is given a role card.

3. Mr. and Mrs. Wilkins have been asked to the school to discuss their daughter Teresa's report with her class teacher and other teachers. The parents see the teachers once at a time.

The parents: a) Read carefully through your daughter's school report and try to think of any questions you can ask about it. You will also be asked to say what you think about it.

b) The teachers may ask you questions about Teresa's behaviour at home, her interests and habits.

c) You may want to ask teachers for advice.

The teacher: a) Read carefully through Teresa's report, especially what you have written.

b) Teresa's parents will want to know what she is like at school, including her bad behaviour. They may also want some of the comments on the report explained.

Heathfield School Report

Name: Teresa Wilkins **Term:** Summer **Age:** 14 **Form:** 4D

Average Age of Form 15

Subject	Comments	Grade	Initials
<i>English</i>	The only writing she seems to enjoy doing is on her desk. Her essays are childish, untidy and full of spelling mistakes while her behaviour in class is dreadful.	D-	
<i>Geography</i>	Finds the subject boring. Spends all her time looking out of the window. Needs to make a much greater effort.	E	
<i>History</i>	Getting better - at least she now waits until I have finished speaking before she starts.	D	
<i>Maths</i>	Sometimes works well, but prefers to talk.	C	
<i>Science</i>	Enjoys doing experiments but hates homework.	D	
<i>Art</i>	Excellent. Shows interest and likes drawing - especially teachers.	B+	
<i>Music</i>	Is similar to Beethoven, - she never hears a word I say! But quite rhythmic - bangs her desk-lid in time to the music.	D	
<i>Conduct</i>	poor.	Times absent 32 Times late 40	

Class teacher's comments

Teresa should be old enough to realize that unless she works much harder she will not pass any of her exams next year. This should be a great pity as she can work well when she wants to. Her behaviour in class must also improve and she has to try harder to be on time in the mornings. I hope to see a much greater effort in future.

Signature of Class Teacher J.Hamilton Date 10.7.02

Headmaster's Comments

This is the worst report I have read for a long time. A disgrace to the school.

Signature of Headmaster Date 12.7.02

Parent's Signature _____ Date _____

c) You can ask Mr. and Mrs. Wilkins some questions about Teresa.

d) You can also offer some advice to the parents as to how they can help Teresa.

Role Cards:

Elsie Wilkins

Aged 38

You are Teresa's mother. You were very upset when you read Teresa's report because she was always so quiet and well-behaved at home. You can't really believe her behaviour is so poor at school. You hope the teachers would give you some advice. You have a habit of nodding your head and saying "Yes, I see", when someone is speaking to you.

J.Hamilton

Aged 34

You are Teresa's class teacher and also teach history. You are very worried about her work and behaviour. You can't understand it as she always used to be so polite and hard working. You think Teresa is an intelligent girl and if she worked, would do well at school.

J.Wenman

Aged 26

You are Teresa's English teacher. This is your first term at school and Teresa has made things very difficult for you because you can't control her in class. You have tried talking to her, but this doesn't seem to work. Her work is well below the standards of others in class. You are looking forward to meeting her parents and learning more about Teresa.

Преподаватель, организующий педагогическую игру, должен, во-первых, объяснить студентам, в чем состоит смысл этой игры, а также достаточно подробно рассказать о самой механике игры, о ее последовательности и стадиях; во-вторых, распределить роли между участниками игры и разъяснить правила игры; в-третьих, предоста-

вить каждому из участников игры инструкцию о том, каким образом следует ему поступать при выполнении той или иной роли.

Подобные игры проводятся во время подготовки к педагогической практике, на практических и лабораторных занятиях по методике преподавания иностранного языка. Это микропреподавание. Подобные игры как метод профессиональной подготовки студентов, имеют следующие преимущества: увеличивается интерес к учебному процессу; развивается самостоятельность в принятии решений; накапливается опыт принятия решений; определяются ролевые обязанности; расширяется междисциплинарный кругозор; перебрасывается мостик в реальность. Игры служат идеальным вариантом профессионального формирования личности студента: совершенствуются навыки и умения общения, раскрепощаются скрытые резервы личности.

Большая часть живости проведения дидактической игры зависит от поведения учителя, которое во многом определяет успех включения студентов в театральное пространство через игру, драматизацию. Вся совокупность образовательных задач направляется на воспитание в вузе преподавателя игровой комбинаторики. Содержание знаково-контекстного обучения, распределенное в формах собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности проектируется так же, как, соответственно, предмет учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Этап игрового моделирования на I курсе продолжается в деловых педагогических играх на IV курсе и, наконец, завершается спецкурсом по основам театрального мастерства.

*Игры и игровые элементы в курсе основного иностранного языка
(I курс — IV курс — методика преподавания иностранного языка)*

Таблица №3

Лингвистические игры

Название	Описание	Формируемые профессиональные умения
Coffee pot	<p>Aim To encourage oral work and socialization in the class, and to exercise powers of de-duction. It can also be used to teach the function of the noun.</p> <p>Method Ask a pair of volunteers to leave the room to choose a noun, then ask them back to have a conversation about it in front of the class. When they talk, however, they will substitute the word 'coffee-pot' for the chosen word, e.g.: The pair has chosen the word 'dustbin'. The conversation might go as follows: 'My coffee-pot's black and made of plastic.' 'My coffee-pot's grey but it smells awful.' When anyone else thinks they know what the 'coffee-pot' is, they may guess. If they are correct, another pair is sent out.</p>	Коммуникативные умения
Imagine	<p>Aim To loosen inhibitions and develop the imagination to create stories from ideas contributed by other members of the class.</p> <p>Method Ask for four volunteers who come to the front of the class. These four are each asked to close their eyes for a minute and then describe to the class: a character a place a time in history</p>	Перцептивные умения Развитие воображения

<p>Island in the Sun</p>	<p>the weather conditions. The class listens to their ideas and then everyone is given five minutes to write a short passage which includes the ideas they have remembered. The class is stopped at the end of five minutes and volunteers read their passages out to the rest of the class. It is always surprising how many different ideas spring from the same source.</p> <p>Aim A game which encourages group work and decision-making in an imaginative context. It is also useful for reinforcing narrative and journalistic writing. It enables pupils to create and expand on the skeleton of a story.</p> <p>Method STAGE ONE (GROUP WORK) The class is asked to form small groups. Each group is then asked to create an island of their own choice for them to live on. The group discusses, then writes briefly about their island, covering the following points:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. The island's name 2. Its size 3. Its location 4. Description of inhabitants (if any) 5. Landscape 6. Climate 7. Vegetation 8. Animal life 9. Resources for survival <p>The group can also include an illustration of their island. Both the drawings and the written work are displayed for all the class to see.</p> <p>STAGE TWO (INDIVIDUAL WORK) Individually, each pupil writes a journal of the first week on the island, illustrating it if necessary.</p>	<p>Организационные умения;</p> <p>Умение работать в коллективе</p>
--------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

Игры на «психотехнику»

Название	Описание	Формируемые профессиональные умения
Handshakes	<p>What to do Everyone walks freely about the room. The object is to shake hands with everyone in the room, without speaking, but with an appropriate facial expression. (Instructions may be given which involve a change in expression, e.g. 'Each person you shake hands with is a very good friend', or 'You are at a very formal reception, you do not know any of the people you meet', etc.)</p>	Коммуникативные, контактоустановочные
Falling	<p>What to do Each person finds a space big enough to turn round in with arms extended and without touching anyone else. With eyes closed, students are asked to let themselves fall to the floor and to remain in the position in which they fall, with eyes still closed. They are then asked to think about the various parts of the body - arms, hands, legs, feet, head, etc. — and how they feel. Are they in a normal or an unusual position, tense/relaxed, etc.? Discussion can follow with eyes open</p>	Невербальные компоненты общения
Statues in the Park	<p>Statues in the park This game is played in pairs. Student A is the 'sculptor'. Student B is the 'statue' being carved. The 'sculptor' shapes his or her subject into a famous statue, or at least one that is well-known to the students. Student B should be completely passive and obedient to the demands of the sculptor. When the statues are all ready, the sculptors walk around the class, admiring each other's work, and trying to identify the statues.</p>	Невербальные компоненты общения

<p>What Are we Doing?</p>	<p>The roles are then reversed, with the 'statues' becoming the 'sculptors', and the game proceeds as before.</p> <p>What are we doing? This game is played in groups of three. Two people mime an action together, while the third tries to guess what they are doing. Here are some suggestions which could be written on slips of paper and handed to the performing pair (each pair could be given two or three suggestions):</p> <ul style="list-style-type: none">- A hairdresser cutting a difficult customer's hair.- A bored doctor listening to a hypochondriac patient.- A waiter trying to flirt with an attractive girl eating in a restaurant.- Two rich men trying to out-bid each other at an auction.- Someone walking a very frisky dog	<p>Невербальные компоненты общения</p>
---------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------

Рольевые игры

Название	Описание	Формируемые профессиональные умения
<p>Uncle Joe's Last Fling</p>	<p>Tell the class that you are going to tell them a story ' and that you will ask them to act out the various situations being narrated as the action unfolds. This will sometimes be in small groups and sometimes with the whole class. Encourage the students to assume and change roles liberally from scene to scene. Uncle Joe lives with relatives and is beginning to get on in years. One day he announced he is going to take a walk in the park. He wants to buy a newspaper and have a drink in his favorite bar. He will be back in time for lunch at one o'clock. <i>(Valerie, would you play the part of Uncle Joe's sister, Fred you be the brother-in-law and Igor, you be Uncle Joe in this scene.)</i></p> <p>One o'clock comes and goes. Soon it is 2, 3, 4 p.m. and no sign at all of Uncle Joe.</p> <p><i>(Louisa and Stefan, you be the sister and brother-in-law this time, please. Why not get on the phone and call other friends and family to ask if they have seen Uncle Joe. Please try to use I sentences such as: "He said he was going to the park", "He said he would be back for lunch", "I hope nothing has happened to him", "If he's not back by 6 o'clock I'm going to call the police" and so on.)</i></p> <p>6:30 p.m. By now several friends and relatives have gathered at Uncle Joe's apartment. Has he gone mad, has he been mugged or kidnapped, has he developed amnesia and forgotten the way home? Might he be stuck in the elevator? Or is he still in the bar?</p>	<p>Коммуникативные умения</p> <p>Адаптационные</p> <p>Перцептивные</p> <p>Проектировочные</p> <p>Организационные</p>

	<p>7:00 p.m. The frantic family call the police, who as always are cautious about following up missing persons cases.</p> <p><i>(Once again, tell the students to use indirect speech to explain what Uncle Joe said he was going to do. Tell them to persuade the police to take the matter seriously in view of Uncle Joe's age and the fact that he has never been late or missing before.)</i></p> <p>About 48 hours later a report comes in from a resort in California where the police claim to have seen an old gentleman answering Uncle Joe's description having dinner with a mysterious woman in a five star hotel.</p> <p><i>(The parts to be role-played here are the California police calling the police in Uncle Joe's home town, the local police contacting the family and the family's reactions: "But that couldn't be Uncle Joe!" "Uncle Joe would never do that!" and so on.)</i></p> <p>The Davidsons have come to the Inlourist Agency in London to make inquiries about the trip to Russia. They have never been to Russia. They look forward to visiting this beautiful, vast and enigmatic country. The agent makes them acquainted with the routes, ways of travelling, showing everything on the map, offering guidebooks, pictures, photos. The day of departure is close at hand but the Davidsons are still discussing ways of travelling to Russia, their advantages and disadvantages. Mrs. Davidson is on the board of directors of the college. Mr. Davidson is a vice president. He holds the chair of English Literature. Their three children are Alice (the eldest), John and Laura.</p>	<p>Коммуникативные умения</p> <p>Адаптационные</p> <p>Перцептивные</p> <p>Проектировочные</p> <p>Организационные</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	Students should be ready to discuss advantages and disadvantages of different means of travelling, express their likes, dislikes and preferences, stand up their point of view, make speech emphatic.	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

На IV курсе продолжается профессиональная подготовка в русле театральной педагогики и игрового моделирования учебных ситуаций общения.

Таблица №6

Педагогические ситуации

Название	Описание	Формируемые профессиональные умения
Teaching Space	Teachers have their own teaching space in a classroom; this is the area where teachers mostly prefer to sit or stand in a classroom, the area where they usually feel safe. For the first ten minutes of this task, concentrate on the teacher's teaching space. Each time the teacher moves, draw a line to show where she moves to.	Перцептивные умения
Eye contact	For ten minutes of the lesson note the teacher's eye contact. Draw in lines to indicate where the teacher directs her eyes, which learners she makes eye contact with, etc.	Коммуникативные, контактоустановочные умения
Body language	Observe what body language (e.g. facial expressions, gestures) the teacher uses to communicate with her class.	Невербальные аспекты общения

Педагогические игры

Название	Описание	Формируемые профессиональные умения
Silent movie	<p>Sit in groups around a table. Your trainer will give you a set of cards. Place these face down on the table. Find a watch with a second hand. The first player takes the card from the top of the pile. Do not show it to the group. Written on the card is an action and the part (s) of the body you are allowed to use: you are only allowed to use the part (s) of the body on the card! Use body language so that the rest of the group guesses the meaning of what is on the card; for this card, you could cup your hand around an ear to indicate listen. The group should time the player: if they don't guess what is meant within one minute, the card, unseen, goes to the bottom of the pile. If the group guesses correctly, player 1 keeps the card. The next player takes the next card. Repeat until all cards have been used. The winner is the player with the most cards at the end.</p>	<p>Невербальные компоненты общения</p> <p>Перцептивные умения</p>

Микропреподавание

Название	Описание	Формируемые профессиональные умения
In the hot Scat	a) Tell a story using a lot of gestures and mime. b) Teach a short activity and use all the space in your classroom that you can. c) Teach a 5-minute activity and ask some observers to watch your eye movements.	Коммуникативные умения Перцептивные умения Воображение Умение работать в коллективе Организационные умения Невербальные компоненты общения

В заключение следует отметить, что «игра — это порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность, изменяет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преобразовать действительность» [1, 147].

Основная задача учителя иностранного языка — изменить мир ученика, погрузив его в иноязычное речевое пространство, создавать ситуации общения на уроке, поддерживая интерес и активное отношение к изучению иностранного языка.

Глава VI.

МЕТОДИКА ВЫРАБОТКИ СОЦИО- ИГРОВОГО СТИЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ

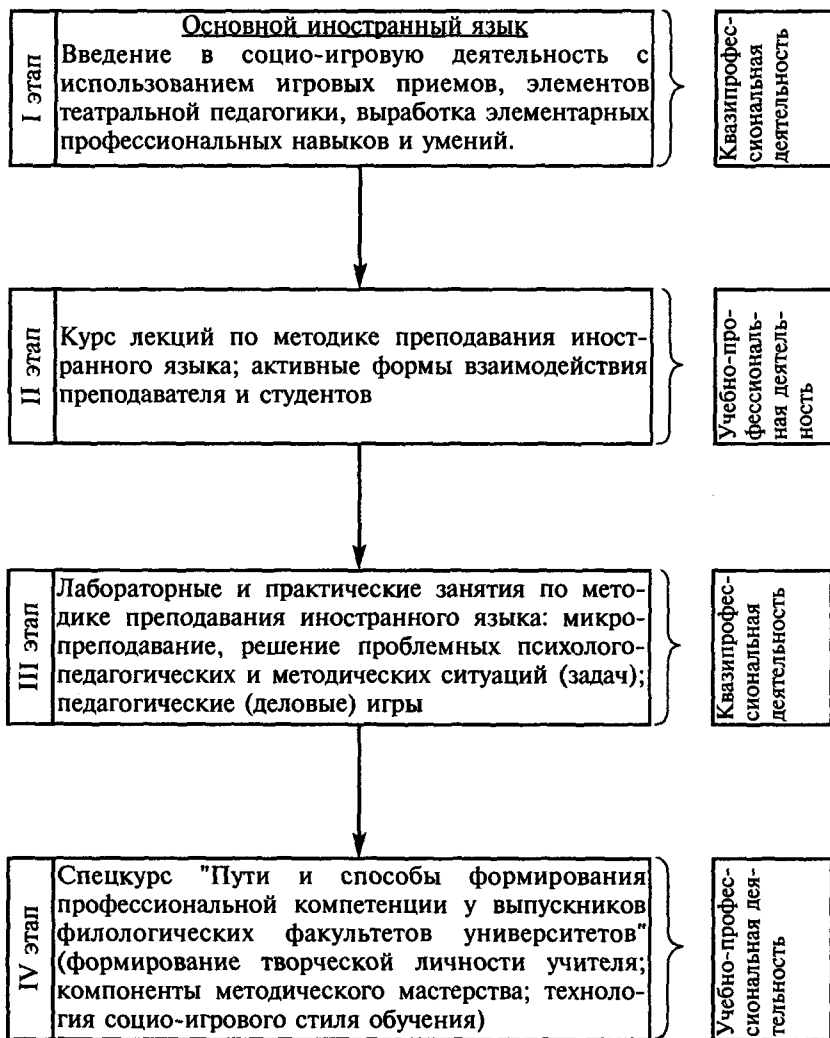
Этапы профессиональной подготовки преподавателей английского языка в классическом университете с использованием элементов театральной педагогики

Деятельность учителя иностранного языка, строящего свои занятия на 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».

Таким образом, деятельность учителя должна быть направлена на ученика, на студента, способствовать взаимообогащению и творческому сотрудничеству обучаемого и обучающего. Формирование самостоятельной позиции творческого, новаторского характера должно основываться на осознании педагогом степени своего мастерства и идеальных моделей, преломленных через собственную индивидуальность.

Социо-игровой стиль преподавания формируется в результате использования разнообразных методических, педагогических и психолого-педагогических приемов, которые можно объединить в одно направление «драмапедагогика» или театральная педагогика в учебном процессе классического университета, готовящего филологов, преподавателей иностранного языка, переводчиков.

*Формирование профессиональной готовности
преподавателя иностранного языка*



Работая со студентами, начиная с I курса, с использованием приемов театрального действия, возможно сформировать личность учителя иностранного языка творческую и играющую. Однако, в свою очередь, такой подход предъявляет особые требования к преподавателям, работающим в этих группах.

Творческий голод вызывает у студентов чувство неудовлетворенности, разочарования. Они не представляют себя замурованными в узкий колодец устаревшего учебника, с вялым преподавателем, остающимся глухим к их призывам поддержать творческий климат в учебном образовательном пространстве.

Одна из студенток написала по этому поводу лимерик.

Like teacher, like students. (An ignorant teacher teachers ignorance).

Limerick

There once was an ignorant teacher,
A useless and stupid old creature:
His students got bored,
What they learnt — they forgot
And at last became just like their teacher.
Жил однажды на свете учитель,
Остолоп он был поразительный:
Студенты его скучали,
Абсолютно все забывали
И в конце поглупели значительно

[Екатерина Солодовникова].

Преподавателю следует постоянно работать над собой — это общеизвестно, очевидно, но, к сожалению, не всегда выполнимо. Нет желания, не видит необходимости, а студенты — народ терпеливый. Именно поэтому так интенсивно мы работаем в начале пути, чтобы заложить основы творческой индивидуальности педагога.

Идеальных случаев, когда в одном человеке соединяются все качества, необходимые творческой личности, практически не бывает. Бывает, что образованность и эрудиция только прикрывают бедность чувств и, наоборот, душевная тонкость, восприимчивость заслонены серостью и отсутствием культуры.

Главный показатель творческой природы — внутренняя потребность к совершенствованию, то есть талант к учебе. И еще одно качество — потребность в творчестве.

Что касается роли учителя как актера, одной из нежелательных тенденций в этом случае является культивирование наигранного, неискреннего поведения учителя, только искусно выполняющего свою роль. Главным моментом является развитие способности адекватно воспринимать как особенности своего поведения, так и учащихся, которые позволяют совершенствовать самоконтроль, саморегуляцию, вариативность в общении, стимулировать познавательную активность. Структурный подход К.С.Станиславского к теории и практике театрального искусства, включающий актерскую технику, принципы эстетики театра и учение об этике актера, может успешно использоваться в практике обучения и воспитания. В данном случае важна способность учителя владеть выразительностью своих действий. Существенным является то, в каком образе, облике, виде учитель предстает перед учащимися, так как от его соответствия-несоответствия ожиданиям учащихся зависит эффективность урока в целом. Эффективный учитель проявляет искреннюю заинтересованность, интерес к тому, что реально происходит или будет происходить на уроке. Это качество обязательно проявится в степени его телесной мобилизованности. Важен также диапазон психосоматических состояний учителя на уроке, субъективно проявляющийся в чувстве «легкости — тяжести» ощущения своего тела. «Утяжеление» веса связано с состоянием огорчения, неудачи, неприятности, пессимизмом, что обязательно проявится в походке, жестах. Состояние «легкого» веса связано с радостным, оптимистическим восприятием происходящего. При этом важна динамика «легкости — тяжести», разнообразие эмоциональных состояний. Использование парадоксальных особенностей темпоритма урока также влияет на его эффективность. Известный режиссер-экспериментатор В.Э.Мейерхольд отмечал конфликтность ритма по отношению к темпу, их взаимосвязь строилась на умении «соскочить с темпа и выскочить обратно» Близкие цели урока преимущественно связаны с темпом, далекие учебные цели — с ритмом. «Учитель должен вовремя распознать ситуации тоски, скуки учащихся и организовать работу вокруг каких-то препятствий, чтобы восстановить инициативность, зажатую организационными «берегами», через использование закономерностей ритма» [57, 67].

Таким образом, непрерывный профессиональный тренинг студентов, состоящий из традиционных (лекционные курсы и семинар-

*Театральные действия в профессиональном пространстве
выпускников филологических факультетов*

ские занятия по педагогике и психологии на III курсе) и экспериментальных этапов, позволяет решить задачи подготовки учителя иностранного языка новой формации, готового к осуществлению межличностного и межнационального общения, учителя игровой комбинаторики, профессионала, мастера.

Множественные типы мышления как основа выбора определенного стиля преподавания

Западный подход к драматизации в учебном процессе базируется на конструктивистских теориях Жана Пиаже и Ховарда Гарднера, утверждающих, что дети мотивированы внутренне на познание всех вещей окружающего мира и они являются активными участниками процесса формирования собственного понимания мира.

В западной театральной педагогике обычно выделяют следующие основные элементы драматизации [75]:

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

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

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

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

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

В начале XX века Дж.Морено создал так называемый «театр спонтанности», в котором зрители являются полноправными актерами. Из театра спонтанности берут свое начало психодрама, социодрама, ролевые и импровизационные игры. Это методы основаны на импровизации, где участники действуют спонтанно, разыгрывая определенные ситуации. При этом психодрама исследует проблемы личности, а социодрама — определенной социальной группы.

Театральная педагогика также отвечает теории Ховарда Гарднера о так называемых «множественных типах мышления» (*multiple intelligences*). Суть этой теории заключается в том, что каждый человек обладает умственными возможностями в какой-либо определенной области. В связи с этим ученый выделяет семь типов мышле-

ния: языковой/лингвистический (linguistic intelligence), музыкальный (musical intelligence), логико-математический (logical-mathematical), пространственный (spacial), двигательный (bodily-kinesthetic), межличностный (interpersonal) и внутриличностный (intrapersonal). Позднее Х.Гарднер выделил еще и натуралистский тип мышления (naturalist intelligence) [83].

Х.Гарднер писал: It is of the utmost importance that we recognize and nurture all of the varied human intelligences, and all of the combinations of intelligences. We are all so different largely because we all have different combinations of intelligences. If we recognize this, I think we will have at least a better chance of dealing appropriately with the many problems we face in the world [83, 15].

Все вышеперечисленные типы мышления чрезвычайно важны, и их особенности необходимо учитывать преподавателям иностранного языка. Так, двигательный тип мышления (bodily — kinesthetic intelligence) предполагает опору на пантомимику при необходимости выразить ту или иную мысль на иностранном языке. Развивать этот тип мышления у студентов можно с использованием метода Total physical response (предполагающего опору на физические действия). Он был разработан Дж.Ашером и основан на положении о координации речи и физических действий, которые ее сопровождают.

Внутриличностный тип мышления — это способность глубже понять себя, свои сильные и слабые стороны, настроение, желания и устремления, умение контролировать свои эмоции и чувства. В учебном процессе по иностранному языку это реализуется с опорой на так называемый «Learner — based» «Learner — centered method of teaching», в центре которого студент с его сложным и неповторимым внутренним миром, восприятием окружающей действительности и умением общаться в процессе изучения иностранного языка. Лингвистический тип мышления предполагает умение активно использовать лексический запас в устной и письменной речи, запоминать информацию, знать язык в теории и на практике. Преподаватель широко использует зрительную и слуховую наглядность, творческие виды заданий, создает ситуации речевого общения на уроке.

Логико-математический тип мышления предполагает умение четко и последовательно излагать свои мысли, сформированность умения вероятностного прогнозирования, опоры на математические

схемы в ходе конструирования высказываний. С этой целью преподаватель использует задания, включающие действия с цифрами, графиками и схемами, компьютерные программы.

Музыкальный тип мышления включает умение чувствовать ритм, высоту тона и интонацию. Студенты могут воспроизводить несложные мелодии, регулировать темп и тембр высказывания. Преподаватель использует аудиокассеты с записями песен, чантов и стихов с музыкальным сопровождением.

Пространственный тип мышления выражается в умении ориентироваться в пространстве, в формировании чувства формы, контура и цвета. В данном случае могут использоваться такие задания, как «Picture Dictation», в процессе выполнения которого студенты, следуя инструкциям преподавателя, рисуют в тетрадах сюжетную картинку.

Натуралистический тип мышления предполагает умение воспринимать окружающий растительный и животный мир. Преподаватель может использовать упражнения, в которых студенты знакомятся с интересными фактами о флоре и фауне, о мире, в котором мы живем.

Подводя итог исследованиям о множественных типах мышления и опираясь на собственный многолетний экспериментальный опыт, можно сделать следующие выводы.

1. Каждый человек обладает всеми типами мышления, но сочетаются они в каждом отдельном случае неповторимо.
2. Все типы мышления могут быть развиты до достаточно высокого уровня.
3. Типы мышления взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.
4. Общий уровень мыслительной деятельности может быть достаточно высоким вне зависимости от того, какой тип мышления доминирует.

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

FIND SOMEONE WHO

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

Find someone who...

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

INTELLIGENCE MENUS

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

lecture
using charts and maps
small group discussion
creative movement
mime
using a video clip from a movie
independent learning stations
Jazz Chants
personal journal keeping

visualization activities
scientific demonstrations
word games
field trips
singing songs
peer teaching
group brainstorming
classroom «cooking»
storytelling

logic puzzles	word mazes
role plays	classroom publishing
making collages	using student-created art
problem-solving activities	memorization
group singing	folk dancing
goal setting	mood music
strip story	writing a short essay
using optical illusions to spark discussions	find someone who...

Bodily-Kinesthetic	Intrapersonal	Intrapersonal	Linguistic	Logical-Mathematical	Musical	Spatial	Naturalist

Find Your Partner

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

Эти тесты позволяют преподавателю составить психолого-педагогический портрет группы, подобрать соответствующие методы и приемы работы, повысить эффективность учебного процесса по иностранному языку в целом. Следует отметить, что преподаватель должен определить собственный тип мышления для создания благоприятного психологического климата в группе. Для этого может быть использован следующий тест.

Multiple Intelligences Inventory for ESL Teachers

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

Linguistic Intelligence

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

Musical Intelligence

1. I have no trouble identifying or following a beat.
2. When I hear a piece of music, I can easily harmonize with it.
3. I can tell if someone is singing off-key.
4. I have a very expressive voice that varies in intensity, pitch, and emphasis.
5. I often use chants and music in my lessons.
6. I play a musical instrument.
7. I listen to music frequently in the car, at work, or at home.
8. I know the tunes to many songs.

9. I often hum or whistle a tune when I am alone or in an environment where

I feel comfortable.

10. Listening to music I like makes me feel better.

Logical-Mathematical Intelligence

1. I feel more comfortable believing an answer is correct if it can be measured or calculated.

2. I can calculate numbers easily in my head.

3. I like playing card games such as hearts, gin rummy, and bridge.

4. I enjoyed math classes in school.

5. I believe that most things are logical and rational.

6. I like brain-teaser games.

7. I am interested in new developments in science.

8. When I cook I measure things exactly.

9. I use problem-solving activities in my classes.

10. My classes are very consistent: my students know what to expect.

Spatial Intelligence

1. I pay attention to the colors I wear.

2. I take lots of photographs.

3. I like to draw.

4. I especially like to read articles and books with many pictures.

5. I am partial to textbooks with illustrations, graphs, and charts.

6. It is easy for me to find my way around in unfamiliar cities.

7. I use slides and pictures frequently in my lessons.

8. I enjoy doing puzzles and mazes.

9. I was good at geometry in school.

10. When I enter a classroom, I notice whether the positioning of the students and teacher supports the learning process.

Bodily-Kinesthetic Intelligence

1. I like to go for long walks.

2. I like to dance.

3. I engage in at least one sport.

4. I like to do things with my hands such as carve, sew, weave, build models, or knit.

5. I find it helpful to practice a new skill rather than read about it.

6. I often get my best ideas when I am jogging, walking, vacuuming, or doing something physical.
7. I love doing things in the outdoors.
8. I find it hard to sit for long periods of time.
9. I often do activities in my classes that require the students to move about.
10. Most of my hobbies involve a physical activity of some sort.

Intrapersonal Intelligence

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

Interpersonal Intelligence

1. I prefer going to a party rather than staying home alone.
2. When I have problems, I like to discuss them with friends.
3. People often come to me with their problems.
4. I am involved in social activities several nights a week.
5. I like to entertain friends and have parties.
6. I consider myself a leader and often assume leadership roles.
7. I love to teach and show someone how to do something.
8. I have more than one close friend.
9. I am comfortable in a crowd or at a party with many people I don't know.
10. My students help decide on the content and learning process in my classes.

Naturalist Intelligence

1. I am good at recognizing different types of birds.
2. I am good at recognizing different types of plants.
3. I like to garden.
4. I enjoy having pets.
5. It's easy for me to tell the make and year of most cars.
6. I often look at the sky and can tell you the different types of clouds and what kind of weather they bring.
7. It's easy for me to tell the weeds from the plants.
8. I like to spend time in the outdoors.
9. I enjoy learning about rocks.
10. I have plants in my home and office [80].

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

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

Идеи Марено, Пиаже и Гарднера прослеживаются в работах отечественных исследователей П.М.Ершова, А.П.Ершовой, В.М.Букатова, О.С.Букатовой, В.И.Загвязинского, В.А.Кан-Калика, З.Я.Когородского и др., которые определяют «социо-игровой стиль общения» как совокупность «театральных форм, средств, приемов, активизирующих процесс детского коллективного познавательного творчества на любом уроке, любом учебном материале», как о «стиле работы учителя и детей, смысл которого — не столько облегчить детям саму работу, сколько позволить им, заинтересовавшись, добровольно и глубоко втянуться в нее» [15, 324].

Метод драматизации, определяющий социо-игровой стиль, основан на использовании элементов театрального мастерства и направлен на социальное, интеллектуальное, эстетическое и творческое развитие студента.

В западной театральной педагогике, как отмечалось выше, выделяют следующие основные элементы драматизации: Sensory

awareness, Movement, Pantomime, Story Dramatization, Role Play/Improvisation. Разделение драматизации на перечисленные элементы основано на психологических особенностях детской игры. Подобно тому, как с возрастом усложняются драматические игры детей, обогащаются действие и диалог, становится сложнее обстановка игры, элементы драматизации усложняются с переходом от Sensory awareness к Role Play/Improvisation. Однако это не говорит о том, что элементы Sensory awareness и Movement можно использовать только с детьми младшего школьного возраста, а элемент Role Play — только с взрослыми. Переход от менее сложных элементов (в плане формирования навыков говорения) к более сложным может осуществляться и в процессе работы над какой-либо определенной темой, и даже в рамках одного урока. Это связано с тем, что каждый из элементов драматизации может принимать вариативные формы. При этом все задания, связанные с драматизацией, могут включать в себя как вербальный, так и невербальный компоненты общения. Таким образом, элементы драматизации позволяют соблюдать принцип постепенного усложнения заданий и нацеливать учащихся сначала на действия по образцу, затем на действия по аналогии с образцом и, наконец, на самостоятельные действия творческого характера.

Компоненты драматизации в подготовке учителя игровой комбинаторики

Задания, включающие такие элементы драматизации, как sensory awareness и movement, обычно относятся к так называемым warming-up exercises, которые связаны с подготовительным этапом работы на уроке. Основная задача этого этапа — психологически подготовить учащихся к занятию.

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

«What's in the Bag?»

Place various objects in a large bag. Have students investigate the contents of the bag by using various senses. For example: students can touch the objects, smell or even taste them. but they must not look at them (students are blindfolded during the activity). Ask students to name the objects. [78, 28].

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

«Touch it»

Students are grouped in the middle of the room. They are then asked to touch a variety of objects, surfaces, colours, textures, etc. (e.g. «Touch something yellow... something rough, something round, etc.») [89, 55].

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

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

«Leading the blind»

The students are divided into two equal groups. Each group forms pairs. The centre of the room is filled with 'obstacles' (e.g. chairs), with passages left in between. One member of each pair from group A goes to the opposite end of the room. The remaining partners are then blindfolded (or close their eyes). The 'guides' then give directives to their partners to enable them to walk through the obstacles without touching them. Anyone touching an obstacle is eliminated. Then group B does the same...[89, 74].

Данное задание способствует восприятию речи на слух, отработке повелительного наклонения, совершенствует пространственный тип мышления. Подобные задания используются также с целью развития коммуникативных навыков и умений учащихся. «The language associated with these activities is of two kinds: language inherent in the activity, and that used for comment and discussion. In most of these activities, both kinds of language can be varied to suit the language level of the group. As students advance in proficiency, one would expect the comment and discussion to become more important.» [89, 63]. Это относится к заданиям не только с элементами sensory awareness, но и с элементами movement.

Элемент драматизации, в западной театральной педагогике получивший название movement, чаще всего ассоциируется с методом Total Physical Response, разработанным Джеймсом Ашером (1977). Действительно, в обоих случаях предполагается, что учащиеся отвечают на вербальные команды ведущего (учителя) выполнением каких-либо физических действий. Причем, и в том, и в другом случае присутствует элемент творчества, артистизма. Учитель выступает в роли режиссера: «The instructor is the director of a stage play in which the students are the actors» [73, 43]. Юмор является неотъемлемой частью такой формы работы, и его несложно вплести в канву урока: «Walk slowly to the window and jump».

На более поздних этапах в большей мере присутствует вербальный компонент:

«Movement stories»

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

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

Share and discuss stories. [75, 44]

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

Иногда задание может включать и элемент sensory awareness, и movement:

«Sounds with the right shape»

A recording of sounds (e.g. squeal of brakes, screeching of gulls, washing of waves, etc.) or of brief musical extracts (e.g. African drums, a gong, flute solo. etc.) is needed. As the sound or extract is played, students make themselves into a shape which seems to them appropriate. With more advanced students, it is worthwhile discussing why a certain shape was adopted [89, 44]. При проведении этого задания ведущую роль играет выбранный учителем в соответствии с ситуацией музыкальный фрагмент, который не только воздействует на ассоциативное мышление ученика, подготавливая его к речевому действию, но и создает определенное настроение.

Элемент драматизации, называемый пантомимой (pantomime) предполагает, что для передачи содержания, создания какого-либо образа учащиеся используют выразительные движения тела, мимику, жесты. Это помогает выделить главное, рисует образ. При этом неизменно присутствует элемент творчества не только при создании пантомимы, но и в момент обсуждения и анализа. Успешность вы-

полнения задания зависит от точности передаваемых движений, мимики, жестов.

Существуют следующие типы заданий, построенных на основе пантомимы:

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

Пример: «**Change your shape**».

Students are asked to find their own space. At the signal from the leader (e.g. clapping of hands) students are asked to change the shape of their bodies and hold it. After several changes are made, leader asks students to freeze, observe their shapes and think of an animal, machine or person they are shaped like. When leader says «go», students bring their ideas to life through pantomime [75, 57];

2) изображение определенных событий или обстановки.

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

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

Example environments:	jungle	forest
	airport	factory
	circus	seashore;

3) изображение чувств и эмоций.

Пример:

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

4) изображение последовательности действий в контексте заданной ситуации.

Вариантом такого задания может быть изображение какого-нибудь короткого рассказа, описывающего последовательность действий:

The leader and 2 students mimes out a simple story, or event, the rest of the class have to tell what is happening in English.

A gentleman was sitting quietly in a first — class compartment.

Two ladies got in. One of them saw that the window was open, and she shut it before sitting down.

«Open it again,» said the second lady. «I'll die of suffocation if there is no fresh air.»

«I won't open it», said the first lady. «I'll die of cold if the window is open.»

A quarrel started, and it continued until the gentleman spoke:

«Let's have the window shut until this lady has died of suffocation, and then we can have it open until this lady has died of cold. After that it will be nice and quiet in here again»;

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

Пример: «**Father William**».

'You are old, Father William,' the young man said

'And your hair has become very white;

And yet you incessantly stand on your head —

Do you think, at your age, it is right?'

'In my youth', Father William replied to his son,

'I feared it might injure the brain;

But, now that I'm perfectly sure I have none,

Why, I do it again and again.'

'You are old,' said the youth, 'as I mentioned before.

And have grown most uncommonly fat;

Yet you turned a back-somersault in at the door —

Pray, what is the reason of that?'

'In my youth', said the sage, as he shook his grey locks,

'I kept all my limbs very supple

By the use of an ointment — one shilling the box —

Allow me to sell you a couple?'

'You are old,' said the youth, 'and your jaws are too weak

For anything tougher than suet;

Yet you finished the goose, with the bones and the beak —

Pray, how did you manage to do it?'

'In my youth', said his father, 'I took to the law,

And argued each case with my wife;

And the muscular strength, which it gave to my jaw

Has lasted the rest of my life.'

'You are old,' said the youth, 'one would hardly suppose

That your eye was as steady as ever;
Yet you balanced an eel on the end of your nose —
What made you so awfully clever?
'I have answered three questions, and that is enough,'
Said his father, 'Don't give yourself airs!
Do you think I can listen all day to such stuff?
Be off, or I'll kick you down-stairs!' [88].

Это задание позволяет формировать выразительность действий, совершенствовать невербальные аспекты коммуникации, поддерживать интерес к изучению иностранного языка;

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

Пример: «*Difficulty with large or small objects*».

The class is divided into groups of four or five. Each group decides on a number of small objects, such as a needle, a key, a shoelace, a coin. Either individually or as a group, the students work out brief sketches showing the difficulties they might have with such objects, e.g. threading a needle while sitting in a train; tying a shoelace with frostbitten fingers; trying to take a coin out of a purse to put into a pay-phone without putting down the receiver; trying to get a key off a stiff keyring. When ready, they join with another group; in turn, each mimes its difficulties to the other. The observing group tries to work out as precisely as possible what the difficulty is. Questions and comment should be encouraged. The activity may then be repeated, using large instead of small objects [89, 99].

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

Следующий элемент драматизации *story dramatization* предполагает ознакомление с каким-либо рассказом (обычно с использованием рассказчиком (учителем или учеником) драматических элементов) с последующей драматизацией этого рассказа самими слу-

шателями. Осуществление такого рода задания происходит в четыре этапа [95, 5]:

1) организационный, «мотивационный» этап, основная задача которого — подготовить учащихся к проведению задания, дать целевую установку. Вот пример формулировки цели: «Today we are going to dramatize a story». Такой вариант формулировки возможен, но, с точки зрения театральных педагогов, не обеспечивает вхождения учащихся в атмосферу инсценируемого текста. Необходимо заинтересовать учащихся. Вот примеры более эффективных приемов:

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

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

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

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

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

3) этап драматизации рассказа, истории. На этом этапе учащиеся сами разыгрывают рассказ. Гретга Бергаммер определяет действия учащихся следующим образом: «The learner will: 1) explore a variety of roles in dramatic play; 2) observe and develop skill in portraying physical and emotional attributes of characters; 3) respond with sounds and actions to stories; 4) use story as a basis for play-making activity; 5) explore feelings and temperament as a part of characterization; 6) explore

attitudes and values as part of characterization; 7) explore relationships between and among characters; 8) explain the consequences of a character's behavior and suggest motives and feelings; 9) create brief stories and tell and enact them» [75, 16].

В отличие от описанных ранее элементов драматизации, story dramatization предполагает использование различного рода реалий. Это могут быть предметы, встречающиеся в рассказе, фотографии, картинки, открытки, музыкальные фрагменты и т.п. Предпочтительнее, если эти предметы являются частью культуры стран изучаемого языка. Реалии способствуют повышению мотивации, т.к. демонстрируют использование языка в реальных ситуациях, обогащают социокультурные знания учащихся, являются способом введения новых лексических единиц.

При воссоздании образа героя учащиеся либо все вместе исполняют одну и ту же роль одновременно, либо работают в парах над воспроизведением диалогического фрагмента, либо работают в небольших группах.

Учитель либо направляет учеников в процессе драматизации, либо сам играет какого-либо героя. Что касается первой роли (роли помощника, подсказчика), в западной театральной педагогике существует понятие «sidecoaching» — определяемое следующим образом: «sidecoaching — a term that refers to the leader offering verbal prompting or directions to students as they dramatize, is a method of further guiding and enhancing children's work» [95, 11]. Это могут быть как указания типа «Now try to show through your face and body that it's a very hot day», так и слова поощрения («Good job») или предложения изобразить какое-либо действие иначе: «Wiping your forehead is a good way to show that you are hot. What other things can you do to cool down?». Предполагается, что в этом случае даже на начальном этапе учитель дает все эти указания на английском языке, т.к. чаще всего они сопровождаются жестами, характеризующими высказывание. Другая роль учителя — роль исполнителя, участника действия — наиболее эффективна, учащиеся ведут себя раскованно, видя, что учитель тоже стал одним из героев рассказа, и они могут обратиться к нему от лица своего героя. Иногда учитель принимает такую роль в случае, когда лексический материал, на основе которого составлены монологи или диалоги какого-либо героя, оказывается сложным для воспроизведения его учащимися;

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

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

1) форма мюзикла (здесь интересным, на наш взгляд, является рок — опера «Красная Шапочка», которая исполняется под мелодию вальса «Сказки Венского леса» И.Штрауса);

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

The Pirate Adventure

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

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

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

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

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

Помимо формирования слухопроизносительных навыков, задание способствует заучиванию некоторых прилагательных и форм их

сравнительной степени. Учащиеся на примере осваивают умения описывать действия в прошедшем времени.

3) форма кукольного представления.

Наконец, использование литературных произведений различных народов и жанров позволяет реализовать принцип межкультурной коммуникации на уроке иностранного языка.

Осмысление текста литературного произведения невозможно без элементов театрального творчества, когда включаются все анализаторы, определяющие результативность данного вида деятельности. Именно поэтому учащиеся, которые воспринимают смысловое содержание текста, непременно используют жестовую и другую технику. Это происходит естественным путем, интуитивно, что обеспечивает наиболее полное восприятие литературного текста.

И, наконец, заключительный элемент драматизации *role-play/improvisation* предполагает импровизированное исполнение различных ролей в контексте определенной ситуации. Можно сказать, что ролевая игра — это одновременность двойного общения: реального и воображаемого, т.е. разыгрываемого. В качестве важных моментов общения определяются эмпатия и рефлексия.

Под эмпатией в психологической литературе подразумеваются способность понимать психические состояния других людей, сопереживание, эмоциональный отклик, эмоциональная идентификация с другими. Рефлексия рассматривается как самоуглубление, обращенность познания на свой внутренний мир, видение своей позиции со стороны, способность взглянуть на себя, размышляя, переживая, оценивая.

В ролевых играх и эмпатия, и рефлексия являются важнейшими характеристиками, определяющими успешность игрового процесса. Но в игре они имеют свои специфические особенности, диктуемые двуплановостью игрового процесса.

Наличие эмпатии необходимо, во-первых, в реальном плане — как учет психических состояний партнеров по игре. Во-вторых, высокая степень эмпатии требуется при переходе из реального плана в воображаемый — как эмоциональная идентификация себя с игровым персонажем, роль которого исполняется. В-третьих, находясь в игровом, воображаемом плане, т.е. в роли, необходимо чувствовать ролевые переживания напарника. Именно различные сочетания этих проявлений эмпатии обеспечивают высшую степень игры —

уровень артистизма. И это касается не только театральной игры, но и учебной ролевой игры [1, 149].

Ролевая игра предполагает наличие определенного количества персонажей: на начальном этапе обучения это могут быть персонажи из реальной жизни (врач и пациент, водитель автобуса и пассажир и т.п.) или же вымышленные персонажи (дракон и принцесса, животные в зоопарке, марсиане и т.п.). Ролевые игры оказываются наиболее эффективными при наличии какой-либо проблемы или задачи, которая требует решения со стороны участников игры. На более поздних этапах разыгрываются ситуации, в которых могут оказаться учащиеся в реальной жизни. Каждый участник в ходе игры организует свое поведение в зависимости от поведения партнеров и своей коммуникативной цели. В ролевых играх учащийся может проявить себя и как личность, и как член коллектива. Итогом игры должно стать разрешение конфликта. Очевидно, что «сам ход игры предполагает разработку коммуникативной программы, реализацию и свободное комбинирование коммуникативных намерений» [14, 17].

Такая форма работы позволяет учащимся выражать собственную точку зрения, передавать собственное эмоциональное состояние не от своего лица, а от лица своего персонажа. Специфика ролевой игры заключается в том, что игра не имеет однозначно предсказуемого развития или результата, особенно на среднем и завершающим этапах. Кроме того, пространственно-временная обособленность игры, в которой время и пространство как бы сжимаются, позволяет обнажить узловые точки имитируемого процесса. Это делает игровую деятельность динамичной и насыщенной событиями. Другие характерные черты ролевой игры: эмоциональная непосредственность мотивов, устремленность к цели, оценка результатов деятельности с позиции новизны. Ролевая игра также обладает огромными возможностями в решении проблемы адаптации к культуре страны изучаемого языка.

Необходимо отметить, что в практике составления ролевых игр нет общепринятого подхода к ее структуре, поэтому разработчики исходят из своего эмпирического опыта и здравого смысла, конструируя ту или иную игру.

Как и в случае с *story dramatization*, ролевая игра проходит в несколько этапов.

I. Этап подготовки предполагает введение и закрепление новых лексических единиц, распределение ролей, объяснение ситуации, отработку некоторых типичных в данной ситуации диалогов (чаще — на начальном этапе). Например, этап подготовки к ролевой игре «At a restaurant» может выглядеть так.

1. Tell the students that you are going to turn the classroom into a restaurant. Ask them what characters you will need (customers, waiters/waitresses, and cooks).

2. Write «Starters», «Main courses», «Desserts», and «Drinks» on a section of the board. Ask for suggestions for each category. Give each dish a price.

3. Divide the students into small groups. Ask each group to draw quick pictures of the food on the menu. It is important that there are at least two pictures of each dish. They will use these pictures in the role-play. They can do the pictures at home.

4. Divide the board into three columns, headed «Customers», «Waiters and waitresses», and «Cooks». Ask the children who would say We 'd like a table for three. Are you ready to order?, There aren't any hamburgers left. Ask them for more suggestions for each column.

5. Explain how the role-play works: the customers have to order a meal from the menu. The waiters/waitresses have to take the order and ask the cooks for the food. The cooks have to give the waiters/waitresses the food if they have it on their cards. If not the waiters have to ask another cook. The customers give the waiters a tip at the end of the meal if they are satisfied with the service and the food.

6. Divide the class into «Customers», «Waiters and waitresses», and «Cooks». Give each child a role card. Give them time to read their cards. Check that they understand what they have to do by getting them to tell you.

7. Arrange the class as a restaurant if you can. You need a dining area and a kitchen. Tell the cooks to go to the kitchen, the customers to wait at the door. and the waiters and waitresses to stand near the tables. Give each cook some paper plates and the pictures of the dishes that the children have prepared: not all the cooks will have all the dishes. Give the waiters the menus and the customers the money.

II. Этап проведения игры. В рассматриваемой нами ролевой игре этот этап может осуществляться следующим образом.

Start the role-play by acting as the head waiter and showing the customers to their tables. When most of the customers have paid their bills, stop the role-play.

III. Этап анализа и оценки, на котором осуществляется «обратная связь».

Ask the children to reflect on the waiters' work and to tell you what they did well and where they could improve.

В игре преподаватель может занимать три позиции: быть ее режиссером, выполнять функции одного из играющих, быть наблюдателем за ходом и действиями исполнителей ролей. В случае необходимости, согласно правилам, руководитель может приостановить игру и назначить обсуждение конкретного ее этапа. Успех или неуспех игры оцениваются исключительно по конечным результатам — по тому, насколько эффективно, быстро и правильно участники игры решают поставленные задачи средствами иностранного языка. Ролевая игра характеризуется:

- особым отношением к окружающему миру (каждый участник одновременно находится в реальном мире и мире воображения, что обеспечивает притягательную ценность игры в целом за счет игрового момента);
- субъективной деятельностью участников (каждый участник игры имеет возможность проявить индивидуальные качества и зафиксировать свое «я» не только в игровой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений: личность — личность, личность — группа, личность — преподаватель);
- социально значимым видом деятельности (участник вне зависимости от внутреннего склада не может не принимать участия в игре, т.к. сами условия исключают пассивную позицию);
- социально-педагогической «формой организации жизни» (в процессе игры отрабатываются определенные формы социального поведения, которые потребуются в дальнейшей самостоятельной деятельности, прежде всего, в общении с представителями других культур);
- особыми условиями процесса усвоения знаний (знания предлагаются участникам игры в ненавязчивой форме естественного общения на иностранном языке, а не принудительного запоминания значительных объемов информации) [65, 78].

В процессе проведения ролевых игр происходит тесное и активное соединение умений обучающихся с социокультурной реальностью изучаемого языка при непосредственном участии преподавателя, использовании учебников и других средств обучения. Построенная по такому принципу ролевая игра стимулирует речевую деятельность, способствуя формированию более прочных умений и навыков и профессионализации учебного процесса.

Таким образом, элементы драматизации в своей совокупности соответствуют дидактическим принципам («от простого к сложному», «от легкого к трудному»), что обеспечивается как объективными (градуированная трудность заданий), так и субъективными (произвольность выбора учащимися — learner-centered teaching) факторами, следовательно, могут быть использованы на любом этапе языковой подготовки. Элементы драматизации продуктивно используют все каналы восприятия (зрительный, слуховой, моторный, двигательный) и охватывают все языковые навыки (слухо-произносительные и лексико-грамматические).

Элементы драматизации способствуют формированию навыков и умений общения у учащихся как в процессе преподавания иностранного языка, так и на этапах подготовки учителя к работе в новых условиях небывалой востребованности и особых требований к уровню профессионального мастерства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Новое время, новые перспективы развития международного сотрудничества, межнационального общения, потребовали немедленного и конкретного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков. Преподавание иностранного языка оказалось в центре общественного внимания. Специалисты в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и других областей человеческой деятельности хотят изучать язык быстро и эффективно, а от преподавателей ожидают высокого уровня профессионального мастерства. Подготовить специалиста в области преподавания иностранного языка, обладающего фундаментальной лингвистической, психолого-педагогической и методической подготовкой — дело достаточно сложное. И в этом плане путь театральных технологий открывает широкие перспективы, позволяющие готовить учителей игровой комбинаторики, умеющих работать с разным контингентом обучаемых, с использованием новейших технологий, гибких в организации межличностного общения, творческих и профессиональных. Умение действовать в так называемых «предполагаемых обстоятельствах», система «манков», особый колорит невербальных аспектов коммуникации делает процесс преподавания иностранного языка увлекательным и результативным. Языку обучают с опорой на весь спектр эмоциональной сферы, широко вовлекая физические действия, музыкальное сопровождение, игровые приемы.

А.Ф.Лосев справедливо отметил: «Рассудочно-научное изложение курса в чистом виде только утомляет и отбивает охоту к предмету у слушателей. Так было в мое время. Вот почему многие мои сокурсники сочли для себя за благо оставить мысль о классическом образовании в университете, о филологическом поприще. Помню,

один мой давний приятель так и выразился: «В наших университетских классах такая густая тоска, что мухи дохнут».

Тогда же, после того памятного до сих пор для меня разговора, я вознамерился опровергнуть это запальчивое суждение. И всю свою преподавательскую деятельность отдаю тому, чтобы бороться со скукой.

Ведь что обидно больше всего. Мои университетские наставники были огромные знатоки. Они накопили колоссальные сведения по своему предмету.

Но... пренебрегали законами восприятия. Не умели и не хотели думать о том, как слушатели воспринимают их слово» [35, 43].

Система преподавания иностранного языка, основанная на теории театрального действия, превращает урок в увлекательную игру, а класс — в театральную сцену. Студенты действуют в предлагаемых обстоятельствах, опираясь на законы восприятия и совершенствуя свое методическое мастерство, готовясь к первым самостоятельным шагам в профессии учителя иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Аникеева Н.П.** Психологический климат в коллективе — М.: Просвещение, 1989. 224 с.
2. **Букатов В.М.** Педагогические таинства дидактических игр: Учеб. пособие — М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1997. 935 с.
3. **Буланкина Н.Е.** Резервные возможности педагогического творчества учителя в становлении личностного пространства ученика // Сибир. учитель: [Электрон. ресурс]. — 2000. — №1 (5). <http://www.websib.ru/~su>
4. **Булатова О.С.** Педагогический артистизм: Учеб. пособие — М.: Академия, 2001. — 239 с.
5. **Ваганова Ж.В.** Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук — Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 1998. — 22 с.
6. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход — М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
7. **Волконский С.** Человек на сцене — СПб.: Аполлон, 1912. — 183 с.
8. **Вульфов Б.З., Харькин В.Н.** Педагогика рефлексии: Взгляд на проф. подготовку учителя — М.: Магистр, 1995. — 111 с.
9. **Выготский Л.С.** Психология искусства: 3-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
10. **Глотова Г.А.** Человек и знак: Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. — 254 с.
11. **Грехнев В.С.** Культура педагогического общения: Кн. для учителя — М.: Просвещение, 1990. — 144 с.
12. **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.: Семашкин А. А. (отв. ред.) и др. — Самара: СамГПУ, 1996. — 370 с.

13. **Дружинин В.Н.** Психодиагностика общих способностей — М.: Изд. центр «Академия», 1996. — 216 с.

14. **Елухина Н.В., Тихомирова Е.В.** Контроль устного неофициального общения на иностранном языке // Иностр. яз. в шк. — 1998. — №2. — С.14-18.

15. **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.

16. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология: Учеб. пособие для пед. вузов — Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 477 с.

17. **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.: Кривонос И.Ф., Безобразова Л.Л., Брагина Г.В. и др. — Полтава, 1991. — С.5-8.

18. **Казарцева О.М.** Культура речевого общения: Теория и практика обучения: 4-е изд. — М.: Флинта, 2001. — 496 с.

19. **Кан-Калик В.А.** Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоцион. сферы творч. процесса педагога — Грозный: Чеч.-Инг. изд-во, 1976. — 286 с.

20. **Карпов А.С.** Психолого-методологические проблемы в подготовке будущих учителей // Иностр. яз. в шк. — 1997. — №3. — С.62-67.

21. **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.

22. **Кнебель М.** Поэзия педагогики: 2-е изд. — М.: Всерос. театр. об-во, 1984. — 527 с.

23. **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.

24. **Конецкая В.П.** Социология коммуникации: Учебник — М.: Междунар. ун-т бизнеса и упр., 1997. — 302 с.

25. **Конфуций.** Беседы и суждения Конфуция: Сост., подгот. текста, примеч. и общ. ред. Р.В.Грищенко; Предисл. Л.С.Переломова: 2-е изд., испр. — СПб.: Кристалл, 2001. — 1119 с. (Б-ка мировой лит., БМЛ).

26. **Корогодский З.Я.** Начало: Зап. театр. режиссера и педагога — СПб.: СПбГУП, 1996. — 432 с.

27. **Корогодский З.Я.** Некоторые вопросы современной театральной педагогики // Воспитание актера. — М., 1972. Вып.2. — С.95-126.

28. **Кристи Г.В.** Воспитание актера школы Станиславского: Учеб. пособие для театр. ин-тов и уч-щ; Ред. и предисл. В.Прокофьева: 2-е изд. — М.: Искусство, 1978. — 430 с.

29. **Лебединская Б.Я.** Фонетический практикум по английскому языку — М.: Междунар. отношения, 1978. — 176 с.

30. **Леви В.Л.** Искусство быть другим — М.: Знание, 1981. — 207 с.

31. **Леви В.Л.** Искусство быть собой: Индивид. психотехника. Обновл. изд. — М.: Знание, 1991. — 255 с.

32. **Левчук Л.В.** Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Нар. образование. — 1997. — №3. — С.93-95.

33. **Леонтьев А.А.** Педагогическое общение — М.: Знание, 1979. — 47 с.

34. **Ломов Б.Ф.** Проблема общения в психологии: Сб. ст. — М.: Наука, 1981. — 280 с.

35. **Лосев А.Ф.** Страсть к диалектике: Лит. размышления философа — М.: Сов. писатель, 1990. — 320 с.

36. **Лотман Ю.М.** Культура и взрыв — М.: Прогресс: Гнозис, 1992. — 271 с.

37. **Лотман Ю.М.** Культура как коллективный интеллект и проблемы искусственного разума. (Предварит. публ.) / Ю.М. Лотман. М., 1977. 18 с. (АН СССР, Науч. совет по комплекс. проблеме «Кибернетика»).

38. **Маркова А.К.** Психология труда учителя: Кн. для учителя — М.: Просвещение, 1993. — 193 с.

39. **Митина Л.М.** Учитель как личность и профессионал: Психол. проблемы — М.: Дело, 1994. — 215 с.

40. **Моделирование педагогических ситуаций:** Пробл. повышения качества и эффективности общепед. подгот. учителя / Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, Я.И.Петров и др.; Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. — М.: Педагогика, 1981. — 120 с.

41. **Основы педагогического мастерства:** Учебное пособие для пед. ин-тов / И.А.Зязюн и др.; под ред. И.А.Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — 302 с.
42. **Основы системы Станиславского:** Учеб. пособие / Авт.-сост. Киселева Н.В., Фролов В.А. — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — 127 с.
43. **Пассов Е.И.** Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Флинта: Наука, 2001.- 240 с.
44. **Пассов Е.И.** Урок иностранного языка в средней школе — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 1988. — 223 с.
45. **Петрова Е.А.** Знаки общения — М.: Изд-во «Гном и Д», 2001. — 254 с.
46. **Почепцов Г.Г.** История русской семиотики до и после 1917 года — М.: Лабиринт, 1998. — 333 с.
47. **Решетников П.Е.** Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера: Кн. для преподавателей высш. и сред. пед. учеб. заведений — М.: ВЛАДОС, 2000. — 301 с.
48. **Риторика** / Авт.-сост. И.Н.Кузнецов. — Минск: Амалфея, 2000. — 464 с.
49. **Родари Д.** Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй; Пер. с ит. Ю.А.Добровольской. — М.: Прогресс, 1978. — 212 с.
50. **Розентуллер В.** Театр как средство воспитания // Театр в школе: Сб. пьес для постановок с детьми. — М., 1996. — С.5-9.
51. **Розинский Э.А.** Тренинг пантомимиста // Сценическая педагогика: Сб. тр. — Л., М-во культуры РСФСР, Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии, 1976. — Вып.2. — С.142-152.
52. **Рубинштейн М.М.** Проблема учителя — М.; Л.: Моск. акционерн. издат. общ-во, 1927. — 175 с.
53. **Руднева Т.И.** Педагогика профессионализма — Самара: Изд-во «Самарский университет», 1997. — 159 с.
54. **Савкова З.В.** Техника звучащего слова: Метод. пособие — М.: ВНМЦ НТИКПР, 1988. — 95 с.
55. **Савостьянов А.И.** Техника речи в профессиональной подготовке учителя — М.: ВЛАДОС, 1999. — 142 с.
56. **Симонов П.В.** Метод К.С.Станиславского и физиология эмоций — М.: Изд-во АН СССР, 1962. — 139 с.

57. **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.: Семашкин А. А. (отв. ред.) и др. — Самара, 1996. — С.361-363.

58. **Смелкова З.С.** Педагогическое общение: Теория и практика учеб. диалога на уроках словесности — М.: Флинта: Наука, 1999. — 232 с.

59. **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.

60. **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.

61. **Станиславский К.С.** Собрание сочинений: В 9 т. Т.2: Работа актера над собой, ч.1 / Редкол.: О.Н.Ефремов (гл. ред.) и др. — М.: Искусство, 1989. — 511 с.

62. **Станиславский К.С.** Собрание сочинений: В 9 т. Т.3: Работа актера над собой, ч.2 / Редкол.: О.Н.Ефремов (гл. ред.) и др. — М.: Искусство, 1990. — 507 с.

63. **Станиславский К.С.** Собрание сочинений: В 9 т. Т.4: Работа актера над ролью / Редкол.: О.Н.Ефремов (гл. ред.) и др. — М.: Искусство, 1991. — 399 с.

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

65. **Торунова Н.И., Кокташева Т.И., Шерстиникина В.А.** Деловая игра в профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя // Иностр. яз. в шк. — 2000. — №6. — С.77-83.

66. **Философия естествознания.** Вып.1. — М.: Политиздат, 1966. — 413 с.

67. **Михаил Чехов:** Лит. наследие: В 2 т. Т.2: Об искусстве актера / Вступ. ст. М. О.Кнебель; Сост. Аброскина И.И. и др. — М.: Искусство, 1986. — 559 с.

68. **Шалаев И.В., Веряев А.А.** От образовательных сред к образовательному пространству: Понятие, формирование, свойства // Педагог: Наука, технология, практика — 1998. — №4. — <http://bspu.secna.ru/Journal/pedagog/title.html>

69. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества — М.: Высш. шк., 1989. — 143 с.
70. Энгельмейер П.К. Теория творчества — СПб.: Образование, 1910. — 207 с.
71. Эфрос А.В. Профессия: Режиссер — М.: Искусство, 1979. — 367 с.
72. Эфрос А.В. Репетиция — любовь моя — М.: Искусство, 1975. — 319 с.
73. Asher James A. Learning another language through actions / by James J. Asher. — 5th ed. — Los Gatos, Calif: Sky Oakes, 1996.
74. Axtell Roger E. Gestures: the do's and taboos of body language around the world / Illustrations by Mike Fornwald. Rev. and expanded ed. — New York: Wiley, 1998. — 238 p.
75. Berghammer Gretta, Anne Cairns Federlein, Lynn Nielsen Developmental Drama: The Curricular Process for Pre-Kindergarten — Grade 6. Iowa Department of Education: Des Moines, 1991. — 67 p.
76. Brandreth Gyles. Crazy encyclopedia & daft dictionary / Illustrations by Bobbie Craig and Ian West. — Edition: New ed. — London: Chancellor, 1995. — 112 p.
77. 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.
78. Carroll Lewis. Nonsense verse / Compiled by Ronne Randall; illustrated by Rowan Barnes-Murphy. — Ladybird, 1995. — 51 p. (Classic Verse Series).
79. Christie Agatha. Cat among the pigeons — London: Harper-Collins, 1994. — 224 p.
80. Christison Mary Ann. Applying Multiple Intelligences Theory: in Preservice and Inservice TEFL Education Programs // Forum. — 1998. — Vol. 36, №2, April - June. — P.2-14.
81. Davis Paul, Mario Rinvoluceri. Dictation — new methods, new possibilities — Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1995. — 122 p.
82. Frank Christine, Mario Rinvoluceri, Marge Berer. Challenge to think — Oxford: Oxford University Press, 1991. — 80 p.
83. Gardner Howard. Multiple intelligences: The theory in practice — New York, NY: Basic Books, 1993. — 304 p.

84. **Godziszewski Jerzy, Ireny Jomini-Balicskiej** . Shaggy dog English: T.2 — Warszawa: Wiedza Powszechna, 1973. — 368 p.
85. **Graham Carolyn, Marilyn Rosenthal**. Grammarchants: More jazz chants — New York; Oxford: Oxford University Press, 1993. — 98 p.
86. **Haycraft John**. An introduction to English language teaching — Harlow: Longman, 1986. — 146 p.
87. **Hess Natalie, Laurel Pollard**. Creative questions: Lively uses of the interrogative — Harlow: Longman, 1995. — 104 p.
88. **Lear Edward**. Nonsense rhyme / Selected by Ronne Randall; illustrated by J.Lawrence. — Ladybird, 1995. — 51 p.
89. **Maley Alan, Alan Duff**. Drama techniques in language learning: A resource book of communication activities for language teachers — New ed., 2nd ed. — Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press, 1997. — 234 p.
90. **McRae John, Luisa Pantaleoni**. Chapter & verse: An interactive approach to literature — Oxford: Oxford University Press, 1990. — 138 p.
91. **Morgan John, Mario Rinvoluceri**. The Q book: Practising interrogatives in reading, speaking and writing — Harlow: Longman, 1995. — 142 p.
92. **Phillips Sarah**. Drama with children — Oxford: Oxford University, 1999. — 151 p.
93. **Rinvoluceri Mario**. Humanising your coursebook — London: English Teaching Professional; Addlestone, Surrey: Delta Pub., 2002. — 96 p.
94. **Roebuck Chris**. Effective communication — London: Marshall, 1998. — 96 p.
95. **Saldara Johnny**. Drama of color: Improvisation with multiethnic folklore — Portsmouth, NH: Heinemann, 1995. — 169 p.
96. **Tanner Rosie, Catherine Green**. Tasks for teacher education: A reflective approach: Coursebook — Harlow: Addison Wesley Longman, 1998. — 134 p.
97. **Tanner Rosie, Catherine Green**. Tasks for teacher education: A reflective approach: Trainer's book — Harlow: Addison Wesley Longman, 1998. — 96 p.
98. **Top class activities: 50 short games and activities for teachers / Series editor Peter Watcyn-Jones**. — London: Penguin, 1997. — 96 p.
99. **Ur Penny, Andrew Wright**. Five-minute activities: A resource book of short activities / Illustrations by Andrew Wright. — Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1994. — 105 p.

100. **Wajnryb Ruth.** Grammar dictation — Oxford: Oxford University Press, 1992. — 132 p.

101. **Wessels Charlyn.** Drama — Oxford; New York: Oxford University Press, 1993. — 137 p.

102. **Wright Andrew, David Betteridge, Michael Buckby.** Games for language learning: New ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 1984. — 212 p.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Личность преподавателя иностранного языка.....	8
Модель личности выпускника университета.....	8
Компоненты личности учителя и соответствие этих компонентов профессиональной деятельности.....	14
Учитель — гений коммуникабельности.....	20
Ролевой репертуар учителя иностранного языка.....	26
Глава II. Театральность и методика преподавания иностранного языка.....	32
Типология учителей по К.С. Станиславскому.....	32
Компоненты педагогической техники учителя.....	36
Формирование творческих способностей.....	49
Глава III. Элементы органического действия в профессии учителя.....	56
Составляющие социо-игрового стиля преподавания.....	56
Искусство речевого взаимодействия в учебном процессе по иностранному языку.....	73
Язык жестов.....	87
Глава IV. Урок иностранного языка в зеркале театрального действия.....	97
Атмосфера урока иностранного языка.....	97
Изучение личности студентов и преподавателя как партнеров по общению.....	103
Зачины («манки») в структуре урока, магические «если бы».....	110
Глава V. Педагогический «капкан» — игра на уроке.....	117
Полифункциональность игры.....	117
Игровой тренинг при обучении общению.....	123
Педагогические игры.....	127
Глава VI. Методика выработки социо-игрового стиля преподавания.....	144

Этапы профессиональной подготовки преподавателей английского языка в классическом университете с использованием элементов театральной педагогики.....	144
Множественные типы мышления как основа выбора определенного стиля преподавания.....	149
Компоненты драматизации в подготовке учителя игровой комбинаторики.....	159
Заключение	173
Библиография	175

Учебное издание

Елена Георгиевна Кашина
Театральные действия в профессиональном пространстве
выпускников филологических факультетов

Учебное пособие для студентов
филологических факультетов

Редактор Е.А.Краснова
Художественный руководитель Л.В.Крылова
Компьютерная верстка, макет С.Б.Коломиец

Лицензия ИД № 06178 от 01.11.2001. Подписано в печать 30.12.2002.
Формат 60х 84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная. Гарнитура NewtonС.
Уч.-изд.л 11,75, усл.-печ.л. 10,9. Тираж 300 экз.
Заказ № 119.

Издательство «Самарский университет»
443011, г.Самара, ул. Акад. Павлова, 1

Отпечатано с электронного носителя
в ООО «Типография «Книга»
443068, г. Самара, ул. Ново-Садовая, 106, тел.: 35-35-26.
e-mail: slovo@samaramail.ru