Литература

1. Бородина Г.В. «Психология делового общения». М.: ИНФРА-М, 1999.
2. Кузнецов И.Н. «Риторика». Минск, 2000.
3. Леонтьев А.А. «Психология общения». М.: Смысл, 1999.
4. Реан А.А. Коломинский Я.Л. «Социальная педагогическая психология», Спб.: Питер, 1995.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
6. Watcyn-Jones P. Top Class Activities. Penguin Books, 1997.
7. Wright A. How to Communicate Successfully. Cambridge University Press, 1993.

М.С.Миловидова

ПРИЕМЫ СЦЕНИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Лингвистическая и социальная стороны коммуникации активно взаимодействуют в процессе общения, реализуя вербальную стратегию говорящего с учетом прагматики речевого высказывания. В естественной ситуации общения исключается возможность существования изолированных высказываний, созданных вне коммуникативного контекста. Речевая деятельность представляет собой цепочку коммуникативных актов, в которых паралингвистические средства (интонация, темп речи, жесты, мимика, телодвижения) играют важную роль [4, 211].

В центр внимания преподавания иностранного языка выдвигается обучение общению на иностранном языке. От обучаемых требуется умение соотносить языковые средства с условиями общения: учитывать отношения между партнерами, социальные нормы и коммуникативную целесообразность высказывания. Большое место на занятиях иностранного языка занимают диалоги. Это оправданно, т.к. диалог - естественная форма человеческого общения, обучение которой наилучшим образом могло бы служить для решения названных выше дидактических задач.

Несмотря на то, что работе над диалогом уделяется много времени, собственная спонтанная речь студентов отличается зачастую неестественностью, неэмоциональностью, невыразительностью, невнятностью, некорректным интонационным оформлением.

Следует сделать вывод, что у таких студентов отсутствует мотивация к общению на иностранном языке. Мотивация и мотивы во многом обусловлены эмоциями. Именно сочетание рациональных и эмоциональных компонентов имеет решающее значение в формировании установки на деятельность [1; 49]. Применительно к овладению диалогической речью необходимо обеспечение, в частности, таких внутренних мотивов, как познавательный интерес и положительное эмоциональное воздействие учебного процесса и процесса говорения на обучаемых. Диалоги, в которых моделируются обыденные жизненные ситуации, являются, по определению Х.Мюллера, М.Шеве, И.Браака, gefühlsneutral-undramatisch, т.е. не затрагивающими чувств и не вызывающими большого интереса у студентов (см. пример 1).

Пример 1 («Themen 3». С.30).

A. Hast du schon Pläne für den Urlaub?

B. Oh ja, ich werde eine Schiffreise machen. Meinen Platz habe ich schon gebucht.

C. Toll! Aber hör mal, ist das nicht teuer?

D. Na ja, es gab da ein Sonderangebot vom Reisebüro. Willst du nicht mitkommen?

E. Nein danke...

Повысить мотивацию у обучаемых возможно, если включить в учебный процесс «драматические» диалоги. В отличие от «недраматических», такие диалоги пропитаны напряженностью, возникающей в результате определенного рода противоречивых отношений коммуникантов. Подобные конфликтные отношения поддаются моделированию.

Пример 2 (Heiner Müller «Minidramen»)

Herzstück

Eins: Darf ich Ihnen mein Herz zu Füßen legen?

Zwei: Wenn Sie mir meinen Fußboden nicht schmutzig machen.

Eins: Mein Herz ist rein.

Zwei: Das werden wir ja sehen.

Eins: Ich kriege es nicht heraus.

Zwei: Wollen Sie, dass ich Ihnen helfe?

Eins: Wenn es Ihnen nichts ausmacht.

Zwei: Es ist mir ein Vergnügen. Ich kriege es auch nicht heraus.

Eins: heult

Zwei: Ich werde es Ihnen herausoperieren. Wozu habe ich ein Taschenmesser? Das werden wir gleich haben. Arbeiten und nicht verzweifeln. So, das hätten wir. Aber das ist ja ein Ziegelstein.

Eins: Aber es schlägt nur für Sie.

Немецкий методист В.Буртскамм подчеркивает, что «необходимы игровые, содержащие кульминационный момент драматические диалоги, которые привлекают учащихся, побуждают их вжиться в роль, отдаться чувствам и перевоплотиться в исполняемого персонажа» [2, 158].

Драматические диалоги представляют собой загадку, содержат элемент неожиданности и открывают «свободные вакансии» для исполнителей. Слушатели сами представляют себе участников диалога, додумывают, дорисовывают их образы мысленно.

Фр. Дюрренматт писал: «Die Handlung ist der Tiegel, in welchem der Mensch Wort wird, Wort werden muß. Das heißt nun aber, daß ich den Menschen im Drama in Situationen zu bringen habe, die ihn zum Reden zwingen. Wenn ich zwei Menschen zeige, die zusammen Kaffee trinken und über das Wetter, über die Politik oder die Mode reden, sie können dies noch keine dramatische Situation und noch kein dramatischer Dialog. Es muß etwas hinzukommen, das ihre Rede so besonders, dramatisch, doppelbödig macht. Wenn der Zuschauer etwa weiss, dass in der einen Kaffeetasse Gift vorhanden ist, oder gar in beiden, so dass ein Gespräch zweier Giftmischer herauskommt, wird durch diesen Kunstgriff das Kaffeetrinken zu einer dramatischen Situation, aus der heraus, auf deren boden sich die Möglichkeit des dramatischen Dialogs ergibt. Ohne den Zusatz einer besonderen Spannung, einer besonderen Situation gibt es keinen dramatischen Dialog» [3, 33].

И действительно, в драматических ситуациях, о которых ведет речь Фр. Дюрренматт, «человек превращается в слово». У него возникают внутренние мотивы, побуждающие заговорить и вести диалог. Таким образом, создание речевых ситуаций с элементом напряженности способствует активному включению обучаемых в речевую деятельность.

В драматических произведениях поведение персонажей обозначается не столько с помощью авторских ремарок, сколько воссоздается в соответствующей форме: в их собственных диалогах и моно-

логах, являющихся по сути также диалогами с собой. Поскольку конфликт в драме ложится в основу почти каждого эпизода, то и персонажам свойственна напряженность переживаний: они находятся в состоянии взволнованности, беспокойства, тревоги. В речи персонажей выражаются сильные эмоции, четко сформулированные мысли осознанные намерения. Естественно, что перенесение драматического действа в учебную аудиторию полностью не возможно, но включение элементов драматизаций в учебный процесс целесообразно на разных ступенях обучения.

Инсценировка - это тоже драматический диалог/полилог в сочетании с пластикой в воображаемом пространстве. Это сфера искусства, требующая от обучаемых исполнительского таланта и еще в большей степени склонности к сценическому искусство и режиссерских знаний от преподавателя или владения им определенным профессиональным секретом. Кроме того, требуется кропотливая и долговременная работа над ролью. Но если преподаватель и студенты захотят обратиться к театральному творчеству, то следует учесть некоторые дидактические моменты.

I. Как показал анализ учебных пособий, в них довольно редко встречаются задания, в которых требуется развернуть драматический диалог. Но некоторые задания можно «довести», т.е. внести «драматический элемент» в имеющиеся задания для ролевых игр. Задание типа: Zwei Schwestern sprechen... конкретизировать и предложить инсценировать высказывание.

Пример 3. Erikas Wahrnehmung von Susanne: meine jüngere Schwester nervt, immer mischt sie sich ein und fordert gleiche Rechte! Возможно «вырезать» драматические диалоги или инсценировать знакомые студентам эпизоды из эпических произведений (например, из текстов для домашнего чтения).

II. В зависимости от намерений режиссера в театре и преподавателя в учебном процессе szenisches Spiel - инсценировка - может быть организована ради самого процесса игры. Такое действо называется сценической импровизацией. Если же исполнителям важен конечный продукт творчества, в этом случае необходимо иметь фиксированный текст, сценарий, по которому ведется работа над ролью. Преподаватель решает, какой вид инсценировки приемлем в конкретной ситуации в зависимости от задания, от языковой подготовки обучаемых. Естественно, что импровизации доступны более подготовленным студентам. Так, первокурсникам предлагается озвучить диалог

Зайца и Ежа из одноименной сказки братьев Гримм или разыграть сказку «Красная шапочка» на основе написанного сценария (в классическом варианте или по мотивам сказки с изменением перспективы или угла зрения). Для дальнейшей работы возможно подобрать Kurzdramen, Hцrspiele, сценки из семейной жизни, наподобие Loriots Klassiker («Das Ei»; «Feierabend»).

Студенты 3 курса справляются с заданиями типа: инсценируйте ситуацию на основе эпического материала; разверните диалог (пример 3); представьте собственный вариант инсценировки отрывка из радиопьесы.

Предпочтительнее выбирать короткие пьесы, не имеющие слишком больших языковых трудностей. Работа с эпическими текстами бывает нелегка, и следует подбирать удобные для постановки произведения, интересные по содержанию, в которых четко прослеживается сюжетная линия.

III. Интенсивность речевой деятельности зависит от того, насколько предложенные для инсценировки персонажи внутренне близки исполнителям, т.е. насколько персонажи «оживляются», получают свое лицо вместо схематичных масок. Трудно разыграть что-то спонтанно на основе 2-3 фраз - стимулов, поэтому нужно поработать над ролью.

Обучаемые действуют в вымышленной ситуации, но действуют как настоящие персонажи. Сценическим фигурам следует перед началом игры дать биографии.

Чтобы участники убедительно представляли изображаемых героев и разворачивали действие, важно обратить внимание на следующие аспекты: 1. Handlungsabsicht; 2. Status; 3. Haltung der fiktiven Figur [5, 239].

1. Haltungsabsicht «актерами» должны быть поняты намерения действующих персонажей.

2. Status - они должны четко представлять себе статус «соучастников» действия.

3. Haltung - отношение персонажа к событию должно быть четко определено.

Причем необходимо разграничивать внутреннюю установку персонажа, т.е. его скрытое отношение к другим действующим лицам и событиям, и внешнее выражение в речи и телодвижениях (мимике, жестах, позе) моментов внутренних побуждений.

IV. Следует сказать также и о трехмерности жанра драмы. Речевое поведение персонажей драмы ориентировано на широкое про-

странство сцены и зрительного зала. Жизнь в драме говорит как бы от своего собственного лица, нет посредника между тем, что изображается и зрителем. Следовательно, пластика играет огромную роль в этом жанре. студенты же не умеют, иногда боятся двигаться в воображаемом пространстве, не владеют невербальными выразительными средствами, не обучены жестам и мимике, специфическим для носителей языка, не владеют голосом. Преподаватель, вероятно, должен уметь дать некоторые пояснения о том, как вел бы себя на сцене профессиональный актер - носитель данного языка и культуры.

V. Полезными, как нам кажется, могли бы явиться задания для незанятой в игре части группы. Эти студенты должны высказать свое мнение, поделиться своими наблюдениями о том, что у их товарищей было удачно. Преподаватель сам также анализирует результаты совместного творчества.

* * *

Потенциал художественной формы драмы может и должен быть использован в дидактических целях наиболее исчерпывающим образом.

Для успешности выполнения заданий с элементами драматизации необходима большая подготовительная работа.

Эффект от работы над драматическими диалогами и инсценировками значительно выше, чем над диалогами: повышается активность малоразговорчивых студентов, студенты раскрепощаются и вдохновляются заданиями такого типа и играют с большим удовольствием, соревнуясь друг с другом. Мотивация к обучению на таких занятиях гораздо выше. Такая «игра» воспитывает внимание, концентрацию, позволяет каждому проявить свои лучшие качества. И студенты, и преподаватель получают эстетическое наслаждение от общения с искусством.

Литература

1. Apelt W. Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig, 1981.

2. Burzkamm W. Unterrichtsmethodische Problembereiche // Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 1989.

3. Dürrenmatt F. Theaterleben. Zürich, 1955.

4. Esselborn K. Kurzdramen und Dramenszenen im Fremdsprachenunterricht Deutsch // INFO DaF 2/1994.

Schewe M. Wie kann das «dramatische Defizit» gängiger Übungsformen in Deutsch als Fremdsprache - Lehrwerken behoben werden? // INFO DaF 1/1994.