



КОММУНИКАТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОТЕАТРАЛЬНОГО ПОДХОДА COMMUNICATIVE ASPECTS OF APPLYING THEATER APPROACH IN LANGUAGE TEACHING

Д.Ю. Цотова
D.Y. Tsotova

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85*

Belgorod National Research University, 85, Pobeda Str., Belgorod, 308015, Russia

E-mail: dianatsotova@abv.bg

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические возможности театральной педагогики с точки зрения современных принципов и установок коммуникативного иноязычного обучения. Анализируются условия и способы формирования коммуникативной компетенции в контексте сопоставления задач и приемов лингводидактики и театральной педагогики. Рассматриваются преимущества моделирования речевых ситуаций и формирования языковых и речевых умений и навыков с позиции лингвотеатрального подхода.

Abstract. The article examines the didactic possibilities of the theater pedagogy from the perspective of modern principles and assumptions of the communicative language teaching. The author discusses conditions and ways of building communicative competence in the context of matching the objectives and methods of language and theater pedagogy. The advantages of modeling speech situations and development of language skills are analyzed from the perspective of the theater approach.

Ключевые слова: иноязычное обучение; театральная педагогика; коммуникативная компетенция; коммуникативная сфера; речевая ситуация; контекст общения; вербальные и невербальные средства; межличностное взаимодействие.

Keywords: foreign language teaching; theater pedagogy; communicative competence; communicative sphere; speech situation; interaction context; verbal and non-verbal means of communication; interpersonal interaction.

Введение

В современной лингводидактике коммуникативный подход и методики, разработанные на его основе, считаются наиболее эффективными с точки зрения достижения важнейшей цели иноязычного обучения: формирования коммуникативной компетенции. Появление коммуникативного подхода в 1960-70-е гг. явилось ответом на социальный запрос, вставший перед лингводидактикой в связи с неуспехом существовавших методик обеспечить достаточный уровень знаний и практических навыков для общения на иностранном языке. Принципы коммуникативного обучения, прошедшего с тех пор ряд этапов в своем развитии, разрабатывались и осмыслялись многими российскими и зарубежными исследователями-методистами (Е.И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. В. Коростелёв, В. Б. Царькова; В.Г. Костомаров, О.Н. Митрофанова, И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Т.М. Баляхина, Т.В. Самосенкова, Д.И. Изаренков, К. Джонсон, Д. Нуан, У. Литлвуд, С. Савиньон, Т. Роджерс, Г. Джейкобс, Т. Фаррелл и др.).

Выдвижение концепции коммуникативной компетенции определило в качестве приоритетной методической задачи разработку подходов и программ, которые способствовали бы формированию комплекса умений для полноценного и адекватного участия в речевом взаимодействии на иностранном языке. Это привело к смещению фокуса обучения со структуры языка на речевые функции и сделало функционально-смысловой принцип ведущим в разработке учебного материала. Далее возник вопрос о необходимости анализа потребностей обучающихся как существенного компонента организации коммуникативного обучения и выявления специфических видов учебной деятельности для реализации коммуникативного подхода.

Основная часть

Существующие в настоящее время теории и практические методики коммуникативного преподавания языка опираются на различные образовательные традиции и педагогические модели, вследствие чего не представляется возможным говорить о единых или согласованных методических процедурах. В целом можно сказать, что на современном этапе коммуникативное обучение реализуется с помощью вариативных методик и технологий и описывается набором общих теоретических принципов или педагогических установок.



В отечественной методической науке осмыслением фундаментальных теоретических положений коммуникативности занимался Е.И. Пассов. Разработанная им концепция иноязычного образования рассматривает коммуникативность как основу образовательного процесса и предполагает соблюдение принципов речемыслительной активности, индивидуализации, ситуативности, функциональности и новизны [8, с.134-252]. В рамках данной концепции, которая, по утверждению автора, является «концепцией развития индивидуальности в диалоге культур», изучение языка рассматривается как деятельность, охватывающая все жизненные сферы и предполагающая овладение языком в его единстве с иноязычной культурой [8, с. 37].

Д. Ричардс предлагает описание десяти основных положений, характеризующих современное коммуникативное обучение [19, с. 22-23]:

1. Вовлечение учащихся во взаимодействие и конструктивное общение способствует более эффективному изучению иностранного языка.

2. Коммуникативные задания и упражнения должны быть направлены на все более глубокое понимание смысла устного и письменного дискурса, расширение репертуара языковых средств и практику использования языка в межличностном взаимодействии.

3. Подлинное личностно значимое взаимодействие возникает в том случае, если ситуативный контекст представляет интерес для учащихся.

4. Общение является сложным целостным процессом, требующем умения применять одновременно комплекс навыков и модальностей.

5. Эффективное изучение языка предполагает использование как индуктивной деятельности, так и заданий, требующих аналитических и рефлексивных подходов.

6. Изучение иностранного языка является постепенным процессом, включающим в себя творческое использование языка и естественное применение метода проб и ошибок. Ошибки являются неотъемлемой частью изучения иностранного языка, однако конечной целью обучения является свободная и грамматически правильная устная и письменная речь.

7. Обучающиеся неравномерно овладевают языковыми и речевыми навыками в силу индивидуальных различий, потребностей и мотивации.

8. Успешное изучение языка предполагает использование эффективных когнитивных и коммуникативных стратегий.

9. Роль учителя состоит в координации деятельности учащихся, создании благоприятного климата и условий для практики общения на изучаемом языке и осмысленного отношения к употреблению языковых средств.

10. Группа (класс) представляет собой сообщество, где учащиеся сотрудничают и взаимодействуют.

Следует отметить, что при всем разнообразии методик коммуникативного направления большинству из них в той или иной мере присущи следующие характеристики:

- Формирование коммуникативной компетенции осуществляется посредством интегрирования процесса усвоения лексико-грамматических знаний в практику обучения общению.
- Опыт речевой деятельности может предшествовать рациональному осознанию и лингвистической систематизации. При этом потребность систематизированного изучения того или иного грамматического явления вытекает из коммуникативной задачи.
- Потребность в общении и взаимодействии создает условия для семантизации языковых единиц в действии (выполнение проблемных заданий, обмен информацией, ролевые игры и др.).
- В изучении языка имеют место как индуктивные, так и дедуктивные подходы к изучению грамматики.
- Использование аутентичных текстов с личностно значимым содержанием и релевантным языковым наполнением позволяет создать устойчивый интерес изучению языка и способствует усвоению актуальных речевых моделей.
- Приобщение к иноязычной культуре составляет неотъемлемую часть коммуникативного обучения, поскольку оно является способом познания картины мира и менталитета носителей языка и подготавливает учащихся к взаимодействию в условиях иноязычного лингвосоциума.

Джейкобс и Фаррелл [18, с. 8] утверждают, что совокупность взаимосвязанных процессов, происходивших в последние десятилетия в языковом образовательном пространстве, представляет собой смену парадигмы в направлении коммуникативного образования.

Несмотря на почти повсеместное признание преимуществ коммуникативного обучения происходящее в учебной аудитории часто отличается от того, что предписывает коммуникативный подход в теории. Нередко обучение общению на изучаемом языке является фрагментарным или сводится к использованию коммуникативных упражнений, которые в действительности часто имеют искусственный и псевдокоммуникативный характер. Приоритетной задачей учебного процесса как в системе общего школьного и вузовского образования, так и в рамках дополнительного и неформального образования для взрослых является подготовка к письменным тестам, которые позволяют быстро оценить лингвистические знания и умения учащихся. Однако наличие лингвистической компетенции, будучи необходимым условием эффективной речевой деятельности, само по себе не достаточно для полноценного осуществления коммуникации. В результате такой интерпретации коммуникативного обучения учащиеся нередко показывают неплохие результаты



тестирования по грамматике и могут написать эссе на заданную тему, но не обладают навыками уверенного устного общения на изучаемом языке. На наш взгляд, основная причина этого кроется в дизъюнктивном взгляде на формирование коммуникативной компетенции, а именно в применении изолированных друг от друга процессов, направленных на развитие составляющих ее компонентов (лингвистической, социальной, стратегической и т.д.).

Комплексная природа коммуникативной компетенции ставит перед преподавателем иностранного языка задачу не просто обучения языку как системе, объединяющей правила функционирования фонетического, лексического и грамматического аспектов языка, а вовлечение обучающихся в коммуникативное взаимодействие на изучаемом языке в контекстах, представляющих для них значимость и личностный интерес. Коммуникативная компетенция формируется и развивается только в том случае, если учащийся расширяет сферы использования изучаемого языка и вступает в различные виды речевого взаимодействия в многообразных контекстах личной и социальной жизни. Таким образом происходит «непрерывный процесс решения средствами изучаемого ... языка невербальных, поведенческих, актуальных для общества и самих учащихся задач, ведущих к расширению границ коммуникации, готовности к гибкому взаимодействию с партнером по речевому общению, к развитию языкового чутья и рефлексивной деятельности» [1].

В этом смысле коммуникативная компетенция формируется как синтез индивидуального ментального и социокультурного опыта, который выходит за рамки языковых навыков. При этом «чем активнее включенность каждого студента в речевую деятельность на иностранном (русском) языке, чем выше мотивационные установки, тем выше уровень речевого развития “вторичной” языковой личности, способной достичь уровня адекватного синтеза» [12].

Театральная педагогика, реализуя творческие практики межличностного взаимодействия, связывающие интеллектуальную и эмоционально-чувственную сферы, может предложить эффективные решения активизации коммуникативной деятельности в иноязычном обучении. Во многом это обусловлено самой коммуникативной природой театра, проявляющейся на различных уровнях этого вида искусства – и в творческом процессе, диалогичном по определению, и в спектакле как продукте этого процесса, и в игровом характере взаимоотношений сцены и публики, а также в зрительском восприятии и интерпретации, являющейся индивидуальной реакцией на сценическое послание. Кроме того, будет уместным провести параллель между речевым и визуальным началами театрального действия и вербальным и невербальными аспектами общения [9].

Д. К. Красноярова, исследуя коммуникативную специфику театра, определяет ее как взаимодействие многоуровневых процессов сотворчества трех групп: создателей театрального представления, стремящихся объединить «различные семиотические языки с целью создания единого действия»; театрального действия и зрителя, коммуникативные связи между которыми порождены «единством места и времени передачи и приема сообщения», а также зрителей между собой, которое «дает синергетический эффект при восприятии и интерпретации спектакля» [3, с. 14-15].

Применение театра в образовании является междисциплинарным подходом, способствующим формированию мультисенсорных когнитивных стратегий и предполагающим перенос фокуса с театра как вида искусства на рабочий процесс, в котором используются определенные принципы из области режиссерской работы и подготовки актеров в целях осуществления образовательных процессов. Получение знаний в определенной предметной области происходит одновременно с развитием навыков общения благодаря активному включению обучающихся в театральную-игровую деятельность.

Лингвотеатральный подход³ уже с первых занятий позволяет побуждать учащихся к спонтанному и коммуникативно-адекватному самовыражению в значимых для них ситуациях речевого взаимодействия и активизировать использование как различных языковых средств, так и невербальных инструментов в решении коммуникативных задач, что способствует формированию навыков эффективной речевой деятельности даже при ограниченном лексико-грамматическом репертуаре, характерном для начальных этапов обучения. Эффективность применения лингвотеатрального подхода в преподавании иностранных языков объясняется глубокой взаимосвязью театральной педагогики и коммуникативного направления лингводидактики. Не являясь очевидной, эта взаимосвязь при более внимательном рассмотрении обнаруживается в существовании множества аналогий и параллелей. Преподавателю иностранного языка приходится быть как актером, исполняющим различные роли, чтобы донести смысл высказывания, значение слова или фразы или прояснить грамматическое явление, не прибегая к родному языку учащихся, так и режиссером, создающим сценарий занятия и интерпретирующим учебное содержание и вовлекающим учащихся в коммуникативный процесс. В свою очередь, обучающиеся также исполняют множество ролей в моделируемых ситуациях, которые дают им возможность экспериментировать с определенными социальными ролями на изучаемом языке. Они импровизируют, вступают в межличностное взаимодействие и используют широкую палитру языковых и невербальных выразительных средств, стремясь к достоверности определенных социальных ролей в конкретной

³ Введённое нами понятие, обозначающее коммуникативное обучение иностранному языку, основанное на идеях и приемах театральной педагогики.

коммуникативной ситуации. В идеале игра, в которую вовлечены преподаватели и обучающиеся, должна создавать ощущение реальной коммуникации.

Каждый речевой акт возникает в определенной коммуникативной ситуации в рамках той или иной коммуникативной сферы. При этом определить все возможные сферы речевого поведения довольно сложно, так как определенные коммуникативные задачи и интересы могут сами по себе формировать ту или иную сферу взаимодействия участников речевого акта. Существуют различные классификации коммуникативных сфер, т.е. областей деятельности, для которых характерны однотипные условия взаимодействия и использования языка. Так, монография «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» выделяет четыре наиболее широкие сферы, которые чаще всего принимаются во внимание при разработке учебных программ и материалов для преподавания иностранного языка [7, с. 47]:

- сфера личного общения: речевое поведение индивида реализуется в общении с семьей и друзьями, чтении книг, переписке с родными, ведении личного дневника, и т.д.;
- социокультурная сфера: индивид, в качестве члена общества или какой-то организации, вступает в различные виды коммуникации, цели которой могут быть очень многообразны;
- профессиональная сфера: речевое поведение и коммуникативные цели связаны с профессиональной деятельностью индивида;
- образовательная сфера: общение связано с участием индивида в обучении в учебном заведении или организации, предоставляющей образовательные услуги.

Коммуникативная сфера формирует рамку внешнего контекста коммуникативных ситуаций, которые дифференцируются с учетом таких характеристик, как место, время, способ и регистр общения, социальные обстоятельства и роли собеседников и ситуативные ограничения. Внешний контекст существует как данность, которая практически не зависит от собеседников, более того он лишь частично осознается участником общения. По словам А.Н. Леонтьева, «для того чтобы воспринимать содержание было осознано, нужно, чтобы оно заняло в деятельности субъекта структурное место непосредственной цели действия и, таким образом, вступило бы в соответствующее отношение к мотиву этой деятельности» [4]. Интерпретации подлежит не весь внешний контекст, воспринимаемый органами чувств и перцептивными механизмами, а лишь та его часть, которая осознается на основе индивидуального опыта, в том числе сформированных в сознании индивида категоризаций объектов и явлений, концептов, ассоциаций, коннотаций и др. В связи с этим принято говорить о внутреннем (ментальном) контексте коммуникативного акта, представляющем собой некоторое смысловое поле, в котором разрозненные факты интерпретируемого внешнего контекста в силу актуальной тематизации собраны воедино и детерминированы намерением, потребностями, ожиданиями собеседников, а также особенностями их мыслительных процессов и внутренним состоянием в момент коммуникации.

В совокупности внешнего и внутреннего контекстов можно наиболее полно проследить логику развития коммуникативного эпизода, понять осуществляемое коммуникативное намерение говорящего и оценить эффективность или неэффективность речевого поведения коммуникантов [15].

Для успешного осуществления коммуникативного акта говорящему необходимо определить, что именно он хочет сообщить собеседнику, учитывая специфику данной ситуации (речевое намерение) и решить, каким образом передать это сообщение. Кроме того, для эффективной реализации речевого намерения он должен владеть достаточной гибкостью, чтобы адекватно истолковать внутренний контекст собеседника и «приспособиться» к нему. Это представляется наиболее сложной задачей, т.к. именно для ее выполнения необходима коммуникативная компетенция во всей совокупности ее составляющих (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной). Как пишет Е.И. Пассов, «гибкость вырабатывается только в ситуативных условиях», при этом «реализация ситуативности немаловажна без личностной индивидуализации» и динамичного взаимодействия собеседников, в ходе которого происходит развитие коммуникативной ситуации [8, с. 199].

Коммуникативная направленность высказывания определяет выбор языковых и паралингвистических средств, характеризующих отношение говорящего к содержанию сообщения. В связи с этим лингвотеатральный подход к обучению иностранному языку предполагает не только использование разных коммуникативных стилей, соответствующих социально-культурным обстоятельствам данной ситуации общения, но и обращает внимание на средства выражения эмоционального состояния участников общения.

Процесс формирования коммуникативной компетенции связан с развитием мышления, обеспечивающим понимание психологического содержания действий и поступков участников общения, прогнозирование их поведения в конкретных коммуникативных ситуациях и выбор оптимальных способов общения. Кроме того, этот процесс включает и развитие умения понимать причины и мотивы собственного поведения и выражать свои чувства. В то же время «сформированность коммуникативной компетенции связана с установлением баланса между интеллектуальной и эмоциональной сторонами личности» [9].

Поскольку эмоциональная выразительность представляет собой важнейшую личностную характеристику говорящего, эмоциональный компонент является весьма существенной составляющей



психологического аспекта обучения речевой деятельности. Установление эмоционального контакта и выражение эмоций на иностранном языке, при том, что речевые умения все еще очень ограничены, значительно сложнее, чем на родном языке. Кроме того, неуверенность в себе и боязнь показаться смешным представляют собой серьезное препятствие, особенно для взрослых обучающихся. Таким образом, создание комфортной учебной среды является необходимым условием снижения уровня тревожности и страха коммуникации. Атмосфера безопасности и комфорта создает в учащихся открытость к самовыражению на изучаемом языке, а также помогает сформировать новое отношение к ошибкам: вместо страха ошибиться у обучающихся возникает положительное восприятие коррекции ошибок преподавателем. В такой учебной среде у них постепенно исчезает необходимость внутренней защиты, и они вырабатывают новую модель поведения, в которой становится естественным рисковать, ошибаться, глупо выглядеть, а также быть более «чуткими» по отношению к культурному опыту [21, с. 6]. Примерами такой «чуткости» является осмысление картины мира иного лингвосоциума и умение не только замечать сходства и различия между взаимодействующими культурами, но и учитывать их в практике межкультурного общения [6, с. 63]. Учащиеся погружаются в неизведанный мир иноязычной культуры, покидая на время занятия свой привычный мир. Подобно актерам, они примеряют на себя новые роли, которые часто отличаются от тех ролей, которые они играют в своей повседневной жизни. С помощью лингвотеатрального подхода этот новый мир становится все более реальным и близким, поскольку воображаемые ситуации создают возможность «проживания» коммуникативного опыта и ощущений, которые подавляются определенными социальными рамками в повседневной жизни. Они мотивируют учащихся к активной практике общения на изучаемом языке, побуждая их прочувствовать свое новое я – формирующийся новый репертуар их языковой личности – без риска негативных последствий, связанных с недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком.

Интегрирование театра в преподавание иностранного языка создает экспериментальный контекст, предоставляющий уникальные возможности для формирования и дальнейшего совершенствования умений и навыков в основных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо).

Формирование навыков устной речи и имплицитное усвоение обучающимися процессов устно-речевого общения является той областью изучения языка, на развитие которой лингвотеатральный подход имеет наиболее благоприятное и результативное воздействие. Говорение и аудирование являются основными видами повседневной речевой деятельности, необходимыми для решения широкого спектра коммуникативных целей – получение сведений, интересующих говорящего, или предоставление информации собеседнику, побуждение собеседника к определенному действию или типу поведения, получение словесной реакции, стимулирование определенных эмоций или выражение своих собственных чувств и впечатлений, а также установление или определенная трансформация межличностных отношений.

Наиболее актуальной методической задачей в отношении развития говорения и аудирования, особенно вне языковой среды, является релевантная организация учебной деятельности, позволяющая обеспечить условия для обучения иноязычному общению, поскольку обучающиеся лишены возможности использовать изучаемый иностранный язык для решения коммуникативных задач в повседневной жизни. Считается, что оптимальными заданиями, направленными на развитие навыков устной речи, являются речевые ситуации [13]. В то же время моделирование речевых ситуаций в большинстве случаев не позволяет избежать их искусственности в связи с тем, что они воспринимаются и обучающимися, и преподавателем как «форма тренировки учебного материала» на изучаемом языке, который вне языковой среды не является средством общения [10]. Несмотря на то, что речевая ситуация, моделируемая с учебной целью, всегда является воображаемой, театрализация позволяет существенно снизить ее искусственность за счет расширения контекста, уникальности опыта персонажа, спонтанности речевого поведения не ограниченного жесткими рамками изучаемого или уже «пройденного» материала, включения эмоциональных реакций, которые являются не имитацией эмоций, а скорее эмоциональной суггестией. Контекстуализированные речевые ситуации, в которых обучающимся необходимо решать реальные коммуникативные задачи, являются благоприятной средой для практики общения [13]. Как многократно отмечалось многими зарубежными и отечественными исследователями (С. Крашен, Т. Тэррелл, Т.Ташнер, Х.Чурченталер, А.А. Леонтьев, Г. Лозанов, Г. А. Китайгородская, Е.И. Пассов и др.), усвоение значительного объема лексико-грамматической информации происходит почти подсознательно или произвольно в условиях максимальной аутентичности языкового материала и ситуационных контекстов, представляющих новизну и интерес для учащихся, воздействующих на их эмоции и имеющих прагматическую ценность.

Речевая направленность коммуникативного обучения иностранному языку определяет приоритетность устно-речевых умений. В свою очередь, овладение устной речью предполагает сформированность правильного произношения и интонации. Здесь уместно еще раз вспомнить о близости театральной и языковой педагогики и упомянуть, что именно язык является основным инструментом, общим для обеих областей. Изучающие иностранный язык, как и актеры, должны обращать особое внимание на использование этого инструмента, чтобы содержание их речи было правильно понято собеседником или зрителем [20, с. 117].

Следует заметить, что с началом повсеместного превалирования коммуникативных методик в 1970-1980-е гг. обучение фонетическим аспектам изучаемого языка было отодвинуто на второй план. Между тем они являются важной составляющей лингвистической, а следовательно, и коммуникативной компетенции учащихся. Ряд отечественных и зарубежных авторов [2; 11], отмечали коммуникативную значимость фонетического аспекта в формировании речевых навыков учащихся. С середины 1990-х гг. и особенно в течение последнего десятилетия, обучению интонации и произношению стало придаваться большее значение вследствие более глубокого осознания цели коммуникативного обучения, состоящего в осуществлении полноценного общения представителей разных культур.

Носители языка судят о социальном статусе и общем интеллектуальном уровне представителя своего национально-культурного сообщества во многом на основании его произношения. Перенесение носителем языка того же типа оценки на иностранца может создавать серьезные проблемы в восприятии коммуникативной цели говорящего как пользователя данного языка и привести к неадекватной перцепции его личностных качеств. В свою очередь, у иностранного пользователя, говорящего на иностранном языке, такая реакция носителей языка может привести к росту тревожности и страху говорения в целом. Неправильное или неясное произношение и интонирование может помешать общению или полностью нарушить его, становясь в некоторых случаях более серьезным препятствием, чем грамматические ошибки. В связи с этим учащимся необходимо не только сформировать устойчивые речевые навыки, но и достичь достаточно хорошего произношения, чтобы избежать проблем в общении. Чем правильнее произношение и интонация учащегося, тем лучше он будет понят носителями языка, что, в свою очередь, дает чувство удовлетворения и уверенности в себе, а также создает позитивное отношение к общению как с представителями данной иноязычной культуры, так и с иностранцами, говорящими на этом языке. Сценическая учебная деятельность способствует постановке хорошего произношения, правильной интонации и корректному использованию жестов, мимики и эмоций в разнообразных речевых контекстах.

Формирование навыков говорения, с одной стороны, позволяет интегрировать лексический, грамматический, фонетический аспекты, а с другой, оно неразрывно связано с развитием аудирования. В процессе выполнения сценических упражнений обучающиеся привыкают к восприятию крупных блоков речевой информации. Как было установлено в экспериментальных исследованиях, «успешность аудирования зависит от величины этой единицы: чем более крупными блоками будет восприниматься речь, тем успешнее пойдет переработка заключенной в ней информации. По мере тренировки, то, что сначала воспринимается по частям (по словам), может восприниматься целостно, как неразложимая единица (фраза)» [5].

Если эффективность лингвотеатрального подхода в развитии навыков устной речи, связанных с говорением и аудированием, представляется достаточно очевидной, то развитие навыков чтения и письма происходит в „скрытой форме”, поэтому этот процесс является не столь явным и не всегда осознается учащимися. Тем не менее, значительный прогресс в развитии умений письменной речи подтверждается результатами заключительных тестов. Отметим, что результаты тестовых заданий по чтению и письму у учащихся, занимавшихся по лингвотеатральной методике в рамках экспериментальных курсов, не показали существенных отличий от результатов контрольных групп, тогда как их средние тестовые баллы по результатам выполнения заданий на проверку аудирования и говорения были выше.

Лингвотеатральный подход имеет в своем арсенале разнообразные задания, направленные на развитие письменных умений с акцентом на содержательно-смысловом и коммуникативно-деятельностном аспектах письменной речи: написание монологов, писем от имени персонажа, собственных сценариев, мини-пьес, описание биографии персонажа, составление списков и описаний реквизитов, наброски сюжетов для диалогов и др. Навыки чтения формируются в процессе работы над сценическими материалами (диалогами, монологами, сценариями) и текстами, подготовленными преподавателями и самими учащимися, которые обязательно проверяются и исправляются преподавателем. В качестве интегрированного вида учебной деятельности, развивающего как навыки чтения, так и письма, эффективным представляется составление адаптированных сценариев по литературным произведениям. В этом случае чтение литературного текста является гораздо более интенсивным, чем чтение диалога или текста учебника, поскольку оно включает в себя анализ и интерпретацию содержания в связи с его сценическим исполнением.

Заключение

Таким образом, лингвотеатральное обучение, на наш взгляд, является коммуникативным по своей природе, поскольку оно ставит во главу угла общение и межличностное взаимодействие, основанное на позитивном творческом сотрудничестве. С одной стороны, это позволяет достичь прагматических целей (языковые знания, умения речевой деятельности и практические навыки коммуникации), а с другой – способствует личностному развитию и культурно-ценностной осознанности, что соответствует современным представлениям о коммуникативном обучении



иностранным языкам. Следовательно, методический инструментарий лингвотеатрального подхода позволяет в полной мере реализовать принципы коммуникативного обучения.

Литература

- Бастрикова, Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект – [Электронный ресурс] – Экономический журнал. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. – С. 43 – 48. – Режим доступа: <http://old.kpfu.ru/f10/bibl/resource/articles.php?id=6&num=11000000> (дата обращения 26.12.2016)
- Вохмина, Л.Л., Осипова, И.А. Коммуникативность: цель или средство? / Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Вып. 6. СПб, 2003. – сс. 238-251
- Красноярова Д.К. Реклама и театр в коммуникативном пространстве современной культуры : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. – М, 2009. – 21 с.
- Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. – [Электронный ресурс] – Известия АПН РСФСР. Вып. 7: Вопросы психологии понимания. – 1947. – Режим доступа: http://elibr.gnpbu.ru/text/izvestiya-arn_vur7_1947/ (дата обращения 26.12.2016)
- Моисеенко, О.А. Аутентичное аудирование как феномен иноязычного образования. – [Электронный ресурс] – Научные ведомости БелГУ, Серия Гуманитарные науки. – 2016. № 28(249). Выпуск 32. – С. 138 – 146. – Режим доступа: [http://www.bsu.edu.ru/upload/iblock/6f0/журнал-28%20\(249\),%20вып.%2032%20гум.%20науки,%20декабрь%20last.pdf](http://www.bsu.edu.ru/upload/iblock/6f0/журнал-28%20(249),%20вып.%2032%20гум.%20науки,%20декабрь%20last.pdf) (дата обращения 18.01.2017)
- Обдалова, О.А. Иноязычное образование в XXI веке в контексте социо-культурных и педагогических инноваций. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. – 180 с.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод под общ. ред. проф. Иришхановой К. М. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 259 с.
- Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – [Электронный ресурс] – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 567 с. – Режим доступа: http://www.mgu-russian.com/ru/teach/library/?main_code=Методика+преподавания+РКИ+и+учебники&q=Пассов&type=author (дата обращения 10.11.2016)
- Пересышкин, А.П., Цурикова Л.В., Гусакова Н.Л., Бочарова Е.Н. Формирование коммуникативной и межкультурной компетенции в процессе обучения студентов иностранному языку. – [Электронный ресурс] – Научные ведомости БелГУ, Серия Гуманитарные науки. 2011. № 18 (113). Выпуск 11. – С. 277 – 282. – Режим доступа: http://www.bsu.edu.ru/upload/iblock/8db/w%2018s113t_dzo%2011.pdf (дата обращения 26.12.2016)
- Провирникова, Е. Н. К вопросу о моделировании речевых ситуаций в ходе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам. – Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2006. №1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-modelirovanii-rechevyh-situatsiy-v-hode-professionalno-orientirovannogo-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 05.01.2017)
- Провирникова, И. С. Обучение фонетике русского языка. – Известия Уральского государственного университета. – 2004, № 33. – сс. 46-60.
- Самосенкова, Т. В. Осуществление межкультурного контакта: прагматический компонент. – [Электронный ресурс] – Вестник ХНУ. Серия «Преподавание языков в высших учебных заведениях образования на современном этапе. Междисциплинарные связи. Научные исследования. Опыт. Поиски.» – №16,2010. – стр. 204-210. – Режим доступа: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/159.pdf> (дата обращения: 19.12.2016)
- Самосенкова, Т.В. Учебно-коммуникативная педагогическая ситуация – часть профессиональной подготовки будущих учителей. – Язык профессионального общения и лингвистические исследования: сб. ст. науч.-практ. семинара. – Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. – С.193 – 197.
- Самосенкова, Т. В. Коммуникативное пространство преподавательского поля обучения РКИ: полилингвокультурный феномен. – [Электронный ресурс]. – Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. №3-1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnoe-prostranstvo-prepodavatel'skogo-polya-obucheniya-rki-polilingvokulturnyy-fenomen> (дата обращения: 20.12.2016).
- Шаталова, Ю. Н. К вопросу о способах актуализации лексических новообразований в разговорной речи. – [Электронный ресурс] – Научные ведомости БелГУ, Серия Гуманитарные науки. 2012. № 18 (137). Выпуск 15. – Режим доступа: http://www.bsu.edu.ru/upload/iblock/f58/a%2018_137_%20png%2015.pdf (дата обращения: 20.12.2016)
- Чураев, В.И. Коммуникативная специфика театра и связи с общественностью: сравнительная характеристика – [Электронный ресурс] / Слово учителю. – Дайджест, 04/2016. Режим доступа: <http://slovo.mosmetod.ru/component/k2/item/992-churaev-v-i-kommunikativnaya-spetsifika-teatra-i-svyazi-s-obshchestvennostyu-sravnitel'naya-kharakteristika> (дата обращения: 16.11.2016)
- Fleming, M. Starting Drama Teaching. - Routledge, Abingdon, 3rd edition. - 2011. - 200 p.
- Jacobs G., Farrell T. Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm [Electronic resource] / RELC Journal, 34.1, Singapore, 2003. – pp.6-30. – URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003368820303400102> (дата обращения: 13.12.2016)
- Richards, J.C. Communicative Language Teaching Today. – Cambridge University Press, 2006. – 47 p.
- Ronke, A. Wozu all das Theater?: Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States. Dissertation, Von der Fakultät I – Geisteswissenschaften der Technischen Universität Berlin zur Erlangung des akademischen Grades. – [Electronic resource] – Berlin 2005. – 321 p. – URL: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/1448/1/Dokument_8.pdf (дата обращения: 15.11.2015)
- Smith, S. M. The theater arts and the teaching of second languages. – Addison-Wesley Longman, 1984. – 166 p.
- Tschurtschenthaler, H. Drama-based foreign language learning: Encounters between self and other. - Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2013. - 392 p.