

*На правах рукописи*

**ЦОТОВА ДИАНА ЮРЬЕВНА**

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ  
НА КУРСАХ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
ЛИНГВОТЕАТРАЛЬНЫХ ПРИЕМОВ**

Специальность: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык как иностранный, уровень профессионального образования)

**Автореферат**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Москва  
2017

Работа выполнена на кафедре русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ „БелГУ”)

**Научный руководитель:**

доктор педагогических наук, профессор **Самосенкова Татьяна Владимировна**

**Официальные оппоненты:**

доктор педагогических наук, профессор **Московкин Леонид Викторович**, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета;

кандидат педагогических наук, доцент **Николенко Елена Юрьевна**, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета Московского государственного университета им. Ломоносова.

**Ведущая организация:**

ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина».

Защита диссертации состоится «26» января 2018 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.203.22 при Российском университете дружбы народов по адресу: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, зал № 1.

С диссертацией можно ознакомиться в Учебно-научном информационно-библиотечном центре (Научной библиотеке) РУДН.

Автореферат диссертации размещен на сайтах [www.rudn.ru](http://www.rudn.ru), [www.http:vak.ed.gov.ru](http://www.http:vak.ed.gov.ru)

Автореферат диссертации разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 года.

Ученый секретарь  
диссертационного совета  
кандидат педагогических наук,  
доцент

В. Б. Куриленко

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Характерной чертой современного общества является стремительное развитие международных контактов в различных сферах жизни и деятельности. В этой связи расширяется контингент взрослых обучающихся, желающих овладеть иностранными языками не только в учебных заведениях, относящихся к государственным системам образования, но и в рамках неформального культурно-языкового образования, в частности, на факультативах и курсах иностранных языков.

В данном контексте в европейских странах в последние годы увеличивается количество курсов РКИ и растет число людей, изучающих русский язык во взрослом возрасте. При этом на факультативных и краткосрочных курсах РКИ для взрослых часто наблюдается несоответствие лингвометодических подходов целям и задачам обучения: основной упор делается на развитие навыков и умений в рецептивных видах речевой деятельности, тогда как приоритетной целью обучения является формирование и активизация коммуникативной компетенции.

Отсутствие русскоязычной среды и особенности контингента обучающихся определяют необходимость применения различных подходов при обучении РКИ. Перед преподавателями стоит задача «погружения» обучающихся в русскую действительность с помощью моделирования речевых ситуаций, характерных для реального общения в русскоязычной среде.

Данная задача требует от преподавателя включения в учебный процесс всей совокупности компонентов, составляющих коммуникативную компетенцию обучающихся – языковых, направленных на овладение вербальными средствами, речевых, обуславливающих умения их корректного и адекватного употребления в речи обучающихся; собственно коммуникативных, лежащих в основе способности и готовности к решению задач общения; экстралингвистических, предполагающих развитие навыков употребления невербальных средств общения и формирование прагматических, социокультурных знаний.

Кроме того, обучение РКИ за пределами России ставит перед преподавателем задачу учета специфики формирования и поддержания мотивации обучающихся на высоком уровне при отсутствии языковой среды. Если в русском лингвокультурном окружении мотивация в значительной степени обеспечивается практической ценностью, востребованностью приобретаемых коммуникативных умений, то вне языковой среды возможность использования приобретенных знаний, сформированных навыков и умений в устной разговорной речи существенно ограничена. В этих условиях особое значение приобретает учет личностных деятельностно-психологических и эмоциональных особенностей обучающихся, связанных с субъективными мотивационными факторами.

Все вышеизложенное определяет актуальность данного исследования, в котором предлагается система обучения РКИ вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов, понимаемая как коммуникативное обучение русскому языку с опорой на средства театральной педагогики, сочетающая в себе методическую эффективность и привлекательность для обучающихся. Данная система обучения

относится к альтернативным направлениям иноязычного обучения, которые используются главным образом в рамках неформального образования, и соответствует таким методическим тенденциям настоящего времени, как учёт личностных интересов и образовательных потребностей взрослых обучающихся, поддержание высокого уровня мотивации, прагматическая направленность обучения, интеграция принципов диалога культур в процессе овладения русским языком.

**Степень научной разработанности проблемы исследования.** Различные аспекты рассматриваемой в данной работе проблемы исследовались многими отечественными и зарубежными учеными:

- вопросы обучения иностранному языку вне языковой среды рассматриваются в работах А.Л. Бердичевского, Н.В. Брагиной, В.Г. Будай, О.П. Быковой, В.Н. Вагнер, И.В. Назаровой, Ю.Е. Прохорова, С.Г. Почечанской, З.Н. Пономаревой, Л.О. Свириной, Т.Г. Ткач, И.П. Чесноковой и др.;

- вопросы применения принципов театральной педагогики в образовании рассматривались в работах О.А. Антоновой, В.М. Букатова, О.С. Булатовой, А.В. Гребенкина А.П. Ершовой, В.А. Ильева, А.В. Страхова, И.В. Юстус; Г. Болтона, Б. Вэя, Дж. Ниландс, П. Слэйда, Д. Хиткоут и др.;

- использование театральных технологий в преподавании иностранных языков и лингводидактический потенциал театрального искусства освещались в работах Н.М. Андронкиной, В.А. Артемова, А.И. Атаршиковой, Л.В. Бухалиной, В.В. Вартановой, Е.А. Железняк, Е.Г. Кашиной, А.В. Коваленко, Л.В. Московкина, Т.А. Пырковой, Т.В. Самосенковой, Р.В. Фастовец, М. Алмонда, К. Байрона, Р. Ди Пьетро, Г. Каркина, М. Алмонда, К. Нофри, С. О'Нил, Р. Ди Пиетро, А. Ронке, М. Флеминга, Х. Чурченталер, М. Шеве и др.;

- основополагающие принципы театральной педагогики разрабатывались П.М. Ершовым, В.Э. Мейерхольдом, М.О. Кнебель, К.С. Станиславским, М.А. Чеховым и др.;

- вопросы, связанные с психологическими механизмами творческой деятельности, исследовались в трудах многих психологов: Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Е.П. Ильина, С.Л. Рубинштейна, Е.Л. Яковлевой; Дж. Гилфорда, Ж. Пиаже, К. Роджерса, П. Торренса и др.;

- применение альтернативных, в том числе интенсивных, методик иноязычного обучения и их соотношение с традиционными методами рассматривались в работах Л.Ш. Гегечкори, Г.А. Китайгородской, А.А. Леонтьева, Г. Лозанова, А.Н. Щукина и др.;

- теоретическим аспектам национального коммуникативного поведения и особенностям невербального поведения посвящены работы Г.Е. Крейдлина, Ю.Е. Прохорова, И.А. Стернина, Е.И. Чирковой и др.

В настоящее время в странах Европы наблюдается тенденция к признанию самостоятельности и самодостаточности лингвотеатрального обучения языку. Это подтверждается ростом числа публикаций, международных семинаров и конференций в области использования методик иноязычного обучения с опорой на театральные приемы, а также появлением различных электронных ресурсов, содержащих

практические предложения по использованию театральных техник и технологий в обучении иностранному языку.

В то же время анализ научно-методической литературы показывает недостаточную разработанность этой проблемы и отсутствие систематизированной методологии, которая позволила бы более полно применять возможности театра для развития коммуникативной компетенции и преодоления языкового барьера обучающихся в преподавании русского языка как иностранного вне языковой среды взрослым обучающимся.

В этой связи **проблемой настоящего исследования** является необходимость эффективного методического обеспечения системы и процесса преподавания русского языка различным категориям иностранных обучающихся вне языковой среды с использованием педагогического и лингвометодического потенциала лингвотеатрального обучения.

**Объектом** данного исследования является процесс преподавания русского языка как иностранного вне языковой среды на курсах русского языка для взрослых и факультативных курсах русского языка для студентов вузов.

**Предметом исследования** является методическая организация процесса формирования и развития коммуникативной компетенции указанных целевых групп обучающихся вне языковой среды с использованием приемов лингвотеатрального обучения.

**Целью** диссертационной работы является разработка методической системы обучения русскому языку как иностранному вне языковой среды на курсах русского языка для взрослых и факультативных курсах русского языка для студентов вузов с использованием лингвотеатральных приемов.

**Гипотеза исследования** состоит в том, что эффективность обучения РКИ студентов вузов, изучающих русский язык в качестве свободно выбираемого (факультативного) предмета, и взрослых, обучающихся на курсах русского языка, вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов значительно возрастет, если

- будет обоснована связь между лингвотеатральными приемами и коммуникативной лингводидактикой, доказывающая оправданность и целесообразность обучения РКИ с опорой на средства театрального искусства;
- будут определены педагогические характеристики и методологические основания лингвотеатрального обучения РКИ и сформулированы его ключевые дидактические принципы;
- будет разработана и апробирована методическая система обучения русскому языку как иностранному, базирующаяся на специфических лингвотеатральных приемах;
- будет организована учебная среда с низким аффективным фильтром, стимулированием креативности и воображения обучающихся с помощью приемов, используемых в актерской мастерской.

Достижение поставленной цели и подтверждение гипотезы исследования обусловили постановку следующих **задач**:

- проанализировать литературные источники в историко-теоретическом аспекте, в которых нашел отражение как зарубежный, так и отечественный опыт использования театра в общем образовании и в преподавании иностранных языков, а также развитие основных теорий и методов преподавания иностранных (в том числе русского как иностранного) языков в контексте лингвотеатрального обучения;
- сформулировать педагогические характеристики лингвотеатрального обучения РКИ;
- рассмотреть особенности и составляющие лингвотеатрального обучения с учетом специфики изучения и усвоения иностранных языков взрослыми обучающимися;
- проанализировать нейрофизиологические и психолингвистические аспекты формирования коммуникативной компетенции на иностранном (русском) языке и их связи с лингвотеатральным обучением;
- разработать и апробировать авторскую методическую систему обучения РКИ с использованием лингвотеатральных приемов при обучении иностранцев, изучающих русский язык вне языковой среды (студентов, факультативно изучающих русский язык в вузе, и взрослых, обучающихся на краткосрочных курсах русского языка за рубежом), включающую организационные аспекты и структурные компоненты учебного содержания;
- проанализировать результаты эксперимента и дать оценку эффективности лингвотеатрального обучения русскому языку как иностранному взрослых обучающихся вне языковой среды.

**Теоретической и методологической основой исследования** послужили труды ведущих ученых в следующих областях научного знания:

- психолого-педагогические исследования российских и зарубежных ученых, посвященные теоретическим аспектам личностно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин) и личностно-ориентированного обучения (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.);
- труды отечественных и зарубежных исследователей, разработавших принципы коммуникативного иноязычного обучения (И. Л. Бим, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.В. Коростелёв, В.Б. Царькова, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, К. Джонсон, Д. Нуан, У. Литлвуд, С. Савиньон, Т. Роджерс, Г. Джейкобс, Т. Фаррелл и др.);
- исследования в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам и РКИ (Т.М. Балыхина, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.Б. Игнатова, Г.А. Китайгородская, Л.П. Клобукова, В.Г. Костомаров, Л.В. Московкин, О.Д. Митрофанова, В.В. Молчановский, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, Н.М. Румянцева, Т.В. Самосенкова, Л.В. Фарисенкова, Т.Т. Черкашина, В.М. Шаклеин, А.Н. Щукин и др.);
- работы, посвященные исследованию как обучающего потенциала языковой среды (Т.М. Балыхина, В.Н. Вагнер, Н.А. Журавлева, В.Г. Костомаров, А.С. Мамонтов, В.В. Молчановский, Л.В. Московкин, И.А. Орехова, Е.И. Пассов, Н.В. Поморцева, Е.Н. Просвирникова, И.С. Просвиркина, Л.В. Фарисенкова, А.Н.Щукин и др.), так и лингвометодических особенностей преподавания РКИ в отсутствии языковой среды

(А.Л. Бердичевский, Н.В. Брагина, В.Г. Будай, О.П. Быкова, И.В. Назарова, Ю.Е. Прохоров, Л.О. Свирина, С.Г. Почеканска, З.Н. Пономарева, Т.Г. Ткач, И.П. Чеснокова и др.);

– работы, в которых нашли отражение теоретические и общедидактические положения театральной педагогики (К.С. Станиславский, В.М. Букатов, О.С. Булатова, А.П. Ершова, О.А. Антонова, Г. Болтон, Д. Хиткоут, М. Флеминг, К. Ноффри и др.);

– основополагающие труды отечественных и зарубежных психологов и психолингвистов в области психологии общения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Беляев, Г. Лозанов А.Р. Лурия, В.А. Артемов, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.);

– исследования, связанные с теорией контекстного обучения (Н.В. Борисова, А.А. Вербицкий, О.Б. Ермакова, Н.А. Рыбакина и др.).

В ходе исследования применялись следующие **методы**:

1) аналитический (анализ научно-методической литературы и обзор соответствующих теме исследования теоретических данных из таких областей знания, как лингводидактика, театральная педагогика, психолингвистика и нейрофизиология);

2) эмпирический (наблюдение за учебной деятельностью, анкетирование обучающихся в целях выяснения субъективного восприятия воздействия лингвотеатрального обучения; тестирование экспериментальных и контрольных целевых групп обучающихся, участвовавших в эксперименте);

3) экспериментальный (проведение экспериментального обучения, основанного на предложенной модели лингвотеатрального подхода);

4) статистический (количественная и качественная обработка, анализ данных, полученных в ходе подготовительного, формирующего и контрольного этапов эксперимента).

**Опытно-экспериментальная база исследования.** Апробация разработанной модели лингвотеатрального обучения русскому языку как иностранному проводилась в Софийском университете им. Кл. Охридского (Болгария); на курсах русского языка в образовательном центре при Софийской библиотеке (Болгария); в образовательно-исследовательском центре «Студио Профектус» (Болгария); Центре иностранных языков при университете Валенсии (Испания) и Высшей лингвистической школе Сан Доменика (Италия). В эксперименте приняли участие 124 человека (68 обучающихся в составе экспериментальных групп и 56 – в составе контрольных групп).

**Основные этапы исследования.** Исследовательская и экспериментальная работа осуществлялась в несколько этапов.

**1 этап** (поисково-теоретический). Осуществлен анализ педагогической и психологической литературы по проблеме исследования, позволивший определить степень ее разработанности в научной литературе. Разработан понятийный аппарат исследования. В 2014 – 2015 гг. автор научно-квалификационной работы участвовал в международном эксперименте по применению театральных подходов к обучению РКИ и др. языков и лично координировал экспериментальное обучение русскому языку болгарских учащихся, а также проводил обработку количественных и качественных данных по оценке результатов данного эксперимента.

**2 этап** (опытно-экспериментальный). В 2015 – 2016 гг. диссертант руководил курсом, в рамках которого в г. Софии проводилось опытно-экспериментальное обучение русскому языку студентов из Бельгии, Германии, Португалии, Турции, Албании, Сербии и Черногории, принимавших участие в программе академической мобильности. В это время были проведены констатирующий и формирующий этапы эксперимента. Разработана авторская система лингвотеатрального обучения русскому языку как иностранному.

**3 этап** (аналитико-обобщающий). В 2016 – 2017 гг. автор провел обучение шести преподавателей в форме методического семинара в целях проведения экспериментального обучения с использованием лингвотеатральных приемов. Затем была апробирована авторская система лингвотеатрального обучения русскому языку как иностранному в ряде вузов и учебных языковых центрах Болгарии, Испании и Италии. Далее были подведены итоги опытно-экспериментальной работы, осуществлен анализ результатов исследования, уточнены теоретические положения и выводы, завершена работа над научно-квалификационной (диссертационной) работой и оформлен текст научного доклада.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечиваются изучением большого объема теоретических и научно-практических материалов по методике иноязычного обучения, психолингвистике, театральной педагогике и подтверждаются результатами анализа количественных и качественных показателей контрольного этапа экспериментального обучения.

**Наиболее существенные результаты исследования, полученные лично соискателем, и их научная новизна** заключаются в следующем:

– на основании анализа литературных источников и личного опыта преподавания проанализированы и описаны теоретические аспекты иноязычного обучения и, в частности, обучения русскому языку как иностранному, на основе дидактического потенциала театральной педагогики;

– уточнены и сформулированы методологические принципы обучения с использованием лингвотеатральных приемов, а именно: приоритетная ориентация на личность обучающегося, социально-коммуникативная направленность обучения, холистичность, деятельностное удовлетворение как основа мотивации, прагматическая направленность обучения, междисциплинарность, межкультурная направленность, проектный характер обучения;

– содержательно представлено ключевое понятие исследования «лингвотеатральные приемы» в контексте преподавания РКИ как совокупность действий и операций, заимствованных из области театральной педагогики с целью развития языковых навыков и речевых умений, формирования компетенции в общении на русском языке;

– теоретически обоснована коммуникативная природа обучения РКИ с опорой на лингвотеатральные приемы и экспериментально доказаны дидактические возможности предложенной системы обучения вне языковой среды;

– впервые введен ключевой структурный элемент предложенной системы обучения – дидактическая единица, имеющая особую структуру, следование которой обеспечивает эффективность учебного процесса, введено понятие *спутной единицы* как



дополнительной дидактической единицы, генерированной творческой работой обучающихся;

– разработана, апробирована и эмпирически обоснована эффективность авторской методической системы обучения РКИ с опорой на лингвотеатральные приемы иностранцев, изучающих русский язык вне языковой среды (студентов вузов, изучающих русский язык факультативно, и взрослых обучающихся краткосрочных курсов русского языка за рубежом).

**Теоретическая значимость диссертационной работы** заключается в том, что результаты исследования:

– обогащают теорию коммуникативного обучения, рассматривая специфические особенности лингвотеатрального обучения, направленные на решение задач формирования коммуникативной компетенции и обучения общению в межличностном взаимодействии и на основе позитивного творческого сотрудничества;

– доказывают соответствие дидактических и психолингвистических характеристик системы лингвотеатрального обучения особенностям процессов научения и обеспечивают максимальную реализацию функциональных возможностей мозга обучающихся и использование разнообразных средств активизации сенсорных анализаторов, способствующих эффективности запоминания, а также поддерживающих внимание и работоспособность взрослых обучающихся на оптимальном уровне;

– подтверждают на основе данных современных нейропсихологических исследований, что на этапе введения нового материала важную роль играют эмпирические и интерактивные формы учебной деятельности, тогда как на последующем этапе необходимы более формальные и аналитические процессы и рациональное осмысление языкового материала;

– обосновывают целесообразность использования так называемого синдрома невидимой маски на начальном этапе обучения русскому языку как иностранного с целью предупреждения и преодоления обучающимися чувства неловкости, возникающего в силу осознания своей языковой некомпетентности, и их поощрения к коммуникативно-речевой деятельности на иностранном (русском) языке;

– подтверждают актуальность методологически обоснованного и подкрепленного экспериментальным исследованием обучения РКИ с использованием лингвотеатральных приемов и доказывают, что межличностное вербальное и невербальное взаимодействие, возникающее в процессе выполнения игровых и сценических заданий, является стимулом подлинного общения;

– вносят определенный вклад в развитие методики обучения РКИ вне языковой среды, предлагая особую форму подачи материала и учитывая те аспекты учебного содержания, которые моделируют реальные речевые ситуации и стимулируют использование русского языка как средства решения коммуникативных задач;

– позволяют обосновать комплексный подход к методической организации учебного процесса обучения РКИ, охватывающий организацию учебной среды, планирование и разработку учебного содержания, формы контроля и проверки знаний, в контексте неформального образования для взрослых и в условиях отсутствия языковой среды.

**Практическая ценность исследования** состоит в том, что:

- разработаны методические лингвотеатральные приемы, которые могут быть использованы при обучении иностранцев, изучающих русский язык вне языковой среды;
- авторская система обучения позволяет более полно реализовать дидактические возможности театральной педагогики в преподавании РКИ и дает конкретные указания по организации учебной среды и разработке учебного содержания;
- результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных курсов и учебно-методических пособий по РКИ в рамках системы неформального образования за рубежом;
- предложенные методические приемы могут быть включены в курсы обучения иностранцев, приезжающих в Россию по программам студенческой мобильности, студентов на этапе довузовской подготовки, иностранных специалистов и мигрантов.
- разработанные материалы могут быть использованы в системе высшего образования РФ, а также в системе повышения квалификации и переподготовки преподавателей РКИ.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Методическая оправданность и целесообразность применения лингвотеатральных приемов в обучении РКИ основывается на дидактических возможностях театральной педагогики, связанных с развитием коммуникативных умений обучающихся. Внедрение в обучение РКИ лингвотеатральных приемов как совокупности театрально-педагогических действий и операций, позволяют преподавателю по-новому организовать учебный процесс, направленный на эффективное формирование коммуникативной компетенции на русском языке в условиях отсутствия языковой среды.

2. Обучение РКИ с использованием лингвотеатральных приемов включает организацию учебного пространства по типу актерской мастерской, проведение театральной разминки для артикуляционного тренинга, снятия психоэмоционального напряжения и активизации творческого настроения, выполнение коммуникативных заданий в форме ролевых драматических игр, сценических этюдов и импровизаций, написание текстов драматургического характера (диалогов, монологов, интервью персонажей).

3. Лингвотеатральное обучение способствует развитию коммуникативной компетенции, а также позволяет органично включать лингвострановедческие и лингвокультурологические знания, формирующие положительное отношение к русской культуре и интерес к особенностям русской ментальности, которые являются основой межкультурного диалога.

4. Использование лингвотеатральных приемов способствует снятию психоэмоционального напряжения и созданию учебной среды с низким аффективным фильтром, являющейся важнейшей предпосылкой успешного взаимодействия как между обучающимися, так и между обучающимися и преподавателем, необходимого для эффективного формирования и развития коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному.

5. Успешность овладения иностранными обучающимися русским языком при отсутствии языковой среды возрастает в условиях стимулирования креативности и воображения, обеспечиваемых применением лингвотеатральных приемов.

**Апробация исследования и внедрение результатов.** Разработанная система обучения была апробирована и внедрена в образовательный процесс в ряде вузов и центров обучения РКИ в Болгарии, Испании и Италии. Основные положения научно-квалификационной работы нашли отражение в ряде публикаций и докладов на следующих международных конференциях: «Performing Arts in Language Learning» (Рим, Италия); II Международной конференции «Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века» (Пула, Хорватия); «Festival Internacional del Arte, la Cultura y la Lengua» (Гранада, Испания); «Русистика сегодня: традиции и перспективы» (София, Болгария); «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики» (Белгород, Россия); «Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур» (Белгород, Россия); научно-практической заочной конференция «Язык. Коммуникация. Культура» на базе Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Москва, Россия).

По теме диссертационной работы опубликовано 9 статей, в том числе 4 – в ведущих научных рецензируемых изданиях, определенных ВАК Министерства образования и науки РФ.

**Структура и объем диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (175 наименований) и семи приложений. Объем диссертации составляет 268 страниц, объем приложений составляет 24 страницы.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

Во **Введении** обосновывается выбор темы исследования, рассматриваются актуальность темы и степень ее научной разработанности, указываются объект, предмет и цель исследования, формулируются выносимые на защиту положения и ставятся задачи исследования, раскрываются теоретическая значимость и практическая ценность работы, характеризуются апробация и достоверность полученных результатов.

В **первой главе «Научно-теоретические основания лингвотеатрального обучения»** представлен ретроспективный обзор зарубежного и отечественного опыта использования театра в образовании в целом и в иноязычном обучении в частности, а также анализ основных теорий и методов преподавания иностранных языков с точки зрения лингвотеатрального обучения.

Анализ литературных источников указывает на то, что применение драматического искусства в образовании уходит корнями в далекое прошлое. Существенным фактором использования театральной педагогики в образовании являлся акцент на развитии речи, который сохранялся в разнообразных учебных контекстах вплоть до второй половины XX века. В течение прошлого столетия использование драмы в образовании находилось под влиянием различных теоретических течений и концепций. В зарубежном опыте использования театра в общем образовании, прежде всего, выделяются достижения педагогов Великобритании – от Г. Финлей-Джонсон и Г. Колдуэла Кука до Г. Болтона и Д. Хиткоут и их последователей. Одним из важнейших направлений британского образования стало обучение свободному и правильному речевому поведению с помощью учебной драмы. Огромную роль в этом сыграли работы П. Слэйда, Б. Вэя, Д. Моффетта, Г. Болтона, Д. Хиткоут и др. Именно в Великобритании профессиональные методы театральной педагогики начинают активно вводиться в

языковое обучение – главным образом, в преподавание английского языка как иностранного (А. Мэйли и А. Дафф, С. Холден, С. Стерн, С. Макнис, С. Смит, Р. Виа, Т. Баттерфилд, Б. Хокинс, Г. Каркин, М. Флеминг и др.).

Середина 80-х и 90-е гг. XX века знаменуются всплеском интереса лингвопедагогов во многих странах Европы и мира к вопросам использования театра в иноязычном обучении. Значительной вехой в этом направлении явился сборник под редакцией М. Шева и П. Шоу «О драме как методе преподавания иностранного языка», который стал первым серьезным шагом на пути разработки методик преподавания иностранного языка на основе драмы.

В 2010–2014 гг. дальнейшая систематизации театральных технологий в контексте коммуникативного обучения иностранным языкам осуществлялась в рамках серии европейских проектов «Глоттодрама», в которых автор данной работы принимал участие в качестве одного из ключевых участников. Теоретико-методологические положения лингвотеатрального обучения, представленные в настоящей работе, во многом опираются на результаты экспериментальных курсов «Глоттодрамы».

В истории использования театральной педагогики в российском образовании особое значение имеет опыт Наркомпроса, положивший в 20-е годы XX в. начало многочисленным экспериментам, исследованиям и ряду успешных практик в области применения педагогического потенциала театра. После спада экспериментальных тенденций в отечественной педагогике, произошедшего в середине 30-х гг. прошлого века, и последовавшего за ним отхода от широкого применения театральных методик в образовании, советская педагогика сохраняла связь с театральным искусством, находя в нем необходимую учащимся и педагогам «творческую отдушину» [15, с. 27]. В конце 40-х гг. в Институте художественного воспитания АПН РСФСР была сформирована лаборатория театра, которая стала центром исследования театральной педагогики.

С 60-х гг. при внешнем доминировании жестко структурированного подхода в образовании происходит «латентное» развитие гуманистического подхода к обучению и воспитанию, который начинает все громче заявлять о себе в середине 70-х. По-новому оцениваются работы Л.С. Выготского, и возникает огромный интерес к его гуманистической психолого-педагогической концепции и работам его учеников и последователей (А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович и др.), оказавшим большое влияние на формирование последующих новаторских педагогических методик и подходов, основанных на теории деятельности.

В 90-е годы обращение к театру и формирование социоигрового подхода явилось естественным вектором развития отечественной педагогики на новом уровне понимания идеи гуманизации образования. А на рубеже XX и XXI вв. возникла драмогерменевтика, представляющая собой особую область педагогики на стыке герменевтики, педагогики и театрального искусства, образовательная ценность которой подкреплена большим количеством научных и экспериментальных исследований, внедрений и методических публикаций. Анализируя место театральной педагогики в современном образовательном процессе, мы отмечаем и ряд других концепций, имеющих наибольшее влияние в отечественном общеобразовательном пространстве.

Далее в диссертации рассматривается отечественный опыт использования театра в практике преподавания языков и анализируется ряд работ, предлагающих практические

схемы применения театральных технологий на уроке иностранного языка (Р.В. Фастовец, В.В. Варганова, А.В. Коваленко, Е.Г. Кашина, А.И. Атарщикова, Т.А. Пыркова, Е.А. Гасконь и др.).

Иноязычное обучение с опорой на театральное искусство как методический подход имеет в своей основе положения целого ряда известных теорий и методологических идей. В связи с этим использование различных элементов театральной педагогики можно усмотреть как в ряде традиционных, так и альтернативных методик.

Пристальное внимание к возможностям театра связано с формированием коммуникативно-прагматических концепций преподавания иностранных языков, ставящих во главу угла коммуникацию и практические аспекты обучения языку. С утверждением коммуникативного подхода в иноязычном обучении главной целью учебного процесса становится формирование навыков общения с целью достижения коммуникативной компетенции – «способности осуществлять общение посредством языка» [1, с. 105], а сам процесс обучения представляет собой модель коммуникации. В этом контексте на первый план выходит развитие и совершенствование устных видов речевой деятельности (говорения и аудирования), что определяет необходимость обеспечения практического материала и создания ситуационной основы для практики общения на уроке. Поскольку реальное речевое взаимодействие предполагает специфические обстоятельства, при коммуникативном обучении они должны быть смоделированы преподавателем с максимальным приближением к ситуации живого общения. Несмотря на условность воображаемых ситуаций, лингвотеатральные приемы позволяют смоделировать определенные аспекты реального общения и служат своеобразной тренировочной площадкой для преодоления коммуникативного и языкового барьера.

Распространение альтернативных (нетрадиционных) лингводидактических направлений в 1970-1980 гг. явилось существенным фактором, способствовавшим повышению интереса к возможностям театральной педагогики в преподавании иностранного языка. Альтернативные методы обучения расширяют возможности существующих коммуникативных методик, предлагая новые инструменты, с помощью которых изучение языка становится не изолированным учебным предметом, а одной из областей познания, влияющих на процесс становления и развития личности. Большая часть альтернативных методов, таких как суггестопедия, дававшая импульс развитию методик интенсивного обучения иностранным языкам, метод полного физического реагирования (TPR), «тихий способ» (Silent Way), метод обучения в сообществе (Community Language Learning) и др., основана на признании в качестве важного фактора эмоционального измерения личности обучающегося и стремлении педагогов разработать более целостную «холистическую» систему иноязычного обучения.

При всех различиях альтернативных методов их объединяет ряд общих черт, характерных также и для обучения с использованием лингвотеатральных приемов: акцент на групповой деятельности; создание позитивной обстановки сотрудничества, в которой изучение языка не требует чрезвычайных умственных усилий и воспринимается как удовольствие; деликатный подход к исправлению ошибок учащихся; особая роль преподавателя (фасилитатор, партнер). Однако наиболее важной идеей, объединяющей

лингвотеатральное обучение и другие альтернативные направления, является отношение к обучающимся во всей совокупности их личностных аспектов.

Анализ научно-методической литературы подтверждает, что основным фактором, обуславливающим многоплановое и мощное воздействие театральной деятельности на обучение, является игровая природа любого творческого процесса, который характеризует различные аспекты развития личности. Участие в драматическом театральном действии позволяет посредством игры войти в условное пространство, которым может быть определенное предметное поле, коммуникативная ситуация, проблема, требующая решения и т.д. Драматизация делает возможным активное и всестороннее обучение с включением сознания, действия и чувства благодаря соединению эмоционального наполнения, обусловленного контекстом драматического действия, и активной социализации, в котором реализуется суть человеческого взаимодействия. Лингвотеатральные приемы позволяют развивать как вербальные, так и невербальные аспекты коммуникации, включать эмоциональный компонент, стимулировать творческий потенциал, способствуя обретению уверенности речевого поведения в разнообразных ситуациях общения.

В современной отечественной практике преподавания иностранных языков периодическое включение элементов драматизации и театральных инсценировок является нередким явлением и представляет собой скорее «развлекательный» компонент обучения. Такое применение театра помогает преподавателю значительно разнообразить учебный процесс, но не позволяет в полной мере использовать лингвопедагогический потенциал театра. Полноценная реализация поистине мощного воздействия театра на развитие коммуникативных умений учащихся на изучаемом языке требует разработки конкретных методических схем и моделей по применению театральных технологий в практике иноязычного обучения.

Во **второй главе «Особенности и составляющие лингвотеатрального обучения»** описаны основные характеристики иноязычного обучения с использованием лингвотеатральных приемов.

Анализ нейрофизиологических и психолингвистических аспектов формирования речевых навыков на иностранном языке позволяет установить соответствие лингвотеатрального обучения особенностям процессов научения, обоснованных теорией функциональных систем. В процессе изучения иностранного языка происходит постоянная реорганизация структуры определенных участков головного мозга, задействованных в тех нейропсихических функциях, которые связаны с овладением новым языком, поэтому два основных типа овладения языком – интуитивно-опытный и рационально-аналитический – следует рассматривать не как дихотомию, а как два полюса континуума. В связи с этим рассматривается теория бимодальности М. Данези, по которой два типа овладения языком связаны с двумя модальными режимами обучения, отражающими двойственность лингвокогнитивных аспектов (опытный и аналитический), а обучение новым языковым концептам и конструктам должно иметь последовательность от опытного к аналитическому. Именно такой подход реализуется в лингвотеатральном обучении.

Изучение и усвоение иностранных языков взрослыми обучающимися имеет свою специфику, требующую учета физиологических, психологических, социальных и

биографических факторов. Так, одним из важнейших факторов, сокращающих шансы взрослых в овладении иностранным языком, считается уменьшение нейрональной пластичности [95], связанной со способностью нейронов головного мозга к изменению своих функциональных характеристик под воздействием внешней среды. Однако данные нейropsихологических исследований не устанавливают четкой связи между биологическим возрастом обучаемых и ухудшением когнитивных способностей. Более того, они доказывают не только наличие неонейрогенеза у взрослых, но и системогенеза, т.е. формирования новых поведенческих актов как новых нейрофункциональных систем, непосредственно связанных с процессами научения. Кроме того, выявлено сходство процессов модификации нейронов, ассоциируемых с научением взрослых, с теми, которые характеризуют ранние этапы онтогенеза, что позволяет ученым говорить о научении как феномене реактивации нейрофизиологических механизмов, свойственных процессам созревания (т.н. «реювенилизация») [2]. Наряду с этим, доказана значимость предыдущего опыта индивида, поскольку модификации нейронов в процессе создания нового навыка происходит на основе оценки уже имеющегося опыта. Следует отметить и качественные преобразования структуры интеллекта взрослого человека, являющиеся серьезным фактором успешного усвоения иностранного языка во взрослом возрасте: доминирующее место в структуре мыслительных процессов начинает отводиться «обобщению на словесном материале. Центральной характеристикой памяти становится объем вербального запечатления долговременной памяти» [9, с. 210]. Использование лингвотеатральных приемов включает разнообразные средства активизации сенсорных анализаторов, что способствует эффективности запоминания, а также поддержанию внимания и работоспособности обучающихся на оптимальном уровне. В то же время на основе анализа научно-теоретических источников и личного преподавательского опыта, мы можем сделать вывод, о том, что лингвотеатральное обучение отвечает основным личностно-психологическим и прагматическим потребностям взрослого обучающегося, а именно: применение языковых умений в значимых ситуациях, соответствие речевых ситуаций и контекстов личностным интересам, важность ощущения прогресса в развитии устной речи.

Обучение с использованием лингвотеатральных приемов имеет коммуникативно-ориентированный характер. Оно направлено на общение и межличностное взаимодействие, основанное на позитивном творческом сотрудничестве. Экспериментальный контекст театра создает условия для достижения прагматических целей обучения – развития умений и навыков в основных видах речевой деятельности, постановки правильного произношения и интонации.

Лингвотеатральный подход располагает также эффективными приемами формирования межкультурной компетенции как органичного компонента иноязычного обучения. Театральная игра включает эмоциональную сферу обучающихся и меняет их способ восприятия мира в условиях воображаемой ситуации. Участие в сценическом действии обеспечивает «проживание» ситуации, знакомит обучающихся с национальными особенностями общения и их проявлением в различных коммуникативных ситуациях и формирует имплицитное осознание ценностей иноязычной культуры. «Фиктивность» ситуации создает «безопасную зону», в которой они более свободно, чем это возможно в реальной жизни, экспериментируют с формами

поведения, отражающими ценности и нормы новой для них культуры, при сохранении фокуса на развитии речевых навыков.

Изучение невербальных средств коммуникации связано с формированием умения адекватно интерпретировать невербальные знаки, значимые в контексте коммуникативной ситуации, и правильно использовать жестовую кодировку при передаче речевого сообщения. Отметим, что первые опыты говорения выполняются почти при отсутствии корректных невербальных средств, так как обучающиеся часто забывают об использовании жестовых, мимических, просодических или проксемических компонентов в связи с тем, что их внимание почти полностью сконцентрировано на языке. Лингвотеатральные приемы помогают обучающимся уже на раннем этапе познакомиться с широким диапазоном невербальных средств и применять их в учебных и реальных ситуациях общения.

Особой характеристикой лингвотеатрального обучения является применение «синдрома невидимой маски». Данное явление представляет собой психологически противоречивый процесс, в котором субъективное ощущение дистанцированности (личностной «невключенности» в общение на иностранном языке) сочетается с постепенным сближением с этим языком, в том числе в контекстах, предполагающих взаимодействие, выходящее за границы простого информационного обмена. Подобно актеру, надевающему сценический костюм, который указывает на характеристики персонажа и способствует правильному восприятию образа публикой, обучающийся «надевает на себя» иностранный язык как «новую коммуникативную одежду» – маску, с помощью которой он экспериментирует в поисках способов личностного речевого выражения средствами изучаемого языка [151, с. 37]. «Невидимая маска» выполняет защитную функцию, поощряет учащегося решиться на риск самовыражения на иностранном языке, позволив себе делать ошибки и даже выглядеть нелепым и смешным, что было бы невозможно без маски (роли) из-за рационального осознания своей языковой некомпетентности. Экспериментирование с масками помогает обучающимся увидеть себя по-другому в ходе поиска своего «я» в новой языковой реальности. Здесь мы имеем дело с этапом т.н. «промежуточного языка» (interlanguage), т.е. «промежуточной языковой системы, находящейся между системами родного и изучаемого языков» [12]. На данном этапе использование лингвотеатральных приемов способствует постепенному переходу обучающегося от искусственности к естественности речевого поведения и «снятию» невидимой маски. В оптимальном случае это приводит к объединению двух аспектов «я» – личностно превалирующего носителя языка и иноязычного, называемого также многими исследователями «вторичной языковой личностью» (Ю.Н. Караулов, Т.В. Самосенкова, Халеева и др.).

Лингвотеатральное обучение, основанное на глубокой взаимосвязи театральной педагогики и коммуникативного иноязычного обучения позволяет по-новому реализовать личностно-деятельностный подход в преподавании иностранного языка. Овладение иностранным языком как инструментом межличностного взаимодействия подразумевает не столько изучение теоретических основ, как того требуют другие учебные дисциплины, сколько приобретение умений, реализующихся в автоматизации навыков. Такой автоматизм формируется в процессе целостного практического обучения, включающего физические (деятельностные), когнитивные и эмоциональные



аспекты личности обучающегося. Для того, чтобы достичь естественности общения без постоянного контроля грамматической правильности учебная деятельность должна стимулировать интерес и внимание учащегося более глубоко и в течение более длительного времени, чем это позволяют упражнения и диалоги учебника. В процессе коммуникативного иноязычного обучения часто используют лингвистическую игру, имеющую металингвистический характер, цель которой заключается не в самом общении, а скорее в «обучении общению» [10, с. 37], в котором преобладающей становится устная речь преподавателя. Лингвотеатральные приемы генерируют высокую степень речевого и невербального межличностного взаимодействия, которое позволяет избежать чрезмерного использования языка в металингвистической функции и направить учебный процесс к достижению истинных коммуникативных целей.

Изучение языка, основанное на применении лингвотеатральных приемов, является своего рода междисциплинарным проектом, который не только формирует навыки общения на изучаемом языке, но и расширяет знания учащихся в других областях.

Практическое обучение иностранному языку с опорой на лингвотеатральные приемы строится на следующих ключевые *принципах*: 1) приоритетная ориентация на личность обучающегося; 2) социально-коммуникативная направленность обучения; 3) холистичность; 4) деятельностное удовлетворение как основа мотивации; 5) прагматическая направленность обучения; 6) междисциплинарность; 7) межкультурная направленность; 8) проектный характер обучения.

**В третьей главе диссертации «Организация обучения РКИ на основе лингвотеатральных приемов»** рассматриваются практико-методические вопросы, связанные с подготовкой и организацией обучения РКИ с использованием лингвотеатральных приемов; предлагается и обосновывается разработанная автором система обучения; приводится описание и анализируются результаты экспериментального обучения РКИ с использованием лингвотеатральных приемов.

Специфика лингвотеатрального обучения РКИ заключается в организации учебной среды, особой последовательности действий и форм взаимодействия между преподавателем и обучающимися, направленных на достижение коммуникативной автономии. При обучении на курсах мы исходим из того, что стремление к общению – ведущий мотив человека, побуждающий его к совместной познавательной или практической взаимодействующей деятельности.

Обучение РКИ с опорой на лингвотеатральные приемы предполагает, с одной стороны, тщательное планирование и составление учебной программы, а с другой – оставляет возможность адаптации программы с учетом целей и ожиданий обучающихся конкретной группы, их культурных и социальных характеристик. При составлении такого типа учебной программы особое внимание уделяется разработке текстов или отбору аутентичных материалов так, чтобы они включали необходимые лингвистические и ситуативные элементы, которые могли бы генерировать соответствующие языковые средства и позволили бы избежать риска неполноты грамматического и лексического содержания. Кроме того, при выборе как текстовых материалов, так и видов учебной деятельности необходима сбалансированность составляющих, направленных на развитие основных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма.

В диссертационной работе вводится понятие так называемой *дидактической единицы*, которая представляет собой ключевой структурный элемент лингвотеатрального обучения. Каждая дидактическая единица имеет определенную функциональную направленность и сосредотачивается на нескольких функциях, которые предполагают употребление определенных грамматических форм и речевых образцов, а также вводит определенное количество лексических единиц (около 40-55 ЛЕ).

Лингвотеатральное занятие начинается с разминки, которую следует рассматривать как обязательную подготовительную фазу перед началом выполнения дидактической единицы. Этот этап включает в себя физическую, артикуляционную, вокальную и дыхательную разминку, вербальные и невербальные игровые упражнения на внимание и концентрацию.

Дидактическая единица включает следующие компоненты:

1) *Предъявление входного материала* включает в себя презентацию текста и ситуации (диалог или монолог) в виде сценки, разыгранной преподавателями или показанного видеоролика. Обучающиеся внимательно наблюдают за тем, что происходит на «сцене» и приступают к предварительному анализу соответствующего микротекста под руководством преподавателя, который побуждает их к высказыванию предположений о ситуации и характерах персонажей, помогает понять языковые компоненты и драматические элементы входного материала. Преподаватель помогает обучающимся понять содержание текста, задавая контрольные вопросы, направленные на общее понимание (Что произошло? Где? Когда? Кто? Почему?), не давая на этом этапе подробных объяснений лексико-грамматического характера. Далее обучающиеся читают текст представленного диалога или монолога и выясняют вызвавшие затруднение элементы.

2) *Первое сценическое исполнение* представляет собой попытку драматизации текста. На этом этапе осуществляется первоначальный «театральный подход» к тексту, предшествующий более глубокому лингвистическому анализу и являющийся своего рода «эмоциональной разминкой» и личным «прикосновением» к тексту.

3) *Лингвистический анализ* является этапом, на котором обучающиеся изучают грамматику и лексику текста и выполняют упражнения на закрепление лексико-грамматического материала. Преподаватель объясняет соответствующие явления грамматики и употребление лексики в изучаемом контексте. Далее обучающиеся выполняют задания в парах или небольших группах, работая самостоятельно или под наблюдением и при поддержке преподавателя. Организация учебного пространства предполагает наличие специально отведенной части помещения (языкового уголка), где обучающиеся могут свободно пользоваться словарями и пособиями по грамматике. Обучающиеся поощряются к самостоятельному использованию справочных материалов для выполнения заданий: поиск в словаре или пособиях по грамматике ответов на вопросы, возникающих при анализе текстового материала.

4) *Студия актера* представляет собой следующий этап, на котором происходит обсуждение игровых аспектов, а также невербальных средств выражения, связанных с текстом и служащих для эффективного выражения коммуникативного намерения, таких как интонация, мимика, жесты, использование пространства. На этапах лингвистического анализа и студии актера просматриваются видеозаписи первого

сценического исполнения. Главная цель просмотра видеозаписей – анализ исполнения обучающихся с точки зрения правильности употребления языковых средств и адекватности невербальных элементов поведения в данной коммуникативной ситуации.

5) *Второе сценическое исполнение* включает индивидуализированные задания, которые содержат вариативные элементы, основанные на определенных особенностях персонажей, обстоятельствах и различных ситуациях в развитии драматического действия.

В каждой дидактической единице выделяются четыре последовательных процесса:

*Стимулирование* → *Действие* → *Рефлексия и анализ* → *Вариативное действие*.

В лингвотеатральном обучении мы используем также понятие *сателлитной* (дополнительной) дидактической единицы, которая генерируется в результате выполнения обучающимися творческих письменных заданий. В сателлитной единице объединены две первые фазы (предъявление входного материала и первое исполнение), поскольку обучающиеся драматизируют созданные ими самими и проверенные преподавателем тексты.

Таблица 1.

### План дидактической единицы

<b>Название</b>	Тема/заглавие входного материала
<b>Цели</b>	Коммуникативные интенции Лексико-грамматические конструкции Актерские умения
<b>I. Входной материал</b>	Текстовой □ Ситуативный □
<b>II. Подготовка к первому исполнению</b>	
<b>III. Первое исполнение</b>	
<b>IV. Анализ лексико-грамматического материала</b>	
<b>V. Студия актера</b>	
<b>VI. Второе исполнение</b>	
<b>Домашнее задание:</b> творческое письмо, разработка диалога/монолога <i>и т.д.</i>	
<b>Приложение</b> (Текст/ Ситуативное описание)	

Важность текста в лингвотеатральном обучении определяется тем, что именно посредством текста, оживленного драматизацией, устноречевая продукция обучающихся приобретает черты коммуникативной деятельности. Следует отметить, что каждый лингвотеатральный курс рождает собственную коллекцию текстов, которые являются результатом совместного творчества учащихся и преподавателей. Творческий аспект играет исключительно важную роль: с самого начала обучения учащиеся поощряются к самовыражению средствами изучаемого языка, решая при этом конкретные коммуникативные задачи. Самым частым текстовым материалом, который используется в обучении с опорой на лингвотеатральные приемы, является диалог или монолог. Ситуативно-текстовые материалы, созданные преподавателями, или адаптация

существующих оригинальных текстов анализируются с помощью указанных ниже критериев:

- 1) сбалансированность текстовых и ситуативных стимулов, обеспечивающая равноценное и гармоничное развитие языковых (лексико-грамматических) и речевых (коммуникативных) умений;
- 2) адекватность материала с точки зрения целевого уровня языковых компетенций, развитие которых заложено в учебной программе;
- 3) определение лексико-грамматических единиц, структур в качестве лингвистического фокуса драматизации;
- 4) наличие драматического потенциала, определяющего возможность сценической реализации коммуникативного события;
- 5) возможность генерировать разные виды деятельности, позволяющей работать над формированием различных умений и навыков в процессе выполнения драматических, коммуникативных и языковых задач на различных этапах занятия.

Развитие устноречевых навыков является тем аспектом иноязычного обучения, в котором преимущества лингвотеатрального обучения проявляются наиболее ярко, а прогресс в говорении и понимании устной речи отмечается самими обучающимися и подтверждается итоговым тестированием. Однако органичное интегрирование театра в иноязычное обучение предполагает и задания, направленные на формирование продуктивных письменных умений. Творческое письмо оптимизирует результаты драматических и игровых заданий и представляет не меньшую ценность, чем сценические упражнения.

В лингвотеатральном обучении фокус творческого письма направлен на создание текстов, содержащих драматические элементы, а сам процесс написания творческой работы связан с *осмыслением значения*. Создание и исполнение рифмованного двустишия, хайку или очень короткого монолога и пр. может стать первым шагом по созданию лингвотеатрального микротекста: несколько слов для выражения несложной мысли с эмоциональным воздействием. Такие задания, которые по силам обучающимся начального этапа, располагающим небольшим словарным запасом, задают творческий вектор и способствуют «пробуждению» креативности.

Важно отметить, что лингвотеатральное обучение не исключает использование языка – посредника (родного языка в группах с носителями одного и того же языка или английского в смешанных группах). Язык-посредник используется в тех случаях, когда опора на него является наиболее «рентабельной» по сравнению с другими средствами семантизации.

Лингвотеатральное обучение использует драматизацию в качестве основного приема, заимствованного у театральной педагогики. Драматизация представляет собой вид активного обучения, при котором содержание учебного материала имеет драматическую форму, а организация учебной деятельности предполагает осуществление комплекса игровых и сценических заданий в целях формирования коммуникативных умений учащихся на русском языке. Формы драматизации, которые использовались в экспериментальном обучении, включают в себя как вербальные, так и невербальные упражнения. Несмотря на то, что основной целью обучения является развитие устных видов речевой деятельности на русском языке, мы считаем применение

невербальных упражнений уместным и весьма эффективным средством развития коммуникативных умений, поскольку формирование коммуникативной компетенции требует овладения невербальными средствами, дополняющими и поддерживающими словесное общение. Нами использовались упражнения, включающие такие невербальные формы, как создание скульптур, статуй и пантомима. Они связаны с осмыслением коммуникативного контекста, способствующим развитию речевой деятельности на русском языке.

Вербальные формы драматизации, которые использовались в эксперименте по реализации лингвотеатральных приемов в обучении РКИ, включали драматическую ролевую игру, в том числе драматизацию диалога и свободную ролевую игру, импровизацию и читательский театр.

Драматическая ролевая игра предполагает моделирование некоторой ситуации общения, в которой обучающиеся выступают в роли ее участников. *Драматические ролевые игры* закрытого типа основаны на образце (письменном сценарии) и представляют собой драматизацию диалога (монолог, полилога). Они обычно используются в текстовом предъявлении материала и в первом исполнении. *Вариативные ролевые игры*, имея в своей основе текстовый входной материал и сосредотачиваясь на определенных коммуникативных функциях, грамматических структурах и лексике в рамках предложенной темы, предполагают большую свободу в выполнении сценического задания и оставляют обучающимся пространство для собственной интерпретации.

Импровизация представляет собой создание сценического образа, действия и текста не по заранее созданному сценарию, а непосредственно во время исполнения. Импровизационные задания обычно содержат минимальную информацию о персонажах и ситуации. Обучающиеся должны на ходу придумывать обстоятельства, вербально и невербально реагировать на реплики собеседника. Импровизация способствует формированию у обучающихся коммуникативных навыков на русском языке и предоставляет прекрасную возможность для контекстной практики лексики и грамматических структур, а также развивает уверенность в общении.

Читательский театр в лингвотеатральном обучении – это устная презентация отрывка литературного произведения (прозы или поэзии). Обучающиеся сначала читают литературный текст, обращая внимание на выразительность чтения, артикуляцию, правильное произношение и интонацию. Далее, работая в парах или небольших группах, обучающиеся трансформируют этот текст в сценарий с участием нескольких персонажей и исполняют драматизацию. С одной стороны, читательский театр предоставляет обучающимся возможность многократной отработки произношения и интонации, с другой стороны, в ходе создания сценария на основе литературного текста, обучающиеся расширяют словарный запас. В процессе работы обучающиеся учатся передавать смысл с помощью различных лексико-грамматических и синтаксических средств, а также развивают металингвистические знания и умения (способность говорить о языке).

Целью **экспериментального обучения**, проведенного в рамках настоящего исследования, была проверка эффективности разработанной системы обучения РКИ взрослых на факультативных и краткосрочных курсах в условиях отсутствия языковой среды. В опытно-экспериментальной работе приняли участие взрослые слушатели

курсов русского языка, существующих в рамках неформального образования, и студенты ряда высших учебных заведений Болгарии, Испании и Италии, которые изучают русский язык факультативно или в качестве свободно выбираемого предмета, не входящего в обязательную учебную программу. Условием участия в экспериментальных курсах при формировании групп обучающихся являлось владение на момент начала обучения русским языком на уровне А1 (элементарный уровень в рамках российской системы государственных стандартов РКИ или уровень «выживания» по европейской шкале). Целью обучения участников экспериментального обучения являлось развитие, прежде всего, устной речевой рецептивной и продуктивной умений, необходимых для улучшения качества межличностного общения на русском языке.

На **подготовительно-констатирующем этапе** было проведено тестирование с целью формирования экспериментальных и контрольных групп обучающихся для обеспечения относительной однородности исходного уровня владения РКИ и равных стартовых условий обучающихся. Количество обучающихся в экспериментальных группах варьировалось в пределах 8-12 человек.

В каждом экспериментальном курсе были задействованы два преподавателя, из которых ведущим являлся преподаватель РКИ, а вторым, ассистирующим, выступал специалист в области театрального искусства – преподаватель по актерскому мастерству или режиссер. Мы не исключаем возможность совмещения этих компетенций в одном преподавателе, имеющем профессиональные знания в обеих областях, однако опыт показывает, что это встречается достаточно редко. «Любительские» знания преподавателя иностранного языка в области актерской подготовки часто бывают недостаточны для руководства «сценической» частью обучения. Перед началом экспериментального обучения была проведена подготовка преподавателей в форме двухдневного методического семинара, направленного на ознакомление с теоретическими основами лингвотеатрального обучения и выполнение практических заданий. Особое внимание уделялось вопросам разработки учебных материалов в соответствии с программой обучения. Кроме того, рассматривался ряд положений, связанных с сотрудничеством преподавателя изучаемого языка и театрального педагога.

На **формирующем этапе** эксперимента было реализовано лингвотеатральное обучение РКИ в виде курсов для взрослых и факультативных курсов для студентов вузов вне языковой среды. На проведение каждого отдельно взятого курса отводилось 120 часов, при этом продолжительность одного занятия в рамках экспериментального обучения составляла 4 учебных часа, т.е. в рамках каждого учебного курса было проведено 30 занятий. Обучение в контрольных группах осуществлялось по стандартным программам и пособиям для изучения РКИ, используемым соответствующими обучающими организациями.

На **контрольном этапе** эксперимента, по окончании каждого курса, проводилось тестирование в целях измерения уровня сформированности лингвистической и коммуникативной компетенции и сравнения результатов экспериментальных и контрольных групп.

При оценке прогресса, достигнутого в процессе экспериментального лингвотеатрального обучения русскому языку как иностранному, мы использовали

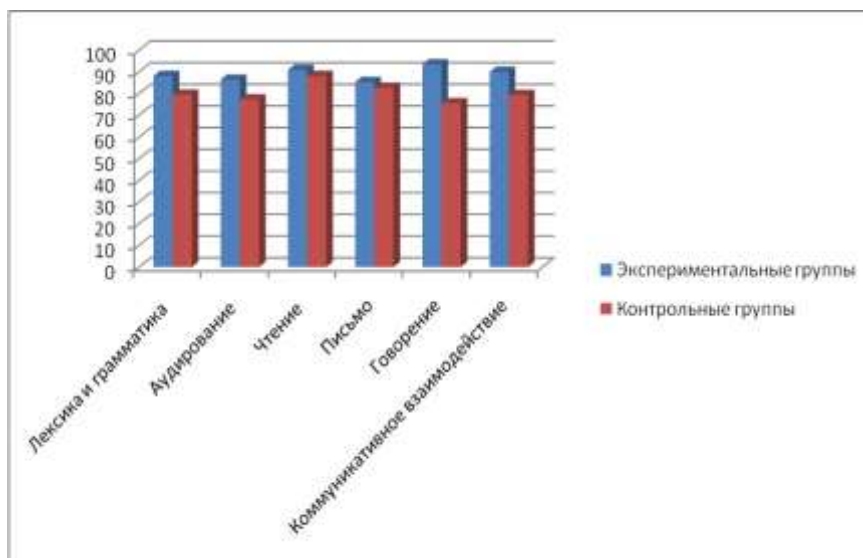
типовые тесты базового уровня, поскольку они являются стандартным инструментом определения уровня владения русским языком в соответствии с Общеввропейской языковой рамкой. Кроме стандартных тестов, в целях оценки коммуникативных умений нами был разработан дополнительный тест устного коммуникативного взаимодействия, включающий в себя элементы драматизации и ролевой игры и направленный на оценку комплексных коммуникативных навыков. Он включает в себя такие аспекты как беглость говорения/чтения, произношение, интонация, проксемика, адекватность жестового поведения. Экзаменуемым дается 15 минут на подготовку, в течение которых они должны прочитать текст диалога и сосредоточиться на роли, предварительно указанной экзаменатором (отдельно друг от друга). После этого экзаменуемые исполняют драматизацию диалога, читая текст и выполняя текстовые указания в ремарках. При этом сама актерская игра не относится к критериям оценки.

Анализ количественных показателей итогового тестирования свидетельствуют о сопоставимости достижений обучающихся экспериментальных и контрольных выборок. Обе аудитории, принимавшие участие в эксперименте, показали достаточно высокие результаты. Средний балл участников как экспериментального, так и традиционного коммуникативного обучения находится в границах положительных результатов теста базового уровня (т.е. между 75% и 100%). Средний результат контрольных групп несколько выше нижней границы удовлетворительного прохождения теста (79.4%), тогда как тот же показатель для экспериментальных групп – выше среднего уровня с тенденцией к верхней границе теста (90%). Экспериментальные группы показали более высокие результаты в отношении всех компонентов теста. Однако самые большие расхождения в результатах тестирования экспериментальных и контрольных групп относятся к аудированию (86.4% vs. 77.3%), говорению (93.5% vs. 73.5%) и коммуникативному взаимодействию (95.7% vs. 74%).

На диаграмме 1 представлены сравнительные результаты итогового тестирования экспериментальных и контрольных групп.

*Диаграмма 1.*

### **Сравнительные результаты по компонентам тестирования**



В **Заключении** диссертации подведены итоги исследования и сформулированы выводы, подтверждающие гипотезы и положения, выносимые на защиту:

– обоснована взаимосвязь театральной педагогики и коммуникативного иноязычного обучения, которая обнаруживается в ряде аналогий и объясняет эффективность применения театральных технологий в преподавании иностранного языка. Данный факт позволяет говорить о методологической оправданности и целесообразности применения в иноязычном обучении лингвотеатральных приемов;

– исследованы и описаны педагогические характеристики и методологические основания лингвотеатрального обучения РКИ и сформулированы его ключевые дидактические принципы;

– предлагается система обучения РКИ взрослых вне языковой среды, разработанная на основе применения лингвотеатральных приемов и апробированная в ходе экспериментального обучения. Результаты апробации, подтверждают высокую эффективность использования лингвотеатральных приемов, обеспечивающих развитие основных видов речевой деятельности, т.е. говорения, аудирования, чтения и письма. Это, в свою очередь, позволяет нам сделать вывод о возможности применения лингвотеатрального обучения как в сочетании с традиционными коммуникативными методиками, так и в качестве самостоятельной методики иноязычного обучения;

– доказано в ходе экспериментального обучения, что поиск решения творческих задач стимулирует воображение и креативность обучающихся и активизирует процессы усвоения русского языка. Существенную роль в этом играет снижение аффективного фильтра и наличие особой мотивации обучающихся, возникающей как «удовольствие быть на сцене» и участвовать в сотворчестве.

Исследование показало, что обучение РКИ с опорой на лингвотеатральные приемы способствует эффективному овладению русским языком на базовом уровне (А2), достижение которого позволяет обучающимся начать общаться с носителями языка и иностранцами, использующими русский язык в качестве средства международного общения.

Опрос обучающихся обнаружил положительное психологическое воздействие лингвотеатрального обучения на участников экспериментальных групп: 93% хотели бы повторить этот опыт, а 96,5% рекомендовали бы лингвотеатральное обучение своим друзьям и знакомым; 92% выразили желание продолжить изучение русского языка и 100% ответили, что сотрудничество преподавателей русского языка и актерского мастерства является благоприятным и полезным.

Таким образом, результаты экспериментального обучения и выводы теоретического рассмотрения педагогических характеристик обучения РКИ на основе лингвотеатральных приемов подтверждают первоначальные положения, выдвинутые в данной работе.

**Основные положения диссертации получили отражение в следующих публикациях автора:**

1. **Цотова Д.Ю.** *Нейрофизиологические и психолингвистические аспекты формирования речевых умений и навыков на иностранном языке [Текст] / Д.Ю. Цотова, Т.В. Самосенкова // Проблемы современного педагогического образования, Педагогика и психология вып. 52 (3). – Ялта, 2016. – С. 207 – 213.*



2. **Цотова Д.Ю.** Интегрированное использование арттехнологий в преподавании иностранного языка: стратегии переработки информации [Текст] / Д.Ю. Цотова, Т.В. Самосенкова // Известия Юго-Западного университета (Курск), серия Лингвистика и педагогика. – 2016, № 3 (20). – С. 93 – 102.
3. **Цотова Д.Ю.** Коммуникативные аспекты лингвотеатрального подхода [Текст] / Д.Ю. Цотова // Научные ведомости БелГУ, Серия Гуманитарные науки. №7 (256) 2017, вып. 33. – С. 158 – 164.
4. **Цотова Д.Ю.** Лингвотеатральная модель иноязычного обучения как реализация личностно-деятельностного подхода [Текст] / Д.Ю. Цотова // Профессиональное образование. Столица. №6 2017. – С. 48-49.
5. **Цотова Д.Ю.** Особенности изучения и усвоения иностранных языков взрослыми обучающимися [Текст] / Д.Ю. Цотова, Т.В. Самосенкова // Проблемы современного педагогического образования, Педагогика и психология вып. 55 (11). – Ялта, 2017. – С. 187 – 192.
6. *Tsotova D.* A path to success with languages: Experience of teaching Bulgarian by the Glottodrama method // Proceedings of International Conference “Performing Arts in Language Learning”, Roma: Edizioni Novacultur, 2014. – P. 232 – 238.
7. **Цотова Д.Ю.** Методические особенности применения лингвотеатрального подхода в преподавании иностранных языков [Электронный ресурс] [Текст] / Д.Ю. Цотова // Сетевой журнал НИУ БелГУ «Научный результат», серия Педагогика и психология образования, № 3(5), 2015. – С. 39 – 46.
8. **Цотова Д.Ю.** Лингвотеатральная методика в коммуникативном обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] [Текст] / Д.Ю. Цотова // Сборник II Международной конференции и X Международного научно-практического семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века» / Под ред. Кудрявцевой Е.Л., Микулацо И., Чиршевой Г.Н., Игнатъевой Л. – М.: Инновации и эксперимент в образовании, специальный выпуск, 2016. – С. 267 – 273.
9. **Цотова Д.Ю.** К вопросу о разработке микротекстов в контексте применения лингвотеатрального подхода для преподавания русского языка как иностранного [Текст] / Д.Ю. Цотова // Русистика сегодня: традиции и перспективы. Сборник докладов юбилейной международной научной конференции. – София: «Тип-топ прес», 2017. – С. 55 – 63.
10. **Цотова Д.Ю.** Преодоление культурного и языкового барьера у студентов, изучающих русский язык как иностранный, средствами театральной педагогики [Текст] / Д.Ю. Цотова // Язык. Коммуникация. Культура: Сборник материалов Первой международной заочной научно-практической конференции молодых ученых. / Отв. ред.: В.В. Богуславская. – М., 2017. – С. 505 – 510.
11. **Цотова Д.Ю.** Возможности лингвотеатрального подхода в формировании межкультурной компетенции при изучении иностранных языков [Текст] / Д.Ю. Цотова, Т.В. Самосенкова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – Тула: Изд-во ТулГУ, Вып. 2, 2017. – С. 113 – 119.

**Цотова Диана Юрьевна (Болгария)**  
**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**  
**НА КУРСАХ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ**  
**ЛИНГВОТЕАТРАЛЬНЫХ ПРИЕМОВ**

Работа посвящена исследованию дидактических возможностей обучения РКИ с опорой на лингвотеатральные приемы, заимствованные из области театральной педагогики с целью развития речезыковых умений и навыков и формирования коммуникативной компетенции на русском языке. В диссертационном исследовании рассматриваются лингвопедагогические характеристики лингвотеатрального обучения и формулируются его ключевые принципы.

Автором разработана, апробирована и эмпирически обоснована система обучения РКИ взрослых на курсах вне языковой среды. Систематизированы основные направления организации учебного процесса и методической работы, направленные на достижение коммуникативной самостоятельности обучающихся, а также определены формы контроля и проверки знаний.

Описаны конкретные методические приемы, которые могут применяться при обучении иностранцев, изучающих русский язык вне языковой среды, в том числе в условиях студенческой мобильности; на этапе довузовской подготовки; при обучении иностранных специалистов и мигрантов. Разработанные материалы могут быть использованы в системе высшего образования РФ, при работе за рубежом, а также в системе повышения квалификации и переподготовки преподавателей РКИ.

**Diana Yu. Tsotova (Bulgaria)**  
**TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT COURSES, OUTSIDE THE**  
**LANGUAGE ENVIRONMENT WITH THE USE OF LINGUO-THEATRICAL**  
**TECHNIQUES**

The thesis is devoted to the analysis of didactic opportunities of teaching Russian as a foreign language based on linguo-theatrical techniques borrowed from the field of theatre pedagogy in order to develop language skills and communicative competence in Russian. The thesis examines the pedagogical characteristics of the linguo-theatrical teaching and formulates its key principles.

The author has developed, tested and empirically substantiated the system of teaching Russian as a foreign language to adults in courses outside the Russian-speaking environment. In the research work main directions of the teaching process organization and methodological work aimed to achieve communication autonomy of learners have been systematized and forms of monitoring and control of the language skills acquisition have been defined.

The thesis contains a description of specific methodological techniques that can be used by teachers of Russian when working with foreigners who study Russian outside the language environment as well as participants of student mobility; students at the stage of pre-university training; foreign specialists and migrants. The developed materials can be used in the system of higher education of the Russian Federation, by teachers working abroad, as well as in the system of professional development and retraining of teachers of Russian as a foreign language.