

Роль театральных постановок в преподавании русского языка  
в университете «Дзети»

上智大学でのロシア語教育課程における劇の役割

Латышева С.И.

Svetlana LATYSHEVA

スヴェトラーナ・ラティシュヴァ

様々な国や文化の人々の間でコミュニケーションが盛んになっている現在、外国語教育の重要性が高まっている。外国語教育の目的は、コミュニケーション能力を育成することにあるが、その能力の最も大切な一面である会話能力を身に付けることは、ロシア語を勉強する学生にとってかなり難しい課題になっている。文法、翻訳、作文においていい成績を修めている学生でも、会話能力がかなり遅れている人が多い。そのような状況の中で、会話能力育成の方法が大事になっている。その方法の中で、効率が高いのが、ロールプレイングゲーム (Role-Playing Game (RPG)) である。ただし、上智大学のロシア語教育課程の中で、その方法を使用することは、様々な理由で限界がある。一方、ロシア語学科で9年にわたって活動している劇のサークルがロシア語能力の育成に大きな役割を果たしている。本論文の第一部では、ロシア語教育論とRPG方法の角度から見て、劇の準備におけるロシア語教育効果を取りあげる。第二部では、実際の芝居の準備における、文法、語彙、発音、イントネーション能力向上の具体的な例を取りあげる。

В современных условиях коммуникации между людьми разных стран и разных культур являются неотъемлемой частью политической, экономической, культурной и повседневной жизни людей. Соответственно растут запросы на знание иностранных языков как основного средства такой коммуникации. Изучение иностранных языков, главным образом английского, в настоящее время становится одним из главных направлений в системе

среднего и высшего образования в Японии. Это наглядно проявляется в увеличении числа часов, отдаваемых на изучение иностранных языков в средней школе и росте числа учащихся школ, где преподавание ведется на иностранном языке.

На кафедре русского языка университета «Дзети» большое внимание уделяется совершенствованию методов обучения русскому языку. В процессе обучения разговорному аспекту большую роль играют театральные постановки, которые организуют студенты кафедры. В настоящей статье анализируется роль театральных постановок на русском языке как дополнительного инструмента обучения разговорному аспекту на примере деятельности кружка «Театрал», работающего на кафедре русского языка в течение 10 лет с 2007 года..

### **Театральные постановки как метод обучения иностранному языку**

Коммуникативная компетентность, достижение которой является одной из центральных задач при изучении иностранного языка, предполагает в том числе овладение учащимися навыками устной речи, умением воспринимать на слух и понимать реплики собеседника, а также самостоятельно формулировать и грамотно выражать собственные мысли на иностранном языке.

Опыт показывает, что разговорный аспект является одним из самых сложных для освоения японскими студентами. Многие из них, зная правила грамматики, имея значительный словарный запас и умея выполнять переводы отдельных фраз и коротких текстов, тем не менее испытывают значительные затруднения, когда возникает необходимость вступить в беседу или сформулировать свои мысли в виде устного высказывания.

Одна из причин этого заключается в том, что в преподавании русского языка в Японии получил широкое распространение так называемый «грамматико-переводный метод» изучения языка. Этот метод ставит в основу изучения языка грамматику, которая дает учащемуся представление о системе языка, а в качестве основного способа обучения рассматривается заучивание

грамматических правил и слов и конструирование фраз на этой основе. (А.Н.Щукин, 2012, стр. 186-187). Надо отметить, что аналогичные проблемы характерны также и для студентов, изучающих русский язык в Китае и на Тайване (Мэн Линся, 2016).

Таким образом перед преподавателями разговорного аспекта русского языка стоит задача при помощи новых методик преподавания добиться активизации речевого аспекта, привить студентам навыки и умения, которые позволят им эффективно общаться с носителями русского языка не только на бытовом, но и на профессиональном уровне.

Как известно, одним из испытанных методов обучения разговорному языку является метод ролевой игры, который предполагает использование технологий вовлечения студентов в общение путем создания при помощи драматизации ситуаций, стимулирующих учащихся к коммуникативной активности. «Драматизация в обучении иностранному языку, - указывает Ж.П.Лазарева, - рассматривается как уникальный методический прием, который способствует не только формированию языковых и речевых навыков, но и более глубокому пониманию других предметных областей. Посредством драматизации обогащается и активизируется грамматический и лексический запас, осваивается новый грамматический и лексический материал посредством коммуникации, корректируется и автоматизируется произношение и интонация, формируется фонематический слух, повышается языковая компетенция...» (Ж.П.Лазарева, 2011). Ролевые игры как один из методов обучения языку представляют собой неотъемлемую часть методологии интенсивного обучения языку, разработанной многими известными российскими методистами, в частности И.Ю.Шехтером и Г.А.Китайгородской. Основные принципы этого метода, сформулированные Г.А. Китайгородской (Г.А.Китайгородская, 2009, стр. 50-82, А.Н.Щукин, 2012, стр. 200-201), таковы: (1) принцип личностного общения, (2) принцип ролевой организации материала, (3) принцип коллективного взаимодействия, (4) принцип полифункциональности упражнений, (5) принцип концентрированности учебного материала и (6) принцип двуплановости обучения.

Естественно, при обучении разговорному аспекту русского языка в университете «Дзети», преподаватели стараются, насколько возможно, применять метод ролевых игр. Однако, существует ряд факторов, существенно ограничивающих его использование во время учебных занятий. Первым из них является число студентов в группах разговорного языка. За последние годы общее число студентов, ежегодно принимаемых на отделение русского языка, составляет примерно 70 человек. Это приводит к тому, что число студентов в группах на занятиях по разговорному аспекту составляет около 20 человек. Методисты считают, что оптимальное число студентов в группе для организации ролевой игры – 8 человек. Это значит, что реальное число студентов в языковых группах превышает оптимальное более чем вдвое. Конечно, использование современных компьютерных и аудиовизуальных технологий дает возможность студентам практиковать устную речь, однако преимущественно это сводится к отработке отдельных моделей речи в парах или в группах по 3-4 человека, причем эти упражнения могут выполняться не только в непосредственном общении, но и через компьютер. Естественно, в этих условиях преподаватель не имеет физической возможности активно принимать участие или даже просто контролировать общение всех пар или малых групп, что, конечно, снижает эффективность работы.

Второй сдерживающий фактор – существенная разница в уровне подготовки студентов второго и более старших курсов, и в уровне их мотивации к изучению языка. При том, что почти все студенты, приходя в университет, начинают изучение языка «с нуля», разница в уровне знаний, особенно в разговорном аспекте, начинает проявляться на довольно ранних стадиях обучения, практически к концу первого семестра. Во многом это обусловлено различной мотивацией, с которой студенты начинают заниматься русским языком. Существует, на наш взгляд, три уровня мотивации. Первый – это овладение русским языком на высоком уровне с прицелом на его практическое использование в профессиональной деятельности. Второй – изучение русского языка как лингвистического явления, либо изучение его как средства, которое будет использовано для реализации исследовательского

или личного интереса в других областях (например, культура или спорт). Наконец, третий – это стремление просто получить диплом специалиста по русскому языку, независимо от последующей профессиональной деятельности, поскольку такой диплом достаточно высоко ценится потенциальными работодателями. Очевидно, что студенты с первым уровнем мотивации уделяют гораздо большее внимание разговорному аспекту, чем студенты со вторым и/или третьим уровнем.

Однако, поскольку во время занятий все студенты, независимо от мотивации и уровня подготовки, объединены в одну группу, и преподаватель вынужден ориентироваться на студентов со средним или низким уровнем, проведение «ролевых игр», которые были бы интересны для всех студентов, представляется затруднительным.

Наконец, третий фактор – это личностный фактор. В других своих работах (Latysheva Svetlana, 2014) автор уже указывал на то, что японские студенты, с одной стороны, часто стесняются обсуждать темы или отвечать на вопросы, если они прямо или косвенно касаются их личности, а с другой, часто оказываются не в состоянии придумать ситуацию или представить себя в воображаемой ситуации с целью активизировать свои знания языка. Это означает, что возможности студентов «сыграть роль» в ролевой игре во время занятий крайне ограничены.

Все эти факторы приводят к тому, что использование ролевых игр во время занятий разговорным аспектом русского языка оказывается весьма ограниченным. В этих условиях работа театральной студии, которая охватывает порой до 40 студентов разных курсов, оказывается очень важным инструментом обучения студентов разговорному аспекту языка. Рассмотрим как в работе с театральными постановками воплощаются в жизнь принципы метода «ролевой игры», которые мы упоминали выше.

Принцип личного общения реализуется в том, что участие в театральной постановке предполагает, что каждый студент становится участником многостороннего общения – полилога, по определению Г.А.Китайгородской, - при этом это общение является для него значимым, мотивирующим, в отличие от выполнения упражнений на занятиях, когда

некоторые ситуации, которые «разыгрываются» в рамках ролевых игр в ходе учебного процесса, могут иметь элемент искусственности. Мотивирующим фактором является то, что все участники постановки стремятся к ее успеху, а также то, что исполнение роли дает студентам возможность самореализации и возможность узнать новое с точки зрения как языка, так и истории, и культуры России. Кроме того, театральная постановка дает возможность студентам общаться непосредственно друг с другом, слышать и видеть реакцию на свои реплики реального собеседника, быть внутри реальной речевой ситуации.

Принцип ролевой организации материала имеет особенно важное значение в обучении японских студентов, с учетом тех особенностей их характера, которые были упомянуты выше. Театральная постановка предполагает наличие ролей для каждого ее участника, при этом все роли подробно расписаны. Это во многом облегчает для студента задачи участия в общении, поскольку дает ему возможность перевоплотиться в героя пьесы, «спрятаться» за маску роли, которую он играет. Таким образом, студент раскрепощается, поскольку слова, которые он произносит, становятся не его словами, а словами его героя, ошибки, которые он совершает, не его ошибками, а ошибками героя. Принцип ролевой организации также решает проблему преодоления разницы в уровне подготовки студентов, поскольку в любой пьесе можно найти роли, соответствующие возможностям того или иного студента. Подбор пьесы и распределение ролей является самым ответственным моментом и в идеале должны относиться к прерогативам преподавателей, поскольку пьеса должна быть интересной и познавательной для всех студентов, участников и зрителей, а каждая роль должна давать возможность ее исполнителю не только реализовать свой потенциал, но и обогатить его новыми знаниями и навыками, которые позволят повысить уровень его подготовки. Конечно, и здесь существуют определенные ограничения, например, решение поставить тот или иной спектакль может быть обусловлено подбором участников кружка и их желанием играть ту или иную роль. Вместе с тем, выбор пьесы самими студентами играет роль дополнительного мотивирующего фактора.

Принцип коллективного взаимодействия. Работа в группе по постановке спектакля имеет очень важное значение с точки зрения обучения русскому языку. Поскольку успех каждого члена труппы является условием успеха всего коллектива и наоборот, между всеми участниками складываются отношения, способствующие повышению уровня знаний и умений всей группы. Студенты общаются друг с другом, помогают друг другу, обмениваются полезной информацией. Учитывая тот факт, что кружок объединяет студентов разных курсов, в том числе и тех, кто уже имеет опыт стажировки в России, такое общение оказывается крайне полезным в особенности для первокурсников, которые обычно на глазах «растут» в подобной благоприятной среде. Вторая сторона коллективного взаимодействия – это особый уровень отношений студентов и преподавателя. Поскольку группа, участвующая в постановке спектакля, является неформальной, преподаватель в такой группе играет роль скорее не инструктора, а советчика и режиссера, что делает его одним из участников команды, разделяющим ее общее стремление к успеху. Таким образом, коллективное взаимодействие имеет своего рода синергический эффект, когда работа в группе многократно повышает эффект работы каждого студента.

Принцип полифункциональности упражнений предполагает, в отличие от формализованного учебного процесса, когда учащиеся овладевают различными аспектами языка по отдельности, что в процессе работы над постановкой спектакля студенты параллельно знакомятся и работают над различными аспектами фонетики, лексики и грамматики. Это позволяет одновременно формировать у учащихся различные речевые навыки. Конкретные примеры работы над этими аспектами разбираются во второй части настоящей статьи.

Принцип концентрированности учебного материала находит свое отражение в том, что участникам группы приходится работать с большим объемом языкового материала в ограниченный период времени. Это стимулирует учащихся к мобилизации своих знаний и навыков для овладения текстом пьесы. При этом преподаватель должен стимулировать учащихся к тому, чтобы они привлекали к работе над пьесой материалы, которые были

изучены ими ранее. Все это вновь приводит к появлению синергического эффекта, и таким образом работа над пьесой становится своего рода интенсивным курсом русского языка.

Наконец, принцип двуплановости обучения при работе над постановкой спектакля находит свое отражение в том, что участники группы и преподаватель ставят перед собой разные задачи. Для участников группы цель деятельности по подготовке спектакля лежит вне сферы обучения, их приоритет не получение знаний и навыков, а успех представления. В то же время для преподавателя, который работает с группой, главная задача состоит именно в том, чтобы в процессе этой работы студенты получили новые знания и навыки. Искусство преподавателя заключается в том, чтобы, помогая студентам в достижении их цели, он сумел как бы «исподволь», не формулируя для участников коллектива конкретных учебных целей, подводить студентов к их достижению.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что работа над театральными постановками полностью вписывается в методику «ролевой игры» при изучении иностранного языка и в нашем случае дает такие дополнительные возможности формирования у студентов необходимых навыков разговорного общения, использование которых в процессе обычных занятий по разговорному аспекту языка оказывается затруднительным.

### **Обучение различным аспектам разговорного языка в процессе работы над театральной постановкой**

Как указано в первой части настоящей статьи, работа над театральными постановками является важным методом обучения японских студентов русскому языку и, в особенности, разговорной речи. Ниже обсуждаются конкретные примеры работы над различными аспектами разговорного языка в процессе подготовки спектаклей.

В работах специалистов по обучению языку выделяются различные аспекты разговорного языка. (См., например, А.Н.Щукин, 2011, стр. 211). Нам представляется, что можно выделить два главных аспекта:



лексико-грамматический, обеспечивающий правильный выбор слов и грамматических форм для формирования задуманного высказывания, и интонационно-фонетический, обеспечивающий речевое оформление высказывания в соответствии с фонетическими и интонационными нормами изучаемого языка. Оба эти фактора являются ключевыми для достижения коммуникативной цели высказывания.

При работе над постановкой спектакля студенты чаще всего просят преподавателя – носителя языка «поставить» им правильное произношение и интонацию, считая, что лексическим и грамматическим аспектами можно пренебречь, поскольку они работают с уже готовым оригинальным русским текстом, в котором нет ни грамматических, ни лексических проблем. Однако эта позиция является ошибочной. Безусловно, можно добиться правильного произношения отдельных звуков и слов, но без понимания грамматической структуры и лексических особенностей текста невозможно добиться правильной интонации. Именно поэтому в работе над пьесой мы стараемся в последнюю очередь отвечать на просьбы студентов о том, чтобы записать прочтение тех или иных частей пьесы для того, чтобы впоследствии использовать эти записи как образец при работе над текстом. Практика показала, что, когда студенты начинают многократно прослушивать запись с тем, чтобы копировать произношение и интонации преподавателя, они концентрируют внимание только на восприятии текста как своего рода застывшего музыкального отрывка, не обращая внимание на его содержание. Это неизбежно приводит к ошибкам в произношении и интонации, сути которых студенты не понимают, а главное, часто получается несогласование со сценическим действием и образом того или иного героя. Ведь часто, начитывая текст, преподаватель-носитель языка стремится произнести слова чётко, более медленно и разборчиво, чем это бывает в естественной жизненной ситуации. Тембр голоса при этом тоже обычно получается нейтрально-ровным, спокойным, лишённым излишней эмоциональной окраски, в противном случае, воспринимать запись на слух иностранцам на первом этапе трудно. Кроме того, в момент начитывания текста ещё не ясно, как движутся герои на сцене, какие сценические образы пытаются воссоздать

актёры. В дальнейшем начитанный на начальном этапе работы текст будет сковывать и мешать актерам. То есть к первоначальной записи нельзя подходить как к догме, надо понимать, каким целям она служит.

В особенности это проявилось, когда студенты стали работать над стихотворной пьесой М.Цветаевой «Метель». В этом случае требования соблюдения рифмы и стихотворного размера иногда приводят к использованию автором необычных лексических и грамматических форм, инверсий, которые затрудняют понимание содержания текста.

Приведем примеры такого непонимания фрагмента пьесы.

ДАМА

Сижу и думаю: зачем на свете ветер?

Зачем ему сейчас лететь и дуть?

ГОСПОДИН

Чтоб те, что были дома, вышли в путь

Другим – таким же странникам – навстречу.

Чтоб то, что длилось вечер, - длилось вечность.

ДАМА

Вы говорите, точно ветер в грудь

Ударил и потом усталой птицей

Тихонечко свернулся на груди....

Если первая реплика Дамы не представляла трудностей для понимания, то две последующие при первых прочтениях были истолкованы совершенно неверно. Рассмотрим вторую реплику Господина. Для носителя языка очевидно, что первые две строки реплики представляют собой одно предложение, смысл которого сводится к тому, что те, кто был дома, должны выйти в путь навстречу другим странникам. Однако, японские студенты не смогли разобраться в структуре данной фразы и, «пойдя на поводу» у стихотворной формы, разделили ее на два предложения, в результате чего смысл высказывания оказался полностью искаженным. Текст этой реплики на японском языке, подготовленный студентами для титров, сопровождающих

спектакль, в обратном переводе звучит так: «Чтобы быть дома, чтобы выйти в путь. Он дует навстречу другим людям, таким же, как странники».

Перейдем к третьей реплике Дамы. Это предложение со сравнительным оборотом, где слова Господина уподобляются ветру, сначала словно бьющему слушателя в грудь, а потом тихо ласкающему его. При разборе этого предложения студентами была допущена в первую очередь лексическая ошибка, которая привела к искажению смысла высказывания. Суть ошибки заключается в том, что студенты неправильно определили значение слова «точно» в этом предложении. Автор употребляет его в качестве сравнительного союза, синонимами которому являются слова «как», «будто», «подобно» и др. Студенты же решили, что слово «точно» употреблено как вопросительное слово в значении «правда?». Эта лексическая ошибка привела к тому, что при переводе был изменен и грамматический строй предложения – из повествовательного оно превратилось в вопросительное. Обратный перевод титров для спектакля будет таким: «Вы правда говорите, что ветер сначала ударил в грудь, а потом, как усталая птица, тихо свернулся на груди?»

Эти ошибки отмечены не в упрек студентам, делавшим перевод, поскольку стихотворный текст М.Цветаевой, изобилующий художественными приемами, характерными для поэзии начала XX века, может оказаться трудным для понимания и носителю языка. Нам важно, что ошибочное понимание грамматической структуры предложений или лексического значения употребляемых автором слов привело к тому, что студенты стали читать эти предложения с совершенно неправильной интонацией. Исполнитель роли Господина читал свою реплику так: «Чтоб те ↓ что были дома || вышли ↓ в путь || другим таким же | странникам ↓ навстречу».<sup>1</sup> А реплика Дамы была прочитана следующим образом: «Вы говорите ↑ точно | ветер в грудь || ударил | и потом усталой птицей || тихонечко свернулся ↑ на груди». Очевидно, что такие интонации при прочтении текста

---

1 Здесь и далее стрелками показаны повышающаяся и понижающаяся интонация, двойной вертикальной линией длинные паузы, одинарной – короткие.

искажают его смысл и делают его трудным для понимания слушателю, особенно если текст воспринимается только на слух, как и предполагается в театральной постановке. Учитывая тот факт, что для японского языка вообще характерна ровная интонация без явных повышений и понижений, произносимый текст звучал крайне монотонно, неинтересно и не вызывал у слушателя желания прислушиваться к его содержанию и вникать в его смысл.

В работе над этим фрагментом пьесы нашел наглядное отражение принцип полифункциональности, о котором мы говорили в первой части статьи. Чтобы достичь правильного прочтения текста необходимо было добиться того, чтобы студенты поняли грамматическую структуру предложений и правильное лексическое значение слов. Только после этого стало возможным подвести студентов к тому, чтобы они определили соответствующую смыслу реплик интонацию. «Чтоб те ↑ что были дома | вышли ↑ в путь | другим | таким же странникам | ↓ навстречу» «Вы говорите | точно ветер в грудь ↑ ударил || и потом | усталой птицей | тихонечко свернулся ↓ на груди».

Дополнительную трудность представляет тот факт, что, как уже было сказано, в японском языке не существует резких повышений или понижений интонации, характерных для русского языка. Поэтому, когда японские студенты читают текст, даже осознавая, что в определенных местах необходимы повышения или понижения интонации и стараясь следовать этому, амплитуда этих интонационных оттенков оказывается, с точки зрения русского слушателя, недостаточной, а речь – лишенной колорита. Для решения этой проблемы автор прибег к аналогии с музыкой, учитывая тот факт, что японцы вообще очень музыкальны, а также, что обучению музыке уделяется в Японии очень большое внимание, начиная с детского сада. Автор предложил студентам, подходя к слову, на которое падает логическое ударения, например, слово «ударил» в реплике Дамы, усилить голос по аналогии с музыкальным *crescendo* и произносить это слова как бы на *forte*, а далее понижать интонацию, чтобы к концу фразы перейти на *piano*. Такое объяснение оказалось очень эффективным для японских студентов, и вскоре их реплики стали гораздо богаче с точки зрения интонации и гораздо более понятными при восприятии на слух. Кроме того, эти перепады в интонации

придали дополнительную эмоциональную окраску репликам героев, так что они производили впечатление даже на зрителей, не владевших русским языком, а игра актеров выглядела гораздо более профессиональной. Конечно, повышения или понижения интонации должны соответствовать лексическому значению слов и смыслу высказывания. Например, реплику Господина: «Огонь и лед. А все ж следы забот! На вашем лобике. Огонь и лед!» - студент произносил полностью очень громко, не обращая внимания на то, что в реплике есть слово «лобик» - существительное в уменьшительно-ласкательной форме, которое будет звучать неестественно, если произносить его бесчувственно громко, без нежных нот в голосе.

Работа над пьесой также является прекрасным материалом для изучения различных видов интонаций, которые представляются трудными для овладения японскими студентами. В частности одной из таких интонаций является «седьмая интонация» ИК-7, которая применяется в высказываниях, содержащих иронию или сарказм. Обучение такой интонации на занятиях происходит с трудом, а вот работа с текстом пьесы, где реплики, содержащие такую интонацию, являются частью живой сценки, как например, в реплике Торговца из пьесы «Метель», где он с иронией говорит о том, что в старину «Снег, верно, сахаром был?», очень помогает студентам прочно ее освоить. Следует также отметить, что в ходе практических занятий со студентами автор статьи успешно апробировал методику временного привлечения определённой жестикюляции на базовом этапе отработки ИК-7, да и других интонационных конструкций. Подобный метод тут же полюбился студентам, поскольку позволял очень быстро добиваться желаемого эффекта.

Помимо соблюдения правильной интонации, при работе с текстом пьесы необходимо тщательно работать и над фонетическим аспектом – правильным произношением отдельных слов. Во-первых, потому что неверное произношение может исказить смысл слова или целого высказывания, а во-вторых, потому что иногда слова, появляющиеся в тексте пьесы, представляют собой прекрасный материал для оттачивания навыков произношения у студентов. Например, в тексте пьесы «Метель» Дама, постукивая по стакану, говорит: «Хрусталь Богемии». В этой реплике в

слове «Богемии» есть сдвоенный гласный звук «и», произношение которого вызывает трудности у студентов. В данном случае в течение долгого времени героиня произносила эту реплику как «хрусталь богемы», что придавало ей совершенно иной смысл. Аналогично в реплике Господина «... и губ углы опущенные эти» трудности в произношении вызывало слово «углы», которое студент, исполнявший роль, постоянно превращал в слово «угли», что тоже меняло смысл высказывания, тем более, что в предшествующих строках Господин, говоря о Даме, использует слова «огонь и лед». Таким образом, отработка произношения отдельных слов, правильной дикции является очень важным элементом работы над пьесой, поскольку это залог правильного понимания реплик зрителем, воспринимающим их исключительно на слух.

Отработка произношения слов, встречающихся в пьесе, может служить отличным учебным материалом для привития навыков правильного произношения звуков, трудных, в силу фонетических особенностей родного языка, именно для японских студентов. Это такие звуки как, например, «б», «в», «л», «р», «т», «ч», «с», «ш» и некоторые другие. Особенно удачно, если слова с этими звуками встречаются в репликах второстепенных персонажей, роли которых можно дать студентам младших курсов. Так например, в пьесе «Метель» в реплике Трактирщика встречается словосочетание «бобровый ворот», отработка которого стала прекрасным упражнением на произношение звуков «б», «в» и «р». А в пьесе А.Вампилова «Воронья роща» бывший моряк Лохов в качестве междометия, а иногда и ругательства, то и дело произносит название пролива Дарданеллы. Это слово помогло в постановке произношения звуков «д» «р» и «л», во-первых, потому, что в нем есть сдвоенный согласный «л» и сочетание согласных «рд» и, во-вторых, потому, что в разных ситуациях это слово необходимо было произносить с разными оттенками интонации и с разным тембром голоса, что помогало закреплению произношения этих трудных звуков.

Важным элементом подготовки спектаклей является работа над сценическими движениями, жестикуляцией, мимикой исполнителей ролей. Может показаться, что эта сторона не имеет прямого отношения к обучению разговорной речи на иностранном языке, однако многие исследователи

(См. например, Лебедева Н.Г., 2008) отмечают роль невербального фактора в изучении иностранного языка. В реальном личном общении слова его участников всегда сопровождаются соответствующими репликам жестами, выражением лица, которые помогают собеседнику лучше понять говорящего. Точно также при изучении иностранного языка, освоение невербальных элементов общения становится дополнительным фактором, позволяющим достичь лучшего понимания значения лексических единиц и грамматических конструкций.

На начальных этапах работы над спектаклями преподавателям приходится сталкиваться с многочисленными примерами несоответствия сценических движений студентов произносимым репликам. Например, произнося реплику Сторожа в пьесе М.Зоценко «Неудачный день», со словами «небольшой запасец» студент широко разводил в стороны обе руки. Очевидно, что такой жест полностью противоречил смыслу высказывания, и преподавателю необходимо было поправить жестикуляцию. Когда же в процессе работы над пьесой жесты и движения были приведены в соответствие со смыслом реплик, это помогло студентам лучше понять свои роли и закрепить речевые навыки при помощи невербальных средств коммуникации.

## **Заключение**

В условиях, когда в процессе обучения русскому языку большое внимание должно уделяться развитию навыков разговорной речи, встает необходимость применения в процессе обучения новых методик, позволяющих студентам в полной мере использовать и активизировать свои знания различных аспектов языка в процессе реального разговорного общения. Одним из таких методов является метод ролевых игр. В то же время применение этого метода в реальной практике обучения русскому языку сталкивается с различными ограничениями, связанными с количеством часов, отведенных на занятия по разговорному языку и численностью студентов в группе. Работа театрального кружка на кафедре русского языка позволяет в какой-то мере преодолеть эти ограничения, поскольку работа над подготовкой спектакля отвечает

всем методологическим принципам ролевой игры. Кроме того, такая работа дает ее участникам (как студентам так и преподавателям) дополнительные возможности для улучшения уровня подготовки по разговорному аспекту. Это и наличие высокой мотивации, и тесное общение студентов разных курсов и разного уровня подготовки, и более неформальное общение студентов и преподавателей.

Очень важную роль играет участие в спектаклях в плане синхронизации речи с жестукилированием, с манерой поведения, особенно с походкой.

Работа над спектаклем полезна не только студентам, она дает неоценимый опыт и преподавателям, стимулируя их к поиску новых форм и методов объяснения тех или иных явлений русского языка и закрепления необходимых навыков разговорной речи у студентов.

Таким образом, работа театрального кружка на кафедре русского языка служит не только средством самовыражения студентов, инструментом знакомства их с русской литературой, историей и культурой, но и важным подспорьем в учебном процессе, в особенности с точки зрения развития навыков устной речи. Именно поэтому в последние годы подготовка спектаклей стала признаваться частью учебной программы, и студенты получают за участие в этой работе зачетные единицы.

### **Использованная литература**

- Битехтина Н.Б. Вайшнорене Е.В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному. Живая методика. М., 2005, стр. 64-97
- Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 2009
- Лазарева Ж.П. Театрализация как средство формирования коммуникативной толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка. Вестник Брянского государственного университета. Выпуск № 1 / 2011
- Лебедева Н.Г. Возможности использования невербальных средств в процессе обучения студентов иностранному языку : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Липецк, 2002 206 с. РГБ ОД, 61:02-13/1728-9
- Линся Мэн Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая:



проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск № 7 (172) / 2016

Миролюбов А.А. (ред.) Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. М, 2012

Пассов Е.И. Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. М., 2010

Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 2006

Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). М., 2012

Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М., 2011

Latysheva Svetlana. Problems in teaching Russian language to Japanese Students. Sophia Journal of European Studies, Vol.6, 2014

