

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК  
Кафедра русской и зарубежной литературы

ДОПУЩЕНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК И  
ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ  
ЗАИМСТВОВАНИЯ Заведующий  
кафедрой, д-р филол. наук,  
профессор Заведующий кафедрой  
д-р филол.наук, профессор  
Рогачева Н.А.  
01.07 2018 г.

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**  
(магистерская диссертация)

ИНСЦЕНИРОВКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК  
СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

45.04.01 Филология

Магистерская программа «Русский язык и русская литература для  
иностранцев»

Выполнила  
Студентка 2 курса  
очной формы обучения



Селюнина  
Ольга  
Юрьевна

Научный руководитель  
д-р пед. наук,  
доцент



Обласова  
Татьяна  
Владимировна

Рецензент  
кандидат филол. наук,  
доцент



Бурова  
Серафима  
Николавена

г. Тюмень, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. Театральная инсценировка как игровая технология в отечественной педагогике и преподавании русского языка и литературы для иностранцев.....	7
1.1.Специфика театральной инсценировки как педагогической технологии: история изучения и применения .....	7
1.2.Методические ресурсы художественных текстов и использование их в театральной инсценировке при обучении иностранцев. Критерии отбора текста .....	17
1.2.Алгоритм деятельности преподавателя при подготовке к занятию.....	26
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....	31
ГЛАВА 2. Описание опробования алгоритма деятельности преподавателя при использовании инсценирования при обучении иностранцев .....	33
2.1.Обоснование выбора художественного текста в соответствии с критериями отбора .....	33
2.2.Опробование применения алгоритма .....	44
2.2.Критерии оценки эффективности.....	50
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ .....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	54

## ВВЕДЕНИЕ

Стремительное развитие международных отношений, расширение связей во всех сферах жизни – политике, экономике, искусстве, спорте и других, глобальные трансформации, происходящие в мире с конца 90-х гг. XX в., породили потребность в личности с новым набором качеств и компетенций, которые необходимы для продуктивного функционирования ее в поликультурном глобальном мире. Среди них *компетенция межкультурной коммуникации* занимает важнейшее место: ее формирование напрямую связано с обеспечением взаимопонимания и взаимоуважения представителей различных культур.

Современные исследователи (Городецкая О.А., Чувалова Е.М., Тихонович Е.В., Тихонович Н.В. и др.) выделяют три уровня проникновения коммуникантов в контактирующие культуры, высшим из которых является «культурное взаимодействие», характеризующееся проникновением коммуникантов в контактирующие культуры можно выразить через утверждение «Я понимаю и принимаю концептуальные ценности другого и готов разделить их». Высшего уровня можно достичь только при условии выхода, во-первых, за пределы социокультурного быта в сферу социокультурного события, и, во-вторых, за пределы знания факта культуры как такового в область личностной интерпретации этого факта как социокультурного события.

Следовательно, для продуктивного взаимодействия инофону важно не только знать язык, но и научиться понимать особенности национального характера, восприятия мира, пространства, времени, узнать картину мира представителей изучаемого языка. Чем шире знания о культуре и ментальности носителей изучаемого языка, тем меньше вероятности возникновения неудовлетворённых коммуникативных намерений. Воспитание у инофона навыка анализировать поведение представителей других культур, чувствительности к особенностям разных культур и

понимания их уникальности способствует обеспечению эффективности межкультурного общения.

Однако анализ педагогической и методической литературы позволяет сделать вывод о том, что теория и практика формирования компетенции межкультурной коммуникации в настоящее время находится в стадии активного развития и характеризуется наличием ряда проблем.

Проблемы в области межкультурного обучения, формирования межкультурной и языковой коммуникации, деловой межкультурной коммуникации, изучаются культура и культурные различия рассматриваются в теоретических трудах отечественных лингвистов и методистов Апальковой В.Г., Балыхиной Т.М., Белой Г.В., Елизаровой Г.В., Кирьяковой А.В., Козыревой Н.Е., Корнеевой Л.И., Леонтовича О., Мильруд Р.П., Павловой Л.П., Панфиловой А.П., Пассова Е.И., Плехановой М.В., Халеевой И.И. и др..

Исследование проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в психологическом аспекте проанализированы в работах Бодалева А.А., Выготского Л.С., Наролиной В.И., Рубинштейна С.Л. и др..

Изучением и описанием компонентов и моделей коммуникативных (или речевых) ситуаций занимались такие ученые, как Стернин И.А., Формановская Н.И., Щвейцер А.Д., Якобсон Р.О. и др..

Возможности иностранного языка в формировании компонентов межкультурной коммуникативной компетенции определены в работах Бердичевского А.П., Бим И.Л., Вартанова А.В., Васильевой Н.Н., Муреевой С.В., Сафоновой В.В., Сысоева П.В..

Нерешенной сегодня является проблема преодоления *коммуникативных барьеров*, обусловленная, как правило, несовпадающими национально-культурными стереотипами мышления и поведения, в том числе речевого. Понятие «*коммуникативные барьеры*» следует понимать, как психологические препятствия, возникающие на пути передачи информации.

Специальные исследования способов преодоления коммуникативных

барьеров проведены Абдуллиной А.Ф., Гончаровой А.А., Зимней И.Я., Коноваленко В.А., Коноваленко М.Ю., Мухадиновым В.Р., Пономаревым В.Д., Садохиным А.П., Слугиной Т.И., Яковлевой Л.В. и др. Гончарова А.А. отмечает, что разработка методов преодоления коммуникативных барьеров является одной из важнейших проблем. Существующий лингвокультурный барьер возникает в акте коммуникации разных культур, действующих в соответствии с нормами, принятыми в своей культуре. Незнание языкового кода, особенностей вербальной и невербальной коммуникации, как и незнание компонентов культуры, несущих национально-специфическую окраску, национальных особенностей мышления, являются причиной коммуникативных неудач. В методике описаны различные пути решения этой проблемы. Например, Барвенко О.Г., Капитонова Т.И., Московин Л.В., Пономарев В.Д. (опыт Кемеровского государственного института культуры), Федотова Н.П. – в их работах упоминается инсценировка, но специальных исследований мы не обнаружили.

Именно поэтому **объектом** нашего исследования является *театральная инсценировка* художественного текста в аспекте преподавания русского языка как иностранного.

**Предмет** исследования – методические ресурсы использования театральной инсценировки в качестве способа преодоления коммуникативных барьеров в процессе обучения русскому языку как иностранному.

**Цель** – теоретическое обоснование и опробование театральной инсценировки в качестве метода обучения русскому языку как иностранному.

Исходя из указанной цели, в работе были поставлены следующие основные теоретические и практические **задачи**:

1. Охарактеризовать существующие способы использования методов и приёмов театрализации в обучении;
2. Систематизировать наиболее эффективные методические

разработки в обучении русскому языку как иностранному, установить их ограничения;

3. Выявить методы и приёмы театрализации, использование которых целесообразно для обучения русскому языку как иностранному;

4. Сформулировать критерии отбора художественного произведения, наиболее подходящего для театральной инсценировки с иностранцами и произвести отбор в соответствии с ними;

5. Разработать и опробовать алгоритм деятельности преподавателя при подготовке к занятиям с обучаемыми им иностранцами;

6. Разработать критериальный аппарат для оценки эффективности использования алгоритма деятельности педагога.

**Новизна** заключается в том, что выявлены ресурсы метода театральной инсценировки художественного произведения для развития межкультурной коммуникативной компетенции:

*Во-первых*, обоснованы возможность и способы применения инсценировки как перспективного метода преодоления коммуникативных барьеров в процессе обучения русскому языку как иностранному.

*Во-вторых*, разработан и проверен на практике алгоритм подготовки к занятию с применением инсценировки в качестве основного метода.

В ходе **исследования** были использованы такие **методы**, как:

**Наблюдение** за поведением обучаемых инофонов при проведении занятия с использованием способа инсценирования художественного произведения. **Беседа** с обучающимися с целью установления контакта, подготовки к работе и определения преподавателем уровня осмысления анализируемого текста. **Опробование** на практике методической разработки.

**Опрос** проходящих опробование, с целью выявить эффективность метода инсценирования.

**Лингвокультурологический комментарий** художественного произведения с целью выявления лексем, отражающих национально-культурную специфику русского сознания. **Изучение литературы** по творчеству Надежды Н.А. Тэффи .

## **ГЛАВА 1. Театральная инсценировка как игровая технология в отечественной педагогике и преподавании русского языка и литературы для иностранцев**

### **1.1. Специфика театральной инсценировки как педагогической технологии: история изучения и применения**

Игровые методы начали применяться в педагогике с начала XX века. В то же время был введен термин «дидактическая игра» Ф. Фребелем и М. Монтессори, которые активно использовали игровые приемы в работе с дошкольниками. С 70-х гг. XX в. проявляется интерес к игровым методикам в отечественной педагогике, в связи с чем начинается популяризация игровых приемов [Глаголева 2017, URL].

Проблема применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практики является актуальной. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались П. П. Блонский, Л.С. Выготский, К. Гросс, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др..

Игру как одну из главных форм развития психических функций и средств познания ребенком мира взрослых рассматривали Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин. Игра важна не только для гармоничного процесса развития человеческой личности в детском и подростковом возрасте [Выготский 2001; Эльконин 1999].

Самая известная классификация педагогических технологий принадлежит Г.К. Селевко. Согласно его классификации, игровые технологии входят в педагогические технологии, основанные на активизации и интенсификации деятельности учащихся (активные методы обучения) наряду с такими, как технология проблемного обучения, технология современного проектного обучения, технология коммуникативного обучения иноязычной культуре, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала и интерактивными

технологиями [Селевко 2005, т. 1, 124].

Селевко Г.К. в состав игровых педагогических технологий включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Он акцентирует внимание на том, что в отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью [Селевко 2005, т. 1, 124].

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Лосева Т.В. называет следующие компоненты занятия, по которым происходит реализация игровых приёмов:

— *дидактическая цель*, которая ставится перед учащимися в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры;

— *учебный материал*, используемый в качестве ее средства: в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;

— *учебная деятельность*, при которой успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [Лосева 2015, 994].

Н.В. Бордовская и А.А. Реан в своей классификации педагогических технологий отмечают, что игровые технологии связаны с игровой формой взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакли, деловое общение). При этом образовательные задачи включаются в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры [Бордовская, Реан 2000, 304]. Нас в дальнейшем



исследовании будут интересовать *театрализованные игры*.

Проблемами игровых технологий в методике русского как иностранного возникает тоже в 70-е годы и занимались исследователи Н.Б. Битехтина, Е.В. Вайшноре., Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская, Н.Л. Федотова, Н.Л. Шибко, Вопросом использования игровых технологий на занятиях русского языка как иностранного со взрослыми обучаемыми занимались Н.В. Мощинская и Л.С. Крючкова. В данном труде даются не только теоретические обоснования применения игровых методов на РКИ, но и приводятся конкретные примеры лексических и грамматических игр [Крючкова, Мощинская 2009, 221]. Основным методом обучения иностранным языками до 70-х гг. являлся грамматико-переводной, не предусматривающий никакой иной деятельности, кроме исключительно учебной (чтение, перевод, выполнение грамматических упражнений), игровые методики, соответственно, не использовались.

Концептуальная переориентация в методической науке была связана с обоснованием коммуникативной методики и внедрением ее в практику обучения иностранным языкам. Дидактический арсенал с этого времени начинает расширяться, и упражнения, построенные на игровых принципах, становятся все более распространенными и разнообразными, они начинают занимать не менее важное место в учебниках, чем упражнения на механическое повторение. Современные учебные пособия уже трудно представить без игровых заданий [Бабаева, Ахмедова URL].

В методике игровые методы рассматриваются как специальная система обучения, отличающаяся от традиционных следующими параметрами:

- 1) максимальная активизация учащихся на занятиях;
- 2) мобилизация скрытых внутренних возможностей и резервов личности студента;

3) максимальное использование всех средств воздействия на личность учащегося [Голами, Бейги 2018, 221].

Следует отметить, что игровые технологии теоретически осмыслены преимущественно в применении, во-первых, к обучению иностранным языкам вообще, а во-вторых, к обучению детей школьного и дошкольного возраста. Что касается методики преподавания русского языка как иностранного на разных уровнях образования, то можно отметить, что на данный момент развитие игровых технологий находится в стадии развития. Данной проблеме посвящены работы ученых Биккининой Г.М., Гербик Л. Ф., Лебединского С.И., Скрипниковой Т.И. и др..

Анализируя работы вышеперечисленных ученых, нами замечено, что исследуемая нами тема находится в развитии: к игровым технологиям действительно часто обращаются, но методических разработок в аспекте обучения русскому языку как иностранному существует недостаточно и, чаще всего, это адаптированные методики преподавания иностранных языков. Преимущества игровых технологий отмечают многие из перечисленных выше ученых. Например, Н.В. Мощинская и Л.С. Крючкова пишут о том, что задания игрового характера помогают иностранным студентам любого возраста адаптироваться в условиях новой языковой и культурной среды, дают им возможность ознакомления с культурой людей в стране изучаемого языка, наиболее щадящим образом включают их в процесс социализации личности в новых условиях жизни [Крючкова, Мощинская 69, 2009]. Также Биккинина Г. М. подчёркивает, что игровые методы обучения стимулируют познавательную активность студентов, способствуют осознанному восприятию окружающего мира, формированию их личности как специалистов, что является значимым [Биккинина URL].

Инсценирование входит в число игровых педагогических технологий.

Следует отметить проблему терминологического характера. Наряду с

данным термином в изученной литературе мы обнаружили следующие определения, используемые как синонимы: «драматизация» и «театрализация».

Коньшева А.В. выделяет в своей работе вид игровой технологии – драматизацию. Ею отмечено, что обращение к драматизации на уроках иностранного языка является вполне целесообразным, так как педагог «обязан активно вмешиваться в эмоциональную атмосферу урока и обеспечивать, по возможности, возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности» [Коньшева 2008, 192].

Сравнительный анализ терминов показал, что они, как правило, используются как синонимы. Это подтверждает то, что и в английском языке они определяются одним словом «dramatization». В 20-30 гг. XX в. в отечественной психологии инсценирование определяли как сценическое воплощение, завершающий этап драматизации. В 40–50 гг. драматизация утратила своё самостоятельное значение, слившись с инсценированием.

Драматизация отличается глубинным, творческим, но и более служебным характером, являясь максимально углубленным идейно-художественным анализом; подчиняет зрелищную сторону задачам воссоздания литературных образов. 1990-х гг. и до настоящего времени драматизация и инсценирование используются как общедидактические методы, хотя их специфика трактуется разноречиво [Балан, Иванов URL].

В междисциплинарном педагогическом словаре Коджаспировой Г.М. и Коджаспирова А.Ю. драматизация представлена как «инсценирование, то есть разыгрывание по ролям содержания учебного материала на уроках» [Коджаспирова Г.М. Коджаспиров 2005, 344].

Театрализация же определена, во-первых, как синоним к слову драматизация, а во-вторых, – комплексная система использования всех выразительных средств театрального искусства [Коджаспирова, Коджаспиров 2005, 345].

Учитывая особенности употребления данных понятий в профессиональной режиссерской деятельности, в сферу которой мы заходим в силу специфики самого применяемого нами метода и междисциплинарного характера исследования, где принято различать понятия «драматизация» и «инсценирование», мы считаем целесообразным уточнить содержание понятия инсценировка и в педагогической деятельности. Мы будем использовать в рамках нашего исследования термин «инсценировка», понимая под ним метод обучения русскому языку как иностранному, подразумевающий процесс сценического воплощения художественного аутентичного произведения посредством использования выразительных средств театрального искусства. На наш взгляд, он наиболее точно отражает сущность создаваемой нами учебной ситуации.

Идея сближения режиссерской деятельности и педагогической является не новой в отечественной педагогике. Сравнение педагогической и актерско-режиссёрской деятельности было проведено в исследованиях Булатовой О.С., где ею выделены их общие признаки:

1. Содержательный признак (коммуникативность, общей основой является взаимодействие разных индивидуальностей);
2. Инструментальный признак (творец как личность, его психофизика как инструмент воздействия);
3. Целевой признак (воздействие человека на человека, вызов эмоционального отклика партнера);
4. Процессуальные характеристики (осуществляется в условиях публичности, ограничено по времени, результат имеет свою динамику, общность переживаний субъектно-объектных, объект одновременно является и субъектом, «сотворцом», имеет коллективный характер);
5. Структурный признак (анализ материала; обозначение конфликта, проблем; «зарождение» замысла, разрешающего конфликт);

воплощение; корректировка). Подготовка к занятию имеет сходства с работой над ролью. Оба процесса проходят в три этапа:

I. У актера – репетиционный, у преподавателя – доурочный (создание образа персонажа/урока);

II. Технический – проверка материала: у актера – «закрепление» роли, у преподавателя – фиксируется план занятия;

III. Воплощение творческого замысла – у актера – работа в спектакле, у преподавателя – на уроке;

6. Концептуальные признаки (составляющие самостоятельного характера, не поддающиеся автоматизации; выполнение функции воспитания; наличие интуиции, вдохновения, чутья; обладание специфическими профессиональными эмоциями; непрерывная внутренняя работа);

7. Требования к личности творца (основные схожие актерские и педагогические способности, которые считаются необходимыми и для творческой самореализации актера, и для продуктивной педагогической деятельности - развитое воображение, внимание, эмпатия, рефлексия, подвижность, заразительность, выразительные способности, обаяние. Эти способности отмечали А.С. Макаренко, В.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик, Ю.П. Азаров, Ю.Л. Львова, а также К.С. Станиславский). [Булатова 2001, 30].

Инсценирование как методический прием для обучения языку впервые был применен в Англии. Питер Слейд и Брайан Уэй считаются родоначальниками использования данного приема в школе. [Белянко 2013, Кюрдюмова 2009, URL].

В отечественной методике преподавания иностранных языков в общем образовании накоплен большой опыт применения метода инсценировки и его теоретическое осмысление. Интерес к инсценировке в области преподавания русского языка как иностранного вызван в настоящее

время актуальным коммуникативно-деятельностным подходом к изучению языков. Существуют исследования на эту тему, например, Алексеева О.В., Дацун Н.А., Калайтан О.В., Матюнова А.А., Орава А. выделяют коммуникативно-деятельностный подход как эффективный, так как он подразумевает обязательное использование коммуникативного моделирования. Матюнова А.А. акцентирует внимание на главной задаче подхода – обучение всем видам речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование). Широко представлен опыт учителей, например, в пособии Е.С. Атаманчук, С. В. Захаркиной, Е.Л. Ерховой «Английский язык. Театрально-языковая деятельность» дано описание технологии театральной деятельности на уроке [Ерхова, Захаркина, Атаманчук 2009].

Анализ методической литературы, диссертационных исследований, статей показывают, что хорошо разработанным является вопрос применения театрализации в обучении дошкольников и школьников. Например, Вайся Н.А., Иванова Н.В., Молчанова О.Е., Чалых С.А. отмечают возможность мотивации изучения иностранного языка учащихся в школе посредством театральной деятельности, а также возможность положительного влияния на все виды речевой деятельности. Относительно преподавания русского языка как иностранного информации чрезвычайно мало (упоминание на сайте государственного института русского языка им. А.С. Пушкина – новость о проведенном вебинаре, посвященном игровым технологиям; информация о курсах повышения квалификации «Театрализация на уроках русского языка и литературы в зарубежной школе» московского педагогического государственного университета). К сожалению, исследований использования инсценировки как способа обучения русскому языку как иностранному в свободном доступе обнаружить не удалось.

Процесс инсценировки художественного текста учащимися предполагает диалогическое (смысловое) отношение к тексту, понимание не языковых единиц текста, а смысловых единиц понимания. Художественный текст выступает носителем модели/имитации

коммуникативных ситуаций [Сотникова, Устименко 2014, URL].

Использование метода инсценировки предполагает высокую степень эмоциональной и личностной включенности в процесс работы с материалом.

В известную систему Станиславского К.С. входят три технологии:

1. *Ремесло*, подразумевающее использование существующих штампов (штамп – это внешнее актёрское приспособление, с помощью которого живые человеческие чувства, действия, характеры подменяются их формальным изображением посредством раз и навсегда выработанных приемов [Зверева 2007, 104]), которые дают однозначное понимание какие эмоции актер передает;
2. *Искусство представления* – в процессе репетиций актер испытывает подлинные чувства и эмоции, создавая, таким образом, форму проявления этих переживаний, но на спектакле актер эти чувства не испытывает, а только воспроизводит форму;
3. *Искусство переживания* – основано на том, что в процессе игры актер испытывает подлинные переживания, что и рождает жизнь на сцене [Станиславский 1938].

Нас интересует эмоциональное проживание материала инофонами, поэтому репетиционный период для нас наиболее важен, так как согласно системе Станиславского К.С. в период репетиций актер испытывает подлинные чувства, возникающие «здесь и сейчас», в процессе обсуждения инсценируемого произведения, работы над ролью [Станиславский 1938]. Попытки «вжиться» в героев русской художественной литературы даст возможность инофону сблизиться с русским национальным сознанием, так как, осуществляя работу над ролью, необходимо обращаться к своему воображению. Театральные деятели Буткевич М.М., Зверева Н.А., Станиславский К.С., Сулимов М.В., Чехов М.А. и др. отмечали необходимость развития воображения. Станиславский К.С. делал акцент на различии воображения и фантазии: «воображение создает то, что есть, что бывает, что мы знаем, а фантазия - то,

чего нет, чего в действительности мы не знаем, чего никогда не было и не будет» [Станиславский 1938, 305]. Посредством воображения о герое, которого предстоит сыграть, инофон создает его образ – то, каким он себе представляет, исходя из своих знаний о культуре.



## **1.2. Методические ресурсы художественных текстов и использование их в театральной инсценировке при обучении иностранцев. Критерии отбора текста**

Н.В. Мощинская и Л.С. Крючкова пишут, что одним из четырех видов речевой деятельности, которому необходимо обучить иностранцев еще на начальном этапе изучения русского языка, является чтение. И совершенно особое значение в рамках всего процесса обучения приобретает чтение художественных текстов на уроке РКИ. Задача, которую помогают решить художественные тексты, - это обучение реальному общению. Читая неадаптированные тексты (или незначительно адаптированные на начальном этапе обучения), учащиеся попадают в ситуации общения, которые могут им встретиться в повседневной жизни [Крючкова, Мощинская 2009, 279].

Отбор текстов для чтения на уроках русского языка как иностранного является важной ступенью к последующему успешному пониманию текста иностранными обучающимися.

По-нашему мнению тексты должны быть не только интересными, увлекательными для чтения с точки зрения сюжета, но и значимыми в лингвокультурологическом аспекте, поэтому целесообразно отдавать предпочтение аутентичным текстам.

Проблема аутентичности в методике обучения иностранным языкам является насущной в последние годы и ей уделяется большое внимание. Неаутентичными (учебными) текстам называют тексты, написанные специально для изучающих иностранный язык как неродной язык. Они вводятся в учебный процесс для закрепления той или иной грамматической темы, лексического материала. Аутентичным, по мнению Oxford R.J., принято считать текст, который не был изначально приспособлен для учебных целей, текст, написанный для носителей языка носителями этого языка.

Аутентичные тексты с точки зрения лингвистики характеризуются

своеобразием лексики: в них присутствует много местоимений, частиц, междометий, слов с эмоциональной окраской, словосочетаний, рассчитанных на возникновение ассоциативных связей, фразеологизмов, модных слов; и своеобразием синтаксиса: краткость и неразвернутость предложений, наличие структурно-зависимых предложений, употребленных самостоятельно. Также возможна недосказанность, обрыв начатого предложения, предпочтение отдается простым предложениям .

Текст выступает, с одной стороны, как продукт говорения и является способом речевого воздействия на читающего, с другой стороны, он выступает как объект смысловой обработки и создает необходимое содержание и коммуникативную базу для развития говорения: он обладает коммуникативной целостностью, благодаря которой отвечает познавательным и эмоциональным запросам учащихся, активизирует их мыслительную деятельность.

Киян О.Н. приводит аргументы, подтверждающие преимущество аутентичных текстов в обучении русскому языку как иностранному:

1. Использование искусственных, упрощенных текстов может впоследствии затруднить переход к пониманию текстов, взятых из «реальной жизни»;
2. «Препарированные» учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики;
3. Аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у обучаемых;
4. Аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка;
5. Аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой носителями языка, и в естественном социальном контексте [Киян URL].

Носонович Е.В. и Мильруд Р.П. рассматривают содержательные аспекты аутентичности учебного текста и выделяют 7 таких аспектов.

1. Культурологическая аутентичность – использование текстов, формирующих представления о специфике другой культуры, об особенностях быта, о привычках носителей языка.
2. Информативная аутентичность – использование текстов, несущих значимую для обучаемых информацию, соответствующую их возрастным особенностям и интересам.
3. Ситуативная аутентичность предполагает естественность ситуации, предлагаемой в качестве учебной иллюстрации, интерес носителей языка к заявленной теме, естественность ее обсуждения.
4. Аутентичность национальной ментальности, разъясняющая уместность или неуместность использования той или иной фразы.
5. Реактивная аутентичность – при разработке учебного текста ему нужно придавать способность вызывать у обучаемых аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик.
6. Аутентичность оформления, что привлекает внимание учащихся и облегчает понимание коммуникативной задачи текста, установление его связей с реальностью.
7. Аутентичность учебных заданий к текстам – задания должны стимулировать взаимодействие с текстом, должны быть основаны на операциях, которые совершаются во внеучебное время при работе с источниками информации [Носонович, Мильруд 1999, 6]

При использовании аутентичного текста может возникнуть необходимость адаптации. Классификация А. Н. Васильевой предполагает четыре степени адаптации оригинальных текстов:

- сильная адаптация заключается в качественном изменении всей речевой структуры текста, ее упрощении до уровня владения языком, характерного для учащихся низких этапов обучения;

- средняя адаптация проводится путем внесения изменений речевой структуры за счет сокращений и синонимических замен трудных мест;
- при слабой адаптации проводится сокращение некоторых фрагментов текста при полном или почти сохранении оставшихся фрагментов в оригинальном виде;
- условная адаптация, состоящая в наборе более мелким шрифтом тех трудных мест, которые предлагаются для факультативного прочтения сильным и особо интересующимся учащимся.

Редькина О.Ю. выделяет основные компетенции, обретаемые инофонами в результате обучения русскому языку как иностранному:

- языковая, то есть знание системы языка, включая фонологию, грамматику, лексику, синтаксис;
- коммуникативно-прагматическая, то есть понимание коммуникативных ситуаций.

*Страноведческая, этнокультурная и лингвокультурологическая* компетенции являются составляющими коммуникативно-прагматической компетенции. Владея ими, инофон сможет не только общаться на изучаемом языке, но и избегать коммуникативных неудач, связанных с незнанием национально-культурной специфики.

По мнению Редькиной О. Ю. при создании модели обучения иностранных студентов общению исследователи выпускают из внимания важные виды коммуникативной компетенции, такие как страноведческая, этнокультурная и лингвокультурологическая, которые являются разновидностями в целом коммуникативной компетенции, поэтому овладение ими является необходимым в аспекте обучения русскому языку как иностранному. В связи с этим должны быть определенные критерии к текстам, выбираемым для занятий.

Коммуникативность заключается в том, что обучение должно быть организовано подобно процессу общения – так считает представитель коммуникативного метода обучения Е.И. Пассов. Им были предложены условия обучения согласно коммуникативному методу, которого в дальнейшем мы будем придерживаться:

1. *Индивидуальность* каждого учащегося (каждый учащийся имеет свои отличия от других – способности, умение осуществлять учебную и речевую деятельность, личный опыт, уровень фонематического слуха, характер памяти, интересы, потребности, мировоззрение, жизненный опыт. Коммуникативное обучение предполагает учет всех этих характеристик учащихся, ибо только таким путем могут быть созданы условия общения: вызвана коммуникативная мотивация);
2. Проявление коммуникативности осуществляется в *речевой направленности* процесса обучения: путь к практическому владению говорением как средством общения лежит через само практическое пользование языком. Упражнения должны содержать коммуникативную задачу и целенаправленное речевое воздействие на собеседника.
3. Коммуникативность проявляется в *функциональности обучения*. Функциональность определяет методику работы по усвоению лексической и грамматической сторон говорения: как слова, так и грамматические формы усваиваются сразу в деятельности, на основе ее выполнения: Лексические единицы и грамматические структуры выступают как строительный материал речевых единиц, которые выполняют определённые речевые функции или коммуникативные задачи (возразить, одобрить, сравнить) Усвоение формы и функции происходит параллельно. Отбор материала и организация работы с ним осуществляется на основе ситуаций и проблем общения,

интересующих обучаемых в соответствии с их особенностями (пол, возраст и т.д.);

4. Еще одно из условий – *ситуативность общения*: создание моделей ситуации на занятии является очень важным условием. Ситуативность позволяет воссоздать коммуникативную реальность.

Требование к ситуации:

- 1) Лично-значимое для учащихся;
- 2) Должна содержать следующие компоненты:
  - Обстановка;
  - Наличие ролей;
  - Речевые побуждения.

5. Коммуникативность означает постоянную *новизну* процесса: реализуется посредством постоянного комбинирования материала, которое, в конечном счете, исключает произвольное заучивание (диалогов, высказываний, текстов), наносящее огромный вред обучению общения, и обеспечивает продуктивность говорения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что коммуникативность способствует оптимизации процесса обучения, общение происходит в адекватных условиях, таких как учет индивидуальности каждого учащегося, проявление в речевой направленности процесса обучения, проявление в функциональности обучения, ситуативность общения, постоянная новизна процесса обучения [Пассов 1985, 36].

Редькина О.Ю. предлагает с точки зрения компетентностного подхода следующие требования для отбора текста в аспекте обучения русскому языку как иностранному:

- Текст должен являться образцом речи и ее функциональных стилей: научного (тексты изложения теоретического материала) и литературно-разговорного или художественного (тексты упражнений в зависимости от цели занятия и источника текста). В рамках нашего

исследования интерес представляют аутентичные художественные тексты, так как они содержат в себе коммуникативные (речевые) ситуации;

- Текст должен быть стимулирующим для продуцирования ответной речевой реакции обучающихся, мотивирующим на создание собственных текстов или устных высказываний. Как отмечает В. Щарнас, «в текстах должны звучать актуальные, жизненные проблемы, вызывающие у учащихся живую мысль, желание высказаться, спорить, не соглашаться, заставляющие их решать различного типа речевые задачи»;

- Текст должен быть соответствующим степени по уровню лексической, грамматической, синтаксической сложности овладения учащимся языком, но при этом развивать их умения и навыки, предлагая содержательно и грамматически новую информацию. В книге *Principles of Language Learning and Teaching* эта модель описана посредством формулы  $i+1$ , где  $i$  – степень владения учащимся языком, а  $1$  — то новое для него, что возникает в процессе обучения [Douglas Brown 243].

- Текст должен содержать информацию о государстве изучаемого языка, необходимую для дальнейшей коммуникации с его жителями в бытовой и профессиональной сфере.

- Текст должен способствовать совершенствованию навыков построения монологических и диалогических высказываний, выступления в коммуникативной роли инициатора разговора и ответчика, участия в неформальных и официальных коммуникативных ситуациях, создания устных и письменных речевых продуктов в соответствии с параметрами ситуации обучения. [Редькина 2011, 259].

Помимо компетентностного подхода существует личностно-ориентированный подход, согласно которому, во-первых, задания к тексту должны быть организованы от языковых к условно-речевым. Во-вторых, организация чтения текста должна быть как основа для выхода в реальный акт коммуникации, должна способствовать активному самовыражению в

речи [Конева 2008, 38]. Опираясь на классификацию Н. Н. Коневой, назовем три типа заданий, реализующих этот принцип, — предтекстовые, притекстовые и послетекстовые. В соответствии с психофизическими особенностями студентов задания должны содержать ряд вопросов:

- трансформационные вопросы, которые подводят учащихся к самостоятельным выводам по поводу смыслового содержания части текста, соотнесению новой информации с уже знакомой;
- интерпретационные вопросы, которые раскрывают связи между идеями, фактами и жизненными ценностями, заданными в тексте, помогают учащимся осмыслить события, происходящие с героями;
- анализирующие вопросы, которые дают возможность учащимся более глубоко исследовать проблемы логики, причины происходящего при чтении текста, разложить события на отдельные ступени;
- синтезирующие вопросы, которые дают возможность использовать свои знания и опыт для решения поставленной проблемы;
- оценочные вопросы, которые дают возможность раскрыть ценностные ориентиры, жизненные принципы;
- вопросы прогнозирующего характера, которые дают возможность определить цель чтения [Редькина 2011, 259].

Таким образом, выбираемый текст должен соответствовать определенным требованиям. Он должен быть информативным и интересным, чтобы обучающиеся могли удовлетворить познавательные потребности, обогатить мироощущение, представления о культуре и истории страны изучаемого языка и получить удовольствие от чтения и обсуждения текста. Удачно подобранный текст максимально стимулирует языковую активность учащихся и их коммуникативную готовность.

Аутентичный художественный текст, предназначенный для проведения занятия с использованием метода инсценирования должен отвечать следующим критериям:



1. Ценность творчества автора в отечественной культуре (автор выбранного произведения должен быть значимой фигурой в литературе, произведения которого ценны в культурном значении);
2. Ценность творчества автора в культуре, которой принадлежат обучаемые (предпочтительно знание автора обучаемыми и признанным в их культурном пространстве);
3. Ценность в лингвокультурологическом отношении (содержащий в себе культурно значимые реалии, характерные для русской национальной действительности);
4. Эмоционально близким обучаемым в отношении героев (по возрасту, по гендерному признаку и т.д. – преподаватель должен изучить обучаемых и подобрать подходящий для них текст);
5. Наличие коммуникативной ситуации, сочетающей в себе универсальные эмоциональные и национально специфические состояния.

## 1.2. Алгоритм деятельности преподавателя при подготовке к занятию

В нашем исследовании при создании алгоритма деятельности преподавателя мы учитываем опыт работы над постановкой спектакля и считаем целесообразным разделить работу на четыре основных периода работы над постановкой спектакля (инсценирования), характерных для театральной профессиональной деятельности:

1. В профессиональной деятельности формируется на первом подготовительном этапе постановочная бригада, режиссером оформляется художественная идея, эскизы и макет спектакля, подготовка документов. В случае нашего исследования – это подготовка и планирование занятий преподавателем.

1.1. В нашем случае мы занимаемся изучением обучаемой *аудитории* по критериям, в качестве которых для опробования были выбраны следующие:

- Возраст;
- Пол;
- Национальность;
- Уровень владения языком.

1.2. Помимо изучения участников инсценировки на этом этапе преподаватель занимается *отбором художественного текста*

Отбор текста реализуется по указанным критериям в предыдущем параграфе. Для того, чтобы убедиться в верном выборе текста, необходимо осуществить его литературоведческий и лингвокультурологический анализы. Это позволит оценить перспективу текста для работы с обучаемыми инофонами и возможность интерпретировать его для инсценировки.

Ценность лингвокультурологического комментария отмечали такие исследователи, как Абезгауз Е.С., Верещагин Е.М., Кажигалиева Г.А., Колесникова М.С., Костомаров В.Г., Меркиш Н.Е., Ягодова А.А., и др.. В аспекте обучения русскому языку как иностранному

лингвокультурологический комментарий занимает особое значение, так как выполняет ряд функций, которые тесно связаны с методикой преподавания иностранного языка. Он позволяет охарактеризовать взаимодействие языка, культуры и личности автора, осуществить знакомство с национальной языковой картиной мира, сформировать восприятие и понимание художественного текста в иностранной аудитории, способствует успешному освоению лексико-культурного фонда русского языка. Лингвокультурологический комментарий можно применять разными способами. Например, заранее написанный лингвокультурологический комментарий к тексту, который является в какой-либо форме на занятии (с помощью визуализации, аудио- и видео-материалов, подбора синонимов к слову и др.). Обучаемые русскому языку сами разбирают лексемы, вызывающие вопросы, делают про них небольшой доклад, посвященный лингвокультурологическому комментарию к слову и др..

### *1.3. Разработка заданий для занятия*

Работа над текстом представлена в методике преподавания русского языка как иностранного тремя этапами, включающими в себя задания:

- Предтекстовые (направлены на прогнозирование);
- Притекстовые (определение коммуникативной установки, цель чтения);
- Послетекстовые (проверка понимания прочитанного).

В случае нашего исследования мы соприкасаемся с театральным искусством, в связи с чем в задания целесообразно включить актерские и режиссерские тренинги. Предтекстовые задания должны включать в себя визуальные, аудио- и видео-материалы, позволяющие погрузиться в атмосферу текста и понять значение лексем, носящих культурную специфику русского сознания. Атмосфера отмечалась театральными деятелями Станиславским К.С. и Чеховым М.А. как «способ репетирования».

*Атмосфера* – условия жизни актера на сцене, создаваемая разными средствами, такими как музыка, декорации, свет, костюмы, создание запахов, место, выбранное для занятия и др.. Она должна передавать настроение текста, автора и режиссера, позволяющая актеру настроиться на работу с материалом [Станиславский 1990, 91; Чехов 2018, 83]. В нашем случае атмосфера, созданная на занятии, выполняет ту же функцию: настраивает учащихся на материал, подготавливает к его восприятию.

Н.В. Мощинская и Л.С. Крючкова пишут, что первое с чего надо начать работу с текстом – это снятие страноведческих трудностей посредством биографической справки о писателе и времени создания произведения. Данную работу может выполнить как преподаватель, проведя занятие, посвященное автору, так и обучающиеся – в качестве доклада, выполненного как домашнее задание.

Снятие лексических трудностей – это следующий этап, подразумевающий подготовку к чтению текста: включает в себя знакомство с новыми словами, словосочетаниями, фразеологизмами, афоризмами из текста. Для этого необходимо отобрать из текста неизвестные учащимся лексические единицы. Н.В. Мощинская и Л.С. Крючкова рекомендуют составить словарь к тексту или части из текста и предложить учащимся определить значение слов по словарю, подобрать синонимы, антонимы к словам, найти однокоренные слова, обратить внимание на способ образования некоторых слов и т.д.. В нашем исследовании мы используем лингвокультурологический комментарий.

Отбор актерских и режиссерских тренингов, адаптация их для занятия в качестве предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий.

**2. Производственный** период (в театральном искусстве на этом этапе подразумевается подготовка костюмов, реквизита и декораций)

В нашем исследовании этот этап будет заключаться в проведении занятий, подготовленных на первом этапе. Здесь надо обратить на реакцию обучаемых, чтобы оценить по их реакции понимание текста.

3. **Репетиционный** период (в театральной деятельности проводятся репетиции на сцене с художественным оформлением, подготовленным на производственном этапе) в нашем случае репетиции проходят с отработкой, компоновкой, чисткой и уточнением отсмотренных этюдов. Инсценировка выстраивается из этюдов уже отобранных, а на репетициях могут появиться новые, так как процесс репетиции невозможно точно спланировать. Этюды выстраиваются в последовательности по сюжету выбранного произведения.

Под понятием «этюд» в театральном искусстве понимается импровизационное упражнение, направленное на развитие актерской техники и воображения. К составным частям этюда относятся – цель этюда, то, какого результата надо добиться, событие – то, что должно произойти в процессе проживания предложенной ситуации, действие – то, какие поступки предпринимать для достижения цели и импровизационное самочувствие – включение новых и случайно возникших обстоятельств. Этюд – событийный эпизод, как и всякий жизненный факт, возник, развился, исчерпался. Это своеобразная формула жизни, основа ее логики. Сценический этюд предполагает отобранную и зафиксированную логику развития событий и поведения действующих лиц. Имеет сходства с описанной ранее коммуникативной ситуацией, поэтому в нашем случае на первом месте мы ставим не актерскую игру, а этюд как воссоздание коммуникативной ситуации.

Существует несколько видов этюдов: эмоциональное воспоминание, на физическое самочувствие; одиночный или парный этюд на действие с воображаемыми предметами; групповые этюды, имеющие разнообразные методические цели; этюд на освоение способов словесного воздействия.

Структура этюда включает в себя:

1. Завязка (знакомство с персонажем, местом и условиями);
2. Событие;
3. Кульминация (наивысшая эмоциональная точка этюда);

4 Развязка (исход, разрешение ситуации) [Кравцева 2017, URL; Яковлюк 2012, 50].

Использование этюдов как режиссерского решения инсценирования приемлем для обучения иностранцев русскому языку, так как представленные ситуации в художественном тексте имеют схожую структуру с этюдом. Герой (или герои) «входят» в ситуацию – происходит завязка, затем происходит событие, обязательно влияющее на героя, проявляется конфликт, в кульминации конфликт достигает наивысшего напряжения, где герой находится в переломной ситуации выбора. В развязке – герой должен измениться, так как конфликт исчерпан, и точка невозврата пройдена.

4. **Выпускной** период (в театре – прогонные и генеральные репетиции, премьера и показы) в репетиционном процессе посредством наработки этюдов по выбранному произведению создается инсценировка, которую после готовности по желанию преподавателя и обучаемых, показывают на сцене зрителю. Главное в создании инсценировки – сам процесс, так как именно в процессе погружения в атмосферу, знакомства с материалом, разбора речевой ситуации, анализа героев, сравнения обучаемых с героями и т.д. происходит сближение с культурой изучаемого языка. Поэтому проведение показа инсценировки является необязательным [Базанов, 1997, 3].

В театральном искусстве рекомендуется проводить показ тогда, когда режиссер чувствует, что актёры готовы, и понимает, что именно он намерен показать, ощущает целостную готовность, то стоит провести показ. Если уверенность отсутствует, то и показ проводить не стоит. Проведение показа инсценировки осуществляется посредством принятия общего решения преподавателя и обучаемых.

В конце каждого периода целесообразно проводить рефлексию с целью анализа своего эмоционального состояния и полученных на занятии знаний [Кашлев 2002, 32].

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

Развитие межкультурной коммуникативной компетенции, включающей в себя лингвокультурологическую, страноведческую и этнокультурную компетенции, является важным условием в обучении русскому языку как иностранному. Использование игровых технологий в обучении русскому языку как иностранному рассматриваются как способ повышения межкультурной коммуникативной компетенции. В нашем исследовании мы рассматриваем инсценировку как одну из игровых педагогических технологий.

В первой главе мы рассмотрели существующие способы использования методов и приёмов театрализации, в результате чего можем отметить следующее:

Методы театрализации в большинстве случаев используется в рамках обучения иностранному языку в школьном и дошкольном образованиях.

Специальных исследований в аспекте обучения русскому языку как иностранному нами, к сожалению, не было найдено в свободном доступе.

При изучении литературы возникла проблема терминологического характера, заключающаяся в определении понятия «инсценировка», в результате, в рамках нашего исследования, мы определили инсценировку как метод обучения русскому языку как иностранному, подразумевающий процесс сценического воплощения художественного аутентичного произведения посредством использования выразительных средств театрального искусства.

Сформулированы критерии отбора художественного аутентичного произведения наиболее подходящего для театральной инсценировки с иностранцами. При отборе произведения следует пользоваться следующим критериям - ценность творчества автора в отечественной культуре; ценность творчества автора в культуре, которой принадлежат обучаемые пространство; ценность в лингвокультурологическом отношении; наличие коммуникативной ситуации, сочетающей в себе универсальные

эмоциональные и национально специфические состояния.

Нами был разработан алгоритм деятельности преподавателя при использовании метода инсценировки в обучении русскому языку как иностранному, включающий в себя следующие этапы:

1. Подготовка и планирование занятий преподавателем:
  - 1.1. Изучение обучаемой аудитории;
  - 1.2. Отбор художественного текста;
  - 1.3. Разработка заданий для занятия;
2. Проведение занятий;
3. Репетиционный период;
4. Проведение показа (на усмотрение преподавателя и обучаемых).

Подготовлена теоретическая база для осуществления практической части исследования.



## **ГЛАВА 2. Описание опробования алгоритма деятельности преподавателя при использовании инсценирования при обучении иностранцев**

### **2.1. Обоснование выбора художественного текста в соответствии с критериями отбора**

В качестве текста для проведения занятия нами выбран рассказ Надежды Тэффи «Летом», вошедший в сборник «Неживой зверь» 1916 года.

#### **1. Отметим ценность выбранного автора и его творчества в отечественной культуре.**

Настоящая фамилия писательницы – Лохвицкая (в замужестве Бучинская). Псевдонимом «Тэффи» писательница подписала свою первую пьесу «Женский вопрос», которая и принесла автору большой успех. О выборе псевдонима Н. А. Тэффи рассказывает в автобиографическом рассказе «Псевдоним»: «Женщины-писательницы часто выбирают себе мужской псевдоним. Это очень умно и осторожно. К дамам принято относиться с легкой усмешечкой и даже недоверием.

— И где это она понахваталась?

— Это, наверно, за нее муж пишет...».

Ну, кому из директоров театра охота читать всякую дребедень, когда уже написан „Гамлет“ и „Ревизор“? А тем более, дамскую стряпню! Прячется за мужской псевдоним не хотелось. Малодушно и трусливо. Лучше выбрать что-нибудь непонятное, ни то, ни се. Лучше всего имя какого-нибудь дурака. Дураки всегда счастливы. Вспомнился один Степан, домашние называли — Стефан. Отброшена из деликатности первая буква» [Тэффи 1952].

Н.А. Тэффи родилась 24 апреля 1872 года в старинной дворянской семье, где все увлекались литературой. И она не была исключением – любила поэзию К.Д. Бальмонта и А.С. Пушкина, зачитывалась Л.Н. Толстым.

Объектом изображения первых рассказов Тэффи становятся пороки, имеющие широкую общественную значимость, нарушение нравов, норм

морали. Сатира является определяющим видом комического, а смех имеет трагикомический характер. Нередко сатирические зарисовки сочетаются с лиризмом повествования, что выделяет рассказы Тэффи из общего потока комической литературы начала XX века.

В дореволюционной России Надежда Александровна была необычайно популярным автором сатирических стихов фельетонов, рассказов, драматических произведений; являлась (1908г.) одним из ведущих сотрудников журнала «Сатирикон», который содержал в себе как политическую сатиру, так и легкий безобидный юмор.

В начале её творческого пути о ней периодически замалчивалось – судьба её книг складывалась очень сложно. В 20-е годы, когда она эмигрировала во Францию, опубликовали её дореволюционные и чуть позже – некоторые написанные в эмиграции рассказы, после чего около 30 лет её произведений не было в печати на родине. Но, несмотря на то, что её произведения не издавались на отечественных изданиях, в эмиграции Надежда Александровна много работала – выдающийся талант русской писательницы оценили по достоинству за рубежом и активно издавали в Париже, Стокгольме, Нью-Йорке, Белграде, Праге, Берлине, Шанхае (в промежутке с 1920 по 1940 год было издано 19 сборников). Жизнь эмигрантки Н.А. Тэффи без ее еженедельных фельетонов была бы беднее и скучнее. В Париже в 1936 году открылся Русский театр, произведения Тэффи стали неотъемлемой частью его репертуара. Её пьесы пользовались успехом, как и в дореволюционной России. Премьера новой четырехактной пьесы состоялась в 1937 году – «Момент судьбы», действие которой происходит в современном Париже. После успеха пьеса была поставлена в Монтражи, Ницце и Марселе и, кроме того, в русских театрах в Лондоне, Берлине, Риге, Варшаве, Праге, Белграде, Софии и Шанхае. Спустя два года эмигрантская печать с восторгом приветствовала ее следующую новую пьесу «Ничего подобного», поставленную Н. Евреиновым в Париже.

Произведения эмиграции имеют характер исповедальный. В

художественном мире писательницы повествователь и автор сливаются в единый образ. В основу сюжета произведений входят собственная жизнь, воспоминания, образы детства. В центре творчества оказывается трагедия человеческой жизни, так как и сама Надежда Александровна ей подвержена, а юмор уходит на второй план [Бочкарева 2009].

Творчество писательницы вновь появляется на страницах газет и журналов, входит в сборники и антологии только в период «оттепели», но ненадолго: после выпуска в свет двух сборников миниатюр публикации вновь прекращаются [Николаев 1990, 18].

Рассказы о детях характерны двухплановостью построения, на первом месте которых ребёнок со своим мироощущением, на втором - мир взрослых. Конфликт порождён неприятием фальши, пошлости, косности мира взрослых. Подобное стремление к двухплановости контрастного повествования отражает следование чеховской традиции. Если рассказы о жизни эмигрантов о серьёзном Н.А. Тэффи иронично повествует, то в рассказах о детях ей удаётся о смешном детском говорить серьёзно. Сочувствие к ребёнку, уважение к его переживаниям определяет эмоциональный фон цикла рассказов о детях.

В годы оккупации Парижа фашистами Н.А.Тэффи жила бедно и трудно, так как не сотрудничала с нацистами. Невзирая на лишения и болезнь, она всегда всем щедро помогала, что удивляло всегда всех [Бочкарева URL].

В 1946 году был воссоздан в Париже Союз писателей и журналистов. Когда проводили выборы в правление, Надежда Александровна набрала максимальное количество голосов. Позднее участвовала в съезде русских писателей в Белграде.

После войны Тэффи тяжело заболела, но только близкие друзья знали или догадывались об этом, так как она не обременяла никого: «По всем понятиям — по возрасту (я старше, чем вы думаете), по болезни неизлечимой я непременно должна скоро умереть. Но я никогда не делала того, что

должна. Вот и живу. Но, честно говоря, надоело...»

«Все мои сверстники умирают, а я все чего-то живу. Словно сижу на приеме у дантиста. Он вызывает пациентов, явно путая очереди, и мне неловко сказать и сижу, усталая и злая...».

5 октября 1952 года Тэффи умерла, ее похоронили на русском кладбище Сен-Женевьев-де-Буа.

Три революции, Гражданская война, две мировые войны, вынужденная эмиграция... тяжелые испытания пришлось пережить Н.А. Тэффи за свою долгую, но насыщенную жизнь. Результатом её активного труда на литературном поприще стало свыше тридцати книг прозы, поэзии, драматургии (около 500 рассказов, 3 книги стихов, 11 сборников пьес, 1 роман с интригующим названием — «Авантюрный роман»).

Особое место в русской юмористике XX века принадлежит «жемчужине русского юмора» - Н.А. Тэффи. Именно в её творчестве впервые проявился жизнеутверждающий пафос смеха, а объектом его осмеяния становились пороки российской действительности. Её талант признан многими исследователями, такими как Амфитеатров А.В., Бочкарёва Е.В., Васильев И.А., Верещагин В.В., Зощенко М.М., Коротких А.В. и многими другими, что *подчеркивает её ценность в отечественной культуре.*

## **2. Ценность в культуре обучаемых**

Обучаемые являются представителями китайской культуры, что означает необходимость узнать о месте творчества Н.А.Тэффи в их культуре.

Ценность творчества автора в **культуре, которой принадлежат обучаемые** (предпочтительно знание автора обучаемыми и признанным в их культурном пространстве)

В Китайской культуре Н.А. Тэффи не безызвестна, многие ее рассказы были переведены на китайский язык, а это в свою очередь поспособствовало развитию интереса к самой писательнице. Знакомство Китая с творчеством Тэффи началось в 90-х г.г. прошлого столетия, когда китайские русисты стали изучать русскую литературу, не обошли они стороной и русских

писателей-эмигрантов. Первые переводы Тэффи в Китае были опубликованы в 1992 году в журнале «Любование шедеврами», это были рассказы «Джентльмен» и «Легенда и жизнь», двумя годами позже уже в другом журнале были опубликованы еще шесть рассказов. В 2001 году выпускается книга Тэффи «Воспоминания», на которой будут основываться будущие исследования, посвященные Тэффи. [Хуан Сяоминь 2016, 20]. Отдельная книга писательницы «Сладкая отравка: Сборник рассказов Тэффи» появилась в 2013 году (в переводе Хуан Сяоминь) и включила в себя 77 рассказов. С жизнью и творческим путем писательницы китайские читатели могли познакомиться, прочитав перевод книги «Литература русского зарубежья» В.В. Агеносова (в переводе Лю Вэньфэй и Чэнь Фан) и «Русская литература рубежа веков (1890-е – начало 1920-х годов) в 2 томах» (переводчики Гу Юй и Ван Яминь). Отдельные главы вышеперечисленных книг посвящались биографии и творчеству Тэффи. [Хуан Сяоминь 2016, 21]

Неудивительно, что писательница заинтересовала ученых Китая. Например, в 1922 году выходит статья «Жемчужина русского юмора» Чжоу Цичао, в которой описывается место Тэффи в русской литературе прошлого века, а также предоставляются отзывы русских писателей на творчество Надежды Александровны. [Чжоу Цичао, 1992]. Вторая статья автора «Копание человекообразных качеств в человеке – русская писательница Тэффи» посвящается способности Тэффи описывать различные типы людей и создавать разнообразные ситуации [Чжоу Цичао 1992].

Еще один ученый Лань Инънянь в своей статье «Силуэт русского юмориста Тэффи» попытался объяснить популярность Тэффи среди читателей. Аргументирует ее он тем, что Н.А. Тэффи помогала людям справиться с отчаянием при помощи смеха, она показывала людям их же слабости так, что они могли сами над собой посмеяться: «В её смехе содержится любовь и ненависть к соотечественникам» [Лань Инънянь 1998, 101]. О теме «маленьких людей» в творчестве Тэффи пишут Чжан Бин и Жун Цзе. Авторы причисляют Тэффи к продолжателям традиции таких русских

писателей, как Пушкин, Достоевский, Чехов и др. Однако «маленькие люди» Тэффи иные, писательница объединяет трагедию и комедию, они неразлучны в ее творчестве и идут рука об руку с черным юмором. В этой же статье авторы подчеркивают отношение самой писательницы к смеху: «Противление злу смехом» – это самое важное художественное открытие Тэффи» [Чжан Бин, Жун Цзе 2004, 79].

3. Для подтверждения ценности в лингвокультурологическом отношении приведён комментарий, содержащий в себе описание реалий, содержащихся в тексте.

Рассказ Н.А. Тэффи «Летом» совсем небольшой по объему, потенциально содержит вопросы и недопонимания среди людей незнакомых с русской культурой.

Например, «жасмин» растет не в каждой стране, а, чтобы прочувствовать атмосферу текста, необходимо знать, что этот цветок имеет очень резкий и терпкий, но приятный запах. Важно отметить, что жасмин обычно цветет в летние месяцы, такие как июнь и июль. В китайской культуре тоже присутствует такая реалия, символизирующая сладость, грацию и привлекательность, в христианской культуре – символ грации, элегантности, его считают цветком Девы Марии. Присутствие этой реалии в обеих культурах может способствовать её пониманию в выбранном произведении и способствовать дальнейшему погружению, так как именно с аромата жасмина начинается рассказ - «в жасминовой беседке» [Чернышева URL].

Другими реалиями, которые могут оказаться незнакомыми представителям других культур, являются «шмель» и «мандолина» («мандолинной струной»). «Шмель» – это летающее, желто-черное насекомое, издающее характерный жужжащий звук. Как и жасмин, шмель в данном тексте играет большую роль в передаче атмосферы текста, так как эти насекомые особенно активны летом. «Мандолина» – струнный щипковый музыкальный инструмент небольших размеров. Металлические

струны мандолины издают короткий звук, а протяжные ноты достигаются быстрым повторением одного и того же звука. Если не знать этих двух понятий, то метафора «прогудит шмель мандолинной струной», созданная автором, будет непонятна.

Надежда Александровна внедряет в текст и других летних насекомых, таких как «пчела», «жук» и «травяной паук». Все эти обитатели флоры и фауны являются неотъемлемой частью настоящего русского лета на природе. Они дополняют атмосферу лета в русской деревне. В Китайской природе так же присутствуют эти реалии, поэтому посредством своих знаний обучаемые могут вообразить место, в котором происходят события.

Для создания образа лета автор также использует такие природные понятия как «мох» и «гнилушки». Если «мох», зеленое короткое растение, покрывающее поверхности, знают во многих странах и в Китае оно встречается, то «гнилушки» – это совершенно культурно-специфическое слово, которые на многие языки можно перевести лишь описательно. «Гнилушки» – это обломки гнилых деревьев, которые могут светиться в темноте. Старые размякшие грибы также можно часто встретить летом и осенью в русских лесах.

«Ситцевое платье», упомянутое в тексте, стало атрибутом русской культуры. Ситец – это легкая хлопчатобумажная гладкоокрашенная или набивная ткань полотняного переплетения. Однако, родиной ситца является Индия. Но и в Китае продается одежда из ситца. Другой элемент одежды – «гимназический передник». «Передник» - элемент одежды, одеваемый на переднюю часть одежды, предназначенный для предохранения от загрязнения. «Гимназический передник» - это передник, который носили учащиеся в гимназии, который обычно был белого цвета и являлся обязательным общепринятым элементом формы. В школах Китая нет такого элемента формы, поэтому это слово требует объяснения и лучше визуального.

«Гимназия» – государственное или частное учебное заведение, которое обычно считается элитным и предоставляет универсальное и многостороннее образование (в Китае присутствует такая реалья, но Вероятно, поэтому героиня рассказа Лиза так гордо рассказывает о своей учебе в гимназии. Скорее всего, Лиза обучается в частной женской гимназии, так как все ее одноклассницы и учительница – девушки. Другие понятия, связанные с этим учебным заведением – это «**приготовительный класс**» и «**чистописание**». «**Приготовительный класс**» – это неотъемлемая часть учебной программы в гимназии, он предшествует первому классу. В подготовительном классе большое внимание уделялось таким предметам, как русский язык, математика, черчение, рисование и чистописание.

Помимо учебы в гимназии, Лиза упоминает свои походы в **театр**, который считался досугом обеспеченных и образованных людей. Она уточняет, что их возили в «**ложу**»; «**лож**а» - группа мест в театре, отделенная от остальных и имеющую отдельный вход, что обычно могут себе позволить только привилегированные гости. Театр является реальей, присутствующей в китайской культуре.

Также в тексте упоминаются некоторые топонимы и антропонимы. «**Горки**», место, где проживает вторая героиня рассказа Люня, - это **русская деревня**, где обычно не бывает ни гимназий, ни театров. Также Лиза перечисляет множество русских женских фамилий, таких как Александрова, Андреева, Асланова, Бабарусова, Батарникова, Букина и т.д.

Стоит отметить, что учительница просила Лизу снять локти со стола. Чтобы понять, почему она это просит, нужно помнить о том, что ставить локти на стол во многих странах считается дурным тоном, и образованные и воспитанные люди не должны себе такого позволять. Также неприличным считается «**трясти вихрами**», под чем подразумеваются растрепанные волосы. В Китае также присутствуют нормы поведения, но они отличны от наших.



Еще одну неверную интерпретацию у представителей других культур может вызвать праздник «**Рождество**» сходство, о котором говорит главная героиня. Речь идет о православном Рождестве, которое в отличие от католического рождества празднуется в ночь с 6 на 7 января. Также Лиза называет Люню «**простой католичкой**», так как она родом из Польши, где основной религией является католицизм. Рождество – реалья, которая известна обучаемым, так как в китайской культуре начали тоже с недавних времен отмечать Рождество. «Католичка» - слово требующее объяснения, так как является производным от слова «католицизм». Это вероисповедание находит себя и катаяской культуре.

Другим религиозным понятием, которое может вызвать затруднения в восприятии текста является «**масон**». Тэффи сравнивает положение рук Люни с положение рук масона во время молитвы. Чтобы понять такое сравнение, необходимо представлять себе, кто такие масоны и как проходят их ритуалы. **Масонство** – это движение, появившееся в 1717 году в виде тайного общества. Этика и философия масонства опираются на монотеистические религии, на древние конституции вольных каменщиков, их регламенты, статуты и уложения. Масонство требует также объяснения, так как с ним в наше время можно столкнуться очень редко.

В данном тексте слово «**скамейка**» употребляется несколько раз. В первом случае говорится о скамейке в гимназии, а в другом о скамейке на улице, на которой сидят девочки. Те, кто мало знаком с русским бытом и культурой, вряд ли поймут, что эти скамейки обычно выглядят по-разному. Скамейки в школах чаще всего низкие и без спинок. Девочки же сидят на скамейке со спинкой (одну ногу перекинула на спинку), которые обычно выглядят красиво. Эта реалья есть

Также стоит отметить, что героини часто повторяют слово «**ужасно**», например, «ужасно люблю», «ужасная красавица», «еще ужаснее», «ужасно трудно». Нужно понимать, что тут речь не идет о страшных вещах, слово

«ужасно» лишь выполняет функцию усиления. Особенно ярко это видно в сочетании «ужасная красавица», что означает, что мама Лизы очень красива. Такие словосочетания могут вызвать замешательство у людей, плохо знающих тонкости русского языка.

В заключении можно сказать, что текст «Летом», написанный писательницей Тэффи, наполнен культурно-специфическими лексемами, которые могут понять лишь люди, близко знакомые с русской культурой. Представителям культур, которые будет сложно прочувствовать атмосферу текста, которую пыталась создать автор.

Для того, чтобы инофонам было понятнее на занятии в аспекте обучения русскому языку как иностранному, можно использовать визуальные, аудио- и видео-материалы. Это позволит настроить на работу с материалом и будет являться вспомогательным средством при использовании инсценирования как метода обучения.

#### **4. Эмоционально близким обучаемым в отношении героев**

Специфика написания рассказов о детях, как ранее отмечалось, характерно двухплановостью построения, где за миром ребенка скрывается мир взрослых, посредством чего взрослый человек смотрит на себя как на ребёнка в описанных ситуациях и узнает себя. Героями выбранного произведения являются две девочки – Лиза и Люня, наделенные реальными чертами характера и соответствующим поведением. Выбранный текст будет интересен и эмоционально близким обучаемым, так как они являются представителями женского пола, как и героини, поэтому «увидеть в них себя» не составит труда.

#### **5. Наличие коммуникативной ситуации**

Согласно Пассову Е.И., как говорилось в теоретической главе, коммуникативная ситуация должна содержать – *лично-значимое* для учащихся. Лично-значимым будет являться получение знаний о реалиях

изучаемой культуры в начале XX века и знакомство с ситуацией русского коммуникативного поведения.

В рассказе Н.А. Тэффи ситуация общения двух девочек разных слоев общества Лиза – гимназистка «одолевшая ужасы науки приготовительного класса», можно сделать вывод по тому, что они семьей ходят в театр и занимают места в ложе, из богатой семьи – «я очень часто бываю». Люня – «простая католичка», «припомаженная, принаряженная, с чисто вымытыми красными руками».

Должна содержать следующие *компоненты*:

- Обстановка – есть: «в жасминовой беседке душно и томно от сладкого запаха», «...старая скамейка обросла мохом и гнилушками», «...цветут цветы»;
- Наличие ролей – есть: «на скамейке две девочки: одна длинноногая, белобрысая с веснушками ... это Лиза Кириллова... Другая – припомаженная, принаряженная, с чисто вымытыми красными руками, - Люня Донацкая»;
- Речевые побуждения – есть: «Вы любите театра?», «А вы не боитесь?» и т.д.

## 2.2.Опробование применения алгоритма

Подготовка к занятию при использовании метода инсценирования:

**Изучение обучаемой аудитории** (нами выбраны данные критерии, в дальнейшем их можно дополнять):

Wenjie Song и Xiaofang Fu:

- Возраст 22-23;
- Пол ж;
- Национальность – китайки

Опора коммуникативной культуры Китая – на конфуцианские и даосистские этические принципы, согласно которым мудрый человек должен достойно жить по ритуалам и правилам. Сдержанность, уравновешенность, знание своего места, порядочность – все эти этические принципы и по сей день играют значительную роль в жизни китайцев [Стернин 2002, 10].

- Уровень владения языком В2.

### 2. Отбор художественного текста

Отбор текста произведен – рассказ писательницы Н.А. Тэффи «Летом», написанный в 1916 году. Наряду с Н.А. Тэффи рассматривались такие писатели, как А.Т. Аверченко, И.А. Бунин, М.М. Зощенко, А.И. Куприн, А.П. Чехов и др. Обоснование выбора описано в предыдущем параграфе.

Рассказ «Летом» был написан в 1916 году, и входит в дореволюционный период творчества писательницы. Текст включен в сборник «Неживой зверь» (издательство «Лаком-книга », издано в 1997 году). В настоящий том собрания сочинений Надежды Александровны Тэффи включены в большинстве своем неизвестные современному читателю рассказы, написанные как до революции, так и в эмиграции, объединенные общей тематикой. Перед интересующим нас рассказом «Летом» в сборнике стоит фельетон «Весна», в котором четко обыгрывается конфликт между влюбленной девушкой и невлюбленной; а после стоит рассказ «Я счастлива»,

в котом описывается прочная связь между детскими мечтами и взрослой действительностью. Безусловно, мы не можем назвать это трилогией, но некая связь между этими тремя произведениями просвечивается даже в заглавиях (Весна, Летом, Я счастлива).

### **3. Разработка заданий для занятия**

- 1) Предтекстовые:
  - а) Биографическая справка об авторе Н.А. Тэффи;
  - б) Тренинг «Интервью»: в парах взять по очереди у друга интервью; задавая вопросы, запоминать – как ведёт себя собеседник (речь, движения, поза, взгляд, эмоции). На базе полученного интервью рассказать в монологе о нём в первом лице, передавая его манеру речи, движения, позу, взгляд и эмоции);
  - в) Снятие лексических трудностей (просмотр видео- и фото-материалов);
  - г) Погружение в атмосферу рассказа «Летом» посредством музыки, исполняемой на мандалине Suite No.1 for Cello Solo in G major, звуков природы.
- 2) Притекстовые:
  - а) Погрузившись в атмосферу текста, закрыть глаза и вообразить себе обстановку, в которой происходят действия рассказа, представить героев – какие они, как выглядят и как говорят;
  - б) Чтение текста преподавателем с заранее отрепетированной актёрской подачей (следить за реакцией обучаемых);
- 3) Послетекстовые
  - а) Рассказать о возникших чувствах и эмоциях при прослушивании текста, поделиться отношением к тексту;

- б) Спросить о том, что было непонятно – выровнять проблему лексических трудностей.
- в) Выбрать героя, который импонирует. Объяснить – почему?
- г) Тренинг «Суд над героем»: одного выбирают героем из текста; в качестве героя он должен оправдать себя – ему задают вопросы о том, почему так поступил его герой. Он должен отвечать в соответствии с тем, как он представляет данного или выбранного героя. В качестве героя должны побывать все;
- д) Продумать и рассказать с опорой на текст от первого лица монолог понравившегося героя так, как вы его представляли (как он двигается, говорит, смотрит, проявляет эмоции);
- е) Рассказать – что такое этюд?

Существует несколько видов этюдов: эмоциональное воспоминание, на физическое самочувствие; одиночный или парный этюд на действие с воображаемыми предметами; групповые этюды, имеющие разнообразные методические цели; этюд на освоение способов словесного воздействия.

Структура этюда включает в себя:

1. Завязка (знакомство с персонажем, местом и условиями);
2. Событие;
3. Кульминация (наивысшая эмоциональная точка этюда);
4. Развязка (исход, разрешение ситуации) [Кравцева 2017, URL; Яковлюк 2012, 50].

- ж) Задание на выполнение этюдов вне текста (одиночных, парных, групповых);
- з) Тренинг «Зеркало» - один ведущий, второй ведомый: ведомый должен повторять действия зеркально действиям ведущего; упражнение должно выполняться

- в тишине, в медленном темпе, можно включить музыку (идеальное выполнение – когда непонятно кто ведущий, а кто ведомый);
- и) Задание на выполнение этюдов в тексте (одиночных, парных, групповых);
  - к) Отсмотр и отбор этюдов;
  - л) Начало репетиций, в процессе которых выстраивается композиционно ряд этюдов.

Составить точный план занятий для использования инсценировки как метода обучения русскому языку как иностранному затруднительно.

Задания могут быть как актерскими (на понимание героя, его действий), так и режиссерскими (на развитие «гибкости ума»). Всё зависит от выбранного текста и от количества обучаемых (их индивидуальных способностей).

#### **4. Проведение занятий**

Занятия провести с точностью плана, как выяснилось, не удастся, так как необходимо подбирать такие актерские и режиссерские тренинги, которые будут доступны пониманию обучаемых инофонов. Следует всегда иметь варианты, которыми можно заменить выбранные. Существует множество разработок по актерским и режиссерским тренингам (Приложение №2). Чтобы сориентироваться и понять, что делать на следующем занятии, целесообразно проводить после каждого занятия рефлекссию, так как она позволяет дать обратную связь и почувствовать в каком направлении дальше работать.

**5. Производственный период** (в театральном искусстве на этом этапе подразумевается подготовка костюмов, реквизита и декораций)

В нашем исследовании этот этап будет заключаться в проведении занятий, подготовленных на первом этапе. Здесь надо обратить на реакцию обучаемых, чтобы оценить по их реакции понимание текста.

Существует несколько видов этюдов: эмоциональное воспоминание, на физическое самочувствие; одиночный или парный этюд на действие с воображаемыми предметами; групповые этюды, имеющие разнообразные методические цели; этюд на освоение способов словесного воздействия.

Структура этюда включает в себя:

1. Завязка (знакомство с персонажем, местом и условиями);
2. Событие;
3. Кульминация (наивысшая эмоциональная точка этюда);
4. Развязка (исход, разрешение ситуации) [Кравцева 2017, URL; Яковлюк 2012, 50].

Использование этюдов как режиссерского решения инсценирования приемлем для обучения иностранцев русскому языку, так как представленные ситуации в художественном тексте имеют схожую структуру с этюдом. Герой (или герои) «входят» в ситуацию – происходит завязка, затем происходит событие, обязательно влияющее на героя, проявляется конфликт, в кульминации конфликт достигает наивысшего напряжения, где герой находится в переломной ситуации выбора. В развязке – герой должен измениться, так как конфликт исчерпан, и точка невозврата пройдена.

**б. Выпускной период** (в театре – прогонные и генеральные репетиции, премьера и показы) в репетиционном процессе посредством наработки этюдов по выбранному произведению создается инсценировка, которую после готовности по желанию преподавателя и обучаемых, показывают на сцене зрителю. Главное в создании инсценировки – сам процесс, так как именно в процессе погружения в атмосферу, знакомства с материалом, разбора речевой ситуации, анализа героев, сравнения обучаемых с героями и т.д. происходит сближение с культурой изучаемого языка. Поэтому проведение показа инсценировки является необязательным [Базанов, 1997, 3].



В театральном искусстве рекомендуется проводить показ тогда, когда режиссер чувствует, что актёры готовы, и понимает, что именно он намерен показать, ощущает целостную готовность, то стоит провести показ. Если уверенность отсутствует, то и показ проводить не стоит. Проведение показа инсценировки осуществляется посредством принятия общего решения преподавателя и обучаемых.

В конце каждого периода целесообразно проводить рефлексию с целью анализа своего эмоционального состояния и полученных на занятии знаний [Кашлев 2002, 32].

## 2.2. Критерии оценки эффективности

В профессиональной театральной деятельности инсценировка предполагает высокий уровень актерского мастерства. Однако, актерское мастерство не является критерием оценки в случае её использования как метода обучения русскому языку как иностранному, так как на первом месте стоит понимание и уровень повышения межкультурной коммуникативной компетенции.

Чтобы оценить эффективность исследуемого нами метода, необходимо рассмотреть выполненные этапы инсценирования по следующим критериям:

Критерий проживания описанной жизни героев в художественном произведении (оценивается на основе опроса или рефлексии по окончанию занятия);

Критерий оценки роли создаваемой атмосферы на занятии (уровень погруженности в атмосферу на занятии оценивается методом наблюдения и рефлексии);

Критерий эмоциональной включенности (эмоциональная реакция на материал, выбранный для занятия, оценивается посредством наблюдения и рефлексии);

Критерий коммуникативности на занятии посредством метода обучения русскому языку как иностранному (наличие активной речевой деятельности на занятии).

Опрос участников опробования:

1. Какие чувства вызвал текст?

Wenjje Song: весело, смешно, тепло, уютно

Xiaofang Fu: светло, тепло, жарко, приторно

2. Чем понравился/не понравился текст?

Wenjje Song: Да, текст понравился. Понравилась его живость и простота.

Xiaofang Fu: Текст интересный, лексика немного сложная, но тоже интересная. Текст смешной.

3. Кто из персонажей больше нравится?

Wenjie Song: Мне понравилась Люня, потому что она простая, чистая, светлая, наивная.

Xiaofang Fu: Люня. Потому что она настоящая, простая и наивная.

Какие общие черты находишь у себя с персонажем?

Wenjie Song: С Люней – искренность, простота, доброта.

Xiaofang Fu: простая, смешная, интересная.

4. Удалось ли погрузиться в атмосферу?

Wenjie Song: Музыка была приятной, но странной. От неё хотелось немного спать. Твоё чтение помогало представлять

Xiaofang Fu: Когда я закрыла глаза, у меня хорошо получилось представить себе героев и место, где всё происходит. Музыка хорошая.

5. Хотелось бы Вам продолжить работу над нисценировкой, не ограничиваясь тренингами и этюдами?

Wenjie Song: да, мне понравилось работать так.

Xiaofang Fu: интересный метод, можно попробовать еще.

## **ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ**

Проведено опробование метода инсценировки согласно алгоритму, разработанному в 1 главе, который был использован успешно, но требует доработок. В качестве дидактического материала был использован рассказ Н.А. Тэффи «Летом».

Было проанализировано творчество Н.А.Тэффи и определено ее высокое значение как в русской культуре, так в зарубежной, в частности – в Китае. Она действительно является писательницей, получившей признание во всем мире. С точки зрения лингвокультурологии её рассказ «Летом» определен как ценный для использования в качестве дидактического материала – в нем есть как новая, так и знакомая лексика для представителей обучаемой культуры, что способствует более эффективному пониманию текст, так как он содержит в себе знакомые реалии.

Проведен опрос с целью выявления эффективности работы с обучаемыми на опробовании. Опрос показал, что обучаемым понравился метод и удовлетворил текст. На занятии было отмечено, что актерская подача текста является также успешным приёмом для понимания заложенной ситуации в тексте и смысла.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Театральная инсценировка является перспективным методом игровых педагогических технологий. В нашем исследовании мы приблизились к тому, чтобы межкультурная коммуникативная компетентность развивалась через созидание и сопричастность к национальной культуре посредством театрального искусства. Этюдный метод инсценирования как метод игровых педагогических технологий в аспекте обучения русскому языку как иностранному позволяет попробовать иностранцу себя в роли персонажа-носителя русского национального сознания и «прожить» коммуникативную ситуацию, которая содержится в выбранном преподавателем аутентичном художественном тексте.

Исследовательская работа является междисциплинарной, пересекаясь с режиссурой и актерским мастерством, лингвокультурологией и др.

В перспективе исследования расширение метода игровой педагогической технологии инсценирования как способа обучения русскому языку как иностранному. Работа перспективна на дальнейшее развитие исследования в докторской диссертации. Возможно создание разработки курсов, в результате которого отчетность проводится в форме обязательного показа с приглашением зрителя.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Актуальные вопросы международной деятельности.: сборник научно-методических трудов. — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. Т.1. 394 с.
2. Атаманчук Е.В., Ерхова Е.Л., Захаркина С.В. Английский язык. 5-11 классы: театрально-языковая деятельность: технология, сценарии спектаклей/сост..- Волгоград: Учитель, 2009. 16 с.
3. Амфитеатров А.В. Собрание сочинений. В 10 т. Т. 10. Книга 2. Мемуары Горестные заметы: Воспоминания. Портреты. Записная книжка. Пародии. Эпиграммы. М.: НПК "Интелвак", ООО "РНТВО", 2003.
4. Антонова Ю. А. Методические приемы преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс]/ Лингвокультурология. 2010. №4. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-priem>. (10.06.2018).
5. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников: кн. для воспитателя дет. сада. - М.: Просвещение, 1991. 128 с.
6. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания русского учебника для иностранцев. - Москва, 1990. 166,[1] с.
7. Ахраменко Е. В. Использование приема драматизации при обучении английскому языку [Электронный ресурс]// Молодой ученый. - 2017. - №46. - С. 272-274. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/180/46561/> (04.06.2018).
8. Бабаева В.Е., Ахмедова Н.И. История методов обучения иностранным языкам статья из журнала «Наука. Мысль: электронный периодический журнал». 2014. КиберЛенинка. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-metodov-obucheniya-inostrannym-yazykam> (11.06. 2018)
9. Базанов В.В. Работа над новой постановкой (технология оформления спектакля): учебное пособие. - СПб, СПбГАТИ, 1997. 47 с.

10. Балан Э. С., Иванов Н. Н. Роль инсценирования и драматизации в литературном образовании школьников // Ярославский педагогический вестник. 2009. №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-instsenirovaniya-i-dramatizatsii-v-literaturnom-obrazovanii-shkolnikov> (04.06.2018).
11. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во РУДН, 2007. 185 с.
12. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности: научный журнал. – № 1 (2). 2013. С. 8-12.
13. Барвенко О.Г. Обучение иностранному языку взрослых: дис. ...канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. 230 с.
14. Батраева О. М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. С. 311-314. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1874/> (17.06.2018)
15. Белянюк Е.А. Драматизация в обучении английскому языку— Ростов н/Д : Феникс, 2013.93 с.
16. Биккинина Г. М. Игровые методы обучения как практическая направленность обучения студентов в формировании личности и стимулировании познавательной активности // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. С. 253-255. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6366/> (01.06.2018)
17. Битехтина Н.Б. Игровые задания на уроках русского как иностранного на вебинаре Гос. Института рус. яз. им. А.С. Пушкина,

[Электронный ресурс]. URL :  
<http://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=3919> (11.06.2018)

18. Богомолова Л.И. Сравнительный анализ двух педагогических технологий 20-х годов// История педагогической технологии/ под ред.М.Г. Плохова, Ф.А. Фрадкина. – М.,1992. 133 с.

19. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А. Уроки русского: Учебник для иностранных студентов нефилологических факультетов гуманитарных вузов. - Москва, 2014. 328 с.

20. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов - СПб: Питер – (Серия «Учебник нового века»),2000. 304 с.

21. Бородовский Г.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения. Вопросы терминологии //Педагогика. 1995. – № 5.

22. Бочкарева Е.В. Комическое в художественном мире Н.А. Тэффи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, Ульяновский Гос. Пед. Университет им. И.Н. Ульянова, 2009. 212 с.[Электронный ресурс], URL :<http://www.dissercat.com/content/komicheskoe-v-khudozhestvennom-mire-na-teffi#ixzz5K1nVoqyr> (20.06.2018).

23. Буткевич М. М. К игровому театру: В 2 т. / Под общ. ред. А. И. Живовой. М.: РАТИ — ГИТИС, 2010. Т. 1. Лирический трактат. 703 с.

24. Вартанова В.В. Школьная театральная педагогика в системе управления образовательными учреждениями: Монография / сост. В.В. Вартанова, Н.Б. Пугачева. // Удм. гос. ун-т. – Ижевск, 2006. 144с. (1/2).

25. Васильев И. Анекдот и трагедия// Тэффи. Житье-бытье. Рассказы. Воспоминания. М., 1991, 445 с.

26. Вайся Н.А. Драматизация как инновационный метод обучения иностранному языку младших школьников. Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации // Марийский государственный университет (Йошкар-Ола) №8, 2015. С. 37-39.

27. Веденеева С. А., Гришина Л. Н., Елистратова М. Б. Игровые технологии на уроках русского языка и литературы, географии и ОБЖ //



Актуальные задачи педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). – Чита // Молодой ученый, 2013. С. 94-95. [Электронный ресурс]. URL:

<https://moluch.ru/conf/ped/archive/67/3432/> (05.06.2018).

28. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.. Язык и культура. М., 1990, 1040 с.

29. Верещагин В. Тэффи. // «Русская мысль», Париж, 1968, 21 ноября, № 2713, С. 8.

30. Владимирова Т.Е. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному, Элементарный уровень, Москва, Санкт-Петербург, 2001. 20 с.

31. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург // ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.

32. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Психология развития. - СПб: Питер, 2001. - 512 с. С. 56-79.

33. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

34. Глаголева К. С., Выготский Л. С. о роли игры в психическом развитии ребенка // Молодой ученый. — 2017. — №4. С. 324-326. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/138/38773/> (17.06.2018).

35. Го Юйхуа. Русский язык как иностранный: систематизация и опыт (анализ российской научной периодики) Ped.Rev. 2017. №3 (17). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-kak-i..> (04.06.2018).

36. Голами Х., Бейги М. Трудности студентов-иранцев при изучении русского языка. // Мир науки, культуры, образования, № 2 (69) 2018. 530 с.

37. Городецкая О. А., Чувалова Е. М. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., Минск,

19–20 мая 2016 г. / редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. - Минск: Изд. центр БГУ, 2016. 226 с.

38. Граф С. В., Чистякова Н. Н. Использование ролевой игры и инсценировки в процессе квазипрофессиональной деятельности при обучении бакалавров // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. №4 (73). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-rolevo..> (03.06.2018).

39. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина). – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.

40. Губанова Н. Ф. Педагогические условия формирования творческой активности детей 5–7 лет в процессе игры-драматизации : автореф. дис. ... канд. пед. Наук, М., 2004. 308 с.

41. Дмитриенко Н.А. Особенности использования аутентичных материалов в процессе обучения иноязычному общению в техническом ВУЗе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2011/6/43.html> (14.06.2018)

42. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дисс. ...д.пед.н. СПб., 2001. 16 с.

43. Ельниковская М.В. Языковые особенности межкультурной коммуникации в рамках предметной области «Театр»// Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки» № 2 (1), 2011. С. 60-64.

44. Ерхова Е.Л., Захаркина С.В., Атаманчук Е.В. Английский язык. 5-11 классы: театрально-языковая деятельность: технология, сценарии спектаклей//сост. Е.Л. Ерхова, С.В. Захаркина, Е.В. Атаманчук.- Волгоград: Учитель, 2009. 111 с.

45. Ефремов В.А. Петренко Е.В.. Foreign Language Teaching// Volume 44, Number 4, 2017. С. 416-422.

46. Жуковская Т.В. Особенности изучения русского языка как иностранного в условиях билингвизма // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. 2014. №5 (169). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izuchen..> (01.06.2018).

47. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Общая педагогика. М.: Высшая школа, 2008. 349 с.

48. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Педагогический словарь. М.: Академия, 2008. 352 с.

49. Зайцева И. А. К вопросу о методике работы над художественным текстом на уроке РКИ // Молодой ученый. - 2017. - №13. - С. 558-560. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/147/41296/> (дата обращения: 10.06.2018).

50. Зверева Н.А. Мастерство режиссера / Под общей ред. Н. А. Зверевой. — М.: ГИТИС, 2002. 472 с.

51. Зверева, Н. А. Словарь театральных терминов / Н. А. Зверева, Д. Г. Ливнев. – М.: ГИТИС, 2008. 130 с.

52. Зернецкая, А. А. Структура понятия «коммуникативная компетенция» // Русский язык за рубежом. 2005. № 1–2. С. 48–51.

53. Зощенко М.М. Н. Тэффи // Ежегодник Рукописного отдела Пушкинского Дома. 1972. — Л., 1974. С. 140.

54. Иванова Н В Методика драматизации сказки как средство развития коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку автореф. дис. ...кандидат пед наук, 2007 <http://www.dissercat.com/content/metodika-dramatizatsii-skazki-kak-sredstvo-razvitiya-kommunikativnosti-mladshikh-shkolnikov-> (03.06.2018)

55. Игнатьев С.Т., Мелехин В.А. Анализ и классификация педагогических технологий в СССР и зарубежных странах. Л., 1991.С. 45-52.

56. Ильев В. А., Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – М.: АО «Аспект Пресс», 1993. 127 с.

57. Ионин Л.Г. Идентификация и инсценировка// Социальные реалии: вчера и сегодня. 1995. № 2.С.4-12.

58. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. 272 с.

59. Карелина Н. В. Использование театрально-игровых технологий на музыкальных занятиях // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2015. - С. 75-76. [Электронный ресурс]. URL:<https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7058/> (01.06.2018).

60. Кассае Н. В.М. Нравственные проблемы межкультурной коммуникации, [Электронный ресурс]: 2016, URL : [http://web-local.rudn.ru/web-local/disc/?id=2124&rasd\\_id=67027&v=2771](http://web-local.rudn.ru/web-local/disc/?id=2124&rasd_id=67027&v=2771) (03.06.2018)

61. Качурин М.Г. Два крыла, или литературный театр на уроке // Пути и формы анализа художественного произведения. – Владимир, 1991. С. 11–24.

62. Качурин, М. Г. Игра на уроке литературы как форма работы с текстом // Пути и формы анализа художественных произведений: сб. статей. – Владимир, 1985. С. 5–20.

63. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. - Мн.: Высшая школа, 2002. 95с.

64. Киян О.Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку // [Электронный ресурс]: 2016. URL: <http://www.isuct.ru/conf/antropos/section/4/KIYAN.htm> (10.06.2018)

65. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный) — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д // МарТ, 2005. 448 с.

66. Кожевникова А.Н. Ресурсы театральной педагогики в области личностного развития и социализации обучающихся // Педагогика искусства: I Всероссийская конференция школьной театральной педагогики памяти Л.А.

Сулержицкого - Москва, 2012г.: Сборник материалов /Кафедра эстетического образования и культурологии МИОО; Сост.: Никитина А.Б., Климова Т.А.; редактор Рыбакова Ю.Н. – М.:МАКС Пресс, 2013. с. 341-343.

67. Конева, Н. Н. Приемы работы над художественным текстом с использованием инновационных технологий // Рус. язык за рубежом. № 3,2008. 38 с.

68. Конышева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2008. 192 с.

69. Коротких А.В. Детские образы в юмористической прозе Саши Черного, А. Аверченко и Тэффи., автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва. Сахалинский Гос. Университет. М. 2003, 237 с. [Электронный ресурс] URL:<http://www.dissercat.com/content/detskie-obrazy-v-yum..> (20.06.2018)

70. Кравцева Н. В. Использование приёмов театральной педагогики на уроках литературного чтения // Молодой ученый. 2017. №15.2.С.99-102. [Электронный ресурс] URL:<https://moluch.ru/archive/149/41633/> (17.06.2018).

71. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. -М., 1999. 343 с.

72. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ./ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: 2009. 480 с.

73. Кулибина Н. В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). Выпуск 1 / Сост. Н. В. Кулибина. - М., 2012. С. 17-30.

74. Лосева Т. В. Использование игровых ситуаций на уроках английского языка // Молодой ученый. 2015. №24. С. 992-995. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/104/24194/> (01.06.2018).

75. Макеева С.Г. Языковая компетенция как результат языкового развития // Ярославский педагогический вестник. Ярославль: ЯГПУ им. К. Ушинского, № 4 – Т.2 (Психолого-педагогические науки), 2011.

76. Марков В.Т. Лингводидактическое описание учебного текста и технология обучения речевому общению иностранных студентов гуманитарного профиля : дис. ...д-р пед. наук. М., 2004. С. 5.

77. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. 1. - Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С. 140-146. [Электронный ресурс]. URL:<https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/> (03.06.2018).

78. Мицкевич А.А., Глинская Н.Е. История происхождения и становления понятия «технологий обучения» в отечественной и зарубежной педагогике // Гуманитарные научные исследования. 2011. № 2 [Электронный ресурс]. URL : <http://human.snauka.ru/2011/10/104> (07.06.2018).

79. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного, Москва, 2010. 120 с.

80. Наролина В.И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста. [Электронный ресурс] / Электронный журнал «Психологическая наука и образование» 2010, № 2 URL: [www.psyedu.ru/](http://www.psyedu.ru/)(07.06.2018).

81. Нельзина Е. Н., Панина Е. Ю., Луговцева Е.А. Драматическая и театральная педагогика на уроках иностранного языка [Электронный ресурс]// Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2016. №2. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dramaticheskaya-i-t..>(01.06.2018).

82. Николаев Д. Жемчужина русского юмора // Н. А. Тэффи. Юмористические рассказы. — М., 1990, — 415 с

83. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе, 1999. № 2. С. 6-12.

84. Обучение русскому языку детей мигрантов. Статьи и методические материалы /отв. редактор О. В. Горских. – Томск: ОГБУ «Региональный центр развития образования», 2012. 294 с.

85. Пантыкина Н. И. Использование драматизации как вида арт-технологий в обучении иностранным языкам // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №1 (76). [Электронны ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-dramatizatsii-kak-vida-art-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (04.06.2018).

86. Панфилова А.П. Игро-техническая некомпетентность преподавателей – путь дискредитации инновационных технологий / А.П. Панфилова // Вестник Балтийской педагогической академии. – СПб.: Изд-во РООУ БПА. – 2014. – Вып. 113. С. 8–13.

87. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие для студ. высш. проф. образования / А.П. Панфилова. – 4-е изд. – М.: Академия, 2013. 192 с.

88. Панфилова А.П. Сравнительный анализ технологии ролевых игр и метода разыгрывания ситуации в ролях // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 5 февр. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 14-19.

89. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985. 208 с.

90. Перси У. Русский язык в Европе: методика, опыт преподавания, перспективы // Материалы международной конференции «Преподавание русского языка в новых европейских условиях XXI века» / Под ред. С. Пескатори, С. Алоэ, Ю.В. Николаевой. – Милан: Coffee House art & adv, 2006. 345 с.

91. Пономарев В.Д. Игровая технология как область профессиональной компетенции специалиста режиссера театрализованных представлений и праздников // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств

92. Поршнева Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнева. - М.: Наука, 1979. 235 с.

93. Рачковская А.В. Художественный текст на занятиях по РКИ: характер отбора и характер адаптации // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. - Минск: БНТУ, 2015. – С. 121 - 131.

94. Редькина О.Ю. Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. О. Ю. Редькина Требования к учебному тексту в сфере обучения русскому языку как иностранному, С. 258–260.

95. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. 256 с.

96. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 – М.: Народное образование, 2005. 556 с.

97. Семёнов, А. М. Основы драматургии досуга : учеб. пособие / А. М. Семёнов ; Департамент культуры адм. Владим. обл. ; Владим. обл. колледж культуры и искусства. – 2-е изд., испр. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. 252 с.

98. Серебрякова А. Ю. О компонентах коммуникативной ситуации [Электронный ресурс]// Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2009. №25 (158). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-komponentah-kommunikativnoy-situatsii> (02.06.2018).

99. Соломонова, А. А. «Компетенция» в образовательном стандарте и «коммуникативная компетенция» в методике преподавания РКИ: сопоставление понятий // Рус. язык за рубежом. 2010. № 4. С. 43–48.



100. Сотникова Ольга Петровна, Устименко Наталья Михайловна  
Инсценировка художественного текста как внеаудиторный ресурс  
формирования русской фонетической культуры у учащихся-инофонов //  
Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2014.  
№4. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instsenirovka-hudozhestvennogo-teksta-kak-vneauditornyy-resurs-formirovaniya-russkoy-foneticheskoy-kultury-u-uchaschihsya-inofonov> (17.06.2018).

101. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 6 / К.С. Станиславский. - М.: Искусство, 1990. 3392 с.

102. Станиславский К.С. Полный курс актерского мастерства /Константин Станиславский, Сергей Гиппиус. — Москва: Издательство АСТ, 2017. 768 с. + [16] с.: ил. - (Театральные опыты)

103. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. — Москва: Художественная литература, 1938. 990 с.

104. Степаненко В. А., Нахабина М. М., Курлова И. В. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс]// Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody..> (10.06.2018).

105. Стернин И.А. Русское и китайское коммуникативное поведение. Вып.1 – Воронеж: изд-во «Истоки», 2002. - 76 с.

106. Сулимов М.В. Режиссер наедине с пьесой / Санкт-Петербургская Государственная Академия Театрального Искусства, кафедра режиссуры, СПб, 1992.

107. Сулимов М. В. Посвящение в режиссуру / Вступит. ст. С. Д. Черкасского. СПб.: Издательство СПбГУ, 2004. 575 с.

108. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития : материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., 19–20 мая 2016 г., Минск / редкол. : С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2016. 226 с.

109. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. 259 с.

110. Тихонович Е. В., Тихонович Н. В. Сущность и компоненты межкультурной коммуникации как одного из элементов взаимодействия культур [Электронный ресурс]// Вестник БелЮИ МВД России. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-kompone> (01.06.2018)

111. Тэффи Н.А. Неживой зверь: соч. в 2 т. М.: Лаком, 1997. Т.2. 384 с.

112. Тэффи Н. А. Псевдоним// Земная радуга. 1952. 280 с.

113. Тэффи. Воспоминания / перев. Чжан Пэйвэнь. Пекин: Изд-во Хуася, 2001.

114. Тяглова С.А. Творческая технология арт-педагогического подхода в подготовке учителя // Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 66-82.

115. Федотова Н.П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // автореф. дис. ...кандидат педагогических наук 2010 [Электронный ресурс]// URL : <http://www.dissercat.com/content/preodolenie-lingvokulturnoi-interferentsii-v-protssesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studen> (01.06.2018)

116. Хализев В.Е. Драма как род литературы (поэтика, генезис, функционирование). М.: Изд-во МГУ, 1986. 260с.

117. Хамраева Е.А. Подколзина Т.В. Театрализация на уроках русского языка и литературы в зарубежной школе [Электронный ресурс] URL:<http://rus-yaz.ru/teatralizatsiya-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-v-zarubezhnoj-shkole-priemy-teatralizatsii/> (13.06.2018)

118. Цеева, Л. Х. Влияние театрализованной игры на развитие творческих способностей дошкольников / Л. Х. Цеева, А. В. Ситкова // Концепт. –2014. –№ 8. С. 76–80.

119. Цеева Л. Х., Ситкова А. В. Влияние театрализованной игры на развитие творческих способностей дошкольников [Электронный ресурс]// Концепт. 2014. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-teatralizo..> (01.06.2018).

120. Чалых С. А. Театрально-языковая деятельность по английскому языку во внеурочное время [Электронный ресурс]. URL : <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn-->

[p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/641647/](http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/641647/)

(20.06.2018)

121. Черных Н. И., Фоломеева Л. Н., Саркисова К. Л. Творческое развитие дошкольников в процессе театрализованной деятельности [Электронный ресурс]// Молодой ученый. - 2014. - №19. - С. 625-628. - URL <https://moluch.ru/archive/78/13530/> (02.06.2018).

122. Чернышева В.Г. Легенды и поверья о растениях. Жасмин. [Электронный ресурс], 2015. URL: <https://myphys.jimdo.com/2015/04/13/%D0%B6%D0%B0%D1%81%D0%BC%D0%B8%D0%BD/> (19.06.2018).

123. Чехов М. А. О технике актера: сборник /Михаил Александрович Чехов. – Москва: издательство АСТ, 2018. 288 с.

124. Шевелёва С.И., Сивицкая Л.А. Преодоление психологических барьеров в учебной деятельности при обучении русскому языку как иностранному // Вестник науки Сибири.– 2012. – №1(2). С. 316–320.

125. Щербаков А. А., Унда С. И. Особенности межкультурной коммуникации в современном мире // Молодой ученый. - 2016. - №7.5. С. 95-96. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/111/27923/> (01.06.2018)

126. Щупкин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003. 334 с.

127. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М. Владос, 1999г. 360с.

128. Яковлюк, С.М. Методы и приемы актерского мастерства в подготовке // учителя XXI века [Текст] / С.М. Яковлюк // Вестник МГОУ: Серия Педагогика. –№2. 2012. С. 50-55.

129. Ван Сяоцзюань. Творческое своеобразие Н.А.Тэффи: магистерская диссертация / Чжэцзянский университет, 2006.

130. Лань Инъянь. Сочинения того, кто ищет кладбище. Шанхай: Изд-во «Большой словарь китайского языка». 1998.

131. Ли Хуэйфань, Чжан Цзе. История русской литературы XX века. Циньдао: Изд-во «Циньдао», 1998.

132. Сяоминь Хуан. Перевод и восприятие творчества Тэффи в Китае // Известия Южного Федерального Университета, № 3, 2016.

С.19-25.

133. Тан Тао, О творчестве писательницы русского зарубежья Н.А.Тэффи и её искусстве смеха. Восточно-Китайский педагогический университет, 2012.

134. Чжан Бин, Жун Цзе. Писательница-эмигрантка Тэффи и её творчество // Мировая литература. 2004. № 1.

135. Чжан Цзин. Рассказы Тэффи 20-х годов XX века: магистерская диссертация / Хэйлунцзянский университет, 2008 г. С. 45

136. Чжоу Цичао, Жемчужина русского юмора // Критика зарубежной литературы. 1992. № 1.

137. Чжоу Цичао. Копание человекообразных качеств в человеке – русская писательница Тэффи // Любование шедеврами. 1992. № 3.

138. Douglas Brown, H. Principles of Language Learning and Teaching / H. Douglas Brown. San Francisco, 2006. 410 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение №1

В жасминовой беседке душно и томно от сладкого запаха.

Прогудит шмель мандолинной струной, задрожит легким шорохом тонкий витой стебелек и затихнет.

Травяной паучок висит, качается на своей липкой ниточке, слушает, как цветут цветы.

В жасминовой беседке старая скамейка так густо обросла мохом и гнилушками, что стала будто живая, будто сама выросла из земли, как старый, размякший гриб.

На скамейке две девочки: одна длинноногая, белобрысая, с веснушками на круглом носу, в ситцевом платье и драном гимназическом переднике. Это Лиза Кириллова, только что одолевшая ужасы науки приготовительного класса.

Другая -- припомаженная, принаряженная, с чисто вымытыми красными руками, -- Люня Донацкая, приехавшая с визитом.

Девочки знают друг друга плохо, и беседа не клеится.

Лизу смущает великолепие голубого банта в Люниной косе.

Ей кажется, что Люня не может не презирать ее за драный передник и веснушчатый нос.

Но нужно как-нибудь выпутываться из тяжелого положения. Кроме того, она хозяйка и должна занимать гостью.

-- Вы любите театры? -- спрашивает она самым светским тоном, прикрыв ладонью дырку на переднике.

-- Очень люблю. Ужасно люблю, -- отвечает гостья с легким польским акцентом. -- Только я еще никогда в театре не была. Мы всегда в Горках живем, а в Горках театров нет.

-- Я тоже люблю театры. Я очень часто в театре бываю. На Рождестве нас возили в ложу, и потом еще была один раз, когда была совсем маленькая; только уж не помню... Вот мама, та еще чаще ездит.

-- Ваша мама ужасная красавица, -- покраснев, говорит Люня. -- Моя мама тоже ужасная красавица, но ваша еще ужаснее.

Лиза молча дрыгает ногами.

-- А что, у вас в гимназии очень трудно? -- спрашивает Люня.

Лиза выпрямилась и гордо вскидывает голову:

-- В гимназии? Ерунда, пустяки! Конечно, для новеньких очень страшно. Вы бы, наверное, перетрусости. Уж конечно, -- где вам!

-- А вы не боитесь?

-- Я-то? Ничуть! Марья Николаевна говорит мне: "Снимите локти со стола", а я -- хоть бы что. Даже нарочно другой локоть хотела положить, только некогда было.

-- Какая вы! -- заискивающе улыбается Люня. -- Я бы ни за что не могла!

-- Хо! Я ничего не боюсь! Даже батюшка спросил: "Кто это там на второй скамейке вихрами трясет?".

-- Ой! Ой! Как это вы так можете? А учиться трудно?

-- Учиться? Ужасно трудно. Масса предметов. Чистописание очень трудно. У нас страшно строго. Если букву пропустишь или если клякса -- сейчас выключат, и пропала на всю жизнь. Вы бы ни за что не могли.

Люня из почтительности передвинулась на самый краешек скамейки. Лиза развалилась и гордо расправила дырявый передник, как старый ветеран свое доблестное знамя, простреленное в боях.

-- У нас в классе тридцать девочек. Я всех на память знаю: Александрова, Андреева, Асланова, Бабарусова, Батарникова, Букина...

-- Как это вы так можете! -- благоговейно шепчет Люня.

Она вся съежилась, подавленная и растерянная, и даже голубой бант сконфуженно обвис.

-- Подождите, не перебивайте! Разве можно перебивать, когда называют фамилии. Теперь из-за вас я должна опять сначала начинать. Александрова, Андреева, Асланова, Бабару... Вот видите, как глупо перебивать, теперь я опять должна начать сначала: Александрова, Андреева...

-- Вам, может быть, тесно на скамейке? -- робко и почтительно шепчет Люня. -- Так вы ложитесь как следует, а я могу здесь на травке посидеть.

-- Ну, еще платье перемажете.

-- Нет, нет, ничего. Да я могу и постоять.

-- У нас в классе есть одна полька, Клембицкая. Вы ее знаете?

-- Нет, не знаю.

-- Какая же вы после этого полька, когда вы своих не знаете! Вы, должно быть, так только, -- простая католичка.

Лиза развалилась на всю скамейку, одну ногу перекинула на спинку, а другую болтала по воздуху. Люня робко, сложив руки, как масон на молитве, смотрела и слушала в благоговейном экстазе.

-- Бабарусова, Батарникова, Букина, Вериги, Елкина... Не смотрите мне в рот, это меня сбивает.

-- А куда мне нужно смотреть?

-- Вот сюда куда-нибудь.

-- На листья?

-- Ну, можно и на листья... Елкина, Значкова... опять вы на меня! Какая вы, право! Ужасно трудно с вами разговаривать! Я устала, я буду спать.

-- Хорошо, вы спите, а я посторожу. Если прилетит пчела, я ее прогоню.

Лиза закрывает глаза и лежит тихо.

Люня стоит, сложив руки, и старается не дышать.

Что-то тихо щелкнуло, и задрожал листик.

Это свалился сверху маленький жучок.

Люня вздрогнула, испуганно скосила глаза на Лизу и погрозила жуку пальцем.

Томно и душно от сладкого запаха.

Качается травяной паучок, слушает, как цветут цветы.

Список рекомендуемой литературы по актерским и режиссерским тренингам

- 1) Зверева Н.А. Мастерство режиссера
- 2) Станиславский К.С. Полный курс актерского мастерства
- 3) Станиславский К.С. Работа актёра над собой
- 4) Чехов М. А. О технике актера
- 5) Яковлюк, С.М. Методы и приемы актерского мастерства в подготовке  
// учителя XXI века
- 6) Альшиц Ю.Л. Тренинг forever