

УДК 372.881.111.1  
ББК 74.48

DOI: 10.31862/1819-463X-2021-5-232-244

## ПОТЕНЦИАЛ ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НЕЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)

Н. В. Чемякина

**Аннотация.** В статье раскрыты особенности обучения студентов английскому языку на основе драмогерменевтического подхода в условиях неязыкового вуза по направлению «География». Раскрывается сущность драмогерменевтического подхода как взаимосвязь трех составляющих: герменевтики, педагогики и театрального мастерства. Анализируются функции каждой составляющей с точки зрения обучения иностранному языку. Предлагаются методика ведения занятия, критерии отбора текстового материала, а также общая схема занятия по произведению «Остров Сокровищ» Роберта Льюиса Стивенсона. Приводится пример занятия с подробным описанием каждого его этапа и упражнений, учитывающих герменевтическую и драматическую составляющие. В статье подчеркивается методический потенциал драмогерменевтического подхода, использование которого позволяет студентам включаться в иноязычное общение эмоционально, умственно, физически.

**Ключевые слова:** драмогерменевтика, герменевтическая цепочка, виды речевой деятельности, работа с текстом, режиссура занятия, понимание, интерпретация, импровизация.

**Для цитирования:** Чемякина Н. В. Потенциал драмогерменевтического подхода в формировании иноязычной речевой компетенции (неязыковой вуз) // Наука и школа. 2021. № 5. С. 232–244. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-5-232-244.

---

© Чемякина Н. В., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

## THE POTENTIAL OF THE DRAMA-HERMENEUTICAL APPROACH IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH COMPETENCE (NON-LINGUISTIC UNIVERSITY)

**N. V. Chemyakina**

**Abstract.** *The article reveals the features of teaching students English on the basis of the drama-hermeneutical approach in a non-linguistic university in the field of “Geography”. The essence of the drama-hermeneutical approach is revealed as the interrelation of three components: hermeneutics, pedagogy and theatrical skills. The functions of each component are analyzed from the point of view of teaching a foreign language. The author presents the methodology of conducting the lesson, the criteria for selecting text material, as well as the general structure of the lesson on “Treasure Island” by Robert Louis Stevenson. An sample lesson with a detailed description of each of its stages and exercises that takes into account the hermeneutic and drama components is given. The article emphasizes the methodological potential of the drama-hermeneutical approach, the use of which allows students to engage in foreign language communication emotionally, mentally, and physically.*

**Keywords:** *drama-hermeneutics, hermeneutical chain, types of speech activity, working with text, direction of lesson, understanding, interpretation, improvisation.*

**Cite as:** Chemyakina N. V. The potential of the drama-hermeneutical approach in the formation of foreign language speech competence (non-linguistic university). *Nauka i shkola*. 2021, No. 5, pp. 232–244. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-5-232-244.

Есть одна система –  
органическая творческая природа.  
Другой системы нет.

*К. С. Станиславский*

Практика работы на естественном факультете показывает, что при подготовке студентов неязыкового вуза необходимо учитывать современные требования подготовки специалистов – приобретение навыков обмена информацией, овладение навыками общения на иностранном языке – устного и письменного, умение анализировать, обобщать и критически оценивать информацию, применять знания в новой ситуации, вырабатывать и отстаивать свою точку зрения, умение сформулировать и обосновать свое мнение на иностранном языке [1].

Вопрос формирования речевой компетенции, являющейся неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной

компетенции студентов неязыкового вуза, предполагает развитие умений как продуктивных видов речевых деятельности (говорение и письменная речь), так и рецептивных (чтение и аудирование). Образовательные программы по направлению «География» устанавливают, что в результате обучения иностранному языку выпускник должен осуществлять деловую и академическую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке, а также осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, анализировать и оценивать философские проблемы для формирования мировоззренческой позиции, анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества, понимать место человека в историческом процессе для формирования гражданской позиции, а также осуществлять социальное и

профессиональное взаимодействие для реализации своей роли в команде и достижения командных целей и задач [1]. Поэтому формирование иноязычной речевой компетенции рассматривается как обязательная составляющая обучения иностранному языку, неразрывно связанная с другими важными компетенциями.

Потенциал драмогерменевтики как средства достижения поставленной задачи в контексте преподавания иностранного языка в сфере высшего образования представляется нам недостаточно изученным и поэтому мало востребованным. Как показывает практика, данный подход позволяет преподавателю охватить весь спектр поставленных задач и развить умения и навыки, необходимые выпускникам.

### **1. Драмогерменевтика и ее составляющие**

Драмогерменевтику можно определить как способ реализации герменевтического подхода через импровизацию и драматизацию в учебной деятельности, где работа над герменевтической цепочкой происходит всегда в диалоге. Драмогерменевтика помогает осмыслить, понять и затем интерпретировать иноязычный текст сначала на этапе группового «оживления» текста, а затем на уровне личностного смысла. Важно отметить, что возможности диалога и «оживления» можно расширить за счет драматизации. Важнейшая особенность драматического действия на занятиях иностранным языком состоит в том, что его представление возбуждает мысли и чувства студентов. Герменевтическая драматизация – это интерпретация предложенных событий (явлений, процессов) через образ, диалог и действие, переложение хода событий в драматическую форму [2].

Драмогерменевтика объединяет три начала: герменевтику, театральное мастерство и педагогику [3].

Герменевтическая составляющая представляет собой герменевтическую цепочку, состоящую из четырех этапов:

- 1) Блуждание по тексту («оживление» незнакомого текста);
- 2) Поиск странностей (установление первых смысловых связей);
- 3) Вариативность смыслов (появление замысла);
- 4) Выражение замысла (уточнение идей).

Благодаря прохождению по герменевтической цепочке в процессе работы над иноязычным текстом у студентов происходит развитие умений рецептивных (чтение и аудирование) и продуктивных (говорение и письменная речь) видов речевой деятельности, а также развиваются умения анализировать, систематизировать, сравнивать, обобщать и делать выводы.

Театральная составляющая представляет использование элементов драматизации на занятиях по иностранному языку.

Драматизация может быть разного уровня:

- выразительное чтение;
- пантомимы;
- одиночные этюды;
- групповые этюды (инсценировки);
- ролевые игры;
- уроки-спектакли.

Уникальность драмогерменевтики в преподавании иностранного языка заключается в том, что в основе театральной составляющей лежит система К. С. Станиславского, которая представляет собой строго обоснованную концепцию сценического искусства, метода актерской техники, где психическое и физическое действие существуют в неразрывном единстве [4].

Основные принципы системы:

- правда переживаний (внутреннее проживание судьбы персонажа);
- сверхзадача (донести в образе своего персонажа главную мысль всего произведения);

- продумывание предлагаемых обстоятельств (продумывание причин действий персонажа на уровне малого круга (сиюминутное), среднего круга (жизненная ситуация персонажа) и большого круга (ситуация окружения персонажа: исторический период, страна и т. д.);

- рождение текста в действии (принцип импровизационности «здесь и сейчас»);

- работа актера над своими собственными качествами (фантазия, наблюдательность, эмоциональная память, внимание и т. д.);

- взаимодействие с партнерами.

Также важными театральными элементами занятий являются смена мизансцен и темпоритма, что создает постоянную динамику занятия и поддерживает вовлеченность участников.

Благодаря театрализации студенты включаются эмоционально, умственно, физически в процесс проживания сюжета. Переориентация акцентов в высшем иноязычном образовании с формального, логического обучения иностранному языку на творческое и эмоциональное помогает студентам проявить свою позицию в активном отношении к языку и реализации своих речевых навыков в неподготовленной речи.

Педагогическая составляющая представлена в построении режиссерского замысла занятий, объединяя герменевтическую и театральную составляющую, при постановке урока-спектакля.

По мнению В. А. Ильева, для такого занятия, во-первых, должен быть характерен способ «открытой режиссуры», где педагог, организуя процесс обучения посредством экстремальных ситуаций, открывает ученикам приемы, которыми он на них воздействует открыто. Во-вторых, открытое режиссерско-педагогическое действие превращает учебное занятие в своеобразный импровизированный спектакль, где сквозным действием становится сам процесс создания коллективного творчества на материале

темы занятия (текста). Педагог, отталкиваясь от своего режиссерско-педагогического замысла, провоцирует аудиторию к прохождению герменевтической цепочки. В-третьих, урок-спектакль должен иметь законченное режиссерское действие, иметь цепь событий от исходного до главного; педагогическое действие его должно развиваться импровизационно. Экстремальные ситуации (факторы-раздражители) – это смоделированные педагогом вопросы, заданное действие в тех или иных обстоятельствах, гипотезы и проблемы, формулы и понятия, явления общественной и личной жизни, демонстрация опыта или видеоряда, совместный эксперимент, то есть все то, что провоцирует внимание учащихся на процесс активного познания [5].

В результате создания интересной, непринужденной и мотивирующей обстановки на занятиях по иностранному языку, а также использования группового взаимодействия происходит активизация познавательной деятельности учащихся, поощрение импровизации и спонтанной языковой активности, организация тренировки в употреблении грамматической и лексической составляющих материала драматизации.

Педагогическое мастерство преподавателя здесь нацелено на то, чтобы соединить герменевтический подход с театрализацией и представить финальный продукт интерпретации и понимания изучаемого иноязычного текста в виде этюда или спектакля.

Таким образом, специфика драмогерменевтического подхода на занятиях иностранным языком проявляется не только в комплексном взаимодействии психологической, вербальной, сенсорной сфер, которое является условием создания состояния эмпатии и рефлексии, но и в словесных, ситуативных, мировоззренческих, зрительных интерпретациях текстов как студентов, так и преподавателя.

## 2. Текст и работа с текстом в драмогерменевтическом подходе

Соединяя в себе три перечисленные составляющие (герменевтическую, театральную и педагогическую), драмогерменевтика способствует формированию иноязычной речевой компетенции студентов, прежде всего через чтение текстов и работу над ними на занятиях иностранного языка.

Чтение, одно из важнейших средств получения информации, является одновременно не только средством формирования речевых навыков и умений, но и опосредованно и всех видов речевой деятельности (говорение, письменная речь и аудирование). Таким образом, чтение способствует не только овладению иностранным языком, который отражает систему культурных ценностей страны, но и обеспечивает ценностно-смысловое, личностное, познавательное и коммуникативное развитие студентов [6]. По определению З. И. Клычниковой, чтение – это процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка [7].

Рассматривая психологические механизмы чтения, можно выделить следующие: *зрительное восприятие, вероятностное прогнозирование, осмысление и понимание извлекаемой информации*. Важно отметить, что результат осмысления может быть как положительным (понимание), так и отрицательным (непонимание). В методике преподавания иностранного языка выделяется два основных уровня понимания: *на уровне значения* (установление значения воспринимаемых языковых единиц и их непосредственные взаимосвязи, понимание грамматического, лексического и фонетического оформления текста) [8] и *на уровне смысла* (понимание текста как целостного речевого произведения [9], а также понимание эксплицитной и имплицитной информации). «Если мы не

услышим несказанное, не увидим невидимое, то, следовательно, не познаем текст. Главное – это услышать, почувствовать, прочесть между строк, понять» [10].

Работая с текстами на занятиях иностранного языка на основе драмогерменевтики, студенты постепенно переходят от понимания на уровне значения к пониманию на уровне смысла, что реализуется при прохождении всех этапов герменевтической цепочки:

1) «Блуждание по тексту» – формирует *фрагментарное понимание* (различаются и узнаются отдельные слова и словосочетания);

2) «Поиск странностей» – позволяет достигнуть *общего понимания* текста (общий смысл ясен без деталей);

3) «Вариативность смыслов» – позволяет проработать *детальное понимание* (понимание общего смысла с пониманием деталей текста);

4) «Выражение замысла» – фактически обеспечивает уже критическое *понимание* (ясно содержание текста в деталях, а также его подтекст, цели, мотивы речевого произведения).

В качестве примера использования драмогерменевтического подхода на занятии по английскому языку для студентов 2-го курса рассмотрим занятие с использованием произведения «Остров Сокровищ» Роберта Льюиса Стивенсона. Данная книга является полуаутентичной, адаптированной путем сокращения для учебных целей.

Данное произведение было отобрано с учетом трех видов критериев:

1) *критериев отбора текстового материала при обучении иностранного языка;*

2) *критериев отбора текстового материала, учитывающих герменевтическую составляющую;*

3) *критериев отбора текстового материала, учитывающих театральную составляющую.*

Так, согласно О. И. Трубициной, текстовый материал при изучении иностранного

языка должен обладать следующими характеристиками [6]:

- 1) мотивационно-познавательный критерий;
- 2) критерий смысловой и языковой доступности;
- 3) критерий жанрового и композиционно-речевого разнообразия;
- 4) критерий информативности;
- 5) критерий лингвосоциокультурной ценности;
- 6) критерий воспитательной ценности.

Учитывая герменевтическую составляющую, согласно Р. Г. Мельниченко, текст должен обладать следующими характеристиками [11]:

- 1) фрагментарность (видеть текст целиком);
- 2) элементарность (требование, согласно которому в тексте должно быть не менее пяти, но не более десяти элементов);
- 3) связанность (требование, согласно которому элементы текста должны быть связаны одной идеей);
- 4) присвоенность (требование, согласно которому текст должен быть частично знаком);
- 5) загадочность (текст должен быть в чем-то непонятен).

При выборе критериев отбора текстового материала, учитывающих театральную составляющую, мы основывались на личном опыте работы со студентами неязыкового вуза. В итоге были сформулированы следующие критерии:

- 1) насыщенный действием сюжет, вызывающий быстрый эмоциональный отклик;
- 2) соответствие жизненному опыту учащихся;
- 3) доступность создания специальной обстановки (декораций и реквизита);
- 4) многократные повторы одного и того же языкового материала;
- 5) преобладание в инсценируемом отрывке диалогов.

### 3. Модель занятия в драмогерменевтическом подходе

После отбора произведения в рамках драмогерменевтического подхода (учитывающего три основные составляющие) необходимо перейти непосредственно к модели занятия.

Общая схема занятия состоит из нескольких этапов:

- 1) *дотекстовый*:
  - а) введение в тему занятия;
  - б) постановка проблемного вопроса;
- 2) *текстовый*:
  - а) блуждание по тексту;
  - б) поиск странностей;
  - в) вариативность смыслов;
  - г) выражение замысла;
- 3) *послетекстовый*:
  - а) рефлексия;
  - б) самостоятельная творческая деятельность учащихся.

Драматическая составляющая присутствует практически на каждом этапе занятия через внимание к живому в себе, внимание к живому в партнере и самоактуализацию, реализацию живого желания [12].

*Этап введения в тему занятия* задает определенную тональность, вводит студентов в образный мир произведения и направляет внимание на главную мысль, главную идею, которую им предстоит понять в ходе всего занятия. Это могут быть: литературный и музыкальный эпиграфы, зрительный ряд, исторические события, биографические фрагменты, жизненные ситуации, связанные с появлением произведения и др.

Важно отметить, что на данном этапе учащиеся знакомятся с дополнительными сведениями, касающимися автора произведения Роберта Льюиса Стивенсона, исторической эпохи, описанной в произведении, истории создания романа и т. д., помогающими проникнуться духом эпохи и провести в дальнейшем более глубокий анализ художественного произведения.

Для введения в тему занятия используются наглядные материалы: портрет писателя, карта «Острова сокровищ» и одна из иллюстраций, выполненных художником Fernando Vicente, изображающая пиратов. Удачный подбор наглядных изображений помогает не только стимулировать индивидуальные высказывания по заданной проблеме, но и актуализировать жизненный опыт учащихся посредством смыслового прогнозирования содержания текста.

Данные изображения служат стимулом, отправной точкой для группового обсуждения. После просмотра изображений студентам предлагается объяснить, что может объединять все эти три иллюстрации и почему. Помогая наводящими вопросами (факторами-раздражителями), преподаватель вместе со студентами очерчивает круг возможных тем для дальнейшего обсуждения, выводя студентов на монолог-рассуждение. Данное задание можно облегчить, если помимо иллюстраций предложить список ключевых слов по тексту [13].

Преподаватель для управления обсуждением может использовать следующие вопросы:

- Захотели ли бы вы жить в эту эпоху?
- Интересно ли было бы вам встретиться с пиратами?
- Рискнули бы вы переночевать в этом трактире?
- Как вы думаете, что спрятали пираты на острове и почему?

*Этап постановки проблемного вопроса* – это совместная постановка главного вопроса занятия, формулировка проблемы.

Работая с произведением на данном этапе занятия, студентам предлагается в группах ответить на вопросы: «Что мы хотим сказать посредством этого текста зрителю?», «В чем актуальность данного произведения?», а именно «В чем проявляется пиратство в современном мире?»

Каждая подгруппа учащихся выдвигает свои гипотезы, подтверждая их

примерами их разных областей жизни (учеба, наука, кинематограф, музыка, финансы и т. д.). Задавая наводящие вопросы, преподаватель поддерживает и направляет дискуссию, возникающую между группами.

На *этапе “блуждание по тексту”* происходит «оживление» незнакомого текста, первое знакомство с ним.

На этом этапе работа продолжается в малых группах. Разделение на подгруппы может происходить по случайному признаку, например, по вариантам ответов, которые дают студенты (те, кто рискнул бы встретиться с пиратами, и те, кто нет; те, кто захотел бы жить в эту эпоху, и те, кто нет и т. д.). Далее каждой группе выдается печатный текст и предлагается прочитать только один параграф, который указан преподавателем, и схематично нарисовать картину, которая могла бы проиллюстрировать предложенный им для ознакомления параграф, и объяснить почему. После недолгого обсуждения каждая группа представляет свой творческий продукт и друг за другом (согласно содержанию главы) кратко объясняет свое решение. Выразительное чтение отрывка текста, объясняющее выбор иллюстрации, может быть логичным завершением данного этапа. В итоге в конце данного этапа происходит первое чтение текста и первое чтение по ролям, формируется общее представление о произведении.

На *этапе «поиска странностей»* студенты переходят к выборочному извлечению информации из текста (просмотровое-поисковое чтение). Акцент делается на ознакомление с новым языковым материалом и на встречаемые в тексте грамматические конструкции, а также с фразеологизмы.

Приведем примеры возможных заданий:

- 1) составление графических систематизаторов блок-схем, диаграмм, ментальных карт;

2) составление семантических карт к новому понятию/обороту;

3) выписывание крылатых выражений, комментирование фразеологизмов и объяснение их смысла в контексте данного произведения;

4) выполнение упражнения на постановку пропущенных слов;

5) проговаривание хором и индивидуально речевых реплик, встречаемых в диалогах;

6) нахождение и отработка грамматических конструкций, с названием их формы и объяснением, в каком значении они употребляются в данном контексте;

7) выполнение постановочных упражнений по аналогии с образцом, а затем и упражнения на трансформацию и т. д.

В работе с первой главой на данном этапе герменевтической цепочки студентам предлагается ряд заданий по поиску новых фразовых глаголов и фразеологических оборотов и составлению собственных предложений с ними, нахождение незнакомых глаголов, прилагательных, наречий и выписывание синонимов/антонимов к ним, а также на составление небольших диалогов с использованием новой общей лексики, лексики по направлению «География» и грамматических структур. Работа над упражнениями ведется в фронтальном режиме. Затем студенты разделяются снова на подгруппы, где они должны сформулировать главные мысли текста и записать их в виде пунктов плана.

Этому этапу в драматической работе соответствует этап «лепки фразы». Рисуемая словами картина, в зависимости от ее содержания, состоит обычно из частей, которые, в свою очередь, состоят из еще более мелких частей. Воспроизвести речью такую картину невозможно иначе, как по частям и по элементам, из которых они слагаются, используя весь диапазон своих знаний. Умение произнести длинную фразу – это именно умение расставить предметы в рисуемой картине так, чтобы, с одной стороны,

партнер ясно увидел целое (взаимосвязь и взаимозависимость частей), с другой – каждую часть, фрагмент, предмет картины в том ее качестве с той конкретностью, чтобы они служили целому, не утрачивая своей особенности [14]. Проходя этот этап, студенты учатся перечислять, сопоставлять, противопоставлять предметы, выделять основу и пояснения.

Работая с первой главой, студенты выполняли упражнения «медленное чтение» и «выделение ударных слов». Для первого упражнения студенты в каждой подгруппе выбирали одно достаточно длинное предложение. Студенты читали фразу по возможности дольше, сохранив при этом смысловую целостность. Выполняя данное упражнение, преподаватель подсказывает студентам механизмы удлинения фразы (громкость, логические паузы, использование высоты голоса, взаимодействие с партнерами). Во втором упражнении студенты на примере одной фразы ищут «разные смыслы», возникающие при выделении различных ударных слов. Умение верно «лепить» фразу – эффективное вспомогательное средство в работе над построением яркой индивидуальной логики действий создаваемого образа [14].

Таким образом, на данном этапе студенты учатся видеть нелепости, странности предъявляемого произведения, работают над голосом, произношением, чувством фразы, умением действовать словом, приходя к пониманию текста через прочувствование каждого момента. Воображение учащегося строит и конструирует произнесение драматургического текста, используя намеки, обнаруженные в словарном составе и грамматическом строе аргументации, какого-либо из персонажей [14].

На этапе «вариативности смыслов» студенты переходят к изучающему чтению, где основной целью является точное и полное понимание всех основных

и второстепенных фактов текста, критическое их осмысление и сопоставление с уже имеющимися сведениями.

Представим задания, которые могут быть предложены преподавателем на данном этапе:

1) выделение основных ключевых слов и пересказ содержания с опорой на них;

2) восстановление текста из разрозненных частей;

3) нахождение к каждому абзацу предложения, отражающего его основную тему;

4) сокращение текста, с сохранением его основного содержания;

5) анализ предложенных предложений на соответствие содержанию текста, при несоответствии – исправление их;

6) завершение предложенных предложений так, чтобы они верно отражали изложенные факты;

7) расположение предложенных предложений в логической последовательности;

8) выделение слов и предложений, которые характеризуют... и т. д.

Для работы с первой главой на данном этапе герменевтической цепочки студентам предлагается в группах проанализировать отдельные сюжетные линии в тексте. Каждая подгруппа учащихся разбирает одну сюжетную линию в тексте (предложенную преподавателем) и предлагает несколько интерпретаций по данной части. Так, например, одна подгруппа разбирает ситуацию с семьей Джимми Хоккинса, другая подгруппа занимается анализом сюжетной линии бывшего пирата, который поселился в гостинице, третья – доктором Ливси, как представителем правопорядка в этом городе, четвертая – постоянными клиентами трактира «Адмирал Бенбоу».

Этому этапу в драматической работе соответствует, с одной стороны, проработка ролей домысливанием обстоятельств, обуславливающих для

актеров именно те действия, которые требуются по сюжету, а с другой – это выстраивание сцен, в которых реализуется главный событийный ряд. Таким образом, произведение дает студентам большой обзор для фантазии и творчества, а также вынуждает их выстраивать чужой текст и осваивать чужую логику поведения. Студенты «достраивают» образы персонажей, обосновывая их действия и выстраивая логику взаимодействия между всеми персонажами в контексте событийного ряда произведения. Это не имитация состояния, а переживание роли в соответствии с заранее продуманной логикой жизни и развития образа. Станиславский предложил актерам «идти от себя», то есть пытаться достоверно представить себя в рамках тех жизненных условий (предлагаемых обстоятельствах), в которых находится в пьесе его герой, и в соответствии со своей природой реагировать на происходящее. «Не играть образ, а стать образом – это высшая форма актерского творчества» [4]. Овладение логикой действий героя – путь к перевоплощению.

Предложенное студентам задание состоит из двух частей. Первая часть осуществляется на основе приема «звезда истории», а вторая – на основе приема «двойной дневник». Прием «звезда истории» состоит из ответов на пять основных вопросов: когда и где, кто действующие лица, что случилось, почему и как закончилась история. Принцип приема «двойной дневник» заключается в том, что учащиеся разделяют страницу на две части: в левой части записывают цитату (часть цитаты) из текста, которая относится к их сюжетной линии, а во второй – комментируют цитату, выражая свое отношение. В результате у каждого участника возникают свои интерпретации и свое личностное отношение к каждому персонажу.

При предъявлении результатов анализа отдельных сюжетных линий ос-

новой акцент делается на монолог-повествование и монолог-убеждение, таким образом студенты имеют возможность развивать навыки неподготовленной речи.

Важно отметить, что студентам предоставляется полная свобода выбора языковых средств для реализации выбранной позиции, сохраняется лишь фабула произведения. Импровизация позволяет учащимся сочетать монолог с пантомимой. При помощи жестов и движений студенты разыгрывают небольшие этюды, которые символизируют не только действия, но и настроение как главных персонажей, так и их собственное.

На *этапе «выражения замысла»* происходит дальнейшее осмысление текста учащимися. Задания направлены на извлечение имплицитной информации, замысла автора, формирование личностного отношения к изложенному и демонстрации творческого проекта на основе данного текста.

Приведем примеры заданий:

- 1) дайте три объяснения, почему ...;
- 2) предположите, что будет, если ...;
- 3) объясните, почему ...;
- 4) найдите в тексте следующее утверждение: ..., прокомментируйте, выражает ли оно точку зрения автора и согласны ли вы с этой точкой зрения или нет;
- 5) расскажите, что показалось для вас особенно интересным в ходе чтения текста и почему;
- 6) допишите начало и конец главы;
- 7) напишите открытку, письмо от лица одного из персонажей;
- 8) расскажите о персонажах от лица разных героев или неодушевленных предметов;
- 9) охарактеризуйте героя и его поведение, проанализировав события и поступки, исходя из собственного жизненного опыта.

Этому этапу в драматической работе соответствует этап выстраивания этюдов

с расстановкой знаков, акцентов, деталей, позволяющих выразить именно режиссерский замысел – то, что с самого начала задумывалось, что было актуально, злободневно, жизненно.

При работе с первой главой на данном этапе герменевтической цепочки студентам предлагается в группах рассказать о персонажах от лица разных героев (местного священника, учительницы, похоронного агента, пирата, хозяина таверны, представителя правопорядка, подростка и барной стойки) в виде интервью, согласно логике авторского замысла. Студенты в парах (один журналист/недавно прибывший чужестранец и второй – один из выше приведенного списка) составляют в парах свободные диалоги.

После предъявления диалогов-интервью студенты переходят к следующему этапу данной части занятия – импровизации отдельных мизансцен из первой главы (появление капитана в таверне, жизнь капитана в гостинице «Адмирал Бенбоу», появление доктора Ливси, неприятное происшествие). Для этого каждая подгруппа получает на отдельном листочке свою мизансцену. После обсуждения и подготовки студенты показывают свою мизансцену, а остальные студенты угадывают, о каком именно отрывке из первой главы шла речь. Далее каждая подгруппа показывает друг за другом свою часть главы, тем самым демонстрируя заверченный творческий результат.

На *этапе рефлексии* студенты обсуждают проделанную работу, результат творческой деятельности, делятся впечатлениями о процессе подготовительной и творческой деятельности, анализируют возникшие трудности.

На данном этапе при работе с первой главой студентам предлагается рассказать в виде монолога-рассуждения [6]:

- 1) что было известно;
- 2) что противоречит представлениям читающего;

3) что является интересным и полезным;

4) какая информация непонятна.

*Этап самостоятельной творческой деятельности* учащихся – это возможность встретиться снова с произведением во внеурочное время.

Этому этапу в драматической работе соответствует этап работы над этюдами. Этюды могут быть как импровизационные (дается только тема этюда или предлагаемые обстоятельства, а участники сами разрабатывают свою линию поведения, определяют свои задачи, пути взаимодействия и т. д.), так и этюды по литературному произведению (здесь участники действуют в заранее определенных предлагаемых обстоятельствах). Образ рождается, когда учащийся полностью сливается с ролью, точно поняв общий замысел произведения [15].

Во время работы с первой главой на данном этапе студентам предлагается вернуться к этапу постановки проблемного вопроса «В чем проявляется пиратство в современном мире?» и построить в парах импровизационные этюды-полилоги, выбрав тему и предлагаемые обстоятельства самостоятельно.

Импровизационные этюды наиболее интересны с точки зрения неподготовленной речи в диалоге и полилоге, так как они лучше раскрывают способности студентов к общению друг с другом (взаимодействию), способности к импровизации. Совместный эксперимент – как повод к дальнейшим самостоятельным творческим поискам, размышлениям, которые возникли в процессе совместных действий.

Важно отметить, что при прохождении всех этапов занятия, а также учете театральной и педагогической составляющих на занятии создается такое пространство, в котором в ходе монолога/диалога каждое мнение, суждение, каждая интерпретационная гипотеза не остается без внимания, все переплетается в единое обсуждение.

#### **4. Основные эффекты использования драмогерменевтического подхода на занятии**

В итоге, согласно Л. М. Беляковой, в результате герменевтического анализа текста студенты проходят следующие этапы [16]:

- эмоциональная отзывчивость;
- активность и объективность воображения;
- постижение содержания произведения на репродуктивном уровне;
- постижение содержания на аналитическом уровне;
- размышление о прочитанном, увиденном, услышанном;
- синтезирующее осмысление (концепция произведения в целом);
- осмысление художественной формы на уровне детали и композиции.

Что касается драматической составляющей занятия, то нами были выделены следующие навыки и умения, которые развиваются у студентов благодаря ей:

- 1) внимание к партнеру и взаимодействие в коллективе;
- 2) спонтанное развитие коллективного воображения;
- 3) невербальное общение с помощью поз, дистанций, мимики и звуков;
- 4) владение голосом, произношением, чувством фразы, умение действовать словом;
- 5) импровизация и соимпровизация;
- 6) спонтанность;
- 7) эмпатия;
- 8) рефлексия;
- 9) эстетическое развитие.

Проходя все этапы занятия, учащиеся включаются умственно, эмоционально и физически, всем существом в процесс творческого поиска и его реализации, благодаря логической и эмоциональной целостности в построении занятия. Составляя единое целое, занятие воздействует на чувства и пробуждает мысль учащихся через

разработанный преподавателем «сценарий» занятия [17].

Драмогерменевтика в преподавании иностранного языка, прежде всего, реализуется в рамках диалогового обучения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач.

В ходе диалогового обучения студенты осуществляют поиск, критический анализ и синтез информации, деловую и академическую коммуникацию на иностранном языке, учатся взвешивать альтернативные мнения, анализируя и

оценивая философские проблемы и исторические закономерности, осуществлять социальное и профессиональное взаимодействие для реализации своей роли в команде и достижения командных целей и задач, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссии. Формирование иноязычной речевой компетенции студентов происходит как результат собственного открытия, продуктивного действия, а также продуктивного партнерского общения в результате событийной выраженности образовательного процесса и импровизационности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Программа дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 05.03.02 «География» уровня высшего образования бакалавриат МГУ, Географический факультет, от 12.01.2019.
2. Гугнина О. В. Драмогерменевтическая технология развития интереса к изучению истории у учащихся 8–9 классов: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004.
3. Букатов В. М. Драмогерменевтика: Ситуационное конструирование игровых приемов. 1994.
4. Станиславский К. С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. М., 2008.
5. Ильев В. А. Когда урок волнует: (театральная технология в педагогическом творчестве): учеб. пособие. 3-е изд., доп. Пермь: Пермский гос. ин-т искусства и культуры, 2008. 376 с.
6. Трубицина О. И. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2018. 384 с.
7. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1983. 207 с.
8. Сатинова В. Ф. Понимание-центральное звено деятельности слушающего // Методы обучения иноязычной речи. Вып. 3. Минск: Вышэйшая шк., 1973. С. 132–139.
9. Фоломкина С. К. Обучению чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005. 253 с.
10. Любичева Е. В., Ольховик Н. Г. От текста к смыслу и от смысла к тексту (Текстовая деятельность учащихся): учеб. пособие. СПб.: САГА: Азбука-классика. 2005. 368 с.
11. Мельниченко Р. Г. Дискурс-анализ текстов: видеолекция. Крым: Интеллектуальные среды, 2013. URL: [https://melnichenko.net/\\_p\\_name173.html#1](https://melnichenko.net/_p_name173.html#1) (дата обращения: 01.03.2021).
12. Клубков С. С. Последняя студия К. С. Станиславского (1935–1938 г.): дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
13. Maley A., Duff A. Drama techniques. Cambridge university press, 2005.
14. Ершов П. М. Технология актерского искусства: Очерки. М.: Всерос. театр. о-во, 1959. 308 с.
15. Эфрос А. В. Репетиция – любовь моя. М.: Искусство, 1975. 319 с.
16. Белякова Л. М. Культуроведческое образование школьников в дискурсном пространстве: дис. ... канд. культурологии. Ярославль, 2007.
17. Шулешко Е. Е., Ершова А. П., Букатов В. М. Социо-игровые подходы к педагогике. Красноярск, 1990. 116 с.

## REFERENCES

1. Programma distsipliny "Inostranny yazyk" po napravleniyu podgotovki 05.03.02 "Geografiya" urovnya vysshego obrazovaniya bakalavriat MGU, Geograficheskiy fakultet, ot 12.01.2019.
2. Gugnina O. V. Dramogermenevticheskaya tekhnologiya razvitiya interesa k izucheniyu istorii u uchashchikhsya 8–9 klassov. *PhD dissertation (Education)*. Ekaterinburg, 2004.
3. Bukatov V. M. *Dramogermenevtika: Situatsionnoe konstruirovaniye igrovyykh priemov*. 1994.
4. Stanislavskiy K. S. *Rabota aktera nad soboy v tvorchestvom protsesse perezhivaniya*. Moscow, 2008.
5. Plyev V. A. *Kogda urok volnuet: (teatralnaya tekhnologiya v pedagogicheskom tvorchestve): ucheb. posobie*. Perm: Permskiy gos. in-t iskusstva i kultury, 2008. 376 p.
6. Trubitsina O. I. *Uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata*. Moscow: Yurayt, 2018. 384 p.
7. Klychnikova Z. I. *Psikhologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke: posobie dlya uchitelya*. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 207 p.
8. Satinova V. F. Ponimanie – tsentralnoe zveno deyatel'nosti slushayushchego. In: *Metody obucheniya inoyazychnoy rechi. Vyp. 3*. Minsk: Vysheys'aya shk., 1973. Pp. 132–139.
9. Folomkina S. K. *Obucheniye chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze*. Moscow: Vysshaya shkola, 2005. 253 s.
10. Lyubicheva E. V., Olkhovik N. G. *Ot teksta k smyslu i ot smysla k tekstu (Tekstovaya deyatel'nost uchashchikhsya): ucheb. posobie*. St. Petersburg: SAGA: Azbuka-klassika. 2005. 368 p.
11. Melnichenko R. G. Diskurs-analiz tekstov: videolektsiya. Krym: Intellektualnye sredy, 2013. Available at: [https://melnichenko.net/\\_p\\_name173.html#1](https://melnichenko.net/_p_name173.html#1) (accessed: 01.03.2021).
12. Klubkov S. S. Poslednyaya studiya K. S. Stanislavskogo (1935–1938 g.). *PhD dissertation (Education)*. M., 1996.
13. Maley A., Duff A. *Drama techniques*. Cambridge university press, 2005.
14. Ershov P. M. *Tekhnologiya akterskogo iskusstva: Ocherki*. Moskva: Vseros. teatr. o-vo, 1959. 308 p.
15. Efros A. V. *Repetitsiya – lyubov moya*. M.: Iskusstvo, 1975. 319 p.
16. Belyakova L. M. Kulturovedcheskoe obrazovanie shkolnikov v diskursnom prostranstve. *PhD dissertation (Culturology)*. Yaroslavl, 2007.
17. Shuleshko E. E., Ershova A. P., Bukatov V. M. *Sotsio-igrovye podkhody k pedagogike*. Krasnoyarsk, 1990. 116 p.

---

**Чемякина Нина Викторовна**, аспирант факультета педагогического образования, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

**e-mail: [ninachemyakina@yandex.ru](mailto:ninachemyakina@yandex.ru)**

**Chemiyakina Nina V.**, PhD postgraduate student, Educational Studies Faculty, Lomonosov Moscow State University

**e-mail: [ninachemyakina@yandex.ru](mailto:ninachemyakina@yandex.ru)**

*Статья поступила в редакцию 09.03.2021*

*The article was received on 09.03.2021*