
ПАУСТОВСЬКА М. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра німецької
філології та перекладу і
прикладної лінгвістики,
Київський національний
лінгвістичний університет,
м. Київ, Україна

ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Спираючись на екскурс до історії застосування театральної педагогіки у навчанні, проведено аналіз особливостей підходів та принципів театральної педагогіки з окресленням потенціалу використання театральної педагогіки для навчання іноземної мови. Показано, що впровадження принципів театральної педагогіки в навчанні дозволяє забезпечити відповідність сучасним вимогам цілісного навчання і сприяти підвищенню ефективності оволодіння іноземною мовою.

Ключові слова: іноземна мова, театральна педагогіка, методи навчання.

Опираясь на екскурс в историю применения театральной педагогики в обучении, проведено анализ особенностей подходов и принципов театральной педагогики с обзором потенциала применения театральной педагогики для обучения иностранному языку. Показано, что применение принципов театральной педагогики в обучении позволяет обеспечить соответствие современным требованиям целостного обучения и содействовать повышению эффективности овладения иностранным языком.

Ключевые слова: иностранный язык, театральная педагогика, методы обучения.

Based on review of the history of drama techniques in teaching the non-theatrical disciplines, the analysis of main approaches and principles of drama teaching methods is presented as well as their potential in teaching the foreign language is discussed. Drama teaching methods

enhance understanding and imagination, promote creative thinking and learning in students, make the learning process exiting and enjoyable, and increases students' motivation in learning the foreign language and further perfecting of their language skills. Drama teaching methods foster the building of needed skills and knowledge while encouraging personal, social and cultural development in students. It is demonstrated that the implementation of drama techniques in teaching the foreign language makes the teaching process more effective and fully complying with the modern student-centered teaching and learning requirements.

Key words: *foreign language, drama pedagogics, teaching techniques.*

Театральна педагогіка (ТП) – наука, що спочатку була призначена для навчання акторській майстерності. Технології ТП спрямовані на активізацію творчого потенціалу майбутніх театральних фахівців – акторів, режисерів, драматургів тощо [7]. ТП орієнтується на дію, вона передбачає цілісне навчання [8], в процесі якого залучаються усі сфери людини – розумова, психічна, м’язово-рухова.

Метою цієї статті є окреслення потенціалу використання театральної педагогіки у навчанні іноземної мови, спираючись на огляд історії застосування її підходів та методів.

Перші спроби використання ТП у навчанні нетеатральних дисциплін відносяться до періоду межі 19-20-го століть. У Великобританії саме в цей період відбувалося становлення так званого “нового освітнього руху”, який можна порівняти з реформаторським педагогічним рухом у Німеччині. Такий рух виник всупереч традиційній концепції статично-неіндивідуального передання знань і призвів до розробки нової концепції виховання, що зосереджується на індивідуальних особливостях і потребах учня. Ключо-

вими поняттями такого навчання були самовираження та дія [7, с. 81]. Наріжним камінням ТП є робота з учнем не як з пасивним приймачем знань, а як з активним набувачем знань, який є одночасно і діячем, і творцем. У зв’язку з цим вже під кінець 20-х та на початку 30-х років мова йде про використання ТП як форми навчання, тобто про застосування методів та прийомів ТП для такого навчання, яке базується на театралізованому дійстві.

У першій декаді 20-го століття Харієт Фінлей Джонсон, голова однієї з сільських шкіл у Великій Британії, розробила інтегровану типову програму, що передбачала використання ТП для навчання будь-якого предмету – історії, географії, арифметики тощо. Автор обґрунтувала такий підхід доцільністю використання природного драматичного інстинкту, притаманного дітям, для яких процес театралізації є більш важливим, ніж отримання кінцевих знань та набуття навичок. Автор стверджувала, що, оскільки діти обожають гру та імпровізацію, то, коли у них з’являється можливість проявити свою ініціативу, у більшості випадків вони схильні до театралізованої поведінки [7, с. 81].

Інший автор початку 20-го століття Колдвел вважав, що драматична гра є надійним фундаментом для виховання, але він акцентував свою увагу на використанні театрального інсценування на заняттях тільки з рідної англійської мови [7, с. 81]. Гавин Болтон (1984) [5], аналізуючи британську ТП 70-х років 20-го століття, що використовувалася у навчанні дисципліни під назвою “мистецтво драми” у навчальних закладах країни, розрізняє три головних підходи, коротко представлені нижче.

Підхід “А” передбачає застосування певних вправ, які, як правило, не є повноцінним театральним дійством. До них відносяться такі вправи, які спрямовані на відображення конкретного досвіду (наприклад, продемонструвати, як увійти до темного підвалу) або на тренування акторських здібностей (наприклад, згадати запах затхлого підвалу), а також такі, у яких проявляється вправність, спритність, вміння (наприклад, ігри на зосередження та конкурси). Головні характеристики таких вправ – визначена коротка тривалість, надання жорстких інструкцій та керування діями учнів, визначена ясність форми, а також повне розуміння практичної мети вправ – тобто того, що саме досягається в результаті їхнього виконання. Все це означає, що такі вправи не призначені для проявлення емоційності в учнів.

Підхід “В” – це використання драматичної гри. Вправи такої гри можна порівняти з дитячою грою. Мова йде про “вільну гру”, яка зазвичай проводиться на шкільних заняттях і в рамках якої учням пропонується відтворити конкретну визначену ситуацію з повсякденного життя – у лікарні, у крамниці, вдома тощо. Головні характеристики таких вправ – це відсутність жорсткої обмеженості їхньої тривалос-

ті (у більшості випадків важко зрозуміти, коли треба закінчувати таку гру), відсутність чіткої мети (внаслідок чого часто в учнів залишається почуття незавершеності вправи). Крім того, очевидно, що кожен таку вправу повторити аналогічним чином неможливо. Таким вправам притаманні такі три характерні елементи: послідовність театральних дій, конкретний контекст (конкретне місце або конкретні дійові особи) та конкретна ситуація. Разом з тим, автор відмічає, що при цьому не враховується ні загальна зацікавленість, ані конкретна мотивація в учнів.

Підхід “С” – це створення та показ театрального дійства. Особливістю такого підходу є те, що учні показують глядачам (однокурсникам, батькам або іншій публіці) сценічну дію, поставлену своїм колективом. Головними характеристиками застосованих у цьому випадку вправ є здатність учня своєю театальною грою відтворити справжню реальність, можливість виявити сильні та слабкі сторони акторів, можливість відтворити сильні почуття (наприклад, фізичний біль). Робота в рамках такого підходу орієнтована на отримання якісного кінцевого продукту у вигляді спектаклю.

Такий критичний аналіз особливостей підходів дозволяє побачити як сильні, так і слабкі сторони ТП того часу і оцінити, наскільки такі підходи відповідали потребам використання ТП для навчання інших, нетеатральних дисциплін.

У 70-х роках виникає питання, у якій формі доцільно використовувати ТП для навчання різних дисциплін. А 80-ті роки стають переломним етапом розвитку для ТП у Великій Британії. Перш за все, ігнорується специфічна якість драматичної художньої форми. Хезкот та Болтон розробляють новий підхід (підхід “D”), що зветься “драма

для розуміння”, в рамках якого застосовується форма сценічної імпровізації, що використовується і як метод у навчанні з дисципліни “мистецтво драми”, і як комплексний метод у навчанні інших шкільних предметів [5].

На межі 80-90-х років своїми публікаціями “Education and Dramatic Art” (1989) та “Education in Drama” (1991) Давид Хорнбрук спричинив гарячу та широку дискусію щодо ролі ТП в системі освіти Великої Британії. Автор запропонував деякі зміни у цій системі, а саме: розробити типову програму для шкіл, яка б охоплювала 10 основних дисциплін, а також видати керівні вказівки для дирекції місцевих шкіл [7, с. 81]. Запропоновані зміни негативним чином вплинули на статус дисципліни “драма”, оскільки, на відміну від дисциплін “мистецтво” та “музика”, цей предмет не належав до основних шкільних предметів. Логічним рішенням такої проблеми стало поєднання сфери “драми” з іншими сферами навчання, наприклад навчання іноземної мови (ІМ).

Піонером у сфері розвитку ТП у Німеччині став Інго Шелер, який використовував підходи під назвою “сценічна гра” (1981, 1987, 1989) у навчанні не тільки театральних дисциплін [6]. У сфері такого використання добре відоме ім’я німецького методиста Шеве, який багато своїх робіт присвятив як теорії, так і практиці використання ТП у навчанні ІМ.

Головними принципами ТП є такі [1]:

- активна дія у запропонованих обставинах;
- спонтанне вирішення поставлених завдань, що базується на інтуїції та логічному мисленні;
- виразна передача інформації.

Сьогодні такі принципи органічним чином стають невід’ємною части-

ною процесу сучасного навчання, яке орієнтоване на розвиток творчої особистості учня, на забезпечення його конкретних індивідуальних потреб і на формування в нього високої культури та соціального потенціалу. У цьому контексті ТП є тим методом навчання, який за допомогою методик, що споконвічно застосовані у сфері театру, літератури, мистецтва, психології та терапії, ставить перед собою мету педагогічну та соціальну [8].

За допомогою ТП навчання набуває статусу інструментального, соціального, експресивного та естетичного. При цьому процес навчання передбачає роботу на двох рівнях реальності – повсякденної і так званої “драматичної” або “естетичної” [8]. ТП не спрямована на заохочення емоційного хвилювання, сильних почуттів та глибоких душевних переживань. Головне її завдання полягає в тому, щоб за допомогою делікатних засобів і прийомів пробудити у людини, яка навчається, захоплення самим предметом навчання [3]. Таке захоплення слугує за найпотужніший стимул для навчання, що заохочує людину до ефективної праці і на уроках, і в процесі самостійної роботи, і при подальшому вдосконаленні своєї професійної майстерності.

Напрацьований в рамках сучасної системи освіти досвід свідчить, що використання елементів ТП дозволяє досить ефективно вирішувати цілу низку завдань, які важко піддаються вирішенню при традиційному навчанні – наприклад, створення умов як для споглядання суб’єктом самого себе, так і для формування досвіду його емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [4].

Ігрові технології ТП дозволяють залучити та поєднати емоції та ціннісну якість у взаємодії учня та навчального матеріалу, результатом чого є розви-

ток особистості в процесі навчання [4]. В ході різностороннього ігрового тренінгу, що проводиться з метою драматизації різних елементів та етапів уроку, відбувається активізація внутрішніх переживань, інтелекту та власної активності учня, що стимулює розвиток усієї його особистості [2]. При цьому мова йде про цілісне, творче, естетичне навчання, що відтворюється у процесі дії. На заняттях з використанням ТП відбувається інсценування не тільки будь-яких творчих форм (наприклад, літературних творів), але й самого процесу навчання [8].

У цілому, за допомогою використання ТП у навчанні різних дисциплін можна сприяти розвитку в учнів, зокрема, такого:

- різноманітних аспектів загальнолюдської ерудиції;
- здібностей творчого мислення та діяльності;
- сприйнятливості та чутливого ставлення до оточуючих людей;
- здатності досліджувати суспільні цінності;
- розуміння культурних відмінностей;
- фізичних та духовних навичок;
- когнітивних компетенцій (знань).

Важливе завдання ТП – це сприяння послідовному усвідомленню учнями своїх можливостей, створенню умов для їхнього творчого розвитку, самокорекції та саморозвитку, зміцненню їхньої здатності більш ефективно та безболісно адаптуватися в оточуючому світі [1].

Особливість методів ТП полягає в тому, що вони активізують зростання оригінальності мислення учнів. Це відбувається завдяки пошуку різноманітних, способів абстрагованого вирішення проблеми, що заохочує винахідливість і примушує виходити за

межі простих, стереотипних рішень та побачити нові, ще невідомі зв'язки між предметами або явищами. Інструменти ТП сприяють розвитку уяви та фантазії учня, якого приваблює все те, що є величезним і сенсаційним, в результаті чого він складає, формує, знищує вже відомі схеми, щоб відтворити їх незвичайним способом. Використання технологій ТП надає можливість учню досягнути свою індивідуальність і автономність, сприяє формуванню якісно високих (необов'язково негайних) результатів у несподіваній, надзвичайно оригінальній і конструктивній реакції та поведінці [2].

На думку Шеє, учнів треба готувати до навчання за допомогою методу ТП. При цьому автор говорить про три фази навчання – фазу відчуття, фазу контекстуалізації та фазу інтенсифікації [7, с. 51], які обговорюються нижче.

Перша фаза ("А") – підготовка учня до навчання з використанням ТП. На цьому етапі Шеє пропонує ігри "взаємодії" та окремі вправи, які дозволяють учням ближче познайомитися між собою, а учителю – знизити напругу атмосфери навчання та передати учням перше уявлення про навчання за допомогою всіх каналів – розуму, серця, рук-ніг тощо. На цій фазі Шеє радить працювати дуже обережно, делікатно, терпляче надаючи учням можливість поступово звикнути до такої, більш динамічної та вільної навчальної поведінки.

По завершенні фази А підключається більш тривала фаза Б, метою якої є навчити учнів діяти у фіктивній реальності і цю діючу реальність сприймати як дійсну. На цьому етапі Шеє пропонує відійти від ігор "взаємодії" та ізольованих вправ та побудувати відповідний цілісний контекст спрямованої діяльності. При цьому учні вчать ототожнювати себе як з

фіктивною ситуацією, так і з своєю фіктивною роллю.

Протягом фази В вважається, що учні вже набули досвіду роботи з використанням методу ТП і що тепер дозволяється більш інтенсивно працювати у групі. Тепер дозволяється посилити навчальну напругу і включити до змісту заняття нові неочікувані ситуації для інсценування, що дозволяє театралізованим чином посилити ефективність навчального процесу.

На думку Шеє, заняття з використанням ТП характеризується такими головними особливостями [7, с. 246]:

- 1) у порівнянні з попереднім, "традиційним" навчальним досвідом, заняття з використанням елементів ТП набуває для учнів нового значення;
- 2) заняття носить цілісний характер;
- 3) заняття дозволяє учню активно розвивати свою особистість;
- 4) значущими елементами заняття є фізична дія та взаємодія;
- 5) застосування фізичної діяльності дозволяє запобігати втомленню учнів, посилює їхню концентрацію та зміцнює набуті знання;
- 6) на занятті свідомо застосовується драматичний елемент "неочікуваності", що позитивним чином впливає на мотивацію учнів;
- 7) на занятті вимагається залучення внутрішніх аспектів особистості учнів: для цього свідомо використовуються такі ситуації для діяльності, які активізують емоції або можуть сприяти проявленню почуттів;
- 8) свідомо використовуються такі ситуації для діяльності, які стимулюють отримання досвіду на особистісному рівні, що може допомогти учню більш свідомо та цілеспрямовано навчатися далі;
- 9) заняття сприяє соціальному навчанню;
- 10) велике значення має "групова робота" та колективна творчість;
- 11) заняття передбачає навчання "один одного";
- 12) можна використовувати фіктивні ситуації, в яких учні виступають у ролі фіктивного персонажа, завдяки чому набуття особистісного досвіду стає більш безпечним;
- 13) на початку занять в учнів виникають певні труднощі використання деяких інсценуючих технік ТП, значимість яких вони можуть оцінити тільки з часом;
- 14) поступово в учнів зростає чутливість до методичної особливості процесу навчання.

До цього переліку автор також додає характерні особливості занять з використанням ТП, які мають велике значення та є специфічними для навчання ІМ, а саме [7]:

- 1) на занятті використовуються усі види мовленнєвої діяльності, особливо вільне говоріння;
- 2) на занятті панує розряджена атмосфера, навчання та задоволення існують пліч-опліч, в наслідок чого ІМ здобувається, а не вивчається;
- 3) навчальний процес набуває характеру міжкультурного обміну;
- 4) заняття будується завдяки готовності учнів показувати себе у фіктивних ситуаціях. Така готовність може спочатку не бути характерною для всіх учнів, але у приємній атмосфері групової роботи такий навчальний процес може стати невід'ємним аспектом при навчання ІМ;
- 5) сутність використання такого методу у навчанні ІМ полягає у захопленні застосування ІМ у різноманітних фіктивних ситуаціях, що рівноцінно застосуванню ІМ на практиці, у реальному житті. З цієї

практики учні переходять на рівень теорії – але не навпаки.

Таким чином, спираючись на здійснений стислий огляд історії застосування ТП у нетеатральному навчанні, окреслено потенціал її використання у навчанні іноземної мови. Технології ТП, що спрямовані на активізацію творчого потенціалу студентів, відпо-

відають вимогам контексту сучасного цілісного навчання, спонукаючи учнів до активного формування навичок та отримання знань і, таким чином, сприяючи підвищенню ефективності навчання іноземної мови. Результати дослідження можуть бути корисними для методичних розробок навчання ІМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Актерские способности в деятельности учителя : Методическое пособие по курсу "Психологические основы творчества в педагогической деятельности" для студентов всех специальностей* / [сост. Л. А. Ильина, под ред. Н. В. Сергеевой]. – Магнитогорск : МГПИ, 1998. – 45 с.
2. *Данута К. Развитие творческого мышления младших школьников методом драмы на уроках польского языка и литературы : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология"* / К. Данута. – Калуга, 2000. – 20 с.
3. *Цукасова Л. В. Театральная педагогика* / Л. В. Цукасова, Л. А. Волков. – Ташкент : Изд-во Узгосфилармонии, 1992. – 103 с.
4. *Юстус И. В. Использование дидактических средств драматизации как способа развития личности в образовании : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика"* / И. В. Юстус. – М., 1996. – 23 с.
5. *Bolton G. Drama as Education. An Argument for placing drama at the centre of the curriculum* / G. Bolton. – London, New York : Routledge, 1998. – 180 p.
6. *Scheller I. Arbeit an asozialen Haltungen. Lehrstückpraxis mit Lehrern und Studenten* / I. Scheller // *Asoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken*. – Köln, 1984. – S. 62-90.
7. *Schewe M. Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* / M. Schewe. – Oldenburg : Druck&Druck Rösemeier, 1993. – 447 S.
8. *Tselikas E. Dramapädagogik im Sprachunterricht* / E. Tselikas. – Zürich : Orell Füssli Verlag, 1999. – 189 S.

ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Akterskie sposobnosti v deyatel'nosti uchitelya : Metodicheskoe posobie po kursu "Psihologicheskie osnovy tvorchestva v pedagogicheskoy deyatel'nosti" dlya studentov vsekh special'nostej* / [sost. L. A. Il'ina, pod red. N. V. Sergeevoy]. – Magnitogorsk : MGPI, 1998. – 45 s.

2. *Daputa K. Razvitie tvorcheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov metodom dramy na urokah pol'skogo yazyka i literatury : avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. psihol. nauk : spec. 19.00.07 "Pedagogicheskaya psihologiya" / K. Daputa. – Kaluga, 2000. – 20 s.*
3. *Cukacova L. V. Teatral'naya pedagogika / L. V. Cukacova, L. A. Volkov. – Tashkent : Izd-vo Uzgosfilarmonii, 1992. – 103 s.*
4. *YUstus I. V. Ispol'zovanie didakticheskikh sredstv dramatizatsii kak sposoba razvitiya lichnosti v obrazovanii : avtoref. diss. na soiskanie uchen. stepeni kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 "Obshchaya pedagogika" / I. V. YUstus. – M., 1996. – 23 s.*
5. *Bolton G. Drama as Education. An Argument for placing drama at the centre of the curriculum / G. Bolton. – London, New York : Routledge, 1998. – 180 p.*
6. *Scheller I. Arbeit an asozialen Haltungen. Lehrstückpraxis mit Lehrern und Studenten / I. Scheller // Asoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken. – Köln, 1984. – S. 62-90.*
7. *Schewe M. Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis / M. Schewe. – Oldenburg : Druck&Druck Rösemeier, 1993. – 447 S.*
8. *Tselikas E. Dramapädagogik im Sprachunterricht / E. Tselikas. – Zürich : Orell Füssli Verlag, 1999. – 189 S.*