

Наталья Аниськина

ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

У статті розкривається сутність поняття «професійна дискурсивна компетенція» і розглядаються характеристики ділового листа як тексту та дискурсу. Автор обґрунтовує використання ділового листа в якості основи для формування професійної дискурсивної компетенції.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна дискурсивна компетенція, діловий лист, текст, дискурс.

Высшая школа «должна обеспечить такое образование, которое воспитывает хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественных проблем... а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность» [1, с. 3], поэтому основная цель профессионального образования может быть определена как «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [2].

Таким образом, в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять определенные функции в профессиональном коллективе и проявляющееся как способность к сотрудничеству, к творчеству для достижения конкретных задач и инициативность личности при осуществлении профессиональной деятельности. Это качество определяется исследователями (Т. М. Балыхина, Э. Г. Белицкая) как профессиональная компетентность.

Цель данной статьи – доказать существование понятия «профессиональная дискурсивная компетенция» и обосновать возможность ее формирования у студентов-переводчиков в процессе письменного делового общения.

С точки зрения формирования профессиональной компетентности у студента-переводчика цель обучения и его содержание будут

характеризоваться в первую очередь через коммуникативную компетенцию.

Определение понятия «коммуникативная компетенция» не сводится лишь к перечню некоторого количества умений, навыков или способностей, необходимых для овладения искомого понятия. Содержательно она представляет собой сложное и многогранное явление.

Разные исследователи выделяют неодинаковый набор компонентов коммуникативной компетенции. Так, в концепции М. Канале и М. Суейна (M. Canale и M. Swain) в состав коммуникативной компетенции входят грамматическая (grammatical), социолингвистическая (sociolinguistic), стратегическая (strategic) и дискурсивная (discourse) компетенции [3, с. 57–58]. Л. Ф. Бахман (L. F. Bachman) определяет коммуникативную компетенцию через социолингвистическую (sociolinguistic), текстовую (textual), грамматическую (grammatical), стратегическую (strategic) и иллокуционную (illocutionary) компетенции [4, с. 274–289]. В отечественной литературе в числе компонентов искомого понятия выделяются, например, Ю. Е. Прохоровым, экзистенциальная, текстовая и дискурсивная компетенции [5, с. 192]. Существование дискурсивной компетенции является неоспоримым фактом, однако необходимо обосновать существование профессиональной дискурсивной компетенции.

Среди всего многообразия трактовок понятия «коммуникативная компетенция» для нас представляет интерес следующая: коммуникативная компетенция есть способность порождать/создавать адекватные высказывания или значения в соответствии с нормами, принятыми в данной языковой общности (М. О. Фаенова [6]) или языковых общностях (H. G. Widdowson [7, с. 212]).

Остановимся подробнее на ключевом, с нашей точки зрения, понятии «языковая общность». Если в первом случае мы явно говорим о противопоставлении систем разных языков (например, родного и иностранного), то во втором – подчеркиваем зависимость использования тех или иных средств рамках одной языковой системы от целого ряда факторов, как то: социальный, географический и т.д.) и подразумеваем скорее речевую общность (speech community в определении Д. Хаймса).

Однако в последнее время в зарубежной литературе все чаще можно встретить не понятие «языковая общность» или «речевая общность», а понятие «дискурсивная общность» (discourse community). В определении Дж. Суэлса (J. Swales) дискурсивные общности представляют собой некоторые группы, объединенные общими целями (или общими интересами – в интерпретации Джонса (Johns) и Портера (Porter) и использующие общение (письменное или устное) для достижения данных целей [8, с. 398]. Как отмечает Дж. Суэлс, такая общность обладает следующими признаками:

1. общие цели (common goals);

2. правила, регламентуючі поведінку і діяльність в групі (participatory mechanisms);
3. обмін інформацією (information exchange);
4. власна система жанрів (community-specific genres);
5. вузько спеціальна термінологія (a highly specialized technology);
6. високий рівень професіоналізму (high general level of expertise).

Таким образом, «члены дискурсивной общности объединяются на основе совпадения не только языковой принадлежности, но и сферы деятельности и профессиональных интенций» [9, с. 278]. Это позволило Уенгеру (Wenger) ввести такие категориальные признаки, как «совместная деятельность» (mutual engagement), «единый коллектив» (a joint enterprise), «общий репертуар» (a shared repertoire) и использовать понятие «сообщество практической деятельности» (community of practice) вместо дискурсивной общности [8, с. 399; 10, с. 53]. Так или иначе, но понятия «дискурс», «дискурсивная общность» и «профессиональная деятельность» оказываются связанными, что позволяет нам говорить о возможности существования такого понятия, как «профессиональная дискурсивная компетенция», и, соответственно, рассматривать процесс ее формирования.

Отечественные исследователи определяют дискурсивную компетенцию как «знание различных типов дискурсов и их построения, а также умение их создавать и интерпретировать в соответствии с коммуникативной ситуацией» [11, с. 19]; «способность воспринимать и порождать тексты различного типа в соответствии с коммуникативным намерением говорящего/пишущего в конкретной ситуации общения [12: 15]. При этом под способностью порождать дискурс (Ю. Е. Прохоров [5, с. 193], Canale и Swain [3, с. 58]) понимается способность использовать и интерпретировать формы слов и значения для создания текстов, владение навыками организации языкового материала в когерентный (связный) текст, а также владение средствами когезии. Так, индивид с высоким уровнем дискурсивной компетенции хорошо знает, как эффективно использовать связки, как достичь единства мысли и соответствия в тексте, как выражать отношения между различными идеями в контексте.

Таким образом, для построения дискурса оказывается явно недостаточным владение только текстовыми умениями. «Ввиду того, что любой дискурс появляется и функционирует в конкретном социально-культурном контексте, в определенном лингво-культурном сообществе, – пишет Ю. А. Сеница, – понимание текстовой деятельности инофона и построение различных типов дискурсов, т.е. полноценное взаимодействие с другими субъектами в процессе профессионального общения (прим. автора), возможны только на основе владения системой страноведческих фоновых знаний, характерных для той или иной ... культуры» [13, с. 10–

11]. В свою очередь подобная система знаний формируется на основе не только принятия готовых теоретических положений, прописанных в учебниках, но и собственного контекстуального анализа созданной ситуации. Таким образом, мы считаем возможным ввести понятие дискурс-анализ и определить профессиональную дискурсивную компетенцию как способность индивида применять совокупность знаний, умений, навыков, а также способов деятельности, связанных с проведением дискурс-анализа и построением и ситуативным пониманием дискурсов как объектов реальной действительности в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Поскольку процесс формирования профессиональной дискурсивной компетенции мы строим с опорой на официально-деловой текст, рассмотрим возможность определения делового письма как дискурса.

Деловое общение реализуется в различных формах. В рамках нашего исследования необходимо более подробно остановиться на анализе форм делового общения, поскольку большинство авторов (Г. В. Бороздина, Л. В. Власов, В. К. Сементовская и др.) раскрывают сущность делового общения именно через формы делового общения, которые являются внешним выражением содержания. В числе важнейших форм делового общения называются: деловая беседа, дискуссия, телефонный разговор, публичное выступление, деловые переговоры, деловое совещание и рассматриваемая в нашем исследовании деловая переписка.

Во многих странах мира именно обмен письмами предшествует любой личной встрече, после которой достигнутые договоренности закрепляются также путем нового обмена письмами.

С одной стороны, деловое письмо – это текст, т.е. «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа; произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единиц), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную направленность в прагматическую установку» [14, с. 17], Однако, с другой стороны, это особый вид коммуникации между людьми на расстоянии, поскольку представляет собой «разновидность официального общения и доводит до партнера только ту информацию, которая породила бы действия определенного характера с определенным результатом» [15, с. 75]; это документ, и он призван решать скорее не личные, а общественные вопросы, т.е. представляет собой способ коммуникации между организациями, или некими безличными субъектами, и обладает юридической силой. Таким образом, в деловом письме объединяются две стороны – личная и безличная.

Итак, деловое письмо представляет собой текст, т.е. речевое

произведение, являющееся неотъемлемой частью делового общения и ориентированное на поступательное решение коммуникативной бизнес-цели. Однако «текст существует не как самоцель. Он функционирует в речи в виде дискурса. Текст является потенциалом (инь), дискурс же – реализацией этого потенциала в речевой деятельности (ян). Иньян-концепция предполагает решение вопроса дискурса в тесной связи с вопросом текста как две противоположные стороны одной сущности. При этом учитываются все *лингвистические* и *экстралингвистические* факторы, участвующие в организации и функционировании текста как средства речевого общения... Структура дискурса состоит из двух компонентов: лингвистический (инь), который составляют системные языковые единицы: словоформа и предложение, и экстралингвистический (ян), который составляют ситуация, прагматический, социокультурный, психологический и другие факторы...» (Чан Ким Бао) [5, с. 31].

Иными словами, текст и дискурс взаимосвязаны между собой. Рассмотрим, как данные категории проявляются в деловом письме.

Деловое письмо как текст определяет языковые средства, характерные для данного вида коммуникации, и особенности их употребления и представляет некоторую известную информацию, которая выполняет функции напоминания и стимулирования речевой деятельности, поскольку служит своеобразной отправной точкой в процессе коммуникации. Как произведение речетворческого процесса оно реализуется в письменной форме и обладает определенными признаками: коммуникативной направленностью, информативной значимостью, завершенностью, связностью, объективностью, конвенциональностью, инструментальностью и прагматичностью [16, с. 44; 17, с. 49–50].

Деловое письмо как дискурс представляет собой элемент деловой переписки, т.е. непосредственно процесса общения, который строится в соответствии с индивидуальными параметрами коммуникативной ситуации (цель, взаимоотношения между субъектами и т.д.) и выполняет функции развития коммуникативной ситуации и получения новой (искомой) информации.

Анализа интерпретаций понятия «дискурс» показал, что существует несколько подходов к определению данного понятия: формально-лингвистический (В.А. Звегинцев), функциональный (В. В. Богданов), коммуникативный (С. И. Виноградов, А. М. Дымарский), ситуативный (Н. Д. Арутюнова), социальный (Foucault), культурологический (А Дуранти).

В качестве подтверждения положения о возможности определения делового письма как дискурса проведем сравнительную характеристику признаков делового письма и свойств дискурса (табл. 1).

Таблиця 1

Сравнительная характеристика признаков делового письма и свойств дискурса

Деловое письмо	Дискурс
<p><u>Коммуникативная направленность</u> В каждом деловом письме автор выражает конкретную, вполне реальную коммуникативную ситуацию. Коммуникативность делового письма отличается двусторонним характером или наличием непосредственной обратной связи [16, с. 44]</p>	<p><u>Интенциональность</u> Текстовый дискурс является главным образом актом коммуникации, посредством которого горящий пытается войти во взаимодействие с собеседником через вербальный канал [18, с. 31]</p>
<p><u>Информативная значимость, смысловая и логическая целостность</u> Деловое письмо имеет тему, которая последовательно, как правило, с соблюдением темарематических отношений, раскрывается автором в соответствии с требованиями точности, непротиворечивости, ясности и т.д. [16, с. 42]</p>	<p><u>Тематичность, информативность</u> Текстовый дискурс должен развивать, по крайней мере, одну специфическую, узнаваемую и идентифицируемую собеседником тем и затрагивать какое-либо минимальное информационное содержание [18, с. 32]</p>
<p><u>Завершенность</u> Текст полностью раскрывает заявленную в нем тему [16, с. 43]</p>	<p>Дискурс есть «завершенное коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных текстов и/или других знаковых комплексов в определенной ситуации и определенных социокультурных условиях общения» (С. И. Виноградов) [18, с. 27]</p>
<p><u>Связность</u> С одной стороны, связность делового письма как завершенного текста проявляется во взаимосвязи предложений и абзацев текста, которая обеспечивается за счет разнообразных языковых средств. С другой стороны, связность делового письма как относительно завершенного текста проявляется во взаимосвязи тем всех деловых писем, объединенных общей целью бизнес-коммуникации [16, с. 43]</p>	<p>С одной стороны, дискурс – «два или несколько предложений, находящихся друг с другом в смысловой связи» [19, с. 170]. С другой – «адекватная интерпретация высказывания, выступающего в дискурсе, требует знания предшествующего контекста» (Беллерт) [5, с. 27]</p>
<p><u>Объективность</u> деловое письмо представляет реальных участников реальной коммуникативной ситуации с их реальными целями и задачами. [17, с. 49-50]</p>	<p><u>Адекватность</u> Текстовый дискурс отражает совокупность нелингвистических обстоятельств, участвующих в его актуализации [18, с. 31] «Дискурс есть форма социальной практики, которая не только представляет, но и признает мир, выражая это в значении. В состав дискурса входят социальные субъекты (участники), социальные отношения и система знаний, а предметом изучения является влияние,</p>

	которое дискурс может оказать на восприятие окружающими некоторой ситуации» (Foucault) [20, с. 642]
<u>Конвенциональность</u> В деловом письме отражается жесткая регламентация сферы деловых отношений с присущими ей культурными и этикетными нормами и правилами (принципами) поведения [17, с. 49–50]	Дискурс есть одно из главных средств передачи культурных моделей знания и действия [21, с. 210]
<u>Инструментальность</u> Деловое письмо представляет собой своеобразный инструмент достижения цели, которую ставит перед собой автор письма [17, с. 49–50]	Дискурс, в сущности, лишь способ передачи информации, а не средство ее накопления и умножения; дискурс не является носителем информации [22, с. 40]
<u>Прагматичность</u> Деловое письмо, обслуживая сферу материальных отношений, как правило, адресуется конкретному адресату и имеет своей целью достижение от него определенной реакции [17, с. 49–50]	Дискурс представляет собой «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте» [23, с. 136–137]

Таким образом, мы считаем, что деловое письмо может рассматриваться как дискурс и, следовательно, быть объектом дискурса-анализа. Рассмотрим основные положения анализа дискурса применительно к деловому письму [16, с. 41–42]:

1. Динамическая модель языка должна основываться на коммуникации, т.е. совместной деятельности людей, которые пытаются выразить свои чувства, обменяться идеями и опытом или повлиять друг на друга. Деловая переписка есть коммуникативный процесс, обусловленный целями и задачами социальной практики и выражающий их в деловом письме.

2. Общение происходит в коммуникативных ситуациях, которые должны рассматриваться в культурном контексте. Специфика деловой переписки заключается в том, что в отличие от других сфер общения здесь можно выделить вполне определенное количество речевых ситуаций в зависимости от намерений и целей участников коммуникации.

3. Центральная роль в коммуникативной ситуации принадлежит людям, а не средствам общения. Деловая переписка есть часть коммуникативного контекста, который подразумевает: а) использование языка; б) сферу использования языка; в) участников коммуникации, использующих определенный языковой код; г) характер отношений между ними.

4. Коммуникация включает докоммуникативную и посткоммуникативную стадии. Деловая переписка есть часть прагматического контекста, т.к. устанавливает соотношение между

коммуникативными целями участников, передаваемым значением и прогнозируемым и реальным результатом, определяя тем самым зависимость реакции реципиента от выбранных лингвистических средств.

5. Текст как продукт коммуникации имеет несколько измерений, главными из которых являются порождение и интерпретация текста. Деловая переписка есть некоторая стратегия, которая определяет выбор языкового кода и строится/корректируется в соответствии с поставленными целями коммуникации для достижения адекватного понимания информации реципиентом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жирнов В. Д. Российские парадоксы Болонского процесса [Текст] / В. Д. Жирнов, В. А. Попков // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2006. – № 1. – С. 3–8.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html, свободный. – Загл. с экрана.
3. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence in ELT [Text] / C Alptekin // ELT Journal. – Volume 56. – № 1. – January 2002. – P. 57–64.
4. Littlemore J. Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability [Text] / J. Littlemore, G. Low // Applied Linguistics. – Volume 27. – № 2. – June 2006. – P. 268–294.
5. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособие [Текст] / Ю. Е. Прохоров. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 224 с.
6. Фаенова, М. О. Обучение культуре общения на английском языке : научно-теоретическое пособие [Текст] / М. О. Фаенова. – М. : Высшая школа, 1991. – 144 с.
7. McCarthy M. Discourse Analysis. H. G. Widdowson. Review [Text] / M. McCarthy // ELT Journal. – Volume 62. – № 2. – April 2008. – P. 211–213.
8. Borg E. Discourse community [Text] / E. Borg // ELT Journal. – Volume 57. – № 4. – October 2003. – P. 398–400.
9. Rubdy R. A multi-thrust approach to fostering a research culture [Text] / R. Rubdy // ELT Journal. – Volume 59. – № 4. – October 2005. – P. 277–286.
10. Vaughn J. Community development research: Merging (or submerging) communities of practice? A response to Van Vlaendren [Text] / J. Vaughn // Community Development Journal. – Volume 41. – № 1. – January 2006. – P. 50–64.
11. Кучеренко О. И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения : Французский язык, неязыковой вуз : дис. ... канд.

- пед. наук [Текст] / О. И. Кучеренко. – М., 2000. – 174 с.
12. Головина Н. П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов : Школа с углубленным изучением английского языка : дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н. П. Головина. – СПб., 2004 – 311 с.
 13. Сеница Ю. А. Межкультурная коммуникативная компетенция: требованию к уровню владения и некоторые пути ее формирования [Текст] / Ю. А. Сеница // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
 14. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.
 15. Веселов П. В. Деловое письмо: вольный стиль или унификация? [Текст] / П. В. Веселов // Стандарты и качество. – 1989. – № 7. – С. 75–76.
 16. Вострикова И. В. Функционально-стилистические особенности французского коммерческого письма : дис. ... канд. фил. наук [Текст] / И. В. Вострикова. – Пятигорск, 2004. – 168 с.
 17. Стеблецова А. О. Национально-культурная специфика делового текста (на материале английского и русского языков) : дис. ... канд. филолог. наук [Текст] / А. О. Стеблецова. – Воронеж, 2001. – 212 с.
 18. Костюшкина Г. М. Дискурсивный аспект языковых единиц [Текст] / Г. М. Костюшкина [и др.]. – Иркутск : Издательство Иркутского государственного лингвистического университета, 2006. – 549 с.
 19. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи [Текст] / В. А. Звегинцев. – М. : Изд-во Московского университета, 1976. – 307 с.
 20. Humphries B. Reading social work competing discourses in the Rules and Requirements for the Diploma in Social Work / B. Humphries // British Journal of Social Work. – № 27. – 1997. – P. 641–658.
 21. Duranti A. Ethnography of Speaking: Toward a Linguistics of praxis [Text] / A. Duranti // Linguistics: The Cambridge Survey. – Cambridge, 1988. – P. 210–228.
 22. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.) [Текст] / М. Я. Дымарский. – КОМКНИГА, 2006. – 296 с.
 23. Арутюнова Н. Д. Дискурс [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 136–137.

УДК 37.013.43:7.071.2

Олександр Голік

РЕЖИСЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розкрито режисерську діяльність як елемент театральної педагогіки та визначено необхідні прийоми щодо використання цього елемента у підготовці майбутнього вчителя, а саме прояву щирості і виразності, спілкування і взаємодії, загальних закономірностей і штампів, економії сил і субординації цілей у навчальному процесі. Наведено ряд педагогічних дисциплін, що базуються на сутнісних аспектах театру.

Ключові слова: *майбутній учитель, режисер, режисерська діяльність, театральна педагогіка.*

Сучасні пріоритети розвитку освіти зумовлюють потребу у підготовці педагогів, здатних до творчої праці, професійного розвитку та вдосконалення, освоєння та впровадження нових освітніх технологій. Наша держава, проголосивши людину найвищою цінністю, стала на шлях втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію та практику.

Така ситуація, на наш погляд, характеризується низкою суперечностей: між новими ціннісно-цільовими орієнтирами в освіті, спрямованими на партнерство (діалог) дорослого і дитини та існуючим монологічним типом взаємодії «вчитель-учень» у традиційній системі освіти; між зростанням внутрішньої свободи учня і психологічним, професійним самопочуттям педагога, його рольовою негнучкістю; між темпами зміни соціальних умов сучасного життя і відсутністю нових освітніх технологій, що сприяють підготовці учня до адаптації у мінливому світі; між бажанням педагога по-новому будувати процес навчання і його невмінням сформулювати мотивацію учня до пізнавальної діяльності в сучасних умовах; між індивідуальною потребою педагога здійснювати свою професійну діяльність у новому освітньому просторі та традиційним укладом освітніх установ.

Тому підготовка педагогічних кадрів у нинішніх умовах має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості, розкриття усіх її потенційних можливостей. Відтак стає необхідним втілення у педагогічний процес елементів театральної педагогіки.

Ця область знань базується на сучасних дослідженнях з проблем формування педагогічної майстерності педагога (І. Зязюн, В. Крутецький, Н. Кузьміна, А. Мудрик, О. Пехота, Л. Пуховська, О. Рудницька, В. Сластьонін та ін.), психолого-педагогічних основах теорії формування особистості та

її художньо-творчого розвитку (Б. Ананьєв, Б. Асаф'єв, Л. Виготський, Л. Коган, О. Мазуркевич, С. Раппопорт, Л. Столович, В. Сухомлинський, Б. Теплов та ін.), особливостях аматорського художньо-естетичного процесу (Л. Дорогих, А. Каргін, В. Мазепа, Ю. Петров, Л. Попов, Б. Путілов, Е. Смирнова та ін.).

Використання театрального мистецтва у підготовці вчителів до педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку досліджують Н. Абалкін, В. Абрамян, Б. Ардов, М. Барахтян, Р. Баталов, В. Бутенко, Л. Бутенко, П. Галахова, О. Головенко, С. Єлканов, А. Єршова, І. Зайцева, А. Капська, Р. Короткова, Є. Коцюба, О. Крєтова, Д. Кропоткін, Н. Ксенофонтова, Н. Мартинович, М. Миклашова, Н. Миропольська, Г. Переухенко, Н. Сайгушев, С. Соломаха, С. Швидка, Г. Яструбова та інші. Вони розглядають театральне мистецтво саме як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя, його педагогічної майстерності та гармонійного особистісного розвитку.

Таким чином, у розглянутих дослідженнях широко висвітлюється проблема взаємодії педагогіки та театру, але недостатньо висвітлено структурні елементи саме театральної педагогіки.

Саме тому метою статті є обґрунтування режисерської діяльності як елементу театральної педагогіки та визначення необхідних прийомів щодо використання цього елемента у підготовці майбутнього вчителя.

Ефективність застосування театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя обумовлена тим, що:

– вектором інтересу театру завжди були людські відносини, взаємодія людини і світу. Саме їх у першу чергу за допомогою гри досліджує театр. У силу специфіки своєї професії педагог теж постійно знаходиться у взаємодії, як з учнями, так і з колегами;

– професія вчителя має багато спільного з професіями актора і режисера. Публічність – специфіка педагогічної та акторської професійної діяльності. Як актор, так і вчитель впливає на почуття і розум глядачів – учнів, звертаючись до почуттів, пам'яті, думок, волі слухача. Переконливість та артистизм вчителя, як і актора, можуть забезпечити йому успіх. Як режисер в процесі репетицій, так і вчитель на уроці повинні мати здатність яскравого емоційно-вольового впливу на акторів або учнів. Вчителю необхідно побудувати логіку навчального процесу так, щоб він був сприйнятливий і зрозумілий учнями. Режисер також вибудовує драматургічну логіку майбутньої вистави [1].

Театральна діяльність дає можливість майбутньому вчителю одержати психолого-педагогічні, спеціальні, методичні знання для успішного розв'язання дидактичних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, для вибору засобів взаємодії, розвиває вміння синтезувати матеріал, знаходити для нього відповідне психо-емоційне забарвлення; використовується з метою формування гуманістичної спрямованості

вчителя, розвиває і формує ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації, професійну ідеологію педагога; допомагає його самоствердженню, вибору засобів педагогічного впливу на учнів; спрямовує на особистість іншої людини, на розвиток учня, утвердження словом і дією найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків.

Крім того, театральне мистецтво впливає і на формування здібностей до педагогічної діяльності, а саме: розвиває комунікативність, професійну прозорливість, пильність, педагогічну інтуїцію, перцептивні здібності вчителя; вміння володіти собою і активно впливати на іншу особистість; здійснювати самоконтроль, саморегуляцію за будь-якої емоційної ситуації; вміння прогнозувати розвиток особистості, орієнтувати її на позитивні перетворення; креативність.

Театр розкриває філософські уявлення про світ у конкретних чуттєвих формах, дозволяє увійти в простір можливого і неможливого. В якості таких «запропонованих обставин» може виступати і простір навчального предмета, простір теми заняття, простір тексту. Завдання педагога – допомогти учням оволодіти різними методами пізнання природничо-наукової, художньої, життєвої реальності, вміти вибрати відповідний інструмент (налаштувати себе), що дозволяє діяти адекватно їм, міняти рольову позицію: споглядати ці реальності або діяти в них.

Коли ми бачимо на естраді, в театралізованому концерті чи масовому видовищі щось яскраве, оригінальне, небанальне, можемо сміливо стверджувати і не помилимося – це професійна режисерська робота. Будь-якого артиста, співака, танцівника талановитий режисер зуміє показати індивідуально неповторними.

Так само тільки вчитель може досконало розкрити індивідуальність кожного учня. Він, як і режисер, є автором творчого задуму. Головна робота і головна функція режисера полягає в тому, щоб придумати, знайти, синтезувати певну ключову ідею, а далі – послідовно і планомірно залучати до роботи всіх, щоб створити кінцевий продукт – ефективний урок. Якщо спробувати якось конкретизувати механізм народження задуму, то основою для цього можуть бути питання, на які режисер повинен відповісти. Питання *Що?* припускає заданість теми, наявність вихідного матеріалу. Питання *Як?* передбачає пошук вирішення проблеми. Питання *Навіщо?* вимагає обґрунтування вибору даного рішення. Однак це зовсім не означає, що тільки такий механізм і такий шлях народження задуму може бути правильним і остаточним. Задум народжується в кожного режисера індивідуально, залежно від творчого почерку майстра, його культури, ерудиції, досвіду [2].

Учитель-режисер буде дбати про те, щоб створити завершений за своїм задумом урок. Подібно до режисеру театру, якому для створення гармонійного синтетичного номеру необхідно не тільки знати окремі його частини та їх призначення, а й професійно впливати на структуру

номера, його окремі елементи та їх функції, пропорційність усіх частин номера, в якому неодмінно виразно має бути певна жанрова домінантна.

Розглядаючи режисуру як практичну психологію, П. Єршов [3] виділяє елементи, які сміливо можна ввести до навчального процесу:

1. Щирість і виразність. Щирість підкупує. Без щирості, простоти й правди немає й не може бути хвилюючого й підкорюючого театру. Це істина номер один. Вона стала загальноновизнаною тільки після того, як до простоти й природності на сцені були знайдені раціональні шляхи. Але повинні існувати також шляхи й до *виразності*, задля перешкоди і не всупереч, а для їх утвердження й торжества. Немає більш небезпечного ворога, ніж натуралістична сірість і безформенність, за якими вслід іде нудьга.

2. Спілкування і взаємодія. Якщо режисер піклується про *спілкування*, то він домагається не тільки того, щоб кожен окремо був живою діючою людиною на сцені, але щоб кожний перебував у *взаємодії* з іншими.

Взаємодії людей у кожному разі протікають своєрідно; на них відбиваються, їх визначають й найрізноманітніші фактори соціального, психологічного й навіть біологічного порядку, а також особистості контактерів.

3. Загальні закономірності й штампи. Розглядаючи взаємодію людей як у житті, так і на сцені, можна шукати, відзначати, встановлювати загальне, повторюване, типове, при цьому можна фіксувати увагу на індивідуальному, неповторному, своєрідному.

Найчастіше молоді актори починають з того, що в театрі називають «штампом». Живе мистецтво перетворюється на холодне ремесло слідом за механічним, штапованим повторюванням загального. Насправді, без нього обійтися неможливо, а те, що є надоригінальним, завжди загрожує бути незрозумілим, тобто, по суті, нічого не виражає.

Як же, не втрачаючи індивідуального, зберегти загальне, і як, тримаючись цього загального, не втратити індивідуальне? Для початку важливо чітко розмежовувати загальні закономірності й штампи (хоча перші у своїх конкретних проявах можна легко переплутати з другими); в жодному разі не потрібно змішувати волю зі сваволею. Воля є винагородою за знання; сваволя – наслідок незнання або зневаги до знання.

Чим більша цілеспрямованість актора на сцені, чим міцніше сформована його цілеспрямованість на репетиціях, тим більше несподіванок, своєрідності, свіжості та безпосередності в його «пристосуваннях» і тем менш імовірна поява серед них різноманітних штампів.

Штампи за своєю природою *статичні*. Дія – динамічна, вона – *процес*, вона веде від чогось до чогось. «Коли одне робить, а інше

робиться, то дія перебуває посередині», – сказав ще Аристотель. Тому єдине, що *не може бути* штампом, – це справжнє продуктивне й доцільне, це за словами К. Станіславського, – дія. Мета, і *тільки мета* визначає кожну дію. Доки людина діє як людина, а не як механічна конструкція, її дії, по суті, неповторні: якщо те саме виконують дві різні людини, або навіть та сама людина кілька разів повторює, то, хоча у всіх цих діях є багато загального, проте в кожній є щось своєрідне, і саме в цій своєрідності – прояв справжньої цілеспрямованості дії.

4. Економія сил і субординація цілей. Теоретичній фізиці із середини XVIII століття відомий «принцип найменшої дії». Він полягає в тому, що коли в природі відбувається сама собою якась зміна, то необхідна для цього кількість дії є найменш можливою. Цей фізичний принцип застосуємо і до людської поведінки: якщо мети можна досягти різними шляхами, то людина намагається скористатися тією, що, на його думку, вимагає найменшої витрати сил, а на обраному шляху вона витрачає не більше зусиль, ніж, на його думку, необхідно. Але уявлення людини лише більш-менш правильно відбивають об'єктивні властивості явищ дійсності, і тому в кількості затрачуваних зусиль об'єктивно відбиваються саме ці уявлення, зокрема, *значимість* для даної людини даної конкретної мети.

Чим вище рівень професійної кваліфікації людини, тим менше непродуктивних зусиль вона витрачає. Так, витрати зусиль вказують не тільки на значимість цілей людини, а й на його життєвий досвід з усім, що з нього випливає.

Досягнення важкодосяжної мети найчастіше здійснюється шляхом *поступових* витрат усе більших зусиль. Якщо перешкод на шляху до мети немає й вона досягається мінімальним зусиллям, то залишається невідомо, наскільки важливе її досягнення. При виникненні наступних перешкод і залежно від їхніх труднощів зростає витрата зусиль і стає зрозумілим, скільки сил, енергії, часу, думки й праці ця людина готова віддати й чим здатна пожертвувати для її досягнення.

Слідом за ступенями важливості цілей людини виявляється і їх *субординація*: яка мета якій підпорядковується. Ця субординація в кожній людини власна, індивідуальна, більш-менш своєрідна. Відчуваючи субординацію цілей конкретної людини, ми починаємо розуміти в загальних рисах, що вона собою являє: що для неї є категорично необхідним, а що – найдорожчим і найбільш значимим; що – важливим, значним і дорогим, але вже не такою мірою; що – бажаним, але не дуже важливим; що зовсім нестерпним; що дуже небажаним, але стерпним; що – прикрим, неприємним, але з чим можна миритися.

Які б не були дії людини, вони впливають в певній послідовності за результатами *подвійної* залежності. На їх устрою й порядку відбиваються об'єктивні властивості та якості предметів і процесів, що стали метою для людини, але відбивають і його суб'єктивні уявлення, що привернули увагу

до цих саме об'єктів.

У процесі підготовки майбутніх учителів використовуємо наступні дисципліни: «Організація і режисура виховних заходів», «Основи педагогічної майстерності», «Основи сценічного та екранного мистецтва», «Риторика та педмайстерність». Методологічні основи програм обраних дисциплін базуються на сутнісних аспектах театру.

Навчальна дисципліна «Організація і режисура виховних заходів» спрямована на оволодіння студентами провідних теоретичних засад режисури, методами прогнозування впливу прийнятних в умовах школи культурно-дозвільних форм і програм на учнів різних вікових категорій, професійної, грамотної їх організації, постановки, оформлення й проведення; «Основи педагогічної майстерності» передбачає формування у майбутніх вчителів потреби професійно займатися самовихованням, адаптуватися до педагогічної професії, самовдосконалюватися, проявляти свій індивідуальний творчий потенціал у навчально – виховній діяльності; «Основи сценічного та екранного мистецтва» дисципліна спрямована на формування виконавського вміння та мовну підготовку майбутнього вчителя; «Риторика та педмайстерність» знайомить студентів із засобами переконання, ефективними формами впливу (переважно мовного) на аудиторію з урахуванням її особливостей.

Таким чином, режисерська діяльність як елемент театральної педагогіки виявляє себе у навчальному процесі в прояві ширості і виразності, спілкуванні і взаємодії, загальних закономірностях і штампах, економії сил і субординації цілей. Перспектива подальших пошуків спрямована на визначення необхідних організаційно-педагогічних умов використання зазначеного елемента у процесі підготовки майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голік Олександр Педагогічна майстерність (організаційно-управлінський аспект самостійної діяльності студентів) / Олександр Голік. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток ЛТД», 2009. – 261 с.
2. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
3. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология : Часть 1 / П. М. Ершов. – Дубна : Феникс, 1997. – 352 с.