



методика интеграции искусства

Надолинская Татьяна Васильевна,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры филологии и искусства
Ростовского областного Института повышения квалификации и
переподготовки работников образования
tatu60@mail.ru

**Театрализованная игра (драматизация) как социокультурный
и педагогический феномен**

В современном гуманитарном знании роль игры постепенно возрастает, и она приобретает статус естественнонаучного средства формирования культуры, в частности рефлексии личности. Это связано с переосмыслением значения символических форм жизни (искусства, игры, фантазий, художественных переживаний), а также с культивированием ценностей свободы в самых разных ее формах. Научные исследования последних десятилетий показывают, что символические формы жизни представляют собой не простой мимезис, т.е. вторичное выражение и изображение чего-то существующего, а значительный компонент реальной действительности. Об этом говорит не только пристальное внимание к игровым формам обучения, но и развитие игровых форм организации и проведения досуговой деятельности, жанров музыкально-драматического театра и кинематографа, в частности, мюзикла, развлекательных шоу-программ и т. п.

Психолог В.Г. Тарасов рассматривает художественную игру в широком значении, определяя ее как «школу человековедения», а также отмечает ее близость к искусству. Художественная игра детей является особой формой освоения социального опыта, как познавательного, так и опыта общения, поскольку направлена на сферу общественных смыслов, ценностей и значений. По представлению Тарасова, художественная игра имеет не множество целей, а одну обобщенную цель – усвоение социального опыта ребенком, что составляет результативную сторону деятельности [1].

В начале 60-х гг. Е.С. Махлах впервые подвергает психологическому анализу творческие ролевые игры в школьном возрасте. Результаты собранного материала позволили установить, что ролевая игра занимает в школьном возрасте большее место, чем у дошкольников. Сравнивая сюжеты игр школьников с описанными в литературе играми дошкольников, автор утверждает, что круг сюжетов ролевых игр школьников значительно разнообразнее и выходит далеко за пределы отражения жизни, непосредственно окружающей ребенка. Опыты Е.С. Махлах доказывают, что содержание ролевой игры школьников изменяется с возрастом от разыгрывания ситуаций, в которых проявляются положительные качества изображаемых людей, к отражению через игру собственных качеств личности. При этом содержание игры, ее внутренние правила определяют функции ролевой игры в психическом развитии ребенка: ролевая игра способствует овладению новыми отношениями и формами поведения [2].

В 70–90-х гг. появляется большое количество работ, отражающих разные аспекты игровой деятельности школьников младшего и среднего возраста: игра изучается как социально-исторический феномен (А.В. Антюхина); раскрываются эмоционально-ценностный аспект игры и игровые потребности ребенка (Ш.А. Амонашвили, М.Г.

Яновская); рассматривается дидактически организованная игра школьников (Н.П. Аникеева, Г.И. Камаева, М.В. Кларин, А.С. Спиваковский, Г.П. Шевченко); учебно-ролевая игра исследуется как средство интенсификации обучения групповому общению (Р.С. Алпатова, Е.П. Коровяковская, О.Н. Юдина); выявляются факторы формирования гармонически развитой личности средствами игры (О.С. Газман, М.Н. Чукавина); игродраматизация изучается в музыкальном воспитании дошкольников (К.В. Тарасова); определяются функции игрового моделирования в школе и вузе (Н.Б. Сазонтьева, В.В. Рубцов, И.С. Ладенко).

Рассматривая игру как социокультурное явление, А.В. Антюхина утверждает, что она материализуется в общении, порождаемом потребностью, определенной мобилизацией личности на решение задачи взаимодействия со всеми участниками в соответствии с установленными правилами или условиями. В общении таких строгих правил нет, и главное – психическое состояние субъекта. При этом автор исследования указывает, что функционирование игры на ранних ступенях развития личности обусловлено ее познавательными возможностями, а также подчеркивает близость результатов игры и обучения: «Игра на этом уровне есть проявление спонтанной активности ребенка, который, «мысля мускулами», деятельно вторгается в окружающую среду. Здесь смысл предметов, которыми оперирует играющий субъект, неотделим от действий с ними. Таким образом, игра по своим конечным результатам есть не что иное, как скрытое обучение» [3].

Многочисленные наблюдения за творческими играми обнаружили общую тенденцию: характер протекания игры у детей младшего школьного возраста незначительно отличается от игры старших дошкольников. В то же время игры детей 10–11 лет все более приближаются к играм, специфичным для подростков. Исследователь М.Г. Яновская представляет источник возникновения творческой игры как противоречие между потребностью ребенка действовать определенным образом, с одной стороны, и возможностью осуществлять требуемые действием реальные операции, с другой [4]. Следует согласиться с мыслью М.Г. Яновской о том, что в процессе накопления жизненного опыта ребенку открывается не только мир предметов, но и мир человеческих отношений. Поскольку человеческие отношения невозможно воспроизвести в одиночку, ребенок вступает в коллективные игры. Именно этим объясняется динамика развития игры от функциональной, основанной на действиях, к ролевой, основанной на коллективных взаимодействиях.

Исследователь воспитательного потенциала театрализованной игры Г.И. Камаева доказывает, что действенной формой организации коллективной игры является театрализация, смысл которой не в достижении актерского профессионализма, а в выражении школьником своих возможностей в коллективной игре. Действительно, театрализованная игра как динамическая целостность позволяет педагогу осуществлять воспитательный процесс комплексно, в единстве его нравственных, трудовых, познавательных и эстетических вопросов. По представлению автора, именно театрализованная игра выступает как своеобразный бифункциональный вид искусства, который отличает синкретизм художественно-социальных начал, условно называемых «дидактическим театром». Поэтому главное отличие театрализованной игры от спонтанной ролевой игры заключается в высокой структурной организации, соответствующей драматургии и зрелищности [5].

Существенный вклад в дальнейшую разработку теории игровой деятельности внесли работы последнего десятилетия XX в., в которых игровая деятельность школьников исследовалась в аспекте: игрового взаимодействия в детских объединениях (И.И. Фришман); ролевой игры в учебно-воспитательном процессе (О.Л. Лившиц); метода нравственного и эстетического воспитания (Л.А. Трапезников); условия развития творческих возможностей учащихся начальных классов (Н.В. Козлова); художественно-творческой игры в музыкальном образовании (Н.А. Терентьева).

Театрализованная игра (драматизация) эффективно используется в организации внеурочной работы в школе. Закономерности, принципы, критерии и программно-

методическое обеспечение игрового взаимодействия в детских объединениях исследованы Ю.В. Колчевым, Н.М. Колчевой, И.И. Фришман и Н.Е. Щурковой. В соответствии с методикой индивидуальной проблематизации выделяются четыре базовых положения, отмеченные исследователями Н.П. Анисимовой и И.И. Фришман:

1. Рефлексия как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленять в ней игровые возможности.

2. «Инфантилизация» как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими, снимающие определенные поведенческие и эмоциональные стереотипы [6].

3. Эмпатия как способность чувствовать игровые состояния других людей, эмоциональная идентификация с другими.

4. Креативность как способность находить оптимальный путь достижения поставленной цели, действуя нестандартно, оригинально, создавая творческую атмосферу [7].

Данные базовые положения послужили основой для формирования нового типа детских объединений – коллективов организаций друзей игры (КОДИ), которые могут стать членами международного общества друзей игры (МОДИ).

Н.А. Терентьева, изучая педагогические условия комплексного освоения искусства на основе художественно-творческой деятельности младших школьников, в том числе и художественно-игровой особое внимание уделяет анализу игровой ситуации как фактору творческого развития школьников. Сообразно с этим автор выделяет два типа игр – сюжетно-ролевая и проблемно-моделирующая. По представлению Н.А. Терентьевой, через сюжетно-ролевую ситуацию происходит своеобразное вживание ребенка в художественный мир произведения. Проблемно-моделирующая игра отличается тем, что в ней происходит деформация структуры художественного произведения, позволяющая выявить роль конкретных средств художественной выразительности, а также предложить ребенку нестандартную ситуацию, требующую самостоятельного творческого решения.

Д.Б. Эльконин, М.В. Кларин, Е.С. Махлах, И.В. Куликова и др. указывается, что традиционно в педагогике различают игры-манипуляции детей до трех лет, сюжетные (ролевые, режиссёрские и игры-драматизации), подвижные и дидактические игры. При этом сюжетная игра проходит определенные этапы развития, начиная с ролевой, вершина которой, по терминологии Выготского, есть «мнимая ситуация», и кончая игрой-драматизацией. Характерной особенностью ролевой игры является ее двойственный символический характер – расхождение и связывание в игре планов изображаемого (мир взрослых) и плана реальных игровых действий. Следующим этапом выступает режиссерская игра, в которой ребенок уже управляет воображаемой ситуацией в целом, действует одновременно за всех участников. Сюжет – бытовой, общественный, литературный – как правило, развивается с действиями, с фигурами, выполняющими пассивные роли. Очевидно, что театрализованные игры в данной классификации не указываются. Вследствие того, что театрализованные игры носят полифункциональный характер, в зависимости от количества участников, времени и места проведения можно, по нашему мнению, их классифицировать по форме проведения на индивидуальные, групповые и коллективные.

В связи с этим необходимо отметить, что с этим до настоящего времени не потеряла актуальности книга Ф. Кейры «Детские игры» (М., 1908), в которой автор исследует игровую деятельность в тесной связи с творческим воображением ребенка. Исследователь предлагает две классификации игр: по происхождению и по цели. При этом автор полагает, что игры, в которых ярко раскрывается воображение, зависят в некоторой степени от наследственности, в них также проявляется индивидуальность ребенка. Исходя из данного положения театрализованные игры, основанные на воображении, можно классифицировать по нескольким видам:

1) превращение предметов (ребенок «преображает» все окружающие его предметы);

2) оживление предметов (ребенок «одушевляет», придает человеческие черты характера окружающим его предметам и игрушкам);

3) превращение личности (ребенок «входит» в разные роли);

4) перевоплощение в заданную роль (ребенок активно участвует в постановке музыкального или драматического спектакля).

Основные функции театрализованной игры в процессе обучения искусству в школе мы видим в следующем:

- в содействии эстетическому освоению действительности;
- в формировании ценностных ориентаций к искусству;
- в обогащении эмоциональной сферы учащихся;
- в активизации творческих процессов;
- в развитии художественно-творческих способностей;
- в создании особой «игровой атмосферы» урока или внеклассного мероприятия.

Важно отметить, что педагогика искусства ищет пути к тому, как, сохранив ценные качества игры, перевести ее в первичные формы художественного творчества детей. Рассматривая пути трансформации детской игры, А.А. Мелик-Пашаев и З.Н. Новлянская соединяют предпосылки художественного развития с игровым опытом: «Предпосылки художественного развития детей тесно связаны с игрой: они ее и создают, и в ней создаются, развиваются и укрепляются. В первую очередь, это относится к сюжетно-ролевой игре, к игре-драматизации, а также к одинокой «режиссерской» игре и некоторым другим ее видам» [8]. Отсюда следует, что главной целью художественного развития детей в сфере творчества является стимулирование художественного воображения, понимаемого как способность находить чувственно воспринимаемый образ (живописный, пластический, звукоритмический и т.д.), адекватно выражающий отношение автора и характер изображаемого персонажа.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что театрализованная игра как реальность художественной культуры необычайно важна для учащихся. Как социокультурный феномен педагогики и культуры данная игра выступает самостоятельной, универсальной формой художественно-игровой деятельности, которая, удовлетворяя художественные интересы учащихся, активно влияет на их творческое развитие, стоит на равных с учением, трудом, общением, являясь их творческим корреспондентом.

Литература

1. Тарасов Г. С. Психология художественной игры //Музыка в школе. – 1988. – № 1. – С. 15–20.
2. Махлах Е. С. Психологические особенности сюжетной игры в школьном возрасте //Вопросы психологии личности школьника: Сб. статей /Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. – М., 1961. – С. 219–277.
3. Антюхина А. В. Игра как социально-исторический феномен: понятие, предпосылки, функции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1984. – С. 13.
4. Яновская М. Г. Творческая игра в воспитании младших школьников: Метод. пособие для учителей и воспитателей. – М., 1974.
5. Камаева Г. И. Театрализованная игра и ее влияние на старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1983.
6. Аникеева Н. П. Специфика игровой ситуации //Педагогика и психология игры: Межвуз. сб. науч. тр. /Отв. ред. Н. П. Аникеева. – Новосибирск, 1985. – С. 28–49.
7. Фришман И. И. Методика работы педагога дополнительного образования. – М., 2001.
8. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Трансформация детской игры в художественное творчество //Искусство в школе. – 1994. – № 2. – С. 11.