



году учителя посвящается: педагогика искусства

Стукалова Ольга Вадимовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник Учреждения РАО
«Институт художественного образования», Москва
chif599@gmail.com

Универсальная категория жизни (феномен игры в контексте современной педагогики искусства) – часть 3

Терапевтические возможности игры, не вызывающие сомнения у современных психологов, педагогов, психотерапевтов, оказались в поле внимания исследователей в начале XX века. Как и многое в психотерапии, впервые интерес к использованию игры был проявлен З.Фрейдом, описавшим в 1909 г. ставший позднее хрестоматийным случай маленького Ганса. Фрейд посоветовал отцу мальчика, как реагировать на поведение ребенка, основываясь на своих наблюдениях за его игрой (Freud S. The case of «Little Hans» and his «Rat Man». London: Hogarth Press, 1955).

Но идеи Фрейда не были востребованы в педагогике и психологии мгновенно. В начале XX века бытовало мнение о том, что нарушения у детей возникают как результат недостатков в обучении и воспитании, а в работе с детьми не использовалось ни одного подхода, основанного на столь значимой для детского возраста деятельности.

Только в начале 1920-х гг. ученые довольно осторожно начинают в ряде случаев предлагать детям, с которыми проводился сеанс психоаналитической терапии, игрушки для того, чтобы они могли выразить себя (Г. Хаг-Хельмут, А. Фрейд, М. Клейн). Постепенно исследователи проблем детской психики (прежде всего – психоаналитики) пришли к выводу, что дети, в отличие от взрослых, не могут выразить свои внутренние проблемы словами, как это делают взрослые. Кроме того, детей мало интересует исследование их прошлого; они часто отказываются даже попробовать свободно ассоциировать. И лишь когда игра стала использоваться на сеансах вместо свободных словесных ассоциаций, психологи получили возможность непосредственно проникнуть в детское бессознательное.

Развитие игровой терапии связано с такими именами, как Д. Леви, Г. Хэмбидж, создателями структурированной игровой терапии для работы с детьми, пережившими какое-либо травмирующее событие; Ф. Аллен, который перенес акцент с исследования истории жизни ребенка и его бессознательного на развитие отношения в системе «терапевт – клиент» и др.

Идеи Ф. Аллена, особенно подчеркивавшего необходимость отношения к ребенку как к личности, обладающей внутренней силой и способной изменить собственное поведение, являются глубоко гуманными и актуальными по сей день. По мнению этого ученого, главная особенность игровой терапии состоит в том, что дети, играя с терапевтом, постепенно приходят к пониманию того, что они являются отдельными личностями со своими желаниями и могут существовать в системе отношений с другими людьми. В рамках этого подхода ребенку приходится принять на себя ответственность за

процесс роста, а задача терапевта состоит в концентрации внимания прежде всего на трудностях ребенка.

Идеи Ф. Аллена были впоследствии развиты К. Роджерсом, который расширил эту концепцию и разработал систему «терапии, центрированной на клиенте». Цели недирективной игровой терапии состоят в самопознании и самоуправлении ребенка. В этом случае создаются безопасные отношения между ребенком и взрослым, потому что ребенок свободен в момент игры, именно в игре он может утверждать себя так, как он умеет, знакомым и приятным для него способом, в подходящем для него ритме.

Расширение знаний о терапевтических возможностях игры позволило более продуктивно и разнообразно использовать игровую терапию. В науке, например, стало развиваться такое направление, как изучение превентивной роли игровой терапии.

Главная задача использования игровой терапии в школе (прежде всего – в начальной) состоит в том, чтобы помочь детям лучше и глубже усвоить знания. Очевидно, что детей нельзя заставить научиться чему-либо, если они этого не хотят или не готовы к тому, чтобы осваивать предлагаемый материал. В этом случае игровая терапия является важным дополнением к обучению, помогающим детям наиболее эффективно использовать свои способности.

Обобщая исследование факторов терапевтического потенциала игры, можно заключить, что:

- Игра – это произвольная, внутренне мотивированная деятельность, предусматривающая гибкость в решении вопроса о том, как использовать тот или иной предмет. Кроме того, в игре физические, умственные, эмоциональные качества ребенка включаются в творческий процесс.
- Игра для ребенка – это средство для выражения чувства, исследования отношений и самореализации. Дети более полно и более непосредственно выражают себя в спонтанной, инициированной ими самими игре, чем в словах, поскольку в игре они чувствуют себя более удобно.
- Для детей «отыграть» свой опыт и чувства – наиболее естественная динамическая и оздоровляющая деятельность, которой они могут заняться.
- Игра дает средства для разрешения конфликтов и передачи чувств. «Игрушки вооружают ребенка подходящими средствами, поскольку они, вне всякого сомнения, являются той средой, в которой может осуществляться самовыражение ребенка... В свободной игре он может выразить то, что ему хочется сделать... Когда он играет свободно, а не по чьей-то указке, он совершает целый ряд независимых действий. Он высвобождает чувства и установки, которые настойчиво стремились вырваться на свободу» (Axline V. Play therapy. -Boston: Houghton-Mifflin., 1969. – P. 23).
- Мир ребенка – это мир конкретных вещей, как к нему и следует подходить, если мы хотим установить контакт с ребенком. Игра – это конкретное самовыражение ребенка и способ его приспособления к собственному миру.
- Большинство нормально развитых детей сталкивается в жизни с проблемами, которые кажутся неразрешимыми. Но, проигрывая их так, как ему хочется, ребенок может научиться постепенно справляться с ними.
- Игра представляет собой попытку ребенка организовать свой опыт, свой личный мир. В процессе игры ребенок переживает чувство контроля над ситуацией, даже если реальные обстоятельства этому противоречат: «В игре ребенок обращается к своему прошлому, постоянно переориентируя себя к настоящему в процессе игры. Он разыгрывает прошлые переживания, растворяя их в новом восприятии и новых паттернах отношения... Таким образом, ребенок непрерывно открывает для себя заново, пересматривая свой образ Я, свои возможности и обязанности, изменения в своих отношениях с миром. Аналогичным образом в игре ребенок пытается разрешить свои проблемы и

конфликты, манипулируя игровыми материалами, а часто и взрослым по мере того, как он пытается проработать или проиграть свое затруднение или смущение» (Frank L. Play in personality development. In G. Land-reth (Ed.), Play therapy: Dynamics of the process of counseling with children. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1982. – P. 24).

Следует также заметить, что мир ребенка – это прежде всего мир деятельности, и соучастие в игре (в частности, в рамках игровой терапии) дает возможность войти в этот мир. Так, исследователями было замечено, что, участвуя в сеансах игровой терапии, дети сначала проявляют любопытство, включаются в бессистемную игру, но постепенно – от сеанса к сеансу – возрастает уровень взаимодействия в группе, доминирующей эмоцией становится радость.

Эти положения были использованы в экспериментальной работе по внедрению полихудожественного подхода к занятиям литературой. Одной из предпосылок данного эксперимента стала убежденность автора в том, что преобладание в сложившемся сегодня образовании учебных программ, методик, которые делают упор на усвоение учащимися готовой информации по предмету, приводит к ослаблению внутренней мотивации учащихся, невостребованности их личного творческого потенциала. Очевидно, что возникает необходимость в поиске новых подходов к преподаванию, в разработке различных более эффективных форм проведения занятий, построении продуктивных структур уроков.

Как показало исследование, в системе полихудожественного подхода литература приобретает силу обращения к чувствам («живому сенсорному проявлению личности» – (Б.П. Юсов)), а не только к рациональной сфере человека – ученики, ярко представляющие себе происходящее, получают удовольствие от прочитанного, ассоциируясь с ситуацией и героями, имеют устойчивые внутренние образы слов, расширяют свой словарный запас, развивают воображение и гибкость мышления.

Показательно, что потенциал игровой деятельности на уроках литературы, возможности, которые игра дает для самораскрытия юного читателя, ее терапевтический эффект, влияющий на эмоциональное, активное восприятие литературы, появление «живого впечатления» – все эти моменты были глубоко интерпретированы в работах М.М. Бахтина.

Так, согласно ученому, автор и читатель получают возможность творчески реализовать себя, прожить то, что в обычной жизни не может быть прожито вообще, выработать отношение к Другому человеку и культуре в целом. «Нужно, – пишет Бахтин, – войти творцом в видимое, слышимое, произносимое и тем самым преодолеть материальный внетворчески-определенный характер формы...при чтении и слушании поэтического произведения я не оставляю его вне себя как высказывание другого...но я в известной степени делаю его собственным высказыванием о другом, усвою себе ритм, интонацию, артикуляционное напряжение, внутреннюю жестикуляцию...как адекватное выражение моего собственного ценностного отношения к содержанию... Я становлюсь активным в форме и формой занимаю ценностную позицию вне содержания – как познавательно-поэтической направленности» (Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. - С. 58-59).

Глубокое осмысление литературного произведения, «проживание в его времени», «следование за героем» приобщает юных читателей к пониманию ценностного смысла культуры, развивает способность рефлексии, оценки окружающего мира, людей и самих себя, помогает их культурному самоопределению. Задача учителя состоит в данном случае в создании такой педагогической ситуации, которая вызвала бы живой отклик у школьников, раскрыла для них актуальность изучаемого литературного текста. Такой ситуацией является, с нашей точки зрения, ситуация игры. Опора на игру дает возможность проявить творческую активность самым разным типам школьников – и тем, кто способен выражать себя через слово, и тем, кто ярче проявляется в рисунках, и тем,

кто лучше раскрывает себя в жесте, в пластике, в движении. Кроме того, использование игры на занятиях обеспечивает более активное включение в урочный процесс значительно большего числа учащихся, чем на традиционном уроке.

Организация игры на занятиях литературой необязательно предполагает ее вербальное «обозначение» («А сейчас мы будем играть!» – очевидно, что для яростно освобождающихся от любых подозрений в детскости подростков такой ход неприемлем). Например, такие формы работы на уроке, как дискуссия, диспут могут быть по своей форме ролевыми играми. В нашем эксперименте, в частности, были проведены «Диспут оптимистов и пессимистов» (на материале повести Вольтера «Кандид»); «Суд над князем Игорем» и др. Во время диспута учащиеся разделились на две группы, предварительно решив, как будут одеты, как будут распределены их роли, но сама игра стала не спектаклем, а настоящим мировоззренческим спором с присущими ему импровизационным началом, напором и спонтанностью.

Опора на игру помогает созданию неожиданных ситуаций, которые ставят юного читателя перед необходимостью изменить привычный способ мыслить, слушать, смотреть. Тем самым он уводится от механического запоминания чужих оценок и, наоборот, провоцируется на проявление творческой самостоятельности и ответственности в суждениях.

Безусловно, на основе игры могут проводиться как фрагменты уроков, так и циклы занятий.

Так, в цикл занятий по теме «И жизнь природы там слышна...»: особенности изображения природы в русской литературе» была включена игра «Превращение». В данном случае учащимся предлагалось на некоторое время вжиться в роль того или иного персонажа литературного произведения. Причем этот персонаж обязательно должен быть или животным, или растением, или даже явлением природы (рекой), стихией (бурей, например). Группа учащихся, работающих над созданием образа, готовит его костюм, инсценирует монолог, самостоятельно сочиняет диалоги или высказывания об этом герое других персонажей. Важно, чтобы ученики сосредоточивались не только на внешнем облике персонажа, но и на его духовном мире (таким образом, следует выбирать сильно «очеловеченных» героев – каковым является, например, Холстомер из одноименной повести Л.Н. Толстого или дуб, встреча с которым перевернула душу кн. Андрея («Война и мир») и т.д.).

В эксперименте достаточно часто использовался и потенциал игры-драматизации (особенно в работе со старшеклассниками). Как показали педагогические наблюдения, именно в драматизациях старшеклассники особенно выразительно реализуют свою потребность «полагать себя» (Б.П. Юсов). В подготовке драматизаций создается та особенная атмосфера коллективности творчества, в которой стимулируется проявление творческой активности. Так, создание пластического облика героя диктует авторам драматизации необходимость оригинальных, остроумных решений, когда должны быть отобраны самые выразительные детали этого облика, легко исполняемые и узнаваемые.

Например, для драматизации «Лицейский вечер» учащиеся должны были подготовить костюм Александра Первого. Сшить костюм (парадный мундир, белые лосины, ботфорты, треуголку), который бы составлял типический облик этого императора, было сложно технически. Поэтому ученики избрали вариант «говорящих деталей»: из цветной бумаги были сделаны эполеты и треуголка. Именно эти детали создали очень выпуклый, яркий, запоминающийся облик императора, открывающего Лицей.

Для драматизации «Дуэль Онегина и Ленского» группа учащихся избрала вариант «белое-черное» (белые рубашки с черными брюками), основываясь не на исторической похожести, а на настроении этого эпизода. Эта драматическая композиция смотрелась очень выразительно, графично и получила самые высокие оценки аудитории. Старшеклассники, в целом, достаточно остро чувствуют роль детали в пластическом

облике. Так, в драматизации по рассказу «После бала» Л.Н. Толстого костюмы героев были созданы на основе ассоциативных связей с образами персонажей (сапоги и перчатки полковника, пышное платье, веер, бальные перчатки, рубашка с красными полосами). В постановке эпизода «Экзамен» по комедии «Недоросль» Д.И. Фонвизина костюм Стародума был создан с помощью трости, придающей персонажу необходимый облик пожилого, важного человека.

Обсуждение самых сложных и неоднозначных проблем, которые затрагиваются в «культовых» текстах (как, например, в «Горе от ума» А.С. Грибоедова) также может стать более живым и волнующим, если будет облечено в форму игры. Примером могут служить проведенные в эксперименте игры «Независимое расследование» и «Криптограмма».

Суть игры «Независимое расследование» состоит в следующем: Один из главных вопросов российского общественного сознания – глуп или умен Чацкий? Это один из самых спорных героев русской литературы. Каков же он на самом деле? Задача учеников состоит в том, чтобы сначала выяснить различные точки зрения на Чацкого. Класс делится на группы «детективов», собирающих сведения: «Писатели о Чацком», «Пластический облик Чацкого» (художники, разные актеры, играющие Чацкого), «Комедия «Горе от ума» на русской сцене: различные режиссерские и актерские концепции». Затем учащиеся должны составить свое мнение о Чацком. Возможно, эти мнения будут полярны: тогда возникает предпосылка для проведения урока-диспута – тип урока, наиболее близкого потребностям старшеклассников в споре, в серьезном разговоре о жизни и людях.

«Криптограмма». Суть игры состоит в следующем: почти каждое слово имеет, во-первых, несколько значений, во-вторых, приращение смысла происходит за счет особенностей контекста, ассоциативного ряда, художественных особенностей поэтики того или иного писателя и поэта. Анализируя использование эпитета, разумно исследовать историю его появления в литературном языке, особенности его употребления различными авторами, трансформацию его смысла, собственные ассоциации. Таким образом, учащиеся должны расшифровать самое обычное, на первый взгляд, слово. Для этого они проводят исследование собственных ассоциаций с данным словом, затем отправляются на «поиски смыслов» (А.Н. Леонтьев), делая выписки из различных произведений (учитель дает их список) и, сопоставляя их, расшифровывают слово. Результат проведенного исследования затем выносится на обсуждение, но учащиеся должны представить полученные данные в театрализованной форме, перевоплотившись в «детективов», известных исторических личностей, литературных героев и т.д.

Приведем следующий пример расшифровки смысла слова в процессе такой игры со старшеклассниками школы № 717 (г. Москва). Эпитет «китайский».

В языке XVIII –нач. XIX вв. этот эпитет обозначает лишь «сделанный в Китае». В 40-е гг. XIX в. происходит интересное изменение: слова «китайский», «китайщина», «китаизм» теперь имеют прямое отношение к словарю духовной оппозиции русского общества. Так, А.И. Герцен в подтверждение своих мыслей о «мещанском перерождении» Европы обратил внимание на созвучные ему слова в только что вышедшей книге Дж.С. Милля «О свободе»: «В развитии народов, кажется, есть предел, после которого он останавливается и делается Китаем» (Герцен А.И. Сочинения в 2-х томах. М.: Известия, 1983. Т. 2. С. 383). Позднее Д.С. Мережковский очень точно зафиксировал суть «душевной драмы» А.И. Герцена, оказавшегося как бы «между двух Китаев»: «Когда Герцен бежал из России в Европу, он попал из одного рабства в другое, из материального – в духовное. А когда захотел обратно бежать из Европы в Россию, то попал из европейского движения к новому Китаю – в старую "китайскую неподвижность" России. В обоих случаях – из огня да в полымя. Какой из двух Китаев лучше, старый или новый? Оба хуже, как отвечают дети» (Мережковский Д.С. Больная Россия. Избранное. Л.: Лениздат, 1991. С. 22–23). В русской мысли понятия «азиатчина», «китайщина» и т.п. несут скорее метафорический смысл и являются скорее образными заменителями понятий «варварства» и «нового варварства». О России как о сфере господства «азиатчины»

(«сонма азиатских идей») писал Н.Г. Чернышевский (Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений в 15-ти томах. М.: Госиздат, 1950. Т. 2. С. 616). Ф.М. Достоевский в своих записках отмечает существенную разницу между «азиатчиной» в России и в Китае: «Там все предусмотрено и все рассчитано на тысячу лет; здесь же все вверх дном на тысячу лет»; или: «Пожалуй, мы тот же Китай, но только без его порядка».

Таким образом, за самим словом «китайский», употребленном в контексте изображения особенностей российской действительности, возникает целый ассоциативный ряд, связанный с образом чего-то по-азиатски неподвижного, с понятием варварского, отсталого в отличие от цивилизованного, т.е. западного, с видением чего-то темного, беспорядочного, хаотического. Эпитет, обогащенный такими ассоциациями, может, как видим, сказать нечто большее, чем подробное и обстоятельное разъяснение задуманного писателем образа. Заметим, что лаконизм и глубинность ассоциативного ряда, вообще, свойственны поэтике русской литературы в целом.

Необходимо подчеркнуть, что эксперименты по внедрению различных форм игровой деятельности на уроках литературы проводят многие педагоги, понимающие свой труд как творчество. Так, например, Н.Б. Шишкина (школа-гимназия № 10, г. Гатчина) разработала цикл уроков внеклассного чтения в начальной школе в виде уроков-путешествий по сказочной стране «Нарния», на которых ученики осваивают различные ситуации жизненного плана, изучая, как они предстают в искусстве (через характеры героев, через сюжетные игры, театральные драматизации, изобразительную деятельность).

Преподаватель литературы и мировой художественной культуры в хореографическом училище «Школа классического танца» (г. Москва) Е.Н. Полюдова в течение ряда лет проводит цикл уроков-экскурсий на основе изученного материала по истории культуры. Причем экскурсии «организовывает» каждый ученик, который самостоятельно выбирает произведение и проводит посвященную ему экскурсию. Е.Н. Полюдовой была разработана и результативная игровая методика «Коллективная картина "Настроение"»: группа создает ассоциативный ряд на какую-либо тему (например, «Романтизм в русской живописи») и создает собственную картину/ делает коллаж на основе этих ассоциаций.

Целью такой игры является развитие у учащихся умения выбрать из множества произведений наиболее близкое, «свое» на основе личных предпочтений и передать свои знания и впечатления сверстникам. Итогом таких занятий, по наблюдениям самого педагога, становится трансформация интуитивного отношения, впечатлений и объективных знаний в осуществленный проект эстетической деятельности (Полюдова Е.Н. Педагогический опыт становления эстетического опыта подростков при изучении искусства: Автореферат ... канд. пед. наук. М.: ИХО РАО, 2007).

Особое направление в использовании потенциала игры и терапевтических возможностей игровой терапии связано с преподаванием гуманитарных дисциплин в высшей школе. Прежде всего, как показывает опыт автора статьи, игра в работе со студентами дает возможность развивать у них такое качество, как творческое воображение. А необходимость в его развитии в студенческом возрасте оказывается весьма существенной проблемой.

Литература

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
2. Герцен А.И. Сочинения в 2-х томах. М.: Известия, 1983. Т. 2.
3. Мережковский Д.С. Большая Россия. Избранное. Л.: Лениздат, 1991.
4. Полюдова Е.Н. Педагогический опыт становления эстетического опыта подростков при изучении искусства: Автореферат ... канд. пед. наук. М.: ИХО РАО, 2007.

5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1994.
6. Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений в 15-ти томах. М.: Госиздат, 1950. Т. 2.
7. Юнг К. Г. Человек и его символы. М.: Серебряные нити, 2002.
8. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». М.: Компания Спутник+, 2004.
9. Axline V. Play therapy. Boston: Houghton-Mifflin, 1969.
10. Frank L. Play in personality development. In G. Land-reth (Ed.), Play therapy: Dynamics of the process of counseling with children. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1982.
11. Freud A. The psycho-analytical treatment of children. New York: International Universities Press, 1965.
12. Freud S. The case of «Little Hans» and his «Rat Man». London: Hogarth Press, 1955
13. Rogers C. Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin, 1951.