

**ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В ТВОРЧЕСКОМ ЧТЕНИИ  
LITERARY WORK IN THE CREATIVE READING****ЯКИМОВ ИГОРЬ АНАТОЛЬЕВИЧ<sup>1</sup>  
YAKIMOV IGOR ANATOLEVICH  
МАСАНДИЛОВА ИРИНА ЛЬВОВНА<sup>2</sup>  
MASANDILOVA IRINA LVOVNA**

<sup>1</sup>кандидат педагогических наук, доцент МГГУ им. М. А. Шолохова,  
директор Лицея гуманитарных технологий МГГУ им. М. А. Шолохова  
igoriak@mail.ru;

<sup>2</sup>кандидат педагогических наук, доцент МГГУ им. М. А. Шолохова,  
учитель русского языка и литературы Лицея гуманитарных технологий  
МГГУ им. М. А. Шолохова; irina-masandilova@yandex.ru

**Ключевые слова:** творческое чтение, интерпретация литературного произведения, вторичные образы, театр спонтанности, литературная импровизационная игра.

**Keywords:** creative reading, interpretation of a literary work, secondary images, the theater of spontaneity, improvisation literary game.

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам интерпретации литературного произведения в процессе творческого чтения и литературной импровизационной игры. Рассмотрены различные приёмы работы с вторичными образами. Авторы приходят к выводу о целесообразности и эффективности применения методики творческого чтения и литературной импровизационной игры на уроках литературы как в начальной, так и в средней и старшей школе.

**Abstract.** The article is devoted to the interpretation of literary works in the process of creative reading. Various techniques for working with secondary images. The authors conclude on the effectiveness and appropriateness of the methodology of creative reading and literary improvisational games in literature classes in elementary and middle and high school.

В настоящее время в программных документах постулируется необходимость воспитания творческого читателя. В образовательном стандарте среднего (полного) общего образования по литературе указывается, что в результате изучения литературы учащиеся должны приобрести ценностно-мировоззренческую, читательскую и речевую компетенции. Читательская компетенция в образовательном стандарте определяется как «способность к творческому чтению и осмыслению литературного произведения на личностном уровне, сформированность собственного круга чтения, способность вступать в диалог с эпохой и культурой, воплощёнными в произведениях, к сопереживанию с героями литературных произведений» [9, 130, с. 114].

В соответствии с теорией Л. С. Выготского, творчество мы наблюдаем там, где человек воображает, комбинирует, изменяет старое и создаёт что-либо новое в своём сознании. Чтение – творческая деятельность субъекта-читателя, осваивающего произведение, – продукт творческого труда другого субъекта – автора, создателя данного произведения (Н. А. Рубакин). Высшей ступенью творческого чтения, таким образом, закономерно становится диалог читателя с писателем. Понимание (принятие или отторжение, оспаривание и т. п.) читателем авторской позиции, авторского замысла, художественных аргументов в его пользу – основной критерий творческого чтения – диалога с автором.

Творческое чтение предполагает включённость читателя в жизнь, изображённую писателем, возможность проживать её, интерпретировать, сопереживать героям книг. Интерпретации, размышления над поднятыми произведением проблемами очень важны для саморазвития личности.

Интерпретация литературного произведения является активным процессом. Сам процесс интерпретирования подразумевает деятельность читателя по созданию в своём сознании художественного мира, в большей или меньшей степени адекватного миру произведения, созданному автором. При интерпретации читатель может выбрать в качестве основных как минимум два направления: содержательную интерпретацию (на уровне извлечения содержательной информации литературного текста) или образную интерпретацию (создание образного мира литературного произведения). (Кроме содержательной и образной, интерпретация может быть негативной и пародийной, комической, нарушающей интенции автора.)

Во время просмотра кинофильма, спектакля, знакомства с картиной зритель воспринимает готовые образы. В процессе чтения книги читатель самостоятельно его интерпретирует, сам творит образы. Акт творчества совершается непосредственно в момент чтения. В отличие от воссоздающего воображения (при чтении научно-познавательной литературы) творческое воображение включается в момент общения с художественной литературой, которая задаёт читателю пространство для воображения.

Творческий отклик на прочитанное произведение – явление бессознательное, заложенное в психике человека от рождения. Эмоциональное воображение младшего школьника, как правило, носит стихийный и непреднамеренный характер. Педагогическое руководство позволяет преодолевать бесконтрольность и спонтанность фантазии и направлять её на сознательное творчество.

С поступлением в школу в жизни ребёнка создаётся возможность общения через образы искусства. В обычной практике это общение происходит на уроках музыки и изобразительного искусства, на занятиях в театральной студии и недостаточно, на наш взгляд, на уроках литературы. Литературе в школьной практике отведено место «учебного предмета», в преподавании которого не всегда учитываются его особенности как вида искусства.

В процессе знакомства с литературным произведением в сознании читателя возникают разные образы: один ребёнок «видит» персонажа как живого, другому представляется место, где происходит действие, кто-то ощущает запах моря или цветов, в сознании другого возникает музыка, некоторые видят происходящее в определённом цвете. Обращаем ли мы внимание на образы, возникающие у читателя, которые выходят

за рамки традиционно принятых: звуки, цвет, настроение, ассоциации? В основном в практике закрепились вопросы по содержанию, объяснению поступков персонажей, их количестве, вопросы типа «что? где? когда?». Апеллируя лишь к содержательной (информационной) составляющей литературного произведения, мы забываем «об образе мира, в слове явленном» (Б. Пастернак). В самом начале общения читателя с книгой мы зачастую уводим его от образов и символов произведения. Их не востребованность постепенно приводит сознание ребёнка к переключению с образной стороны произведения на его содержание. Однако механическое добавление вопросов после текста, затрагивающих образную систему, зачастую мешают художественному восприятию, разрушают его целостность.

Для ребёнка, в силу особенностей его психики, высоко желание действительно отозваться на всё то, что ему сообщается, с чем он знакомится, о чём он читает; высока потребность активно, творчески завоёвывать себе знания. «Всякий интеллектуальный процесс представляет из себя активную деятельность, реакцию на прямо или косвенно доставляемый чувствами материал» [8]. Активность восприятия предполагает соответствующую реакцию. «Ничто не [может] быть воспринято так, чтобы за восприятием не последовало какой-нибудь реакции; никакое впечатление не должно оставаться без соответствующего выражения [2]!»

Для творческого чтения важен момент внешнего выражения впечатлений от прочитанного. Основанием для данного утверждения может служить мнение психологов о том, что основной биологический процесс состоит из ряда реакций, в каждой из которой различают три стадии: наблюдение, переработку, изображение [4]. Именно последняя стадия – изображение – является внешним выражением впечатлений, воспринятых или обработанных сообразно тем или иным нормам; оно даёт выход свойственной ребёнку потребности так или иначе реагировать на непрерывные воздействия окружающей среды. Границы трёх стадий реакции подвижны и обладают взаимовлиянием друг на друга: изображение, являясь осуществлением известного представления цели, влияет на начальную стадию – на наблюдение.

В основе художественного восприятия, по мнению М. М. Бахтина [2], лежит процесс общения между читателем и автором, включающий в себя постижение произведения, его оценку и интерпретацию. В процессе сотворчества с автором во время художественного восприятия у читателя возникают художественные впечатления от прочитанного. На стадии интерпретации читатель как бы создаёт вариант своего произведения. Ведущая роль при этом может принадлежать только мышлению или мышлению и воображению. При ведущей роли мышления возникает эстетическое

впечатление о прочитанном. В случае, когда мышление дополнено творческим воображением, читатель интерпретирует произведение через «вторичный» художественный образ.

Ответ на вопрос, как вести разговор с читателем о смысле произведения, можно найти в работе М. М. Бахтина «К методологии гуманитарных наук». «В какой мере можно раскрыть и прокомментировать смысл (образа или символа)? Только с помощью другого (изоморфного) смысла (символа или образа). Растворить его в понятиях невозможно... Может быть либо относительная рационализация смысла (обычный научный анализ), либо углубление его с помощью других смыслов (философско-художественная интерпретация). Углубление путём расширения далёкого контекста» (там же, с. 362). Субъективное понимание текста читателем, по мнению М.М. Бахтина, «должно быть лучшим», нежели понимание самого автора данного текста, «...понимание восполняет текст: оно активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество, умножает художественное богатство человечества» [2].

В процессе освоения мира художественного произведения в сознании читателя репродуцируются субъективные образы. По отношению к образам, созданным автором, они являются «вторичными» и не всегда фотографичными, чаще всего возникающими из области чувств и ощущений и передающими настроение, цветовые и звуковые ассоциации. Эти чувства и ощущения не всегда подлежат словесной фиксации в силу того, что слова никогда не передают безусловно точно те переживания и настроения, которые имеются в нашем сознании. Однако они, несомненно, важны для читателя, так как являются результатом его активного восприятия. Следует ли при руководстве детским чтением игнорировать эти вторичные образы? Безусловно, нет. Напротив, вторичные художественные образы должны стать объектом беседы учителя с учениками. Они являются своеобразным ключом к пониманию художественного произведения, своего рода обратной связью для учителя.

Процесс творческого чтения состоит непосредственно из знакомства с текстом произведения, беседы учителя, основой которой будут высказанные детьми впечатления от прочитанного, хорошо известными, но переработанными с точки зрения активизации творчества самих детей, приёмами работы (творческий пересказ, рассказ по аналогии, амплификация произведения, сравнение двух или нескольких произведений, словесное рисование картин, заучивание наизусть) и ряда творческих работ по воплощению (выражению) вторичных художественных образов, которые позволяют ученику самостоятельно (а не так, как учитель) понять художественный образ, в результате которых будет достигнуто глубокое и в достаточной мере оформленное понимание

образов произведения на основании собственного жизненного опыта ученика и его общего развития.

Вторичные художественные образы, созданные фантазией во время чтения, являются своеобразным результатом творческой активности читателя и стимулируют словесное творчество, изобразительную, музыкальную и театральную деятельность. Словесное творчество может быть представлено высказыванием впечатлений о прочитанном, воспоминаниями о подобном случае из своей жизни, придумыванием продолжения, словесным рисованием картин, творческим пересказом. Изобразительная деятельность найдёт свою реализацию в иллюстрировании эпизода, в выражении в цвете настроения рассказа, в воссоздании в цвете изменения настроения персонажа, в подборе цвета к характеру каждого персонажа, в лепке, в аппликации. Музыкальные образы могут быть выражены в музыкальном иллюстрировании, в подборе мелодии (мелодий) для персонажа, в музыкальных диалогах, в мелодическом инсценировании, в воспроизведении звуков и шумов, а театральная деятельность воплотится в различных формах драматизации и пантомиме, создании афиши спектакля по прозаическому произведению.

Таким образом, в момент выражения впечатлений от прочитанного (творческой рефлексии) в словесной, изобразительной, музыкальной и театральной деятельности, читатель-собеседник имеет возможность выступать в роли: читателя-филолога (создание вторичных словесных образов), читателя-художника (создание изобразительных вторичных образов), читателя-композитора (создание музыкальных вторичных образов) и читателя-актёра (создание театральных вторичных образов).

Среди приёмов творческого чтения драматизация, как процесс воспроизведения образов художественного произведения в действии, занимает особое место. Использование элементов драматизации помогает оживить печатный текст, не только воссоздать фрагменты художественного мира в сознании и воображении реципиента, но и передать его с помощью интонации и жестов.

Правильно организованная учителем работа по обсуждению вторичных театральных образов, общение ученика-читателя с одноклассниками, в ходе которых не только затрагиваются вопросы, связанные с запоминанием сюжета, имён персонажей, но и обсуждаются чувства, эмоции, возникшие при чтении, будут способствовать более полному (цельному) освоению литературного произведения, созданию его образно-чувственной палитры.

С первыми произведениями, которые можно драматизировать (исполнять в лицах) дети встречаются в школе ещё в букварный период. Это и детские песенки-диалоги, и сказки. В сказочных диалогах практически отсутствуют «слова автора», характеризующие

персонажей. С этой точки зрения разница между пьесой и сказкой отсутствует. Поэтому первые опыты драматизации литературных произведений мы начинали со сказок. Кроме того, сказки являлись основным репертуаром для исполнения в дошкольном возрасте. Наличие опыта облегчает деятельность ребёнка. Эта лёгкость исходит также из того, что в сказке каждый герой имеет однозначно-устойчивую характеристику: лиса – хитрая, заяц – трусливый, медведь – неуклюжий, Емеля – ленивый, Баба-яга – коварная и т. д. В ответ на просьбу показать зайчика большинство детей дрожат, прижав «лапки» к груди; за медведя стараются говорить низким голосом; играя лягушку, обязательно подражают её кваканью. Текст инсценируемого произведения в данном случае служит поводом для воспроизведения традиционного образа-штампа.

Этот первый опыт знакомства с литературным произведением мы использовали, немного усложнив задачу. Момент, когда ребёнок переходит от устной формы словесного искусства к его письменному выражению (т. е. когда «научается» читать) – переломный. Ученик должен сам озвучивать голоса персонажей, представлять в воображении интонацию слов автора – удерживать многоголосие и многозвучие письменного текста. Читатель-актёр может глубже понять характер героя, показать его, основываясь на смыслах, скрытых в тексте. Ещё в «сказочном» периоде работы мы стремились разрушить стереотип видения того или иного образа. В результате герои сказок приобретали индивидуальные черты.

Драматизация может быть разной по уровню сложности:

- чтение в образе (радиотеатр),
- чтение в лицах,
- разыгрывание эпизодов,
- инсценирование с помощью кукол,
- немые сцены и пантомима,
- составление афиши к спектаклю по произведению.

Перечисленные виды драматизации необходимо использовать при вторичном чтении произведения.

Хорошей поддержкой при переходе ребёнка от слушания литературного произведения к его чтению является чтение по ролям. Дети в начальной школе с охотой откликаются на это задание. Традиционно чтение по ролям используют, чтобы научить ребёнка разделять прямую речь и слова автора, распределять слова между персонажами. Для творческого чтения этого мало. В ходе апробации приёмов драматизации мы скорректировали формулировки заданий. Стремясь предотвратить механическое озвучивание персонажей, мы нацеливали детей на *чтение в образе*. Предложение читать в

образе более способствует созданию ситуации перевоплощения, слияния, растворения читателя в образе, нежели обезличенное задание читать «по ролям».

При драматизации текст произведения звучит в устах читающего ученика или проговаривается исполнителем роли при инсценировании. В данном случае встаёт вопрос о выразительности такого чтения. Предрасположенность к выразительному воспроизведению слов персонажа заложена в самом задании. Чтение в образе предполагает предварительное вхождение читающего в представляемый образ. Текст произведения ребёнку уже знаком, была проведена предварительная беседа, в ходе которой в представлении ребёнка образ персонажа уже сформировался. Осмысление прочитанного является основой выразительности чтения. Участие в драматизациях даёт детям возможность, избежав методических натаскиваний, овладеть образным чтением естественным способом, сравнивая своё чтение с чтением одноклассника или учителя, принимая или не принимая манеру чтения окружающих.

Иногда для чтения в образе можно предложить строки из стихотворения или рассказа, которые принадлежат автору. В стихотворении Е. Благиной «Улетают, улетели...» (2 класс) для чтения в образе это могут быть последние слова стихотворения «Улетают, улетели,/ улетели и грачи». Интонационный диапазон в данном случае был более узок. В основном все исполнители прочитали его тихо, огорчённо, с печальным вздохом. Настроение стихотворения определяло именно такое чтение. В данном случае важно такое единение исполнителей, которые сами пришли к выводу, что с другой интонацией эти строки прочитать нельзя, иначе будет «не по-настоящему».

В другом случае упоминание о реплике вороны в басне И. А. Крылова «Ворона и Лисица» (4 класс) («И на приветливы лисицины слова/ Ворона каркнула во всё воронье горло») вызвало у детей желание сыграть это «Кара!». Маска глупой Вороны была оживлена массой оттенков: самолюбование, облегчение («наконец-то признали»), изумление, наивность, восторг, утверждение.

Чтение в образе эпизода или всего произведения используется на этапе, когда о характерах персонажей уже говорили, выясняли мотивы их поступков. Всё это – «подсказки» для исполнителя. В данном случае чтение в лицах выполняет роль обратной связи, позволяющей учителю проследить, как дети поняли характер и взаимоотношения персонажей. Приём чтения в лицах можно использовать в первом, частично втором классах. В конце второго класса мы усложнили этот приём и стали предлагать детям на уроке создать *радиотеатр*. Этот формат исполнения задаёт свои правила: передать характер персонажа можно только голосом, шумовые эффекты поручаются отдельной группе учащихся, все подчиняются молчаливым указаниям режиссера-дирижера (сначала

учителя, потом ученика).

Работа по созданию радиотеатра на уроке начинается, как и в любом театре, с распределения ролей. Только, в отличие от настоящего театра, этот процесс не должен носить характера «назначения на роль». Учитель должен исходить от желания детей принять на себя и исполнить ту или иную роль. Затем можно предложить ребёнку обосновать свой выбор. В этом обосновании ученик косвенно даёт оценку произведению, высказывает оценку характера и поступков персонажей. Обосновывая свой выбор, дети не только дают характеристику персонажам; более того – они способны предложить свою актёрскую трактовку роли.

Особая роль в радиотеатре отводится шумовой группе. Вой ветра, звуки моря, шум крыльев птиц, звуки музыки, шум толпы на площади, цокот копыт, стук в дверь, звуки леса – вот далеко не полный перечень звуков, которые «слышит» активный читатель. Все они могут быть озвучены шумовой группой. В её задачу входит не механическая имитация звуков, а создание звуковой партитуры произведения, передача звуковыми средствами его настроения.

Количество персонажей, участвующих в действии, обычно меньше числа учеников в классе. Свободные от чтения слушатели объединялись в шумовую группу. С одной стороны, такая задействованность позволяла нам избежать огорчения тех, кому не достались роли со словами, с другой – стала дополнительным стимулом для внимательного чтения. Поначалу шумовая группа работает недружно: кто-то «слышит» звук, кто-то считает, что здесь озвучивать нечего. Постепенно дети становятся более чуткими к звукам произведения. В качестве материала работы шумовой группы можно использовать фрагмент сказки Э. Хогарт «Приезд Киви-киви по имени Кирри». Главная задача шумовой группы в данном отрывке состоит в озвучивании бытовых шумов. Надо сказать, что дети гораздо изобретательнее, чем взрослые, при воспроизведении звуков, которые обозначают «шныряние», «протираание», сметание», «выпекание пирогов». Итогом такого озвучивания будет звуковая картина хаоса и беспорядка, царившая в доме перед приездом Киви-киви по имени Кирри. Выполнение такой простой, на первый взгляд, задачи помогает не только воспроизвести, но понять настроение эпизода.

Применимо шумовое иллюстрирование и в других случаях. Например, при работе над стихотворением А. С. Пушкина «Зимний вечер», подражая звукам бури, шумовая группа может использовать четыре разные интонации: буря воет, как зверь; плачет, как дитя; шумит соломой; стучит, как запоздалый путник. Если первые три интонации будут найдены детьми сразу, то последний звук (стук запоздалого путника) заставит их задуматься. Как стучит запоздалый путник? Громко, настойчиво? Тихо, осторожно, чтобы



не испугать? Буря становится персонажем стихотворения. Это не нужно будет объяснять, ведь дети исполнили её роль, значит, она тоже участница действия.

Роль режиссера-дирижера на первых порах принадлежит учителю. Он ведёт этот радиоспектакль, помогая ученикам справиться с задачей. Только помощь эта молчалива и связана с координацией усилий всех участников.

Во время чтения в лицах и работе в формате радиотеатра необходимо особым образом организовать учебное пространство. Обычно каждый ученик сидит за своей партой и читает текст «в спину» слушателям. Испробовав несколько вариантов, мы убедились, что гораздо эффективнее чтение в лицах пройдёт, если пригласить чтецов сесть за стол у доски (или просто на стул) лицом к слушателям-зрителям.

У исполнителей сразу повышается ответственность за своё чтение, они уже не просто проговаривают текст. Видя и чувствуя своих партнёров, они начинают общаться между собой, произвольно интонируют текст, используют жестикуюляцию. Часть слушателей берёт на себя озвучивание шумов, оставшиеся становятся экспертами. Иногда мы рассаживали детей в круг перед партами по периметру зала. В данном случае каждый ученик был в первом ряду и имел возможность активным образом участвовать в исполнении или слушании. Первые опыты переорганизации пространства вызвали некоторую суматоху и сказались на темпе урока. В дальнейшем, уже на пятом занятии, эта проблема была снята.

На более поздних этапах можно усложнять задания при чтении. Например, предложить читать, исключая из слов автора интонационную характеристику реплик героев, («громко захохотал», «ответил уверенно», «радостно сказал», «безразлично спросил» и т. д.), переводить часть текста в диалог героев либо поручить одному ученику читать от лица разных персонажей (*чтение в лицах*).

При *чтении в лицах* у читателя-актёра появляется возможность одному прочесть отрывок или всё произведение, примеряя на себя все его образы. Задача эта не из лёгких, но интересная. Чтение в лицах требует от ребёнка быстрого переключения с образа одного персонажа на другого; при этом в сознании читающего формулируется его точная, краткая характеристика, которой он будет пользоваться для себя при чтении. Для чтения в лицах удобно использовать произведения малых фольклорных жанров (дразнилки, побасёнки, докучные сказки), басни, стихотворения, построенные на диалоге, в которых не более 2–3 персонажей.

При использовании других приемов (*разыгрывание эпизодов и инсценирование с помощью кукол*) текст уже не читается, а рассказывается исполнителями. Своеобразный пересказ в образах выявляет понимание учениками ситуации, описанной в данной сцене.

Ролевая игровая деятельность, свойственная детям младшего школьного возраста, будет преломляться в необходимости играть не от себя, а по тексту автора, то есть выполняя задачи персонажа.

При *разыгрывании эпизодов* весь описательный материал произведения не прочитывается, а изображается в действии – в мимике, жестах, позах. Иногда мы вводили в число действующих лиц «автора» для «чтения» слов, которые не могут быть показаны исполнителями. При разыгрывании эпизодов над исполнителями не довлеет текст произведения, они говорят как бы от себя. В этом «от себя» не было лишних слов: исполнители выбирали и произносили именно те слова, которые являлись главными во фразе. В момент произнесения реплик им приходилось использовать слова-синонимы, подбирая их соизмеримо со степенью проявления признака или действия, в процессе чего происходило развитие речи участников. Во время разыгрывания число персонажей произведения значительно расширялось по сравнению с исходным текстом за счёт «появления» персонажей, у которых нет слов и благодаря возможности «оживления» неодушевлённых предметов. Так появлялись «дуб», в стволе которого лесные жители устроили своё жилище (В. Бианки «Теремок»), «море» в составе трёх исполнителей, которое по-разному качалось, демонстрируя степень своей сердитости (А. С. Пушкин «Сказка о золотой рыбке»).

Разрабатывая методику работы с разными видами драматизации, мы преследовали цель помочь ученикам на практике не только понять характер, настроение персонажей, дать возможность говорить голосом персонажей, но и освоить форму произведения. Сравнивая источники для драматизации, инсценируя их, дети видят, что пьеса отличается от рассказа, что басню легче читать в лицах, чем стихотворение, разыгрывать отрывок из прозаического текста сложнее, чем сцену из пьесы.

Благодаря использованию разных видов драматизации дети лучше понимали заложенные в тексте смыслы. Драматизация способствовала повышению речевой активности школьников, осознанию и воспроизведению психологических состояний и действий персонажей. В ней находила реальное воплощение тяга детей младшего школьного возраста к игре, перевоплощению, импровизации, а также развивалась традиция карнавальная культуры, суть которой – в полете фантазии, вовлечении в действие большого круга слушателей и зрителей, которые пробуют свои силы в лицедействе.

В процессе драматизации ученик создаёт свою интерпретацию литературно-художественного текста. Данная интерпретация не является не востребовавшимся результатом постижения литературного произведения. Точка зрения читателя, его понимание художественного мира произведения воплощаются в процессе разных видов

драматизации. Кроме того, драматизация может стать предметом для обсуждения с учителем и одноклассниками, будет своеобразной обратной связью, помогающей учителю отслеживать полноту понимания литературного произведения.

Описанная методика творческого чтения в начальной школе разработана И. А. Якимовым [10]. Заметим, что работа, в основе которой – создание вторичных образов, возможна и эффективна также в средней и старшей школе. Так, И. Л. Масандиловой разработана методика литературной импровизационной игры [5], в основе которой – педагогическая модификация театра спонтанности [6, 7], включающего в себя психодраму, социодраму, импровизационную игру.

Участники театра спонтанности играют, ориентируясь на то, что происходит «здесь и сейчас». Такое действие дает возможность «примерить» на себя различные роли, «прожить» разные ситуации, что очень важно для подростков, которым часто бывает трудно разобраться в своих внутренних ролях. (Подросток нередко чувствует себя неуверенно, что вынуждает его «носить маску», то есть прятаться за какой-то ролью.) Применение предлагаемой методики позволяет школьнику лучше понять себя, способствует творческому и коммуникативному развитию личности, её эмоциональной сферы.

С другой стороны, одна из важнейших задач учителя – помочь ученикам «войти» в мир литературы. С нашей точки зрения, применение в преподавании литературы театра импровизации является для этого наиболее результативным, так как именно эта методика учитывает, что подростку в литературном произведении ближе всего «контекст героя». Возвращаясь после игры-импровизации к книге, ученик сравнивает свой сюжет, рожденный в процессе игры, с авторским, а значит, имеет возможность взгляда и «внешнего», и «внутреннего», что способствует развитию познавательного интереса и читательских умений.

Игра-импровизация, как показывает практика, актуальна в преподавании всех предметов гуманитарного цикла в средних и старших классах, а также при работе со взрослыми.

Для наглядности приведём фрагменты урока – импровизационной игры по роману «Обломов».

После разминки, которой послужил обмен мнениями о главном герое, учитель предлагает участникам игры взять на себя роли гостей Ильи Ильича – Волкова,

Судьбинского, Тарантьева, Алексеева, слуги Захара – и постараться войти в соответствующий образ.

Также учитель напоминает о сути и возможности дублирования каждой роли для уточнения характеристики поведения действующих лиц.

*Учитель: Давайте посмотрим, что происходит в доме Обломова.*

*«Обломов» (Галя) «располагается на диване», Захар стоит за дверью. Приходит «Волков» (Катя). У всех участников в руках текст романа.*

*Обломов (Галя): Привет!*

*(Рита дублирует): Нет, не подходи, ты с холода!*

*Волков (Катя): Вы еще не вставали?*

*Обломов: Нет, не вставал.*

*Далее между персонажами состоялся следующий диалог:*

*- Что на вас надето? Это не халат, это... (заглядывает в книгу) шлафрок!*

*- Ну и что?*

*- Они уже давно из моды вышли.*

*- Мне нравится.*

*Входит Судьбинский (Аня):*

*Обломов: Как живете?*

*Пауза...*

*(Оля дублирует): Живу я весело, весело... Как вам мой фрак новый?*

*Судьбинский (Аня): Как жизнь?*

*Галя меняется ролями с Олей, диалог продолжается:*

*- Здравствуй, Судьбинский. Не подходи, ты с холода!*

*- Давно собирался к тебе, да служба у нас дьявольская.*

*- Раньше...*

*- Раньше – да, а теперь – другое дело: с 12-ти часов езжу!*

*Учитель предлагает дублировать; ученики сначала стесняются, но потом подключаются к диалогу.*

*Учитель: Почему это для вас так важно, Судьбинский?*

*(Кристина дублирует): Для меня это цель жизни!*

*Учитель: Илья Ильич, что вы думаете об этих людях?*

*Обломов: Несчастные люди! Целый день на виду, на ногах, нет своей жизни.*

*Приходит Алексеев (Катя). Ведет себя развязно (не вошла в роль).*

*Учитель: Алексеев, а вы всегда такой бойкий?*

*- Да нет...*

- А какой вы?

- Я так просто...

Обломов (Оля): Зачем зашли ко мне в столь ранний час?

(Галя дублирует): Я хочу Вас пригласить в Екатерингоф на праздник.

Обломов: Посидите, я подумаю.

Учитель обращается к Алексееву (Кате):

- А если он Вам предложит остаться?

- Останусь.

- А если предложит помочь?

- Помогу.

Учитель: Зачем он Вам нужен, Илья Ильич?

Обломов: Помочь может всегда, не откажет. Поговорить может, выслушает.

Приходит Тарантьев (Рита), включается в разговор с Обломовым:

- Лежишь как пень!

- Да я всё вставать собирался...

- Да знаю я, как ты встаешь (в сторону)!

Учитель: Зачем Вы пришли, Тарантьев?

Класс дублирует: –Денег просить, одежду, табак...

Обломов: У меня две проблемы.

Тарантьев: У меня есть решение одной проблемы. Переезжай к моей сестре, тебе там будет очень хорошо жить (усмехается).

Учитель: Илья Ильич, он Вас обманывает! Вы этого не понимаете?

Обломов: Да ладно... Он денег просит.

- Не давайте!

- Он же требует... Помочь может... Штольца ведь нет.

Тарантьев: Да этот Штолец...

Обломов: Не говори так!

(Маша дублирует): Пожалуйста, уважайте моего друга! Я с ним учился!

Учитель: Илья Ильич, что это за люди? Они Вам нравятся?

Обломов: Скучно живут, суматошно, спешат куда-то...

- Зачем же Вы их принимаете?

- Скучно же целый день одному! Новые впечатления. Кто-то останется обедать.

Алексеев – хороший человек...

Здесь происходит «снятие ролей» и обсуждение поведения каждого персонажа во время диалога. Затем учитель спрашивает, что произойдет дальше и какой вопрос задаст себе Обломов, перед тем как уснуть («Отчего же я такой?»).

На следующем этапе игры участники «строят» две Обломовки: одну по мотивам сна, другую – на основе мечты Ильи Ильича. В качестве домашнего задания желающим предлагается написать об «Обломовке» *своей* мечты.

Заметим, что в начале изучения романа ученикам было сложно воспринимать язык и стиль Гончарова и анализировать образы героев. После спонтанной драматизации большинство десятиклассников смогли проникнуть в текст и понять авторскую позицию. Во время игры ребята увлеченно общались друг с другом и стремились к взаимодействию и взаимопомощи, чему, с нашей точки зрения, немало способствовали игры-импровизации, состоявшиеся в 5–9-х классах. Отметим, что и на уроках, проведённых в другой форме, ученики данного класса отличались активной, развитой речью, заинтересованностью в учебном процессе, уважением и вниманием к собеседнику.

Приведем пример сочинений «Обломовка моей мечты» и «Разговор Штольца с Обломовым», написанных после игры. Эти фрагменты показывают, насколько их авторы смогли приблизиться к пониманию характеров персонажей романа и авторской позиции.

**Людмила П.**

**«Обломовка» моей мечты**

*У меня есть огромный дом далеко от шумных больших городов, весь окруженный природой и жизнью. В нем всегда царят мир и спокойствие, нет суеты, там близкие и хорошо знакомые мне люди. Огромный вишневый сад, он вечно цветет, и кажется, что внутри всё замирает при таком зрелище. Там за домом протекает небольшая горная речушка. Я люблю по утрам слушать ее щебет, который плавно и мелодично сливается с пением птиц.*

*Вечер... Тишина, лёгкая прохлада. Ветер развеивает волосы и щекочет щёки. Рядом играет маленький братик, его наивность и чистота порой поражают. Там, наверху, где-то в доме, мама готовит ужин.*

*Лёгкость, комфорт, красота, чистота... Я думаю, что можно взять эти понятия за основу жизни.*

**Евгений К.**

*Диалог Штольца и Обломова*

*Как-то раз Андрей Иванович Штолец зашел к своему другу Илье Ильичу Обломову за советом, как провести с удовольствием и с пользой свое свободное время.*

– Ну, что ж, насчет пользы я ничего посоветовать не могу, – ответил на вопрос Штольца Обломов, – но лично для меня удовольствие заключается в отсутствии всяческих действий и любой работы. Правда, в детстве мне ночной порой иногда было приятно втайне от всех пробежаться по темным улицам и подышать свежим воздухом.

– Мой друг, но я не могу заниматься каким-нибудь делом, от которого мне не будет пользы, – с удивлением произнес Штолец.

– Но я же могу! – с иронией в голосе ответил Илья Ильич.

– Возможно, это всё зависит от воспитания, ведь ты знаешь, какой у меня был отец, и как он меня воспитывал.

– По-твоему, я получил недостаточно хорошее воспитание? – в голосе Обломова было хорошо заметно раздражение.

– По-моему, это так, ведь нельзя целыми днями страдать от безделья и скидывать всю работу на слуг, которые, между прочим, этой самой работой особенно и не занимаются.

– Какое мне до этого дело?!

После этой фразы Андрей Иванович Штолец развернулся и вышел из дома и после этих разногласий, приведших к ссоре, долго не виделся со своим другом.

Приведенные фрагменты сочинений демонстрируют развитие читательских интересов десятиклассников и более глубокое, чем после первоначального прочтения, понимание характеров героев и авторской позиции (конечно, это проявляется в разной степени у разных учеников).

На уроках литературы в старших классах мы использовали элементы как психодрамы, так и социодрамы. Психодрама исследует проблемы личности, социодрама – определенной социальной группы. Слово «социодрама», если обратиться к его этимологии, состоит из “socius” и “drama”, то есть «окружающих» и «действия». Дословно это означает «действие с окружающими людьми».

Рассматривая взаимоотношения в социальных группах, Морено замечает, что каждое из отношений индивидуума к другому лицу или лицам «конкретно, а не символично». Поэтому, для того чтобы получить представление о происходящем в группе, необходимо полноценное спонтанное участие каждого индивидуума. Морено предполагал, что социодрама в результате дает психологическую географию человеческого общества, необходимую не менее физической географии мира. Поэтому в социодраму в качестве неотъемлемой части действия включается какой-нибудь важный аспект реальной социальной ситуации, важной для членов коллектива в данный момент. Благодаря этому ведущий из «участника-наблюдателя» и исследователя «превращается»

во вспомогательное его данного конкретного индивидуума и всех других индивидуумов коллектива. Он, насколько возможно, отождествляет себя с целями, к которым стремится каждый из индивидуумов, и пытается помочь им в их достижении. Поэтому Морено пишет: «Наша процедура является “социотворческой”. Мы начинаем с акта первоначального отношения одного человека к другому и прослеживаем судьбу этих взаимоотношений, тот тип организации, к которому они приходят» [6].

Инициаторы применения социодрамы, как и инициаторы применения драмы в образовании, использовали театр не для получения актерских навыков, а как средство целостного обучения. В течение долгого времени социодрама проводилась на самых разных занятиях, со всеми возрастами – от дошкольников до взрослых учеников.

Остановимся на двух проведенных со студентами и с педагогами импровизационных литературных играх в форме социодрамы. Они были посвящены теме традиций и новаторства в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети».

На одной из конференций, основными участниками которой стали студенты, литературная социодрама была проведена следующим образом. Вначале ведущие напомнили основных персонажей романа И. С. Тургенева и суть проблематики (если не все участники игры являются филологами, этот момент необходим, поскольку актеры должны хотя бы в общих чертах представлять себе роль). Затем в качестве разогрева было предложено поделиться в парах ситуациями из жизни, в которых каждый из участников чувствовал себя «новатором» или «консерватором». Короткий шеринг (в данном случае – обмен чувствами и размышлениями), проведенный после разогрева, еще раз показал интерес к теме и готовность к работе.

Затем состоялась социометрия, в результате которой образовалось три группы: мир «отцов» (его яркий представитель – П. П. Кирсанов), мир «детей» (Е. Базаров) и мир Аркадия Кирсанова, который находился посередине. Далее каждая группа «построила» свой мир. При этом «отцы» (приверженцы традиций) изобразили неваляшку, а затем нарисовали на доске «неваляшку в разрезе», в основании которой находились три слона и черепаха. Участники группы объяснили, что, по их мнению, несмотря ни на какие катаклизмы, мир держится на традициях (неваляшка раскачивается, но неизменно возвращается на место) и, только опираясь на них, можно чувствовать себя уверенно. Вторая группа («дети») представила сценку, в которой разнузданная молодежь демонстрировала пренебрежение к традициям «отцов» и иронию по отношению к ним. Представители третьей группы показали «скульптуру», прокомментировав ее следующим образом. «Скульптура называется "яйцо". Яйцо посередине. Никто не может договориться. Одни всё отрицают, другие ребусы придумывают. И взаимодействия не



происходит. У нас метафора пирога. Поколение, всё отрицающее, – вода, которая всё смывает. Традиции – мука, из неё всё делается. Но так не получится – всё рассыплется. Не может существовать одно без другого. Должно быть что-то скрепляющее. Мы хотим предложить объединиться: для начала хотя бы всем взяться за руки». Интересно, что представителями этой группы, стремящимися всех объединить (и в какой-то степени у них это получилось), были самые молодые участники игры.

Затем состоялся еще один небольшой шеринг, во время которого многие участники более четко сформулировали для себя интересующие их проблемы, после чего вновь была проведена социометрия: кто теперь чувствует себя приверженцем традиций, а кто – новатором или даже нигилистом.

После этого было разыграно действие по мотивам романа, причем протагонистом (главным действующим лицом) стал Аркадий Кирсанов, в силу того что именно он совершает свой выбор. Интересно, что желание «стать» Аркадием выразили три участника; двое из них стали протагонистами, а третий – одной из внутренних частей Аркадия. В результате действия участники пообщались со своими внутренними частями и пришли к равновесию между ними.

Для завершения, как и во время литературных импровизационных игр со школьниками, после снятия ролей (подчеркнем, что это действие необходимо [7]) мы попросили участников написать и нарисовать, что из происшедшего они хотели бы «выбросить» (для чего в центре находилось виртуальное мусорное ведро), а что – «взять с собой».

Аналогичной была структура мастер-класса, проведённого для учителей-словесников. В данном случае в результате социометрии также оказалось три группы, причём самой большой стала первая, («отцы»), группа «детей» состояла из двух человек, а один из участников (тот, кто оказался посередине) стал «Аркадием». Отцы показали квадрат и прокомментировали его так: «Устой, традиции, порядочность, стабильность». Дети продемонстрировали «сбрасывание классиков с корабля современности»: «Сначала надо место расчистить». *Аркадий* же признался, что не чувствует себя целостным, так как не принадлежит полностью ни к одной группе.

На следующем этапе игры именно *Аркадий* стал протагонистом – главным персонажем драмы (поскольку выбирает именно он и за ним будущее – вспомним эпилог романа). По просьбе ведущего участник игры расположил свои внутренние части так, чтобы чувствовать себя комфортно. Для этого протагонист встал на стул и попросил отцов и детей сплотиться вокруг, держась за его руки и ноги. На вопрос, как он себя

чувствует, Аркадий ответил: «Я наверху! Я расту!» и объяснил, что ощущает, как прорастает вверх, а внизу остаются его корни.

Очевидно (и, наверное, естественно), что студентов разных факультетов – в частности, психологов – больше заинтересовала социальная суть романа, а учителя-словесники глубже проникли в текст произведения. (Важно подчеркнуть, что во время игры не требуется и не проверяется знание участниками текста: в этом случае не будет свободного исполнения ролей, которое, по нашему опыту, в большинстве случаев способствует желанию прочитать или перечитать текст, понять характеры персонажей и авторскую позицию.) Однако интересно, что итогом обеих игр стало объединение отцов и детей, традиций и новаторства и понимание его необходимости. Как выяснилось во время шеринга и обратной связи, в обоих случаях все участники смогли проявить себя во время драматизации; при этом некоторые прояснили свои проблемы, многие поставили себе цель перечитать роман И. С. Тургенева.

Наш многолетний опыт показывает, что применение элементов театра спонтанности в обучении людей любого возраста помогает раскрепощению, снимает страх человека перед самим собой и перед общением и помогает успешному усвоению знаний, а также развитию творческих и коммуникативных способностей.

Таким образом, приёмы интерпретации художественного произведения в каждом случае своеобразны. В своей практике мы применяли какой-то один приём исходя из особенностей произведения и возрастных особенностей школьников. В сочетании с другими видами творческой деятельности ученики использовали разнообразные художественные возможности для выражения своего творческого отклика на прочитанное.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Из записей 1970–1971 годов. – М.: «Искусство», 1979. С. 346.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. 424 с.
3. Занков Л.В. О начальном обучении. – М., Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. 200 с. С. 25.
4. Лай В. Школа действия. Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. СПб, 1914. С. 64.
5. Морено Я. Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1958. С. 265.
6. Морено Я. Л. Театр спонтанности.
7. Масандилова И. Л. Литературная импровизационная игра в школе. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2013. 144 с.
8. Сидоренкова В.В. Некоторые творческие приёмы чтения// Вопросы методики чтения. – М., 1964. С. 30.
9. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч.1. Министерство образования российской Федерации. – М.: Центр образовательного законодательства Минобрнауки России: Институт новых образовательных систем. 2004. 221с.
10. Якимов И. А. Творческое чтение. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2009. – 144 с.