

Форма и содержание сценического творчества в младшем школьном возрасте

И. П. Старагина

кандидат психологических наук, заведующая научно-методическим отделом
независимого научно-методического центра «Развивающее обучение»

В статье обсуждается сценическое творчество как культурная форма, позволяющая человеку открыть в себе источник смыслов. В младшем школьном возрасте сценическое творчество возможно в форме взросло-детского сообщества. Показано, что данная форма является «производящей»: она производит смыслы. Смыслы выражаются в экспрессивности актера, что и рассматривается как содержание сценического творчества. Описан механизм извлечения смысла из ситуации действия: драматизация (ситуация смысла) — обсуждение вариантов драматизации (ситуация высказывания о смысле) — перевод драматизации в письменное высказывание (ситуация высказывания о смысле высказывания). Поиск детьми средств экспрессии в условиях импровизации и последующее обсуждение меры экспрессии для выражения того или иного смысла позволяет детям обратить внимание на собственную экспрессию, которая становится функциональным органом выявления собственных смыслов.

Ключевые слова: сценическое творчество, форма и содержание, смысл, экспрессивность актера, единый творческий организм, письменное высказывание, механизм извлечения смысла, ситуация смысла, ситуация высказывания о смысле, ситуация высказывания о смысле высказывания.

Вопрос о том, что такое смысл, вряд ли будет исчерпан когда-либо в философии, психологии, лингвистике [6; 7]. При этом, с нашей точки зрения, в работах Л. С. Выготского, М. М. Бахтина, А. В. Запорожца, Г. Г. Шпета, М. К. Мамардашвили, В. П. Зинченко содержится достаточно оснований для исследования той культурной формы, благодаря которой человек открывает в себе источник смыслов. Поясним, что мы имеем в виду. М. М. Бахтин писал: «Смыслом я называю ответы на вопросы. ... То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [1, с. 350]. При этом мы придерживаемся мнения В. Франкла, что «смыслы обнаруживаются, а не придумываются» [11, с. 292]. Для понимания же того, где могут быть обнаружены смыслы, для нас ценными являются рассуждения М. К. Мамардашвили, что «... все растет только из самих людей, из некоторого внутреннего источника. Растет путем труда и борьбы. Поэтому, собственно говоря, и существуют смыслы. Только поэтому что-то для нас имеет смысл» [9, с. 268]. Однако чтобы обнаружить смысл, необходима форма. Форма для нас — это та «отчетливая организация», о которой пишет М. К. Мамардашвили, «через которую становится зримым и выразимым некоторый невидимый мир» [8, с. 205].

Возможности формы, которая нас интересует, сродни возможностям рентгенологического аппарата. С одной стороны, она делает видимым то, что вне ее невидимо, с другой — позволяет рассматривать се-

бя со стороны. О ценности умения видеть себя со стороны В. П. Зинченко пишет: «... взгляд на себя со стороны — это начало способности или сама способность заглядывания внутрь самого себя, начало формирования образа себя и вынесения его в целом или отдельных свойств вовне» [5, с. 11]. Форма, о которой идет речь, — это сценическое творчество. При этом надо признать, что сценическое творчество как форму обнаружения смыслов задолго до психологов уже исследовал В. Шекспир в трагедии «Гамлет», а через несколько столетий исследование продолжил Ф. Феллини в фильме «8 1/2».

Заметим, что и В. Шекспир, и Ф. Феллини исследовали полную форму сценического творчества: от идеи будущего произведения до представления произведения на суд других. Мы видим, что у этих авторов полная форма сценического творчества есть «производящая» форма, в ней были «произведены» (и тем самым обнаружены) смыслы как уже случившихся, так и грядущих поступков главных героев. Кроме полной формы существуют и усеченные формы сценического творчества. Ими наполнены сегодня и профессиональный театр, и образовательные учреждения. Нас же интересует полная форма сценического творчества, которая обеспечивает развитие.

Хотя в сценическое творчество вовлечено много людей — от сценариста, режиссера, актера до костюмера и декоратора, — главной фигурой в сценическом

творчестве является фигура актера. У Г. Г. Шпета мы находим размышления, насколько важно для актера не только внимание к контексту (на ценность чего в понимании смысла указывали Л. С. Выготский [3] и М. М. Бахтин [1]), а и умение наблюдать за собой. Г. Г. Шпет пишет: «Актер... следит за отношением чувственной экспрессии к смысловому содержанию, чтобы быть в состоянии всегда соблюсти “меру”, гармонию, правильное соотношение между ними. Мера эта определяется эстетическим вкусом: нарушение ее ведет к так называемому “переигрыванию” или “недоигрыванию”. Без наблюдения за мерой своей игры актер рискует “провалиться”. И это одно уже отличает действительно “переживание” от изображения переживания. Актер следит за репликами, мизансценами, дирижерской палочкой, и, отдайся он “истинному” переживанию, оно поглотит все его внимание, и ему придется уйти со сцены... К этому еще присоединяется, что актер слышит и различает эхо, резонанс собственной души на изображаемое им. Это — его тембр игры, обертоны его экспрессивности, всегда, действительно, индивидуальные, как и тембр голоса, и обусловленные индивидуальными свойствами самого инструмента» [12, с. 435–436].

Экспрессивность актера Г. Г. Шпет рассматривает как содержание сценического творчества: «то содержание, которое призван оформить на сцене театр, прежде всего в лице актера, а затем и вспомогательных для него органов театра — литератора, режиссера, костюмера, декоратора и т. п., — это содержание есть собственная экспрессивность актера. Актер как художник оформляет себя, свое тело, свою экспрессивность как содержание; прочие работают на него и для него над этим содержанием» [там же, с. 430].

На наш взгляд, внимание к собственной экспрессивности у человека есть функциональный орган выявления собственных смыслов. Мы не утверждаем, что этот функциональный орган существует у всех актеров без исключения, но мы говорим о том, что в случае сценического творчества существует большая вероятность его становления, чем вне этого опыта. Такой функциональный орган у актера складывается благодаря умению видеть себя со стороны и тому, что он одновременно «слышит и различает эхо, резонанс собственной души на изображаемое им», т. е. происходит то, о чем писал А. В. Запорожец, правда, обсуждая совсем другой материал: «Прежде чем превратиться в произвольное, управляемое, движение должно стать ощущаемым (безразлично — по прямым или косвенным признакам) [4, с. 46].

Чтобы исследовать сценическое творчество, мы считаем необходимым выделить показатели, отличающие полную форму сценического творчества от усеченных форм.

1. Форма сценического творчества является «производящей»: она производит смыслы;

2. Сценическое творчество есть творчество не одного человека, а «единого творческого организма», которому присуща высокая самоорганизация;

3. Произведение сценического творчества вводит зрителя в условную ситуацию, когда не важно, «где именно, когда именно и т. д.» что-то происходило. Важным является только само «событие» и отношение к нему участников. Это отношение и выражается в экспрессии актера. Экспрессивность актера является предметом обсуждения других актеров, режиссера, зрителей. Ее, по возможности, задает в своих ремарках сценарист, ее учитывает художник по костюмам и т. д.;

4. Форма сценического творчества обеспечивает актера нужной мерой экспрессии благодаря содержащемуся в самой форме механизму извлечения смысла из ситуации действия.

Становление формы сценического творчества у младших школьников

Наблюдения за сценическим творчеством младших школьников были сделаны нами в III классе одной из общеобразовательных школ*. Наблюдения охватывают 30 занятий и касаются постановки трехклассниками двух спектаклей. Занятия проводились один раз в неделю в урочное время учителем, который при этом до и после проведения обсуждал их с экспериментатором. Учитель не имел никакой специальной профессиональной подготовки в области сценического творчества. Экспериментатор присутствовал на занятиях и при необходимости мог оказать учителю консультативную помощь. В работе принимали участие 26 детей в возрасте 8–9 лет. Наблюдения велись за 1) взаимодействием детей в малой группе при подготовке драматизации; 2) экспрессией актеров в ходе драматизации; 3) ходом общеклассного обсуждения экспрессивности актеров; 4) взаимодействием детей в малой группе в ходе построения письменного высказывания на основе драматизации. Письменные детские работы, выполненные в малых группах, анализировались экспериментатором на наличие в них словесных маркеров экспрессии, которая была проявлена в ходе драматизации и стала предметом последующего обсуждения.

Уже с первого класса в обучении действию высказывания** в письменной речи в этом классе был использован метод решения драматических задач. Под драматической задачей мы понимаем задачу на реконструкцию несловесного контекста, в котором некоторое словесное взаимодействие становится осмысленным. В несловесном контексте мы, исходя из размышлений М. М. Бахтина, выделяем три составляющие: «вместе видимое» (общий для говорящих пространственный кругозор); «вместе знаемое» (об-

* Наблюдения велись в 2006–2009 гг. в классе учителя Л. П. Скоркиной в средней общеобразовательной школе № 122 г. Харькова. В этом классе обучение проходило по программам развивающего обучения (система Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова).

** Действие высказывания мы рассматриваем как позиционное действие, для осуществления которого автор одновременно действует в двух позициях: участник общения и наблюдатель [10].

щее для говорящих знание и понимание положения); «согласно оцененное» (общая для говорящих оценка положения) [2, с. 250].

Введение данного метода в обучение потребовало определенных этапов в работе и охватило два учебных года. Кратко охарактеризуем эти этапы.

1. *Подготовительный этап* связан с выявлением «кругозора видения» детей в позициях «участник общения» и «наблюдатель». Позиции оформлены в узнаваемые для детей роли. Для позиции участника общения такой ролью выступает «игрок» из какой-либо игры. Позиция наблюдателя оформлена в роли «болельщика» за ходом игры. Вводится обсуждение игры наблюдателями (были ли нарушения правил и т. п.).

2. *Этап первичных высказываний* — детям предлагается сюжетно-ролевая игра «в театр», в ходе которой каждый по желанию может стать или актером («участник общения»), или зрителем («наблюдатель»). Детям предлагаются драматические задачи, поиск решения которых и вводит их в сферу сценического (экспрессивного) действия. Учитель задает некоторым сюжетом ситуацию действия, не предлагая при этом никаких поведенческих образцов для драматизации. «Актеры» строят свое драматическое действие в ходе драматизации в соответствии с выбранной ролью и своим жизненным опытом. Это действие становится предметом наблюдения других детей («зрителей») и последующего обсуждения. Обсуждение, направленное на оценку экспрессивности исполнителей (жесты, мимика, интонации, тембр голоса), позволяет выявить намерения, чувства, которые «прочитываются» в действиях. За намерениями и чувствами стоит тот или иной смысл, он не называется, но «обнаруживается». Благодаря тому что на одном занятии разные группы детей предлагают свои «спектакли», обсуждение экспрессивности актеров оказывается обусловленным самой ситуацией игры «в театр» (обмен впечатлениями от игры: «Что понравилось?»). Актеры и зрители от занятия к занятию сменяют друг друга, что позволяет каждому ребенку проявить себя в качестве и актера, и зрителя.

3. *Этап вторичных высказываний.* В сценический творческий процесс вводится фигура режиссера. Работа строится таким образом, что постепенно каждый ребенок получает режиссерский опыт. Использование письменной речи на завершающей стадии в работе с драматизацией (ремарки к репликам, связь событий и прочее в «Заметках режиссера актерам») позволяет детям «удерживать» в словах открытые в ходе обсуждения намерения и чувства, т. е. строить высказывание о смысле других высказываний. В сценическом творческом процессе появляется фигура сценариста. Представление своего спектакля детям других классов позволяет ввести такие фигуры как художники, декораторы, костюмеры.

Остановимся подробно на работе третьеклассников над спектаклем «Сэр Бом Вдребезги», относящейся к третьему этапу, потому что она выступила

завершающей фазой в становлении полной формы сценического творчества. Приведем текст стихотворения В. Левина, по мотивам которого был поставлен спектакль.

Сэр Бом Вдребезги

Добро пожаловать, сэр Бом! Вам чай с лимоном? С молоком?

Ах! Что это? Разбилась чашка? Но вы не обожглись, бедняжка?

Пустяк! Возьмем еще одну! Я сам частенько их роняю! Не огорчайтесь! Выпьем чаю!

Поосторожней, сэр! Ваш стул! Как он ужасно громыхнул! Вы не ушиблись? Просто счастье!

Что, снова склеить эти части?

Не стоит, стул был старый, он Елизаветинских времен! Там вензель был на верхней планке.

Оставьте на полу останки! Забудемте про старину. Давайте подойдем к окну. Тут вся стена плющом увита.

Куда вы, сэр? Окно закрыто!

Вы не порезались стеклом?

Нет? Это — чудо, милый Бом!

Я показать хотел вам что-то. Вот эта ваза — терракота.

Довольно ценная была. Ну, ничего! Нога цела?

Я рад, что вы знаток фарфора.

Уже уходите? Так скоро?

Почаще к нам! Всегда вас ждем!

До встречи, дорогой сэр Бом!

Заметим, что художественный текст содержит в себе разные смыслы, которые могут проявиться в интонациях чтеца. Учтывая это, учитель предложил детям прочитать стихотворение самостоятельно, обращая внимание, трудно ли детям читать и почему. Дети действительно испытывали трудности при чтении, но связывали их с незнанием значений некоторых слов, а вовсе не с непониманием смыслов, определявших поведение персонажей. Для работы над будущим спектаклем (в опыте детей это был уже третий спектакль) в тексте было выделено четыре эпизода. Работа над каждым из них охватывала цикл занятий:

— занятие, на котором каждая группа детей предлагала свою драматизацию и проводилось обсуждение;

— занятие, на котором дети в группах составляли описательную часть сценария на основе драматизации (намерения персонажей, их переживания, связь событий и т. д.);

— занятие, на котором группы обменивались сценариями, читали и задавали вопросы от имени актеров режиссеру (редакция сценариев);

— занятие, на котором происходила «сборка» сценария конкретного эпизода из всех предложенных вариантов.

Дети работали в группах по 5–6 человек, при этом в каждой группе они выбирали режиссера и актеров. Сценарий на основе драматизации группа писала сообща. Драматизация уже первого эпизода показала, что третьеклассники пытаются решить поставленную драматическую задачу, наполняя ее смыслами семейных отношений (игра в «дочки-ма-

тери»^{*}). При этом проявилось единодушие детей в отношении хозяина и его семейства к поступкам сэра Бома. Дети реконструировали поведение хозяев как поведение людей, очень сочувствующих сэру Бому, искренне участвующих в решении его проблем.

Приведем примеры ремарок к репликам персонажей в разных эпизодах из «сборного» сценария. Хотя мы хорошо понимаем, что ни один сценарий (и не только детский) не отражает всей возможной актерской экспрессии, тем не менее по этим ремаркам можно частично судить, что происходило при драматизации.

«Хозяюшки осмотрели его и успокоились» («Чашепитие»); «Воскликнули хозяйева и так обрадовались, что подпрыгнули аж до потолка. Они обрадовались, что сэр Бом не ушибся» («Сломанный стул»); «Они осмотрели сэра Бома и, убедившись, что он не поранился, от счастья вздохнули. И они очень, очень обрадовались, что сэр Бом жив и здоров, они всплеснули руками» («Разбитое окно»); «Хозяюшки махнули руками на разбитую вазу. Они сказали это так, как будто хозяйюшкам все равно», «Разволновались хозяйюшки и осмотрели ногу сэра Бома со всех сторон» («Разбитая ваза»).

Отметим, что работа со стихотворением «Сэр Бом Вдребезги» не была связана с «обучением» детей «вычитывать» из литературного текста именно то, что заложил в нем автор. Предлагая детям данный литературный текст как условие для постановки драматических задач, мы хотели узнать, как дети проинтерпретируют его в своих драматизациях, т. е. какой смысловой контекст они реконструируют. Экспрессия актеров и отражающие ее словесные маркеры в тексте сценария явно обнаруживали смыслы безусловного принятия ценности человека, а не вещи, ценности общения^{**}.

Во всех эпизодах поступки сэра Бома были прощены и оправданы, никакого укора (за очень редким исключением и при полном негодовании других детей при обсуждении такого поведения) в детских жестах, в мимике не содержалось. В актерской экспрессии проявилось принятие неуклюжести, прощение любых неосторожных действий, сочувствие неудачнику и т. д. Можно утверждать, что дети идентифицировали себя с этим героем и в отношении других людей к нему постарались выразить свою жажду по признанию и принятию другими людьми их несовершенства.

Отметим, что дети стремились найти оправдание поведению сэра Бома и показать, что он делает выводы, хочет быть лучше, но «изменения» ему не даются, поэтому он ждет сочувствия от других. Так, в «сборном» сценарии читаем: «Сэр Бом покачал головой. Вид у него был виноватый», «Сэр Бом прило-

жил палец к губам. Сэр Бом задумался, что он неуклюжий», «Хозяюшки успокоились. И повели показать сэру Бому драгоценную вазу. И он послушно пошел с хозяйками. Сэр Бом боялся что-нибудь разбить», «Сэр Бом расстроился и опустил голову».

За время работы над спектаклем, а такая работа заняла почти три месяца, дети так и не приняли критического отношения взрослого к поступкам сэра Бома, которое учитель не скрывал в ходе обсуждений детских драматизаций. Спектакль «Сэр Бом Вдребезги», показанный второклассникам, был наполнен трогательным сочувствием сэру Бому, вниманием, заботой о нем и переживаниями по поводу его неудач.

Мотивом для работы над новым спектаклем выступило желание третьеклассников придумать продолжение приключений сэра Бома. То что инициатива в постановке нового спектакля принадлежала не взрослому, а детям, да еще в условиях отсутствия литературной основы для этого спектакля, позволяет утверждать, что в классе уже сложилось взросло-детское сообщество особого рода — «единый творческий организм». Мы отметили доверительные отношения между взрослым и детьми, царящее приподнятое настроение на занятиях, высокую самоорганизацию детей в малых группах как при драматизации, так и при порождении письменного высказывания после обсуждения. Обсуждение драматизаций и артистами, и зрителями проходило всегда воодушевленно и заинтересованно. При этом благодаря драматизации каждого из эпизодов всеми группами каждый из учащихся имел возможность исполнить роль того или иного персонажа или побыть режиссером. «Единый творческий организм» увлеченно работал над экспрессивностью актеров. В ходе таких обсуждений роль учителя как организатора постепенно уменьшалась и наблюдалась возрастающая самоорганизация детей в дискуссии. Анализируя групповые письменные работы, мы увидели, что в данном взросло-детском сообществе сложился механизм извлечения смысла из ситуации действия. Этот механизм включает три составляющие:

- драматизация (ситуация смысла);
- обсуждение драматизации (ситуация высказывания о смысле);
- перевод драматизации в письменное высказывание (ситуация высказывания о смысле высказывания).

Таким образом, обнаружив «произведение» сценического творчества, созданное третьеклассниками в союзе со взрослым, мы считаем, что полная форма сценического творчества возможна в рамках не только профессионального театра, но и общеобразовательной школы.

^{*} Дети решили, что сэра Бома принимает хозяин со своей семьей, а не один (в окончательном варианте сценария: с женой и двумя дочками).

^{**} Несколько иная картина сложилась в другом классе. Оценка детьми поведения сэра Бома была более дифференцированной. К третьему эпизоду в словах хозяина и членов его семейства уже стал проявляться скрытый подтекст, хорошо «читаемый» в их жестах, взглядах, интонациях, мимике.

Жизнь формы сценического творчества у младших школьников

С началом работы над спектаклем «Сэр Бом-2» начался новый период сценического творчества — период жизни формы. Отметим, что в период становления формы драматическая задача давалась на материале литературного произведения и роль взрослого заключалась в первую очередь в поддержании детской драматической импровизации и в привлечении внимания к экспрессивности актеров. Теперь роль взрослого усложнилась. Это коснулось приемов работы по поддержанию детской инициативности в сюжетосложении. В работе над каждым эпизодом вырисовывалась такая последовательность:

а) работа над сюжетом:

порождение сюжета в группе на основе заданной ситуации;

устное изложение сюжета одним представителем группы;

общеклассное обсуждение по критериям (понятно, образ сэра Бома, можно ли показать на сцене);

прописывание эпизода в группе с учетом высказанных мнений;

б) работа над сценарием:

постановка драматической задачи на основе прописанного эпизода и ее решение (драматизация);

общеклассное обсуждение драматизации;

уточнение группой своего видения эпизода на основе драматизации и обсуждения (диалоги, комментарии к поведению);

«сборка» эпизода из всех предложенных вариантов.

Каждый эпизод задавался некоторой ситуацией. Например, ситуация «На рыбалке»:

«Однажды сэр Бом с другом отправился на рыбалку.

...

— Хороший был улов! — сказал друг».

Детям последовательно было предложено четыре ситуации: «На рыбалке», «В кафе», «В магазине», «В музее». Интересно отметить, что хотя первая из них задавала общение сэра Бома с другом, тем не менее дети продолжили играть «в дочки-матери» и единодушно решили, что у сэра Бома есть семья: жена и дети. Очевидно, смыслы, определившие поведение персонажей в спектакле «Сэр Бом Вдребезги», продолжали «вести» их и в создании нового спектакля. Не говоря о той части работы, когда дети придумывали сюжет, решали драматические задачи, остановимся на анализе, какой новый смысл «произвел» спектакль «Сэр Бом-2» как произведение сценического творчества. Для нашего анализа воспользуемся текстом сценария, разработанного детьми.

В первом эпизоде «На рыбалке» общение развивается между сэром Бомом и его другом Эдвардом. В целом поведение Эдварда по отношению к сэру Бому явно определяется тем же смыслом безусловного принятия, которым был наполнен предыдущий спектакль. Однако обращает на себя внимание фраза Эдварда: «Ну, что же ты, сэр Бом?». Эта фраза

явно имеет какой-то другой смысл, потому что в ней содержится некоторый упрек в адрес сэра Бома. Можно сказать, что отношение Эдварда к сэру Бому уже не столь сочувствующее, сколь терпимое. Но этот новый смысл еще не обнаружен детьми, даже обсуждение не приводит к появлению каких-либо словесных «маркеров» этого нового смысла в тексте (нет указаний ни на чувство, ни на интонацию, с какими Эдвард это говорит).

Приведем текст первого эпизода.

На рыбалке

Сэр Бом с другом Эдвардом решили пойти на рыбалку. Они вышли в 4 часа утра. Шли к озеру сонные, ленивые и постоянно зевали. Сэр Бом нес ведро для рыбы, а друг Эдвард нес удочки. Они пришли, сели и начали рыбачить. Сэр Бом с другом нанизывали червячков и забрасывали удочки. Сэр Бом хотел поймать большую рыбу и хотел закинуть подальше удочку. Он замахнулся и зацепил удочкой за свою рубашку. Он подумал, что поймал очень большую рыбу, и начал тянуть. И оторвал кусочек рубашки.

— А что это за рыба?

Сэр Бом стал рассматривать кусочек ткани от своей рубашки. Он оглянулся и говорит:

— А откуда у меня эта дырочка?

Приложил кусочек ткани к дырочке на рубашке и говорит:

— О, подходит.

Он начал искать свободный карман и положил туда кусочек ткани.

Друзья стали ловить рыбу дальше.

— Эй, дружище, принеси, пожалуйста, коробку с червями, — попросил Эдвард сэра Бома.

— Хорошо, — ответил сэр Бом и пошел за червяками и случайно наступил на коробку с червями и раздавил ее в пух и прах. Но он не сразу понял, на что наступил. Он поднял ногу и посмотрел на подошву резиновых сапог. А все червяки стали расползаться и кричать:

— Свобода! Бежим! Пока, сэр Бом!

Сэр Бом начал их ловить, но все его труды оказались напрасны.

— Ну, куда же вы? Постойте!

Сэр Бом пошел к Эдварду опечаленный и сказал ему:

— У нас нет больше червячков.

Эдвард сказал:

— Что же ты, сэр Бом?

— Ну, ничего, мы еще много рыбы наловим, — ответил сэр Бом. И они принялись дальше рыбачить. Вдруг на сэра Бома прыгнула лягушка и громко квакнула. Он испугался и упал в обморок. Эдвард принялся драться с лягушкой. А лягушка убежала и квакнула на прощанье. Эдвард погрозил ей вслед. В это время сэр Бом очнулся, встал, отряхнулся и случайно задел ведро с рыбой и перевернул его. И рыбы уплыли и закричали:

— Свобода, ура! Спасибо, сэр Бом!

Сэр Бом побежал за рыбой:

— Куда же вы?

А Эдвард сказал:

— Да, хороший был улов.

Во втором эпизоде «В кафе» Эдвард продолжает терпимо относиться к сэру Бому, но хорошо видно, как «растет» новый смысл. Приведем текст второго эпизода.

В кафе

Сэр Бом и его друг Эдвард после рыбалки отправились в кафе-мороженое. Они выбрали столик около окна и сели. Сэр Бом позвал официанта вежливо:

— Официант! Подойдите, пожалуйста, сюда!

Официант подошел:

— Что вы хотите?

— Какое у вас самое дорогое мороженое? — спрашивает сэр Бом.

— У нас самое дорогое мороженое стоит 64 пенни, — отвечает официант.

— Ну, давайте, мы согласны, нам две порции, — говорит сэр Бом.

— Будет через 20 секунд! — сказал официант.

Через 20 секунд сэру Бому и его другу принесли мороженое. И они начали его есть. Сэр Бом так размахивал рукой с ложкой, что нечаянно испачкал себе нос. Он начал махать руками.

— Официант, — закричал сэр Бом. — Подойдите сюда, пожалуйста!

— Да, что? — спросил официант.

— Что у меня на носу?

Официант сказал:

— Мороженое.

— Дайте салфетку, пожалуйста! — воскликнул сэр Бом.

Официант принес салфетку сэру Бому.

Сэр Бом взял салфетку и начал вытирать нос, но салфетка прилипла к носу. Салфетка долго не отрывалась. А потом неожиданно оторвалась и сэр Бом локтем сбил порцию мороженого Эдварда. Мороженое полетело на пол.

Сэр Бом воскликнул:

— Ой, официант!

Официант подошел и говорит:

— Ну, что еще такое?

— Вытрите, пожалуйста, — ответил сэр Бом.

Официант вытер и спросил:

— Можно поаккуратнее?

— Можно, — ответил сэр Бом.

Эдвард спросил:

— Пошли?

— Пошли, — сказал сэр Бом.

Они грустно поплелись, и Эдвард напоследок сказал:

— Да, хорошее было мороженое.

В этом эпизоде у Эдварда появляется реплика: «Пошли». О чем она свидетельствует? Конечно, с одной стороны, он остался без мороженого, делать в кафе больше нечего, но, с другой стороны, причина, объясняющая появление этой реплики, скорее всего в том, что Эдварду стало неинтересно поведение сэра Бома, а может быть, ему стало стыдно за поведение сэра Бома. Дети не сопроводили эту реплику, как и реплику в предыдущем эпизоде, никакими своими комментариями. Мы полагаем, что это связано с тем, что новый смысл, определяющий появление этих реплик, видимо, для детей мало согласуется с пони-

манием того, что такое дружба. В актерской экспрессии новый смысл уже стал очевидным, но в письменной речи он еще не допускался детьми. А вот в репликах официанта («Ну, что еще такое?», «Можно поаккуратнее?»), которые тоже еще не сопровождаются никакими ремарками, содержится однозначно негативная оценка поведения сэра Бома. Причем если в первой реплике заявлено некоторое недовольство поведением сэра Бома, то во второй содержится предложение вести себя по-другому. Эти реплики с негативной оценкой явно легко даются детям, потому что официант не является «другом» сэра Бома.

Итак, совершенно новый смысл, отличный от «безусловного принятия», «прорывается» из уст первого постороннего по отношению к сэру Бому действующего лица — официанта. Этот смысл мы определяем как «критическое отношение».

Заявленный в репликах официанта новый смысл достаточно ярко проявился уже в следующем эпизоде — «В шляпном магазине» — и в поведении «близкого» сэру Бому человека, его жены, что привело к очевидной борьбе двух смыслов. Приведем разработку детьми этого эпизода.

В шляпном магазине

Сэр Бом со своей женой Виолеттой пошел в шляпный магазин. Сэр Бом начал открывать дверь, но она не открывалась. А жена посмотрела на сэра Бома, словно сказала: «Смотри и учись», и молча открыла дверь. Дверь открывалась в другую сторону. Они вошли в магазин. К ним сразу подошла продавщица:

— Вам что-то подсказать?

А сэр Бом говорит ей:

— Объясните мне, откуда у вас шляпы, пожалуйста.

Продавщица начала рассказывать:

— Эта шляпа из Франции. А эта из Германии.

— Дальше не надо, — ответил сэр Бом. — Я сам все знаю. Дайте мне их примерить.

Продавщица пошла за коробками. Вскоре она вернулась со стопкой коробок.

Сэр Бом взял самую нижнюю коробку и ... И все коробки полетели на пол. Жена с продавцом воскликнули:

— Ах!

И обе схватились за головы.

— Ничего страшного, — ответил сэр Бом.

— Помогите мне собрать коробки, пожалуйста, — попросила продавщица. — И можете примерять.

Сэр Бом открыл коробку, достал шляпу и начал примерять., но шляпа оказалась слишком мала. А сэру Бому шляпа так понравилась, что он во что бы то ни стало захотел ее примерить. Тянул, тянул и ... у шляпы оторвались поля и закрыли полностью ему глаза.

Продавщица покачала головой. А жена с грустью сказала:

— Мы покупаем эту шляпу.

И жена стала расплачиваться. А сэр Бом при этом ходил с закрытыми глазами по магазину и наталкивался на всех посетителей.

Расплатившись, жена стала прощаться с продавщицей и тянуть за рукав сэра Бома из магазина. А продавщица при этом сказала:

— Приходите еще раз! Мы вас ждем! Удачной покупки в следующий раз.

Сэр Бом с женой вышли из магазина, остановились. Жена сняла с глаз сэра Бома остатки шляпы и со вздохом сказала:

— Хорошая была шляпа.

В данном эпизоде очень сложным оказалось поведение жены сэра Бома. Мы видим, что Виолетта пытается немного «наставлять» сэра Бома («А жена посмотрела на сэра Бома, словно сказала: “Смотри и учись”, и молча открыла дверь»). Она старается «смягчать» последствия его поступков («Жена с грустью сказала: “Мы покупаем эту шляпу”»), одновременно испытывая некоторый стыд за него («Расплатившись, жена стала прощаться с продавщицей и тянуть за рукав сэра Бома из магазина»). При этом Виолетта терпеливо выдерживает все «выходки» сэра Бома, не требуя от него изменений в поведении («Жена сняла с глаз сэра Бома остатки шляпы и со вздохом сказала: “Хорошая была шляпа”»). Мы видим, какая борьба смыслов разворачивается в Виолетте и как эта борьба выражается в ее поведении: наставление, защита, терпимость, с одной стороны, и стыд — с другой стороны.

В поведении продавщицы смысл «критическое отношение» проявляется тоже более сложными реакциями на поступки сэра Бома, чем это было в эпизоде с официантом. Например, продавщица неожиданно предлагает сэру Бому совместно устранить последствия бедствия («Помогите мне собрать коробки, — попросила продавщица. — И можете примерять»). Хотя в другой момент она открыто негативно оценивает поведение сэра Бома («Продавщица покачала головой»). В этом эпизоде сцена прощания во многом повторила ситуацию из спектакля «Сэр Бом Вдребезги». Но если в первом спектакле последняя фраза — «Почаще к нам! Всегда вас ждем! До встречи, дорогой сэр Бом!» — была воспринята детьми без скрытого подтекста, то во фразе продавщица во втором спектакле — «Приходите еще раз! Мы вас ждем! Удачной покупки в следующий раз!» — уже намечился некоторый скрытый подтекст. Мы видим попытку детей устами продавщицы указать сэру Бому на то, что следующий раз в такой же ситуации ему желательно вести себя по-другому. При этом сэру Бому не отказывают во встрече, а ему говорят, хотя и используя скрытый подтекст, что при ином его поведении ему же будет лучше. Отметим, что уже в этом эпизоде дети в описании несловесного поведения жены Виолетты («стала...за рукав тянуть сэра Бома из магазина»; «с грустью сказала»; «и со вздохом сказала»), и продавщица («покачала головой») удерживают новый смысл.

В четвертом эпизоде — «В художественном музее» — противостояние двух смыслов достигает апогея. Приведем текст четвертого эпизода.

В художественном музее

Сэр Бом с детьми решил пойти в художественный музей. Они вошли в музей и их сразу встретил экскурсовод.

— Здравствуйте,— сказал экскурсовод.

— Здравствуйте, — ответили хором дети. А сэр Бом в это время уже начал рассматривать картины.

— Покажите нам самые интересные картины, — сказал сэр Бом.

— Хорошо,— сказал экскурсовод. — Это картина Леонардо да Винчи. А это картина Репина. А это картина неизвестного художника.

— А как она называется? — спросил сэр Бом.

— Бурная река, — ответил экскурсовод.

— А какая это река? — спросила одна из дочек.

— Дунай.

— А какими красками она нарисована? — спросила другая дочка.

— Масляными.

— А в каких тонах? — продолжала спрашивать вторая дочка.

— Река — светло-голубая, а небо — светло-синее, — подробно ответил экскурсовод и добавил. — Это была последняя картина в нашей экскурсии. Я вынужден вас покинуть. Меня ждут другие посетители, а вы можете посмотреть картины теперь сами.

Экскурсовод ушел к другой группе, забыв при этом свою указку. А сэр Бом, схватив указку, решил попробовать себя в новой роли — роли экскурсовода.

— Дети, смотрите какая красивая картина, — сэр Бом с силой ткнул указкой в ближайшую картину.

А в тот момент, как сэр Бом ткнул указкой в картину, она упала и рама разбилась. Сэр Бом с дочками отскочили в сторону и схватились за голову. У них были испуганные лица. А экскурсовод с другой группой как раз подошел к картине. Он увидел разбитую раму, ахнул и схватился за сердце:

— Что тут случилось? Что вы наделали?

— П-п-ростите, это наш папа нечаянно, — хором испуганно сказали обе девочки.

Экскурсовод сказал:

— На первый раз я вас прощаю, но вам придется покинуть наш музей.

Опечаленные сэр Бом и его дочки ушли.

Экскурсовод поднял раму от картины, потом саму картину и грустно сказал:

— Хорошая была картина.

Мы видим, что поведение экскурсовода, так же как и поведение продавца и официанта, определено смыслом «критическое отношение». При этом оно более открытое, более жесткое и требовательное. Экскурсовод сказал: «На первый раз я вас прощаю, но вам придется покинуть наш музей». Мы видим в тексте описание ярко выраженной экспрессивной реакции экскурсовода на поведение сэра Бома: «...ахнул и схватился за сердце». Однако говорить о полной победе нового смысла над старым не приходится, потому что мы видим, как третьеклассники пытаются утвердить право на существование и смысла «безусловное принятие», который явно утрачивал постепенно свое однозначное превосходство в отношении сэра Бома. Важно не столько то, что говорят дочки испуганно в защиту сэра Бома («П-про-

стите, это наш папа нечаянно!»), а то, что они говорят эти слова хором. Именно в этом хоровом возгласе, с нашей точки зрения, проявилось стремление детей усилить позиции смысла «безусловное принятие», которые явно пошатнулись в этом эпизоде при все более ясном нарастании торжества смысла «критическое отношение». Таким образом, в ходе наблюдений за сценическим творчеством третьеклассников мы смогли увидеть, как в детях «вырос» новый смысл и какая внутренняя борьба сопровождала этот процесс.

Работа над спектаклем «Сэр Бом-2» завершилась показом и восторженными откликами второклассников с запросом на новый спектакль «Сэр Бом-3». Однако ожидания зрителей не разделяли теперь уже третьеклассники. Вот какой разговор состоялся между учителем и детьми на первом занятии в четвертом классе после воспоминаний о спектаклях, подготовленных в прошедшем году:

Учитель. Почему появился второй спектакль?

Дети. Из писем зрителей. Они попросили нас.

Учитель. И мы не отказали. А вот работа над «Сэром Бомом-2» была такая же? Или более сложная?

Дети. Более сложная. Мы писали эпизоды.

Учитель. А в «Сэре Боме Вдребезги» откуда взялись эпизоды?

Дети. Из стихотворения.

Дети. Вообще ничего не было для «Сэра Бома-2». Только названия эпизодов были. Мы все придумали сами.

Учитель. А что бы вам хотелось в этом году?

Дети. Совсем новый. Чтобы придумали все сами. И не про сэра Бома. И совсем-совсем новый. (Общая поддержка в классе, шум, ликование.)

Учитель. А другие предложения есть?

Дети. Я предлагаю новый спектакль, но так, чтобы они в конце с сэром Бомом встретились.

Учитель. А чем закончился спектакль «Сэр Бом-2»?

Дети. Он решил стать экскурсоводом. Он должен пойти на курсы...

Учитель. А он уже стал экскурсоводом?

Дети. Он только мечтал...

Учитель. Но мечта-то не сбылась, мы же такой спектакль не поставили...

Дети. Чтобы он стал не сэром Бомом Вдребезги...

Дети. Чтобы он стал умным...

Учитель. Значит, нам нужно помочь сэру Бому стать другим...

Дети. Он уже осознал свою ошибку...

Учитель. Как назовем спектакль?

Дети. «Сэр Бом Вдребезги-3».

Дети. Нет, не сэр Бом Вдребезги.

Дети. Сэр Бом экскурсовод.

Учитель. А может, он и не экскурсоводом станет... Можем мы дать названия, пока сценария нет?

Дети. Нет, надо сначала написать сценарий.

Мы видим, что сначала дети безоговорочно отказываются делать спектакль о сэре Боме, а потом все-

таки дают согласие на такую работу, но только при условии, что сэр Бом станет другим, изменится. Сценическое творчество дало своеобразный «разрешающий» эффект, который проявился в том, что дети «преодолели» один смысл («безусловное принятие») и пришли к обнаружению нового смысла («критическое отношение»). На первый взгляд, бурная отрицательная реакция детей на предложение учителя опять работать над спектаклем о сэре Боме может быть показателем, что борьба двух смыслов завершилась полной победой смысла «критическое отношение». Однако, с нашей точки зрения, последующий разговор учителя с детьми показывает, что напряженная борьба между смыслами, развернувшаяся в ходе работы над спектаклем, привела к зарождению нового смысла, еще очень смутно выраженного в детских репликах о будущем спектакле, которому еще надо «вырасти».

Выводы

Сделанные нами наблюдения позволяют выделить два периода сценического творчества у младших школьников: период становления формы и период жизни формы. Если результаты первого периода заранее можно спланировать (нами описаны три этапа такой работы, которые воспроизведены уже несколько раз), то результаты второго периода заранее непредсказуемы.

В ходе становления формы, во-первых, у детей сложился механизм извлечения смысла из ситуации действия. Во-вторых, взрослый (учитель) и дети стали «единым творческим организмом». Отметим особенности поведения взрослого в этом сообществе.

1. Он открыт для детской импровизации, делает акцент на детской самостоятельности, не навязывает никаких образцов драматического действия, сам импровизирует.

2. Взрослый имеет свое мнение по поводу предложенного решения драматической задачи, высказывает его, но понимает, что с его мнением дети могут не согласиться.

3. Взрослый направляет обсуждение драматизации на средства экспрессии, ее меру и связь с тем или иным смыслом («Так ли себя ведут, если? Таким ли голосом об этом говорят, если...? Так ли смотрят, если...? и т. д.). При этом легко передает инициативу в обсуждении самим детям.

4. При «сборке» сценария на основе предложенных детьми вариантов взрослый «правит» только грамматические или лексические неточности. Если у него появляется желание уточнить что-то в поведении героев, то он выносит свое предложение на обсуждение детьми и только с их общего согласия может внести какие-то смысловые уточнения в текст сценария.

В ходе наблюдений мы отметили нарастание экспрессивности в драматическом поведении детей. Кроме этого, у детей обнаружился интерес к обсуждению экспрессивности, а также проявилось стрем-

ление все более точно и полно передавать особенности несловесного контекста средствами письменной речи. Можно утверждать, что обсуждение экспрессивности сначала сказалось на письменной речи, а письменная речь, в свою очередь, привела к росту экспрессивности. Так, делая ремарки к репликам на основе драматизации, дети стремились удержать несловесный контекст. Но так как ни один сценарий не содержит всего спектра экспрессии, разыгрывая потом эпизод по созданному сценарию, дети усиливали свою экспрессивность. Экспрессивность актера действительно постепенно стала содержанием сценического творчества детей. Мы увидели, как «внутреннее» (смысл) проявлялось во «внешнем» (экспрессия) в ходе драматизации, а затем то, что было только «внешним» (экспрессия), становилось «внутренним» в письменной речи, где «внешним» уже выступало слово. Заметим, что в условиях порождения сценического произведения «единым творческим организмом» мы пока можем утверждать, что внимание к экспрессии стало функциональным органом выявления смыслов этого «единого творческого организма». Именно в этом мы усматриваем развивающий эффект сценического творчества в младшем школьном возрасте. Ответить же на вопрос, появился ли такой функциональный орган у каждого отдельного ребенка, наши наблюдения пока не позволяют. Но мы не исключаем, что самостоятельный поиск детьми средств экспрессии в условиях импровизации, выявление возможностей собственного тела и последующее обсуждение меры экспрессии для выражения того или иного смысла позволяет детям обратить внимание на собственную экспрессию.

Большой трудностью в обсуждении результатов периода жизни формы мы считаем то, что у каждого «единого творческого организма» своя жизнь со «своими» смыслами. Выделенное нами в ходе наблюдений движение смыслов является, с нашей точки зрения, ярким доказательством, что сценическое

творчество выступило для взросло-детского сообщества формой открытия в себе источника смыслов. В работе детей над спектаклем «Сэр Бом-2» было хорошо видно, как в «едином творческом организме» вырос новый смысл.

Движение детских смыслов в каждом конкретном случае — явление индивидуальное. Это сделалось очевидным, когда мы сравнивали результаты наблюдений 2006—2009 гг. с тем, что мы наблюдаем сейчас, работая с детьми другого класса. Выделенное нами в ходе наблюдений движение смыслов от «безусловного принятия» («Сэр Бом Вдребезги») к «критическому отношению» («Сэр Бом-2») есть движение смыслов в конкретной группе детей в конкретное время во взаимодействии с конкретным взрослым.

Наши наблюдения показали, что работа по извлечению смысла из ситуации действия дала и «разрешающий» эффект. В ходе обсуждения детских драматизаций взрослый не навязывал детям своего понимания ситуации, а обеспечил в ходе сценического творчества диалогическое взаимодействие с ними. Именно это, с нашей точки зрения, и привело к росту борьбы двух смыслов, которую удалось увидеть в ходе наших наблюдений. При этом такая борьба привела не к замене одного смысла другим, а к зарождению нового смысла.

Кроме сделанных выводов, у нас также появился ряд вопросов, на которые мы пока не имеем ответа. Назовем некоторые из них. Каковы индивидуальные особенности детей, приобретших опыт сценического творчества в рамках «единого творческого организма»? Есть ли зависимость становления формы сценического творчества у детей от того, какая форма сюжетно-ролевой игры (полная или редуцированная [13]) сложилась у детей в дошкольном возрасте? Какова дальнейшая судьба «единого творческого организма»? Чтобы ответить на эти вопросы, нужны дальнейшие исследования сценического творчества школьников.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. Волошинов В. (Бахтин М. М.) Слово в жизни и слово в поэзии. К вопросам социологической поэтики // Звезда. 1926. № 6.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 2. М., 1986.
5. Зинченко В. П. От классической к органической психологии. М., 1996.

6. Зинченко В. П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. 2006. № 5.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 1999.
8. Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. М., 1997.
9. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М., 2000.
10. Старагина И. П. Возрастные возможности младших школьников в построении письменного высказывания // Вопросы психологии. 2004. № 4.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
12. Шпет Г. Г. Психология социального бытия. М., 1996.
13. Эльконина Л. И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1.

The Form and the Contents of the Scenic Art in Primary School Age

I. P. Staragina

PhD in Psychology, the head of the research department,
independent educational and research centre «Developmental Learning»

The article discusses scenic art as the cultural form that allows a human to reveal the source of meanings in him(her)self. At the elementary school age scenic art is possible within an adult-child community. The article proves that this activity is a procreative one: it creates meanings. Meanings embody in an actors expressiveness that is treated as the contents of scenic art. The article describes the process of meanings «extraction» from the action: dramatization (meaningful situation) – discussion of alternative ways of dramatization (situation of statement of meaning) – dramatization transfer into written form (situation of reflection on the statement of meaning). Search for expressive means during an improvisation and the following discussion of expressive means used for translation of a certain meaning help children to pay attention to their own expression. Attention to one's own expression then becomes a «functional organ» for revealing one's own meanings.

Keywords: scenic art, form and contents, meaning, an actor's expressivity, unified creative organism, written statement, process of meanings extraction, meaningful situation, situation of statement of meaning, situation of reflection on the statement of meaning.

References

1. *Bahtin M. M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1986.
2. *Voloshinov V.* (Bahtin M. M.) Slovo v zhizni i slovo v poezii. K voprosam sociologicheskoi poetiki // Zvezda. 1926. № 6.
3. *Vygotskii L. S.* Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. M., 1982.
4. *Zaporozhec A. V.* Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. T. 2. M., 1986.
5. *Zinchenko V. P.* Ot klassicheskoi k organicheskoi psihologii. M., 1996.
6. *Zinchenko V. P.* Zhivye metafory smysla // Voprosy psihologii. 2006. № 5.
7. *Leont'ev D. A.* Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. M., 1999.
8. *Mamardashvili M. K.* Lekcii po antichnoi filosofii. M., 1997.
9. *Mamardashvili M. K.* Estetika myshleniya. M., 2000.
10. *Staragina I. P.* Vozrastnye vozmozhnosti mladshih shkol'nikov v postroenii pis'mennogo vyskazyvaniya // Voprosy psihologii. 2004. № 4.
11. *Frankl V.* Chelovek v poiskah smysla. M., 1990.
12. *Shpet G. G.* Psihologiya social'nogo bytiya. M., 1996.
13. *El'koninova L. I.* O edinice syuzhetno-rolevoi igry // Voprosy psihologii. 2004. № 1.