

Театральная деятельность как средство обучения риторике дошкольников и младших школьников

С.М. Машевская

В настоящее время, когда возрождённая и обновлённая риторика вновь появилась в учебных заведениях, остро ощущается нехватка современных методик преподавания этого предмета, тем более что учебная аудитория значительно помолодела. **Как** учить риторике детей младшего возраста? **Какие методы и приёмы** обучения будут соответствовать и поставленным задачам, и психофизиологическим возможностям детей? Результатом поиска ответов на эти вопросы стала разработанная нами **программа «Риторика + театр»** для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Выбор театра как средства обучения обусловлен, во-первых, **традициями риторики**. Известно, что произнесение, последняя часть риторического канона, со времён Античности является практически важнейшим элементом красноречия. Марк Тулий Цицерон считал, что «ничто не поражает душу сильнее, чем произнесение речи: оно покоряет душу, отпечатлевается в ней, преображает её, заставляет видеть оратора таким, каким он сам хочет казаться» [4, с. 283]. Подчёркивая значение произнесения для риторики, Цицерон писал, что «даже люди, лишённые дара слова, благодаря выразительному произнесению нередко пожинали плоды красноречия, а многие люди речистые из-за неумелого произнесения слыли бездарными» [Там же, с. 56].

Теория произнесения речи, традиционно с античных времён используя богатейший опыт, накопленный искусством театра, уделяла внимание двум разделам произнесения: владению голосом и владению телом. Техника речи, выразительность мимики, жестов, пластики оратора, умение

общаться с публикой, воздействуя на неё не только словом, но и богатством интонаций, ритмическим построением речи, – все эти качества вырабатывались посредством системы упражнений и декламаций (учебных ораторских выступлений). Кроме этого, в эпоху Возрождения в практике университетских театров и в школьных театрах протестантских и иезуитских учебных заведений в Западной Европе, а затем и в духовных академиях России XVI–XVII вв. использовались постановки спектаклей. Школьный театр ставил перед собой две основные задачи: обучение поэтике и риторике и религиозное просвещение актёров и зрителей.

Выдающийся педагог-гуманист XVII в. Я.А. Коменский считал театральные представления обязательными во всех классах. Среди законов хорошо организованной школы им сформулированы и законы о театральных представлениях, сообразно которым предполагалось, «чтобы каждый класс ежегодно четыре раза выставлял своих учеников на подмостки театра»; «чтобы, распределённое по различным ролям, было представлено всё, пройденное в течение триместра»; «чтобы самые торжественные представления давались в конце года, перед переводом из класса в класс» [3, с. 140]. Главной целью драматических представлений является, по мысли педагога, подготовка детей к тому, чтобы «благопристойно выполнять всякую роль и во всём вести себя непринуждённо». Коменский пишет, что «тех, кого в скором времени надо будет послать в общественную жизнь, следует приучать к тому, чтобы они умели прилично держаться в обществе и искусно подчинять себе выпадающие им на долю обязанности» [Там же, с. 88]. Поскольку жизнь тех юношей, кто предназначается для церкви, государства и школы, «должна быть посвящена беседам и действиям», театр – это естественное и эффективное педагогическое средство: «посредством примера и подражания юноши кратким и приятным путём приучаются наблюдать в вещах различные стороны, сразу отвечать на различные вопросы, искусно владеть мимикой, дер-

жать лицо, руки и всё тело сообразно с обстановкой, управлять своим голосом, изменять его» [Там же, с. 70].

Во-вторых, на выбор театра как средства обучения риторике детей младшего возраста повлияло то, что детям свойственна ранняя способность к драматическому переживанию, к продуктивному, естественному и оправданному действию. Именно поэтому театральная деятельность – одна из самых привлекательных для детей младшего возраста. Но их театр не может строиться на законах театра взрослых. Он должен быть **театром-игрой**. Учитывая психофизические особенности детей младшего возраста, их желание действовать, слабо развитое аналитическое мышление, ситуативность и диалогичность их речи, мы пошли путём развития художественно-игровой деятельности через обогащение театральным искусством сюжетно-ролевой игры. В программе «Риторика + театр» театральная-игровая деятельность является ведущим дидактическим средством.

Методика театральной деятельности состоит из следующих этапов: режиссёрский анализ сказки, знакомство детей со сказкой, освоение материала сказки по эпизодам, проигрывание всей сказки целиком, показ сказки зрителям, сочинение писем в сказку.

Первый этап – **режиссёрский анализ сказки** – это подготовительный к игре период, творческая работа самого педагога, взявшего на себя роль режиссёра. Опорой для неё послужат труды К.С. Станиславского, В.И. Немировича-Данченко, А.Д. Попова, М.О. Кнебель, П.М. Ершова, Б.Е. Захавы, А.В. Эфроса и др. Эта работа, проделанная педагогом, должна быть достаточной основательной, чтобы поставить настоящий спектакль. Мы подчёркиваем серьёзное отношение к игре. Необходимо ответить на вопросы «о чём?», «зачем?», «какими средствами?» и «что было?», «как развивалось?», «куда пришло?». От того, насколько будут продуманы ответы, зависит целостность игры-драматизации, точность актёрских задач, которые надо подсказать детям, трактовка образов и выразительные средства для передачи ха-

ракторов. Конечный успех будет связан с тем, в какой мере нам удалось понять и прочувствовать материал сказки и увидеть будущий спектакль или игру-драматизацию.

Проиллюстрируем данный подход примером работы со сказкой «Колобок». Сказочное «жили-были» должно стать точным: «где жили?», «когда жили?», «как жили?». Как жили герои сказки? Сколь богаты были дед и баба? Зачастую ответ даётся сразу: они были очень бедные – ведь у них муки было всего две горсти. Но давайте прочтём сказку внимательнее. На чём замесила бабка тесто? – На сметане! Да ещё, в некоторых вариантах, изжарила колобок в масле! Значит, корова в хозяйстве есть, так же, как и амбары, и сусеки в них. Эти сведения дают режиссёру право сделать вывод: дед и баба вовсе не бедны. И колобок – это не единственная или последняя еда в доме. Возможно, что это лакомство после хорошего обеда. В зависимости от того, как мы отвечаем на заданные себе вопросы, меняется в нашем воображении обстановка дома, поведение деда и бабы. Естественно, что могут быть и другие прочтения. Главное, чтобы они БЫЛИ!

Важно погрузиться в сказку так, чтобы она захватила тебя целиком, и обдумать её во всех деталях и подробностях. Важно ответить для себя на вопросы «о чём?» и «зачем?» и... во время остановиться и не продиктовать своё решение детям. **Авторами игры-драматизации мы будем вместе с детьми!** Наша трактовка должна быть понятна детям того возраста, с которым мы работаем. На наш взгляд, важно услышать, что взволновало детей в сказке. И помочь им увидеть главное, ускользающее от их внимания. Ребёнок не сможет играть в то, что ему не понятно и не близко. Да и не захочет! Учитывая мнение детей, их возможности, мы и будем, по совету режиссёра А.В. Эфроса, «стремиться достичь достойного уровня в данной трактовке» [5, с. 48].

Итак, подчеркнём: заниматься постановкой любого по объёму текста без предварительного анализа нельзя! Впрочем, анализ текста на этом не прекращается, он будет продолжаться и на этапе «разведки умом» в беседе с детьми, и на этапе «разведки телом» во время самой игры.

Постоянно перемежая эти виды деятельности, педагог и дети будут создавать роли и «оживлять» сказку. Прделанная заранее работа по анализу текста, завершившаяся замыслом будущей игры-драматизации, позволит педагогу рассказать детям сказку так, чтобы она прозвучала для них по-новому.

Необходимой составляющей методики является **детский анализ сказки**, который в детском саду осуществляется в основном в неявной форме во время игры-драматизации. Начинаясь сразу «жизнь тела роли» обогащается необходимым поиском «жизни духа». Анализ, вплетённый в ткань игры, отвечает потребности ребёнка понять характер героя, для того чтобы его сыграть, и соответствует стремлению ребёнка немедленно действовать. В начальной школе мы используем социоигровые методики анализа. Это позволяет нам увлечь 8–9-летних детей серьёзным анализом текста и найти линии развития характеров, направить внимание юных актёров на поиски средств передачи различных состояний героев.

Приведём пример из игры по сказке Г.Х. Андерсена «Свинопас». Две группы детей (по 5–6 человек), сформированные случайным образом, получили задания. Первая группа – написать «в столбиках», каким был принц в начале сказки и каким стал в её конце. Вторая группа получила аналогичное задание, но по отношению к принцессе. Затем состоялась защита своих мнений. Представители групп зачитывали определения, оппоненты уточняли смысл непонятных характеристик, оспаривали те, с которыми были не согласны. Выяснилось, например, что определение *тщеславная*, данное принцессе, не понятно не только оппонентам, но и авторам характеристики. Уточнив в словаре русского языка С.И. Ожегова значение слова *тщеславная* (любит славу и кичливо выставляет свои достоинства), оппоненты не согласились с такой характеристикой принцессы, но авторы определения настояли на своём. А вот определение *злая* авторы портрета согласились заменить на *высокомерная* и *резкая*. Подробно разбирались дети и со значением слова *бедная*, определяющим принцессу в конце сказки. Уточняли, что оно, по мнению авторов, обозначает «нет ни гроша» или «ох,

как мне тебя жалко!». Сошлись на первом значении.

Не менее интересным было обсуждение качеств принца. Рассуждали по поводу характеристики *бедный*: насколько она уместна, если речь идёт о принце? В процессе обсуждения заменили определение *грустный* в начале сказки на *мечтательный*. Определение *влюблённый* возражений не вызвало. А вот характеристика *злой* в конце сказки трансформировалась в *обиженный* и «*вряд ли женится*».

Интерес, с которым шло обсуждение, глубина мыслей, высказанных детьми, полностью компенсировали немного нелепую, на первый взгляд, форму игры – «Заседание суда». Форма эта родилась на ходу. Активность детей нужно было как-то привести в упорядоченное состояние. Отсюда появились Ведущий заседание (учитель) и два Судебных пристава (ученики).

Дальнейший анализ происходил уже во время игры-драматизации, в соответствии с правилом К.С. Станиславского: «Актёр должен анализировать в действии». Если это правило важно для взрослого актёра, то для детей оно просто необходимо!

Ключевой особенностью нашей методики является то, что она позволяет придать деятельности театральной характер речевой деятельности. **Метод речевой импровизации**, основанный на естественном и оправданном действии в предлагаемых обстоятельствах, соответствует психолингвистическому подходу к развитию речи детей, охватывает весь процесс порождения высказывания. Решая актёрскую задачу, ребёнок «рождает» текст реплики в момент игры, что позволяет ему **развивать речь, а не только память**. Развивается при этом и **стилистическое чутьё** – ведь реплика должна соответствовать не только ситуации, но и стилю сказки, и особенностям речи персонажа. Это выполнимо, так как проигрываемый эпизод невелик по размеру, а актёрские задачи, сформулированные педагогом, чёткие и ясные. Возможность импровизации позволяет сохранить естественность поведения, не даёт возникнуть страху неправильно произнесённого текста. Импровизация – один из приёмов сохранения игры. К тому же она разви-

вает внимание к речи партнёра, умение реагировать на услышанную, а не на ожидаемую реплику. Всё это отвечает задачам обучения риторике общения.

Процесс игры-драматизации по сказке имеет и другие принципиальные особенности. Важно то, что **мы никогда не занимаемся распределением ролей**. Осваивая сказку эпизод за эпизодом, мы позволяем **всем детям сыграть в каждом эпизоде все роли**. Таким образом, технология игры-драматизации позволяет каждому ребёнку, даже самому «слабому», проявить себя. И испытать удовольствие от того, что и у него тоже получилось!

В течение нескольких занятий мы проигрываем сказку по эпизодам, затем, соединив эпизоды, «оживляем» всю сказку целиком и играем в неё с разными составами актёров, но при обязательном условии: в игре должны быть заняты все дети. Подчеркнём ещё раз: это не спектакль. Это игра, в которой мы учимся слушать партнёра, строить реплики. Игра, которая помогает почувствовать другого человека. Игра, обогащённая эстетическим и духовным содержанием, которое приносят в неё театр и литература. Если игра-драматизация увлекла детей настолько, что хочется показать её зрителям, мы приглашаем на нашу игру родителей и друзей, и они увидят не только сказку целиком, но и любимые эпизоды, которые дети захотят показать дополнительно. Однако и на этом этапе чрезвычайно важно **«не потерять» игру!** Нельзя забывать, что не все дети готовы играть для других, но все любят играть для себя, ради того, чтобы просто играть. **Для ребёнка процесс творческой, развивающей игры-драматизации важнее продукта в виде спектакля.**

Отдельно необходимо сказать о роли педагога в театральной деятельности детей. В процессе игры-драматизации педагог видится нам в роли Сказочника, непрямого участника, а не только организатора игры. Он не вне сказки, он – внутри неё. На наш взгляд, эта роль замечательно подходит для педагога: ведь в ней возможно совмещение функций организатора и участника игры. Причём

организаторская роль органично вписывается в игровую, что даёт игре возможность развиваться свободно, без перерывов «на урок». Присутствие педагога внутри игры позволяет ему помогать детям выйти из трудной ситуации поиска средств для решения коммуникативной задачи, причём не путём суфлирования, а с помощью включения в диалог с персонажем, которого играет ребёнок. Это ведущий приём поддержки ребёнка в игре и творчестве.

Необыкновенно важна роль педагога в сохранении атмосферы сказки. По нашему глубочайшему убеждению, полноценное педагогическое влияние сказки – и обучающее, и воспитывающее – возможно лишь при условии сохранения в игре-драматизации её атмосферы, её духа. Для этого необходимо, чтобы **идея сказки, идея игры-драматизации** чувствовалась всегда! Играя каждый эпизод, мы помним о ней, постоянно проверяя, не сбились ли мы с пути истинного.

В результате обучения риторике через игру-драматизацию по сказке меняется отношение детей к публичному выступлению. Исчезают страхи, с ним связанные, снимаются мышечные зажимы, крепнет голос. Значительно улучшается умение слышать партнёра, учителя, понимать вопрос, заданный собеседником. В свою очередь, это приводит к тому, что мысль ребёнка движется в нужном для продолжения общения направлении. Занятия игрой-драматизацией способствуют развитию диалогической речи. Нами отмечены возросшие уровни воображения и фантазии, а также наблюдательности детей, что видно по их творческим работам. Возросшая креативность начинает проявляться в режиссёрской деятельности детей в процессе игры-драматизации, в том, что дети продолжают играть и после ухода педагога, и в сочинении новых сюжетов для игр. Но есть в работе со сказками особый результат – и он, на наш взгляд, самый важный – **влияние игры на личность ребёнка**. «Оживление» сказки даёт возможность посмотреть на самих себя со стороны. Например, увидеть в себе принцессу из сказки Андерсе-

на «Свинопас» и задуматься; начать размышлять о том, что для тебя самое главное в жизни и что такое жизнь вообще; поделиться мыслями с друзьями, ведь сейчас, в игре, это волнует всех! Рассказать о наших открытиях другим, когда мы пригласим на игру друзей! Нам очень близка мысль, высказанная В.М. Букатовым и А.П. Ершовой: «Диалектика живого обучения связана с отношением учителя к учебной теме как к предложению для бессловесного обучения чему-то другому, непреходящему, общечеловеческому. Тогда работа учителя становится искусством, помогающим детям жить полноценно и насыщенно» [1, с. 81]. Следовать этому принципу совсем не просто, но хочется идти именно в этом направлении, способствуя воспитанию духовно развитой и риторически грамотной личности.

В далёком XVII в. Я.А. Коменский не случайно назвал книгу пьес «Школа-игра». «Весь мой метод, – писал он, – направлен на то, чтобы школьная подневольщина превратилась в забаву» [2, с. 64]. Для нас сегодня это ещё один веский аргумент в пользу того, чтобы использовать в преподавании риторики театральную деятельность.

Литература

1. Букатов, В.М. Я иду на урок : Хрестоматия игровых приёмов обучения : кн. для учителя / В.М. Букатов, А.П. Ершова. – М., 2002.
2. Коменский, Я.А. Автобиография / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч. ; в 2-х т. ; т. 1. – М. : Просвещение, 1982.
3. Коменский, Я.А. Законы хорошо организованной школы / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч. ; в 2-х т. ; т. 2. – М. : Просвещение, 1982.
4. Цицерон, М.Т. Брут / М.Т. Цицерон // Три трактата об ораторском искусстве / Под ред. М.Г. Гаспарова. – М. : Наука, 1972.
5. Эфрос, А.В. Репетиция – любовь моя / А.В. Эфрос. – М., 1993.

Светлана Михайловна Машевская – канд. пед. наук, Шуйский государственный педагогический университет, г. Шуя, Ивановская обл.