



ГРУППА НЕИЗВЕСТНЫХ АВТОРОВ,

*Москва, Наркомпрос**

Не сомневаемся, что вы испытаете такое же удовольствие от этого чтения, какое испытали мы сами, откопав в Ушинке ветхую книжицу с пожелтевшими страницами. Как всё-таки здорово ощутить связь времен, обнаружив единомышленников в начале века. В современной педагогической и психологической литературе не часто встретишь столь достоверное представление о ребёнке, его естественной жизни. Надеемся, что читатели найдут в статье аргументы против вульгарного понимания урока как какого-то концертно-зрелищного мероприятия, где режиссёр – Карабас-Барабас, а ученики – куклы. Итак, садимся за уроки 20-х годов...

О ДРАМАТИЗАЦИИ В ШКОЛЕ

УРОКИ 20-х ГОДОВ

В то время, как литература, музыка, пение, рисование, лепка находят себе правильную и заслуженную оценку со стороны педагогики, в то время, как эти искусства занимают видное место, если не в жизни, то, по крайней мере, в программе нашей Единой Трудовой школы, – вокруг драматического искусства ещё не утихла старинная борьба, драматическое творчество детей ещё не получило сколько-нибудь всеобщего признания со стороны работников школы, у драматического искусства ещё нет устойчивого положения в школе, или – если педагогическая мода привела его в школьные стены, – то оно принимает нередко искажённые, карикатурные формы.

ТЕАТР ДЕТЕЙ: ДВЕ КРАЙНОСТИ

Можно сказать, что в педагогической практике наших дней преобладают две крайности в отношении к драматическому творчеству детей вообще и к школьному театру, в частности.

Одни держат весьма неодобрительный нейтралитет или даже выступают решительными обвинителями драматического искусства

* Сочинители этой уникальной «авторской методики» предпочли остаться неизвестными. Это, впрочем, не убергло их от репрессий. С середины 30-х годов по «делу Наркомпроса» были привлечены к следствию 2,5 тыс. педагогов, а Единая Трудовая школа уничтожена специальными партийными постановлениями.

в школе в том случае, когда школьникам принадлежит в этом искусстве не пассивно-созерцательная роль зрителей, а роль актёров. Сторонники этого взгляда обычно повторяют старомодные доводы: театр самих детей, – говорят они, – больше вреден, чем полезен, ибо, выдвигая немногих способных, выделяя их из общей массы, заставляя их переживать волнение, связанное с выступлением на сцене, упражняя в подделке под чужой тон, чужие жесты, – он развивает в детях-актёрах притворство, тщеславие, сомнение, нервность и другие нежелательные свойства.

Другие, напротив, считая совершенно несомненным, что театр составляет существенную и неотъемлемую часть эстетического воспитания, мало задумываются над педагогическим к нему подходом и механически переносят в практику школы господствующие формы театра взрослых со всеми их подробностями (сценой, рампой, натуралистическими декорациями, гримом и т. д.), развивая нежелательное театральничание и тягу к лже-театральной внешности вместо здорового эстетического творчества и здорового эстетического вкуса.

Обе эти крайности – и опасливое недоверие к личному драматическому творчеству детей с отрицанием его педагогического значения, и неумеренное поощрение школьного театра,

идущие об руку с насилием над детскими интересами и детским вкусом, – одинаково далеки от истины. Несомненно, детское драматическое творчество должно занять очень видное место в жизни школы, но с тем содержанием и с теми формами, которые близки детской душе.

Это положение связано с тем значением, которое имеет в жизни ребёнка игра. И с теми особенностями детской психики, которые наиболее ярко проявляются в играх ребёнка.

ДРАМАТИЧЕСКИЙ ИНСТИНКТ

Согласно новейшим исследователям детских игр, игры являются естественной школой физического, умственного и нравственного развития, настоящей школой жизни. Несколько парадоксально, но глубоко верно по существу выражает эту мысль известный исследователь игр животных и человека, Карл Гроос: «Смысл существования в юных годах заключается в игре...» И далее: «Животные играют не потому, что они молоды, но молодость дана для того, чтобы они играли».

В играх проявляется и одна из центральных особенностей ребёнка: его стремление к инобытию, его страсть к перевоплощению. «Игры маленьких детей, – говорит Вундт, – в большинстве – перевоплощение ребёнка во взрослых: мальчики изображают солдата,



извозчика, крестьянина, моряка; девочки – мать, кухарку, торговку и т.д.». С неменьшей страстью ребёнок перевоплощается в животных и даже в неодушевленные предметы. Пьер Лоти рассказывает о замечательной игре в превращение гусениц, которую так любил он и его маленькая сестрёнка. А Селли прибавляет к распространённой игре в лошадки чудесные игры, в которых дети становятся то паровозом, то экипажем, то деревом, то воротами.

«Сущность детской игры, – говорит этот психолог, – состоит в исполнении какой-нибудь роли и в том, чтобы создать какое-нибудь новое положение... Обширная деятельность фантазии в играх объясняется глубоко заложенным в них стремлением быть чем-нибудь, играть какую-нибудь роль». Это стремление играть роль, стремление к перевоплощению, настолько глубоко заложено в природу ребёнка и настолько связано с основными потребностями растущего организма, что другой исследователь вопроса, Стэнли Холл, считает возможным говорить об этом стремлении как об особом инстинкте – драматическом инстинкте детей.

Изображая лавочника, почтальона, гусеницу, борьбу с невидимыми опасностями (война с крапивой), доктора, торговку, ребёнок живет целиком в изображаемом им существе. Вот почему говорят об **иллюзии играющего ребёнка**.

Изображая во время игры какую-нибудь роль, ребёнок верит в то, что он – почтальон, кухарка, больной, Робинзон и т.д. И если можно сказать, что в начале игры, когда он ещё не вошел в роль целиком, он столько же верит, сколько и любит своим новым положением, то по мере развития игры иллюзия становится настолько полной, что ребёнок отдаётся ей безраздельно, до полного самозабвения.

ИГРА И ЗРЕЛИЩЕ

Несомненно, эта иллюзия играющего ту или иную роль ребёнка находится в родстве с иллюзией актёра, плачущего на сцене настоящими слезами или падающего в обморок после волнений роли. Но между драматической игрой артиста и драматическими играми ребёнка есть и остается глубокое принципиальное различие. Драматическая игра ребёнка остаётся игрой, игрой для его собственного удовольствия; ему доставляет радость и эстетическое наслаждение самый процесс игры, самое воплощение в другом. Играющему ребёнку меньше всего нужен зритель, одобряющий или не одобряющий его игру. «Он так же мало нуждается в вашем лестном внимании, как кошка, когда она – в полном смысле слова фантазируя и притворяясь – играет мышью», говорит Селли. Самые интересные драматические игры детей проходят в каком-нибудь

укромном уголке, где их не видит ничей посторонний глаз, и как часто присутствие зрителей только расхолаживает воображение, только разрушает драгоценную иллюзию.

Напротив, взрослый артист играет не только для себя, но и не меньшей, если не в большей степени для зрителей. Игра актёра предполагает не только сцену, но и зрительный зал, и определенное взаимодействие между артистом и публикой. актёру нужно чувствовать на себе сотни глаз, чувствовать невидимые нити, идущие к нему из зала, слышать выражения одобрения и восторга. Его влечет – не столько пережить радость инобытия, но и взволновать своим перевоплощением зрителя, заставить его смеяться или плакать, торжествовать или негодовать.

Словом, драматическая **игра ребёнка только игра; игра актёра – зрелище** (Spiel и Schauspiel).

Это существенное различие не учитывается (или недооценивается) теми, кто отрицает драматизацию с педагогической точки зрения, кто приписывает ей неизбежное развитие в детях притворства, театральничания, тщеславия, самомнения, нервности и т. д. Этот старомодный взгляд забывает о том, что для драматизирующего ребёнка, воспитываемого в здоровых условиях, естественно обходиться без зрителей, нормально не чувствовать того, что мы называем взаимодействием со зри-

тельным залом, как для кошки, играющей в драматическую игру с воображаемой мышью. Тщеславие, самомнение и т. д. являются только **результатом неправильного подхода взрослых руководителей к школьному театру**, только расплатой за их педагогические ошибки.

ЕЩЕ ОДНО ОПАСЕНИЕ

Психологический анализ детских драматических игр рассеивает и ещё одно опасение, связанное со школьным театром, – опасение, что изображение отрицательных типов, отрицательных героев может повредить неустойчивому моральному чувству ребёнка; что ребёнок или отрок, воспроизводя отрицательные черты характера, одевая личину нравственно дурного, может сохранить в душе какой-то след, какой-то неуловимый отпечаток зла. Это опасение совершенно неосновательно – опять-таки потому, что «игра» в школьном театре остается для ребёнка игрой, которую он прекрасно отличает от действительности, в которой все – «нарочно», а не в самом деле.

И как раз орудием игры рекомендует пользоваться Стэнли Холл и фактически пользуется патологическая [коррекционная – *Прим. ред.*] педагогика в случаях, когда необходимо разрядить уже существующую аморальную склонность, когда надо



дать ребёнку **изжить (в игре) переданный от предков инстинкт**, чтобы этот неразряженный, загнанный в душевное подполье инстинкт впоследствии не вылился в угрожающие формы преступлений.

От лукавого

Самостоятельные драматические игры детей являются первичной формой их драматического творчества. Уже в играх маленьких детей дошкольного возраста мы встречаем порознь или вместе те или иные элементы драмы: монолог и диалог, мимику и жест, грим в широком значении этого слова (переодевание, бутафория в виде сабель, луков, мешка нищего, сумочки кухарки; наведение усов и раскрашивание лица под индейцев и т. д.) и сцену, хотя бы в виде перевёрнутых стульев, изображающих поезд.

С возрастом драматические игры усложняются, обогащается действие и диалог, становится сложнее обстановка игры. К играм наследственным и подражательным (охотничьи игры, военные, промысловые) присоединяется воплощение рассказанных ребёнку сказок или вычитанных им приключений (сценки из Робинзона, приключения среди дикарей). Значительно позже дети переходят к разыгрыванию готовых пьес или к своеобразным инсценировкам вычитанных отрывков.

Одним словом, детское драматическое творчество, не направляемое вмешательством взрослых, проходит известный путь развития, причём исходная точка этого пути – драматические игры – более или менее сходна с историческими корнями театрального искусства различных народов. Первоначальные формы драматического творчества ребёнка находят себе чрезвычайно близкую аналогию в народных драматических играх, обрядах и песнях, каковы, например, русские хороводы, свадебные и игровые песни, майские игры славян, изгнание зимы, древнерусские «потехи» и народные бытовые игры (в барина).

Это обстоятельство надлежит иметь в виду тем неумеренным театралам, которые ухитряются начинать драматическую работу с постановки сложных пьес даже в детских садах, причём их постановки нередко блещут всем антуражем современной театральной техники, – сценой с рампой, натуралистическими декорациями и костюмами, сценическими эффектами, профессиональным гримом. Самое элементарное знакомство с детской психологией определённно скажет, что всё это – от лукавого.

Каждый детский возраст имеет свои права и свои особенности, и если говорить о возрасте 8–11 лет, то он требует простого, даже примитивного зрелища и примитивного переживания, предпочитающего марионеток и бала-

ганного Петрушку всем красотам «детских» спектаклей в официальных театрах.

Необходимо учитывать и то обстоятельство, что в своих свободных драматических играх ребёнок этого возраста с его живым воображением большею частью не ищет декораций и реальной обстановки и предпочитает довольствоваться намеками и символами вместо натуралистической сцены: кровать легко превращается у него в корабль, перевернутые стулья в стадо или повозки; он пьёт несуществующий чай и морщится от горечи воображаемого лекарства; и только 12–14-летние подростки постепенно выходят из-под чарующей власти детской фантазии и требуют осторожного перехода от символа к упрощенному здоровому реализму – в декорации, costume, обстановке и бутафории.

ШКОЛЬНАЯ ЛЖЕ-ТЕАТРАЛЬНОСТЬ

Если игра вообще и драматическая игра, в частности, занимает такое большое место в жизни детей, если стремление к инобытию, к перевоплощению является одной из основных особенностей детской природы, – то, очевидно, школа и воспитание не имеют права ни проходить мимо этой особенности, ни, тем более, вычеркивать из детской жизни и из программы воспитания все, что имеет к ней ка-

кое-либо отношение. Напротив, **педагогически использовать драматический инстинкт ребёнка**, дать драматическому творчеству детей то положение в школе, которого это творчество заслуживает по своему значению для ребёнка, – вот задачи педагогики, основанной на психологии.

Меньше всего эта задача выполнялась так называемым школьным театром старой буржуазной школы. Выделяя немногих «избранных», немногих счастливцев, эта школа предоставляла только этим счастливцам активную роль, роль актёров. Вся остальная масса детей должна была довольствоваться скромным положением «зрителей», отдающихся пассивному созерцанию происходящего на сцене действия. Но и небольшая группа избранников, получивших право на сцену, не получала вместе с ним права на творчество. Руководители детских спектаклей подходили к этим спектаклям отнюдь не с точки зрения творчества детей-участников: для них спектакль был, прежде всего, зрелищем, рассчитанным на определённое впечатление у зрителей. Поэтому выучка интонации, жести, театральной «игре», обучение внешним приемам этой игры заменяли собою живое творчество детей. Руководитель не заботился о том, чтобы создать условия для самостоятельного переживания участниками спектакля своих ролей, для проявления наиболее



свободного детского творчества – в трактовке роли, в её передаче, в мимике, жесте, интонации, костюмировке, сцене и т.д.; его интересовал успех или неуспех спектакля, для которого участники были лишь материалом, лишь средством. Отсюда же лже-театральная внешность большинства детских спектаклей: сцена с рампой, натуралистическими декорациями, слишком эффектная костюмировка, грим лица и т.д.

Нечего и говорить о том, что эти спектакли не имели никакой связи ни со всей школьной жизнью, ни с отдельными её сторонами, ни с интересами самих учащихся.

Игнорируя интересы, возрастные особенности и творчество детей, не заботясь о педагогическом подходе к делу, школьный театр буржуазной школы до крайности сузил неисчерпаемый материал для детского драматического творчества. Механический подражатель современному театру «взрослых», он использовал для своей работы только «постановки» готовых пьес и лишь отчасти в самые последние годы – инсценировки, оставляя без внимания колоссальный материал драматических игр, народных и детских песен с драматическим элементом, импровизации и драматизации и **бесконечно интересные драматические композиции самих детей**. (Импровизацией называется воспроизведение, в котором единственная данная величина –

сюжет, который совершенно свободно разрабатывается артистами в самом процессе игры. Драматизация в узком техническом смысле слова, кроме сюжета, даёт артистам ещё текст пьесы, к которому они однако сохраняют свободное, творческое отношение. Инсценировка же подразумевает и определённый неизменный сюжет и такой же неизменный текст.)

Что подразумевает ДРАМАТИЗАЦИЯ

Вот почему современная педагогическая мысль вводит на место узкого понятия школьного театра новый термин, более отвечающий существу дела и связанный с понятием драматического искусства исторически и филологически. Если основной сущностью драматического искусства является *действие*, воспроизведение того или иного образа или сюжета через материал живой личности человека (актёра), то **под драматизацией в школе следует понимать все виды воспроизведения в лицах** – от драматических игр до подлинного художественно-сценического действия, с одной стороны, и от импровизации до разыгрывания готовой пьесы – с другой.

Таким образом, драматизация определённо подразумевает не только то, что обыкновенно связывается с представлением о школьном театре, но и такие воспроизведения, которые происходят

не преднамеренно, **без всякой подготовки**, в которых дети-участники могут свободно, творчески передавать данный текст; которые происходят **где угодно** (в свободном от парт уголке класса, во дворе, в коридоре, на лужайке, в лесу и т. д.) и **без помощи технических средств**.

Драматизация, как особый вид эстетического воспитания, развивает способность воспринимать пластический образ событий, пластическое восприятие жизни вообще и себя в этой жизни, восприятие жизни в действии и через действие; драматизация, как вид художественного творчества, способствует созданию нового «выразительного» человека, человека активного переживания и яркого выражения своего «я» в жизни и работе. Драматизация является лучшей **школой эстетического воспитания**, ибо она органически объединяет рисование, живопись, пластику, музыку, выразительное слово и драматическое искусство.

Значение драматизации в воспитании не ограничивается чисто эстетическими моментами. Она даёт ребёнку огромное количество разнообразных **практических навыков и умений**, знакомит его со свойствами и употреблением предметов окружающего мира. ребёнок в своих драматических играх шьёт, режет, рубит, разделяет тесто, метёт пол, красит, торгует и т. д. Первые уроки жизни ребёнок

получает в подражательных и драматических играх.

Драматизация творчески упражняет и развивает самые разнообразные способности и функции: **речь, интонацию, воображение, память, наблюдательность, внимание, ассоциации, технические и художественные способности** (работа над сценой, бутафорией, костюмами, декорациями), **двигательный ритм, пластичность** и т. д., благодаря этому расширяет творческую личность ребёнка.

Драматизация развивает **эмоциональную сферу**, тем самым обогащая и уточняя личность; развивает симпатию, сострадание, нравственное чувство, воспитывая способность перевоплощаться в других, жить их жизнью, чувствовать их радость и горе.

Драматизация, как **метод преподавания**, даёт ребёнку активное, действенное восприятие знаний, соответственно жаждущей действия природе ребёнка. Живой и яркий образ, глубокое и живое переживание она ставит на место сухого усвоения. Вместо односторонней работы ума она привлекает к работе **всю личность ребёнка**; ум, чувства, воображение, воля участвуют в сложном творческом процессе драматического воспроизведения.

МЕТОД РАБОТЫ

Воспроизведение избранного ребёнком образа должно быть исключительно делом его собствен-



ного драматического творчества, результатом его способности отдаваться драматической иллюзии. Отсюда – метод самодеятельности и творчества как в основном (выборе сюжета и драматической передаче), так и в деталях и аксессуарах – оборудовании сцены, изготовлении бутафории, костюмов, реквизита и т. д.

Отсюда, с другой стороны, необходимость выдвинуть на первый план не результат работы (спектакль, вечер, разыгрывание сюжета в окончанном виде), а **самый процесс работы**, то, что раньше называлось скромным именем *подготовки*. Разбор характеров действующих лиц, их переживаний, сущности и значения драматических положений, кроме того, выбор самой пьесы, установление особенностей быта, духа и стиля эпохи и т. д. – всё это должно быть делом самой детской группы. Роль руководителя при этом – не навязывание своего понимания пьесы, своей трактовки действующих лиц, а лишь общее руководство детской работой и – в случае необходимости – косвенная помощь.

Никакого натаскивания, никакой выучки ни в интонации, ни в жесте, ни в мизансцене; **никакому обучению «игре» под артиста не должно быть места в школе**. Для воспроизводящего ребёнка нормально существует

только его игра, только его переживание, его иллюзия актёра, а не переживание зрительного зала, не иллюзия зрителей.

Следует как можно определённое поощрять момент словесного творчества детей везде, где это уместно, – в импровизациях, драматизациях, даже драматических играх, в которых следует разнообразить диалог и создавать новые положения.

Первой ступенью работ по драматизации должны быть просто игры с драматическими элементами, народные игры. Затем идёт свободное воспроизведение рассказанного руководителем. И только после накопления известного драматического опыта – инсценировка и разыгрывание готовых пьес. Разумеется, эти ступени могут переплетаться, входить одна в другую, но общий принцип последовательности остаётся именно таким.

Педагогически правильно, чтобы в работе по драматизации принимали участие не избранные и талантливые, но, по мере сил и способностей, **ВСЕ дети** данной возрастной группы. Коллективный выбор пьес или сюжетов, коллективная режиссура, коллективное слаживание пьесы, массовые сцены, работа над бутафорией и т. д. должны быть как методом воспитания соборного человека, так и методом рождения соборного искусства.

Библиография, приложенная к статье

1. *Н.Н. Бахтин.* «Театр и его роль в воспитании». Сб. «На помощь семье и школе». – М., 1911.
2. *Вл. Филиппов.* «Значение школьного театра в деле воспитания». Сб. «Вопросы детского и школьного театра», изд. Педагогической секции ТЕО.
3. *Н.Н. Бахтин.* «Воспитательное значение театра». Педагогический сб. А.Н.Островского. – СПб, 1907.
4. *Вл. Филиппов.* «Импровизация и театр в школе». Журнал «Народное Просвещение» №№13–14 (август–сентябрь), изд. Н.К. по Просвещ. – М., 1919.
5. *Ю. Айхенвальд.* Статья «Драма». Энциклопедический словарь Гранат.
6. *Горнфельд.* Статья «Драма». Энциклопедический словарь изд. Брокгауз и Эфрон.
7. *Н.В. Скородумов.* «Новый метод упрощённых постановок».
8. *Вл. Филиппов.* «Как устроить и оборудовать сцену в народном театре».

/Статья из книги «Программы для I и II ступени семилетней Единой Трудовой школы» (М., 1921) дана в сокращении и редакторском оформлении)

