



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

ТЕАТРАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.05 Педагогическое образование
Профиль: Русский язык. Литература

Выполнила:
Студентка группы 501
Сысоева Юлия Александровна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Стрелец Людмила Ивановна

Работа допущена к защите
«__» _____ 2016 г.
Зав. кафедрой литературы и МОЛ
Д.ф.н., профессор Маркова Т.Н. _____

Челябинск

2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	8
ГЛАВА 2. ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И ТЕАТРА В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ.....	24
ГЛАВА 3. ГРУППОВОЙ ПРОЕКТ «ОБСУЖДЕНИЕ РАЗРАБОТАННЫХ УЧАЩИМИСЯ ЭСКИЗОВ СПЕКТАКЛЯ ПО КОМЕДИИ А.С. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА»	40
3.1 Подготовительный этап проекта.....	40
3.2 Этап организации деятельности на основе использования театраль- но-творческих приёмов	44
3.3 Заседания театрального совета	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	75
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Всем известны слова Н.В. Гоголя: «Пьеса живет только на сцене...». О том, что только при сценическом воплощении «драматический вымысел получает вполне законченную форму», писал А. Н. Островский. Об этом же говорил и К. С. Станиславский: «Только на подмостках театра можно узнать сценические произведения во всей полноте и сущности..., если бы было иначе, зритель не стремился бы в театр, а сидел дома и читал пьесу». Основываясь на этих и многих других высказываниях литературоведов о взаимодействии театра и литературы, можно сделать вывод, что изучение драматических текстов должно предполагать обращение к театру, которое может быть разноплановым. Оно предполагает использование театральных интерпретаций, а также театрально-творческих приёмов. Данной проблемой занимались многие учёные - методисты. Так, например, рассмотрению этого вопроса посвящены работы М.А. Рыбниковой, Б.Я. Буяльского, В.Г. Маранцмана, Т.В. Чирковской, Т.С. Зепаловой, Г.И. Беленького, О.Ю. Богдановой, З.С. Смелковой и других.

О.Ю. Богданова отмечает следующие особенности драматического произведения: «...драма показывает героя в действии; описания, кроме тех, которые содержатся в ремарках и словах персонажей, - отсутствуют. Повествования в драме нет, последовательность событий воссоздается на основе реплик, монологов и диалогов действующих лиц, а также ремарок автора. Авторская позиция скрыта в большей степени, чем в произведениях других родов литературы» [15;151]. При рассмотрении данного вопроса, действительно, можно заметить, что драматурги не повествуют о жизни и характерах своих героев, а показывают их в действии. Отсутствие авторской характеристики, портретов героев, повествования о событиях осложняет восприятие драмы учащимися. Поэтому необходимо искать такие приёмы и формы работы, которые, с одной стороны, дали бы возможность познакомить школьников со спецификой драмы как особого рода литературы, а с другой, - помогли бы им увидеть в изучаемых образцах произведения, предназначенные

для сцены и поэтому требующие значительно большего воображения и усилий со стороны читателя.

Процесс взаимодействия уроков литературы и театра определяется:

- обращением к театральным интерпретациям, это предполагает посещение театра, написание рецензий, просмотр видеозаписей, знакомство со сценографическими материалами и т.п. Такой ракурс изучения драматического произведения присутствовал в практике преподавания ещё в XIX веке и занимал важное место в XX веке;

- использованием театрально-творческих приёмов (режиссёрский комментарий, мизансценирование, работа с театральной афишей, создание театральных портретов и т.д.). Это творческие приёмы, так как предполагают развитие творческого воображения школьников и создания на этой основе творческих работ. Предложенное обозначение данного типа приёмов позволяет акцентировать внимание на том, что, выполняя эти задания, ученики «примеряют» роли режиссёров, театральных критиков, театральных художников, актёров и т.п..

У школьников появляется уникальная возможность быть не просто пассивным читателем, а участвовать в процессе сотворчества.

Использование театрально-творческих приёмов позволяет реализовать идею диалога искусств (литературы и театра). Данная форма работы с художественным произведением подразумевает знание театроведческих терминов, их применение на практике при изучении конкретного материала, а также глубокое понимание самого текста. Учащиеся знакомятся с тем, как изучаемое ими драматическое произведение трактуется на театральных подмостках, как разные актёры интерпретируют один и тот же художественный образ.

Если сравнивать школу XX и XXI века, очень ярко прослеживается одна из характерных для многих образовательных учреждений черта – появление новых технологических возможностей. Практически все классы оснащены компьютерами, что делает возможным просмотр фильмов, презентаций,

прослушивание аудиозаписей. Это особенно важно, когда речь идёт о театрально-творческих приёмах, когда ученики могут прослушать аудиозапись монолога известных актёров, посмотреть в классе отрывок из спектакля по рассматриваемому произведению и т.д.

В качестве основы развития школьников в процессе обучения рассматривается их учебная деятельность, которая понимается как особая форма активности ребёнка, направленная на развитие его личности. Метод проектов помогает реализовать творческий потенциал личности. «На современном этапе развития общества, который характеризуется необычайной подвижностью и изменчивостью, проектный тип культуры начинает доминировать». [10;4] Интерес педагогической науки к учебному проектированию отразился в работах учёных, написанных в последние десятилетия XX века и на рубеже XX-XXI веков (Ю.В. Громыко, И.А. Колесникова, Е.С. Полат, В.В. Сериков, А. В. Хуторской, Морозова М.М. и др.) Н.П. Терентьева отмечает: « ... Метод проектов в деятельности учителя мы рассматриваем как способ инициирования познавательной активности школьников посредством предъявления учебных (учебно-воспитательных) проблем, задач, заданий для организации теоретической и практической проектной деятельности различного уровня самостоятельности (от репродуктивного до продуктивного) сообразно индивидуальности каждого ученика» [30;272]. Театрально-творческие приёмы изучения драматического произведения могут быть эффективно использованы в рамках проектной деятельности, которая отвечает, принятым в РФ ФГОСам, а также повышает интерес школьников к самостоятельной деятельности. Это определяет актуальность исследования.

В связи с этим тема квалификационной работы сформулирована следующим образом: **«Театрально-творческие приёмы при изучении драматических произведений в старших классах»**.

Целью работы стало выявление условий эффективного использования театрально-творческих приёмов на уроках литературы при изучении драматических произведений.

Объект: процесс изучения драматического произведения в школе с использованием театрально-творческих приёмов.

Предмет: завершающий этап изучения комедии Грибоедова «Горе от ума» с использованием театрально-творческих приёмов в рамках группового проекта.

Гипотеза заключается в том, что использование театрально-творческих приёмов на уроках литературы будет эффективным при следующих условиях:

- ❖ соблюдение технологии использования театрально-творческих приёмов и принципов проектной деятельности;
- ❖ обеспечение комплексной реализации функций театрально-творческих приёмов (развитие речи, воображения, театрального мышления);
- ❖ осуществление опоры на сценографию;
- ❖ готовность к совместной творческой деятельности в процессе реализации группового проекта.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть теоретические аспекты использования театрально-творческих приёмов при изучении драматического произведения.
2. Изучить специфику проектной деятельности.
3. Разработать и апробировать групповой проект ролевого и игрового типа «Заседание театрального совета, посвящённое обсуждению эскизов спектакля по комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума».

В ходе работы были использованы следующие **методы исследования:**

- Теоретические методы (анализ педагогических, методических источников, создание проектной модели);

- Эмпирические методы (изучение педагогического опыта в ходе стажёрской практики, диагностическая беседа, анализ созданных учащимися творческих работ)

Структура работы представляет собой: Введение, I главу «Специфика проектной деятельности в старших классах»; II главу «Взаимодействие литературы и театра в практике школьного изучения драматических произведений»; III главу «Групповой проект «Обсуждение эскизов спектакля по комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» и Заключение.

ГЛАВА 1. СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Проблема содержания образования многие годы является одной из наиболее актуальных проблем дидактики. У распространяющейся 90-х годов XX века педагогической парадигмы личностно-ориентированного обучения существует серьёзная проблема – недостаточное количество образовательных технологий, обеспечивающих её внедрение в жизнь.

Уходит в прошлое основная задача школы, трактуемая как сохранение и передача культурного опыта в виде логически завершённой системы знаний, умений, навыков. На смену приходит новая функция образования – быть «генетической матрицей» общества, субъектом преобразования социума и порождения новых форм общественной жизни, способствовать развитию самостоятельной и ответственной личности, воспитанию творческой индивидуальности. Это возможно лишь при условии, что школа будет работать на опережение, на подготовку молодёжи к включению в будущие виды деятельности. Поэтому работа школы должна быть направлена на обучение умению получать принципиально новые знания, овладение способами его получения, то есть обучение в школе должно быть инновационным.

В нормативных документах, в стратегии модернизации содержания общего образования указывается, что целью обучения является развитие у ребёнка самостоятельности, самоорганизации, способности самообучаться, формирование умения практически применять знания и развитие личности ребёнка. На последнее нас ориентирует Национальная доктрина образования Российской Федерации, утверждающая положение о разностороннем и своевременном развитии способностей и формировании навыков самообразования детей и молодёжи.

Среди существующих в настоящее время наиболее полной и популярной формой организации учебно-воспитательной работы с учащимися является проектная деятельность. Это обусловлено тем, что, согласно Федеральным

государственным образовательным стандартам РФ (2012 г.), обязательной формой работы в школе является защита группового проекта. В связи с этим проектная деятельность получает широкое распространение в учебно-воспитательном процессе.

Разработанный ещё в первой половине XX века на основе прагматической педагогики Джона Дьюи метод проектов становится особенно актуальным в современном информационном обществе. Следует заметить, что метод проектов не является новым в мировой педагогике: он начал использоваться в практике обучения значительно ранее выхода в мир статьи американского педагога В. Килпатрика «Метод проектов» (1918). В России метод проектов был известен ещё в 1905 году, когда группа русских педагогов под руководством С.Т. Шацкого работала над внедрением этого метода в образовательную практику. После революции метод проектов применялся в школах по личному распоряжению Н.К. Крупской. Но в 1931 г. постановлением ЦК ВКП (б) этот метод был осуждён как чуждый советской школе и не использовался в образовательной практике вплоть до конца 80-х гг. XX столетия.

В настоящее время метод проектов становится интегрированным компонентом разработанной и структурированной системы образования. Его смысл заключается в стимулировании интереса школьников к определённым проблемам, предполагающим владение знаниями, а также в формировании умения практически применять их, развивать рефлексивное (в терминологии Джона Дьюи), или критическое, мышление через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем.

Метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных на реальный практический результат, с одной стороны, разработку проблемы целостно с учётом различных факторов и условий её решения и реализации результатов, с другой.

«Учебное проектирование рассматривается как деятельность учащихся по изменению и конструированию практики, жизненных ситуаций, специфическая форма творчества» [30; 271].

Учебный проект с точки зрения учителя – это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т. е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путём решения вытекающих задач при рассмотрении её в определённой ситуации.

«Метод проектов в деятельности школьников – совокупность приёмов и операций теоретического освоения действительности и практического осуществления замыслов, планов, самостоятельного исследования учебных проблем с последующим оформлением теоретико-практического результата в виде проектной работы» [30; 272].

«Говоря о формировании способности к проектной деятельности учащихся, подразумевают, прежде всего, овладение учебным проектированием как технологическим процессом поиска способа решения учебных проблем. Для человека, использующего проектирование в решении значимой для него проблемы, оно становится деятельностью, технологическая составляющая которой позволяет выработать способ решения проблемы в виде замысла, проекта» [21].

Метод проектов представляет собой деятельность, предусматривающую активное взаимодействие учителя и ученика. Работа над проектом подразумевает не только получение учащимися теоретических сведений, но и предоставление выбора решения выдвинутой им самим проблемы, а также развитие его творческих способностей. Однако ни один из этапов данного вида деятельности не проходит без активного вмешательства учителя в ход осуществляемой учеником работы. Преподаватель не только контролирует, но и направляет учащегося, вместе с ним ищет пути решения проблемы, а также способы реализации разрабатываемого продукта на практике.

Каждый проект предполагает выработку своей стратегии и тактики выполнения, организации деятельности учащегося, оценивания результатов работы.

Работа над проектом производится поэтапно. На каждом этапе решаются определённые задачи, намечается деятельность учащихся и учителя. Во внешней структуре деятельности проектирования можно выделить следующие этапы: анализ проблемной (проектной) ситуации, составление плана предстоящей деятельности, разработка проекта и его обоснование, оформление решения проблемы проектирования в виде определённого продукта и оценочно-рефлексивный этап. Последний заслуживает более пристального внимания, поскольку, «он непосредственно связан с самооценкой личностных результатов проектной деятельности, ценностным самоопределением учащихся» [30; 278].

Рефлексия на итоговом этапе направлена, в первую очередь, на самооценку участниками проекта того, как были реализованы цели и задачи, насколько целесообразны и эффективны использованные методы и приёмы исследования, каковы перспективы дальнейшей работы».

Но для самооценки личностных достижений большую роль играет и личностная рефлексия проектной деятельности. Она заключается в оценке того, как сами учащиеся осознают ценность личных достижений (что мне дало участие в проекте? в чём его ценность для меня? что нового я открыл в искусстве, в жизни, в себе?).

При проведении личностной рефлексии, по мысли Н.П. Терентьевой, можно использовать следующие, наиболее эффективные, формы работы: эссе «Мой проект: Post scriptum», письмо научному руководителю, анкетный опрос, ориентирующий учащихся на выражение отношения к различным смысловым аспектам проектной деятельности. [30;279]

«Анализ личностной рефлексии позволяет диагностировать разнообразные проявления ценностного самоопределения учащихся в

проектной деятельности, её воспитательный эффект, точнее самовоспитательный, и даёт основание для итоговых выводов». [24]

По словам З.С. Тороповой, каждый из этих этапов представляет собой проектные действия и операции деятельности проектирования, сгруппировав которые по принципу соответствия, можно выделить группу проектных умений: проблематизация; целеполагание и планирование; самоанализ и рефлексия; представление результатов своей деятельности и хода работы; презентация в различных формах с использованием специально подготовленного продукта проектирования; поиск и отбор актуальной информации и усвоение необходимого знания; практическое применение школьных знаний в различных, в том, числе и нетиповых, ситуациях; выбор освоения и использования подходящей технологии изготовления продукта проектирования. Выделенные действия совпадают с универсальными учебными действиями. Рассмотрим таблицу 1, приведённую З.С. Тороповой в ст. «Обучение школьников проектированию как общеучебному универсальному умению»:

Таблица 1.

Соответствие между универсальными учебными действиями и действиями проекта

<i>Универсальные учебные действия</i>	<i>Проектные действия</i>
Регулятивные	<ul style="list-style-type: none"> - определение целей деятельности, составление плана действий по достижению результата; - работа по составленному плану с сопоставлением получающегося результата с исходным замыслом; - понимание причин возникающих затруднений и поиск способов выхода из ситуации.
Познавательные	- предполагать, какая информация нужна;

	<ul style="list-style-type: none"> - сопоставлять и отбирать информацию, полученную из различных источников (словари, энциклопедии, справочники, электронные диски, сеть Интернет).
Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> - организовывать взаимодействие в группе (распределять роли, договариваться друг с другом и т.д.); - предвидеть (прогнозировать) последствия коллективных решений; - оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учётом учебных и жизненных речевых ситуаций, в том числе с применением средств ИКТ, при необходимости отстаивать свою точку зрения, аргументируя её; - учиться подтверждать аргументы фактами.

«Последовательное развитие выделенных универсальных учебных действий (соответствующих проектным умениям), которые являются составляющими деятельности проектирования, создает условия для достижения надпредметного результата, выраженного в формировании общеучебного умения проектировать. Для того чтобы оно происходило у учащихся в необходимом русле, нужны специальные средства и специальная организация обучения. Основной ответ кроется в методологической основе построения этого обучения. В качестве такой основы может быть выбран метаметодический подход.

Метаметодический подход позволяет выстроить стратегию обучения проектированию учащихся с учётом методологических основ проектной деятельности в различных предметных областях, а также отразить специфику осуществления проектирования в конкретной предметной области

(С. В. Аранова, А. П. Валицкая, М. П. Воюшина, О. А. Ивашова, Н. С. Подходова, И. М. Титова и др.)» [31; 136-137].

Торопова З.С. выделяет основные понятия, сопровождающие процесс проектирования в любом учебном предмете: объект, содержание и результат проектирования (Таблица 2).

Таблица 2.

Объект, содержание и результат проектирования

<i>Категории анализа</i>	<i>Учебное проектирование в учебном предмете</i>
Объект проектирования	Объекты, явления и законы предметной области (нескольких областей) и поставленные относительно них проблемы/задачи, значимые в исследовательском, творческом плане, требующие интегрированного знания, исследовательского поиска их решения.
Содержание проектирования	«Составляющие» деятельности проектирования, этапы и действия, через которые данная деятельность осуществляется.
Результат проектирования	Проект, представляющий собой материальный или материализованный продукт. Реальное изделие, представленное чаще всего в графической форме – чертежи, схемы, – иногда в виде макета будущего изделия.

Одним из условий эффективного формирования умения проектировать, по мысли З.С. Тороповой, является усвоение учащимися обобщённых знаний о проектировании.

«Содержательной основой для формирования умения проектировать являются знания о создании проекта. При этом если знания будут отражать общие основы проектирования как деятельности, то сформированное на

конкретном материале одного предмета умение проектировать может быть использовано при изучении других дисциплин.

Каждый учебный предмет будет задавать объекты для проектирования, тогда как общая схема поиска решения проблемы, связанной с ним, будет единой для всех предметных областей. Поэтому ещё одним условием формирования умения проектировать должно стать овладение учащимися как каждым действием, входящим в структуру этого умения, так и всей процедурой создания проекта в целом» [31;137].

Чтобы умение проектировать было сформировано, необходимо не только обеспечить овладение каждым действием этого умения (без которых такое формирование невозможно), но и определить последовательность этого процесса. За основу З.С. Торопова берёт последовательность этапов проектирования. При этом, автор статьи указывает, что незнание самих этапов или низкий уровень сформированности умений выполнять отдельные этапы проектирования могут препятствовать достижению высоких результатов в осуществлении целой цепочки проектирования. По этой причине необходимо обеспечить технологическое усвоение этапности проектирования, корректируя специальным обучением (подбором специальных заданий) освоение тех этапов, которые менее всего освоены и требуют направленности деятельности по их изучению.

Также З.С. Торопова отмечает, что эффективность формирования, как отдельных проектных умений, так и целостного умения проектировать, обеспечивается учётом возрастных особенностей учащихся. На каждой ступени школьного процесса, соответствующей определённому возрастному периоду, в проектной деятельности решаются свои образовательные и развивающие задачи. Например, начиная с начальной школы, должны планомерно решаться задачи формирования отдельных проектных умений, овладения учащимися целостной структурой умения проектирования, чтобы достичь тем самым к старшей школе наибольшей степени самостоятельности осуществления проектирования и высокого качества самих проектов.

Для организации проектной работы отбирается тот материал, который предполагает решение проблемы, имеет практическую, теоретическую и познавательную значимость.

Широкая типология проектов позволяет использовать данный вид учебной деятельности на любом уроке, входящем в перечень обязательных образовательных программ.

Проекты требуют дополнительных действий, таких, как: установление контактов, нахождение подходящих источников, материалов и т. д.

Для решения возникающих трудностей следует тщательно подготовиться к выполнению задания, подробно объяснить, что и как следует выполнять, внимательно наблюдать за тем, что делают учащиеся.

Обратить внимание также следует на отсутствие интереса или мотивации, трудности во взаимоотношениях с другими членами группы. Своевременная диагностика психологического климата в микрогруппах помогает преодолеть возникающие проблемы. Но, с другой стороны, работа над проектом даёт возможность проявить таланты, например, оформительские, которые не менее важны для успеха проекта.

Работа в группах имеет свою специфику: успех зависит от интересов, учащихся и взаимоотношений между ними. Лучше, если сами ученики разрешают проблемы без вмешательства учителя.

Во многих методических и психологических исследованиях обсуждается идея значительной зависимости усвоения материала и продуктивности деятельности от отношения школьников к изучаемому учебному материалу.

Ребёнок должен чётко и ясно понимать, что он делает, почему и зачем, где и каким образом сможет использовать полученные знания. Осознав тему, цель и способы выполнения работы, ученик соотносит их со своими способностями и выражает согласие начать познавательную деятельность.

При выполнении любого типа проекта встречаются определённые трудности. Своевременное поэтапное решение проблемы способствует успешному развитию личности ребёнка.

Каждый проект предполагает выработку своей стратегии и тактики выполнения, организации деятельности учащегося, оценивания результатов работы. Работу над проектом можно представить в виде следующих этапов (Таблица 3).

Таблица 3.

Этапы проекта

Учитель	Учащиеся
1-ый этап – погружение в проект	
Формулирует	Осуществляет
1) проблему проекта	1) личностное присвоение проблемы
2) сюжетную ситуацию	2) вживание в ситуацию
3) цель и задачи	3) принятие, уточнение и конкретизация цели и задачи
2-ой этап – организация деятельности	
Организует деятельность – предлагает	Осуществляют
4) организовать группу	4) разбивку на группы (см.прил.№1)
5) распределить амплуа в группах	5) распределение ролей в группе
6) спланировать деятельность по решению задач проекта	6) планирование группы
7) возможны формы презентации результатов	7) выбор формы и способа презентации предлагаемых результатов
3-ий этап – осуществление деятельности	
Не участвует, но	Работают активно и самостоятельно
8) консультирует учащихся по необходимости	8) каждый в соответствии со своим амплуа и сообща

9) ненавязчиво контролирует	9) консультируются по необходимости
10) даёт новые задания, когда у учащихся возникает в этом необходимость	10) «добывают» недостающие знания
11) репетирует с учениками предстоящую презентацию результатов	11) подготавливают презентацию результатов
4-ый этап – презентация	
Принимает отчёт	Демонстрируют
12) обобщает и резюмирует полученные результаты	12) понимание проблемы, цели и задачи
13) подводит итоги обучения	13) умение планировать и осуществлять работу
14) оценивает умения: общаться, слушать, обосновывать своё мнение (по тесту и карте наблюдений)	14) найденный способ решения проблемы
5-ый этап – оценочно-рефлексивный	
Учащиеся осуществляют	
15) рефлексии деятельности и результата	
16) дают взаимооценку деятельности и её результативности	

Данная методика осуществления проектной деятельности является универсальной и применимой во всех проектах, которые имеют свою определённую типологию.

Типология проектов

Рассмотрим более подробно классификацию проектов, разработанную участниками российско-британского образовательного проекта (Волгоград – Брайтон – Хоув) в 2006 году. По данной типологии проекты подразделяются следующим образом:

По форме:▪ **Исследовательские**

Требуют обоснования актуальности и социальной значимости темы, хорошо продуманной структуры работы, её целей и задач, методов исследования.

▪ **Творческие**

Не имеют, как правило, детально проработанной структуры, которая только намечена и развивается по ходу работы. Результатами проектов могут быть видеофильм, компьютерная программа, фотоальбом и др.

▪ **Игровые, приключенческие**

Представляют собой сюжетно-ролевой сценарий, обусловленный характером и содержанием проекта. Результатами являются спектакль, сцены, раскрывающие социальные или деловые отношения, ролевые игры.

▪ **Информационные**

Представляют собой обобщённый информационно-аналитический материал о каком-либо объекте или явлении, предназначенный для широкой аудитории.

▪ **Практико-ориентированные**

Содержат чётко обозначенный результат деятельности учащихся, ориентированный на социальные запросы его участников.

По предметной области:▪ **Литературные**

Исследуется творчество писателей, сопоставляются различные точки зрения на литературные произведения, жанровые сочинения, собственные литературные произведения.

▪ **Естественнонаучные**

Исследуется чётко обозначенная проблема конкретного естественнонаучного направления.

▪ **Экологические**

Исследуются проблемы, затрагивающие экологию местности, требующие привлечения научных методов и интегрированных знаний.

- **Лингвистические**

Затрагивают проблемы изучения русского и иностранных языков.

- **Культурологические**

Связаны с историей, культурой, искусством и традициями народов разных стран.

- **Спортивные**

Раскрывают историю и развитие отдельных видов спорта, спортивных соревнований, состязаний, исследуют олимпийское движение.

- **Географические**

Связаны с организацией и проведением экспедиций. Раскрывают практическое значение географических открытий.

- **Исторические**

В них исследуются исторические проблемы и факты, прогнозируется развитие политических событий, анализируется прошлое.

- **Обществоведческие**

Исследуется чётко обозначенная проблема конкретного обществоведческого направления.

- **Музыкальные**

Исследуются любые аспекты музыкальной жизни различных стран.

По количеству:

- Индивидуальный
- Групповой
- Коллективный

По содержательным областям:

- Монопроект
- Мегапроект
- Межпредметный.

В идеале проблемы должны выдвигаться самими учащимися, а роль учителя должна состоять в том, чтобы способствовать определению проблемы наводящими вопросами.

Нас, прежде всего, интересуют творческие проекты.

Формы реализации литературно-творческих проектов:

- ✓ словесные (печатная работа, статья, доклад на конференцию и др.);
- ✓ графические (рисунок, геометрическая фигура, схема, коллаж, стенгазета, альманах и т.п.);
- ✓ синтетические (музыкально-словесный, живописно-словесный, театрализация, мультимедиапрезентация и т.д.)

К проектам по литературе предъявляются следующие требования:

- 1) концепционность решения поставленной задачи (наличие законченной концепции, идеи, ответа на проблемный вопрос);
- 2) вдумчивое, бережное отношение к художественному произведению (творчеству писателя в целом). Собственная интерпретация не должна противоречить образной природе текста;
- 3) продумывание «жанра» защиты;
- 4) выполнение требований к речевому оформлению устного выступления: оптимальное сочетание литературоведческого материала и собственных рассуждений; чёткость, логичность, стройность композиции высказывания; аргументированность суждений, убедительность приводимых примеров из текста; владение лексикой, характеризующей духовный мир писателя и литературных героев, их нравственно-психологические особенности; владение изобразительно-выразительными средствами языка; интонационная выразительность речи выступающего; общение со слушателями во время выступления.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует большое количество типов проектов, каждый из которых заслуживает глубокого и подробного изучения, как самим учеником, так и преподавателем.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Метод проектов позволяет, помимо развития творческих способностей обучаемых, решать попутно традиционные задачи: определять уровень усвоения конкретного программного материала, выявлять пробелы в развитии речевых навыков и др. При выполнении таких работ развивается как образно-ассоциативное, так и абстрактное мышление, совершенствуются аналитические и синтезирующие умения (классифицировать, обобщать, проводить аналогии), работает интуиция, воображение и фантазия. Создаётся ситуация, которая подталкивает к интеграции имеющихся знаний, применению их на практике, соотнесению со своим жизненным опытом.

2. Форма группового проекта является одной из продуктивных. Она позволяет чётко распределить обязанности учащихся, контролировать, как проходит работа каждого ребёнка при выполнении им своего задания. Одна из групп может заниматься режиссёрским комментарием (таким образом дети могут почувствовать себя настоящими режиссёрами, понять, какого осмысленного, глубокого проникновения в текст требует этот вид работы), другая – отвечает за составление театральной афиши, третья (одна из самых больших) – актёры, которым для создания своих образов необходимо обратиться к таким приёмам, как выразительное чтение, устное рисование, театральный портрет и т.д.

3. В соответствии с рассмотренной типологией форма реализации такого проекта может быть обозначена как синтетическая, а сам тип проекта занимает промежуточное место между творческими и роле-игровыми проектами.

4. Наш проект направляет работу по созданию спектакля. Однако, учитывая тот факт, что время педагогической практики ограничено одной четвертью, мы сознательно в качестве результирующего итога выбираем не постановку спектакля, а проведение заседания театрального совета, на котором обсуждается эскиз спектакля. Как и в настоящих театрах, каждая группа, работающая с определёнными формами театрально-творческих приёмов, демонстрирует свой результат, который в конечном итоге является

представлением режиссёрского и актёрского видения спектакля по пьесе А. С. Грибоедова и обсуждением представленных материалов. Метод проектов позволяет задействовать и проконтролировать работу каждого учащегося, что, несомненно, повлияет на качество усвоения изучаемого материала.

ГЛАВА 2. ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИТЕРАТУРЫ И ТЕАТРА В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Специфика изучения драмы в школе определяется особенностями драматического текста.

Драматические произведения (др.-гр. drama – действие), как и эпические, воссоздают событийные ряды, поступки людей и их взаимоотношения, но развёрнутое повествовательно-описательное изображение в драме отсутствует. Собственно авторская речь вспомогательна и эпизодична. Основной текст драматического произведения – это цепь высказываний персонажей, их реплик и монологов.

Отсюда некоторая ограниченность художественных возможностей драмы. Писатель-драматург пользуется лишь частью предметно-изобразительных средств, которые доступны создателю романа или эпопеи, новеллы или повести. И характеры действующих лиц раскрываются в драме с меньшей свободой и полнотой, чем в эпосе. При этом драматурги, в отличие от авторов эпических произведений, вынуждены ограничиваться тем объёмом словесного текста, который отвечает запросам театрального искусства. Время изображаемого в драме действия должно уместиться в строгие рамки времени сценического. А спектакль в привычных для новоевропейского театра формах продолжается не более трёх-четырёх часов. И это требует соответствующего размера драматургического текста.

Вместе с тем у авторов драматических произведений есть преимущества перед создателями повестей и романов. Один изображаемый в драме момент плотно примыкает к другому, соседнему. Время воспроизводимых драматургом событий на протяжении сценического эпизода не сжимается и не растягивается; персонажи драмы обмениваются репликами без сколько-нибудь заметных интервалов, и их высказывания, как отмечал К.С. Станиславский, составляет

сплошную, непрерывную линию. Если с помощью повествования действие запечатлевается как нечто прошедшее, то цепь диалогов и монологов в драме создаёт иллюзию настоящего времени.

Драма имеет в искусстве как бы две жизни: театральную и собственно литературную. Составляя основу спектаклей, бытующая в их составе, драматическое произведение воспринимается также публикой читающей.

В XIX веке (особенно первой его половине) литературные достоинства драмы нередко ставились выше сценических. Так, Грибоедов называл «ребяческим» своё желание услышать стихи «Горе от ума» со сцены. Получила распространение *Lesedrama* (драма для чтения), создаваемая с установкой прежде всего на читательское восприятие («Фауст» Гёте, маленькие трагедии Пушкина) [33].

Давняя истина остаётся в силе: важнейшее, главное предназначение драмы – это сцена.

Драматические произведения требуют особого подхода и дополнительных навыков в работе с текстом. Важнейшие особенности этого рода литературы – концентрированность действия и значимость речевого высказывания персонажа – не до конца воспринимаются обучающимися, которые остаются лишь поверхностными читателями драматического произведения. Педагогу приходится воспитывать не только читателя, но и зрителя. Рассмотрим, какие решения этой проблемы предлагают методисты.

Проблема чтения и изучения драмы занимала большое место в методическом наследии Владимира Яковлевича Стоюнина, его ученика Виктора Петровича Острогорского, Василия Ивановича Водовозова. Они наиболее известные педагоги-словесники 60-80 годов XIX века. Именно с этим периодом соотнесён пик интереса методики к данной проблеме. В методическом наследии названных учёных особое место занимает работа с текстами А.С. Грибоедова «Горе от ума», Д.И. Фонвизина «Недоросль», А.С. Пушкина «Борис Годунов».

В.Я. Стоюнин придерживался мысли о необходимости преподавания литературы с опорой на литературоведческие исследования: «При разборе мы старались обратить пока внимание на драматическую сторону произведения, которая, как мы заметили, мало изучается с учениками. Тогда как она-то, по нашему мнению, и должна составить главный предмет изучения; в ней по преимуществу комедия раскрывается как литературное произведение» [27; 387]. В качестве основного приёма работы на уроках литературы Стоюнин предлагает беседу. Острогорского привлекает рассматриваемый род литературы потому, что именно он воспитывает, по мысли методиста, благородную любовь к театру, им широко разработана система внеклассной работы над драмой, обозначено такое направление, как сопоставление русской и западной драматургии («Горе от ума» Грибоедова и «Мизантроп» Мольера).

Основные методические положения, выдвинутые в работах учёных-методистов XIX века:

1. Изучению драмы в классе предшествует углублённое самостоятельное чтение текста учениками дома;
2. Работа над текстом не должна превращаться в лекцию;
3. Анализ текста драмы должен идти последовательно, неторопливо, от сцены к сцене (целостный путь изучения);
4. Изучение драмы в классе должно сопровождаться посещением театра и последующим обсуждением спектакля.

В советский и постсоветский периоды был разработан основной спектр форм, методов и приёмов изучения драматического текста, предпринята попытка создать единую систему классной и внеурочной работы по изучению драматургии.

В методическом наследии Леонида Сергеевича Троицкого мы находим следующее положение: «Первым условием анализа драматического произведения будет воссоздание в их (учащихся) воображении спектакля и такого спектакля, который автор признал бы своим» [32]. По мысли учёного, для этого нужно привлекать сценический материал.

В работе Марии Александровны Рыбниковой содержатся следующие рекомендации: «Вы посылаете учащихся в театр смотреть «Ревизора» – сперва посмотрите постановку сами и укажите детям, на что следует обратить внимание: декорации, костюмы, грим, мимика, жесты, мизансцены... Ещё лучше сделает тот учитель, который, ведя класс на постановку «Ревизора», предложит одной группе учащихся следить за декорациями, второй – за костюмами, третьей – за мизансценами, четвёртая будет внимательно изучать игру Хлестакова и т.д. Пьеса настолько интересна, что нечего бояться, что класс не увидит целого; целое увидит каждый, но чувство ответственности за часть этого целого чрезвычайно полезно». [26;161]

М.А. Рыбникова уделяла особое внимание анализу драматических произведений. В своей книге «Литературное чтение» она подробно рассматривает специфику использования данного вида работы на уроках литературы в среднем звене. На примере изучения комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» Рыбникова описывает основные составляющие композиционного анализа, опираясь при этом на основное дидактическое правило: обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств, на разные сферы сознания. Это требование должно одновременно отвечать нормам здоровой дозировки впечатлений, их устойчивости и постоянству.

Отдельный акцент автор книги делает на том, что работе над драматическим произведением должен предшествовать его просмотр в театре. Это необходимо для более полного и глубокого дальнейшего анализа. В качестве примера Рыбникова предлагает структуру работы по изучению комедии Н.В. Гоголя «Ревизор».

После прочтения, а также просмотра пьесы в театре Рыбникова предлагает провести с учащимися беседу о развитии действия. Для этого, в первую очередь, необходимо выяснить, кто является главным действующим лицом. Далее учитель спрашивает, на чём построена комедия, а также предлагает ребятам найти завязку произведения. Последнее задание порождает

споры в классе, в ходе которых преподаватель вводит новое понятие «экспозиция». Затем ученики определяют кульминацию комедии. При данном анализе произведения происходит поэтапный разбор отдельно каждого действия.

В 1948 году появилась работа Е.А. Акуловой «Изучение драмы в школе» [1], где были выдвинуты следующие задачи исследования этого рода произведений:

- 1) Изучение драмы должно быть проведено в двух планах: историко-литературном и историко-театральном;
- 2) Изучение драмы должно быть связано с выявлением сценических особенностей произведения (сопоставление со спектаклем);
- 3) Изучение конфликта, образа, диалога должно быть связано с жанром;
- 4) Изучение отдельного персонажа идёт попутно.

Также появились исследования, в которых изучались возможности самостоятельной работы учащихся при изучении драмы. Свою систему преподавания и образцы анализа драматических произведений предлагает Н.О. Корст, который замечает, что школьники «плохо, часто неправильно дополняют своим воображением текст пьесы. Они почти не используют авторских указаний, данных в форме перечня действующих лиц, ремарок, описания декораций и обстановки действия... Как правило, не обращают внимания на эпизодических и внесценических персонажей, очень неясно представляют себе внешний облик героев, их манеру говорить, двигаться, не видят мизансцен и пр.» [11;97]. В этой работе предложена своя конфигурация методов преподавания драмы:

- 1) первичное знакомство с текстом может быть самостоятельным, и тогда при анализе перечитываются отдельные сцены; либо на уроке прочитывается 1 действие, а остальное задаётся на дом;
- 2) выразительное чтение на уроке должно быть подготовленным, необходимо использовать видео-аудиозаписи;

- 3) анализ тематики, композиции, конфликта проводится в основном в форме беседы;
- 4) составление характеристик действующих лиц – это синтез материалов, накопленных учащимися в процессе анализа;
- 5) необходимо изучение сценической истории пьесы;
- 6) чтение критических статей;
- 7) просмотр, рецензия на спектакль.

На 70-80-е годы XX века приходится пик интереса к проблеме изучения драмы. Он ознаменовался выходом целой серии статей, содержащих подробные разработки уроков по всем драматическим произведениям, входящим в обязательную государственную программу по литературе. В этот период В.Г. Маранцман и Т.В. Чирковская развивают идеи проблемного обучения, в том числе на материале уроков по драме.

Изучению театрально-творческих приёмов, используемых на уроках литературы, учёные уделяли особое внимание в работе «Проблемное изучение литературного произведения в школе». Они подробно рассмотрели роль литературно-творческих приёмов в создании проблемных ситуаций, цель которых во многом зависит от этапа изучения произведения.

В.Г. Маранцман и Т.В. Чирковская полагают, что «проблемная ситуация вступительных занятий часто призвана выявить разноречивость читательских впечатлений и тем самым послужить импульсом к анализу» [12;93].

В ходе анализа проблемные ситуации направлены на разрешение загадок художественного текста, обострение внимания учеников к словесной тактике произведения, психологическим мотивировкам поступков героев, идейно-эстетическому освоению композиции, историческому осмыслению материала произведения и позиции писателя.

По мысли учёных, на заключительных занятиях необходим новый приём разбора, новый центр внимания, новый угол зрения на произведение. В этом случае ученики придут к новому повороту мысли, углубленному осмыслению произведения в целом.

При изучении комедии Грибоедова «Горе от ума» после рассказа о жизни писателя учащимся, уже прочитавшим произведение, В.Г. Маранцман и Т.В. Чирковская предлагают ответить на следующие вопросы, выявляющие первоначальные читательские впечатления:

1. Печальны или смешны для вас события пьесы Грибоедова?
2. Какие страницы пьесы вызвали смех, какие – волнение?
3. Какие вопросы возникли у вас при чтении?
4. Почему комедия названа «Горе от ума»?

В книге «Проблемное изучение литературного произведения в школе» В.Г. Маранцман и Т.В. Чирковская предлагают описание поэтапного изучения комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», которое рассчитано на 7 часов.

Первый урок аналитического чтения комедии называется репликой «К вам Александр Андреич Чацкий!». На этом занятии рассматривается приезд Чацкого как центральное событие первого действия, завязка драматического конфликта пьесы.

Во время работы на данном этапе В. Г. Маранцман и Т. В. Чирковская предлагают использовать элементы *мизансценирования*. Для того чтобы наиболее полно представить себе образ Чацкого и Софьи авторами книги предложено использовать элементы *режиссёрского комментирования*. Следующий тип театрально-творческих приёмов, рекомендуемый В.Г. Маранцманом и Т. В. Чирковской при изучении комедии основывается на словесном рисовании. Учёные предлагают учащимся описать, как выглядел приезд Чацкого в дом Фамусовых. *Словесное рисование* центральной сцены первого действия развивает воображение читателя и одновременно служит проверкой того, как понят первый акт.

Урок аналитического чтения второго действия назван «Век нынешний и век минувший». Здесь необходимо понять, почему Чацкий вступает в спор с Фамусовым, почему неизбежно столкновение Чацкого и фамусовской Москвы, которое произойдёт в следующем действии. В многочисленных монологах нужно открыть не только их смысл, но и позволить ученикам понять, по каким

мотивам они произнесены, каким чувством наполнены. При таком виде работы уместно использовать *выразительное чтение по ролям*.

Название урока, посвященного изучению третьего действия, звучит как: «Безумный по всему...». Главная задача – показать, как возникает и почему так стремительно распространяется слух о сумасшествии Чацкого. Приём *устного словесного рисования* поможет наметить портреты гостей. В домашнем задании после этого урока учащимся предлагается нарисовать словесно портреты гостей в начале и в конце действия, подумать, зачем комедии нужен четвёртый акт.

Следующий урок «Милльон терзаний» посвящён вопросам: почему Чацкий так долго остаётся в сенях фамусовского дома, что из узанного Чацким в эту ночь наиболее мучительно для него.

На заключительную тему В.Г. Маранцман и Т.В. Чирковская предлагают отвести 3 урока:

1. «Два утра Чацкого» (используется приём реконструкции внесценических эпизодов в форме заочной экскурсии);
2. «Молчалины блаженствуют на свете» (размышления о том, почему фамусовской Москве необходим Молчалин и не нужен Чацкий; на данном этапе урока для наиболее продуктивной работы предлагается использовать сценографические материалы);
3. «Кто разгадает вас?» (ученикам предлагается познакомиться с тремя трактовками образа Софьи: В.А. Мичуриной-Самойловой (её Софья продолжает любить Чацкого), А.А. Яблочкиной (играет Софью самовлюблённой, кокетливой и холодной) и Т.В. Дорониной (у Софьи сильный характер и глубокие чувства, её самостоятельность выражается во властности, она чувствует низость и глупость фамусовской Москвы) и выбрать из них ту, которая представляется наиболее справедливой; близость трактовки к грибоедовскому замыслу при этом необходимо доказать анализом текста).

Таким образом, мы видим, какие из видов театрально-творческих приёмов будут наиболее продуктивны на определённом этапе урока.

Владимир Георгиевич Маранцман – утверждал, что любой читатель – это своего рода актёр, режиссёр и сценарист в одном лице. В связи с этим, говорил Маранцман, учителю-словеснику важны те концепции, которые проявляют отношение нового поколения к классическим произведениям.

Особый акцент автор статьи делает на внимательном и глубоком отношении к художественной интерпретации литературных произведений в театре, кино и на телевидении. Именно к этому, по его мнению, обязывает связь изучения литературы в школе с законами искусства. Основную опору при прочтении произведений в школе Маранцман видит в учёте художественных интерпретаций классики.

В статье затрагивается проблема «обытовления классики» на примере изучения пьесы А.П. Чехова «Вишнёвый сад».

Один из ключевых вопросов, рассматриваемых В.Г. Маранцманом в статье «Театр и школа» [13], – умеем ли мы сегодня в школьном анализе литературного произведения находить образы-символы, которые воплощали бы концепцию разбора, концентрировали трактовку, доводили её до осязаемого ощущения? И тут же видим ответ, заключающийся в том, что искусству интерпретации литературного произведения педагоги-словесники должны научиться у театра, поскольку очень важно, чтобы в сознании читателя-школьника после анализа оставалась не только логическая схема, но и образ произведения, объединяющий чувство и разум.

Эти подходы к анализу драматических произведений нашли своё отражение и в программе В.Г. Маранцмана [24;133].

Учёный уделяет особое внимание диалогу разных видов искусства: литературы, музыки, театра, кино и т. д.

Сопоставление исторических периодов развития литературы (диалог времён) осложняется выявлением национальных особенностей искусства внутри исторических эпох, необходимых для понимания самобытности русской литературы. Сопоставление социальных позиций и художественных систем писателей ведёт к обострению философского и эстетического диалогов в

изучении русской литературы. Наконец, программа включает и элементы диалогов разных видов искусства (литература и живопись, архитектура, музыка, театр, кино).

Неотъемлемым компонентом при изучении драматических произведений Маранцман считает подробное рассмотрение их творческой истории, целью которой является вовлечение школьников в «создание» текста и максимальное приближение к авторской позиции. Сопоставление замысла произведения и его воплощения, разных редакций текста производится там, где это особенно важно для выявления мысли писателя.

Включение в анализ разновременных художественных трактовок произведения позволяет увидеть, как каждое поколение «глядится» в текст (иллюстрации, сценическая история пьесы, кино, театр, телевидение).

В.Г. Маранцман предлагает подробный план для анализа литературного произведения, который поможет ученику понять объективный смысл произведения и оживить субъективную сторону его восприятия. Одними из его пунктов являются следующие:

- учитель знакомит школьников с жизнью произведения других видов искусства – изобразительного, музыкального (если это возможно), кинематографического, театрального;

- учащимся должны быть предложены задания, вопросы, темы для творческих работ, способные активизировать воображение, эмоции, мышление, направленные на повышение уровня литературного развития школьника.

В.А. Борисова обогащает преподавание драмы новыми формами и приёмами работы; была предпринята попытка создать единую систему классной и внеурочной работы по изучению драматургии.

Опыт изучения театрально-творческих приёмов мы можем также найти в методических советах к учебнику-практикуму «Литература. Русская классика 9 класс» под ред. Г. И. Беленького [6]. Рассмотрим пример, предложенный для анализа пьесы А. С. Грибоедова «Горе от ума».

Ключевыми для анализа II действия могут стать задания, направленные на осмысление учащимися монологов Чацкого и Фамусова. Для их выполнения уместно использовать приём *режиссёрского комментария*. Задания преследуют двойную цель: понять место этих сцен в развитии действия, в завязке и углублении общественного конфликта, для чего важно непредвзято уяснить взгляды и позиции героев и осознать, как Грибоедов разрушает каноны классицизма, превращая монолог в сцену живой жизни.

Цель анализа «монолога» Чацкого с помощью режиссёрских разработок и комментариев в том, чтобы попытаться увидеть со стороны или пережить «изнутри», а может быть, и совмещая, эти позиции, героя действующего и чувствующего, негодующего и мыслящего; героя живого, реального, хотя и созданного по законам искусства.

Елена Яшина в книге «50 игровых сюжетов» [36] предлагает нестандартный и интересный для школьников подход к анализу драматического произведения. По её мнению, изучение драматургии уже предполагает своеобразную игру в театр. Подобные уроки она предлагает организовать по типу «застольных репетиций». Действительно, если более глубоко окунуться в область искусства, а точнее, театральное творчество, мы увидим, что первоначальный этап в работе над любой пьесой проходит не на сцене. Режиссёр и актёры, собравшись все вместе, проводят многие репетиции за столом, обсуждая версию пьесы, трактовку персонажей, возможности воплощения авторских идей на сцене. Такая форма урока будет продуктивной при изучении драматических произведений, так как предполагает возможность высказать своё мнение, собственное понимание готовящимися к очередной премьеры.

Автор книги подробно описывает структуру уроков по типу «застольных репетиций». Первая - предполагает собой обсуждение идеи пьесы. Вторая «застольная репетиция» посвящена трактовке персонажей. На этом уроке учащиеся выдвигают свои версии видения ролей. Так происходит своеобразная «проба актёров». На следующем занятии происходит обсуждение вопросов,

которые непосредственно относятся к режиссуре: расположение мизансцен, оформление спектакля, звуковой и музыкальный ряд будущего спектакля и т.д.

Также Яшина предлагает ещё одну из нестандартных форм работы над драматическим произведением. Она говорит о том, что можно организовать литературные чтения (пушкинские, гоголевские, чеховские и т.д.), где учащиеся будут слушать непрограммные произведения изучаемых (а может, и тех, чьё творчество осталось за рамками программы) авторов. Совсем не обязательно в исполнении учителя или друг друга, а, например, в исполнении актёра, чтеца-декламатора, которых можно специально пригласить.

Один из вариантов организации чтений – беседа. Это своеобразное литературное собрание, где выступают рассказчики, сказочники, песельники и др.

Помимо этого Яшина делает акцент на том, что детей нужно учить тому, как читать. Она предлагает организовывать специальные практические занятия, на которых учащиеся узнают, что существуют 2 способа чтений, а также научиться правильно работать с каждым из них. Речь идёт о «велосипедном» чтении и чтении по диагонали. Второй способ является более распространённым в отличие от первого. Специфика «велосипедного» чтения подразумевает изучение, чтение, перечитывание книги, выписки, извлечение из прочитанного, пометки на полях, закладки и т.д., т.е. способствует размышлению после прочитанного.

Основные методические положения, выдвинутые в работах методистов XX века:

1. Работа над драматическим текстом требует развитого воссоздающего и творческого воображения, что предполагает использование целого спектра «театральных» приёмов.
2. Необходима тщательная работа над речью персонажа.
3. Возрастает роль самостоятельной работы с текстом.

4. Сопоставление пьесы и спектакля подчиняется следующему алгоритму: подготовка к посещению спектакля – просмотр – обсуждение – рецензия.

Таким образом, мы видим, что использованием театрально-творческих приёмов на уроках литературы занимались с середины XX века. Это свидетельствует о том, что данная методика имеет достаточно большой опыт использования в школе.

Взаимодействию литературы и театра посвящены и многочисленные статьи исследователей, методистов, а также преподавателей русского языка и литературы.

Алёна Новгородова в статье «Уроки театра в VIII-IX классах общеобразовательной школы» [20] затрагивает проблему изучения драматургии в общеобразовательной школе. По мысли автора, редко кто из преподавателей литературы уделяет большое внимание особенностям и специфике драматургии. Как правило, драматические произведения изучаются по классической схеме «образа» и «взаимоотношений» («Образ Катерины как...»).

Автор статьи пишет, что, работая в школе, она столкнулась с полным непониманием восьмиклассниками того, что собою представляет пьеса и в чём её отличие от прозаического текста.

Рассмотрим план работы над анализом драматического произведения, предложенный А. Новгородовой, который она применяла на своих занятиях с учащимися VIII класса.

Автор статьи предлагает ученикам написать дома коротенькую пьесу.

В подавляющем большинстве выполненные задания будут в виде маленьких рассказов или сказок. Новгородова говорит о том, что нужно выбрать удачные работы и предложить их авторам отобрать из учеников актёров, а затем показать свою пьесу.

На собственном опыте дети сталкиваются с тем, что изобразить написанное очень сложно. Как, например, показать: «Она была очень добрая, и

все её любили». Возникает препятствие, которое и является двигателем собственного творчества детей. Если оно в данной группе долго остаётся непреодолимым, педагог может помогать советами. Так проходит первый этап работы по переделыванию рассказа в пьесу.

Затем происходит показ и обсуждение. Зрители, как правило, сами отмечают, что интереснее было смотреть те работы, где герои ссорятся или спорят. Такие показы более эмоциональны и выразительны. Особенно часто возникает мотив противостояния: родители – дети или учитель – ученик. Вот тогда и приходит время поговорить о конфликте как движущей силе любого драматического произведения.

Новгородова считает, что на первых порах достаточно понятий «завязка», «конфликт» (который рассматривается как столкновение интересов) «кульминация» и «развязка».

Следующее задание: дома расписать по ролям известную народную сказку. Это задание выполняется уже гораздо точнее, и некоторые произведения наполнены фантазией и юмором; инсценировки «Колобка» и «Курочки Рябы» отличаются своеобразием и самостоятельностью.

Обработанные сказки ставятся на уроке и оцениваются зрителями. Оценивается и работа автора по заданным критериям: есть ли столкновение интересов героев, прослеживается ли кульминация и развязка. В IX классе, когда дети становятся старше, больше уделяется внимания взаимоотношениям персонажей.

Автор статьи широко использует метод «открыток» с иллюстрациями басен или сказок. Ученикам в малых группах сначала предлагается изобразить сцену в виде застывшей композиции, потом озвучить её, как радиоспектакль, и, придумав название, сочинить ремарки.

В результате картина наполняется движением, звуком и смыслом. Тогда уже можно по ней писать текст. Пьесы, как правило, короткие, так как пишутся прямо на уроке, - не больше странички.

Нужно найти скрытый смысл происходящего и придумать свою, оригинальную «историю». Почти все дети активно и с удовольствием пишут и участвуют в чужих и своих пьесах.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Литература в отличие от других образовательных областей, является видом искусства, именно поэтому её следует изучать в широком культурном контексте. Изучение драмы может быть проведено в двух планах: историко-литературном и историко-театральном.

2. Работа над драматическим текстом требует развитого воссоздающего и творческого воображения, что предполагает использование целого спектра «театральных» приёмов и особых форм организации уроков.

3. Более всего отвечают задачам нашего исследования подходы, направленные на формирование человека культуры, представленные в работах В.Г. Маранцмана, Г.И. Беленького, которые актуализируют использование театрально-творческих приёмов и сценографических материалов.

4. А. Новгородова и Е. Яшина предлагают такие формы работы как «застольные репетиции», творческие задания (перевод прозаического текста в драматический, радиоспектакль и т.п.). Это представляется нам продуктивным направлением. Мы считаем возможным использовать одну из данных форм на заключительном этапе проекта.

ГЛАВА 3. ГРУППОВОЙ ПРОЕКТ «ОБСУЖДЕНИЕ РАЗРАБОТАННЫХ УЧАЩИМИСЯ ЭСКИЗОВ СПЕКТАКЛЯ ПО КОМЕДИИ А.С. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА»

3.1 Подготовительный этап проекта

Идея создания проекта

Началом нашего проекта послужил анализ сочинений учащихся IX классов, которые показали неоднозначность восприятия комедии А. Грибоедова «Горе от ума». В ходе изучения рассматриваемого драматического произведения появились вопросы, которые требовали дополнительного осмысления (*Чацкий: победитель или побеждённый? Фамусовское общество: исторический образ или характерная черта любой эпохи? В чём загадка Софьи? Молчалин: неудачник или человек, за которым будущее?*). В связи с этим мы решили создать проект, предоставляющий возможность углубить восприятие произведения.

Проектные изменения

Первоначально в круг обсуждаемых материалов входила только классическая постановка (фильм 1977 г. (на основе Малого театра), реж. Владимир Иванов и Михаил Царёв; <http://www.culture.ru/movies/941/gore-ot-uma>) Затем решили, что учащимся будет не менее интересно и современное прочтение комедии (Московский театр на Таганке, 2007 г., реж. Ю. Любимов; <http://www.liveinternet.ru/users/3780265/post298072854/>).

Организация деятельности

Для того чтобы сделать работу более чёткой и продуктивной, мы решили разделить участников проекта на группы:

1. Информационно-аналитическая

Осуществляет поиск и сбор материала для проекта, а также анализирует его.

2. Оформительская

Занимается созданием конечных продуктов проекта.

3. Режиссёрская

Осуществляет реализацию проекта с помощью театрально-творческих приёмов.

4. Исполнительская

Принимает непосредственное участие в презентации конечного продукта проекта путём применения театрально-творческих приёмов.

Каждой группе были предложены свои виды заданий, успешное выполнение которых позволяло начинать каждый последующий этап работы (Таблица 4).

Таблица 4

Виды заданий по группам

<i>Группа</i>	<i>Виды заданий</i>	<i>Сроки реализации</i>
Информационно-аналитическая	Поиск и анализ таких материалов, как: а) фрагменты из книги А.М. Баженова «К тайне «ГОРЯ», ст. Я. Билинкис, Н. Билинкис «Сценическая жизнь «Горя от ума», http://www.maly.ru/news/3531 и т.д. б) видеозаписи (организация просмотра постановок спектакля); в) комментарии к постановкам; г) подборка вариантов муз.оформления; д) варианты афиш; е) фото актёров в гриме (см. прил. № 3); ж) материалы, описывающие эпоху (см. прил. № 2); з) http://www.maly.ru/spectacle/view?name=goreotuma,	2–15.11. 2015

	http://www.culture.ru/movies/941/gore-ot-uma , http://teatr-live.ru/2007/05/gore-ot-uma-gore-umu/	
Режиссёрская	<p>а) представить эскиз одной из сцен спектакля, а также идеи, которые должны быть реализованы на сцене:</p> <ul style="list-style-type: none"> • подчеркнуть в образе Чацкого то, что будет интересно современному зрителю; • показать неоднозначность характера Чацкого; <p>б) через сценическое воплощение дать ответы на следующие вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Чацкий: победитель или побеждённый? • Фамусовское общество: исторический образ или характерная черта любой эпохи? • В чём загадка Софьи? • Молчалин: неудачник или человек, за которым будущее? <p>в) приготовить режиссёрский комментарий к одной из сцен.</p>	9.11 – 24.12 2015
Звукорежиссёры	Работают над вариантами музыкального оформления.	14 – 24. 12.2015
Светооператоры	Предлагают световые решения.	14 – 24.12 2015
Оформительская	а) разработка образцов театральной афиши;	23.11 – 6.12.

	<p>б) подборка эскизов костюмов для актёров;</p> <p>в) создание различных вариантов оформления сцены (декорации).</p>	<i>2015</i>
Исполнительская	<p>а) изучает театральные портреты (чтобы понять и правильно «взять» внутреннее состояние своего героя);</p> <p>б) рассматривает речевую маску (своего персонажа);</p> <p>в) работает над выразительным чтением;</p> <p>г) принимает непосредственное участие в инсценировке отдельной сцены /отрывка.</p>	<i>7–24.12 2015</i>
Все группы	Заседание театрального кружка с итоговым показом инсценировки	25 декабря 2015 г.

3.2 Этап организации деятельности на основе использования театрально-творческих приёмов

Таблица 5

Режиссёрская группа

Название приёма	Содержание приёма	Конкретизация
Устное рисование	<p>Устное описание возникающих в воображении читателя картин.</p> <p>Устное рисование не только помогает в уяснении смысла картины, но и способствует обострению художественного восприятия и развитию творческого воображения учащихся. Это увлекательный и эффективный приём работы.</p> <p>Вначале эта работа совершается как бы мимоходом, и задача учителя состоит не столько в требовании чёткости словесного изображения или детализации описания воображаемой картины, сколько в том, чтобы вызвать и закрепить само её появление в воображении ученика. Постепенно задания</p>	<p>Чтобы наиболее чётко поставить перед актёрами исполнительскую задачу, доступно объяснить художникам особенности декораций, режиссёр должен сам ясно представлять, как будет выглядеть та или иная сцена в исполнении конкретных людей. Для этого предлагаем режиссёрам с помощью приёма устного рисования описать одну из сцен комедии.</p> <p><i>(I дейст., 7 явл.)</i></p> <p><u>Типы заданий:</u></p> <p>1) Сюжет передаётся в картинах, каждая из которых подписана фразами из текста. Сколько было бы таких картин?</p>

	<p>усложняются.</p> <p>Следует, в меру возможности, показывать ученикам рисунки, репродукции картин, иллюстрации, созданные по мотивам изучаемого произведения. Учащимся интересно сопоставить картины, созданные их воображением, с произведениями художников-иллюстраторов.</p>	<p>2) Что было бы изображено на каждой из них и какими именно цитатами из комедии их можно было бы подписать?</p>
<p><i>Режиссёрский комментарий</i></p>	<p>Режиссёрская трактовка конкретного фрагмента пьесы, включающая описание психологического и сценического наполнения реплик, мотивировку поведения героев, характеристику внутреннего состояния и способов передачи этого состояния.</p> <p>Это особый вид работы, который требует чёткого видения целой сцены: бытовой обстановки, расположения действующих лиц в определённый момент,</p>	<p>Созданию режиссёрского комментария помогает умение создавать «режиссёрские ремарки» - письменные пояснения к конкретным репликам, раскрывающие поведение персонажей на сцене.</p>

	<p>реакции на реплики, звуки. Учащиеся должны показать умение раскрыть через деталь, позу, интонации взаимоотношения персонажей, их характеры, скрытые мотивы действий героев.</p>	
<p>Приём мизансценирования</p>	<p>Предполагает описание расположения актёров на сцене, декораций, а также особенностей освещения и звукового сопровождения.</p> <p>Работа над этим приёмом начинается с внимательного чтения ремарок, т.к. уже в них есть указание на время, и последующей беседы, направленной на выделение ключевых слов.</p> <p>В основе мизансценирования лежит словесное рисование, которое развивает творческое и воссоздающее воображение учащихся, совершенствует их речь.</p>	<p><u>Типы заданий:</u></p> <p>1) Составьте письменное описание сцены появления Чацкого. (I дейст., 7 явл.)</p> <p>2) Как бы вы осветили сцену? (светооператор)</p> <p>3) Каким может быть звуковое сопровождение? (звукорежиссёр)</p>
<p>Реконструкция внесценических эпизодов</p>	<p>Восстановление пропущенных в произведении сцен, о</p>	<p>Используя знания об истории создания, замысле, а также самом</p>

	<p>которых только упоминается в тексте. Использование данного вида приёма позволяет создать более полное представление о том, что произошло с героями, причины их дальнейших поступков, а также дополняют театральные портреты персонажей.</p>	<p>сюжете комедии Грибоедова «Горе от ума» режиссёрам (совместно с актёрами) перед постановкой 7 явления I действия комедии уместно предложить реконструкцию предшествующего эпизода, ответив на вопрос: <i>Как складывалась жизнь Чацкого, перед тем, как он появился в доме Фамусовых?</i></p>
--	--	--

Таблица 6

Оформительская группа

Название приёма	Содержание приёма	Конкретизация
<p><i>Театральный портрет</i></p>	<p>Это описание созданного в читательском воображении конкретного образа героя пьесы (внешность, манера поведения, характерный жест, поза, речевая манера и т. д.).</p> <p>В ходе работы над данным видом театрально-творческих приёмов происходит развитие воображение,</p>	<p>Опираясь на фото актёров в различных постановках (см. прил. № 3) продумать грим, создать эскизы костюмов.</p>

	<p>поскольку в самом художественном произведении портрет зачастую отсутствует, и учащимся необходимо самим придумать и представить себе описание внешности героя.</p>	
<p><i>Работа с театральной афишей</i></p>	<p>Театральная афиша воспроизводит список действующих лиц и те сведения, которые автор считает нужным указать в списке действующих лиц.</p>	<p>Продумать, разработать и представить варианты афиши для комедии Грибоедова «Горе от ума». Возможна опора на афиши театров (Малый театр, театр на Таганке и т.д.) В оформлении афиш могут быть использованы интересные дизайнерские решения. В афише могут быть указаны действующие лица и исполнители (см. прил. № 4).</p>
<p><i>Создание декораций (как элемент приёма мизансценирования)</i></p>	<p>Использование сценографического материала позволяет описать декорации, костюмы, освещение и т.д.</p>	<p>Опираясь на материалы, собранные информационно-аналитической группой, продумать и создать</p>

		<p>эскизы декораций.</p> <p><u>Типы заданий:</u></p> <p>1) Какие впечатления должны произвести декорации на зрителя?</p> <p>2) Опишите тон, краски декораций.</p> <p>3) Выскажите свои идеи по поводу декораций.</p> <p><i>(I дейст., 7 явл.)</i></p>
--	--	---

Таблица 7

Исполнительская группа

Название приёма	Определение	Конкретизация
<p><i>Театральный портрет</i></p>	<p>Описание созданного в читательском воображении конкретного образа героя пьесы (внешность, манера поведения, характерный жест, поза, речевая манера и т. д.).</p>	<p><u>Типы заданий:</u></p> <p>1) Для актёров, исполняющих роль <u>Чацкого</u> предлагается ответить на вопросы: «<i>Какие чувства испытывал Чацкий при первой встрече с Софией после долгой разлуки?</i>», «<i>Каково отношение Чацкого к Молчалину и всему фамусовскому обществу?</i>»</p> <p>2) Для актрис, исполняющих роль <u>Софии</u>: «<i>Какие чувства испытывает София при виде Чацкого?</i>», «<i>Насколько искренно её поведение? Почему?</i>»</p> <p>3) Для актрис, исполняющих роль</p>

		<p><u>Лизы</u>: «Как вы думаете, на чьей стороне Лиза? Почему? В чём это проявляется?»</p> <p>4) Подумайте и кратко опишите внешность Софии, Чацкого и Лизы.</p> <p>5) Внимательно посмотрите фото актёров/актрис, исполнявших роль Чацкого (Софии, Лизы). Сравните их (см. прил. № 3). Какой актёр/актриса, по вашему мнению, наиболее точно передал/передала образ героя/героини? Почему? Обоснуйте свой ответ.</p>
<p><i>Выразительное чтение по ролям</i></p>	<p>Ученики, познакомившись со списком действующих лиц пьесы, выбирают героев для чтения по ролям, поскольку при выполнении заданий, предшествующих выразительному чтению, у ребёнка должно сложиться довольно ясное представление о герое, над которым ему предстоит работать.</p>	<p><u>Задание для исполнителей ролей</u>:</p> <p>Каждый из вас должен читать определённую роль. Чтобы сделать это хорошо, надо представить себе, какая это роль, кто этот человек, каково его происхождение, положение, в каких обстоятельствах он изображён, как относится к окружающим, как поступает. Подумайте над этим, кратко запишите, что вы знаете о «своём персонаже», и подготовьтесь к чтению вслух. При выполнении задания используйте материалы,</p>

	На разговоре об одном персонаже не следует долго задерживаться, так как важно обменяться мнениями, а потом уже углублять или опровергать их во время чтения и комментирования.	собранные информационно-аналитической группой (об истории создания комедии, эпохе XIX века, различных исполнителях ролей, сценической судьбе комедии и т.д.).
Приём мизансценирования	Предполагает описание расположения актёров на сцене.	<u>Типы заданий:</u> Продумайте и охарактеризуйте поведение своего героя (характер его движений, поз) в этой сцене, а также его взаимодействие с другими персонажами. 1) Как ведут себя при разговоре Чацкий, София и Лиза? 2) Какими жестами каждого из героев сопровождается этот разговор? 3) Какой вывод можно сделать о характере каждого из них?

3.3 Заседания театрального совета

1 этап

Учитель: Здравствуйте, ребята! Сегодня у нас с вами необычное занятие, назвать которое я предлагаю «Заседание театрального совета». Подготовка к этому мероприятию началась уже несколько недель назад, и сегодня один из самых важных этапов работы. Нам предстоит обсудить и решить, в каком

варианте – классическом или современном – и какой отрывок комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» мы будем показывать.

Напомню, что на прошлой неделе, у нас был просмотр двух постановок «Горе от ума»: Виталия Николаевича Иванова и Михаила Ивановича Царёва 1977 года и Юрия Петровича Любимова 2007 года.

Какой спектакль произвёл на вас наибольшее впечатление и почему? Давайте это обсудим.

Ученик 1: Мне очень понравился спектакль Иванова и Царёва. Декорации, костюмы актёров были такими, какими я их представляла при прочтении комедии «Горе от ума»¹.

Ученик 2: Я согласен. На мой взгляд, режиссёры очень точно передали атмосферу эпохи.

Ученик 3: А мне кажется, постановка Любимова заслуживает особого внимания. Спектакль явился отражением взгляда режиссёра на современность сквозь призму классического произведения. В связи с этим спектакль 2007 года больше отвечает жанру комедии, который вынесен в заглавие самого «Горе от ума». Любимов настолько точно передал авторскую иронию по отношению к фамусовскому обществу, что это непроизвольно вызывает смех.

Ученик 4: На иронию в спектакле Любимова указывают даже незамысловатые декорации. Для меня решающую роль они сыграли в финале, когда актёры свернули белые полотна в форму треугольников. Углы этих геометрических фигур символизируют острые языки, которыми «обросла» Грибоедовская Москва, из-за которых, такие, как Чацкий, не могут найти себе места среди окружающих. Декорации словно иллюстрируют фразу Фамусова, которым заканчивается спектакль (и сама комедия): «Ах! Боже мой! Что станет говорить / Княгиня Марья Алексевна!».

Ученик 2: А мне, наоборот, не понравились декорации в современной постановке. Они показались очень абстрактными. Для неподготовленного зрителя и особенно тех, кто ещё не читал комедию, сложно понять, что они

¹ стилистика высказываний учащихся сохранена

обозначают. К тому же постоянное передвижение «декораций», то, как на заднем плане их постоянно поправляли специальными палками, отвлекало от восприятия действия на сцене. В постановке Иванова и Царёва обстановка, судя по фотографиям Москвы XIX века, точно передавали атмосферу эпохи и позволяли сосредоточить внимание, в первую очередь, на игре актёров.

Учитель: Ребята, мне бы хотелось уточнить то, о чём вы сейчас говорите. Дело в том, что абстрактное, но функциональное оформление сцены, подвижные "экраны" из белых вертикальных полос ткани, выгораживающих для игры актёров разной конфигурации треугольники – это традиционная для театра на Таганке сценография. Взлетающий занавес символизирует манерность речей, искусственность отношений, которые в одно мгновение могут рассыпаться и развеяться как пыль, обнажив все пороки, маскируемые светскостью и гламурностью.

При полуторачасовом спектакле, который идёт без антракта, обстановка постоянно меняется (в отличие от спектакля Иванова и Царёва). Об этом уже было сказано. Кто-нибудь обратил внимание на ещё одну деталь, игравшую немаловажную роль?

Вспомните, по краям были расположены зонтики с подсветкой, которые сами актёры периодически включали. Где обычно мы встречаем такие предметы? Для чего их используют?

Класс (хором): Зонтики с подсветкой используют профессиональные фотографы во время фотосессий.

Учитель: Правильно. Как вы думаете, зачем режиссёр задействовал их в спектакле? С какой целью?

Класс (хором): Чтобы «выделить» актёра в нужный момент.

Учитель: Вы правы. Зонтики с подсветкой Любимов использовал, чтобы привлечь внимание к отдельным репликам, когда герои направляют свет либо на себя, либо в зал. Таким образом, режиссёр своеобразно подчёркивает грибоедовские строчки, которые, на его взгляд, являются ключевыми в тексте.

Вспомните ещё один момент – зонтик в центре - "суфлерская" будка, откуда суфлер (в сцене бала оказывающийся Горичем) то подсказывает действующим лицам реплики голосом Любимова, то, наоборот, "эхом" отзывается на окончания фраз: "Какою ворожкой умел к ней в сердце влезть!" - "Лесть..."; "Высокий идеал московских всей мужей!" - "Ужей..." и т.п.

Что вы можете сказать о музыкальном оформлении спектаклей? Какой вариант показался наиболее удачным?

Ученик 5: Для меня большой неожиданностью стала музыкальная подборка в постановке Любимова. Он очень смело использовал песни Высоцкого, Газманова «Москва, звенят колокола». Стоит отметить, что это также (наряду с другими режиссёрскими находками) внесло ироническую краску в спектакль.

Учитель: Давайте уточним, подборкой музыки в первую очередь занимается звукорежиссёр. В постановке 2007 года за музыкальное оформление спектакля отвечал Семён Антонов.

Ученик 6: Музыка своеобразно передавала и Грибоедовскую Москву. Так песня «ля-ля-ля» характеризовала фамусовское общество, которое перенасыщено слухами, сплетнями, одним словом, такое характерное «ля-ля-ля» для людей, которым не о чем поговорить.

Ученик 7: Я заметила, что многие герои пропевали свои монологи. Например, Софья «Ах! Если любит кто кого, / Зачем ума искать и ездить так далеко?» исполняла как романс или Скалозуб с песней Высоцкого. Очень неожиданное и интересное решение. А песня О. Газманова «Москва, звенят колокола» стала лейтмотивом II акта спектакля, где было сосредоточено наибольшее количество действующих лиц – представителей фамусовского общества. Любимов усиляет сатирический момент тем, как песня, воспевающая великую державу, «превозносит» «пустое» грибоедовское общество. Такие элементы вписывают комедию Грибоедова в современность.

Ученик 1: А мне понравилась классическая музыка спектакля 1977 года. Она, также как и декорации и костюмы, точно передавала атмосферу Москвы

XIX века. В то же время музыкального сопровождения не было слишком много, что опять же не отвлекало от восприятия происходящего.

Ученик 6: У Ю. Любимова актёры не только пели, но ещё и танцевали. Даже во время монологов (например, в I акте – Чацкий и Скалозуб в такт музыке покачивались и подыгрывали ногами). Таким способом режиссёр задействовал все три основные вида искусства (вокал, хореография и драматическое искусство) и умело сочетал их в одном спектакле!

Ученик 2: Для меня танцы были лишними. Особенно не понравилось, когда герои говорили, а на заднем плане несколько человек в пышных белых костюмах кружили и танцевали. На мой взгляд, ритмичного движения было достаточно в сцене бала. Само место действия просит данного элемента, и Иванов и Царёв плавно и вполне логично ввели его в свою постановку.

Учитель: Любимов, выбрасывая из пьесы куски и целые сцены (если вы обратили на это внимание), взамен насыщает действие музыкальными и танцевальными номерами. Сольный танец гостям Фамусова исполняет Наталья Горич (Илзе Лиена), Скалозуб (Иван Рыжиков) поет с "высоцким" надрывом гусарские куплеты под гитару (на стихи Дениса Давыдова), на ритм рэпа пытается читать некоторые реплики Фамусов, сама Софья распевает один из своих монологов как классический романс, и даже Чацкий вальсирует с хлестовской арапкой-девкой, чем лишний раз дает повод гостям сказать: "С ума сошел!" Пластическое решение спектакля в целом выстроено на балетных движениях, все героини пьесы поставлены в буквальном смысле на пуанты. Стилизованная музыка Владимира Мартынова сочетается со знаменитым сентиментальным вальсом сочинения самого Грибоедова. Получается практически комедия-балет в мольеровском духе. При этом "французские" книги, которые читает грибоедовская Софья, превращаются волей режиссера в "английские" - так современнее, и в то же время вольность вполне невинная.

Что вы можете сказать об одном из главных героев комедии – Чацком? Отличаются ли они друг от друга? Чем?

Ученик 8: Мне очень понравился Чацкий в исполнении Виталия Соломина. Он был искренним, хотелось посочувствовать ему. Когда мы проходили «Горе от ума» в классе я представляла этого героя именно таким. У Юрия Любимова Тимур Бадалбейли в образе главного героя, на мой взгляд, был не таким выразительным. Многие монологи в его исполнении я представлял совершенно по-другому. В этом отношении мне опять же ближе Чацкий в постановке 1977 года.

Учитель: Вы правы. Виталий Соломин избегал играть Чацкого как обличителя и обвинителя «фамусовского общества» с гордо закинутой головой. Актёру было важнее очеловечить образ, показать в процессе, шаг за шагом, отторжение Чацким уклада барского дома. Любовная лодка разбивалась о быт, устои. В дом Фамусова Чацкий вбегал юным, а покидал навсегда горько повзрослевшим. Обманутый в любви, он прозревал, понимал причины происходящего. Возможно, поэтому Чацкий в исполнении Виталия Соломина вызывает у некоторых из вас сочувствие.

Ученик 9: Я заметила, что Чацкий Тимура Бадалбейли не любит Софью. Он больше сосредоточен на социально-нравственной и даже политической стороне. Холодная встреча с девушкой его почти не смутила и не расстроила. Хотя Елизавета Высоцкая, как мне показалось, ярче Нелли Корниенко сыграла эту сцену.

Учитель: Вы начали сравнивать образы двух постановок. И мне хочется спросить: не напоминает ли Тимур Бадалбейли в образе Чацкого уже известного вам человека (политического деятеля), о котором на уроках литературы при изучении «Горе от ума» не раз упоминалось?

Ученик 10: Уже было сказано, что Чацкий в постановке 2007 года сосредоточен на социально-нравственной и политической стороне, а любовная линия почти не прослеживается. Этим он напоминает Петра Яковлевича Чаадаева. Но, по-моему, герой в исполнении Тимура Бадалбейли даже внешне напоминает этого политического деятеля.

Учитель: Очень точное замечание! Лысый, в круглых очках, Чацкий 2007 года и внешне вызывает ассоциации с портретом Чаадаева (от фамилии которого по многим версиям, собственно, и стала производным фамилия героя "Горя от ума"), а про поведение и говорить нечего. Этот Чацкий - бесстрастный, надменный, ни на минуту не заблуждающийся насчёт собственных личных и общественных перспектив философ, уже к моменту своего появления на сцене во всем разочарованный и ничего не ожидающий, взвешивающий на происходящее вокруг иронично-отстранённо.

Вспомните, в каком костюме Чацкий появляется на сцене в современной постановке.

Класс (хором): В плаще.

Учитель: Может быть, кто-то обратил внимание, какого цвета был плащ?

Он был в длинном дорожном кожаном плаще болотного цвета. Такая одежда напоминает экипировку, в которой военные маскируются от врагов на лесистой территории. Можно сделать вывод, что этот костюм был своеобразной «защитой» от окружающих. Неслучайно в плаще Чацкий появляется в самом начале и в конце спектакля.

Поскольку мы заговорили о финале, давайте сравним, как заканчиваются оба спектакля.

Ученик 8: В постановке 1977 года Чацкий уходя возвращается к Софье, но потом решительно разворачивается и убегает. А у Юрия Любимова герой остаётся на сцене.

Учитель: Совершенно верно. В классической интерпретации перед отъездом из дома Фамусовых Чацкий бросался вверх по лестнице, обращая свой гневный монолог туда, где стояла Софья, чтобы в последний раз всмотреться в ее глаза. И только потом, подойдя совсем близко к дверям, приказывал: «Карету мне, карету!». В постановке 2007 года вместо Чацкого в горении любовных и общественных страстей, вместо Чацкого-проповедника, возмутителя спокойствия, предъявляет (не демонстрирует! как будто кидая своеобразный вызов зрителю) публике героя-наблюдателя, одинаково

разочарованного в фамусовых и в репетиловых (а также и в своих единомышленниках чацких), готового и к равнодушию Софьи, и к тому, что его объявят сумасшедшим, и к тому, что придётся ехать вон из Москвы - но не спешащего покинуть сцену из одного лишь философского интереса к этому странному миру и его ущербным обитателям.

Что вы можете сказать об образе Софьи? Какая из них наиболее близка вам и почему?

Ученик 11: Больше всего мне понравилась Софья в исполнении Нелли Корниенко, хотя иногда она мне казалась равнодушной и совершенно безучастной к тому, что происходит вокруг неё. Но зато я очень чётко увидела тот момент, когда Софья сначала случайно обронила слово «сумасшедший» в адрес Чацкого, а потом (спустя короткую паузу) осознанно решила объявить его ненормальным, зная, что слух об этом моментально распространится, чему дополнительно способствовал приближающийся бал.

Ученик 12: Я считаю, что каждая Софья была по-своему хороша. В исполнении Елизаветы Высоцкой она получилась лёгкой, воздушной (как и все героини, чему в немалой степени способствовали костюмы и декорации), моментами романтической, иногда ироничной. У Нелли Корниенко получилась образцовая московская барышня XIX века, полюбившая того человека, с которым она может чувствовать себя главной.

Учитель: Давайте обратим внимание на манеру речи персонажей. Отличается ли она от современной?

Класс (хором): Актёры говорят нараспев, они протягивают слова, как будто пропевают их.

Учитель: Вы правы. Действительно, профессиональные актёры со сцены зачастую говорят нараспев. Вспомните, даже стихотворения они читают не так, как мы. Слова будто сливаются во что-то единое.

Ученик 13: Ещё актёры стараются говорить так, будто они произносят не поэтический текст, а прозаический.

Учитель: Верно. Это тоже очень важный момент, который вам будет необходимо учитывать при исполнении ролей.

Если рассматривать манеру речи отдельных персонажей, что мы можем сказать, например, сравнивая Чацкого и Софью?

Ученик 8: В обеих постановках Чацкий говорит пафосно, иногда он как будто декламирует с трибуны. Софья же сохраняет внешнее спокойствие, которое передаётся и в её речи.

Учитель: Верно. А сейчас я предлагаю вам вернуться к тому, с чего можно было бы начать наш разговор. Вспомните названия спектаклей.

Класс (хором): В классической постановке – «Горе от ума», а в современной – «Горе от ума – Горе уму – Горе ума».

Учитель: Как вы думаете, почему Юрий Любимов выбрал такое необычное (тройное) название?

Ученик 14: «Горе уму» - это первое название комедии, которое впоследствии было заменено на окончательный вариант – «Горе от ума». При изменении названия произошло изменение идеи произведения. В первоначальном варианте акцент был сделан на драматическом конфликте (ум пассивен, он ничего не может изменить). Во втором названии ум активен, он сам навлекает на себя горе и поэтому смешон. Отсюда и жанр произведения, который сам А.С. Грибоедов определил как комедия.

Ученик 3: Поэтому и я считаю, что современная трактовка интереснее, поскольку постановка 1977 года отражает идею первоначального замысла, от которого сам автор впоследствии отказался.

Учитель: Нужно анализировать спектакли с позиции, что мы хотим увидеть: сатиру на Москву XIX века или на современность. В зависимости от этого, нам окажется ближе один из предложенных вариантов.

А сейчас давайте вернёмся к названию спектакля Юрия Любимова. У нас осталось «нерасшифрованным» «Горе ума».

Ученик 15: Мне кажется, «Горе ума» сочетает в себе два предыдущих названия: активный ум («Горе от ума»), который ничего не может изменить

(«Горе уму»), потому что пороки общества XXI века ничем не отличаются от XIX века. Глупость, низкопоклонство, лесть, карьеризм, пустозвонство и т.д., сатирически изображённые Грибоедовым, к сожалению, повсюду встречаются и в настоящее время.

Учитель: Совершенно верно. Таким необычным образом Любимов в одном названии объединил три смысла пьесы в одном спектакле.

Поскольку наше время работы ограничено, для постановки нужно выбрать только одно явление. Давайте решим, на каком мы с вами остановимся.

Ученик 16: Я бы поставила 2 явление из II действия, так как в нём Фамусов подробно рассказывает о нравах «высшего» света, а Чацкий уже с первой строчки своего монолога «И точно начал свет глупеть...» полностью опровергает и разоблачает всё сказанное предыдущим оратором.

Ученик 17: Мне кажется, нужно поставить 5 явление II действие, где содержится один из самых ярких обличительных монологов Чацкого – «А судьи кто?..» – который бросает вызов фамусовскому обществу, порядку, согласно которому оно живёт. На мой взгляд, это является кульминацией всей комедии.

Ученик 18: А я считаю что, нужно начинать сначала. Завязкой комедии является 7 явление I действия. На мой взгляд, ключевым моментом в этом событии являются реакции Софьи (в первую очередь) и Чацкого. Именно с этого явления Грибоедов даёт понять читателю, как главного героя «примут» в обществе.

Учитель: Думаю, последние аргументы являются весомыми. К тому же, наш проект может развиваться в дальнейшем, поэтому имеет смысл, действительно, начать сначала и отыграть реакции партнёров, которые не всегда может передать текст, но которые очень важны для последующего понимания произведения.

Осталось решить самый главный вопрос: в каком варианте – классическом или современном – мы будем воспроизводить инсценировку 7 явления I действия.

Ученик 19: Я предлагаю поставить в современной интерпретации. Во-первых, это очень интересно, много условности, своеобразной недосказанности, которую грамотный зритель должен сам «расшифровать». Во-вторых, играть современность, то, что наиболее близко тебе, намного проще.

Ученик 20: А если пойти на сопротивление и наоборот поставить то, что сложнее? Попробовать себя в роли заслуженных артистов XX века? Говорить так же, как они, нараспев, придерживаться их манеры поведения.

Ученик 21: Мне кажется, нужно поставить в классическом варианте. Наша цель, показать не сегодняшнюю действительность, а донести смысл комедии, который был заложен Грибоедовым. К тому же, на мой взгляд, сложнее и интереснее сыграть, правильно расставив все смысловые акценты, без помощи вокала и хореографии. Выразительность речи и правильные реакции могут вполне заменить все остальные «спецэффекты», «фишки», которые использовал Юрий Любимов в своей постановке.

Учитель: Перед тем как решить, в каком же варианте мы будем ставить инсценировку, давайте ответим на самые главные вопросы, которые могут стать решающими в выборе: *Чацкий: победитель или побеждённый? Фамусовское общество: исторический образ или характерная черта любой эпохи? В чём загадка Софьи? Молчалин: неудачник или человек, за которым будущее?* Итак, какое решение предлагают нам М. Царёв и Ю. Любимов в своих спектаклях?

Ученик 22: Мне кажется, что у Царёва Чацкий получился побеждённым, потому что в последней сцене он, оскорблённый всеми, убегает. Получается, что фамусовское общество словно вытолкнуло его из своего пространства, окружения, а герою, который не в силах больше бороться, ничего не остается, кроме как сбежать от всех.

Ученик 23: Я полностью с этим согласна. А у Любимова Чацкий на протяжении всего действия иронизировал над всем, что, по его мнению, подлежало осмеянию, разоблачению и в финале всё-таки остаётся на сцене. Мне кажется, режиссёр хотел подчеркнуть этим, что его герой, воплощающий

образ Грибоедова, не смотря на своё духовное одиночество среди окружающих, не опускает руки и готов отстаивать принципы и взгляды до последнего.

Ученик 24: Ваши мнения понятны. А каким предстаёт перед зрителями фамусовское общество в постановках?

Ученик 25: Очевидно, что замысел Юрия Любимова состоял в том, чтобы зритель смог найти в Грибоедовской Москве XIX века отражение современной жизни, пороки, которые процветают до сих пор в настоящее время. Мне кажется и режиссёр, и актёры и справились с этой задачей, очень точно продемонстрировав всё своей игрой. В отличие от него у Михаила Царёва получилось изобразить больше исторический образ. Этому соответствовало всё, начиная от игры актёров и заканчивая костюмами, декорациями и даже мельчайшими реквизитами (часы, подсвечники и т.д.).

Учитель: Как режиссёры разрешают загадку образа Софьи?

Ученик 26: У Любимова Софья – типичный представитель фамусовского общества. Михаил Царёв изобразил её по-другому: у него она занимает «промежуточное» положение. С одной стороны, героине нравится чувствовать своё превосходство над окружающими, но, с другой – режиссёр не отказывает девушке в уме, а её выбор в пользу Молчалина расценивается как вызов отцу и всем окружающим.

Учитель: Хорошо, а что можно сказать о Молчалине? Кто он: неудачник или человек, за которым будущее?

Ученик 27: Мне кажется, что к решению этого вопроса оба режиссёра подошли практически одинаково, поскольку показали в образе Молчалина неудачника. У Царёва он бессловесная марионетка (им пользуется далеко не глупая Софья), а у Любимова – тень, представитель серой массы, который просто «теряется» на сцене среди представителей московского дворянства.

Учитель: Давайте предоставим нашим режиссёрам и актёрам возможность дать собственную трактовку 7 явления I действия.

Заседания театрального совета

2 этап

Учитель: Здравствуйте, ребята! Сегодняшнее заседание посвящено обсуждению нашей постановки 7 явления I действия комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Я бы хотела предоставить слово нашим творческим группам и посмотреть результаты их работы. Оформительская группа получила задание придумать афишу к спектаклю. Для презентации работы предоставляем слово ребятам. Давайте посмотрим, что у них получилось.

Ученик 1: Перед началом работы, мы решили посмотреть афиши к разным спектаклям. Наиболее интересной нам показалась программка к спектаклю Ю. Любимова (фото – Александр Стернин, текст – Наталия Забора, рисунки – Рустам Хамдамов). Именно она стала идейным толчком к созданию нашей афиши.

Ученик 2: За основу мы взяли высказывание А.С. Пушкина, в которой автор говорит, что главное действующее лицо комедии – А.С. Грибоедов. На наш взгляд, эта цитата полностью отвечает замыслу и содержанию произведению, а также наиболее полно раскрывает его смысл.

Ученик 3: Отталкиваясь от цитаты, в качестве иллюстрации к программке мы взяли картинку, в центре которой портрет А.С. Грибоедова (И.Н. Крамского). На заднем плане представлены графические зарисовки. Они являются демонстрацией одной из главных сюжетных линий комедии (общественный конфликт).

Ученик 4: Название спектакля мы не стали переделывать, оставив классическое – «Горе от ума», поскольку оно полностью отвечает замыслу нашей (классической) постановки.

Учитель: Спасибо, ребята. Мы поняли идею. Вы предложили очень хороший вариант, на котором я предлагаю остановиться.

Сейчас давайте предоставим слово нашим режиссёрам, чтобы они продемонстрировали на отрывке из 7 явления, каковы мотивы героев.

Ученики 5 и 6: Мы подготовили 2 варианта инсценировки и продемонстрируем их на примере отрывка диалога Софьи и Чацкого (их первые фразы при встрече после 3-летней разлуки).

1 вариант:

Когда Софья при виде Чацкого произносит фразу (*Ах! Чацкий я вам очень рада*) она обескуражена от неожиданного появления своего друга детства. В ответе Чацкого (*«Вы ради? В добрый час. / Однако искренно кто радуется эдак? / Мне кажется, так напоследок / Людей и лошадей знобя, / Я только тешил сам себя»*) сомнение и недоумение. Он ждёт, что девушка опровергнет его последние слова. Софья же растерялась. Она не знает, как показать, что её чувства давно остыли. Поэтому следующие слова (*Всегда, не только что теперь, - / Не можете вы сделать мне упрёка./ Кто промелькнёт, отворит дверь./Проездом, случаем, из чужа, из далёка - / С вопросом я, хоть будь моряк:/ Не повстречал ли где в почтовой вас карете?»*) девушка произносит намеренно с преувеличением. Но Чацкий фразой (*«Положимте, что так...»*) выражает надежду, что Софья всё-таки рада встрече.

2 вариант:

При виде Чацкого Софья не очень, но всё-таки рада (*«Ах! Чацкий я вам очень рада»*). Герой же ждал более тёплого приёма (*«Вы ради? В добрый час./ Однако искренно кто радуется эдак?/ Мне кажется, так напоследок / Людей и лошадей знобя, / Я только тешил сам себя»*). Он совершенно не ожидал такого холодного ответа. Софья почувствовала подозрения Чацкого. (*«Всегда, не только что теперь, - / Не можете вы сделать мне упрёка. / Кто промелькнёт, отворит дверь. / Проездом, случаем, из чужа, из далёка - / С вопросом я, хоть будь моряк: / Не повстречал ли где в почтовой вас карете?»*). Она усиленно старается их развеять. Чацкий хочет объяснить Софье, что он не так наивен (*«Положимте, что так...»*).

Учитель: Спасибо нашим режиссёрам. Ваши версии очень похожи. Однако, как мне показалось, между ними есть одно существенное различие: во втором варианте Софья не так ярко проявляет своё негативное отношение к приезду молодого человека.

Давайте послушаем актёров, какими они видят свои образы и как собираются их воплотить на сцене.

Ученица 7: При появлении Чацкого моя героиня хочет скрыть своё замешательство от неожиданной встречи. Поэтому на фразе *«Ах! Чацкий я вам очень рада»* в её голосе звучит растерянность. Увидев героя, Софья делает шаг назад, отстраняясь таким образом от него, поскольку это не тот человек, которого она рада видеть. На протяжении всей сцены в её взгляде сохраняется холод.

Затем девушка пытается успокоить молодого человека, оправдываясь при этом, что в данной ситуации в таком холодном приветствии виноват сам Чацкий. *«Всегда, не только что теперь, - / Не можете вы сделать мне упрёка . / Кто промелькнёт, отворит дверь. / Проездом, случаем, из чужа, из далёка - / С вопросом я, хоть будь моряк: / Не повстречал ли где в почтовой вас карете?»* Её реакция на приезд человека, внезапно уехавшего на целых три года, вполне объяснима и не может вызывать удивления и недоумения с его стороны.

Ученик 8: Мой герой внезапно врывается на сцену и произносит: *«Чуть свет уж на ногах! и я у ваших ног»*, а затем низко кланяется. Он хочет вызвать девушку на откровенность, не понимает, чем вызван такой холодный приём, поэтому пытается усюветить её насмешкой: *«Вы ради? В добрый час. / Однако искренно кто радуется эдак? / Мне кажется, так напоследок / Людей и лошадей знобя, / Я только тешил сам себя»*.

Короткой, но весьма ёмкой фразой *«Положимте, что так»* в ответ на слова Софьи Чацкий хочет продемонстрировать своё нежелание выяснять отношения и обращается к приятным воспоминаниям детства и юности: *«Блажен, кто верует, тепло ему на свете! - / Ах! Боже мой! ужли я здесь опять, / В Москве! у вас! да как же вас узнать! / Где время то? где возраст тот невинный, / Когда, бывало, в вечер длинный / Мы с вами явимся, исчезнем тут и там, / Играем и шумим по стульям и столам. / А тут ваш батюшка с мадамой, за пикетом; / Мы в темном уголке, и кажется, что в этом! / Вы помните? вздрогнем, что скрипнет столик, дверь...»*.

На протяжении всей сцены Чацкий взволнован. В первую очередь это выражается в размахистых движениях рук, широких шагах и уверенном передвижении по сцене, а также его громком голосе, как будто он оратор, выступающий на трибуне.

Ученик 9: После того, как слуга объявил о приезде Чацкого, Лиза отходит к двери, чтобы, с одной стороны, не мешать встрече молодых людей, а, с другой – ничего не пропустить. Когда моя героиня понимает, что объяснение героев принимает негативный оттенок, она вступает в их разговор, чтобы «разрядить» атмосферу и доказать Чацкому, что его приезду рады: *«Вот, сударь, если бы вы были за дверями, / Ей-Богу, нет пяти минут, / Как поминали вас мы тут»*. В то же время служанка всячески даёт понять Софье, что нужно сменить тон и настроение. Во-первых, это невежливо, и, во-вторых, Лиза считает, что Чацкий намного лучше Молчалина. В её голосе одновременно и испуг, и уверенность (чтобы её слова звучали более убедительно для Чацкого). Последнюю фразу – *«Сударыня, скажите сами»* – она произносит в повелительном тоне, призывая Софью одуматься. После этих слов Лиза снова отходит на второй план, чтобы герои могли спокойно поговорить и во всём разобраться.

Давайте вместе подумаем над теми вопросами, которые ставит 7 явление. Вспомните, когда Чацкий появляется в доме Фамусовых, Софья встречает его очень сдержанно, с холодным равнодушием. Затем герой комедии, начиная со слов *«Что нового покажет мне Москва?»*, показывает своё негативное отношение к столице. Как вы думаете, чем можно объяснить его поведение? Почему и зачем он так говорит?

Ученик 10: Мне кажется, Чацкий надеется, что девушка разделяет его взгляды. Неслучайно он в самом начале встречи вспоминает свои юношеские годы, когда они с Софьей одинаково воспринимали окружающее (*«Где время то? где возраст тот невинный...»*). Герой комедии не теряет надежды, что время не изменило её, и она осталась такой же умной и рассудительной, как прежде.

Ученик 11: Да, но вместо понимания, Софья проявляет ненависть к Чацкому. Особенно ярко это видно после того, как герой очень резко говорит о Молчалине («А впрочем, он дойдет до степеней известных, / Ведь нынче любят бессловесных»). Это задевает девушку, поэтому она не в силах больше скрывать своё отношение.

Учитель: Как вы думаете, почему Чацкий не видит, что Софью раздражает его тон?

Ученик 12: По моему мнению, Чацкий слишком увлечён своей речью. К тому же он влюблён в Софью и не хочет замечать того, что ему неприятно и непонятно видеть и понимать. Ведь молодым людям свойственно идеализировать своих возлюблённых.

Учитель: Чем озадачен Чацкий после встречи с Софьей?

Ученик 13: Чацкий очень удивлён тем, что встречает холодный приём. Он не может и не хочет верить в то, что Софья изменилась.

Учитель: Думаю, все убедились в том, что каждая группа ответственно и в то же время творчески подошла к заданиям. Теперь нам осталось посмотреть инсценировку, чтобы наглядно убедиться и оценить итоги вашей совместной работы.

Заседание театрального кружка (обсуждение)

Учитель: Сегодня у нас с вами самое главное, заключительное, занятие. Мы должны проанализировать собственные результаты и определить, на что в будущем стоит обращать более пристальное внимание. Но для начала мне хотелось бы поблагодарить каждую из групп и отдельно выделить среди них – актёров (Арину, Полину и Георгия), которые ответственно подошли к своей работе и продемонстрировали нам очень интересную постановку 7 явления I действия.

А сейчас давайте обсудим, что ребятам удалось, что не совсем получилось, и подумаем, каким образом можно было избежать допущенных ошибок и неточностей.

Ученик 1: Я бы хотела выделить Чацкого. Георгий специфически показал этот образ, правда, на мой взгляд, герой получился всё-таки больше в интерпретации Юрия Любимова, т.е. осовремененным. И ещё было слишком много пафоса. В некоторых местах его можно было бы снизить. Например, строчки: *«Что нового покажет мне Москва? / Вчера был бал, а завтра будет два. / Тот сватался — успел, а тот дал промах. / Всё тот же толк, и те же стихи в альбомах»*. Для актёров, играющих в классической постановке, при работе над ролью может помочь авторский синтаксис. Грибоедов в этом отрывке, в отличие от других разоблачительных монологов Чацкого, вместо восклицаний везде ставит точку. Таким образом автор хотел подчеркнуть, что эти реплики его герой проговаривает так, как будто он просто констатирует факт, который бессмысленно отрицать.

Ученик 2: Я обратила внимание, что первые слова (*«Удивлены? и только? вот прием! / Как будто не прошло недели; / Как будто бы вчера вдвоем / Мы мочи нет друг другу надоели; / Ни на волос любви! куда как хороши! / И между тем, не вспомнюсь, без души, / Я сорок пять часов, глаз мигом не прищуря, / Верст больше седьмисот пронесся, — ветер, буря; / И растерялся весь, и падал сколько раз — / И вот за подвиги награда!»*) у Георгия прозвучали очень жёстко, даже грубо. Таким тоном исполнитель забегает вперёд и демонстрирует реакции своего героя, которые ещё не были спровоцированы поведением партнёра по сцене.

Ученик 3: Мне бросилось в глаза, что наш Чацкий слишком часто размахивал руками. Это создавало впечатление наигранности. Но на Георгия было очень интересно смотреть. Мне кажется, ему стоит попробовать продолжить заниматься театром.

Учитель: Я соглашусь с ребятами. Георгий, твой громкий, хорошо поставленный голос, раскрепощённое поведение на сцене, смелость в импровизации – все эти качества, которые актёры приобретают после специальных многочисленных тренингов, действительно, редко проявляются за такой непродолжительный период. Не стесняйся проявлять инициативу на

уроках литературы, когда есть возможность читать по ролям. Любые навыки требуют развития, чтобы не быть утраченными.

Давайте перейдём к обсуждению исполнительниц женских ролей – Софьи и Лизы. Что вам хотелось бы отметить? Что наиболее удачно получилось у девочек? Что показалось неточным?

Ученик 4: Я бы хотела выделить Полину. Несмотря на то, что у неё была небольшая роль в этом отрывке, Лиза получилась очень яркой. Её героиня очень точно реагировала на реплики молодых людей. Например, когда Чацкий произнёс: *«Что ж, рады? Нет? В лицо мне посмотрите. / Удивлены? и только? вот прием!»* она изобразила испуг от того, что Чацкий догадался об охладевшем отношении к нему Софьи. На фразе своей хозяйки (*«Ах! Чацкий, я вам очень рада»*) Лиза улыбнулась, пытаясь таким образом подтвердить искренность только что произнесённых слов.

Ученик 5: Во время монологов Чацкого она внимательно слушала молодого человека и даже иногда опускала голову, как будто осознанно брала на себя то, что ставится в вину Софье.

Ученик 6: Мне тоже кажется что, Полина полностью передала образ служанки: с одной стороны, застенчивой, скромной, с другой – любопытной, умеющей вовремя вмешаться в разговор и «разрядить» напряжённую атмосферу.

Ученик 7: А мне показалось, что Софья получилась слишком скромной. Такое поведение больше подходит Лизе. Арина была сначала грубой с Чацким, а потом резко сменила тон общения и стала очень тихой, даже отчасти покорной.

Ученик 8: По моему мнению, в начале Софья должна была быть обескуражена от внезапного появления Чацкого, может быть, даже отчасти испугана, а потом в её голосе, манере поведения должно очень ярко прослеживаться равнодушие. Арина, как мне показалось, проявила не холодность, а спокойствие.

Ученик 9: А мне понравилось, с каким укором Софья в исполнении Арины произнесла: *«Хочу у вас спросить: / Случалось ли, чтоб вы, смеясь? или в печали? / Ошибкою? добро о ком-нибудь сказали? / Хоть не теперь, а в детстве, может быть»*. По-моему, она очень ярко показала, что её сильно задела слова Чацкого о Молчалине.

Ученик 10: Ещё я заметила, как равнодушно наша Софья произнесла последнюю фразу – *«Да, хорошо — сгорите, если ж нет?»*. Мне кажется, это было очень правильное и красивое завершение явления. В одной фразе Арина показала своё отношение к Чацкому. Пусть где-то она не в достаточной мере проявила равнодушие. Это можно расценивать, как своего рода игру Софьи. Как будто героиня Грибоедова специально был слишком спокойна, чтобы нигде полностью не раскрыться перед Чацким. И лишь в последней фразе она дала понять молодому человеку, что происходит на самом деле и какое место он занимает (точнее, не занимает) в их доме.

Учитель: Спасибо за замечания. Вы заметили очень много мелких, но в то же время очень значимых деталей, которые могут помочь в правильном раскрытии образов героев. Может быть, у кого-то есть общие пожелания, для всех исполнителей?

Ученик 11: Я бы хотела сказать обо всех актёрах. Мне показалось, что очень часто они проговаривали слова как стихотворение, а ещё на первом обсуждении, после просмотра спектаклей, мы все пришли к выводу, что текст надо воспроизводить как будто это проза. Но поскольку это первый театральный опыт, ребята большие молодцы! Спасибо вам за игру!

Учитель: На этом я предлагаю закончить обсуждение. Мне осталось только согласиться со всеми высказываниями и добавить, что наш проект подошёл к концу.

Я надеюсь, что эти занятия, не совсем стандартного формата, принесли вам не только удовольствие, но и позволили взглянуть на знаменитое произведение русской классической литературы по-новому. Мне бы очень хотелось, чтобы опыт работы в группах вы смогли в будущем применять и в

других сферах своей деятельности. И, конечно же, я благодарю вас всех за проявленное усердие и ответственное отношение. Поскольку, если бы одна из групп не справилась с заданиями или выполнила их некачественно, мы бы не получили конечного результата, который сегодня с успехом был продемонстрирован.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе были рассмотрены теоретические аспекты использования театрально-творческих приёмов при изучении драматического произведения, изучена специфика проектной деятельности, а также разработан и апробирован групповой проект «Обсуждение разработанных учащимися эскизов спектакля по комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума».

Нами было доказано, что изучение литературы должно проходить в двух планах: историко-литературном и историко-театральном.

Поскольку работа над драматическим текстом требует развитого воссоздающего и творческого воображения, мы считаем, что эффективным будет использование театрально-творческих приёмов и особых форм организации занятий.

На основе теоретических исследований были выявлены условия эффективного использования театрально-творческих приёмов на уроках литературы при изучении драматических произведений в школе в рамках проектной деятельности.

В практической части представлен ролевой игровой коллективный проект «Заседание театрального кружка, посвящённое обсуждению эскизов спектакля по комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Специфика такой формы обучения заключается в том, что пройдя несколько этапов, учащиеся представляют свой, в данном случае творческий, продукт и презентуют его. Этому предшествуют два заседания театрального кружка, на которых ведётся подробный аналитический разбор материала, который должен быть представлен школьниками в виде инсценировки.

При проведении практической части нами было замечено, что школьники с большим энтузиазмом выполняют задания и стремятся к тому, чтобы продукт их деятельности получился не только эффектным, но и, что является наиболее важным в педагогическом плане, качественным. Всё это способствует

повышению интереса к классическим произведениям и самой литературе, как учебной дисциплине.

Во время работы над проектом каждая из групп столкнулась с различными затруднениями. Информационно-аналитической группе пришлось изучить большое количество материала: просмотреть сайты с отзывами о спектаклях, режиссёрские подробности, подобрать литературу, наиболее точно описывающую Москву XIX века, а также быт и уклад этой эпохи и т.д.

Представители оформительской группы впервые столкнулись с опытом работы в качестве художников по сцене. Помимо этого они попытались наиболее ярко представить, какая обстановка была в домах дворян XIX века. Также ребята попробовали свои силы в новой для них деятельности – создание афиши.

С наибольшим количеством затруднений столкнулись две группы: режиссёрская и исполнительская. Перед ребятами стояла непростая задача – настолько хорошо изучить и понять атмосферу эпохи и авторский замысел комедии Грибоедова «Горе от ума», чтобы самостоятельно показать своё понимание этого произведения и в то же время быть максимально приближенными к описываемому времени (России XIX века).

В большинстве случаев школьники самостоятельно справлялись с возникающими проблемами, поскольку для них был интересен сам процесс преодоления того, что вызывает трудности. Однако в некоторых случаях им приходилось подсказывать: советовать литературу, написанную доступным для школьников языком (Баженов, Беленький, Билинкис, Маркович, Фомичев и др.); подсказывать, как правильно разместить на афише информацию, чтобы самый значимый текст не был пропущен невнимательным зрителем; пробовать с режиссёрами различные варианты мизансцен; обсуждать с актёрами способы воплощения поведения их героев на сцене.

На наш взгляд, метод проектов позволяет чётко распределять обязанности учащихся, контролировать, как проходит работа каждого ребёнка при выполнении им своего задания. Всё это способствует установлению

дисциплины, развитию умения слышать и слушать друг друга, работать в коллективе, отстаивать свою точку зрения, а также проводить рефлексию собственной деятельности. Таким образом, проектная деятельность является наиболее продуктивной формой обучения, полностью соответствующей Федеральным государственным образовательным стандартам РФ.

В своей работе мы попытались показать актуальность и целесообразность применения театрально-творческих приёмов при изучении драматических произведений в школе в рамках проектной деятельности, поскольку считаем, что такая форма обучения способствует наиболее продуктивной работе на уроках литературы, а также более лёгкому, и в то же время глубокому и полному, усвоению нового материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акулова Е.А. Изучение драмы в школе [Текст] / Е.А. Акулова. – Л.: Ленинградский гор. ин-т усоверш. учителей. – 1948. – 31 с.
2. Аникин А.А., Петренко Л.П. Роль Лизы в «Горе от ума» [Текст] / А.А. Аникин, Л.П. Петренко // Конспекты уроков для учителей литературы 9-11 кл. – М.: ВЛАДОС. – 2004. – С. 14-26.
3. Баженов А. К тайне «Горя». Идеи и образы комедии [Текст] / А. Баженов // Литература в школе. – 1996. – № 4. – С. 24-35; № 5. – С. 46-52.
4. Брандесов Р.Ф. Моделирование урока литературы [Текст] / Р.Ф. Брандесов. – Челябинск, ЧГПИ. – 1987. – 31 с.
5. Беленький Г.И. «Загадки» Грибоедова [Текст] / Г.И. Беленький // Читаем, думаем, спорим... 9 класс. – М.: Просвещение. – 1996. – С.61-68.
6. Беленький Г.И. Литература. Русская классика 9 класс [Текст]: учебник-практикум для общеобразоват. учреждений / под ред. Г.И. Беленького. – 3-е изд. – М.: Мнемозина. – 2000. – 396 с.
7. Билинкис Я., Билинкис Н. «Сценическая жизнь «Горя от ума» [Текст] / Я. Билинкис, Н. Билинкис // Литература в школе. – 1990. – № 1. – С. 18-28.
8. Влащенко В. Уроки по Грибоедову [Текст] / В. Влащенко // Литература (прил. к газ «Первое сентября». – 1996. – № 20.
9. Выготский Л.С. Проблемы психологического развития ребёнка [Текст] / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М.: Просвещение. – 1956. – 392 с.
10. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование [Текст]: учебное пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под. ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издат. центр «Академия». – 2005. – 288 с.

11. Корст Н.А. Анализ драматического произведения [Текст] / Н.А. Корст // Преподавание литературы в старших классах Сб. ст. – М. – 1964. – С. 97-105.
12. Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе [Текст] / В.Г. Маранцман, Т.В. Чирковская. – М.: Просвещение. – 1977. – 206 с.
13. Маранцман В.Г. Театр и школа [Текст] / В.Г. Маранцман // «Литература в школе» № 1. – М.: Просвещение. – 1991. – С. 131-140.
14. Маркович В.М. Грибоедов Александр Сергеевич / В.М. Маркович // Русские писатели XI – начала XX века Библиографический словарь. Кн. для учащихся / Сост. В.А. Котельников, Ю.М. Прозоров; Под ред. Н.Н. Скатова. – М.: Просвещение. – 1995. – С. 164-172.
15. Методика преподавания литературы [Текст] // учебник для студ. пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой. - М.: Издат. центр «Академия». – 1999. – 400 с.
16. Методика преподавания литературы [Текст] // учебное пособие / под ред. З.Я. Рез. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение. – 1985. – 368 с.
17. Методические советы к учебнику-практикуму для 9 класс [Текст] // Литература. Русская классика под ред. Г.И. Беленького. – М.: Мнемозина. – 1999. – 192 с.
18. Немудрая Е.Ю., Сысоева Ю.А. Метод проектов как способ развития личности ребёнка [Текст] / Е.Ю. Немудрая, Ю.А. Сысоева // «Veda a technologie: krok do budoucnosti – 2015». – Praha (Прага): Publishing House «Education and Science» s.r.o. – 2015. – С. 37-39.
19. Нестурх Я.Г. «Чтение пьесы по ролям как приём анализа (А.П. Чехов. «Вишнёвый сад»))» [Текст] / Я.Г. Нестурх // «Искусство анализа художественного произведения» / Сост. Т.Г. Браже. – М.: Просвещение. – 1971. – С. 212-237.
20. Новгородова А. Уроки театра [Текст] / А. Новгородова // «Искусство в школе». – М. – 2004. – № 2. – С. 33–34.

21. Пахомова Н. Ю. Учебное проектирование как деятельность [Текст] Н.Ю. Пахомова // Вестник Московского государственного областного университета: электрон. ж. – 2010. – № 2. – С. 38–45.
22. Программа по литературе для 5-11 классов общеобразовательной школы / авт.-сост. Г.С. Меркин, С.А. Зинин, В.А. Чалмаев [Текст] // 7-е изд. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС». – 2011. – 200 с.
23. Программа по литературе для общеобразоват. учреждений. 5-11 кл. / Т.Ф. Курдюмова, Н.А. Демидова, Е.Н. Колокольцев и др.; под ред. Т.Ф. Курдюмовой [Текст] // 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа. – 2006. – 93 с.
24. Программа по литературе для общеобразоват. учреждений. 10-11 кл. / В.Г. Маранцман, Е.К. Маранцман, Е.Р. Ядровская и др.; под ред. В.Г. Маранцмана [Текст] // 2-е изд. – М.: Просвещение. – 2006. – 176 с.
25. Программа по литературе для общеобразоват. учреждений. 5-11 кл. (Базовый уровень), 10-11 кл. (Профильный уровень) / В.Я. Коровина, В.П. Журавлёв, В.И. Коровин, И.С. Збарский, В.П. Полухина; под ред. В.Я. Коровиной [Текст] // 9-е изд. – М.: Просвещение. – 2007. – 197 с.
26. Рыбникова М.А. Литературное чтение [Текст] / М.А. Рыбникова. – М.: изд-во Академии педагогических наук РСФСР. – 1958. – 605 с.
27. Стоюнин В.Я. О преподавании русской литературы [Текст] / В.Я. Стоюнин. – СПб. – 1993. – С. 387.
28. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности [Текст] / З.С. Смелкова. – М.: Флинта: Наука. – 1999. – 232 с.
29. Сысоева Ю.А. Театрально-творческие приёмы работы на уроках литературы при изучении комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» [Текст] / Сысоева Ю.А. // Модели взаимодействия литературы и театра: сборник студенческих научных статей по итогам VII Международной научно-практической конференции-фестиваля АРТсессия (Челябинск, 4 – 7 ноября 2014 г.) / отв. ред. Н.Э. Сейбель. – Челябинск: изд-во ЧГПУ. – 2015. – С. 76-86.

30. Терентьева Н.П. Концепция аксиологизации литературного образования [Текст]: монография / Н.П. Терентьева. – Челябинск: изд-во ЧГПУ. – 2013. – С. 271-286.

31. Торопова З.В. «Обучение школьников учебному проектированию как общеучебному универсальному умению» «Человек и образование» [Текст] / З.В. Торопова. – 2012. – №1 (30). – С.135-138.

32. Троцкий Л.С. К вопросу об анализе литературного произведения в средней школе [Текст] / Л.С. Троцкий // Методика преподавания литературы: учеб. хрестоматия-практикум / ав.-сост. Б. А. Ланин. - 3-е изд., испр. и доп. – М., 2007. – С. 437-459.

33. Хализев В.Е. «Теория литературы»: учебник для студ. высш. учебн. заведений. [Текст] / В.Е. Хализев // 5-е изд., испр. и доп. – М.: Издат. центр «Академия». – 2009. – С. 304-305.

34. Фомичев С.А. Комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума»: Комментарий [Текст] / С.А. Фомичев // Кн. для учителя. – М.: Просвещение. – 1983. – 208 с.

35. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. [Текст] / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 109 с.

36. Яшина Е. Урок-игра. 50 игровых сюжетов в помощь учителю. [Текст] / Е. Яшина // Метод.пособие-практикум. – Челябинск: Челябинский обл.ин-т усовершенствования учителей, 1992. – 93 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение № 1.

Распределение по группам**Информационно-аналитическая:**

- 1) Антонов Михаил
- 2) Гольшев Григорий
- 3) Дорина Анна
- 4) Закирзянов Тимур
- 5) Кокшарова Екатерина
- 6) Левада Григорий
- 7) Максимов Артём
- 8) Мантель Юрий

Оформительская:

- 1) Дерий Таисия
- 2) Молчановская Ирина
- 3) Никитин Даниил
- 4) Соловьёва Александра

Режиссёрская:

- 1) Гваджава Георгий
- 2) Дудин Алексей
- 3) Изосимов Иван
- 4) Кошелева Дарья
- 5) Проценко Дарья
- 6) Салахиев Руслан
- 7) Слепнёва Анастасия

Исполнительская:

- 1) Батуева Людмила
- 2) Ворошилова Арина
- 3) Глушкова Ульяна
- 4) Касымов Тамерлан

- 5) Сергеева Полина
- 6) Юдин Андрей

Приложение № 2

Грибоедовская Москва



Рис. 1. Смоленский бульвар



Рис.2. Кузнецкий мост



Рис. 3. Тверской бульвар

Фамусов



А. Ленский



М. Климов

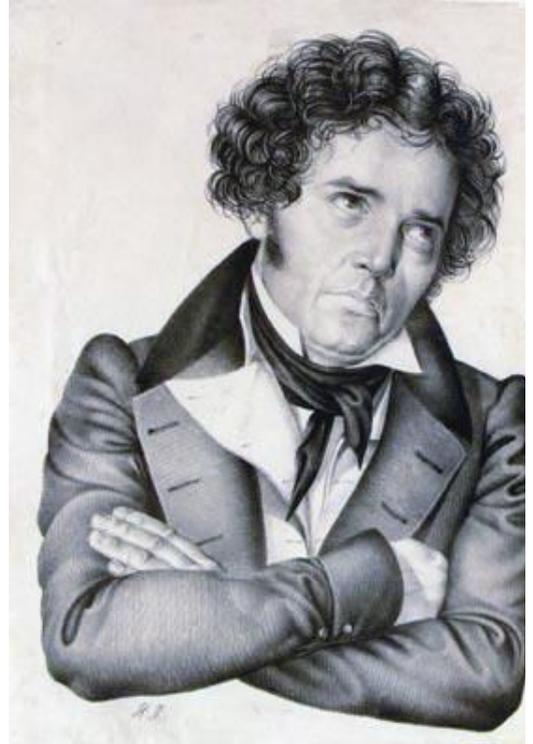


М. Царёв и Е. Глушенко

Чацкий



В. Соломин



П. С. Мочалов



„ГОРЕ ОТЪ УМА“ В. С. Грибоѣдова. Моск. Худож. Театръ.
Чацкий —В. И. Качаловъ
Изд. А. А. Горожанкина, Москва.

Софья



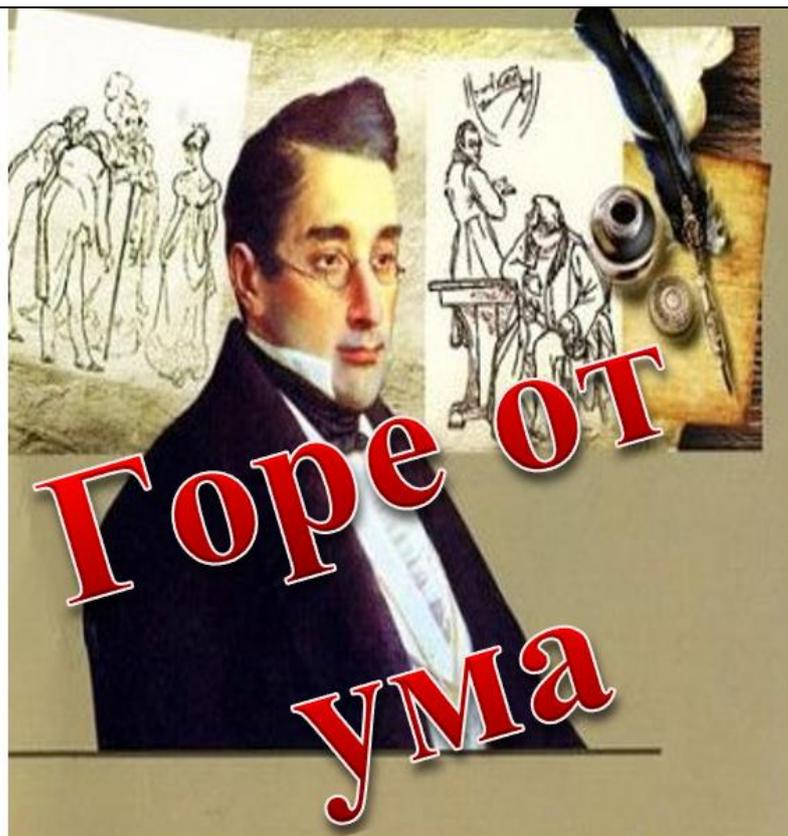
О. В. Гзовская



Нелли Кириенко



Скалозуб – М. Державин



«В комедии «Горе от ума» кто умное действующее лицо? Ответ: Грибоедов». (Из письма А.С. Пушкина)

Герой комедии Александр Чацкий – не только тёзка автора, но и его проекция. Он думает и говорит, как умнейший человек своей эпохи, воин, поэт и дипломат Александр Сергеевич Грибоедов. Чацкий не смешивается с толпой персонажей, он наблюдает иронизирует, он провоцирует и изучает своих карикатурных и напыщенных знакомцев.

НАД СПЕКТАКЛЕМ РАБОТАЛИ:

Режиссёрская группа

Гваджава Георгий
Кошелева Дарья
Проценко Дарья
Салахиев Руслан

Светооператор

Изосимов Иван

ДЕЙСТВУЮЩИЕ ЛИЦА И ИСПОЛНИТЕЛИ:

Павел Афанасьевич Фамусов
Юдин Андрей

Софья Павловна (его дочь)
Ворошилова Арина

Лизанька
Сергеева Полина

Алексей Степанович Молчалин
(секретарь Фамусова, живущий у него в доме)

Касымов Тамерлан

Александр Андреевич Чацкий
Гваджава Георгий

Полковник Скалозуб
Голышев Григорий

Наталья Дмитриевна Горич
Соловьёва Александра

Платон Михайлович Горич
Антонов Михаил

Князь Тугоуховский
Максимов Артём

Княгиня Тугоуховская
Дорина Анна

Дочери Тугоуховских
Дерий Таисия
Молчановская Ирина
Кошелева Дарья
Проценко Дарья

Графиня Хрюмина (бабушка)
Батуева Людмила

Звукорежиссёр
Слепнёва Анастасия

Костюмеры
Молчановская Ирина
Никитин Даниил

Гримёры
Соловьёва Александра
Дерий Таисия



Графиня Хрюмина (внучка)
Глушкова Ульяна

Антон Антонович Загорецкий
Никитин Даниил

Старуха Хлёстова
(свояченица Фамусова)
Кокшарова Екатерина

ГН
Салахиев Руслан

Репетилов
Мантель Юрий

Петрушка
Левада Григорий



