

Понятие «драмы» в концепции Л.С. Выготского: культурно-исторический и исследовательский контекст¹

О.В. Рубцова*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
ovrubsova@mail.ru

Г. Дэниелс**,
Оксфордский Университет; Оксфорд, Великобритания,
harry.daniels@education.ox.ac.uk

Статья посвящена обсуждению некоторых аспектов ранних работ Л.С. Выготского, которые рассматриваются в качестве исходных оснований культурно-исторической теории и могут быть использованы для организации исследований, проводимых в традиции данной научной школы. Анализируются понятия «драма», «переживание», «рефлексивная коммуникация» и их значение для понимания экспериментально-генетического метода. Обсуждаются результаты исследовательского проекта «Драма и эксклюзия», проходившего в Великобритании в 2014–2015 гг. на базе двух организаций, специализирующихся на применении различных методов арт-педагогике в работе с детьми и подростками, испытывающими различные социальные, эмоциональные и поведенческие трудности. Приводится подробное описание одного занятия с группой детей-семиклассников, находящихся на грани отчисления из общеобразовательной школы. На примере занятия доказывается, что при определенных условиях «драматическое событие» может стать культурным средством преобразования социальной ситуации развития.

Ключевые слова: драма, переживание, театр, рефлексивная коммуникация.

Введение

Несмотря на растущую во всем мире популярность концепции Л.С. Выготского, многие ее аспекты по-прежнему остаются неясными или недооцененными. В значительной степени это можно объяснить сложностью используемого Л.С. Выготским языка, который глубоко укоренен в культуре дореволюционной России и который представляет определенную сложность для носителей современного русского языка (не говоря уже о переводе на другие языки). Но существует и другая причина — парадокс, который В.С. Асеев окрестил «деконтекстуализацией» наследия Л.С. Выготского [1]. Как это ни странно, работы основателя культурно-исторической теории часто изучаются вне какой бы то ни было связи с культурным и историческим контекстом того времени, когда Л.С. Выготский жил и работал, что нередко приводит к различным неточностям в интерпретации его идей. Более глубокое понимание теории Л.С. Выготского требует ее переос-

мысления в неразрывной связи с особенностями времени и места, когда она была создана, что становится особенно очевидным в свете недавних архивных открытий [например, см.: 8; 18].

Как отмечает М. Дафермос, благодаря тому, что за последние несколько лет были опубликованы частные архивы Л.С. Выготского, а также новые, свободные от искажений издания его работ, в «выготсковедении» произошла настоящая «архивная революция». Она не только открывает новые возможности для более глубокого изучения наследия Л.С. Выготского, но, по сути, «...бросает вызов существующим интерпретациям его теории и способствует ее переосмыслению и реконцептуализации» [2, с. 33].

Среди материалов, которые в последнее время стали доступны русскоязычным читателям, особый интерес представляют те публикации, которые проливают свет на университетские годы Л.С. Выготского. В этот период Л.С. Выготский опубликовал около 80 театральных рецензий и филологических

Для цитаты:

Рубцова О.В., Дэниелс Г.Р. Понятие «драмы» в концепции Л.С. Выготского: культурно-исторический и исследовательский контекст // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 189–207. doi:10.17759/chp.2016120310

* *Рубцова Ольга Витальевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *ovrubsova@mail.ru*

** *Дэниелс Гарри*, профессор факультета образования, Оксфордский Университет; руководитель Центра социо-культурных и деятельностных исследований, Оксфорд, Великобритания. E-mail: *harry.daniels@education.ox.ac.uk*

¹ Материалы, представленные в статье, обсуждались на семинаре «Понятие драмы в концепции Л.С. Выготского» в Оксфордском университете (факультет образования, 6 мая 2015 г.).

эссе, которые до настоящего времени не получили должного внимания со стороны исследователей. Это обстоятельство отчасти связано с господствовавшим до сих пор мнением, что психология вытеснила интерес Л.С. Выготского к искусству и театру, и что его ранние работы едва ли связаны с его психологической теорией. Однако сегодня есть все основания полагать, что театральный «бэкграунд» Л.С. Выготского оказывал существенное влияние на его теоретические взгляды на протяжении всей жизни и что многие из понятий, которые он привнес в психологию (включая, например, «знак» и «переживание») были заимствованы им из театральной традиции.

Настоящая статья посвящена обсуждению некоторых аспектов ранних работ Л.С. Выготского, которые будут рассмотрены в качестве исходных оснований культурно-исторической теории и которые могут быть использованы для организации исследований, проводимых в традиции данной научной школы.

Выготский и театр: критические рецензии

Л.С. Выготский родился в 1896 г. в большой еврейской семье и провел свои детские годы в городе Гомеле. Его воспитание можно считать в определенной степени уникальным: с одной стороны, большое влияние на него оказала еврейская традиция, в которой его семья была глубоко укоренена, с другой стороны, Л.С. Выготский был неразрывно связан с культурой Серебряного века — периода расцвета русской культуры (в том числе театральной) перед революцией 1917 года. Молодой Выготский был активно вовлечен в культурную жизнь дореволюционной России. Он был знаком со знаменитыми театральными деятелями В.Э. Мейерхольдом и К.С. Станиславским, выдающимся режиссером С.М. Эйзенштейном, был близок с литературным критиком Ю.И. Айхенвальдом, а также поэтом О. Мандельштамом, чей поэтический кружок он посещал. В это время Выготский был членом Художественного совета, что давало ему возможность свободно посещать театральные представления в Гомеле и его окрестностях. Вероятнее всего, Выготский также посещал Московский Камерный театр, где известные поэты, в том числе Ф. Сологуб, В. Иванов и В. Брюсов, встречались для бесед об искусстве. В этот период Выготский попробовал себя в роли критика, написав около 80 работ, большая часть которых представляют собой театральные рецензии [14; 17; 18].

По мнению В.С. Собкина, знакомство с ранними работами Л.С. Выготского открывает перед читателями широкий спектр собственно психологических вопросов, в числе которых: «...особенности характерологических проявлений персонажей в различных жизненных ситуациях; роль социальных стереотипов при формировании социального поведения, взаимодействия и общения; влияние разнообразных архетипов на характер и поведение героев; особенности сценического действия (мотивы, цели и средства); психологические механизмы как понимания текста,

так и порождения смысловых высказываний с помощью различных языковых средств (интонация, пауза, темп, ритм, пластика, мимика и др.); своеобразии социально-психологического воздействия сцены на зрительские переживания; влияние жанровых особенностей театральной постановки на психологические механизмы актерского перевоплощения; соотношение “живого” действия, импровизации и штампа» [8, с. 8–9]. Помимо этого, Выготский также затрагивал разнообразные социальные вопросы, включая место театра в период социальных трансформаций, столкновение старых и новых идеологических представлений и ожиданий и др. [8, с. 9].

Одна из первых театральных рецензий Л.С. Выготского — «Театральные заметки (письмо из Москвы)» — была опубликована в 1917 г. в журнале «Летопись». В этой работе Выготский рецензирует три премьеры открывшихся в Москве новых театров: спектакль «Электра» в театре имени В.Ф. Комиссаржевской, спектакль «Фамира-Кифаред» в Камерном театре и спектакль «Зеленое кольцо» во Второй студии МХТ. Все три премьеры были поставлены руководителями новых театров и отражали эстетические принципы каждой из трех театральных школ. Так, руководитель Второй студии МХТ В.Л. Мчедлов придерживался традиции сценического реализма (К.С. Станиславский), привнес в нее некоторые новые тенденции, акцентируя значимость собственного жизненного опыта актера в интерпретации исполняемой роли. Ф.Ф. Комиссаржевский, напротив, разрабатывал принцип «чистой театральности», основанный на идее условности (В.Э. Мейерхольд), и рассматривал сценический реализм в качестве одной из «болезней» современного театра. Критикуя как Натуралистический, так и Условный театр, руководитель Камерного театра А.Я. Таиров поставил перед собой цель создать «театр эмоционально насыщенных форм» или «театр неореализма», что представляется особенно интересным в контексте настоящего исследования. А.Я. Таиров рассматривал отношение содержания и формы через призму актерского «переживания». Он полагал, что: «... если, с одной стороны, «переживание», само по себе не отлитое в соответствующую форму, не создает произведения сценического искусства, то, с другой — и полая форма, не насыщенная соответствующей эмоцией, тоже бессильна заменить живое искусство актера» [10, с. 88]. Таким образом, А.Я. Таиров указывал на действенную (связанную с действием и ориентированную на действие) природу актерского переживания, которая всегда выливается в жест.

Комментируя разрабатываемую А.Я. Таировым интерпретацию жеста, Л.С. Выготский отмечал: «Жест, лишенный всякой актовой отрасли психологизации, несколько схематичный и обобщенный, четкий и чистый, перестает быть средством для жизненноправдоподобного выражения переживаний актера, но становится самостоятельным языком творчества актера, вызывающим своей незавершенностью в зрителе дополнение и продолжение творчества актера. В таком понимании жест есть знак, озаменованное

не только эмоции артиста, но и всего того, что выходит далеко за пределы его личного переживания. ... создавая свой особый язык знаков и означенаний, всегда неравных по внутреннему значению и смыслу, неадекватных знаменуемой ими сущности, театр жестов приближается к типу искусства символического, и — тем самым — расширяет и углубляет «смысл» драмы [цит. по: 9, с. 85]. Таким образом, в «Театральных заметках» Выготский впервые серьезно обращается к проблеме «знака» и «переживания», показывая сложное отношение между ними на примере трех театральных постановок.

Рецензия 1917 года отражает интерес молодого Выготского как к театральной, так и к психологической перспективе, а его рассуждения выходят далеко за пределы художественного анализа. Все аспекты этой дискуссии имеют много общего с более поздними работами Л.С. Выготского, в частности, с работами «Психология искусства» (1925), которую обычно рассматривают как его первую психологическую работу, и «К вопросу о психологии творчества актера» (1932), которая была одной из последних его работ. Данное обстоятельство бросает вызов ставшей уже традиционной точке зрения о том, что психология «пришла на смену» интересу Выготского к искусству и театру, а также, что написание театральных рецензий для него было не более чем кратковременное увлечение.

Общий генетический закон развития и его связь с драмой

Есть серьезные основания полагать, что театральный «бэкграунд» Л.С. Выготского оказывал значительное влияние на его идеи и на разрабатываемую им теорию на протяжении всей его жизни. Так, согласно М.Г. Ярошевскому, Выготский поставил перед собой цель «создать психологию в терминах драмы» [17]. Согласно М.Г. Ярошевскому: «Выготский пользовался термином “драма развития”. По существу же, речь шла о драме саморазвития. Драма означала столкновение, противодействие, конфликт характеров. Не безличностные внешние обстоятельства, а имеющая свою “фабулу” динамическая система взаимоотношений, побуждений и действий — такова социальная “среда”, в которой формируется личность как участник драмы» [17, с. 273]. Ярошевский полагал, что Выготский оставил своим последователям лишь первые наброски «драматической психологии», не имея достаточно времени, чтобы создать цельную концепцию и решить проблему ее методологии.

Однако есть исследователи, которые не согласны с данной точкой зрения — в частности, Н.Н. Вересов, по мнению которого именно культурно-историческая теория может быть понята как «психология в терминах драмы», где драма является одним из ключевых понятий. Для доказательства данной точки зрения Н.Н. Вересов обращает внимание на фундаменталь-

ное положение теории Выготского — общий генетический закон развития: «...всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва — между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [16, с. 145].

Интересно, что в английском языке этот фундаментальный закон имеет множество формулировок, которые далеко не всегда соответствуют русскоязычному оригиналу. К сожалению, это замечание относится и к интерпретации, данной М. Коулом в знаменитом издании 1978 года, и которая выступает в качестве «классической» формулировки закона на английском языке: «...every function in the child's...development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapyschological)²...» [15, с. 57].

Таким образом, большинство читателей, которые не имеют возможности прочитать текст в оригинале, не увидят слов «сцена», «план» и «категория», которые Л.С. Выготский использовал в своей формулировке. Как отмечает Н.Н. Вересов, «слова “на сцене” и “в двух планах” — не метафоры, которые можно опустить или проигнорировать. В русском языке слово “сцена”, или “арена”, обозначает место в театре, где играют актеры. Сцена имеет два плана — передний план (также его называют первым планом) и задний план (другое название — второй план). В соответствии с театральной традицией, основные события разворачиваются на переднем плане (этот же закон мы находим в визуальном искусстве). Итак, это означает, что на сцене нашего развития категория возникает дважды — интерпсихологически (на первом, переднем, плане) и затем интрапсихологически (на втором, внутреннем, индивидуальном плане). Таким образом, речь идет не о двух уровнях развития, но о двух планах ОДНОЙ сцены, о двух измерениях одного и того же события» [13, с. 7].

Как отмечают Г. Дэниелс и Э. Доунс, «...это перекликается с тем пониманием развития, которое приписывает Выготскому М. Ярошевский (1989). Ярошевский утверждает, что, в отличие от Ж. Пиаже, предложившего метафору лестницы для иллюстрации идеи о стадиях развития [stage of development], используя слово “stage” Выготский имел в виду драматургическое понятие. Его идея заключалась в том, что сцена имеет два взаимосвязанных плана — личный и социальный. Когда эти планы сталкиваются — как результат несоответствия между личным пониманием и социальными ситуациями, тогда оба они могут коренным образом измениться» [3, с. 104–105].

Помимо слов «сцена» и «план», понятие «категория» представляет особый интерес в формулировке общего генетического закона. Н.Н. Вересов утверж-

² «...всякая функция в ... развитии ребенка появляется дважды: сначала на социальном уровне, затем на индивидуальном уровне; сначала между людьми (интерпсихологическая), и затем внутри ребенка (интрапсихологическая)» (пер. О.В. Рубцовой).

дает, что «...в дореволюционном русском театральном словаре слово “категория” означало “драматическое событие, столкновение характеров на сцене”». Знаменитый театральный деятель Всеволод Мейерхольд писал, что категория есть то событие, на котором держится вся драма [цит. по: 13, с. 6]. В свою очередь, режиссер Сергей Эйзенштейн писал: «Категория есть единица драмы» [цит. по: 13, с. 6]. Выготский был хорошо знаком с языком русского театра и искусства того времени, и он должен был использовать слово «категория», чтобы обратить внимание на характер того социального отношения, которое затем становится индивидуальной функцией. Социальное отношение, о котором он говорит, представляет собой «...не обычное социальное отношение между двумя индивидами. Речь идет о таком социальном отношении, которое возникает как категория, т. е. как эмоционально окрашенная ... коллизия, столкновение между двумя людьми, как драматическое событие, как драма между двумя индивидами. Переживаемое эмоционально и умственно как социальная драма (на социальном плане), это социальное отношение позднее становится индивидуальной интрапсихологической категорией» [13, с. 6].

Интерпретация общего генетического закона развития высших психических функций через призму понятия драмы становится перспективным для более глубокого понимания экспериментального метода Л.С. Выготского. Драма может быть понята в качестве краеугольного камня развития, а развитие — как процесс, состоящий из серии драматических событий. Отсюда следует, что одним из центральных принципов экспериментально-генетического метода является «...экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми» [16, с. 145]. Таким образом, воссоздание драматической коллизии представляет собой один из ключевых элементов в проведении исследований в традиции культурно-исторической научной школы.

Исследовательский проект: драма и эксклюзия³

Краткий обзор

Исследование в рамках проекта «Драма и эксклюзия» проходило в 2014–2015 гг. в Великобритании на базе двух организаций, специализирующихся на работе с детьми и подростками в возрасте от 11 до 18 лет с применением различных методов артпедагогике⁴. Эти организации предлагают как общедоступные программы, так и специализированные проекты, предназначенные для молодых людей, испытывающих различные социальные, эмоциональные и поведенческие трудности. Многие из участников данных программ либо вообще не посещают школу, либо ходят на занятия нерегулярно, в связи с чем одной из ключевых задач, стоящей перед разработчиками

проекта, является возвращение детей в учебную ситуацию (школу) и создание благоприятных условий для их дальнейшего обучения, а также повышения их успеваемости.

Одна из организаций, принимавших участие в исследовании, ориентирована преимущественно на работу с наиболее уязвимыми категориями детей, находящимися под риском изоляции в связи с такими факторами, как нищета, особые образовательные потребности, ментальные нарушения или семейное неблагополучие. Программы, предлагаемые данной организацией, направлены, в первую очередь, на развитие как личностных качеств, так и социальных и лидерских умений, формирование жизнестойкости, а также повышение уровня самооценки и уверенности в себе.

Вторая организация представляет собой региональный театр, в центре внимания которого находятся дети и подростки. При театре существует Членский Комитет, состоящий исключительно из молодых людей, причем двое из них входят в число членов правления и обладают полным правом голоса. Театр работает с местной общиной уже более 50 лет, не только организуя спектакли и танцевальные представления, но также поддерживая начинающих артистов, предоставляя различные возможности для образования и карьерного роста. В своей работе театр ориентирован на предоставление молодым людям инструментов для исследования того, кто они, какие у них способности, и каковы их обязанности в быстро меняющемся мире. Театр старается привлечь внимание молодых людей к социальным проблемам, которые влияют на поведение людей в обществе. Каждый год в театре выбирается определенная тема, которая послужит молодым людям основой для постановок в течение года. Во время проведения исследования выбранная тема звучала так: «Что Вы готовы отстаивать?» Во всех группах и программах, работающих в театре, специалисты стараются как можно лучше узнать своих подопечных и найти индивидуальный подход к каждому из них. Так, дважды в год театр проводит день открытых дверей, где молодые люди и их родственники могут получить необходимую информацию обо всех предлагаемых программах. Помимо этого, прежде чем ребенок начнет посещать занятия, его ждет встреча со специалистом, который поможет выбрать оптимальную группу и построить траекторию занятий. Более того, по желанию участников, театр готов предоставлять такси с водителями женского пола, чтобы привозить детей на занятия, или, например, поддерживать связь через тот способ коммуникации, который предпочитает ребенок (мобильный телефон, e-мэйл или скайп). Такой индивидуализированный подход создает атмосферу настоящей вовлеченности и сплоченности в работе театрального коллектива.

В рамках проведенного проекта в центре внимания исследователей оказались опыт участия детей и подростков в предлагаемых программах, а также вли-

³ Участники проекта “Драма и эксклюзия”: Г. Дэниелс, И. Томпсон, В. Эллиотт, Н. Дингуолл, А. Тауэлл, К. Мунк и О.В. Рубцова. [11].

⁴ Все имена и названия изменены по этическим причинам.

ание этих программ на дальнейшее развитие и социализацию молодых людей.

План исследования включал:

- подробное описание программ, предлагаемых обеими организациями и изучение причин, по которым молодые люди выбрали ту или иную программу;
- сбор всей доступной информации об участниках программы на основании данных, предоставляемых школой (успеваемость, частота посещений, история эксклюзии);
- сбор данных об опыте участия молодых людей в программах театра, изучение их преимуществ, ограничений и потенциальных возможностей.

Методы исследования:

- включенное наблюдение;
- полуструктурированные интервью (интервью с руководством);
- методы групповой дискуссии (метод номинальных групп).

Исследовательская группа посещала занятия, проводившиеся в рамках пяти различных программ (изобразительное искусство, драма, танец) в обеих организациях. В этой статье речь пойдет о занятии из программы арттерапевтического вмешательства, реализуемой на базе регионального театра в партнерстве со средней школой (продолжительность программы от восьми до десяти недель). Работа в рамках программы начинается с занятий, построенных в виде специализированных игр и упражнений. Конечной целью программы является достижение определенного уровня квалификации в области искусства (получение Bronze Arts Award — бронзовой награды в области искусств). В рамках проекта исследовательская команда работала с двумя разными группами: первая группа (группа А) состояла из семиклассников, относящихся к категории «юных опекунов»⁵, преимущественно страдающих чрезмерной застенчивостью и испытывающих сложности с интеграцией в коллектив. Вторая группа (группа Б) состояла из семиклассников, либо находящихся на попечении, либо имеющих проблемы с поведением и находящихся в группе риска (дети из этой группы имели низкую школьную посещаемость, которая улучшилась в результате их участия в программе). Занятия группы А проходили в школе; занятия группы Б сначала проходили в театре, но затем также были перенесены на территорию школы. Изначально группа А состояла из шести участников, двое из которых покинули группу в середине программы; оставшиеся четыре участника посещали занятия еженедельно. Группа Б состояла из восьми человек, каждый из которых присутствовал на шести занятиях (всего с группой было проведено семь занятий). На каждом занятии с группой работали два специалиста. Иногда на занятиях присутствовал школьный учитель, который приводил детей в театр, а затем сопровождал обратно до школы. Заявленные цели программы включали:

- приобретение участниками позитивного опыта взаимодействия с окружающими (включая преподавателей школы), развитие самосознания, повышение уровня самооценки и уверенности в себе;
- улучшение взаимодействия участников со школьной средой (улучшение посещаемости и включенности в учебный процесс, развитие базовых навыков, необходимых для успешного взаимодействия в школе — в частности, умения слушать, доверия и навыков командной работы);
- получение квалификации в области искусства.

В настоящей статье предпринята попытка проанализировать некоторые аспекты и результаты программы с точки зрения экспериментального метода Л.С. Выготского, интерпретируя их в контексте понятия драмы. Для этой цели мы рассмотрим пример одного занятия, которое было проведено в региональном театре — это было первое занятие, которое посетила исследовательская группа.

Описание данных

Начало занятия

Перед началом занятий все участники сидели на стульях, расставленных по кругу. Руководители группы просили молодых людей рассказать о предыдущем занятии: вспомнить, что они делали и какие навыки приобрели. Дети отвечали коротко, например: «Мы учились слушать» или «Мы играли в игры». Большинство молодых людей не хотели слушать друг друга, некоторые постоянно перебивали других участников. Руководители группы представили детям исследователей (их было двое), сказав, что они хотели бы принять участие в играх и других заданиях на занятии. Реакция группы была весьма дружелюбной. После того, как исследователи немного рассказали о себе, руководители группы просили каждого из молодых людей представиться и рассказать, кем бы они хотели стать, когда вырастут. Ж. сказал, что не знает, кем он хочет стать, К. сказала, что она хочет быть танцовщицей, Л. — аниматором, Бн. — инженером, а Бр. не сказал ничего. Что касается Х., то когда одна из руководителей группы попросила всех участников представиться, он обратился ко второму руководителю со словами: «Я не буду в этом участвовать, не трогайте меня». Он был встревожен тем, что ему нужно было рассказать о том, кем он хочет стать в будущем. Наконец, участница С. еле слышно прошептала свое имя и сказала, что она хотела бы быть «ничем».

Начало занятия было довольно хаотичным. Участники группы не слушали инструкции, которые руководители давали перед каждой игрой, и потому они осваивали правила лишь по ходу игры. По сути, никому из участников группы не было дела до правил — молодые люди просто бегали по залу, причем девочки преимущественно молчали, а мальчики выкрикивали шутки и смеялись. Никто не чувствовал себя частью команды — молодые люди были

⁵ «Юный опекун» — подросток до 18 лет, который в силу обстоятельств должен заботиться о родственнике, страдающем каким-либо серьезным заболеванием, зависимостью и т. д. и нуждающемся в постоянной опеке.

отчуждены и не разговаривали друг с другом, за исключением Бн. и Бр., которые громко заявили, что они лучшие друзья и что все делают вместе. Эти два мальчика провоцировали руководителей группы на протяжении всего занятия, постоянно прерывая их грубыми комментариями или песнями, или делали вид, что дерутся. Х. также постоянно включался в эту драку. Тем не менее, несмотря на отсутствие навыков командной работы и коммуникации друг с другом, большинство молодых людей хотели принимать участие в происходящем. Только одна девочка — С. — отказывалась участвовать в заданиях. Она молча сидела на стуле, обидевшись, что ее подруга не пришла на занятие. Время от времени руководители группы подходили и спрашивали ее, не хочет ли она присоединиться к той или иной игре. Таким образом, группа была достаточно разнородной: три мальчика постоянно срывали занятие, одна девочка сидела в стороне, а оставшиеся участники были застенчивыми и молчаливыми.

Игры

Корабль к берегу/Капитан идет

Первая игра, в которую играли участники группы, называлась «Корабль к берегу». Занятие началось именно с этой игры, поскольку один из мальчиков (Х.) заранее попросил об этом руководителей группы. По ходу игры руководители выкрикивали разные команды, в числе которых: «натрите палубу» и «капитан идет». Участники должны были отреагировать на команду, выполнив определенное действие или переместившись в отведенное место в зале. Тот игрок, который делал это последним, выбывал из игры.

В ходе этой игры руководители группы попытались вовлечь С. — они подняли ее вместе со стулом, на котором она сидела, и перенесли с места на место, как если бы она была членом одной из команд. С. улыбалась.

Последующие игры были направлены на развитие навыков командной работы. Их продолжительность и последовательность определяли уже руководители группы.

Великаны, волшебники и эльфы

Вторая игра была основана на том же принципе, что и считалка: «камень–ножницы–бумага». Великаны могут побеждать эльфов, наступая на них, эльфы могут побеждать волшебников, пощекотав их, а волшебники могут побеждать великанов, напустив на них чары. Каждый персонаж изображался с помощью определенной последовательности действий, которую руководители группы объяснили участникам до начала игры.

После получения инструкций молодые люди, исследователи и один из руководителей группы разбились на две команды (А и Б). Команда А расположилась в одном конце комнаты, а команда Б — в другом. Обе группы должны были принять командное решение, какие персонажи будут изображать их команда. После того, как решение было принято, команды направлялись навстречу друг другу, причем все участ-

ники должны были выстроиться в линию. Затем на счет три все участники в каждой из команд должны были показать (выполнив определенную последовательность действий), какого персонажа выбрала их команда. Проигравшая команда должна была бежать в сторону своей половины зала, а команда победителей должна была преследовать их. Если кто-то из команды победителей успевал «осалить» представителя проигравшей команды, этот участник переходил в выигравшую команду. Молодые люди сыграли в эту игру около пяти раундов.

До начала упражнения одна из руководителей группы уговорила С. присоединиться к игре. Из наблюдений за С. было очевидно, что она неохотно помогала партнерам по команде выбирать персонажа, однако она все же включилась в игру. Она выходила на середину зала и вместе со всеми изображала выбранный командой персонаж. В какой-то момент игры С. «осалил» кто-то из победителей раунда и ее попросили перейти в другую команду. С. сначала перешла на другую сторону зала, но затем вернулась к своей первоначальной команде, поскольку она не хотела менять команду, а хотела остаться в той команде, где ей нравилась руководитель группы (по всей видимости, у них были хорошие отношения). Никто не стал настаивать, чтобы она подчинилась правилу.

Некоторые из молодых людей испытывали сложности в том, чтобы слушать и обсуждать что-либо со своей командой. Так, в начале игры большинство участников в одной из команд не слушали инструкции и не поняли правила игры. Поэтому, вместо того, чтобы вся команда изображала один и тот же персонаж, каждый участник начал изображать свой персонаж, и игра не получилась. Внутри команд некоторые дети не хотели участвовать в обсуждении выбора персонажа, поскольку были крайне стеснительны.

Окна и двери

Третья игра называлась «Окна и двери». В ходе этой игры молодые люди и руководители группы должны были встать в круг. Одного участника просили выйти на середину круга. Цель игры заключалась в том, что человеку в центре необходимо было выбраться из круга через «дырочки» между участниками. Чтобы не допустить этого, те, кто стоял вокруг, должны были блокировать пространство, работая со стоящим рядом соседом (наклоняться, брать за руки и др.) Руководители группы усложнили игру, сделав круг очень большим по размеру и выдвинув на середину двух человек. Казалось, что некоторые участники чувствуют себя комфортнее других в ходе этой игры. У некоторых девочек были очень скованные, закрытые движения. Тем не менее, молодые люди действительно работали вместе, чтобы не дать участникам в центре выйти из круга.

С. включилась в игру, однако она ни с кем не разговаривала.

Важным этапом игры стало игровое последствие, во время которого участники могли рассказать о своих впечатлениях от игры. Интересно, что большинство участников, которые побывали в центре

круга, говорили о том, что чувствовали себя неуютно, что им хотелось «убежать».

Воздушные шары

В ходе четвертой игры участники снова должны были разбиться на две команды. На этот раз руководители попросили их выстроиться в две параллельные линии. Человек в начале каждой линии получал воздушный шар, который нужно было передать в конец линии. Причем шар передавался таким образом, что первый человек перебрасывал его через голову, а затем получатель передавал его следующему, присев на корточки (при этом все участники команды стояли спиной друг к другу). Как только шар попадал к последнему в линии человеку, тот должен был бежать в начало линии и снова передавать шар назад. Игра представляла собой соревнование на скорость между двумя командами; выигрывала та команда, которая быстрее другой «добиралась» до противоположного конца комнаты. Одно из правил игры заключалось в том, что если кто-то ронял шар на землю, раунд нужно было начинать заново. Интересно, что один из молодых людей (Бн.) сказал, что уронить шар означает получить наказание, показав этим, что он привык к штрафам, когда делает что-то не так. Руководитель группы сказала ему, что в данном случае это имеет совершенно другой смысл.

Игра в воздушный шар стимулировала участников использовать навыки командной работы — молодые люди начали работать внутри группы, которая соревновалась против другой команды. Интересно, что в ходе игры один из мальчиков — уронил шар на землю в первом раунде и отказался участвовать дальше, потому что ему не хотелось начинать сначала. Однако его друг, который был в другой команде, продолжил играть — что заставило Бн. также вернуться в игру во втором раунде. В первом раунде команда Бн. проиграла, а во втором раунде выиграла с его помощью. Во втором раунде молодые люди стали обращаться друг к другу, пытаясь давать инструкции и подбадривать партнеров по команде. На этот раз правила игры соблюдались.

Фигуры за 10 секунд

Во время последней игры все участники вновь поделились на две команды. В этот раз у каждой команды было по 10 секунд на то, чтобы договориться, каким образом они совместно изобразят ту фигуру или предмет, которую назовут руководители группы (например, дом, треугольник, стиральную машину).

В этой игре молодые люди продолжили довольно успешно работать в команде, совместно выстраивая необходимые фигуры. В группе А молодые люди обменивались идеями и следовали инструкциями партнеров по команде. По прошествии каждых 10 секунд, каждая из групп показывала свою фигуру другой команде.

Блокнот (дневник занятий)

Каждую неделю участники групп получали задание подумать о том опыте, который они получили на

предыдущем занятии, и записать это в специальном блокноте. В конце обсуждаемого занятия руководители группы попросили молодых людей сесть на полу в круг. В центре круга было разложено множество черно-белых фотографий, сделанных во время предыдущих занятий, а также разноцветных ручек, карандашей, ножниц и упаковок с клеем, которые участники могли использовать, чтобы написать о своем опыте в блокноте. Руководители группы также сформулировали несколько вопросов, на которые участники могли ответить в своем рассказе: что вы делали? Что вам понравилось? Что вы чувствовали? Что вы узнали? Большинство молодых людей приняли участие в работе над этим заданием. Каждый самостоятельно выполнял полученное задание, не показывая свою работу и не обсуждая ее с другими участниками. Для некоторых задание оказалось более сложным, чем для других. На вопрос, что им понравилось, многие отвечали, что это были игры. На вопрос руководителей группы «Почему именно игры?» дети отвечали: «Потому что было весело» — «А почему было весело?» — «Я не знаю». Для Бн. было очень трудно сконцентрироваться на этом задании, и за все отведенное на задание время он смог написать в дневнике только половину заглавия для своего рассказа. Во время работы над заданием Бн. постоянно отвлекал Бр., выкрикивая грубые комментарии и распевая песни.

Несмотря на то, что молодые люди не показывали свою работу друг другу, многие из них с удовольствием показали свои блокноты исследователям и руководителям группы. Ж. был особенно горд своей работой: каждый раз, когда он заканчивал какую-то часть, он подходил к руководителям, которые восхищенно одобряли то, что он сделал. Кроме того, С., которой, казалось бы, не нравилось все происходящее, написала, что она замечательно чувствовала себя на занятиях. Однако один из молодых людей, Х., не захотел показывать свой блокнот исследователям и закрыл его рукой, сказав, что он плохо получился на фотографии и не хочет, чтобы кто-либо его видел.

Окончание

В конце сессии молодые люди вновь играли в игру «Корабль к берегу». Х. просил сыграть в нее на протяжении всего занятия, и руководители группы пошли ему навстречу, чтобы поддержать интерес к занятию.

Анализ данных

Как у большинства молодых людей, посещающих занятия в региональном театре, участники обсуждаемой группы имели разнообразные социальные, эмоциональные и поведенческие нарушения. При этом важно отметить, что информация о детях, которой располагали руководители, была достаточно скудной. Так, об участниках группы было известно лишь то, что все они имели сложности с успеваемостью и поведением занятий и потому находились в группе риска на исключение из школы. Также было известно, что некоторые из них происходили из социально не-

благополучных семей, пережили насилие или имели какие-либо ментальные нарушения. Чтобы получить более подробную информацию об участниках программы, необходимо было обращаться в специальные центры сопровождения, куда был прикреплен каждый конкретный ребенок. На основании запроса из театра такая информация могла быть предоставлена, однако сами руководители программы не обращались за ней. По их словам, в работе театра акцент сделан на возможностях приходящих детей, раскрытии их потенциала, в связи с чем конкретные причины, приведшие к школьной неуспеваемости, отходят на второй план. Принципиальной задачей является работа с группой как с единым целым, поэтапное освоение всеми участниками различных компетенций (коммуникативных, социальных и др.), повышение их уровня самооценки и уверенности в себе. По мнению руководителей группы, чрезмерная заикленность на проблемах каждого конкретного ребенка способствует закреплению ненужных «ярлыков», с которыми дети и без того вынуждены постоянно сталкиваться за пределами театра. Театр же — это то пространство, где никого не интересует прошлое, важно только то, что ребенок может сделать во взаимодействии здесь и сейчас. Безусловно, данный подход можно подвергнуть критике, однако это выходит за пределы настоящей статьи. В фокусе нашего внимания — один фрагмент разработанной театром программы и анализ предлагаемых в ее рамках заданий с точки зрения экспериментально-генетического метода.

Как следует из результатов включенного наблюдения, для большей части молодых людей, принимающих участие в занятии, представляют сложность:

- слушать друг друга или взрослого;
- концентрироваться на задании, которое дает взрослый;
- следовать инструкциям;
- понимать друг друга;
- организовывать совместную деятельность и др.

На наш взгляд, важно посмотреть на эти трудности как на характеристики *социальной ситуации развития* каждого конкретного ребенка, что в данном случае означает проследить, до какой степени он или она включены в ситуацию социальных взаимодействий и до какой степени имеющиеся трудности мешают ребенку взаимодействовать с окружающими.

Как видно из описания занятия, большинство молодых людей не отказываются участвовать в предлагаемых упражнениях и в большей или меньшей степени заинтересованы во взаимодействии. Однако то взаимодействие, в которое они включаются, оказывается недостаточно конструктивным, поскольку молодым людям не хватает навыков для выполнения поставленной задачи (например, согласовать свои действия с другими членами команды). Таким образом, ограничения текущей социальной ситуации развития ребенка мешают ему/ей вступить в эффективное взаимодействие.

Согласно Л.С. Выготскому, возможности для *изменения социальной ситуации* и, в конечном итоге, условия для развития высших психических функций

создает так называемая «коллективная форма». В этой связи задача руководителей группы заключается в создании особого типа группового взаимодействия, которое могло бы помочь молодым людям в преодолении существующих ограничений. В случае занятия, которое мы рассматриваем, руководители группы используют для этой цели игровую деятельность.

По сути, игры используются на всех занятиях, проходящих в театре, однако в группах с новичками (например, в группе А) на игровую деятельность отводится значительно больше времени, чем в группах, которые участники уже посещают в течение более длительного срока. В интервью руководители групп указывают на игру как на способ «растопить лед», «научить базовым навыкам» или как на «подготовительный этап, который молодым людям предстоит пройти, прежде чем приступить к занятиям драмой или танцами». С нашей точки зрения, в рамках предлагаемой программы игра становится первой *формой совместного действия* участников группы, для построения которого им необходимо преодолевать собственные ограничения. Именно благодаря развитию совместного действия такой тип игры становится *культурным средством трансформации социальной ситуации развития*, что в конечном итоге позволяет молодым людям двигаться от простых игровых взаимодействий к сложному многосубъектному взаимодействию.

Как видно из представленных данных, в начале занятия взаимодействие участников в рамках игровой деятельности оказывается неэффективным. Так, в игре «Великаны, волшебники и эльфы» участники одной из команд не слушают инструкции, не понимают правила игры, а затем не могут согласовать свои действия и выступить против команды соперника — фактически, срывают игру. Однако по ходу занятия мы наблюдаем повышение числа конструктивных взаимодействий: увеличивается количество контактов между участниками (в начале занятия дети практически не обращаются друг к другу), чаще реализуется эффективное выполнение игровых инструкций и правил, растет число игровых эпизодов, куда включаются дети, которые либо вообще не хотели участвовать в упражнениях (С.), либо имели тенденцию к вызывающему поведению (Бн. и Бр.). С чем же связаны эти положительные сдвиги? Что именно в организации игровой деятельности заставляет молодых людей преодолевать собственные ограничения? На наш взгляд, ответом на эти вопросы является *драматический характер организованного взаимодействия*.

Можно предположить, что существует, по крайней мере, два условия, необходимых для того, чтобы игра превратилась в «драму» в понимании Л.С. Выготского. Первое условие предполагает наличие определенного *конфликта*, возникающего в ходе игры и способствующего эмоциональной вовлеченности ребенка в игровой процесс — т. е. речь идет о *противоречии, вызывающем «переживание»*. Второе условие связано с *рефлексией* и переосмыслением ребенком того опыта, который он или она получает в процессе игры. Ниже мы остановимся на этих аспектах подробнее.

В начале настоящей статьи мы говорили о конфликте (коллизии) как об основе драмы. В игровых эпизодах, описанных выше, мы можем выделить несколько конфликтов: конфликт между интересом к игре и невозможностью эффективно осуществлять игровое взаимодействие (игра «Великаны, волшебники и эльфы»); конфликт между желанием привлечь к себе внимание (сорвать взаимодействие) и нежеланием проиграть другу (игра «Воздушные шары», взаимодействие Бн. и Бр.). В обоих случаях возникающее противоречие вызывает у участников взаимодействие определенной эмоциональной отклик, они начинают живо реагировать на происходящее, «переживать» его. Помимо указанных конфликтов, переживание участников вызывает также элемент соревновательности (желание победить другую команду), чередование различных видов взаимодействия (в паре, в группе, в круге) и др. Именно благодаря этому эмоциональному отклику дети начинают включаться в предлагаемую им деятельность, искать средства для разрешения возникших противоречий (например, в игре «Великаны, волшебники и эльфы» средством разрешения конфликта является следование инструкциям руководителей группы и соблюдение игровых правил). Таким образом, именно *противоречие и связанное с ним переживание*, заставляя участников включиться в игровой процесс.

Как отмечает Ф.Е. Василюк [12], термин «переживание» чрезвычайно трудно перевести с русского языка, в связи с чем это понятие все чаще используется в англоязычной научной литературе без перевода (Г. Дэниелс, М. Флир, Н.Н. Вересов). М. Флир полагает, что «переживание» может выступать в качестве житейского или в качестве научного понятия. «Переживание» как житейское понятие обозначает как сам процесс переживания чего-либо, так и то (тот феномен), что именно переживается. Научное значение понятия охватывает три ключевых прочтения: «переживание» как единица эмоций и интеллекта; «переживание» как призма; и «переживание» как двойная субъектность в игре или в искусстве [4]. В контексте настоящего исследования последнее прочтение представляется особенно интересным, поскольку оно позволяет глубже понять связь между игрой и идеей Выготского о «драме». Понимание «переживания» как двойной субъектности перекликается с понятием «двупозиционности», предлагаемого Г.Г. Кравцовым и Е.Е. Кравцовой, которые подчеркивают, что для Выготского центральной в развитии ребенка является идея аудитории. Двойная перспектива игры, заключающаяся в том, что ребенок одновременно выступает в роли участника и в роли наблюдателя игрового процесса, позволяет ребенку лучше понять как самого себя, так и окружающий мир [5].

В свою очередь, обязательным условием организации драматического взаимодействия является совместное обсуждение участниками того опыта, который они пережили. Здесь правомерно было бы использовать понятие *рефлексивной коммуникации*, разрабатываемое О.В. Рубцовой и Н.С. Улановой, которые отмечают, что экспериментальная реконструк-

ция «драмы» предполагает перепозиционирование участников в ситуации социального взаимодействия и переосмысление ими собственной точки зрения [7]. Из обсуждаемых в статье данных иллюстрацией к стадии рефлексивной коммуникации может стать игровое последствие в игре «Окна и двери», во время которого участники рассказывали о том, что они чувствовали во время игры.

Еще одной иллюстрацией к обсуждению пережитого опыта может стать работа над «Блокнотом», где перед молодыми людьми была поставлена задача подумать над поставленными вопросами (*Что вы делали? Что вам понравилось? Что вы чувствовали? Что вы узнали?*) и затем в свободной форме записать свои размышления в блокноте. Основным недостатком данной части занятия в группе А является то, что подавляющее большинство молодых людей выполняли задание самостоятельно и не делились своей работой друг с другом. Однако многие молодые люди были рады показать свои блокноты исследователям и руководителям группы. Эта мотивация могла быть успешно использована для стимуляции рефлексивной коммуникации и создания условий для «смены перспективы», что является одной из ключевых составляющих в трансформирующем потенциале «драмы». Так, Г. Дэниелс и Э. Доунс полагают, что: «Сила драмы заключается в том, что она позволяет менять перспективу, пересматривать существующие социальные порядки через множество “новых линз”. Участие в драме в роли актера или зрителя нарушает традиционную гегемоническую структуру и позволяет постоянно трансформировать ее» [3, с.107]. Трансформация деятельности молодых людей в группе А (см. описание занятия) может быть проиллюстрирована на примере игр «Воздушные шары» и «Фигура за 10 секунд». Если в начале занятия участники группы испытывали сложности не только с выполнением, но даже с прослушиванием инструкции, то в конце игры они продемонстрировали навыки командной работы и справились с задачами, которые поставили руководители группы.

Смена перспективы является чрезвычайно важной, поскольку она способствует тому, что «драматическое событие» переигрывается и переосмысливается в системе взаимодействий и отношений участников экспериментальной ситуации [6], и в конечном итоге приводит к сдвигам в их социальной ситуации развития (рис.)

Дальнейшие шаги исследования связаны с более детальным анализом трансформирующего потенциала драмы и арт-терапевтических занятий в работе с различными категориями уязвимых детей и подростков.

Вместо заключения

Интерпретация общего генетического закона развития высших психических функций через призму понятия «драма», которое предполагает наличие двух планов (социального и индивидуального), а также определенный тип противоречия, возникаю-

щего в ходе взаимодействия, можно рассматривать в качестве перспективного подхода к пониманию экспериментального метода Л.С. Выготского. Эта интерпретация позволяет ввести понятие «рефлексивная коммуникация», которое основано на идее пере-игрывания и пере-осмысления в системе взаимодействий и отношений участников экспериментальной ситуации и в конечном итоге приводит к сдвигам в их социальной ситуации. Осмысление понятия «рефлексивная коммуникация» требует

дальнейшего экспериментального исследования и теоретического обоснования. Важным направлением анализа в данном случае становится изучение вопроса о том, как сами дети вводят средства преодоления возникающих конфликтов в социальном взаимодействии и как эти средства способствуют изменению социальной ситуации. Ответив на этот вопрос, можно будет глубже понять, за счет чего реальная социальная ситуация влияет на характер индивидуальной «драмы» каждого участника.



Рис.

Литература

1. Aseyev V.S. Vygotsky in the mirror of cultural interpretations. In A. Kozulin et al. (Eds). Vygotsky's educational theory in cultural context. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 432–451.
2. Dafermos M. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In B. Selau & R. Fonseca de Castro (Eds). Cultural-historical theory: Educational research in different contexts. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 19–38.
3. Daniels H., Downes E. Identity and Creativity: The Transformative Potential of Drama. In Dramatic Interactions in Education: Vygotskian and Sociocultural Approaches to Drama, Education and Research. Ed.: S. Davis et al. Bloomsbury, 2015.
4. Fleer M. An everyday and theoretical reading of perzhivanie for informing research in early childhood education // International Research in Early Childhood Education. 2016. Vol. 7. № 1. P. 34–49.
5. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Play in L.S. Vygotsky's nonclassical psychology // Journal of Russian and East European Psychology. 2010. № 48(4). P. 25–41.
6. Rubtsov V.V. Learning in children: organization and development of cooperative actions. New York: Nova science, 1991.
7. Rubtsova O., Ulanova N. Digital Media as a Means of Developing Reflection in Students with Disabilities: Cultural-Historical Perspective // Taetigkeitstheorie. 2014. Vol. 12. № 1. P. 95–118.
8. Sobkin V.S. Commentaries to Lev Vygotsky's theatrical reviews; Vygotsky L.S. Theatrical reviews. M.: Institute of Sociology of Education RAE, 2015. 568 p.
9. Sobkin V.S., Mazanova V.S. Comments on L.S. Vygotsky's Theatrical Reviews. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya // Cultural-Historical Psychology. 2014. Vol. 10. № 3. P. 82–96.

10. Tairov A.Ya. O teatre [About theatre]. Moscow: VTO, 1970. 603 p.
11. Tawell A. et al. Being other: the effectiveness of arts-based approaches in engaging with disaffected young people (report). University of Oxford, Department of Education, 2015. 39 p.
12. Vasilyuk F. The psychology of experiencing. The resolution of life's critical situations. New York: Harvester Wheatsheaf, 1991.
13. Veresov N.N. Zone of Proximal Development: The Hidden Dimension? Published at: Ostern, A. & Heila-Ylikallio, R. (Eds.) // Language as culture – tensions in time and space. 2004. Vol. 1. P. 13–30; [Электронный ресурс]. URL: <http://nveresov.narod.ru/ZPD.pdf> (P. 1–6) (дата обращения: 15.07.1916).
14. Vygodskaya G.L., Lifanova T.M. Lev Semenovich Vygotsky: Zhizn, Deyatel'nost', Shtrikhi k Portretu [Lev Semionovich Vygotsky: Life, Work, Personality]. Moscow: Smysl, 1996.
15. Vygotsky L.S. Mind in society: the development of higher psychological processes / M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. & Translators. Harvard University Press, 1978.
16. Vygotsky L.S. (1983). Sbranie sochinenii. Moscow, Vol. 3. Prosveschenie.
17. Yaroshevsky M. L.S. Vygotsky: in search for the new psychology. Petersburg: Publishing House of International Foundation for History of Science, 1993.
18. Zavershneva E. The Vygotsky family archive (1912–1934). New findings // Journal of the Russian and East European Psychology. 2010 № 48 (1). P. 14–33.