

П.Г. Аверьянов
Ульяновский государственный педагогический университет им.
И.Н. Ульянова
E-mail: ave-petr@yandex.ru

Формирование ценностных ориентаций в театрализованной деятельности подростков

В статье рассматриваются особенности влияния театрализованной деятельности на формирование ценностных ориентаций подростков. Театрализованная деятельность анализируется на основе концепции деятельностного воспитания. В качестве факторов формирования ценностных ориентаций рассматриваются их источники, включенные во все «слои» взаимодействия подростков и педагогов в процессе подготовки театрализации.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, деятельностное воспитание, ценностные ориентации, источники ценностных ориентаций.

P.G. Averyanov

Forming of Value Orientations in Theatrized Activity of Teenagers

The article dwells upon the impact of the “theatrized” (the author’s term) activity on the forming of teenagers’ value orientations. Theatrized activity is being analyzed on the basis of the concept of active education. As the factors of forming of value orientations, we take into consideration the sources of value orientations, included into all of the “layers” of the teenagers — teachers’ interaction in process of the theatrized preparation.

Key words: theatrized activity, active education, value orientations, sources of value orientations.

При рассмотрении театрализации как педагогического феномена мы считаем, что термин «театрализованная деятельность» (а не театральная, ролевая или игровая) помогает более точно очертить границы исследуемого явления. Мы рассматриваем особенности формирования ценностных ориентаций не только в процессе постановки спектакля, но и в ходе ролевой игры, психодрамы, ролевого тренинга, сценки как элементов воспитания, т. е. те виды деятельности, где происходит перевоплощение, где Актёр на определенное время становится «другим человеком», Героем.

Феномен театрализации уходит своими корнями как в детство отдельного человека, так и в «детство человечества». В онтогенезе театрализация проявляется в форме детской ролевой игры, в филогенезе она начиналась в виде магических ритуалов. И уже в этих, ещё не институционализированных формах театрализации существуют

разнообразные функции, прежде всего, функция социализации, реализуемая тем или иным сообществом в усвоении определенных норм, правил, ценностей, системообразующих символов, ролевого состава.

Традиции взаимоотношений театрализации и школы уходят вглубь веков: в мистерии (театрализации на библейские темы) ставились в школах XVI в. В новое время различные варианты театрализации (постановки спектаклей; кратковременные и длительные ролевые игры; разыгрывание сценок, ситуаций как элементов учебной, досуговой, коммуникативной и других деятельностей) органично вписываются во многие педагогические феномены. Напомним в связи с этим спектакли колонии «Бодрая жизнь» С.Т. Шацкого, театральные постановки в «Коммуне Дзержинского» А.С. Макаренко, пронизанную театральностью гимназию Ю.В. Завельского, многодневные педагогически направленные ролевые игры, разрабатываемые с 1990 г. И.И. Фришман и Б.В. Куприяновым. Список этих примеров может быть продолжен. Что общего в этих педагогических прецедентах?

В качестве специфического признака театрализованной деятельности, затрагивающего практически все её пласты, мы бы выделили принцип удвоения¹. Вслед за удвоением субъекта деятельности — одно и то же лицо одновременно является и Актёром (субъектом театрализованной деятельности), и Героем (субъект деятельности, изображаемой на сцене) — удваиваются и остальные элементы, включенные в модель деятельности.

Работа над ценностной сферой, формирование ценностного сознания, организация системы ценностных ориентиров, относительно которых учащиеся будут выстраивать свою дальнейшую жизнь — обязательный компонент системы воспитания. И если ценностному аспекту не отводить места в организации воспитательной деятельности, он не исчезнет, а станет стихийным, случайным, неуправляемым процессом, что в перспективе может привести к разрушению и единичных судеб, и судьбы общества.

Современная ситуация в области ценностно-ориентированного воспитания характеризуется рядом противоречий между: общественной необходимостью становления просоциальных ценностных ориентаций подростков и недостаточной эффективностью традиционных методов их формирования; потребностью в ценностно-ориентированном образовании и слабой изученностью его закономерностей в современных условиях; агрессивным внедрением в сферу социального воспитания форм шоу-бизнеса со специфическими ценностями и недостаточной исследованностью возможностей влияния зрелищных, в частности, театрализованных механизмов на ценностную сферу подростков в условиях школы. Полагаем, что концепция деятельностно-ценностного воспитания, разработанная исследовательской группой С.Д. Полякова с нашим участием, даёт педагогу качественный инструментарий для эффективной работы с ценностной сферой учащихся².

Основные идеи формирования ценностных ориентаций в рамках концепции деятельностно-ценностного воспитания — это использование в качестве источников ценностных ориентаций школьников всех элементов

педагогического взаимодействия (педагогов, сверстников, тематики каких-либо дел, способов взаимодействия) и значимость для формирования ценностных ориентаций отношения школьника к источникам ценности. В нашем опыте это осуществлялось в процессе в той или иной степени организуемой театрализованной деятельности подростков, в трёх вариантах: постановке спектаклей, организации ролевых игр, использовании сценок как элементов воспитательного дела. Организация воспитательного дела происходит с учетом психологической структуры «социальной» деятельности, рассматриваемой в рамках концепции деятельностно-ценностного воспитания. Нами использовался определенный алгоритм организации воспитательного дела, состоящий из пяти этапов.

I — создание во взаимодействии школьников проблемной ситуации, «ситуации неудачи».

II — фиксация напряжения, осознание ребятами причин неудачи.

III — создание модели и правил «хорошего общения».

IV — организация применения этих правил.

V — рефлексия.

Задачи педагога при таком подходе сводятся к выбору актуальной темы для деятельности школьников, технологической помощи в процессе этой деятельности, обеспечению взаимодействия детей между собой, и к осознанному, честному отношению к своей собственной сфере ценностей. Исполнение этих задач соответствует четырём вышеобозначенным источникам ценностных ориентаций.

Можно выделить две группы источников ценностных ориентаций, проявляющихся по ходу организуемой деятельности: во-первых, *источники ценностных ориентаций, связанные с собственно деятельностью*: 1) тема деятельности; 2) интерес школьника к способам деятельности (в данном случае — к способам общения).

Во-вторых, *источники ценностных ориентаций, связанные с референтными лицами*: 3) сверстники и их ценностные ориентации; 4) педагог и его ценностные ориентации.

Механизм «отбора как значимого» того или иного источника и, соответственно, формирования ценностной ориентации связан с возникновением чувства уважения к тому «элементу ситуации», который либо помогает достичь цели, либо является препятствием и вынуждает считаться с собой. Так или иначе этот «элемент» становится значимым, ценным для школьника и при определенной педагогической работе может превратиться в собственную ценность подростка.

Особенности формирования ценностных ориентаций в театрализованной деятельности основываются на упомянутом нами феномене *удвоения*. В нашем случае особый интерес представляет факт

удвоения обозначенных нами источников (таблица).

Источники ценностных ориентаций

Актёра	Героя
Тема, содержание театрализации	Вопрос, актуальный для Героя
Интерес к театрализованной деятельности (к способам общения)	Изучение Героем способов взаимодействия, поиск решения
-	Ценностные ориентации Героя
Педагог и его ценностные ориентации	-
Сверстники и их ценностные ориентации	Ценностные ориентации других Героев

Если рассматривать источники ценностных ориентаций, связанные с деятельностью, т. е. *тему* и *содержание*, то содержание театрализации, в которой участвует Актёр и содержание актуальной деятельности конкретного Героя могут существенно различаться. Содержание деятельности Героя обуславливается его личными целями и ценностями и является инструментом раскрытия темы театрализации как целостного явления. Если содержание театрализации, как правило, раскрывает позитивный потенциал некоего набора социально одобряемых ценностных ориентаций, то содержание деятельности Героя может нести и антисоциальный, антигуманистический характер. Как показала практика, опасения, что у школьников, играющих «плохих Героев» могут сформироваться соответствующие ценностные ориентации, несколько преувеличены, поскольку этому препятствует ряд механизмов, связанных с одобрением данного Героя другими актёрами, зрителями и самим Актёром.

Способы взаимодействия: этот источник ценностных ориентаций проявляется, когда Актёр реализует способы взаимодействия с другими актёрами, а Герой — с другими персонажами.

Интересны сообщения актёров о том, что во время игры они *искренне* любят того, кого в жизни воспринимали как врага, если в спектакле они — друзья. Подобного рода примеры дают нам основание предполагать, что театрализованная деятельность обладает сколь сильными, столь и мало изученными инструментами осознанного, целенаправленного влияния на глубинные слои личности, к коим, несомненно, относится и ценностная сфера. Сопоставляя данный источник ценностных ориентаций с предыдущим (*тема, содержание*), в контексте театрализованной деятельности можно представить *содержание* как преимущественно «левополушарный, символичный» источник ценностных ориентаций, а

взаимодействие — как «правополушарный, кинестетический, эмоциональный».

Источники ценностных ориентаций, связанные с референтными лицами: *ценностные ориентации Героя, в которого воплощается сам Актёр*. Это специфический, присущий только театрализованной деятельности, источник ценностных ориентаций. В связи с тем, что его «жизненным двойником» является сам Актёр («получатель» ценностных ориентаций), этот источник удвоению не подвергается. Но потенциальная возможность переноса этого источника ценностных ориентаций на реальную жизнь всё же есть. Наблюдения показывают, что Актёр, встречая в реальной жизни людей, похожих на своего Героя, устанавливает с ними некие «особые отношения» и, соответственно открывается и «особый канал» по обмену ценностными ориентациями.

Педагог и его ценностные ориентации: если педагог не участвует в сценическом действии, то этот источник ценностных ориентаций также не удваивается. Тем не менее влияние педагога на ценностную сферу ученика может протекать и по театрализованному направлению: если педагог влияет на ученика-Актера посредством общения, личного примера и других педагогических методов воздействия, то на Героя влияние педагога осуществляется через активное, целенаправленное участие в разработке его модели ценностной сферы, которую ученик, в конечном итоге, будет «примеривать» на себя.

Интересно отметить, что два «неудвоенных» источника ценностных ориентаций (*герой и педагог*) при определенном рассмотрении можно поместить в одну строку таблицы: *педагога* можно рассматривать как внешнего проводника, ориентирующего ребенка в его внутреннем мире, Герой же предстает как «внутренний проводник» по внешнему пространству театрализации. Педагог — внешнее дополнение личности ребенка, Герой — внутреннее дополнение личности Актёра.

Рассматривая *сверстников и их ценностные ориентации*, можно сказать, что *сверстники Актёра и окружение Героя* как источники таких ориентаций, имея достаточно много общего, тем не менее специфичны. Ребенок может не замечать процесса ассимиляции ценностей сверстников, без специально организованной ситуации фактически не происходит осмысления этого процесса. Взаимодействие же Героя с ценностями других Героев основано на обязательном предварительном осмыслении системы ценностных связей всей театрализации. С другой стороны, если говорить о самом процессе взаимодействия, то трансляция ценностей у сценических персонажей ограничивается временем их непосредственного контакта, ценностные же процессы в реальной среде распространяются и на внутреннее, мысленное общение ребенка с образами своих сверстников.

Кроме принципа удвоения можно выделить специфические признаки театрализованной деятельности, повышающие эффективность её использования в качестве инструмента воспитания.

Во-первых, это *чувство безопасности*, связанное всё с тем же принципом удвоения: ранимая личность — Актёр — имеет возможность, «спрятавшись» за маску Героя, проявлять себя в новых, а потому рискованных областях. В этой ситуации школьники получают возможность прикоснуться к тем источникам ценностных ориентаций, с которыми они не решились бы встретиться в реальной жизни (или могли бы не узнать бы об их существовании). Более того, благодаря опыту театрализованной деятельности, ценностному переосмыслению может подвергаться факт самораскрытия.

Специфичной для театральной деятельности является и *игра с изменениями степеней свободы субъекта*. Актёр не может уйти со сцены, но он может, сделав два шага, оказаться в Париже, не может одеть костюм из другой сказки, но может летать. Как показали опросы школьников, подобные «эксперименты» со свободой являются мощными стимулами переосмысления собственной концепции «Я — мир». Кроме того, предоставление опыта «сценической свободы» позволяет подвести подростка к отказу от рискованных экспериментов в реальной жизни.

Безусловно, *разделение на внешние и внутренние составляющие* характерно для любой деятельности. Специфическим же для театрализованной деятельности является то, что внутренние компоненты деятельности Героя являются не средствами получения некоего продукта, а самим продуктом в рамках деятельности Актёра³. Погружение во внутренний мир своего Героя, проживание и исследование его обогащают ребенка навыками взаимодействия с собственным внутренним миром, делают его доступным для ценностного рассмотрения.

С учётом того, что воздействие как источников ценностных ориентаций Актёра, так и источников ценностных ориентаций Героя происходит на одну и ту же личность, можно говорить, о большем потенциале театрализованной деятельности в сфере формирования ценностных ориентаций по сравнению с теми видами деятельности, на которые не распространяется принцип удвоения. С другой же стороны, для педагога возрастает сложность планирования формирования конкретных ценностных ориентаций и, соответственно, усиливается непредсказуемость этого процесса.

В заключение можно отметить ценность разработанного алгоритма воспитательной деятельности, заключающуюся в прозрачности его структуры. Важно, чтобы школьники, принимая участие в этой деятельности, осваивали способы её организации. Это умение пригодится им, когда возникнет необходимость становиться творцами своего собственного мира ценностей. Ведь по завершении 11-летнего «спектакля» педагог уходит со сцены, и Актёру предстоит уже самостоятельные, «один на один», взаимодействия со своими Героями, с другими Актёрами и с Героями других Актёров на предмет никогда не завершающегося поиска Абсолютной Гармонии.

Исследование поддержано грантом «Теоретические и эмпирические основы деятельностно-ценностного воспитания» РГНФ № 06-06-00264а.

Примечания

¹ *Ершов П.М., Ершова А.П.* Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. М., 1998.

² *Поляков С.Д.* Деятельностное воспитание: проект и практическое экспериментирование // Воспитательная работа в школе. 2008. № 1. С. 77–82.

³ *Аверьянов П.Г.* Проект методики ролевой рефлексии // Рефлексия как ресурс современного образования: материалы II Междунар. заочной науч.-практ. конф. (Ульяновск, 29 октября 2008 г.) / под общ. ред. А.Д. Барбитовой. Ульяновск, 2008.