

14

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ г. МОСКВЫ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО КУЛЬТУРЕ И КИНЕМАТОГРАФИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ

АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

кнв н 7686

**ОБРАЗОВАНИЕ, РЕАБИЛИТАЦИЯ
И ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ
УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА**

Материалы научно-практической конференции
Москва, 30 мая 2008 года

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО КУЛЬТУРЕ
И КИНЕМАТОГРАФИИ
БИБЛИОТЕКА
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЙ
ИНСТИТУТ ИСКУССТВ



УДК 376
ББК 74.3+74.268.5

Образование, реабилитация и формирование творческой личности учащихся с ограниченными физическими возможностями средствами культуры и искусства: Материалы научно-практической конференции, Москва, 30 мая 2008 года / ФГОУ ВПО «Государственный специализированный институт искусств». – М.: АПКИППРО, 2008. – 165 с.

Научный редактор:
А.И. Савостьянов, д.п.н., профессор,
проректор по научно-методической работе ГСИИ

Ответственный редактор:
Т.П. Нарожная, методист учебно-методического отдела ГСИИ

*Рекомендовано к печати Ученым советом ФГОУ ВПО
«Государственный специализированный институт искусств»,
протокол от 8 апреля 2008 г.*

ISBN 978-5-8429-0250-8

Конференция посвящена решению проблем реабилитации и образования творчески одаренных учащихся с ограниченными физическими возможностями средствами искусства.

Представленные материалы выполнены преподавателями, аспирантами, студентами, научными сотрудниками вузов и научно-исследовательских учреждений.

Сборник предназначен читателям, интересующимся представленной тематикой.

ББК 74.3+74.268.5

Статьи сборника издаются в авторской редакции.

ISBN 978-5-8429-0250-8

© ФГОУ ВПО «Государственный
специализированный институт искусств», 2008
© АПКИППРО, 2008

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ:

Семаков М.П., профессор, к.п.н., заслуженный артист РФ, ректор ГСИИ – **председатель**
Савостьянов А.И., профессор, д.п.н., заслуженный деятель искусств РФ, проректор ГСИИ
по научно- методической работе – **заместитель председателя**
Нарожная Т.П., методист учебно-методического отдела ГСИИ - **ответственный секретарь**
Антонова Ю.П., доцент, зав. кафедрой вокально-хорового и инструментального исполни-
тельства ГСИИ
Болотских И.Г., доцент, к.п.н., ГСИИ
Горбунова Л.Н., профессор, к.п.н., проректор АПКиППРО
Грибова О.Е., профессор, д.п.н., зав. кафедрой коррекционной педагогики АПКиППРО
Диденко Н.С., профессор, к.ф.н., зав. кафедрой гуманитарных наук и общеобразовательных
дисциплин, декан музыкального факультета ГСИИ
Доронина Е.А., зам. зав. кафедрой актерского мастерства ГСИИ
Круглова А.Г., к.п.н., проректор ГСИИ по учебно-воспитательной работе
Лошаков О.Н., член-корр. РАХ, профессор, заслуженный художник РФ, зав. кафедрой жи-
вописи и графики ГСИИ
Сыррожкин И.В., доцент, зав. кафедрой народных инструментов ГСИИ
Скрёбкова-Филатова М.С., профессор, д-р искусствоведения, зав. кафедрой теории музыки
ГСИИ
Филиппов О.Л., декан факультета изобразительных искусств ГСИИ
Цыганкова О.П., главный специалист отдела коррекции психологического, педагогического
и социального сопровождения Департамента образования г. Москвы
Шмелькова И.Е., начальник учебно-методического отдела ГСИИ

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарные доклады

1. <i>Семаков М.П., Савостьянов А.И.</i> Формирование личности студента в воспитательном процессе Государственного специализированного института искусств	7
2. <i>Зарецкая И.И.</i> Творчество как фактор социального развития личности	12
3. <i>Диденко Н.С.</i> Социализация и творческое развитие молодежи с ограничениями по здоровью в процессе обучения в ГСИИ	15
4. <i>Скрёбкова-Филатова М.С.</i> О развитии творческих способностей студентов музыкального факультета ГСИИ	17
5. <i>Панченко О.Г.</i> Антропологическая миссия театрального искусства (научные истоки арттерапии)	19
6. <i>Филиппов О.Л.</i> О формировании человека средствами искусства	21

Секция I. Педагогика творчества (музыка, вокал, театр, живопись)

1. <i>Сыроежкин И. В.</i> Ансамбль в профессиональной подготовке музыкантов в специализированном вузе	24
2. <i>Антонова Ю.П.</i> О некоторых проблемах обучения студентов фортепианного класса в специализированном вузе искусств: специфические задачи и пути их решения	27
3. <i>Рыбаков В.И.</i> Роль словесных описаний игровых движений при обучении незрячих баянистов	30
4. <i>Лисовой В.И.</i> Подходы и формы работы на практических занятиях по «современной этнической музыке» в специализированных вузах	32
5. <i>Семаков М.П.</i> К вопросу о нравственности этюдов на первом курсе театральной школы	35
6. <i>Круглова А.Г.</i> К вопросу о преподавании дисциплины «сценическое движение» в специализированном институте искусств	37
7. <i>Савостьянов А.И.</i> К проблеме ортогональных плоскостей в понятии сценического действия	40
8. <i>Голубева О.В.</i> Влияние развития способностей к импровизации на творческий облик студентов-музыкантов	45
9. <i>Борисов А. И.</i> Краткосрочный рисунок и наброски - как важный фактор творческого развития студентов и совершенствования в области рисунка в целом	47
10. <i>Бидная Е.О.</i> Факторы, способствующие формированию творческой личности инвалидов	49
11. <i>Болотских Е.Г.</i> Знак, символ, силуэт, ритм, как элементы междисциплинарной и комплексной методики преподавания творческих дисциплин студентам с ограниченными физическими возможностями	52
12. <i>Филатов-Бекман С.А.</i> Развитие творческого потенциала студентов ГСИИ средствами компьютерных технологий	54
13. <i>Столяров В.П.</i> К вопросу преподавания методики живописи в ГСИИ	56
14. <i>Лошаков О.Н.</i> Формирование творческой личности студента факультета ИЗО ГСИИ	61
15. <i>Масленникова З.А.</i> О некоторых особенностях обучения сценическому действию	67

16. Лошаков О.Н. «Студенту, пришедшему в вуз учиться изобразительному искусству»	75
17. Петерсон А.О. Роль мастеров сцены в формировании творческой личности студентов	83

Секция II. Гуманитарные дисциплины и творческое образование студентов с проблемами здоровья

1. Пасс Г. М. Гуманитарные дисциплины как компенсирующий цикл учебных программ в системе художественно-творческого образования. Опыт ГСИИ	89
2. Богданов В.П. Курс «История русской культуры» в контексте других гуманитарных предметов	92
3. Ласкавая Е.В. Формирование устной речи у студентов с проблемами слуха специализированного института искусств	94
4. Березин Е.А. Проблемы обучения студентов с нарушением слуха	99
5. Кириллина О.М. Геометрия и жизнь	101
6. Ильина Е.Н. Музей и кафедра	105
7. Калицкий В.В. Некоторые аспекты взаимодействия аполлонийского и дионисийского в западно-европейском музыкальном искусстве (от античности до середины XIX в.)	107
8. Кукушкина И.А. Великие Россияне (учебный и познавательный проект)	113
9. Масленникова З.А. О языке жестов	114

Секция III. Социализация, психология и педагогика

1. Гаврилова А.А. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы оценки художественного развития студентов ВУЗов искусств	122
2. Сергеева Н.Г. Совместная деятельность учащихся: формы ее организации	123
3. Зарубина И.Н. Творческие способности у студентов с нарушением зрения как фактор успешной социализации	127
4. Семанов М.П. Категория внимания в творчестве и жизни	130
5. Назукина М. Проблемы социального развития детей инвалидов	133
6. Малофеева И.В. К вопросу о получении высшего и среднего образования людей, имеющих серьезные проблемы со здоровьем	136
7. Березин Е.А. Психотерапевтические методы, используемые при работе с лицами с нарушением слуха	139
8. Савостьянов А.И. Интегрирующие функции педагога при дезадаптивных состояниях студента творческого вуза	143
9. Тарасов Л.В. Социокультурное развитие молодых людей с инвалидностью: анимационный подход	145
10. Нестерова А.Ю. Саморазвитие и творческая самореализация личности студента в воспитательном процессе в ВУЗе	148
11. Руднева В.Ф. Воспитывающая среда как фактор формирования профессиональной направленности личности студента	150
12. Корабль В.Ю. Несовершенство системы школьного музыкального образования детей-инвалидов по зрению в Москве и крупных городах России	152
13. Сергеева Н.Г. Технология учебного сотрудничества: оптимальная форма организации учебно-воспитательного процесса	156
14. Корабль В.Ю. Необходимость научной и методической систематизации накопленного опыта коллективного музыкального творчества незрячих и основные исторические этапы его развития	160

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Председатель: профессор, к.п.н., заслуженный артист РФ,
ректор ГСИИ

Семаков М.П.

Сопредседатель: профессор, д.п.н., заслуженный деятель искусств РФ,
проректор ГСИИ

Савостьянов А.И.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ИНСТИТУТА ИСКУССТВ

Семаков М.П., профессор, к.п.н., заслуженный артист РФ, ректор
Савостьянов А.И., профессор, д.п.н., заслуженный деятель искусств РФ, проректор
Государственный специализированный институт искусств

Восхождение к общечеловеческим ценностям – сегодняшняя политика и образ воспитания. Мы терпим настоящее бедствие в самых разных сферах нашей социально-экономической, культурной жизни из-за того, что многие и многие подростки, молодые и взрослые люди пожизненно застряли на лже-ценностях, оборачивающихся приспособленчеством, догматизмом, стяжательством, карьеризмом, жестокостью, бесчестием, на какую бы ступень социальной лестницы они не взобрались. ... И одна из фундаментальных проблем воспитания и образования – создание общечеловеческой шкалы ценностей. Той гуманистической шкалы по содержанию, которая может и должна стать единственной и абсолютной, перед которой все и равны, и одинаковы (несмотря на неодинаковость, неповторимость каждого). Той шкалы ценностей, которая почти неудержимо восстанавливается из века в век, в каждой стране, после любых периодов зверств и кровопролитий.

Добиться того, чтобы у каждого человека та общечеловеческая шкала стала мерилом и эталоном – трудно, но возможно. Готов ли наш цех – педагогическая теория и практика – к участию в такой работе? Необходимо осмысление и отбор имеющегося опыта, чтобы ответить на поставленный вопрос. Наши размышления в этом ряду.

Вначале несколько соображений о самых насущных сегодня целях и средствах воспитания студентов Государственного специализированного института искусств.

Требуется личность – такая цель, определяемая социальным заказом в условиях революционных общественных преобразований, нуждается в уточнении.

Вспомним двух хорошо знакомых людей: одного – честного, мужественного, доброго, порядочного человека, настоящего гражданина, другого – и руки ему не следовало бы подавать – прямая противоположность первому. Это не только разные по своему нравственному облику люди. Их резко отличается мера представленности каждым собственной личности. Они по-разному интегрируют, выражают общественные отношения, причем самое ценное в этих отношениях – то, что служит подлинным интересам человека. В целом – такому прогрессу, где главное – очеловеченность всех отношений. Люди все больше убеждаются – «все прогрессы реакционны, если рухнет человек» (эти строки А. Вознесенского выражают своего рода алгоритм подлинного социального прогресса). Недостаточность нравственности, гуманизма деформируют общество, человеческие отношения, разрушает человека как личность. Но вернемся к на-

шим знакомым. Перед нами люди с различной, если так можно выразиться, личностной наполненностью.

Личность. Еще раз подчеркнем важную для этого понятия мысль. Нравственная ущербность человека означает, прежде всего, личностную недостаточность. И, напротив, чем человек нравственнее, тем больше в нем личности, тем она значительнее. Личный вклад в счастье людей, близких и «дальних» - вот чем измеряется нравственность человека. Причем, этот вклад связан не только с участием в труде «на общую пользу» (важно, чтобы за всей этой общностью не исчезали живые люди!), но и с борьбой за социальную справедливость и человеческое достоинство за достойную человека самореализацию. Нередко за словами «общество», «народ», «государство» исчезают люди с их радостями и печалью, заботами и сомнениями. Такие потери начинаются со школы, где оказывается легче «обнять человечество», чем проявить внимание, позаботиться о хорошем настроении своих сограждан.

Заметим, целый ассортимент объективно положительных качеств (общественная активность, ответственность, дисциплинированность, чувство долга и до.) могут и «не выходить» на благополучие, радость людей и в силу этого во многом терять нравственную, общечеловеческую «цену». Не потому ли, так называемое «нравственное воспитание» по частям, лишенное гуманистического смысла, дает столь незначительный личностный эффект?

Потребности и мотивы, идеалы и жизненные цели, деятельность и общение, поступок и поведение в целом - эти специфические личностные характеристики - одновременно и сущностные проявления нравственности человека. Именно в них, в этих проявлениях, кроются ответы на «вечные» вопросы - ради чего человек действует, что ценит, к чему стремится. Тот факт, что в одних и тех же проявлениях выступает личностное в человеке, может служить психологическим обоснованием

их единства.

А вот социально-исторический подход. Нравственное есть неперемнная сторона всякой социальной деятельности, любых социальных отношений. Мораль регулирует поведение и сознание человека в той или иной мере во всяких без исключения сферах общественной жизни - и в труде, и в быту, в политике, в науке, в семейных, внутригрупповых, межклассовых и международных отношениях. В этом смысле можно говорить о «вездесущем» характере нравственности, о ее «всекомпетентности». В силу обобщенности моральных принципов нравственность отражает глубинные силы социально-исторических условий бытия человека, выражает его сущностные потребности.

Итак, нравственная характеристика выступает как определяющая личность. Еще ее сущностная грань - творческий потенциал как выражение творческой индивидуальности человека. Стремление к добру, справедливости, к благородным гуманистическим целям не означает, что человек отказывается от удовлетворения собственных потребностей и интересов, от развития своих способностей, от свободы самореализации.

Сегодня, пожалуй, как никогда, важно понять настоящую потребность - отдельная личность должна обрести всю полноту творческого воздействия на

социально-экономический прогресс в нашей стране. Именно в этом проявится ее гражданственность, нравственность. В этом состоит собственно «человеческий» резерв интенсификации, ускоряя развитие всех сфер нашей производственно-хозяйственной и социально-культурной жизни. И если жизненными неудачниками становятся поэты, которые уходят в истопники, рабочие-изобретатели, которые промышляют халтурой, философы, которые метут дворы, ученые, которые работают сторожами, асоциального успеха достигают творчески несостоятельные конформисты, то общество оказывается уязвимым из-за нехватки прежде всего человечности, справедливости, нравственности. Важна творческая самоотдача в деле, которому служишь. И тогда происходит замечательное – соединение радости самоосуществления и сознания выполненного долга, значимости своего дела.

Хорошо известно, что участие человека в созидательном процессе, воспитание в человеке творческого начала, прежде всего, пробуждают в нем стремление сохранить результаты творчества другого человека, а в итоге – бережное и почтительное отношение к созидательной деятельности человечества в целом. Творчество – это энергия, получившая конструктивное направление. Юношеская энергия, инициатива, смелость, самостоятельность, не найдя выхода, не получив возможности реализации, не так уж редко устремляется по разрушительному пути, по пути самоутверждения за счет других, со всеми вытекающими отсюда последствиями. И здесь видна неразрывная связь нравственного и творческого потенциалов человека, только в этом последнем случае в их извращенном значении, что расщепляет, разрушает личность.

Современная студенческая жизнь знает много нюансов в соотношении проявившейся творческой индивидуальности (по большей части в сферах специальных: музыка, театр, изобразительное искусство спорт, техника и др.) и социального выхода дарований и способностей. Как правило, здесь возникают «ножницы». Творческий потенциал личности, не имея поддержки, признания со стороны «значимых других», в частности – социума, не находя возможности социального служения, либо глохнет, либо становится сугубо «личным делом». Что же касается феномена социального творчества, столь необходимого в современных условиях, то это – скорее достояние новаторского опыта и еще весьма слабо вырисовывается в педагогической теории.

Итак, личность как цель воспитания – это своего рода сплав нравственной воспитанности и отчетливо выраженной творческой индивидуальности человека в их единстве. Что касается средства воспитания личности, средства универсального, наиболее экономичного и продуктивного (интенсивного!), то это воспитание среди людей и для людей.

Известно, что в прогрессивном педагогическом опыте развитие творческой индивидуальности всегда выступало как принципиальное условие становления подлинного гражданина, как сущностная грань личности.

Коллектив как инструмент формирования творческой индивидуальности студентов, а также исследование проблемы нравственного формирования личности – предмет специального педагогического исследования и составная часть концепции воспитательного коллектива. Важность объединения двух проблем

в современных условиях очевидна. Это связано еще и с тем, что в течение последних лет вполне отчетливо проявились, по крайней мере, две отрицательные тенденции.

Основополагающий принцип советской воспитательной системы - воспитание личности в коллективе - в практике нашей школы во многом приобрел догматический, формальный характер. Сложилась тревожная ситуация: сильный педагогический и студенческий коллектив - большая редкость. С другой стороны, мы видели, что немало воспитательных коллективов, будучи острым средством, наносили вред формированию личности, выращивая бюрократов, конформистов, «двойников» (имеющих двойную шкалу ценностей), убивая человеческую неповторимость, творческий порыв, индивидуальность. Одно из следствий - появление особой категории педагогов и студентов - «активистов-профессионалов».

В условиях перемен в нашей стране более чем уместно вернуться к тому, что кажется уже выполненным. Именно поэтому так важна ретроспекция - обращение к оправдавшим себя идеалам и опыту коллективного воспитания. Важно по-хозяйски распорядиться таким воспитательным богатством как коллективная жизнедеятельность. Это понятие отражает нечто большее, чем то, что обычно связывается с коллективом, - общественно значимая цель, практическая деятельность, организация, отношения с ответственной зависимостью, связь с другими коллективами, обществом в целом.

Конечно, это самый что ни на есть прожиточный минимум, своего рода мерка - есть коллектив (пусть еще не очень сильный) или пока перед нами все и не «коллектив». К сожалению, этой мерке или эталону не отвечают очень многие кафедры, студенческие курсы, кружки, институты в целом. Спросите у студентов: какая у них общая цель? Этот вопрос скорее всего удивит, вызовет у аудитории замешательство.

А между тем, коллектив - это непременно движение к цели, близкой, средней, дальней перспективе. Именно А.С.Макаренко принадлежат слова о том, что сила и красота человека измеряется тем, как он относится к далекой, трудно достижимой перспективе. Жизнь без цели - что может быть более унылым? Это полностью относится к любому коллективу высшей школы. Подчеркнем, что в коллективной жизнедеятельности есть все, вернее, может быть все, как в самой замечательной жизни. Не только практические дела, но и общение и ценности, включая собственные законы. И самые разнообразные отношения - от «деловых» - ответственной зависимости, сотворчества, до отношений дружбы, братства, любви.

Жизнедеятельность коллектива - это и события, радостные и печальные. Это не только идеалы, настроение, самочувствие коллектива, но и - личности. Ее внутренний мир. Такое богатство коллективной жизнедеятельности делает ее потенциальным и реальным источником нравственного и творческого становления воспитанника. Ведь нравственное «вездесущее», содержится в каждом из явлений коллективной жизнедеятельности, и поэтому здесь все неприкрытым образом вынуждает оценивать, делать выбор, поступать, действовать. Иными словами, здесь все «работает» на создание коллективного и лично-

го нравственного опыта. Последний, кстати сказать, самым существенным образом определяет жизнь коллектива. Вот почему можно говорить о личном опосредовании процессов коллективного образования. Важно понять: не только коллектив воздействует на личность, но и личность на коллектив – своими взглядами, ценностями, поступками. Словом и делом. Коллектив силен силой составляющих его личностей, нравственной и творческой.

Нравственная эффективность жизнедеятельности коллектива зависит от ее возможности обеспечить становление многогранных интересов и потребностей воспитанников, их увлечений, развитие творческой индивидуальности. Многообразие деятельностей, отношений, общения в коллективе – основа для выявления и осознания каждым своих возможностей, для обобщения и соподчинения своих потребностей и желаний, для их организации в жизненные цели. Творческий потенциал членов коллектива выступает как своего рода старт и последующая опора в процессе нравственного становления личности. В свою очередь, именно этот процесс придает социальную ценность, нравственный смысл творческому самовыражению и самоутверждению воспитанников. Так возникает гражданское осознание своего места в жизни, что прежде всего и проявляется в социально-значимом содержании жизненных целей и самооценки личности.

Нравственное взросление воспитанника в коллективе принципиально определяется творческим характером его жизнедеятельности, когда все в ней преобразуется самими студентами путем личного участия каждого в самостоятельном выдвижении проблем и их нестандартном решении (будь то конкретное дело, или норма общественного мнения, или реальное отношение). В этом и проявится собственно творчество как созидание нового в мире идей, дел и поступков, нового, лучшего качества жизни. Это и будет индивидуальный вклад в дела и ценности коллектива, общества, в обогащение духовного мира наших воспитанников.

Важно подчеркнуть, что в жизнедеятельности коллектива через творческое участие в ней студентов становятся «авторами» не только практический и духовных начинаний в коллективе, но и своего нравственного и творческого роста, формирования своей личности – своих ценностных ориентаций, самооценки, идеального образа, жизненных целей. Эти личностные образования особенно важны, поскольку определяют перспективу движения, развитие человека, его саморазвитие, собственную жизненную линию, т.е. формирование его личности.

ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Зарецкая И.И., профессор, д.п.н.

*Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования*

Системные преобразования в социально-экономической и социокультурной жизни общества привели к изменению целевых установок образовательного процесса. Если ранее приоритетным было обеспечение необходимой суммы знаний, обеспечение функциональной грамотности, то теперь целевая установка – создание условий для наиболее полной самореализации индивидуальных способностей, возможностей, потребностей, развития приоритетных характеристик, обеспечивающих успешное социальное и профессиональное самоопределение индивидуума.

Процесс социализации личности сопряжен с преодолением ряда барьеров, связанных как с влиянием социальной среды, так и с особенностями развития самой личности. А.В.Мудрик, анализируя сущность социализации в историческом и онтологическом аспектах, обращает внимание на две возможные формы социализации: *адаптацию и интеграцию*. *Адаптация* – пассивное приспособление к среде; *интеграция* – активное взаимодействие со средой, когда индивид способен влиять на среду, изменяя и ее, и себя самого.

Социализация в форме адаптации вполне благополучна, пока неизменна среда. Но с изменениями среды может проявиться дискомфорт, неудовлетворенность личности, стрессовые, даже трагические проявления, если личность не готова к самоизменениям. В современных условиях России активность, мобильность человека становится непременным условием его самоутверждения, самореализации, конкурентоспособности. Вот почему целевой установкой воспитания учащихся, студентов становится обеспечение готовности к социализации в форме интеграции.

Приоритетные характеристики, ключевые компетентности активной личности, готовой к самоизменениям – целеустремленность и настойчивость в достижении цели; работоспособность; самостоятельность решений в ситуации выбора; ответственность за нравственно ценный выбор средств достижения цели. Развитие этих характеристик должно быть в центре внимания педагогов, воспитателей, родителей – всех субъектов организации воспитательной деятельности.

Какие же барьеры встают на пути подготовки растущего человека к позитивной социализации в форме интеграции и как их преодолеть? Первый барьер – влияние негативных факторов социальной среды: девальвация ценности семейных отношений, неблагополучие пространства детства (рост социального сиротства, проникновение вредных привычек в среду детей и молодежи), культ силы и насилия в СМИ. Этот барьер особенно опасен для подростков. Они тянутся к общению, для них важно признание сверстников, референтной группы. И если не хватает им семейного, школьного тепла, они все равно ищут сферы

признания и самоутверждения. Хорошо, если находят его в творческих коллективах учреждений дополнительного образования, где принцип гуманизации реализуется более успешно, чем в общеобразовательной школе. И именно творчество, отвечающее индивидуальным склонностям и возможностям подростка, способствует позитивной социализации. А если нет? Он может оказаться в криминальной среде, и тогда возникает проблемы развития. Лица криминальной среды отнюдь не педагоги и не психологи, почему же удается им привлечь ребенка? Они реализуют принципы гуманного воспитания: принимают ребенка таким, как он есть, создают ему ситуацию успешности, правда, в асоциальной деятельности.

Процесс воспитания рассматривается как частично управляемый процесс социализации. Функция воспитания по преодолению негативного влияния среды состоит в том, чтобы, с уважением воспринимая сложившиеся интересы, потребности, предпочтения учащихся, неназойливо, в процессе совместной творческой деятельности расширять их культурный кругозор, формируя нравственную устойчивость к негативному влиянию программ телевидения, сайтов Интернета, неформального общения.

Другой барьер связан с тем, что личности могут быть свойственны две противоположные характеристики: *поисковая активность* или *феномен выученной беспомощности*. Барьер возникает, когда самим образовательным процессом формируется выученная беспомощность. Учащиеся переходят в основную школу, и начинаются проблемы адаптации к новой среде. Самые талантливые, ответственные учителя вынуждены опираться на сильных учеников и при этом не упустить самых слабых. И начиная с 5 класса, формируется так называемая «благополучная середина». Они выполняют домашние, удовлетворительно пишут контрольные, но на уроках их лучше не трогать: время дорого! И они молчат в 5, 6 классе – формируется выученная беспомощность: неуверенность в себе, замкнутость, пассивность.

На помощь таким детям приходит творчество. Участие в самодеятельности, в школьном театре, хоре, изостудии и других видах творческой деятельности позволяют проявить себя, почувствовать свою значимость, поверить в себя. Симптоматично, что наиболее действенное влияние на преодоление выученной беспомощности оказывают коллективные формы приобщения к творчеству: вокально-инструментальные студии, школьные театры, фольклорные ансамбли. Причина в том, что эти коллективы предоставляют возможность каждому ту форму участия и меру активности, на которую он способен.

Неограниченны потенциальные возможности искусства и в формировании благоприятных межличностных отношений между учителем, классным руководителем и воспитанниками. Как помогает творческая деятельность преодолеть трудности педагогической деятельности, я испытала на собственном опыте. Моя педагогическая деятельность начиналась в мужской средней школы, где мои пятиклассники, неумные, шумные, были всего на 10 лет младше меня. Проблемы с дисциплиной, агрессивность одних и зажатость других удалось преодолеть только тогда, когда возник в классе драматический кружок. Между мной и детьми возникли новые отношения – доверия и взаимоуважения. Опыт

творческого общения мы перенесли со временем и на уроки литературы: инценировали эпизоды поэмы Н.В.Гоголя «Мертвые души», сцены трагедии А.С.Пушкина «Борис Годунов» и др. Это изменило отношение школьников к учебному материалу, повысило интерес к изучению литературы, а мне как педагогу помогло лучше узнать своих воспитанников, найти путь к сердцу каждого.

Третий барьер на пути благополучной социализации – детские комплексы. Они бывают вызваны объективными причинами: заикается ребенок и поэтому чувствует себя стесненно в кругу сверстников; физический дефект ребенка-инвалида тоже мешает ему самоутвердиться в коллективе. Но чаще причины бывают субъективные, когда человек чем-то недоволен в своем облике, ему кажется, что он не такой как все или что его воспринимают не так, как хотелось бы. Как преодолеть этот барьер? Функция воспитания в этом случае – корректировка детских комплексов, опираясь на те же принципы гуманных отношений: принятие ребенка таким, как он есть, создание ему ситуации успешности благодаря включению в ту деятельность, где он почувствует свою значимость для других и испытает ситуацию успешности.

Примером может служить позиция учителей по отношению к заикающемуся ребенку. Они стараются, как можно меньше включать его в речевую деятельность. А ведь известно, что человек перестает заикаться, если поет или читает стихи. Следовательно, важно как можно чаще включать его в эту творческую деятельность, чтобы он сам ощущал себя таким, как все, и окружающие воспринимали бы его по-иному. Опять мы убеждаемся в коррекционном, реабилитационном воздействии творческой деятельности.

Реабилитационная функция искусства, творческой деятельности приобретает, конечно, особую значимость в пространстве Государственного специализированного института искусств, явившегося инициатором проведения данной научно-практической конференции. Вызывает глубокое уважение деятельность педагогического коллектива института по реабилитации и развитию творческой личности учащихся с ограниченными физическими возможностями. Вместе с тем, инновационный потенциал образовательной деятельности, направленный на поддержку средствами искусства саморазвития, самоутверждения, интеграции в социум учащихся с ограниченными возможностями имеет общепедагогическое значение.

Его социально-педагогическое значение связано с тем, что в психолого-педагогической поддержке, своего рода реабилитации нуждаются многие учащиеся, студенты, которым объективные и субъективные барьеры мешают раскрыть свои личностные возможности, поверить в себя и самоутвердиться. Анализ проблем социализации убеждает в том, что значимым фактором преодоления выученной беспомощности, развития активности и целеустремленности, вдумчивого отношения к явлениям действительности, формирования ценностных ориентаций, т.е. позитивной социализации в форме интеграции является искусство, творческая деятельность во всех ее проявлениях. Жизнь в творчестве формирует не потребителей, а ценителей, создателей и трансляторов культурных ценностей.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ПО ЗДОРОВЬЮ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ГСИИ

Диденко Н.С., доцент, к.ф.н., зав. кафедрой гуманитарных дисциплин
Государственный специализированный институт искусств

Проблемы реабилитации людей, имеющих ограничения по здоровью, остаются очень острыми и требующими большого участия, как со стороны государства, так и со стороны различных общественных организаций и образовательных учреждений.

Нам представляется, что самое верное решение этого вопроса – специализированные образовательные учреждения, где высокий уровень образования сочетается с индивидуальным подходом к каждому студенту.

ГСИИ – первый и до сих пор единственный в мире институт, ориентированный на обучение творческим профессиям молодых людей с серьезными физическими и сенсорными проблемами. Он создан в 1991 году. За 16 лет деятельности ГСИИ было выпущено 150 специалистов с нашими дипломами. Это музыканты – инструменталисты, вокалисты и дирижеры; художники – живописцы и графики; артисты драматического театра и кино, кукольного театра, артисты разговорного жанра.

Одно из условий социализации наших студентов – индивидуальная работа с каждым. Вся работа – и учебная, и воспитательная, и творческая – ведется с учетом психологических и физических особенностей каждого курса, каждой группы и каждого студента. Мы ищем и создаем такие методики для работы с инвалидами, чтобы они соответствовали уровню государственных стандартов. Естественно, что при таком подходе наполняемость групп должна быть меньшей, чем в обычных вузах. Кроме того, в обучении максимально используются средства, помогающие компенсировать сенсорные ограничения учащихся: для слабовидящих и незрячих введены занятия по изучению нотного Брайля и овладению специальными компьютерными программами; занятия со слабослышащими обеспечиваются сурдопереводчиками; занятия по физическому воспитанию адаптированы к возможностям людей с различными заболеваниями и др.

С другой стороны, в воспитательной работе педагогов доминирует принцип – не фиксировать внимание на проблемах инвалидности, не жалеть, не усугублять проблемы своим показным сочувствием. Понимая трудности каждого студента, мы стремимся формировать у них способность самостоятельного преодоления своих проблем.

Важнейшим условием реабилитации инвалидов является качество их профессиональной подготовки. В ГСИИ это обеспечивается, прежде всего, высоким уровнем профессорско-преподавательского состава. Специальные дисциплины преподают здесь известные и заслуженные специалисты в мире искусства – музыканты, актеры, режиссеры, художники. Многие преподаватели имеют

почетные звания и ученые степени. Это предполагает предъявление высоких профессиональных требований к деятельности студентов, в первую очередь – к занятиям по специальным дисциплинам, к организации самостоятельных занятий и концертной работе. И результаты налицо. Наши студенты по-настоящему увлечены своим творчеством. Они регулярно становятся лауреатами и дипломантами всероссийских и международных конкурсов. Не меньших успехов добиваются и студенты других факультетов – актеры и художники.

Важное значение для обеспечения качества профессиональной подготовки имеет готовность педагогического коллектива к развитию, к принятию новаций, как в сфере современного искусства, так и в сфере педагогики. Относительно ГСИИ мало сказать, что институт развивается на уровне ведущих художественных вузов страны. Будучи единственным подобного рода специализированным вузом, ГСИИ, по мере накопления опыта в занятиях с инвалидами, разворачивает и научно-методическую работу. За эти годы нами было выпущено 3 сборника научно-методических статей. С 2005 года ведется работа по проекту «Программно-методическое обеспечение учебного процесса в специализированном вузе», рассчитанному на несколько лет: к настоящему времени вышли в свет 3 выпуска из серии «Учебные программы» и 1 выпуск серии «Учебно-методические пособия» – «Хрестоматия для обучения игре на фортепиано слепых и слабовидящих учащихся». За последние годы в ГСИИ открыты две новых специальности: дизайн и музыкальная звукорежиссура.

О качестве образования в ГСИИ лучше всего говорит тот факт, что почти все выпускники успешно работают по специальности. Так, выпускники музыкального факультета ведут концертную деятельность, естественным образом вливаются в творческие музыкальные коллективы, работают преподавателями музыкальных школ и училищ, заканчивают аспирантуру и защищают диссертации. Выпускники театрального факультета создали уже два творческих коллектива: кукольный театр «Котофей» и театральную труппу неслышащих актеров «Недослов». Оба коллектива отмечены призами и премиями международных фестивалей и фондов. Кроме того, и большую часть труппы московского театра «Мимики и жеста» составляют бывшие наши студенты. Выпускники факультета изобразительных искусств – активные участники и дипломанты художественных выставок, многие из них уже стали членами московского и российского Союзов художников.

Одна из определяющих идей развития нашего вуза – взаимодействие и взаимообогащение трех видов искусства: музыки, изобразительного искусства и театра. Поэтому для нас является принципиальным творческое взаимодействие в институте трех факультетов – музыкального, театрального и изобразительных искусств.

Студенты ГСИИ посещают вузовские концерты, художественные выставки и театральные спектакли, независимо от своей специальности. Наши выставки изобразительного искусства всегда предваряются концертом, в котором

участвуют музыканты и чтецы. Музыканты участвуют в учебных театральных постановках; работы студентов факультета изобразительных искусств экспонируются в классах, залах и коридорах нашего вуза. Студенты музыкального и театрального факультетов регулярно выезжают на совместные концерты в различные социальные учреждения. И даже в 2005 году силами трех факультетов была поставлена опера по сказке Андерсена «Дикие лебеди» (композитор Светлана Фомина).

Мы думаем, что социализация наших студентов происходит более эффективно в том числе и потому, что здесь в едином социокультурном пространстве общаются и взаимодействуют люди, имеющие проблемы разного характера (по зрению, по слуху, опорники и др.). Это заставляет каждого из них по-новому взглянуть на свои собственные проблемы, преодолеть зачастую присущий инвалидам эгоцентризм, научиться не только ждать помощи, но и самому помогать другим и т.п. Здесь следует отметить, что в нашем институте учатся и здоровые студенты, хотя и в небольшом количестве. И это также является для нас принципиальным, так как позволяет избежать ощущения своего рода социальной и психологической «резервации».

О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ГСИИ

Скробкова-Филатова М. С., профессор, д-р. искусствоведения,
заслуженный деятель искусств РФ,
зав. кафедрой теории и истории музыки

Государственный специализированный институт искусств

Лучший метод реабилитации молодых людей, имеющих инвалидность – развитие и поддержка их творческих возможностей. Это относится к студентам всех специальностей – музыкантам, художникам, ученым. Разрабатываются подобные методики и в ГСИИ, в частности, на музыкальном факультете.

На кафедрах, готовящих пианистов, вокалистов, баянистов и других музыкантов-исполнителей, эта проблема решается в классах по специальности, ансамбля и др. Вместе с тем широкие возможности творчества раскрываются и при изучении тех дисциплин, которые относятся к кафедре теории, истории музыки и музыкальной звукорежиссуры.

На курсе гармонии можно предложить студентам сочинить собственные пьесы, в основе которых лежат разные задания. Это – задания на различные типы тональных отклонений и модуляций, на использование энгармонизма, неаккордовых звуков, диатонических народных ладов и др. Пьесы пишутся в форме периода и простой двух- или трехчастной форме, в строгой четырехголосной

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО КУЛЬТУРЕ
И КИНЕМАТОГРАФИИ

БИБЛИОТЕКА

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЙ

408 и 7686

фактуре и, как правило, исполняются авторами на фортепиано как на уроках, так и на зачетах и экзаменах.

Аналогичные задания применяются на курсе анализа музыкальных произведений. Здесь ставятся иные задачи, чем на курсе гармонии: пьесы, изложенные в свободной фактуре, пишутся студентами в различных музыкальных формах – периода, простой, сложной, рондальной; иногда студенты пишут даже пассакальи, а также небольшие сонатины. Исполняют учащиеся свои пьесы не только на фортепиано, но и на других инструментах – баяне, аккордеоне. Таким образом, в пределах собственного творчества студентов отражены все изучаемые музыкальные формы. Данные сочинения, созданные студентами в различных жанрах (танца, хора, баллады, ноктюрна и т. д.), не являются, конечно, настоящими работами по композиции. Однако они пробуждают в студентах некоторые композиторские способности, заложенные в каждом музыканте. Для особенно одаренных учащихся введен факультативный курс композиции.

Еще одной формой развития творческих способностей студентов являются доклады, которые учащиеся делают на курсах анализа, истории музыки, народного творчества, современной и неевропейской музыки. На курсе анализа, в частности, это небольшие сообщения по темам: музыкальный жанр, стиль, выразительные средства. Несколько позднее студенты делают обширные доклады по глобальному и вместе с тем детальному изучению тех крупных сочинений, которые молодые музыканты исполняют по специальности (концерты, сонаты, сюиты и т. д.). Об этом мы не раз упоминали в статьях, опубликованных в научных сборниках ГСИИ.

Очевидно, что можно предложить еще и другие способы, методы, средства реабилитации музыкантов с ограниченными возможностями. И каждый учебный год, каждая конференция или научное обсуждение порождают новые идеи о том, как эффективнее развивать творческие возможности студентов-музыкантов, обучающихся в ГСИИ.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ МИССИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА (НАУЧНЫЕ ИСТОКИ АРТТЕРАПИИ)

Панченко О.Г., профессор

*Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования*

*«То, на что способно человеческое тело,
никто еще не определил».*

Б. Спиноза

Процесс усложнения мира, внешнего и внутреннего порядка человека, предполагает слаженность академической и практической науки в единой сфере исследования, тем более, что вопросов в этом исследовательском поле много. Это вопросы о ребенке, о семье, о смысле и назначении человеческой жизни, о человеке чувствующем, переживающем и понимающем всю степень ответственности перед собой и людьми. Как жить в настоящем и заниматься будущим? Как организовывать среду, проявляющую личность? Что несет образование, которое сегодня вызывает у нас радость и удивление, восторг и сожаление? Рождение человека образованного и душевного: как соединить эту реальность? Как воспитать психологическую культуру молодого поколения? Сегодня информационное загрязнение окружающей среды достигает тех пределов, за границами которых возможны непредсказуемые последствия. В итоге создается необходимость в общественном согласии и духовной консолидации, климате доверия в обществе, семье, помощи человеку и семье при критических жизненных ситуациях.

Характерен пример из жизни А.В. Запорожца, ученика Л.С. Выготского. Его увлечение театром и работа до войны в украинском театре Леся Курбаса, ученика К.С. Станиславского, дали ему иное понимание механизма формирования чувств и эмоций. Это и овладение сценическим поведением, и эмоциями в терминах преобразования как «претворенного движения». Л.С. Курбас предлагал актеру сосредоточиться на содержании своей роли и спектакля в целом; через проблему и жизнь героя принять ту систему отношений и обстоятельств, в которых сам человек осмысливает значимость своих переживаний, поступков. В то же время режиссер считал необходимым развить у играющего актера способность снять мышечную напряженность, расслабиться, избавиться от стереотипов, власти штампов; формировать «степени свободы» (в том числе и человеческой моторики) в звучащую внутреннюю симфонию смыслов и переживаний, размышлений о становлении личности. Идея Л.С. Курбаса – это мотив строительства философского театра на принципах «вершинной психологии», на понимании внутреннего смысла человеческого существа.

В 1941 году А.В. Запорожец публикует исследование возникновения чувствительности кожи ладони к лучам видимого спектра, использованное А.Н. Леонтьевым при формулировании гипотезы о возникновении психики. Цикл о развитии детского мышления напрямую выводится из развития «доречевых

практических обобщений», представляющих собой функциональные значения предметов. Идея Л.С. Выготского заключается в том, что «движение как бы отчуждается от действия, превращаясь в жест, определенный рисунок, в мимический слепок вещи».

Концепция актерской выразительности в каких-то отношениях сходна с той системой научных понятий о живом человеческом движении, что разрабатывается в современной психологии. Научный пафос школы Л.С. Выготского связан с выстраиванием идей культурно-исторического, орудийного характера развития человеческой психики. Соотношение натуральной, природной психики и ее культурно-исторической составляющей представляет основу раскрепощения степеней человеческой свободы (в том числе одаренности, спонтанности, моторики и т.д.).

Работая в восстановительном госпитале во время войны с ранеными бойцами, А.В. Запорожец наблюдал, что их «ощущаемость», чувствительность чрезвычайно высока. Так называемая проблема «внутренней картины» или внутренней формы движения несет «динамический осмысленный образ». Отсюда, согласно теории Л.С. Выготского, сущность и источники происхождения самого интимного и глубинного в человеке заключаются не только во внутренних органических процессах, а также в его духовной организации. На основании своих исследований и своего жизненного опыта Запорожец приходит к выводу о том, что чувства - это ядро личности, орган индивидуальности. «Идея человеческой природы» - в бесконечном совершенствовании своего бытия. Эта идея связана у Шиллера с его работами «О современном немецком театре», «Театр, рассматриваемый как нравственное учреждение», в которых доказывает связь искусства с воспитанием нравственности. Далее он отмечает «...театр развертывает пред нами разнообразное зрелище человеческих страданий». Ершов П.С. в работе «Режиссура как практическая психология», размышляя о теории и практике театральной режиссуры, подтверждает идеи К.С. Станиславского о признании антропологической ценности феномена игры. Эти идеи Шиллера и К.С. Станиславского явились открытием в области педагогики и педагогической психологии, которая оформилась в начале 20 века, сегодня этот феномен исследуется подробно.

Создаваемые в веках произведения культуры великими педагогами, великими мыслителями, великими художниками позволяют их идеями одухотворить наше театральное и педагогическое бытие радостью прикосновения к прекрасному. Арттерапия театральным творчеством дает возможность изменить духовное и физическое состояние молодежи с нарушенными функциями речи, движения и слуха и т.д.

Таким образом, «зона ближайшего развития» (Выготский), связанная с людьми с нарушенными функциями речи, движения, слуха и т.д., - это работа с ними как с полноценными людьми, природа которых божественна и наделена полнотой и целостностью их существа.

Все мы родом из детства! Из этой полноты и целостности понимания Бытия мы всё сможем преодолеть на физическом, интеллектуальном, волевом, чувственно-эмоциональном, природном плане.

О ФОРМИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕКА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Филиппов О.Л., декан факультета изобразительных искусств
Государственный специализированный институт искусств

Человек вышел из пещеры. Это его первое жилище позволило ему расслабиться, оглянуться, задуматься, оторваться от постоянного напряжения и попробовать воспроизвести увиденное, передать свои ощущения и впечатления от красоты, мощи, количества животных (увиденных на охоте), изобразить их и себя.

Изображая, он мог и подражать им, их пластичности, ловкости, мог воспроизвести их рев, мычание. Восстанавливая по памяти сцены охоты, он выстраивал последовательно драматургию событий. Это помогало ему в дальнейшем. Со временем рисунки изображений множественности животных, их рогов и копыт станут знаками, передающими число, качество и даже звук. Ритмы и звуки станут звукорядом. Человек средствами искусства образует и воспитывает себя. А это уже было именно искусство. Оно помогло человеку выжить в непростом, противоречивом, полном опасности и катаклизмов мире. Постепенно с течением времени человек осознал, какую роль в жизни играет искусство и оценил его, особенно в древней Греции.

Искусство - единственный продукт, который остается годным к употреблению последующими поколениями. И в то же время это инструмент, движущий человечество вверх по ступеням цивилизации. Искусство - не есть что-то такое, что можно однажды увидев, оценить, понять, знать - искусство - это процесс, все в нем меняется и не только потому, что создается новое, но и потому, что старое воспринимается по-новому. Человек создает искусство. Искусство создает человека. Испанский философ Ортега Гассет говорил, что искусство не трансцендентно - это вроде того, что говорили наши мирискустники, "искусство для искусства". Или, как говорил Пушкин: "Не оживит вас лиры глас". То есть - искусство не учит и не лечит.

Но что же тогда такое "катарсис", о котором говорили греки. Может быть, драматурги заранее закладывали в свои произведения такие мины. Нет, конечно. Но художник *artist* создает произведения искренние, пытаюсь, как можно лучше выложить всего себя, свою душу, свои мысли, свои идеи при помощи своего мастерства. И если это доходит до зрителя, слушателя, то возникает тот самый эффект (катарсис) и человек уже не может остаться таким, каким он был до этого, он поднимается над собой. Для искусства не всегда благоприятные времена. Когда считали, что сила и оружие сделали человека человеком, цивилизация приходила в упадок, или время, когда люди думали, что все решается за них свыше и бесполезно бороться с ударами судьбы, и всякое изображение является ересью и кошунством. Но со временем становится ясно, что искусство это и сила, и оружие, а изображение, действие и музыка ставятся на службу укрепления власти. Принято считать, что искусство это увеселение, развлечение, украшение Настоящей жизни. Это конечно и так тоже, но главное, что именно в нем смысл жизни. Это стержень всей культуры, цивилизации.

А когда у человека происходит сбой и рождается ребенок с теми или иными отклонениями от нормы, природа человека приходит на помощь ему, стараясь компенсировать потери. Очень важно не упустить время, когда появляется возможность помочь таким детям. В Спарте с такими поступали просто. Но, если не помогать им, то, по сути, поступать так же. Такие дети много теряют еще и от недостатка общения, внимания, что влечет за собой их больший самоанализ и может принести и пользу или наоборот закомплексованность. А если у таких детей обнаруживается склонность к искусству, то нужно не умиляться этому, а стараться максимально развивать в нем профессионализм в этой области. И тогда, как слепому Гомеру, им будет что сказать. В Греции, как мы знаем, было все и даже бог инвалид – Гефест (бог искусств и ремесел). Они видимо подметили, что человек, наделенный физическими недостатками, одарён чаще других чем-то другим, что помогает ему существовать безбедно, не хуже других.

К нам в институт попадают молодые люди, уже определившиеся и уже имеющие какую-либо подготовку в избранной специальности. Конечно, они отстают во многом от своих ровесников. Но провалы в общей подготовке у них такие же, как у большинства современной молодежи. А у нас они оказываются в более выгодных условиях, соприкасаясь со всеми видами искусств и пользуясь благожелательным отношением к себе со стороны своих ровесников и педагогов. Развиваясь органично, без спешки и перекорма информацией, повышая свой профессиональный уровень, они к концу обучения уже не думают о своих физических проблемах и ощущают себя равными среди лучших.

Изменяется и их взгляд на мир и действительность. А как сказал Вильям Блейк "Лучей сияющих зависят свойства от созерцающих очей устройства".

СЕКЦИЯ I

ПЕДАГОГИКА ТВОРЧЕСТВА
(МУЗЫКА, ВОКАЛ, ТЕАТР, ЖИВОПИСЬ)

Руководители:

доцент, зав. кафедрой вокально-хорового и инструментального исполнительства ГСИИ

Антонова Ю.П.

доцент, к.п.н., ГСИИ **Болотских И.Г.**

АНСАМБЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАНТОВ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ

Сыроежкин И.В., доцент, зав. кафедрой народных инструментов
Государственный специализированный институт искусств

Ансамбль – одна из важнейших и необходимых дисциплин в подготовке высококвалифицированных музыкантов. В наше время в учебном процессе роль ансамбля сильно возрастает, эта дисциплина вынесена наравне со специальностью на государственные экзамены. И это не случайно, так как не что иное, как занятие ансамблем способно развивать художественное мышление, вкус и общую эрудицию музыкантов-исполнителей. Кроме того, работа в ансамбле развивает такие навыки как:

- умение охватить звучащую партитуру; осознать свою партию как относительно самостоятельную – с одной стороны, с другой – как часть неделимого целого;

- умение ориентироваться в технических, штриховых, регистровых особенностях участвующих в ансамбле инструментов;

- умение ощутить единство темпа, общность движений и дыхания;

- умение в достижении единого художественного замысла увлечь партнера своими идеями и, в то же время, сохраняя способность воспринимать инициативу партнера.

Трудно переоценить роль ансамбля в специализированном ВУЗе искусств. Люди, имеющие инвалидность, нередко склонны к эмоциональной и психологической замкнутости и испытывают определенные сложности в общении, в достижении взаимопонимания. Совместная творческая деятельность в ансамбле может служить мощным фактором профессиональной реабилитации. В то же время проблеме выбора партнера для игры в ансамбле в специализированном вузе искусств необходимо уделять максимум внимания, учитывать как уровень профессиональной подготовки, так и психологическую совместимость и физическое состояние. Не секрет, что контингент студентов в специализированном вузе искусств не однороден по своей профессиональной подготовке и физическому состоянию. Многие из них поступают в ВУЗ, имея всего лишь 4 года музыкального образования, а некоторые обучались в обычных учебных заведениях, предназначенных для обучения здоровых людей, это тоже не всегда способствует хорошей профессиональной подготовке слабовидящих музыкантов. Физическое состояние тоже не одинаково. Все студенты имеют разную инвалидность по зрению – 1, 2 или 3 группу, что создает определенные трудности в процессе обучения. Необходимо учитывать, что ансамбль, прежде всего, коллективное творчество. Более продвинутый партнер оказывает сильное художественное воздействие на менее подготовленного, существенно стимулирует развитие его музыкальных и технических навыков. Исполнение в ансамбле развивает в каждом из исполнителей чувство уверенности в своих силах, позволяет укрепить творческие позиции, столь необходимые студентам с ограниченными физическими возможностями.

У инвалидов по зрению, как правило, существует некоторая зажатость, боязнь внешнего пространства, отсюда и некоторая замкнутость. Если при формировании ансамбля в специализированном ВУЗе искусств учитывать и то, что студент с 3-ей группой инвалидности может всячески помогать тотально слепому или имеющему большую потерю зрения во многих вопросах, вплоть до освоения музыкального текста, то участники ансамбля будут чувствовать себя более спокойно и уверенно, что немаловажно для неустойчивой психики инвалидов.

Ансамблисты имеют возможность обмениваться опытом, накопленными знаниями, это делает их более коммуникабельными, а процесс их художественного обогащения особенно интенсивным. Игра в ансамбле дисциплинирует, организует исполнителей, так как они чувствуют ответственность перед коллективом.

У ансамбля есть определенные преимущества перед сольным инструментом: можно без труда выделить тот или иной голос фактуры, полифонической ткани, богаче тембровая палитра, становится незаметной прерывистость смены направлений движения меха, обогащается репертуар, становятся доступными шедевры симфонической и камерно-инструментальной музыки, которые недостаточно приемлемы в сольном звучании инструмента.

В то же время игра в ансамбле создает определенные трудности, несвойственные при игре соло. Само многогранное понятие «ансамбль» подразумевает совместность, согласованность. Элементы ансамбля неизменно образуют общность, соподчиненность между собой. Каждый исполнитель в ансамбле исполняет свою отдельную партию, а участники ансамбля равноправно взаимодействуют между собой. В ансамбле всегда ярко выражено личностное взаимодействие между партиями, основанное на принципе равноправия. Исполнители должны сохранить свою индивидуальность, но при этом подчиниться общим требованиям, стать единомышленниками.

Для игры в ансамбле необходима не только самоотдача, но и самоограничение, ради достижения одной единой цели, для максимальной согласованности исполнительских устремлений. Только диалектическое соединение индивидуальностей создает самобытный творческий облик ансамбля.

Только в том случае, когда участники овладевают искусством компромисса, создается полноценный жизнеспособный творческий коллектив, а взаимоотношения между партнерами служат источником вдохновения.

Единство эмоционального восприятия является важнейшей предпосылкой для игры в ансамбле. Таким людям легче достичь единства во взглядах, действиях. Поэтому для создания ансамбля важную роль играет выбор партнера. Любой музыкант предпочтет общаться с тем, кто разделяет его взгляды и убеждения. В желании общаться играет роль интеллектуальный и культурный уровень ансамблистов, их способности, возраст, темперамент и т.д. При эмоциональной несовместимости партнеров общение их затруднено и жизнеспособность такого коллектива не велика. Поэтому для создания прочного устойчивого ансамбля очень важно каждому из музыкантов найти своего партнера. Важную роль в выборе партнеров играет сочетание темпераментов. Существует

четыре вида темперамента: холерик, сангвиник, флегматик и меланхолик. В ансамбле лучше будут гармонировать музыканты с близкой по типу нервной структурой – холерик и сангвиник, флегматик и меланхолик. Так как наибольшее воздействие на публику имеют исполнители с мощным эмоциональным зарядом, то при выборе партнера важен не только близкий по типу, но и достаточно **сильный** темперамент, способный эмоционально захватить слушателя. Партнеры могут дополнять друг друга по характеру – один общительный, другой замкнутый и т.д.

Некоторые профессионалы говорят о полезности соединения исполнителя темпераментного с эмоционально-сдержанным, романтика с музыкантом классической и уравновешенной манерой игры.

Ансамбль – это не только слияние индивидуальности каждого в единое художественное целое, но и диалог между партнерами. Ансамбль по сути своей основан на равноправии участников, в этом его отличие от оркестра, где музыкант должен подчиниться воле одного человека – дирижера. Установлены три основных типа взаимоотношений между участниками любого коллектива – авторитарный, либеральный и коллегиальный.

Авторитарный – это, когда музыканты выполняют требования одного человека – лидера коллектива. Этот тип взаимоотношений малоэффективен в проблемных ситуациях, где нужен творческий поиск, полная отдача от каждого участника ансамбля.

Либеральный - характеризуется полным отсутствием лидера, человека, способного возглавить коллектив. Такие ансамбли долго не существуют.

Коллегиальный – наиболее приемлемый тип взаимоотношений в коллективе, когда партнеры, дискутируя, споря, обмениваясь мнениями, приходят к взаимопониманию, к художественной единой цели и становятся единомышленниками – это дает возможность каждому участнику наиболее полно реализовать свой творческий потенциал.

Для полноценного творческого существования коллектива необходима активная концертная деятельность. Преподавателю в специализированном ВУЗе искусств необходимо всемерно способствовать организации публичных выступлений студенческих ансамблей. Публичные выступления на сцене для студентов специализированного ВУЗа искусств связаны с определенными трудностями психологического и физического характера. Педагогу в данном случае требуется терпение и такт, а также человеческое участие и внимание для того, чтобы помочь людям с ограниченными физическими возможностями преодолеть имеющиеся проблемы. Особое внимание нужно уделять сценическому общению слабовидящих партнеров. Достижению ансамблевого единства в значительной мере способствует визуальный контакт между исполнителями.

Достижению ансамблевого единства в «обычных коллективах» в значительной мере способствует визуальный контакт между исполнителями. Но такой прием, когда один из музыкантов при необходимости вместе начать произведение дает ауфтакт едва заметным, но четким движением головы – точно в том темпе, в котором будет звучать пьеса, не всегда подходит ансамблистам с

потерей зрения. В каждом индивидуальном случае вырабатывается система условных знаков, удобная в данной ситуации.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФОРТЕПИАННОГО КЛАССА В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ ИСКУССТВ: СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Антонова Ю.П., доцент, зав. кафедрой вокально-хор. и INSTR.исполнительства
Государственный специализированный институт искусств.

За годы работы в Государственном специализированном институте искусств – учебном заведении, где учатся молодые люди с различными формами инвалидности – автору этих строк пришлось столкнуться с целым рядом специфических проблем. Занятия со студентами с каждой формой инвалидности имеют особые нюансы подхода и в методическом, и в психологическом аспектах. Каждое такое направление педагогической работы может стать темой отдельного исследования. В данном случае хотелось бы описать личный опыт работы, который, думается, может помочь тем преподавателям, кого судьба столкнет с молодыми музыкантами-инвалидами, стремящимися к постижению основ исполнительского мастерства.

Основной контингент фортепианного класса ГСИИ представлен учащимися с различными дефектами зрения. Обучение игре на музыкальных инструментах слепых и слабовидящих учащихся относится к числу наиболее разработанных направлений в работе с инвалидами в области творческого образования. Это в первую очередь связано с существованием системы специализированных учебных заведений для данного контингента инвалидов, а также с исторически сложившейся традицией. Наряду с распространенным обращением к народным инструментам (баяну, аккордеону и т.д.), интерес вызывает и фортепиано. Много ценной и полезной информации преподаватели, работающие со слепыми и слабовидящими пианистами, могут почерпнуть, к примеру, в трудах Ю.М.Гохвельда.

Работ по методике фортепианного обучения, учитывающих проблемы людей с ограничениями по двигательным функциям и слуху практически нет. Это обусловлено малочисленностью таких учащихся и - как следствие – недостатком материала для обобщения опыта.

Круг проблематики, незамкнутый определенной спецификой возможностей учащихся, достаточно широк. С одной стороны, эти проблемы являются общими для работы со студентами-инвалидами в специализированных классах и касаются, в основном, психологических аспектов общения; с другой – занятия с каждым студентом требуют от педагога максимально внимательного отношения к индивидуальному физическому состоянию ученика и соответствующей методической помощи в преодолении профессиональных трудностей. На практике одно направление работы неотделимо от другого.

В занятиях со студентами специализированного вуза создание благоприятного психологического климата – важнейшая задача. Можно наметить некоторые аспекты такой работы. Один из них – углубленно-внимательный подход к индивидуальным особенностям личности ученика. Педагогу важно многое знать о своем студенте: является его инвалидность врожденной или приобретенной, насколько полноценна его социальная и профессиональная адаптация, какова основа его самоощущения и жизненной позиции. Необходимость такой глубокой «диагностики» вызвана не праздным любопытством. Педагогу нужно попытаться понять всю сложность положения своего ученика. Искреннее сочувствие – не жалость! – становится не только естественным человеческим сопереживанием, но и способствует эффективности достижения профессиональных результатов. Исходя из собственного опыта, могу сказать, что для студентов специализированного вуза доверительность отношений, ощущение неподдельной заинтересованности со стороны педагога значит намного больше, чем для учащихся обычных учебных заведений. Другой аспект – необходимость формирования внутри класса коллектива единомышленников. Для группы студентов-исполнителей это является определенной задачей, так как весь процесс обучения имеет целью воспитание творческой индивидуальности. Инвалидность зачастую формирует целый ряд тяжелых комплексов – подавленная психика, заниженная самооценка, негативное отношение к собственному «Я». Замкнутость в сфере своих проблем ведет к усугублению и развитию этих процессов. Профессиональный и человеческий авторитет педагога должен быть направлен на воспитание уважения к личностям окружающих соклассников, стремления оказать посильную помощь, что необходимо среди людей с разными типами сенсорных и двигательных ограничений. Результатом таких педагогических усилий должно стать осознание студентом ценности собственной личности как составной части общности самодостаточных творческих единиц. Непосредственно с этим связан следующий аспект. Одним из факторов обучения студента-исполнителя в специальном классе творческого вуза выступает такое явление, как профессиональная конкуренция. В обычном учебном заведении своеобразный рейтинг учащихся класса определяется уровнем одаренности исполнителей; в остальном все имеют равные стартовые условия. В специализированном же институте каждый студент испытывает определенные физические ограничения. Другими словами, то, что одними достигается с легкостью, для других – практически непреодолимо. В этих условиях педагогическая мудрость должна заключаться в тонкой корректировке межличностных отношений, складывающихся в классе, так как даже простое сравнение игры учеников может нанести серьезный удар по самолюбию и разуверить студента в своих силах.

Обучение в исполнительском классе студентов с различными видами физических ограничений ставит педагога перед необходимостью решения самых разнообразных методических задач. Фундаментом методической работы в любом случае является богатейший опыт отечественной и зарубежной педагогики. Поддержание ровного профессионального уровня класса требует от педагога

умения применять общепризнанные методики с учетом физиологических возможностей каждого ученика.

За время работы мне приходилось сталкиваться с такими «неприемлемыми» для профессионального музыкального образования видами инвалидности, как ампутация обеих ног и серьезные дефекты слухового восприятия. При формальном подходе возникают естественные сомнения в целесообразности подобных экспериментов. Однако, целеустремленность людей, их преданность избранному пути, заставляет поверить в невозможное и искать способы преодоления проблем. Так для студентки А. с врожденным отсутствием ног и передвигавшейся на протезах мы искали технические варианты «наращивания» педалей. Долгие переговоры с музыкальными мастерскими не дали желаемых результатов, и было «изобретено» устройство, представляющее собой две поролоновых подушки, прикрепляемые к педалям. Протезы не соскальзывали с шершавой поверхности, а упругость материала позволяла чувствовать отдачу. Далее – длительная и упорная работа по освоению этого «механизма», а также по преодолению мышечной «несвободы» рук, которая часто свойственна инвалидам-опорникам.

Для студентки К., имеющей серьезные проблемы со слухом, наибольшие трудности связаны с разнообразием тембрового звучания и ритмичностью исполнения. Методика занятий с ней строится на попытке сопоставления звуковых образов «звучащих внутри» - по ее собственному выражению – с детально продуманными штриховыми приемами. Поиски в области ритмического начала основаны на воспитании и развитии внутренних ритмических ощущений. Результаты работы, подкрепленные самоотверженными самостоятельными занятиями, можно считать обнадеживающими.

Методический подход к занятиям со слабовидящими студентами-пианистами в каждом отдельном случае зависит от степени потери зрения и характера зрительного дефекта. Однако можно говорить и о некоторых общих для этого контингента учащихся проблемах. Это – небрежность исполнения, связанная с привычкой «непопадания» на нужные клавиши; жесткость и однообразие звучания – результат характерной двигательной осторожности и зажатости. Пути решения этих проблем нужно искать в работе по освобождению игрового аппарата и свободного ощущения клавиатурного пространства. В ряде случаев дефекты зрения практически не мешают освоению фортепиано, что свидетельствует о формировании правильных игровых навыков на начальном этапе обучения, а также об особенностях индивидуальной приспособленности к инструменту.

Таким образом, основой для реализации поставленных педагогом специализированного вуза задач является гибкость в применении существующих методик и формирование новых подходов, с целью помочь каждому студенту, желающему и способному стать инструменталистом-исполнителем.

РОЛЬ СЛОВЕСНЫХ ОПИСАНИЙ ИГРОВЫХ ДВИЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕЗРЯЧИХ БАЯНИСТОВ

Рыбаков В.И., аспирант

Московский педагогический государственный университет

Словесные описания формы и характера игровых движений занимают особо важное место в работе с незрячими баянистами, так как данные учащиеся не могут созерцать исполнительский процесс. Если рассказ о художественном содержании произведения допускает различные образные сравнения, то технические указания требуют предельной точности формулировок и четкости понимания. Неверные представления об исполнительской технике могут быть причиной так называемой «скрытой одаренности», когда практическому применению музыкальных способностей ученика мешает закрепощение его игрового аппарата.

В учебных пособиях и в педагогической практике нередко встречаются ошибочные утверждения, дающие ученику неправильную психологическую установку, что приводит к закрепощению его исполнительского аппарата. Проанализируем некоторые из них.

При знакомстве с динамическими оттенками педагоги объясняют, что сила звука зависит от силы «давления» на мех и просят ученика «напрягать» левую руку для усиления громкости звучания. Следствием такой установки является общее напряженное состояние ученика и «зажатость» его обеих рук при усилении звучности.

Г.Т. Стативкин уточняет, что сила звука прямо пропорциональна скорости движения меха. Это правило вытекает из физической формулы силы как скорости, умноженной на массу. Для незрячих учащихся данную закономерность можно продемонстрировать двумя способами.

1. Ученик подходит к педагогу, сидящему за инструментом, и накладывает руку на левую часть баяна. Педагог извлекает громкие и тихие звуки и просит ученика определить, как при изменении силы звука меняется скорость движения меха.

2. Педагог просит ученика исполнить на инструменте звук при медленном и при быстром движении меха и определить, как от скорости движения меха меняется сила звука.

Действия пальцев при звукоизвлечении на баяне Н.И. Степанов характеризует как «взятие-хватание». Однако психологически данная ассоциация может вызвать суетливость движений, излишние усилия, прогибы в суставах пальцев и кисти. На наш взгляд, наиболее удачное определение взаимодействия пальцев с клавиатурой баяна представил Б.Р. Ляшенко: «Тенденция движений пальцев должна быть налагающей, а не захватывающей. При захвате пальцы делают хватательные (захватывающие) движения и большой палец плотно прижимается к грифу. В это время наступает зажатость пальцев, кисти руки и всей руки до предплечья и плеча».

Ученик должен понимать исполнительскую технику как строгую последовательность определенных движений, формирующих звук в фазах атаки, протяженности и окончания. При этом внимание незрячего ученика следует сфокусировать на возникающих во время выполнения этих движений осязательно-двигательных ощущениях, с помощью которых он впоследствии сможет контролировать собственные действия. Наиболее наглядно это можно проследить на примере формирования туше баяниста.

Е.Е. Баранов выделяет три стадии формирования пальцевых ощущений при взаимодействии с клавиатурой баяна, необходимых для игры без зрительного контроля: ощущение подушечек пальцев, ощущение соприкосновения пальца с клавишей, ощущение силы воздействия на клавишу.

Ощущение подушечек пальцев формируется при погружении пальцев до «дна» клавиатуры. При этом ученик должен осознавать дно клавиатуры как крайнюю границу воздействия на клавишу. При погружении до «дна» клавиатуры возникает дополнительная опора, усиливающая деформацию кожи на участке взаимодействия пальца с клавишей, что и обостряет ощущение подушечек пальцев.

Ощущение соприкосновения пальца с клавишей формируется при мягкой атаке звука движением руки сверху. Мягкая атака звука требует аккуратных, плавных движений кончиков пальцев, что невозможно без предварительного осязания клавиши. Ощущение подушечек пальцев, выработанное в предыдущем упражнении будет активизировать внимание ученика на характере воздействия на клавишу.

Ощущение силы воздействия на клавишу формируется при многократном повторении одного звука одним пальцем. Прилагаемых усилий должно быть достаточно только для «ответа» клавиши.

Правильная постановка руки создает оптимальные условия для звукоизвлечения. Вместе с тем, правильная организация работы кончиков пальцев регулирует рациональное положение руки.

Словесные описания формы и характера игровых движений могут подтверждаться осязательно-двигательным показом технических приемов, который осуществляется двумя способами.

1. Ученик при помощи осязания изучает посадку педагога за инструментом, следит за положением и поведением его рук при выполнении технического приема.

2. Педагог демонстрирует игровое движение, выполняя его рукой ученика.

Однако осязательно-двигательному восприятию поддаются главным образом крупные движения кисти и предплечья. Мелкие дифференцированные движения пальцев трудно пронаблюдать даже при помощи зрения. Кроме того, осязательно-двигательный показ не формирует у учащихся внутренних ощущений, которые при отсутствии зрения являются самым надежным средством самоконтроля. Поэтому наиболее полное представление об исполнительской технике незрячий ученик может получить только благодаря грамотным словесным описаниям игровых движений с последующим практическим закреплением на инструменте технических приемов.

ПОДХОДЫ И ФОРМЫ РАБОТЫ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО «СОВРЕМЕННОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ» В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ВУЗАХ

В.И. Лисовой, доцент

Государственный специализированный институт искусств

Музыковедческая дисциплина «Современная этническая музыка» преподается в Государственном специализированном институте искусств уже более пятнадцати лет¹. На протяжении этого времени менялись ее названия - «Мировая музыкальная культура», «Неевропейская музыка XX века», «Музыкальные культуры мира», «Современная этническая музыка», - но учебная программа курса в своей основе оставалась неизменной². Для данной дисциплины характерны многочисленные *межпредметные связи*, причем не только с музыковедческими предметами - «Анализ музыкальных произведений», «Народное музыкальное творчество» и «История зарубежной музыки», частью которой является «Музыка XX века» и «Современная этническая музыка», - но и немusicalными - такими, как культурология, религиоведение, этнография и др. На лекционных и практических занятиях применяется *системный подход*, включающий в себя сравнительно-типологический, историко-типологический, контекстуальный и др. методы изучения материала.

Практические занятия по «Современной этнической музыке», которым посвящена данная работа, как нельзя лучше раскрывают *творческие способности студентов*, а экзотический материал, связанный со своеобразным путешествием в сознании учащихся в музыкальный мир новых звучаний, очень способствует этому раскрытию.

В этой связи выделим три основные проблемы изучения дисциплины «Современная этническая музыка», освещению которых уделяется время на практических занятиях, и связанные с ними формы: *источниковедческую*, характеризующуюся исследованием письменных, подчас немusicalных источников; *этномузыковедческую*, опирающуюся на анализ песенно-танцевального материала традиционной музыки того или иного этноса, и *музыковедческую*, которая отражает проявление различных специфических сторон традиционных культур в композиторской музыке.

Работа, касающаяся источниковедческой проблемы, подчас проходит в форме *письменных ответов* студентов на вопросы по предложенному им тому или иному литературному тексту. Таковым может быть, например, сравнительно небольшой фрагмент текста эпического произведения Древней Индии или средневековых индейцев майя, отрывок из трактата какого-нибудь из выдаю-

¹ Данный курс разработан и преподается автором данной статьи.

² В настоящее время в высших музыкальных учебных заведениях в качестве основной по данному циклу предметов используется новая учебная программа для музыковедов, разработанная коллективом авторов под руководством д.иск., проф. В.Н. Юнусовой на кафедре истории зарубежной музыки в Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского. См.: История вневосточных музыкальных культур. Программа-конспект для студентов высших учебных заведений по специальности 070111 «Музыковедение». Москва-Казань, 2006.

щихся ученых Арабского халифата или Китая, или миссионерской хроники западноевропейского священника о традициях стран Юго-Восточной Азии и многое другое. Проанализировав предложенный ему фрагмент текста самостоятельно, студент должен выявить и зафиксировать те или иные описываемые события эпоса, положения трактата или мнения хрониста, повествующие о специфике звука, звучания музыки в данной традиции. Например, во второй и третьей главах эпоса народа майя-киче «Пополь-Вух», предложенных учащимся для анализа, необходимо выявить динамику развертывания звучащей окружающей среды от безмолвия и тишины к полнозвучию. В данном тексте необходимо найти, что говорится о музыкантах, носителях этой традиции, или даже об институте музыкантства, об умении музыкантов претворять свои способности в разных сферах обрядового действия.

Учащийся также может сфокусировать свое внимание на фактах существования в литературном тексте указаний на виды и формы древней или средневековой музыки. Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос *синкретизма музыки, пения и танца* в обрядовой практике народов Африки, Америки, Австралии и Океании. Учитывая специфику обучения незрячих и слабовидящих студентов, заключающуюся преимущественно в устной подаче материала, выявление и резюмирование проблем звучания, музыки и института музыкантства в тех или иных культурах в целом можно представить в форме *устного реферата*.

В отличие от данных форм проведения практической работы, имеющей самостоятельный характер, этномузыковедческий вид практического занятия невозможен без участия преподавателя, который активно контактирует со студентами. Особенно это касается незрячих студентов. Речь идет о *слуховом анализе* небольшого одноголосного ритмомелодического построения - отрывка из какого-либо песенно-танцевального традиционного ритуального действия. На наш взгляд, этот образец неевропейской музыки того или иного региона педагогу следует выбирать вместе со студентами. Очевидно, что более плодотворной оказывается работа с образцами традиционной инструментальной музыки, так как анализ вокального текста требует знания языка народа. При сделанном на слух разборе инструментального наигрыша или анализе его нотной расшифровки следует определить не только звукоряд и функции тонов мелодии, но и весьма важные для традиционной музыки народов мира *ритмомелодические формулы*, сгруппировав их по общим признакам. Основным критерий такого разделения - характер и функции музыкально-интонационных (мотивных) ячеек, которые студенты под руководством преподавателя вполне могут различать на слух.

Одним из характерных видов ритмоформул является *остинатная ритмоформула*. Возможно в ней зашифровано имя какого-либо божества или духа, многократно скандировавшееся соплеменниками во время ритуала и позднее перешедшее в инструментальную партию³. Орнаментирование и своеобразный «инструментальный распев» этой ритмомелодической формулы может гово-

³ См.: Медушевский В.В. Христианские основы сонатной формы. М., 2007. С. 6.

речь о разных способах призывания этого имени. Основные мотивные ритмоформулы студентам следует отличать и отделять от их вариантов, учитывая *обрядовый контекст*.

Другая группа ритмомелодических формул, на которые может быть направлено внимание студентов, связана уже не с обращением людей к высшим силам, а с *социокультурной коммуникацией*. Такие мотивные ячейки, как правило, открывают музыкальное построение – звуки мембранофонов или идиофонов, свист певцов или инструменталистов призывают аудиторию и самих исполнителей к вниманию, позволяют настроить общее звучание с помощью определенной высоты и начальной ритмоформулы. Третья группа ритмомелодических формул связана с вокальным рядом в музицировании и может быть определена как *группа попевок*. В подобных попевках раскрывается основное содержание происходящего в обрядовом действе.

Данный тип анализа образцов традиционной музыки закономерно пересекается с изучением *композиторского творчества* в различных регионах мира, в котором используются традиционный музыкальный материал и модели традиционного мышления. Такая работа может вестись и дома, при подготовке студентов к занятиям, и в аудитории совместно с педагогом⁴. На примере произведений Т. Такемицу (Япония), Х. Маседы (Филиппины), Р. Кастильо (Гватемала), сочинений композитора корейского происхождения Исан Юна (Германия) и китайского – Тан Дуна (США) можно показать студентам специфику применения образов традиционной музыки и культуры, особенностей мифологической и религиозной символики. Кроме того, основной проблемой при изучении современной национальной композиторской музыки является проблема взаимодействия европейского и неевропейского, Запада и Востока – как в самом музыкальном материале, так и в авторском подходе к нему, способах его обработки или изложения.

В целом, работая на практических занятиях по «Современной этнической музыке» с различными образцами традиционной и композиторской музыки народов мира и рассматривая их с учетом культурного контекста, студенты участвуют к работе с непривычным для себя материалом с помощью новых методов и подходов. При этом во всей полноте проявляются их профессиональные навыки и раскрываются творческие возможности.

⁴ Краткие рекомендации для подобной работы содержатся в другой статье автора. См.: Лисовой В.И. Проблемы анализа музыкального произведения в вузовском курсе «Музыкальные культуры мира». – В сб.: Музыкальное искусство. Исполнительство, педагогика, музыковедение. М., 2004. С. 86-97.

К ВОПРОСУ О НРАВСТВЕННОСТИ ЭТЮДОВ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Семаков М.П., профессор, к.п.н., заслуженный артист РФ, ректор
Государственный специализированный институт искусств

Проявление девиантности поведения студентов в этюде на тему «я в предлагаемых обстоятельствах», хотя и редко, но все же имеют место. Наверное, каждый театральный педагог сталкивался с тем, что сюжет этюда иной раз строится на прочитывании чужого письма, лжи, измене любящему человеку, сознательного подслушивания, воровства и других неблагоприятных поступках.

Как вести себя педагогу во время «аморального» этюда на тему «я в предлагаемых...»? Остановить показ, отнестись к нему как к рядовому этюду или обсудив результат работы учеников, сделать замечание? И, вообще, почему студент, совершая сценическое действие, отклоняется в них от общих моральных принципов?

Прежде всего, необходимо выяснить – а нет ли здесь действительно факта патологии в воспитании и в усвоенной морали. Для этого необходимо определить, какой мотив был ведущим для студента. Как известно, имеют место случаи, когда студент, склонный к повышенному волнению («предстартовая лихорадка») выбирает такие предлагаемые обстоятельства для этюда, где ему было бы максимально комфортно, то есть обстоятельства максимально приближенные к его повседневности, а, следовательно, лишённые новизны, истинной событийности, информативности и, как результат, - снижение сценической активности. Поэтому именно степень активности выполнения этюда может стать для педагога тем индикатором, по которому можно судить является показанная в этюде девиантность, увы, привычной для данного студента или, наоборот, - это попытка активизировать ситуацию, отойти от своего «Я» и сделать первый шаг к сценическому перевоплощению. Иными словами, наблюдение за характером поведения студента непосредственно перед выходом на площадку может многое дать для понимания этюдной девиантности – есть ли здесь попытка самоуспокоения за счет реализации своей «моралепатии» или, наоборот, желание активизировать свое сценическое поведение за счет экстравагантных для своего «Я» предлагаемых обстоятельств.

Проверкой сложившейся версии педагога в процессе исполнения такого этюда, может послужить работа партнеров «проблемного» студента. Всегда видно, что они взаимодействуют с инициатором девиантного сюжета или «через не хочу» - значит, имеет место проявление отрицательных черт личности автора этюда, или взаимодействуют с увлечением – следовательно, имеет место желание лишь усилить драматизм предлагаемых обстоятельств. Кроме того, для уточнения версии педагога может послужить, как показала практика, реакция остальных студентов учебной группы на девиантный этюд в момент его исполнения и, затем, при коллективном обсуждении. Особенно это эффективно в первые месяцы обучения, когда личностные качества каждого студента пока еще более открыты его однокурсникам, нежели преподавателю.

Кроме указанных полярных мотивов, в основе девиантного этюда может лежать также подсознательное желание вытеснить в сценических условиях бессознательное патологическое стремление, так называемый «комплекс», то есть реализовать неосознанное желание, придав учебному этюду эффект психодрамы. Так студент I курса К. в одном из этюдов на тему «я в предлагаемых обстоятельствах», вышел на площадку, изображая из себя пьяного. При этом сюжет этюда (он назывался «После банкета») подразумевал неоправданную (с точки зрения студента) негативную реакцию его «жены» и, должен был, по его мнению, вызвать сочувствие зрителя к захмелевшему «мужу». Однако результат был прямо противоположным: этюд проходил под неумолкаемый и презрительный смех студентов. Именно эта презрительность и насторожила преподавателя. Выяснилось, что «К. до поступления в институт был склонен к частому употреблению алкогольных напитков, а после поступления, как он признался, «завязал». Студенты, разумеется, были осведомлены о дурной склонности своего товарища.

Легче всего было бы запретить дальнейшую работу над этюдом. Однако был предложен иной вариант предлагаемых обстоятельств: полная перемена ролей. С банкета приходила «жена» (несмотря на то, что овладение характерностью пьяного человека – элемент постигаемый на более старших актерских курсах, в данном случае можно было сделать некоторый отход от утвержденной программы обучения. Этого требовала воспитательная цель – М.С.), и сочувствие к себе зрителя, которого так искал студент-«муж», было достигнуто *прямо противоположным* образом. «Жена» после выхода на сцену нетвердой походкой доходила до кровати и ложилась не раздеваясь. «Муж» снимал с нее туфли, укрывал, садился рядом. При этом главное внимание было уделено органичному проживанию студентом финальной и чрезвычайно долгой паузы. В этом продолжительном куске органического молчания, как потом оказалось, произошло закрепление студентом своего отказа от порочной привычки к алкоголю. Иначе говоря, девиантный этюд был перестроен как некоторый психотерапевтический сеанс с элементами психодрамы. Очень важный терапевтический эффект оказала и реакция студентов на второй вариант этюда. Долгая и внимательная тишина в ответ на финальную паузу, прекрасно сыгранную студентом, дополнило без лишних объяснений со стороны преподавателя понимание того, как соотносятся между собой личность актера и создаваемый им сценический образ.

Учитывая, что профессиональную пригодность к актерской деятельности обнаруживают в подавляющем случае гипертимные и демонстративные акцентуанты, положительный воспитательный эффект от трансформации девиантных этюдов в нужном направлении, может оказаться весьма значительным.

«Школой воли и морали» назвал ролевую игру психолог Л.С.Выготский. Несмотря на то, что он имел в виду детский период, эта формулировка целиком подходит и для этюда на первом курсе в театральной школе. Разумеется, если он будет рассматриваться не только с узкопрофессиональной точки зрения, но как один из органических элементов всего воспитательного процесса, его существенной составляющей.

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СЦЕНИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ» В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ИНСТИТУТЕ ИСКУССТВ

Круглова А.Г., к.п.н., проректор ГСИИ

Государственный специализированный институт искусств

История становления системы телесного воспитания актёра берет свои истоки с начала XX века, начала существования русской театральной школы. Сценическое движение преобразовывается в самостоятельную дисциплину, которая все больше ориентируется на воспитание внешней техники актёра. Мы впервые сталкиваемся с понятием *сценическое движение* в связи со студией Мейерхольда на Бородинской. Из лекций В.Э.Мейерхольда выросла целая программа обучения режиссёров, актёров и театроведов. Мастер исходил из фундаментального положения: «...в театре, в принципе, все должны уметь делать всё – из-за универсальности этого вида искусства». (*Морозова Г.В.*) Обобщая педагогический опыт почти вековой истории развития и формирования дисциплины «сценическое движение», мы пришли к выводу, что для двигательного воспитания актёра недостаточно заниматься общей физкультурой. Методика различных видов спорта также не может быть механически перенесена в театральную педагогику пластического воспитания актёра, и прежде всего потому, что посредством его психофизического аппарата создаётся художественный образ. Безусловно, что «сценическое движение» является основной профилирующей дисциплиной среди предметов пластического цикла в театральной школе в целом, так как цели и задачи двигательного воспитания полностью подчинены целям и задачам мастерства актёра. «Тело потенциально становится предметом интереса и внимания – прежде всего, как необходимый инструмент человеческой деятельности, который должен «содержаться в порядке» и быть приспособлен для её выполнения». (*Быховская И.М.*) И неоспорим тот факт, что тело актёра мы рассматриваем как инструмент, посредством которого осуществляется психофизическое действие на сцене. А, следовательно, на этапах школы необходимо воспитывать, развивать и совершенствовать основные двигательные способности актёра, которые напрямую влияют на формирование его пластической культуры.

В настоящее время дисциплина «сценическое движение» нацелена на развитие и совершенствование у учащихся ряда основных психофизиологических и двигательных качеств, на максимальное расширение диапазона пластических возможностей, соответствующих требованиям профессии, таких как: внимание, память, воля, сила, гибкость, быстрота, ловкость, а также специальные: координация и выносливость. Помимо развития и совершенствования основных психофизических качеств, особое внимание педагогами по сценическому движению уделяется обучению специальным сценическим навыкам: сценическим падениям и прыжкам, различным способам передвижения и преодоления препятствий, сценическим ударам, броскам, переноскам партнёра, а также элементам специальной сценической борьбы и взаимодействия с предметной средой.

Если мы говорим о принципах педагогического процесса в воспитании слабослышащих актеров, то методика воспитания на основах «сценического движения» в Государственном специализированном институте искусств, требует неких специфических поправок.

Наиболее существенные методические изменения касаются особенностей психомоторных реакций глухонемых студентов. Во-первых, основываясь на научных исследованиях, это воспитание навыка переноса от горизонтального положения тела к вертикальному. Поясним, например: вначале мы рекомендуем обучать студентов с речевыми и слуховыми особенностями простой группировке, лежа на спине и боку, а потом ползание по-пластунски или четвереньках: пролезание или переползание, далее предлагаются упражнения, рассчитанные на вертикальное положение тела: подскоки, прыжки в длину и в высоту, парные взаимодействия и взаимодействия в группе. Затем следуют упражнения на психомоторное единство с партнером, совпадение с реакцией партнера: по ритму, по темпу, по психофизическому единству или разобщенности с ним, далее, как конечный этап обучения: взаимодействие со сценической предметной средой.

Все предлагаемые нами упражнения «сценического движения» направлены не только на коррекцию двигательных реакций, возможностей и способностей, но и на развитие двигательного анализатора и дефектов речи. Во всех этих случаях, мы говорим о психо-двигательной коррекции, при сохранении психофизического единства человека в целом.

Обучение студентов с речевыми и слуховыми особенностями начинается с выполнения простых физических упражнений, и постепенно усложняя задачи, мы приближаем учащихся к учебным сценическим этюдам и драматическим эпизодам с элементами пластики, тем самым сохраняя основной педагогический принцип - принцип дидактики (от простого к сложному).

Какие же определяющие способности характеризуют наших студентов?

Итак, на первых этапах, это неуверенность движений, и недостаточно точная координация, далее, трудность сохранения всех видов баланса и пространственной ориентации и, наконец, замедленная скорость освоения двигательных навыков, ориентированных на будущую профессиональную деятельность. Это одни из основных трудностей воспитания глухонемого актера, но существуют также и проблемы педагогического процесса, в особенности общение со студентами через сурдопереводчика. В результате приходится ставить перед учащимися одну и ту же задачу несколько раз, находя точный образ нужного термина, чтобы он был понятен им, и тем самым настраивать их на нужный лад производимого действия. Что влечет за собой увеличение педагогического времени общения с данной группой студентов.

Безграничные возможности в воспитании и совершенствовании пластической выразительности и пластической фантазии актера, мы видим в развитии его специальных двигательных качеств, в выработке воли, смелости и решительности у учащихся, которые воспитываются путем преподавания элементов гимнастики и акробатики. В обучении мы применяем различные виды упражнений: кувырки, боковые перекаты, далее переходим к опорным и безопорным

прыжкам, стойкам на руках, на плечах и голове, гимнастическим упражнениям, таким как: «Мост»; «Мост» и поворот кругом в упор, стоя, согнувшись; «Колесо»; «Сед с прямыми ногами», сочетанию различных видов переворотов и т.п.

Следующий этап в обучении - это взаимодействие с партнером, сюда входят элементы парных игр и парной акробатики: поддержки, перекаты вдвоем, втроем, перекидывания партнера через себя вперед и назад и т.п. В предлагаемых акробатических упражнениях тренируется вестибулярный аппарат, развивается способность управлять инерциями тела, а также умение рассчитывать и распределять движение в пространстве и времени. Названные упражнения приносят большую пользу в воспитании и развитии двигательной координации глухонемых актеров. Но хочется отметить, что у большинства студентов при выполнении тех или иных двигательных упражнений довольно часто за короткий срок возникает утомляемость, что влечет за собой раздражение, которое обычно направлено против партнера, а, следовательно, сказывается на технике исполнения движения и на общей атмосфере занятий. Утомляемость студентов еще и опасна травматизмом. Довольно часто, учащиеся преодолевают двигательные проблемы неким «штурмом», минуя технику телесного упражнения как структуру движения, которая строится на основе законов биомеханики. А также проходит мимо их сознания техника исполнения телесного упражнения как целесообразный способ управления движением, который обеспечивает успешное выполнение поставленной двигательной задачи. Поэтому мы рекомендуем не включать в урок большое количество физических элементов. И при малом количестве двигательных упражнений от студента **требовать** максимальной точности их исполнения. Данный методический подход не предполагает больших затрат нервной энергии учащихся. Но необходимо, практически, на каждом занятии обучать студентов страховке и само страховке. Это предупреждает травмы, воспитывает разумное отношение к предлагаемым упражнениям и бережное отношение к партнеру.

Поговорим о слабой двигательной памяти данной категории учащихся. Ведь от уровня подготовки этого качества зависит быстрота и прочность запоминания последовательности физических действий (как простых, так и сложных). Нарушение психомоторных возможностей также влияет на процесс предвосхищения психофизических действий.

В данном случае мы рекомендуем ряд упражнений, развивающих двигательную память, таких как упражнения на координацию, подробно разработанных профессором Театрального института им. Бориса Щукина

А.Б. Дрозниным, а также ряд акробатических пластических схем, которые предлагаются нашим студентам в купе с упражнениями на развитие психомоторных реакций: простых и сложных, реакций на предвосхищение и т.п.

Применение всех названных упражнений дает нам положительный результат в воспитании и обучении студентов со слухоречевыми нарушениями развития на предмете «сценическое движение». Что, безусловно, влияет на формирование пластической выразительности актера, а, следовательно, и на воспитание его двигательной культуры.

К ПРОБЛЕМЕ ОРТОГОНАЛЬНЫХ ПЛОСКОСТЕЙ В ПОНЯТИИ СЦЕНИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ

Савостьянов А.И., профессор, д.п.н., заслуженный деятель искусств РФ,
проректор

Государственный специализированный институт искусств

Проблема подлинного сценического действия – существует ли она на театре в наше время? Казалось бы, она давно решена К.С.Станиславским в его актерской, режиссерской и педагогической практике, что подтверждало его открытие диалектической взаимосвязи психического и физического в феномене сценического действия.

На эту тему написано достаточно много и, вероятно, это стало общим местом в теории актерского искусства. В актерских школах говорят о действии. Его ставят на центральное место в актерской профессии, но актеров, умеющих «подлинно, продуктивно, целесообразно» действовать, не становится больше. Может быть, это открытие К.С.Станиславского необходимо переоткрывать каждому заново и процесс этот далеко не так прост, как кажется в теории?

Учат ли в наших театральных школах умению действовать? Можно ли вообще этому научить? Существуют ли какие либо методики обучению сценическому действию? Вопросы праздные лишь на первый взгляд. Обратимся, например, к этюдному методу.

Этюды, сами по себе и для различных педагогических целей, давно стали одним из центральных моментов в обучении актерской профессии. Многими это понимается прежде всего «количественно», т.е. как необходимость делать со студентами возможно больше этюдов.

Считается, что если поощрять моменты органичного поведения актера в этюде, то этюд станет сам по себе учить действовать, по словам Станиславского, «подлинно, продуктивно, целесообразно». Вероятно, в том числе и этому тоже. Но посмотрим, какая в этом случае ставится перед студентами задача. Что им следует решать, что напрягать, что тренировать, а, значит, что развивать?

Во-первых, этюд необходимо придумать. Что это значит? Это значит – понять задание педагога как поиск наиболее характерной жизненной ситуации. Для чего необходимо обладать критерием отбора.

Во-вторых, уметь наблюдать жизнь и уметь выделять в ней то, что необходимо и при этом отсеивать все лишнее, все, что не подходит. Иначе говоря, совершать отбор.

Очевидно, что эта работа по созданию этюдной модели необходимой ситуации есть, прежде всего, работа мышления и, следовательно, именно оно, прежде всего, здесь тренируется. Т.е., если грубо делить поведение человека на его психическую и физическую стороны, то в данном случае тренируется психическая составляющая. Для чего подбираются и фантазируются различные цели и мотивы поведения, чтобы сконструировать необходимую ситуацию.

Далее этюд показывается. Хотя многие педагоги и студенты репетируют этюды. Правомерно ли это? Этюд – это одноразовая проба или отрепетированное самодеятельное драматургическое произведение? Стоит ли актеров тренировать в отработке ситуации, повторять ее от показа к показу и доводить до «законченного» произведения? Что тренируют в такой работе студенты? Ведь основные усилия в этой работе по репетициям этюда, уходят у студентов на создание сценариев. В случае, когда этюд не репетируется, а показывается после того, как студенты его просто «оговорили», также тренируется умение точно «оговорить».

Когда же тренируется вторая неразрывная составляющая действия – его физическая сторона? И что значит ее тренировать?

Органично приняв Павлова о неразрывном единстве психического и физического в поведении, Станиславский за время своей деятельности отдавал предпочтение, на первых порах, поискам и тренировке психической составляющей. Отсюда его увлечение Раджа Йогой, «лучеиспусканием», «верой в предлагаемые обстоятельства» и полной слитности с ними. Именно так складывалась школа переживания и система Станиславского. В последние годы жизни Константин Сергеевич обратил внимание на физическую сторону поведения и вероятно, это неслучайно связано со становлением системы как науки. Он понял, что, точно выполняя физическую составляющую поведения, можно автоматически включить в работу психику. Очень уж капризна она, психика, себя зарекомендовала. Так наметилась два пути воспитания актера. Но цель и того и другого направления одина как едино органическое понятие действия: действие есть стремление к цели, объективно, физическое осуществляемое; действие есть мышечное, физическое движение, рассматриваемое с точки зрения его цели.

Это значит, что умение реально, органично действовать возможно лишь при условии одновременного видения обеих составляющих действия: мышечное движение в единстве с психически обусловленной целью, т.е. как бы находиться на линии ортогонали двух перпендикулярных плоскостей.

Но какова цель самих действий для искусства актера? «За чувствами» или «за действиями» ходят в театр зрители? Ответ очевиден: действие было Станиславскому было нужно лишь для того, чтобы спровоцировать «живое, подлинное чувство». Значит, умение действовать само по себе не самоценно. Как оказалось, это лишь инструмент для главного продукта деятельности актера – «живых, подлинных чувств». Вот что лежит в основе зрительской любви к театру. Подлинных и крупных страстей требуют от актеров зрители.

Согласившись с тем, что цель поиска в театре есть эмоция, а сценическое действие – это путь к ней, обратимся к формуле эмоций, предложенной академиком П.В.Симоновым, получившей в свое время практическое общепризнанное подтверждение. Посмотрим, есть ли в ней то самое действие как средство, через которое мы получаем эмоцию.

Итак, по П.В.Симонову: $\mathcal{E} = \Pi(I_1 - I_2)$, где \mathcal{E} – эмоция, Π – потребность, I_1 – прединформация, I_2 – новая информация.

Обратите внимание – обозначения действия в этой формуле нет! А есть лишь эмоция, которая порождается от положительного или отрицательного

прогноза на удовлетворение какой-либо потребности. Так причем же здесь действие, которое, по мысли Станиславского, порождает эмоцию?

Как это не парадоксально выглядит на первый взгляд, но, по утверждению Симонова, он опирался в своей работе именно на открытия Станиславского. Чтобы разобраться во всем этом рассмотрим формулу Симонова подробнее. Для этого отнесемся к ней как к задаче.

Э – эмоция в ней будет для нас искомое. П – потребность как одно из составляющих условия задачи или данность. В этом смысле у всякого актера как у человека наличествуют все основные потребности и их ветвления как неотъемлемая черта индивидуальности. Потребности многообразно ветвятся в различные нужды разной силы, объема и величины.

Но нужды в том, что нужно персонажу, которого актер должен играть, у актера, разумеется, нет. Ведь на сцене ситуация изначально условна. Значит и чувства, адекватные этой ситуации, могут быть также только условными, изображаемыми. Но практика талантливых актеров говорит о другом. Что же происходит в этом процессе на самом деле?

Вероятно, о наличии не условной, а реальной потребности, необходимой для порождения эмоций, нужно говорить с других позиций, лежащих в иной плоскости. Если ли у актера такие потребности «как хорошо сыграть роль», «постичь правду жизни», «донести до зрителя идею образа», или, например, «усовершенствовать свою технику»? Если да, то какова цель этих потребностей – «прославиться», «быть лучше, чем кто-то...» или просто «больше заработать»? Здесь мы имеем дело с тем, что является проблемой сверхсверхзадачи артиста, т.е., иначе говоря, каков ответ на важнейший вопрос – во имя чего артист занимается искусством? Не случайно ответ на этот вопрос сверхсверхзадачей Станиславский ставил на одно из центральных мест в своей системе.

Вероятно энергия сверхзадачи актера, ее сила, глубина и наполненность дают возможность направить энергию воли на действия в условной ситуации, что, казалось бы, противоречит закону сохранения энергии, а для не художника просто абсурдно. «Что он Гекубе? Что ему Гекуба? – а он рыдает...» Значит, реальная нужда человека-актера, связанная с его сверхсверхзадачей трансформируется в ряд других нужд, в том числе и в волю как в потребность преодоления препятствий и создает реальное напряжение подлинного сценического действия.

Характерно в этой связи высказывание С.М.Эйзенштейна. «В быту будет экономно, то есть проделано с наименьшей затратой энергии, просто подойти к столу, а на сцене для экономии нужно предварительно отбежать в противоположный угол. Попробуйте проделать не так и сравните, насколько нецелесообразная затрата зрительской энергии внимания превысит то, что «сэкономит» лицедей, не соблюдая этого условия отчетливости в своей работе».

Хотя в формуле Э=П(И1-И2) потребность содержится как необходимая составляющая, это вовсе не означает того, что понимается под словами: «поверить в предлагаемые обстоятельства роли», «полностью слиться с персонажем». Если это понимать буквально, а сам Константин Сергеевич на первых порах понимал это именно так, то такая работа над ролью ведет к разрушению

границы между реальностью и вымыслом, безусловным и условным. А это чревато психическими заболеваниями актеров, актерской истерией, необузданностью эмоциональных состояний, натурализмом чувств. Ибо сценическое действие ведет к возникновению не каких-либо чувств а именно так называемых «вторичных», порожденных трансформированной потребностью, т.е. как бы вторичной потребностью художника.

Необходимо согласиться с тем, что под словами «поверить в предлагаемые обстоятельства роли» лежит другой механизм деятельности актера. Он, прежде всего, заключается в процессе трансформации ведущих потребностей актера-человека в нужды актера-художника, творца. Вот когда – «над вымыслом слезами обольюсь».

Все, что связано с поисками целей героя, его предлагаемыми обстоятельствами, всего багажа знаний о нем и о других персонажах (по формуле Симона – это И1), является для актера исходной информацией. Где опять ее необходимо удерживать на стыке двух плоскостей: одна информация известна персонажу, которого играет актер, а другая информация должна быть использована только в целях актера – создателя художественного образа. Движение же происходит только на удержании одновременно двух плоскостей информации.

Таким образом для решения поставленной задачи, где искомым Э – эмоция, у нас должна быть сформирована трансформированная потребность актера-художника в действовании в условной ситуации как единственном средстве ее удовлетворения. Так же нужна в накоплении и отборе необходимой информации о целях, предлагаемых обстоятельствах героя, которая позволит направить энергию актера-творца в берега определенной логики действий.

Так возникает ситуация Игры а в актерском искусстве. В чем же состоит ее особенность и сущность? Она – в умелом манипулировании правилами или, иначе говоря, предлагаемыми обстоятельствами персонажей, с которыми общается его герой. Суть манипулирования или использования этой информации заключена опять-таки в двух ортогональных плоскостях для общего выигрыша всех участников игры.

Я, как игрок-актер, выигрываю, когда моему партнеру приходится каждый раз искать, искать на самом деле все новые варианты комплекса данных предлагаемых обстоятельств и все новые приспособления, чтобы прийти в результате к логике поступков играемого героя. Я нахожу как актер-игрок каждый раз такие неожиданные приспособления в логике действий своего героя, что тем самым на самом деле реально создаю проблемную ситуацию для своего партнера по игре, который должен сделать ответный ход. И все это, не выходя за рамки правил игры или предлагаемых обстоятельств. Именно в этом случае мне необходимо знать не только ситуацию моего героя, но и обязательно все предлагаемые обстоятельства моих соперников по игре.

Выигрыш здесь реально материален – партнер по игре попадает на самом деле в затруднительную ситуацию и должен в кратчайшие сроки просчитать ответный ход в логике своего героя. Иначе – он будет «выбит» из роли. Правда, это происходит лишь тогда, когда партнеры – именно игроки, которые реально

«общаются» на сцене. Общаются в данном контексте посредством логики действий своих героев.

Другая плоскость выигрыша лежит в идеальном, иллюзорном мире. Я, как актер, выигрываю, когда создаю иллюзию реальности условных, предлагаемых для меня обстоятельств или целей героя. Это происходит тогда, когда актер полностью владеет набором «правил игры» своего персонажа и никогда не нарушает в течение действия. Насколько точно он им следует, настолько точно создается иллюзия реального влияния условных предлагаемых обстоятельств на подлинное поведение актера-персонажа. И в этом смысле «актерская вера» заключается в умении мгновенно просчитывать различные логики поведения при данных целях и данных обстоятельствах. Этот процесс у многих происходит бессознательно и в силу этого называется актерскими способностями. Иная, другая «вера» ведет к потере грани между условным и безусловным, реальностью и вымыслом.

На пересечении этих перпендикулярных плоскостей и рождается образ как синтез реальности, правды и, с другой стороны – отбора, т.е. вымысла. При воссоединении именно это дает некую идею или вымысел логики данного отбора или монтажа правды жизни.

Так ортогональ плоскости идей, целей, условных предлагаемых обстоятельств и плоскости точных правил игры, определенной последовательности движений в этим целям на пересечении рождает подлинное сценическое действие. Именно сценическое и именно подлинное. Уход с линии пересечения либо в одну, либо в другую плоскость сценического действия разрушает либо его подлинность, либо его сценичность.

Вероятно, именно поэтому такое большое значение физической стороне действия, его выразительности в статике и динамике относительно целей, придавали такие крупные практики и теоретики актерского искусства М.А. Чехов и, конечно же, К.С. Станиславский, создавший метод простых физических действий. Не забудем, что первую половину своей творческой жизни он посвятил исследованию целей, мотивов, а затем, пересмотрев свою позицию, обратил пристальное внимание на физическую сторону поведения. И действительно, только при одновременном удержании в сфере творческого внимания определенных физических движений и цели, в соответствии с идейным замыслом рождается подлинное, продуктивное, целесообразное сценическое действие.

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К ИМПРОВИЗАЦИИ НА ТВОРЧЕСКИЙ ОБЛИК МУЗЫКАНТОВ – ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Голубева О. В., аспирантка МГК им. П.И. Чайковского, преподаватель
Государственный специализированный институт искусств

*«Искусство импровизации – это
некий род озарения, которое
внезапно охватывает душу артиста,
это ворота, ведущие к вершинам,
когда все препятствия полностью
исчезают в чистоте помыслов и
подлинности чувств»
Шарль Турнемир*

Импровизация (от лат. *improvisus* - неожиданный, внезапный) – особый вид художественного творчества, встречающийся в ряде искусств (поэзия, драма, музыка, хореография), при котором произведение создается непосредственно в процессе его исполнения. В узком смысле импровизация истолковывается как действие, связанное с ожиданием, предощущением того, что будет происходить. Это подтверждает мысль о том, что она развивает не только самого исполнителя, но и слушателя, открывая ему новые пути к творческому постижению своего «Я» и окружающего мира.

Трудно переоценить роль импровизации в музыкально–педагогической деятельности, представляющей собой многоплановый процесс, квинтэссенция которого – воспитание личности музыканта на основе развития профессиональных навыков, индивидуальных способностей, творческого потенциала.

В сущности, педагогический труд по своей природе – это импровизация, заготовленная, продуманная заранее либо спонтанная, вызванная непредвиденной ситуацией на уроке.

Способностью к импровизации в той или иной мере обладает каждый музыкант–исполнитель, независимо от степени профессиональной подготовленности; разумеется, высокий уровень его мастерства, предполагающий абсолютную свободу владения инструментом, выражения творческих устремлений открывает широкие возможности для импровизации, непосредственно связанной с интерпретацией – искусством воплощения замысла композитора в момент исполнения его произведения.

«Если удастся, играя произведение импровизировать, кажется, что фортепиано перестаёт звучать как фортепиано», писал Й. Гофман, выдающийся американский виртуоз, вошедший в плеяду величайших пианистов XX века – А. Корто, Ф. Бузони, А. Шнабеля, С. Рахманинова. А. Корто часто вспоминал слова А. Рубинштейна, для которого, будучи пятнадцатилетним юношей, играл «Аппассионату»: «Малыш, не забывай то, что я тебе скажу! Бетховена не играют, а вновь сочиняют...».

Импровизация – как вид музицирования, при котором произведение создается в момент исполнения, восходит к глубокой древности. Ее корни –

в недрах человеческой культуры, когда первичное искусство носило синкретический характер. Как отмечал Р. Грубер, это - неразрывная связь звукопроизводства (реального или пантомимического: жест, мимика) с любым образительным движением на пути выделения идеологической деятельности из первичной трудовой. По мнению ученого, проявление импровизационности в период первобытнообщинного строя ощущается в интуитивной способности человека к подражанию окружающей его природе.

Знакомство с развитием импровизации в различные исторические эпохи, от раннего средневековья до современного джаза, является неотъемлемой частью учебной программы дисциплины «Основы импровизации», составленной и утвержденной на заседании кафедры вокально-хорового и инструментального исполнительства ГСИИ 28 декабря 2005 года.

Главная задача этого курса – развитие творческого потенциала студента, столь необходимое для профессионального роста музыканта-исполнителя.

В условиях специализированного института искусств овладение основами импровизации, являясь стимулом к творческим поискам, способствуя эмоционально-психологическому раскрепощению студентов с ограниченными физическими возможностями, в результате становится мощным фактором профессиональной творческой реабилитации.

Обучение импровизации предполагает различные формы и методы.

Это лекции по истории импровизации с использованием аудио-, видеоматериалов; дискуссии по вопросам, касающимся техники, формы, стилистических особенностей и творчества крупнейших мастеров импровизации, индивидуальные и групповые практические занятия.

Желание импровизировать рождается в атмосфере добра, взаимопонимания, терпения.

Публичные выступления (на зачетах, в концертах), предусмотренные программой помогают студентам ощутить себя не только исполнителями, но и создателями!

Пожалуй, главные стимулы импровизационного творчества – это смелость, умение на миг отрешиться от реальности, приподняться над ней.

Не случайно в музыкальной терапии, широко используемой при лечении различных заболеваний, важнейшая роль отводится импровизации. Так, обучая музыке детей, страдающих аутизмом, анализируя литературу о синдроме детского аутизма, в основе которого лежит не только нарушение контакта с людьми, но и общий отрыв от реальности, автор пришел к выводу, что импровизация отражает работу познавательных процессов и имеет терапевтическое значение, что было использовано им при работе с некоторыми студентами ГСИИ.

По мнению автора импровизация – одна из главных составляющих доминанты радости, в основе которой – повышение ценности мира и повышения ценности «Я».

КРАТКОСРОЧНЫЙ РИСУНОК НАБРОСКИ. КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РИСУНКА В ЦЕЛОМ

Борисов А. И., доцент, заслуженный художник РФ
Государственный специализированный институт искусств

Отделить интересы и проблемы наброска, кратковременного и композиционного рисунка от общих проблем рисунка, а следовательно, и общих проблем искусства практически невозможно, но некоторая специфика и проблемы, особенно у наброска, конечно же есть и особенно у наших студентов. Даже просто пониженный слух очень ограничивает объемность и полноту восприятия окружающей действительности, правда, обостряет при этом зрительное восприятие. Это важно, конечно, для изобразительного искусства, но едва ли компенсирует недостаток слуха в объемном восприятии. Изображение объемов и пространства на плоскости всегда было одной из важных и самых сложных задач в искусстве. А набросок очень сильно ограничен во времени и просто вынужден опираться на линию практически во всех задачах, в том числе и пространственных, насколько это возможно. Если конечно, это не просто контурная линия, которая вырезает предмет из пространства и тем разрушает его. И если это не линия штриха, которая является просто частью плоскости и одна, сама по себе, не имеет особенного значения, хотя, конечно, может применяться и в набросках и в краткосрочном и композиционном рисунках.

Однако для набросков важнее, все-таки, линия, но линия живая, разнообразная по длине, нажиму, ширине, которая изображает не только силуэт, но характер и движение формы. Конечно, упругий, длинный, ровный штрих с разного вида сеточками нужен для офорта, разных видов гравюры, литографии, рисунком пером, карандашом, как выставочных произведений, и может стать авторским стилем в графике, но в живописи едва ли. Практического же, тиражного смысла в этом больше уже не существует, а отработка штриха требует много сил и времени, которых у нас катастрофически не хватает даже на то, чтобы научиться понимать и использовать линию и тон вообще любым способом, нам доступным, с таким уровнем базового образования и здоровья (часто даже ДЦП). Но для рисунка в живописи этого, наверное, достаточно. Конечно, если это линия Г.Гольбейна или В.А.Серова, т.е. не просто граница предмета, вырезающая его из пространства, а пластичная, изменчивая, изображающая поверхности уходящие от зрителя, и, таким образом, обозначающая и глубину пространства. Вообще говоря, такая линия, сама по себе, высокое искусство.

Она требует не только чувства пластики, но и знания пропорций и анатомического строения, понимания, какие мышцы, какой формы, какого ракурса, какого напряжения образуют поверхность, входящую в тот или иной участок линии. И представления о том, как эта форма выглядит в невидимой своей части.

Но как добиться такой многозначной линии, когда студент (ДЦП) с трудом фиксирует руку в точке. Приходится искать какие-то возможности заменить линию какой-то системой, например, участков тона разной напряженно-

сти, найденных разными способами: от специфического штриха до соответствующего пятна, чаще мягкими материалами (уголь, сангина, соус), в том числе и масляными красками. И в этом помогает понимание линии, как многосложного эквивалента целой системы уходящих в глубину и изменяющихся поверхностей, если и когда это понимание появляется. Кстати, именно у студентов с этим заболеванием (ДЦП) часто наблюдается стремление, упорное стремление, добиться этой линии, несмотря на трудности и неудачи. И в дальнейшем творчестве после окончания института. Трудно сказать, насколько это продуктивно для творчества, но для реабилитации в жизни пригодится. Но и, видимо, многое в жизни усложняет. Выходит, упорство полезно, если выбрано правильное направление, правильное вообще и правильное для данного художника.

Мне, например, трудно себе представить рисунок без линии, однако сторонники такого способа есть и достаточно много. Ведь, линия, о которой идет речь, - проблема не только для больных ДЦП. А жесткая, плоская, однообразная "контурная" линия режет и рвет изображаемое пространство, поэтому многие художники не любят линию, и отказываются от нее вообще. Конечно, если мы верим в какой-то метод, то другие методы просто отвергаем, тем более, что в искусстве метод - это скорее способ видения, выбор точки зрения на мир и человека, но мир объемен и многомерен, а методики, как правило, привязаны к плоскости и ограничены в своих возможностях. Так что одной методикой не обойтись. Тем более, что иногда нужно не столько методика, сколько какое-нибудь приспособление для фиксации руки. Зато даже небольшие успехи заметно улучшают настроение, повышают самооценку и придают уверенность в своих силах. Возможно, что и в поисках своего места в жизни.

Трудности эти многократно увеличиваются в набросках. Набросок без линии, а следовательно, тональный, тоже нужен для решения задач, например, на боковое освещение, падающие тени, крупные объемы. Однако, живая пластика фигуры, группы фигур, животных, в сочетании с элементами пространства и архитектуры, словом, вся остальная многосложная, многотрудная жизнь, едва ли уловима без линии. Но линия - это результат мгновенного впечатления и определенной результат обобщения, вывод из наблюдения и впечатления и, кроме того, опыта и знаний. Другими словами, выразительная линия - это своего рода искусство, отдельный и, видимо, достаточно самостоятельный вид искусства. Но значение набросков для композиции, всех других видов искусства едва ли можно переоценить. Недооценить вполне можно. Поэтому наброски и краткосрочный рисунок, может быть, не принципиально, но разные вещи. Краткосрочный рисунок - это вид учебного рисунка, с несколькими ограниченными задачами и сильно ограниченным временем, что может быть полезно для учебного рисунка в решении отдельных проблем и, конечно, полезно для живописи в предварительных разработках для постановок и композиций. И в этом он идентичен с композиционным рисунком. Будучи шире по задачам, он ограничен по времени, тогда как композиционный рисунок необязательно ограничен по времени, но более конкретен по задаче, определенной в названии его.

Наброски - неоценимая помощь в решении всех этих задач, а некоторые из них могут оказаться высоким искусством, вполне самостоятельным.

ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ИНВАЛИДОВ

Бидная Е.О., преподаватель

Государственный специализированный институт искусств

Для развития творческой личности студентов с ограниченными физическими возможностями средствами искусства предметы цикла пластических дисциплин имеют такое же первостепенное значение, как и дисциплины специализации. В данной статье я хотела бы наметить факторы, которые, на мой взгляд, способствуют формированию и развитию творческой личности, и определить, каким образом движеческие дисциплины способствуют этому.

Главным фактором является чувство свободы.

Свобода – в самом широком смысле этого слова - это наличие возможности выбора вариантов исхода события, возможность поступать так, как хочется.

Свобода есть первый и основной фактор в развитии творческой личности. Она может быть внешней и внутренней.

Внешняя свобода или мышечная свобода – это такое состояние двигательной мускулатуры, когда сокращение мышечных волокон не больше и не меньше, чем это необходимо для выполнения конкретного двигательного действия.

Мышечная свобода - необходимое условие для творческого существования. Студентам с большой степенью потери зрения, нарушением опорно-двигательной системы и потерей слуха свойственен, в большинстве случаев, повышенный мышечный тонус, для каждого в разной степени. Необходимо учитывать время, когда была приобретена травма: при рождении или в течение жизненной деятельности. Этот факт влияет на степень «зажатости» студента: чем раньше получена травма, тем выше мышечный тонус.

Внутренняя свобода – это, прежде всего, способность оставаться самим собой, сохранить в своих мыслях и реакциях на окружающее независимость, свою индивидуальность. Но обратной стороной этой свободы является переоценка себя и своих способностей, которая может породить конфликт с окружающим миром. Или же, наоборот, недооценка своих возможностей. Человек с заниженной самооценкой склонен к самоуничижению. Его недовольство собой может породить конфликт с самим же собою.

В работе со здоровыми студентами одной из второстепенных задач в сценическом движении является преодоление всего того, что мешает полноценному проявлению студента. Это не просто физическая ограниченность – плохое развитие подвижности в суставах, гибкости, мышечная слабость, но и физическая ограниченность, сопровождаемая психологическими зажимами: страх перед новым, страх перед падением, возможной травмой.

В работе со студентами с ограниченными физическими способностями картина меняется: первостепенной задачей становится избавление ребят от

физических и психологический комплексов, и только потом развитие и усовершенствование их физических способностей, а также овладение определенными психофизическими качествами, такими как гибкость тела и его подвижность, быстрота реакции, координация движения, сила, выносливость. Таким образом, мы формируем такое сложное и необходимое психофизическое качество как ловкость, «специальные» качества – музыкальность, ритмичность, скульптурность тела в движении и статике, а также двигательные навыки.

Все эти качества нужны не только студентам, занимающимся актерским мастерством, но и вокалистам, музыкантам и художникам. Так, например, для слабовидящих единственной опорой является пол. Для них очень важен тесный контакт с его поверхностью. Отсюда шаркающая походка, что неприемлемо для артиста, выходящего на сцену. Зжатое тело, боязнь пространства дает плохую осанку и скованные движения. Осознание своей ограниченности, замкнутость, неуверенность рождают как физический, так и психологический зажим. Такая же проблема свойственна и студентам с потерей слуха. У глухих отсутствует звуковая сигнализация о положении тела и окружающих предметов – стен, мебели, потолка. Восприятие идет через пол. Поэтому отрыв от пола, прыжок вызывает ужас у студентов, не говоря уже о кувырках, переворотах, падениях. Все это преодолевается путем регулярных тренировок, направленных на коррекцию тела, повышение его активности.

Умение соотносить свое положение в пространстве, распределить себя в нем, найти равновесие (состояние устойчивости тела в пространстве в статике и движении), завладеть им – важное качество творца, которое необходимо развивать путем развивающих игр, упражнений на смену ракурсов, на пространственное ориентирование.

Актер должен уметь владеть сценическим пространством. Художнику предстоит перенести на лист бумаги или холст трехмерную жизнь в виде двухмерного изображения, создать иллюзию объема и перспективы. Вокалист, музыкальный исполнитель, выходя на сцену должен это пространство заполнить звуком, голосом, не потеряв себя в нем.

Способность создавать, выявлять и воспринимать ритм, темп – качество крайне важное, как для актера, так и для музыканта и художника. И на развитие этого качества педагоги пластических дисциплин должны обращать особое внимание. Ритм и темп присущи любому виду искусства. Качественно они, конечно же, различны – студенты должны научиться понимать и пользоваться этими понятиями. В процессе обучения слабовидящие студенты должны овладеть, как слуховым, так и мышечным ритмом, слабослышащие же – зрительным и, опять же, мышечным ритмом.

Музыкальность также одно из важнейших специальных качеств двигательного аппарата. Слабослышащие студенты должны научиться не просто выполнять движения под музыку или счет, но и передавать музыкальность через тело. Как бы это парадоксально ни звучало, но перед ними стоит сложнейшая задача: создать иллюзию единства движения и музыки, которую они не слышат.

Пройдя весь этот нелегкий путь, студент может приобрести или не приобрести (в зависимости от его желания) долгожданную уверенность в своих

действиях, желаниях и их реализации через пластику тела. Обрести внешнюю свободу, которая, в свою очередь, дает полноценно раскрыться внутреннему миру человеку и наоборот. Синтез внутреннего и внешнего рождает творческую свободу.

Следующим важным фактором является фантазия.

Фантазия (в данном контексте) – это единство воображения и эмпатии, как механизма творческого мышления. Эмпатия – способность человека представить себя на месте другого человека, понять чувства, желания, идеи и действия другого, положительно относиться к ближнему.

Развитие этого фактора крайне существенно для формирования творческой личности. Необходимо научить студента не только использовать полученные знания, но и мыслить образно. Для достижения этого у студентов с ограниченными способностями самая благодатная почва. Жестовый язык, которым пользуются глухие и слабослышащие студенты, имеет образную основу. Через правильно подобранный жест мы можем передать не только правильность исполнения, но и характер движения. В работе со слабовидящими студентами познание движения идет через слух и чем проще, чем точнее подобрано слово, тем ярче картина вырисовывается в голове студента и находит правильный отклик в теле. Но надо уметь найти тот жест, то слово, которое станет ключевым. Научиться мыслить образно, а затем воплощать эти образы в действии – задача не из легких. Этого можно достичь через развивающие игры, упражнения, через полноценный разбор всех удач и неудач, а также путём поиска новых решений этого упражнения.

Но, кроме всего этого, нужно иметь смелость, решительность, уверенность для воплощения своих фантазий. А для этого нужны знания и умение этими знаниями пользоваться. Путем решения небольших творческих задач, связанных с пройденным материалом, и их самостоятельным выполнением можно развить у студента умение использовать полученные знания и заставлять работать свое воображение, воплощать свои идеи, быть целостным, внятным.

Третьим фактором, следующим за свободой и умением фантазировать, становится **желание самостоятельного творчества**. Пожалуй, все усилия педагога сводятся именно к тому, чтобы пробудить в студенте это желание.

Достижение этой цели требует от студента большого трудолюбия, любознательности и силы воли. Путем физических тренингов, развивающих игр, общения педагога со студентами, донесение до них важности и целесообразности занятий сценическим движением, танцем, ритмикой мы можем привить студентам навыки, необходимые для формирования творческой личности.

ЗНАК, СИМВОЛ, СИЛУЭТ, РИТМ, КАК ЭЛЕМЕНТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ И КОМПЛЕКСНОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СТУДЕНТАМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Болотских Е.Г., доцент, к.п.н.

Государственный специализированный институт искусств

Настоящий доклад посвящен теме комплексности и междисциплинарности в методике преподавания изобразительного искусства студентам с ограниченными физическими возможностями.

Начав рассматривать проблему взаимовлияния различных видов искусств друг от друга обратимся к фундаментальным источникам и их нынешним трансформациям и модификациям.

Сейчас выходит из печати новое издание Истории Русского Искусства, работу над которым начал А.И. Комич, а сейчас продолжает коллектив института искусствознания. В этом многотомном труде прослеживается междисциплинарный и комплексный подход к искусству, его истории и путям развития.

В издание включены новые разделы, наряду с изобразительным искусством и архитектурой исследуется музыка, костюм, театр, а в 20 веке и эстрадное искусство.

Обращаясь к личному десятилетнему опыту преподавания в Университете и художественном институте Корниш города Сиэтла, США, могу сделать вывод, что за рубежом система комплексности и междисциплинарности в искусстве давно и серьезно разрабатывается.

В институте Корниш, где специализация ведется по 4-м направлениям: драма, музыка, живопись, фотография, все четыре факультета тесно взаимосвязаны и такие предметы, как история искусств, психология творчества, предметы гуманитарного цикла являются общими для всех факультетов. Это сближает наши учебные программы с их методикой.

Однако в Сиэтле идут гораздо дальше во взаимопроникновении разных видов искусств. Примером может служить цветомузыка и занятия живописью под музыку.

В Корнише практикуется межфакультетская ротация по предметам параллельных курсов. Например: музыкант берет курс «скульптуры», а художник курс «пластической драмы», и результаты по этим предметам оцениваются в экзаменационную сессию и идут в диплом с пометкой «спец. курс».

Предложения по междисциплинарным и комплексным методикам преподавания студентам с ограниченными возможностями заключаются в следующих, уже частично апробированных на практике, методах.

Проведение занятий со студентами ИЗО факультета по краткосрочным рисункам и наброскам в репетиционных аудиториях театрального факультета, во время этюдов по пластической драме и пантомиме.

Параллельно с этим студенты музыкального факультета в период репетиционных занятий могут одновременно становиться портретируемыми объектами для студентов-художников.

Работая над заданием «психологический портрет», студенты 5-ого курса отделения дизайна писали репетирующего музыканта-гитариста, который вдохновенно играл, а не позировал в строгом смысле этого слова.

Результаты живописных занятий студентов с ограниченными возможностями, в том числе и с проблемами слуха, превосходили ожидания педагога. Работы были яркими, точными, выразительными, студентам удалось передать в живописи музыкальный ритм и уловить оттенки психологического состояния музыканта.

Силуэт гитариста, нюансы портретного сходства, ритмический строй пальцев рук – средства выражения не только психологического портрета, но и музыкальной темы, сопутствующей процессу.

Существует общая система координат для студентов всех трех направлений: музыка, театр, изобразительное искусство. Это образные структуры, вербальное обозначение, которых - «Знак, символ, силуэт, ритм» - понятия одинаково близкие всем видам искусства, представленным на факультетах нашего института.

Иллюстрацией к этим тезисам служит студенческая выставка, на которой представлены работы младших и старших курсов факультета ИЗО ГСИИ.

Живописные и графические композиции, выполненные в легкодоступных материалах: бумага, тонкая ткань, холст, оргалит – суммируют творческие поиски в области технологий живописи с экспериментальным подходом к форме и цвету.

Все эти экспериментальные работы созданы в процессе одновременного соединения визуальных и звуковых гармоний, результатом которых становится художественное произведение, основанное на ритмах и силуэтных образах, почерпнутых из искусств музыки и пантомимы.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ГСНИИ СРЕДСТВАМИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Филатов-Бекман С.А., преподаватель

Государственный специализированный институт искусств

Как известно, специальная (коррекционная) педагогика является частью общей педагогики, изучающей организацию учебного процесса школьников и студентов с ограничениями как сенсорных, так и физических возможностей. Предмет специальной педагогики – обучение и всестороннее развитие учащихся с подобными ограниченными возможностями.

Специальная педагогика представляет собой интегральную дисциплину, сформировавшуюся на основе дефектологии, сурдопедагогики, тифлопедагогики и некоторых других направлений⁵. Она ставит перед собой ряд задач теоретического, воспитательного и специального характера.

Теоретические задачи можно представить следующими направлениями: совершенствование методологии обучения, развитие педагогической практики, модернизация методов диагностики. К воспитательным задачам принадлежит разностороннее развитие личности. Специальные задачи связаны, главным образом, с изучением особенностей развития личности в условиях ограниченных возможностей, а также с активизацией процесса компенсации, иначе говоря, с решением вопроса социальной адаптации.

В тифлопедагогике под социальной адаптацией понимается необходимость активного включения в жизнь и общественно полезный труд⁶. На наш взгляд, серьезную помощь в процессе социальной адаптации может оказать развитие творческого потенциала учащихся.

Оптимизация творческого потенциала во многом зависит от связей социальной педагогики с другими дисциплинами. Это – общая педагогическая и социальная психология, генетика, медицина; значительна роль обратной связи, возникающей между специальной педагогикой и смежными дисциплинами. В настоящее время формируется еще одно многообещающее направление – использование технических средств обучения (ТСО).

Спектр существующих ТСО весьма широк: подробная классификация ТСО приводится в одном из современных исследований⁷. Кратко укажем лишь один аспект данной классификации – способы представления информации. Авторы предлагают аудио-, экранный и комплексный (аудиоэкранный) способы. Комплексный способ в наиболее полной мере реализуется путем применения персонального компьютера (ПК) в качестве средства обучения. Мы используем

⁵ Г. А. Мишина, Е. Н. Моргачева. Коррекционная и специальная педагогика. – М.: ФОРУМ : ИНФРА-М, 2007. – 144 с. – (Профессиональное образование).

⁶ Шипицина Л. М. Специальное образование в России / Обучение детей с проблемами развития в разных странах мира: Хрестоматия / Сост. и научн. ред. Л. М. Шипицина. – СПб, 1997.

⁷ Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

ПК в ГСИИ для обучения основам музыкальной информатики и музыкальной акустики студентов-звукорежиссеров с дефектами зрения.

Музыкальная информатики – одна из составляющих музыкальной акустики, изучающая вопросы генерации музыкальной информации на основе компьютерных технологий⁸. В процессе обучения нами используется, главным образом, редактор Sound Forge⁹, позволяющий изменять параметры музыкального сигнала, в том числе, его тембр. Одновременно данный редактор воспринимается компьютерной системой, позволяющей прочитывать вслух пункты меню (для невидящих студентов).

Реальный музыкальных сигнал, сформированный в результате записи в студии (например, игра на фортепиано), достаточно сложен для его редактирования. Поэтому в начале учебного процесса мы используем два класса более простых сигналов. Первый из них – однотонный сигнал, который формируется самой программой Sound Forge. Второй – одно- и многоголосный сигнал, который синтезируется компьютерным способом на основе алгоритмов автора данной статьи и носит название «математической музыки»¹⁰. Данный сигнал, то есть «математическая музыка», изменяется только по высоте, остальные параметры (тембр, громкость, длительность, музыкальная фактура) являются неизменными.

Студенты обрабатывают данный сигнал, налагая на него различные эффекты, предусмотренные музыкальным редактором Sound Forge. Поскольку многие эффекты способны заметно изменить тембр, то в течение занятия учащиеся самостоятельно синтезируют музыкальный сигнал, который существенно отличается от исходного. Иначе говоря, студенты создают различные варианты компьютерной музыки. Подобный творческий процесс стимулирует желание молодых музыкантов изучать предметы – музыкальную информатику и музыкальную акустику. Наиболее удачные примеры их творчества сохраняются на жестком диске компьютера.

Элементы методики, раскрывающей творческий потенциал студентов ГСИИ, постоянно совершенствуются нами. Хочется надеяться, что данная методика может послужить одним из средств социальной адаптации будущих молодых специалистов.

⁸ И. Алдошина, Р. Притте. Музыкальная акустика. Учебник. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006. – 720 с., ил.

⁹ Цоллер С. А. Создание музыки на ПК: от простого к сложному. – СПб.: БХВ – Петербург, 2005. – 320 с.: ил.

¹⁰ Филатов-Бекман С. А. Компьютерно-музыкальное моделирование как инструмент исследования музыкальной информации // Символы, коды, знаки: сб. материалов конф. – М.: Изд-во Моск. Гуманит. ун-та, 2008, с. 134-140.

К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ МЕТОДИКИ ЖИВОПИСИ В ГСИИ

Столяров В.П., доцент, заслуженный работник культуры РФ
Государственный специализированный институт искусств

Пройдя немалый творческий и педагогический путь, мне захотелось поделиться своим опытом и знанием в живописи с теми, кто хотел бы совершенствоваться в профессиональном мастерстве. Надеюсь, что настоящая работа будет полезна как начинающим художникам, так и студентам художественных училищ и институтов.

Из трёх специальных дисциплин – рисунка, живописи и композиции, наиболее разработана методика освоения графического навыка – рисунка. Живопись и композиция остаются наиболее сложными и менее разработанными в методическом плане, где нет общей единой системы преподавания.

Предлагаемые советы по живописи рассматривают вопросы овладения практическими навыками живописи, не претендуя на исчерпывающую полноту излагаемого материала.

Для успешного и ускоренного овладения техникой живописи масляными красками рекомендую начать писать акварельными и гуашевыми красками. Работа должна проходить параллельно с познанием рисунка. Без освоения рисунка не может быть и речи о серьезном владении живописью.

Обучение живописи не сводится к получению только технического навыка, столь же важны приобретение опыта в упорном труде, глубокое, всестороннее познание природы и жизни со всех сторон. Осваивая профессиональные знания, закладывающие основы художественного мастерства, начинающий художник невольно активной наблюдает окружающую жизнь. Обучение, профессионализация стимулирует восприятие реальной действительности в её живописно-пластических качествах. Очень важно научиться видеть окружающий мир, каждое явление, проявляя своё отношение к этому. «Глаз художника» замечает в обыденном «необычное». Наряду с правдой в изображении должна присутствовать та красота, те художественные достоинства, которые приковали именно ваше внимание.

Занятия живописью помогают развиваться творческим способностям. Главное здесь – это правильная «постановка глаза» в конкретных, определённых закономерностях восприятия света и цвета, развитие художественного вкуса, т.е. живописное восприятие мира.

Только упорное и усердное продвижение от задания к заданию накапливает и обогащает ваше восприятие мира, пробуждает и развивает цветовое восприятие жизни, последовательное выполнение заданий учит видеть и передавать верные цветовые отношения, умение представлять себе живописный язык будущего этюда или эскиза, а со временем – и умение решать композицию картины в цвете.

Зрелый художник, вооружённый профессиональными знаниями и опытом, решает задачу уверенно, виртуозно, зная конечную цель, видит и передаёт более существенное и характерное в натуре.

Этюд с натуры является основным видом учебно-познавательной работы по живописи, в процессе выполнения которого приобретает необходимый профессиональный опыт. Каждое задание является ступенью в понимании и решении определённой задачи. Задания по живописи охватывают все жанры изобразительного искусства: натюрморт, интерьер, пейзаж, изображение человека, сюжетную сцену, - что позволяет при выполнении очередной творческой задачи полнее раскрыть ваши возможности к развитию и формированию образного подхода к познанию действительности. Только упорное исполнение упражнений по живописи несчетное количество раз приносит результаты. Не надейтесь на быстрый успех, не торопите события, не бегите вперёд, не закрепив первоначальные удаchi. На пути к совершенствованию и мечте нет лёгких или трудных упражнений, важных или неважных проблем.

Задания выбирайте продуманно, конкретно с учётом ваших особенностей и возможностей, не старайтесь их усложнять. Лучшее идти от простого к сложному. Иногда в процессе обучения вам, может быть полезно сначала выполнить гризайлевый этюд на понимание тона. Но если вы чувствуете и понимаете, что такое задание может принести вам вред, поскольку вы еще не совсем хорошо воспринимаете цветовые отношения, а техника гризайли может притупить чувство цвета, то краткосрочные этюды на активизацию цвета для вас будут лучше.

Полезным оказывается упражнение, когда вы на время прерываете живопись над постановкой для того, чтобы выполнить то же задание по памяти. Это даст возможность раскрыть цветовой образ натуры и более цельно видеть её. Ценно выполнять наброски цветом, т.е. «нашлёпки» при разном освещении, с различных точек зрения.

Старайтесь изучать натуру, накапливайте знания о природе, старайтесь изучать подробности, детали и при изображении подчинять их большой форме. Излишняя проработка приводит к «замученности» и раздробленности этюда – работа оказывается недостаточно собранной.

На пути к совершенствованию нет лёгких или трудных заданий, важных или неважных проблем. К любому заданию должно относиться, как к необходимости познания, - с любовью и интересом. Так, постепенно вы овладеете знаниями и приобретёте навыки творческой работы.

Одна из важнейших задач для вас – приобрести развитый художественный вкус, выработать понимание подлинно прекрасного. Сюда необходимо отнести овладение техническим языком и проявление творческой индивидуальности, умение уберечься от штампов и шаблонов, подражания и увлечения натуралистическими изображениями действительности, от пассивного срисовывания, от неизменного увлечения «красивостью» или от манерности. Остерегайтесь влияния рыночной псевдохудожественной продукции и дурного вкуса.

Начинающий художник, имея дело с натурой, должен хорошо осознавать ту изобразительную задачу, которую поставил себе при работе в определённом материале (например: акварель, гуашь, масло и т.п.). Верное понимание такой задачи и необходимая последовательность исполнения позволят избежать многих ошибок.

Формальный подход при работе с натуры не даст положительных результатов в освоении знаний и профессиональных навыков. Желательно как можно больше трудиться. Большое количество чередующихся продолжительных и краткосрочных этюдов накапливают опыт и профессионализм, обостряют зрение, умение видеть, анализировать форму, чувствовать среду: как итог – развивается творческая активность.

Начинающий художник, изображая тот или иной объект, вместе с тем познаёт окружающий мир. Искусство отражает представление и суждения автора о мире в образной форме.

В живописи систематическая учебная и творческая работа с натуры развивает наблюдательность, способность чутко воспринимать форму и цвет, обогащая вместе с тем изобразительные средства художника и вырабатывая индивидуальный язык в живописи.

Процесс работы с натуры включает в себя образное общение, позволяющее выявить наиболее существенное в предметах и явлениях природы.

Для того чтобы приступить непосредственно к работе красками (акварельными, гуашью, маслом), нужно, прежде всего, иметь определенный набор материалов: первое - краски, второе - кисти, третье – на чем работать (бумага, картон, холст). Конкретно о принадлежностях по живописи вы можете узнать в разделах данной книги: акварель, гуашь, технология живописи.

Постиж премудрости живописи поможет, конечно, ваше желание работать, желание писать, желание творить.

На постановке натюрморта легче, нагляднее и доступнее объяснять самое важное – процесс работы. Об этом же можно говорить при живописи головы и фигуры, а также и на этюдах пейзажа.

Рассмотрим вопрос о необходимой последовательности, поэтапности ведения этюда.

Вспомним известное высказывание мастеров: «смотреть – ещё не значит видеть». Следовательно, художник должен прежде всего учиться видеть. Профессиональное восприятие объекта, предмета, натуры в пространстве связано с определённым отношением художника к ним не только с точки зрения их живописных или пластических качеств. Оно связано также с функциональной и психологической оценкой объекта и его значением.

С чего же начать работу? Сначала необходимо осмотреться, сделать предварительные наброски красками, выявляющие композиционные решения и цветовой (колористический) общий строй будущей работы. Когда найден пластический замысел, рабочий процесс переходит на основной холст. Договоримся, что «холст» будет употребляться в широком понимании как любое основание для живописи.

Итак, перед нами чистый белый холст, не тронутый краской, страшно-важно начинать, волнение захватывает дух. Возьмем себя в руки и начнем делать рисунок. Опытные художники рисуют сразу кистью и краской. По началу это трудно, рисуйте более доступным, подвижным материалом – карандашом, углем. Можно делать подробный рисунок, отдельный, как бы на «картоне», и перевести его. Сделанный рисунок на холсте нужно зафиксировать жидким

желатиновым клеем или обвести кистью-краской. Так вот мы и добрались до самой живописи.

Целостное видение постановки или пейзажа является необходимым условием для творческой работы, а вырабатывается оно путём систематических упражнений, написания натюрмортов и этюдов на природе, постановок с натурщиками. Одновременно решают задачи общего колорита и пластического характера формы.

При выборе живописного материала: акварель, гуашь, масло, - важно знать, что общего между ними и какая разница. Все эти краски можно класть жидким прозрачным слоем, что позволяет в данном методе использовать такое преимущество на начальной стадии. Еще одно общее свойство всех этих красок, - они пригодны в лессировочной технике и умеренно в насыщенном способе. А вот гуашь и масло художники используют в густой и пастозной кладке. Разница в том, что акварель и гуашь разводятся водой и быстро высыхают, а масло разбавляют скипидаром, маслами и разбавителями и сохнут они долго. В технике гуаши и масла нередко применяется белая краска.

Мы подошли к очень важному моменту, когда нужно раскрыть «холст». Усвоив общность красок, берем широкую кисть и за один сеанс раскрываем жидкими красками картинную плоскость, большие цветовые и тональные отношения, сравнивая их друг с другом, на примере натюрморт. Старайтесь при этом использовать ограниченную цветовую палитру из 4-5 красок и не смешивайте более трех красок (не считая белил), к смесям относитесь внимательно. Начинать прописку необходимо с теней и темных предметов, берем фон и драпировки (применительно в данный момент к натюрморту) и постепенно переходим к светлым местам. Особенно надо следить за отношениями цвета и тона, разделяя условно их на три группы – темную, среднюю, светлую, стараясь находить игру по теплоте и холодности. Широкая кисть в работе на начальной стадии дает возможность схватить первое впечатление от натюрморта, эмоциональные чувства, сохранить единое целое.

Для познания закономерностей сложного, богатого мира не достаточно одного лишь эмоционального восприятия. Необходимо познать закономерности восприятия предметов в среде и передачи их на плоскости со знанием перспективы, пластической анатомии, цветоведения, техники живописи и т.п.

При использовании различных материалов художник находится также в зависимости от умения цельно и образно видеть изображаемый предмет, большую форму, отбирать самое нужное для выявления творческого замысла, и всё это привести к общему композиционному решению. Кроме того, художник должен уметь ставить увлекательнейшие творческие задачи и передавать особенности освещения изображаемой природы, достигать тоновой выразительности и цветовой насыщенности.

Разные художники начинают живопись по-своему, кто как привык. Одни начинают прокладывать краску по теням, другие начинают писать со светлых мест, третьи – намечают самые активные удары цветом, четвертые ведут холст «по частям», что самое трудное. Несомненно, все способы имеют право на существование.

Я предлагаю способ, который был выбран за долгие годы моей педагогической практики, что позволяет успешно и быстро осваивать технику живописи. По возможности дайте холсту, если пишете масляными красками, просохнуть, и только после этого приступайте ко второму этапу письма. Перед следующим этапом нужно посмотреть на начатый натюрморт, проверить рисунок, уточнить композицию, цветовые и тональные отношения, разницу и характер предметов. Холст будет выглядеть значительно плотнее (темнее), чем натюрморт в натуре. Здесь можно переходить к живописи с белилами, не увлекаясь слишком пастозным письмом.

До наших дней дошли рецепты техники старых мастеров XIV–XV веков, с которыми можно будет ознакомиться в разделе масляной живописи. Все приемы технологии живописи, их последовательность ведения работы обеспечили хорошую сохранность произведений до наших дней. Этим вопросам коснемся в разделе масляной живописи.

Проходит время, меняются изобразительные материалы, способы их применения, но главное остается неизменным и для нас - писать лучше по просохшему слою, либо по сырому. Старые мастера в процессе живописи сушили свой холст не менее трех раз.

Живопись по сырому дает возможность добиться необыкновенной мягкости переходов света и цвета, легко «вплавлять» цвет в цвет. Такая работа в живописи доставляет особое наслаждение.

Начинайте работать с теней без белил, а затем переходите на живопись с белилами на свету. Не пытайтесь сразу все записать. Пишите обдуманно, цените то, что сумели хорошо запечатлеть в первой прописке. Сумейте передать тонкие нюансы переходов оттенков в цвете и светлоте родственных тонов. Занимайтесь не только живописной тонкостью и воссозданием световой игры. Учитывайте, что предметы в натюрморте расположены в пространстве и освещены по-разному в зависимости от удаления от источника света, а также от неравномерности окраски предметов. Объем предметов зависит от угла к свету. Изменяется угол света, изменяется освещенность (прямой свет, боковой свет, верхний свет, скользящий свет), поэтому меняется цвет и тон, меняются рефлексы. Умение различать разнообразие едва заметных оттенков приходит с практикой, а отсюда и живописность в работе.

Добившись определенной живописности, переходите к обобщению всего натюрморта на холсте, воссоздавая пространственную среду. Завершить работу можно при помощи лессировок – это прием нанесения тонких слоев прозрачных и полупрозрачных красок разного цвета по хорошо просохшему холсту. Этим методом прекрасно пользовались старые мастера.

Когда достигнуто соотношение всех тонов, то есть цельность, создан цветовой (колористический) образ натюрморта, можно считать, что на этом работа завершена.

Необходимо помнить, что технические средства и знания закономерности передачи изображения на картинной плоскости не являются чем-то внешним по отношению к образу и входят в него органически. Так, в каждом произведении содержание может быть выражено только в конкретной художественной форме.

Достигнутое мастерство и владение техническими средствами (материалами) приводит к умению видеть цельно, ещё до начала работы представлять себе будущее изображение и те основные компоненты, на которых оно строится.

Особое место в свободном овладении живописью занимают краткосрочные этюды.

Важно развивать остроту глаза, способность чутко воспринимать форму и цветовые отношения, совершенствовать индивидуальные особенности приёмов работы.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ФАКУЛЬТЕТА ИЗО ГСИИ

Лошаков О.Н., член-корр. РАХ, заслуженный художник РФ,
зав. кафедрой живописи и графики

Государственный специализированный институт искусств

Изобразительное искусство имеет свою многотысячелетнюю историю. Если пытаться сегодня одним взглядом окинуть все, что мы знаем об изобразительном искусстве, то, прежде всего, должны будем отметить, что в разных странах, в разные исторические эпохи были достигнуты выдающиеся успехи на поприще изобразительного творчества, были созданы величайшие произведения искусства, сформировались целые исторические пласты изобразительной традиции, которые имеют сегодня одно из решающих значений для понимания цивилизационных процессов в развитии человеческого общества. Достаточно вспомнить искусство Древнего Египта, Древней Греции и Рима, традиционное искусство Китая, Японии, а также Западной Европы от средневековья до наших дней, чтобы понять как каждая из этих крупных цивилизаций с помощью искусства и, в частности, изобразительного формирует свои уникальные представления о жизни и смысле человеческого существования на земле, как каждый из этих огромных пластов искусства сами влияют на характер жизни и поведения человека.

Молодому человеку, размышляющему над возможностью посвятить себя изобразительному творчеству, не обязательно смущать свою душу вопросами о путях развития великих цивилизаций. Если человек ничего не знает и ничего не умеет, сколько бы он не надувал щеки, сколько бы ни был полон желания изменить мир к лучшему, вряд ли это ему удастся.

Но если человек придет в мир художественного творчества, ему на определенном этапе своего самосовершенствования не избежать выбора своего творческого пути, не избежать ответа на вопрос - кем он собирается стать - успешным коммерсантом от искусства, ловким ремесленником или рыцарем искусства без страха и упрека. И тогда, если он пошел по рыцарскому пути, ему

не избежать трудных размышлений о путях и значении искусства для формирования культуры современного общества.

До момента такого выбора пройдут годы, но они пролетят незаметно.

И когда придет время этого выбора, человек должен быть готов ответить на призыв профессии и вызовы своего времени.

Пусть мои пожелания, обращенные к молодым людям, не будут восприняты как докучливые назидания. Я умышленно буду вести разговор на уровне начинающего художника, который чуть ли не впервые взял или собирается взять в свои руки карандаш или кисть. Но надеюсь, что люди более опытные в изобразительном творчестве, также найдут в этих общих рассуждениях пользу для себя, лучше осознают, какие человеческие качества им необходимо развивать в самом себе, чтобы овладеть профессией художника. Ведь качества эти одинаково необходимы и новичку, и студенту, и 'выпускнику ВУЗа, стремящемуся обрести свой самостоятельный путь в искусстве.

В воспоминаниях Ф.И. Шаляпина есть рассказ о том, как он с Саввой Ивановичем Морозовым, знаменитым меценатом искусства, был на художественной выставке. Федору Ивановичу очень понравился пейзаж с красивой поляною среди деревьев, молодым человеком и барышней. Особенно ему понравились брюки молодого человека в мелкую клетку и он даже подумал, что хорошо было бы самому купить такие. Он поделился с Саввой Ивановичем своим восхищением этой картиной, но тот не разделял шаляпинского восторга и сказал, что Вы, молодой человек, еще слишком молоды, чтобы справедливо судить о достоинствах картины, но Вам, если Вы хотите быть артистом, нужно будет научиться пониманию искусства. В дальнейшем С.И. Морозов сыграл огромную роль в судьбе Ф.И. Шаляпина, в его духовном и эстетическом развитии.

Простодушный взгляд молодого Шаляпина на достоинства изобразительного искусства сменился на глубокое понимание явлений искусства своего времени и Федор Иванович с удивлением говорил о том, что сначала не понимал, например, творчество М. Врубеля, а в последствии очень много взял от него для собственной трактовки образа Демона.

Искусство часто кажется таким доступным и простым для восприятия, а оказывается таким сложным и трудным. Нужно затратить не мало душевных сил, чтобы научиться понимать всю его глубину. Особенно важно уяснить себе эту особенность искусства тем, кто вступает на путь художественного творчества.

В области художественного творчества самые простые вопросы и понятия, если отвлечься от простодушного их восприятия (понимания), оказываются необычайно сложными.

Спросите любого ребенка: "Кто такой художник?" - и он без особых усилий ответит: "Это дядя, который умеет рисовать" или "Это дядя, который рисует картины".

А попробуйте спросить самого художника: "Кто такой художник?"

Он будет долго и запутанно объяснять, что это, конечно, человек, который умеет рисовать, однако, не каждого из тех, кто умеет рисовать, можно назвать художником, а лишь того из них, кто обладает особыми творческими и профессиональными качествами, особым художественным даром - талантом – способностью образно воспринимать действительность, иметь душевную Чуткость ко всему, что происходит вокруг него, уметь не только смотреть, но и видеть, обладать одновременно фантазией, вдохновенно, выразительно, мастерски передавать свои мысли, чувства и образы в своих произведениях с помощью средств изобразительного языка.

Если условно принять это определение понятия - художник - за достаточное, то мы тут же обнаруживаем в нем много неясного. К чему это нагромождение: особые творческие свойства, дар, талант, образное восприятие действительности, особые качества души, необходимость фантазии? Ведь, в той или иной мере, эти качества присущи каждому человеку. Однако далеко не каждый становится художником.

А что это означает - не только смотреть, но и видеть? Зрение великий дар природы. Человек зрячий - уже во многом счастливый человек.

Дело в том, что смотреть и видеть - разные понятия.

Смотреть - это, вроде как, хлопать глазами, а видеть - это замечать, понимать и осознавать то, что другие могут не видеть и пропускать мимо своего сознания. Впрочем, каждый неравнодушный человек, особенно профессионал в своем деле, всегда увидит больше, чем человек праздный, освобожденный в душе от целевых установок. Но художник видит еще не только умом, но и душой. А это всегда образное восприятие действительности, настоящее открытие мира.

Художественное восприятие мира очень отличается от всякого другого.

Замечательный русский художник Константин Коровин в воспоминаниях о своем великом учителе очень живо передает образ и педагогический принцип Алексея Кондратьевича Саврасова, автора знаменитой картины "Грачи прилетели", который в ту пору руководил пейзажным классом в Московском училище живописи ваяния и зодчества, "Ступайте в природу, - говорит он нам. - Там красота неизъяснимая. Весна. Надо у природы учиться. Видеть красоту, понять, любить. Если нет любви к природе, то не надо быть художником, не надо ..."

... "Можно просто написать, что хочется - хорошо только написать. Нужна романтика. Мотив. Романтика бессмертна. Настроение нужно. Природа вечна дышит, всегда поет, и песнь ее торжественна. Нет выше наслаждения созерцания природы. Земля ведь рай - и жизнь - тайна. Прославляйте жизнь. Художник - тот же поэт ...

- А как же писать, с чего начинать? - спрашивают его ученики.

- Не знаю, - опустив глаза, говорил Алексей Кондратьевич. - Нужно любить форму, любить краски. Понять. Нужно чувство. Без чувства нет произведения. Надо быть влюбленным в природу, тогда можно писать.

- А если я влюблен в музыку, - говорит ученик, - то все же я, не умея, не сыграю на гитаре.

- Да, да, - ответил Саврасов. - Верно. Но если он влюблен в музыку, то выучится и будет музыкант, а если нет, то трудно, ничего не будет.

Мы слушали Алексея Кондратьевича и были в восхищении. Шли в природу и писали с натуры этюды, и говорили друг другу, указывая, - "это не почувствовано" и "мало чувств", "надо чувствовать", - все говорили про чувства"...

Напутствия А.К. Саврасова своим ученикам ярко показывают, что художественное восприятие очень отличается от всякого другого: это восприятие эмоциональное - восприятие чувством. Сила и качество его во многом зависят от способности художника сопереживать всему, что происходит вокруг него, от его душевной отзывчивости, от силы той духовной работы, которая неизбежно происходит в сознании человека при соприкосновении с окружающей действительностью.

Наверное, эти качества и являются началом таланта художника. Строго говоря, эти качества, в той или иной степени, присущи каждому человеку. Но, если он собирается стать художником, ему эти качества необходимо с самых первых шагов всемерно развивать. Для умного, чуткого, душевно богатого человека путь к художественному творчеству начинается с совершенствования умения наблюдать жизнь вокруг себя, учиться чутко воспринимать состояния природы, настроение, интересные мотивы, сцены, характеристики людей, подмечать все, что лично ему, как художнику, интересно. И все это, по возможности, запечатлевать в набросках, коротких этюдах красками, в зарисовках по памяти. Такие наброски, этюды и рисунки больше всего развивают начинающего художника, потому что вместе с душевным порывом -интересно увидеть жизнь, одновременно решаются задачи - как это запечатлеть? Увидеть и нарисовать - это должен быть единый творческий процесс.

Вдохновляться увиденным и нарисовать. Если начинающий художник наблюдает и находит много интересного в окружающей жизни, но при этом не пытается это нарисовать, не размышляет с карандашом в руке о том, как наиболее выразительно изобразить увиденное, это значит, что он - не художник, а, просто, праздный ленивый человек.

Развивать наблюдательность и умение передавать свои впечатления в коротких зарисовках с натуры и по памяти неперенное условие движения на пути к искусству.

Будет не получаться. И это нормально. Но будет и получаться. И это счастье художника. Обязательно будет получаться. Но это будет лишь какая-то небольшая часть из той работы, которую должен проделать художник, чтобы что-то получилось. К этому нужно привыкать ...

"В грамм добыча - в год труды" ... В искусстве всегда так. Нужно научиться добиваться - делать, делать, рисовать, рисовать до тех пор, пока ни будет получаться так, как хочется.

Упорство в достижении цели - очень важная составляющая таланта. Эта первая, но очень важная победа, которой Вы добились. И пусть позже Вы поймете, что этот Ваш рисунок был, на самом деле наивен и неумел. Но если сего-

дня он Вам нравится, то считайте это своей победой. Ведь Вы были искренни, чисты и правдивы в своей работе, в своем стремлении.

Радуйтесь этой победе. Не комплексуйте по поводу того, что Вы, возможно, первый раз взяли карандаш в руки. Если Вы свяжете свою жизнь с искусством, у Вас впереди будет достаточно поводов для огорчения и сомнений. Радуйтесь сегодняшнему достижению.

Уже завтра Вы захотите нарисовать еще лучше. Но это не означает, что на этот раз у Вас сразу получится. Добивайтесь! Каждый успех, особенно после трудной борьбы с самим собой, со своей робостью, сомнениями и неумением (неумелостью), должны научить Вас великому принципу искусства - всего нужно добиваться.

Выдающийся французский спелеолог Норбер Кастере, покоритель подземных пространств, в своей книге "Зов бездны" замечательно сформулировал этот принцип, который, видимо, имеет универсальное значение: "Если трудности нарастают и кажутся непреодолимыми, будьте упорны, знайте, что успех близок".

Много раз перед Вами будут вставать непреодолимые трудности. Будьте упорными, знайте, что вы должны их преодолеть. Не останавливайтесь на полпути. С веры в себя, в свои силы начинается художник. До сих пор много внимания было уделено наблюдению жизни и наброскам с натуры или по памяти. Ну, а если Вы захотели нарисовать картину? Не откладывайте в дальний ящик - сразу беритесь за работу. Одна только подсказка. Если у Вас созрел четкий замысел картины, сделайте, все же, сначала маленький эскизик карандашом, а еще лучше, и красками. Если маленький эскиз устраивает Вас, приступайте к работе в большом размере. Обратите только внимание на то, что убедительно осуществить замысел в большом размере гораздо труднее, чем в маленьком. Не будем пока вдаваться во все остальные сложности работы над картиной. Сейчас для Вас главным в работе должны быть необыкновенная требовательность к себе в передаче своих чувств, увлеченность самим процессом творчества, каждым его этапом, упоение работой над реализацией своего замысла, любовь к самому процессу рисования и живописи. Такая полная самоотдача в творческой работе также является одной из сторон, характеризующей талант художника.

Художник должен быть всегда убежден в правоте того, что он делает. У каждого человека всегда есть свои взгляды на любые вопросы, занимающие его в жизни, в том числе на вопросы художественного творчества. Поток современной художественной жизни также предлагает начинающему художнику различные примеры отношения к жизни и искусству. Это неизбежно усложняет и запутывает картину представлений начинающего художника об искусстве. У него возникает множество вопросов, на которые он не может сам ответить. Это - нормально. Важно, чтобы вместе с вопросами и сомнениями оставались все же собственные, целостные и последовательные убеждения. Художник должен постоянно чувствовать свою правоту - во всем: в выборе предмета изображения, мотива, темы, средств изображения. Не беда, если Ваши представления впоследствии несовершенными или ошибочными. Диалектика творческого

развития личности требует, чтобы Вы были бескомпромиссны, чтобы Ваши суждения были всегда от чистого сердца. Но при этом важно, чтобы у Вас не было агрессивного неприятия других мнений, слепой веры в непогрешимость тех или иных постулатов, чтобы Вы постоянно рассуждали и спрашивали самого себя – правы Вы или нет. Только тогда путь Вашего познания может стать глубоким, логичным и продуктивным.

Простодушный человек скажет - разве не очевидно, что художник передает в своем произведении все то, что увидел в действительности, задумал или представил? Разве нужны художнику какие-либо ухищрения, если достаточно свои замыслы честно и бесхитростно передать в картине? Разве не в том состоит особый дар художника, чтобы его рука послушно следовала за движениями его Души?

Совершенно верно - чтобы его рука послушно следовала за движениями его души. Только не получается это у художника само собой. Именно здесь, где соединяются два основных вопроса искусства - Что я рисую? и Как я буду рисовать? - кроются для художника основные трудности и проблемы его профессии.

Да, начинающий художник должен научиться задавать самому себе вопросы. Если он знает, что он будет рисовать, он должен задать себе вопрос: "Как это сделать?". Это задавание вопросов самому себе - необычайно драматический процесс. Настолько драматический, что, иногда, художник находит на них ответ только на пределе своих человеческих сил. Он должен готовить себя к этим трудностям, воспитывать в себе упорство в достижении своей творческой цели, но главное учиться быть чутким, принципиальным, догадливым, а также смелым, решительным, способным идти на творческий риск ради воплощения полноты своего замысла, своего чувства.

Каждый, кто хоть немного самостоятельно рисовал, ощутил не только радость творческого свершения, но и испытал огорчения от того, что не все у него получается так как хочется, несмотря на все старания.

А если человек немного учился рисованию, то он уже понимает сколько проблем его подстерегает в самом несложном рисовании с натуры, когда, например, нужно изобразить простой натюрморт несколько простых предметов, стоящих на столе.

Когда ученик, с помощью преподавателя и собственного усердия получает первые опыты решения профессиональных задач, начиная с композиции, соблюдения соотношений и пропорций, выразительности формы и тональный отношений, он всегда будет ощущать недостаточность своих усилий, если не будет стремиться при этом воплотить свое особое чувство, особое ощущение натуры, ее красоты.

Тут усердия мало. Тут нужно вдохновение, творческое озарение. Вот тогда ученик поднимется на первые ступени той крутой лестницы, которая называется - профессиональное понимание, умение и мастерство в изобразительном искусстве.

Подводя итог сказанному, нужно подчеркнуть - сколько важных и самых общих человеческих качеств должен обнаружить человек, чтобы претендовать стать художником.

Я не хотел бы этим никого напугать. Напротив, я хотел бы каждого вдохновить, психологически настроить на увлекательную и трудную работу. Ведь эти качества особенны лишь тем, что они лежат в плоскости чувствования, относятся к качествам человеческой души.

Если Вы любите рисовать, развивайте в себе эти простые качества и Вы сможете стать художником, а остальному, при Вашем усердии, Вас научат преподаватели. Есть многолетний опыт воспитания молодых людей, стремящихся к изобразительному творчеству. Этот опыт закреплён в различных системах обучения, в программах и методиках. Приходите учиться и постарайтесь взять как можно больше от учебы.

Но попробуем пойти дальше. Вы обладаете всеми необходимыми душевными качествами, учитесь у хороших педагогов, в хорошем учебном заведении. Вы взошли на те самые первые ступени творческого познания, о которых мы уже говорили. Что же дальше?

А дальше - еще много чего. Учеба должна вывести Вас на путь самостоятельного профессионального творчества.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОМУ ДЕЙСТВИЮ

Масленникова З.А., доцент, к.п.н.

Государственный специализированный институт искусств

Государственный специализированный институт искусств, организованный в 1991 году, выполняет поистине ответнейшую миссию: осуществляет сферу социализации творчески одарённых студентов-инвалидов, для которых возможности нормальной социализации существенно ограничены. Институт и его педагогический коллектив, таким образом, решает особые задачи. Они сводятся к тому, чтобы не просто вырастить в своих стенах хороших профессионалов, что является единственно возможным способом обретения их социального статуса, - но, в первую очередь, расширить для этих студентов область коммуникативного пространства, учитывая возможности их восприятия мира, сформировать потребность выйти на другой уровень общения.

В этой связи кафедра Мастерства актёра реализует возможности творчества у глухих и слабослышащих студентов посредством невербального языка. Кафедра готовит специалистов - актёров для «Театра мимики и жеста».

Л.С. Выготский подчёркивает, что особенности развития человека с ограничениями слуха указывает на наличие качественно своеобразного типа социального развития. Жестовая речь как самостоятельная языковая система объе-

диняет неслышающих людей в особую культурную общность, отделяя их одновременно от другой половины общества, не владеющих жестовой речью. В этом случае жестовое общение становится фундаментом субкультуры молодого человека, создаёт ему особый субкультурный образ жизни трансляцию которого в зрительный зал предстоит осуществлять выпускникам ГСИИ.

Специфика театрального искусства, его коммуникативная природа, театр как вид социально-культурной деятельности, как социокультурная форма общения требует от выпускников вуза, в первую очередь формирования навыков и умений действенного мышления, свободного мировоззрения, сформированности гармонично развитого человека. Только тогда он сможет в дальнейшем оказывать творческое влияние на зрителей.

Театр – как «кафедра добра» создаёт зрителям условия для сопереживания отражению действительности, учит их этому. Театр создаёт модели эмоционального реагирования, помогающие вырабатывать стиль собственного поведения в повседневном общении. Программой собственного мировоззрения и поступков становятся для зрителей взаимоотношения людей на сцене, их поведение. Театр учит оценивать свои и чужие мнения, поступки, чувства, отношения, сравнивать различные жизненные ситуации с точки зрения интенсивности пережитых чувств, что способствует формированию и расширению представлений об эмоциональной жизни человека. Цель и задачи «Театра мимики и жеста», как и театра вообще, – развитие и обогащение эмоциональной сферы зрителей, особенно с нарушенным и сохранным слухом, ибо они испытывают затруднения в осознании явлений эмоциональной сферы.

По утверждению Станиславского, главная цель системы – втянуть в процесс творчества органическую природу артиста и режиссёра на этапе обучения основам сознательного овладения элементарной техникой и подсознательного пользования ею. Нормальный, естественный творческий процесс опирается на точное соблюдение законов органической природы, их взаимосвязи и взаимодействия в процессе практической художественной деятельности, а также и сменная последовательность творческого процесса, который включает в себя непрерывные стадии развития, анализа и синтеза, восприятия и познания творческого материала, его художественной переработки, переживания и воплощения.

Творчески используя знания объективных законов сценического искусства, ученик получает возможность управлять своей органической природой, сознательно вызывать подсознательную деятельность, без которой не может быть искусства переживания. В этом заключается наиболее общий смысл положения Станиславского: «Бессознательное через сознательное – вот девиз нашего искусства и его техники», который и положен в основу методики обучения студентов актёрскому мастерству.

Данный девиз Станиславского сегодня получает своё научное обоснование в свете современной психологии, выявляющей нервные механизмы психических явлений.

Сложная деятельность нервных механизмов бессознательного подчинена главному закону индукции нервных процессов работы отдельных участков коры головного мозга, обладающих на данный момент оптимальной возбудимо-

стью (И.П.Павлов). Именно здесь образуются новые связи, производится наиболее точный анализ и синтез, наиболее активное внимание.

Сознательная деятельность - это нервная деятельность определённого участка коры больших полушарий, обладающих в данный момент при данных условиях известной оптимальной возбудимостью. Этот участок коры И.П.Павлов называет «творческим отделом больших полушарий». При работе «творческого отдела больших полушарий» остальные участки коры головного мозга находятся в приторможенном состоянии, в так называемой «тени», но осуществляют «ранее выработанные рефлексы, стереотипно возникающие при наличии соответствующих раздражителей. Деятельность этих отделов есть то, что мы субъективно называем бессознательной автоматической деятельностью».

Таким образом, все те многочисленные движения, которые ученик (артист или режиссёр) как действующее лицо совершает, не осознавая их, бессознательно, представляет собой продукт деятельности отделов больших полушарий с пониженной в данный момент возбудимостью.

Этой особенностью работы мозга объясняется характерное для вдохновения сочетание наибольшей ясности и остроты сознания, полной его сосредоточенности на предмете творчества, с малой осознанностью артистом того, как протекают у него некоторые процессы творчества, например, процессы мышления, воображения и т.п. (то есть ранее выработанных рефлексов).

Всякое человеческое чувство связано с представлением конкретной ситуации, вызвавшей это чувство, с сознанием данной ситуации и своего отношения к ней. Но чувство не может быть вызвано непосредственно усилиями сознательной воли. Наиболее сильным средством активизации мышления и воображения творящего артиста является действие. Чем активнее и целеустремлённее действует ученик (артист), тем больше втягивается отдельных компонентов его действия и органичнее его поведение, как действующего лица, тем сознательнее само творчество.

Таким образом, основной лозунг искусства переживания, выраженный Станиславским: «от сознательного к бессознательному, к творчеству самой природы», - реализуется в действии. И именно действие становится содержанием и предметом обучения артиста и режиссёра на этапе, именуемом «Школа».

Обучение действию на практике сталкивается с трудностями, идентичными обучению школьников устной и письменной речи.

Сложность эта заключается в том, что в обоих случаях ученик приходит, уже имея определённые созревшие навыки, умения и способности, рождённые им в процессе предыдущей подготовки и характеризующие определённый уровень развития ученика.

Получается, что действие якобы не представляет ничего нового для ученика, что сценическое действие есть не что иное, как перевод подлинного жизненного действия на сценическую площадку. И тогда ничему учить не надо. Вместе с тем, как только ученик выходит на площадку - осуществить подлинное целенаправленное действие не представляется возможным. Необходимо вытащить из подсознания уже имеющиеся навыки, как бы заново их вспомнить

и научиться делать их сознательно. Точно так же как при обучении письму и чтению, общим правилом для всех детей в разных странах является то, что ребёнок, научившийся читать и писать в 9 лет, в отношении письменной речи и чтения, т.е. в отношении понимания текста и умения написать текст, - очень значительно отстаёт от развития своей устной речи, - так и при сознательной реализации сценического действия происходит то же самое. Девятилетний мальчик, прошедший двухлетний курс обучения в школе, пишет как двухлетка, т.е. «расхождение между устной и письменной речью у него составляет колоссальное расстояние в 7 лет. Студент, попавший на сценическую площадку, вместо подлинного действия начинает демонстрировать показ действия или чувства и сильно отстаёт от осуществления своих действий в реальной жизни.

Проделанные целым рядом педагогов исследования (П.П.Блонский) выдвинули теорию, получившую название – теорию сдвигов, согласно которой при всяком приобретении новой функции у ребёнка повторяются те трудности, которые он встретил при овладении другой, родственной функцией в более раннем возрасте. Так при овладении устной речи ребёнок прошёл через известные этапы развития и, согласно теории сдвигов, при овладении письменной речью он должен пройти эти этапы. Эти же этапы, согласно теории сдвигов, должен пройти ученик при овладении сценическим действием.

Но письменная речь и чтение представляют большие затруднения для школьника и снижают его умственную деятельность на более низкий уровень не потому, что они содержат те же трудности, какие были в устной речи, а в силу других обстоятельств.

Обстоятельство первое. Ряд исследователей показали, что письменная речь абстрактнее устной. Ребёнок рассказывает о предметах, которые находятся перед глазами. Поэтому перейти от конкретных предметов к разговору представляет для него большую трудность.

То же самое происходит при обучении действию. В реальной жизни человек, получая сигнал извне, например: гроза, молния, - испытывает чувство страха. В сценических условиях это должно быть создано его воображением, т.е. действует абстрактное мышление.

Обстоятельство второе. Письменная речь абстрактна так же и в том смысле, что она совершается без собеседника. Всякая живая речь предполагает ситуацию, где я говорю, а вы меня слушаете или где вы говорите, а я вас слушаю. Ребёнок привык к диалогу, т.е. к такой ситуации, где он говорит и сейчас же получает какой-то отклик. Говорить вне ситуации разговора – это большая степень отвлечения, так как надо вообразить себе слушателя, надо обращаться к человеку, которого сейчас здесь нет, надо представить себе, как если бы он был здесь. Это опять-таки требует от ребёнка абстракции. Письменная речь отличается от устной также и со стороны мотивации: мотивация стоит в начале развития речи ребёнка. Потребность, как доказано, является необходимой предпосылкой в развитии устной речи. Любая деятельность вплетена в социальную ситуацию, всякая деятельность нуждается в источнике энергии, питающем данную деятельность. Речь всегда имеет определённые мотивы – то, ради чего человек говорит. При устной речи не приходится выдумывать мотивов: при каж-

дом новом изгибе разговора возникает необходимая следующая фраза, за ней следующая дополнительная фраза и т.д. Таким образом, устная речь порождает мотивацию.

То же происходит с осуществлением действия в реальной жизни, но в сценических условиях этой мотивации нет, пока ученик не создаст тех предлагаемых обстоятельств или условий, при которых данная мотивация должна возникнуть. Владение речью как сценическим действием – это вершина актёрского мастерства. Кроме того, органика общения с партнёром нарушена, как правило, за счёт того, что реальные связи с партнёром не отвечают требованиям предлагаемых обстоятельств, нарушена вера. Чтобы эти связи восстановить, снова нужно прибегнуть к абстракции.

При письменной речи мы должны сами создать ситуацию, создать мотив речи, т. е. мы должны действовать более произвольно, чем при устной речи. Письменная речь с самого начала связана с осознанием и намерением, с волевыми функциями. Ряд исследований показывают, что в письменной речи ребёнок должен в большей степени осознавать процессы говорения. Устной речью ребёнок овладевает без такого полного осознания. «Ребёнок раннего возраста говорит, но не знает – как он говорит». В письменной же речи ребёнок должен осознавать самый процесс выражения мысли в словах. Замечательным свойством обучения грамматике является то, что можно обладать каким-то умением, пользоваться им, и не знать, что ты это умеешь. Если я обладаю некоторым умением и не знаю, что я им владею, я пользуюсь им автоматически. Когда же приходится произвольно сделать то, что я могу сделать непроизвольно, то в отсутствии соответствующей ситуации это сделать трудно.

При расстройствах речи очень часто возникает положение, когда больные умеют, что-нибудь сказать, но не знают, что они это умеют. В том случае, когда они должны это сделать произвольно, они это не умеют. Исследования показали, что дети реагируют раньше на сходство, а потом уже на различие. Причина этого явления заключается в том, что дети реагируют на сходство, не осознавая его; для того, чтобы реагировать на различие, надо его осознать. Психолог Клаппаред вывел из этого закон: непригодность заставляет нас переходить к осознанию того, что мы делаем. То же самое имеет место при обучении грамматике. Ребёнок склоняет и спрягает в разговоре, но не знает, что он для этого делает. Поэтому, когда ему нужно произвольно сделать то же самое, что он до сих пор делал непроизвольно, это для него оказывается невозможным. (Этот положение мы используем в опытно-экспериментальной работе для наблюдения при соотношении знания приёма и владения им).

Мы поясним это ещё на одном примере: ряд экспериментальных исследований показал это – то, что называется «теорией стекла», – что если через прозрачное стекло смотрят на предмет, то стекла не замечают. Точно так же и ребёнок: когда он говорит, он настолько поглощён предметом и мыслью, стоящей за его словами и действиями, которые обозначаются этими словами, что самих слов он не замечает, так же, как мы не замечаем прозрачного стекла. Точно так же студент в момент выполнения сценического действия сосредотачивается на каком-нибудь отдельном элементе или группы элементов, – нарушается цело-

стность действия и уходит его смысл. (В методике мы используем этот приём, так называемое, мысленное репетирование с опущенным стеклом – это позволяет ощутить целое.)

Всё внимание ребёнка направлено на то, что стоит за словами. Поэтому он умеет говорить, когда он говорит более или менее автоматически. Точно так же студент умеет двигаться и осуществлять определённые действия в жизни, когда он делает это автоматически. Письменная же речь требует от ребёнка произвольного построения речи. В письменной речи ребёнок должен обращать внимание на то, как он строит свою речь, т.е. в письменной речи он должен видеть это прозрачное стекло. При сознательном осуществлении действия студент должен обязательно сосредоточить внимание на том, как он строит свое действие, хотя в жизни это выполняется бессознательно.

Огромное расхождение между письменной и устной речью объясняется тем, что в письменной речи он должен произвольно сделать то, что в устной речи он делает произвольно. Внимание должно быть направлено не на самую речь, а на то, что находится за словами, за стеклом. Внимание ребёнка настолько поглощено произвольным построением того, что он умеет делать произвольно, что у него от этого страшно страдает смысл. Сделать и то и другое сразу – для него оказывается не по силам. То же самое получается при освоении действия в процессе обучения. А всякая передача мыслей, идеи, смысла, имеющая в виду определённую цель, требует произвольности.

Таким образом, мы должны рассматривать сценическое действие как процесс возникновения новой формы действия, которое стоит в иных структурных и функциональных отношениях к другим формам развития действия и которое имеет свои законы развития. Действие является сложным процессом, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции в части мышления, и что развитое сознательное действие и недоразвитое бессознательное действие имеют ближайшие причины в развитии мышления. Сознательное действие – это очень сложный процесс, требующий взвешивания каждого из многих элементов составляющих его, их организации в соответствующих отношениях одного к другому, отбора некоторых из возможных значений, отбрасывания других и совместного действия многих сил, обуславливающих конечный результат.

Многие студенты терпят неудачу в некоторых моментах исполнения действия, не потому что они поняли, запомнили факты и принципы, но не смогли организовать и употребить их, или не потому, что они поняли их, но не смогли запомнить, а потому, что они вовсе не поняли их.

Простейшее действие становится трудным для понимания ученика, если он придаёт слишком большое значение одному какому-либо элементу и недооценивает значения других. В подлинном действии ученик должен проделать, сознательно связывая все элементы действия, - всё это произвольно в отношении абстрактной ситуации, которая представляется в предлагаемых обстоятельствах вымысла. Понимание обстоятельств, вроде решения задачи в математике. Оно состоит в отборе правильных элементов ситуации, в соединении их в пра-

вильных соотношениях, и выявлении у каждого из них правильного веса, влияния или степени важности.

Таким образом, для успешного освоения произвольного понимания сценического действия ученик должен сам активно и сознательно проделывать те процессы, которые он проделывает более или менее непроизвольно при обычном понимании жизненной ситуации. И поэтому в теории обучения мы не должны рассматривать этот процесс как механическую, пассивную, стереотипную работу. С точки зрения нашего понимания отношений между обучением и развитием, нам представляется, что процессы обучения пробуждают в ученике ряд процессов внутреннего развития, пробуждают в том смысле, что вызывают их к жизни, пускают их в ход, дают начало этим процессам.

Поэтому-то первой задачей анализа педагогического процесса, нам кажется, является освещение хода процессов умственного развития, пробуждённые и вызванные к жизни ходом обучения. Следовательно, не констатирование шаг за шагом того, как сами по себе развились внимание, память, и т.д. ученика как основа для того, чтобы ученик стал способным к усвоению отдельных элементов действия, а освещение внутренних процессов развития как бы лучами Рентгена, тех процессов развития, которые вызваны к жизни обучением.

По нашему глубокому убеждению, главным принципом педагога должен быть анализ развития, - рост ученика - от которого и зависит эффективность или неэффективность процессов обучения. Это не значит, что, в процессе обучения действию, надо объяснить урок, объяснить данный элемент и правила соединения его с остальными элементами действия, - но это значит, что надо проанализировать то, чего нет сегодня в действии ученика. А это является главным узловым определяющим пунктом развития, и главным требованием педагогической деятельности К.С. Станиславского в процессе обучения. Принято считать, что в тот момент, когда ученик умеет выразить свою мысль в видимом действии, процесс развития закончен. Исследования показывают, что в тот момент процесс развития ещё только начался, что это является только исходной точкой дальнейшего развития понятий ученика. Мы можем сказать только в результате наблюдений о том, как развивается понятие. Следовательно, задача педагога при анализе результатов, достигнутых в процессе обучения, заключается не в том, чтобы на данном конкретном уроке проверять, что дошло до ученика, а что не дошло, что он понял, а что не понял. Задача в том, чтобы показать основные пути внутреннего процесса развития понятий в известной области, которые должен проделывать ученик под влиянием обучения действию. Достигнуть этого возможно через верное выполнение упражнений, предлагаемых К.С. Станиславским, т.е. через постоянное возбуждение своих собственных задатков. И мы считаем, что иной подход, иное определение педагогического процесса приводит к иным методическим и практическим выводам, а значит, разрушают систему Станиславского.

Таким образом, Станиславский, определяя главное требование к актёру, как требование «работы над собой», т.е. развития своих собственных творческих способностей, создаёт дидактику развивающего обучения для театральной педагогики, задача которой: возбуждение познавательных способностей учени-

ка и раскрытие творческой индивидуальности. Исходя из предлагаемых К.С. Станиславским требований к актёру в отношении организации им правдивой жизни на сцене в образе действующего лица, мы можем уверенно утверждать, что сущностью учебной деятельности артиста является нормальная познавательная деятельность человека, которая формирует в конечном итоге его личность. Таким образом, сущностью процесса обучения театрального специалиста и задачами обучения является процесс развития самого человека, его становление в качестве субъекта обучения.

Данные основные положения системы в педагогической деятельности Станиславского вскрывают сущностные категории дидактики – обучение, преподавание, учение – в которых выявляются важнейшие закономерности обучения. Это и зависимость от общественных процессов и условий, уровня культуры, потребностей общества; воспитывающий и развивающий характер обучения; общении на основе вербально-деятельностного подхода и т.д. Всё выше изложенное даёт ответ на главные вопросы дидактики «Чему учить?» и «Как учить?», рассматривая взаимодействие преподавания и учения в их единстве с включением условий необходимых для протекания учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, исходя из выше сказанного, мы берёмся утверждать, что уже в 1909г. в самом начале становления «системы» во главу угла изучения творческой природы артиста была поставлена проблема развивающего обучения. И именно в том направлении как понимает её Л.С. Выготский и его последователи. Станиславский намечает практические пути для развития творческой воли, таланта и темперамента в нужном для творчества направлении. Все звенья творческого процесса, раздробленные на множество составных элементов и изученные Станиславским по частям, к середине 30-х годов объединились в одно стройное гармоническое целое – познавательной деятельности человека. При этом наиважнейшим фактором этой познавательной деятельности является общение, характеризуемое им как «обоюдное стремление людей, с одной стороны передать другому свои чувства, ощущения и их результаты, т.е. мысли», а с другой – «стремление воспринять чувства, ощущения и мысли другого лица». Подлинная познавательная деятельность человека и составляет содержание обучения творчеству.

Данные методологические предпосылки мы рассматриваем как основу построения методики развивающего обучения специалиста; методику обучения умениям раскрыть содержание сущности предмета «жизнь человеческого духа» и выработки стойких навыков сознательных действий, осуществляющих под-сознательное творчество.

СТУДЕНТУ, ПРИШЕДШЕМУ В ВУЗ УЧИТЬСЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Лошаков О.Н., член-корр. РАХ, заслуженный художник РФ,
зав. кафедрой живописи и графики
Государственный специализированный институт искусств

Учёба в институте искусств формирует у начинающего художника необходимые качества для самостоятельной работы - даёт систематизированные знания и понятия, необходимые навыки и умения, развивает творческий потенциал. Профессиональная художественная школа развивает и воспитывает человека. Необходимо, правда, добавить – если человек прикладывает к этому усилия, если сам, пользуясь возможностями учёбы в ВУЗе, развивает и воспитывает себя.

Зрелые люди, вспоминая свою молодость, считают годы студенчества одним из самых счастливых периодов своей жизни. Это - пора становления личности человека, время надежд и первых самостоятельных опытов в творчестве и поступков в жизни.

Время достаточно беспечное, но требующее от молодого человека понимания, что на старте самостоятельного профессионального и творческого пути его достоянием станет только то, что он сам сумеет извлечь из учёбы, из общения со своими сверстниками и педагогами.

Наши ребята, приходя к нам на учёбу, часто упрощённо представляют себе смысл учебных занятий, потому что не всегда имели возможность получить соответствующую системную довузовскую подготовку. Они думают, что преподаватели будут потчевать их всякими необходимыми знаниями, а им самим останется только шире рот открывать и усердно заглатывать приготовленные педагогические яства.

Правильно, что без усердия учиться невозможно. Несомненно, что педагоги будут стараться донести до студентов всё, что сами знают и понимают в искусстве. Но в творческих профессиях одного усердия мало. Необходим ещё самостоятельный поиск и постоянный душевный труд для постижения смысла того дела, которое ты избрал своей профессией.

Вряд ли нужно делать попытку объяснить в этой статье всю последовательность и смысл профессионального обучения, рассматривать каждую его задачу. Это всё сформулировано и закреплено в программах и учебных планах художественных учебных заведений, в педагогических методиках каждого преподавателя. Если Вы пойдёте учиться или уже учитесь, вам придётся пройти весь этот путь.

И всё же, наверное, следует, хотя бы скороговоркой, коснуться некоторых сторон обучения.

Во время выполнения отдельных последовательных учебных задач ни в коем случае нельзя превратить это в самоцель, в старательное исполнение скучных и неизбежных заданий. Чтобы Вы ни рисовали, какая бы самая простая учебная задача перед Вами ни стояла, необходимо на первый план ставить

художественность исполнения, выразительность изображения, особую обострённость или элегантность и изящество решения поставленной перед Вами задачи.

Рисую натюрморт, голову или фигуру человека, Вы к учебным задачам должны обязательно добавлять свою собственную задачу, своего собственного эстетического совершенствования, развития в себе самом художника, чтобы любой, наблюдающий Вашу работу, мог сказать – этот студент – настоящий художник.

Любви к искусству надо учиться у старых мастеров. Наше поколение с особыми чувствами благодарности относится к нашим учителям, которые с самых первых учебных заданий, заставляли нас помнить о великом искусстве, созданном до нас. Поэтому мы никогда не воображали себя изобретателями велосипеда.

Примеры, которые предлагались нам для изучения и подражания, может быть, были не слишком разносторонними, но они были очень высокими. Нам ставили в пример многих выдающихся художников, но – обязательно – Тициана и Рембрандта из западноевропейского искусства и И.Репина, В.Сурикова, В.Серова, а так же пейзажистов И.Шишкина и И.Левитана – из русского. Творчество этих мастеров было внедрено в наше сознание на самых первых ступенях нашего обучения. Мы не просто рисовали натюрморты, головы и фигуры. Мы были в постоянном диалоге с великими мастерами всех времён и народов. Без этого, я думаю, вообще не мыслимо обучение станковому искусству.

Один из самых выдающихся английских художников 18 века – Джошуа Рейнольдс так сформулировал этот принцип: « Ежедневное духовное питание художника состоит в великих произведениях его предшественников. Нет иного пути, чтобы самому стать великим. «Если змея не съест змея, - не сделается драконом» - гласит замечание в одной диковинной «Естественной истории».... К художникам это достаточно применимо. Привычка до тех пор рассматривать создания великих мастеров и думать над ними, пока почувствуешь себя самого согретым соприкосновением с ними, есть истинный приём создания художественной души.

Однако давайте вернёмся к нашим рассуждениям. Осмелюсь напомнить, что профессиональное обучение начинается с простых понятий – как расположить изображение на плоскости листа бумаги или холста; как следить за соблюдением пропорций предметов, следить за тональными и цветовыми отношениями. Исподволь к этому присоединяются понятия о пластике натуры, связях, ритмах, колорите и т.п.

Добивайтесь совершенства в решении этих простых задач. Это приучает художника последовательно и осмысленно вести свою работу, анализировать натуру, понимать её характерные пластические особенности, видеть ход работы, её достоинства и недостатки. Художник уже не срисовывает натуру, а осознанно воплощает её.

Таким образом, по мере своего профессионального творческого развития, Вы начнёте понимать, что эти простые учебные задачи, на самом деле, являются необычайно сложными и важными задачами творчества.

Преподаватель на любом курсе делает каждому студенту много замечаний по ведению работы, пытается объяснить причины недостатков, дать полезные советы как их исправить.

В самостоятельной жизни рядом не будет заботливого педагога, который постоянно следит за ходом Вашей работы и пытается уберечь Вас от ошибок. Вы должны воспитывать в самом себе навыки профессионального творческого подхода к поэтапному ведению работы и решению поставленных задач. Вообще, на аркане в творческую жизнь не затянешь, туда только Вы сами можете привести себя. Для живописца, среди других задач, нормой ведения работы должно стать постоянное размышление над организацией цветовых и тональных отношений.

Рассуждение художника над природой цветовых отношений приводят его к выводу, что передача цвета в живописи – это не одно и то же, что передача окраски предметов, пусть даже усложнённой влиянием окружающей среды и характером освещения.

Человеческое сознание воспринимает окружающий мир не только аналитически, но обязательно эмоционально, чувственно. Художественное восприятие основано на чувстве. Когда живописец смотрит на мотив, который собрался изображать, он, прежде всего, думает – как это красиво. Затем, неизбежно, он думает – а как же эту красоту передать?

Люди неподготовленные думают - нарисую сейчас всё точь в точь и будет красиво. Не тут-то было, потому что не в точности изображения дело. В изобразительном искусстве главное в точности и полноте чувства, в умении понять, добиться, суметь передать красоту природы.

Этому служит всё – композиция вашей работы, как Вы её задумали, пластика, которую Вы восприняли в мотиве, и наконец, - главное в живописи – красота цветовых отношений, которую Вы почувствовали душой.

Итак, работая над живописным этюдом, Вы не срисовываете природу, а, опять же, решаете последовательную цепь профессиональных задач, среди которых организация цветовых и тональных отношений является наиболее важной и трудной.

Когда Вы, при работе с природы, стоите перед чистым холстом и, рассматривая природу, собираетесь сделать на холсте первые мазки, пытаетесь ли Вы отдать себе отчёт в том, что же Вы будете делать? Есть ли у Вас замысел работы? Обязательно должен быть замысел, в котором Вы формулируете, сосредотачиваете, раскрываете своё эмоциональное отношение к природе, представляете её образ. Затем этот образ природы должен воплотиться в цветовой образ на плоскости холста.

Вы должны представить, на каких красках, на каких цветовых смесях Вы будете строить свою работу. И только после этого Вы начинаете свою работу в соответствии со своим замыслом.

Об этом первом этапе работы художника говорят – нужно раскрыть цветовые отношения в этюде, по-другому – организовать цвето-тональные отношения. Если Вам удастся выразительно, в соответствии с Вашим замыслом

сделать это, удержать и развивать цветовые отношения на протяжении работы, успех Вам гарантирован – этюд получится интересным и живым.

Но работа не всегда идёт гладко. Если у Вас что-то не выходит, как Вы задумали, нужно попробовать перестроить работу на основе других красок и смесей, но обязательно добиться своего.

Для совершенствования в живописи художник должен постоянно размышлять над вопросами организации цветовых отношений, стремиться понять их закономерности.

В программе курса «Техники и технологии живописи» есть раздел о цветоведении. Первокурсники пропускают его, как говорится, мимо ушей. А живопись вся основана на гармонии и контрасте цвета. Этим нужно интересоваться и пытаться как можно больше узнать о закономерностях взаимодействия цвета – о роли тёплых и холодных оттенков, о противоположных цветах, которые составляют основу простого и, так называемого тройного контраста в живописи, о гармонии цветовых отношений, о колорите.

Почему нужно говорить об этих, вообще - то, прописных истинах? Только потому, что работа над этими, казалось бы, элементарными задачами лежит в области вашей интуиции. Тут не бывает так – педагог объяснил - Вы поняли – и всё получилось. Наоборот, чаще всего, умом всё, казалось бы, студент понял, а в работе ничего не получается. Когда же придёт настоящее понимание – зависит от Вашего упорства и проницательности. В вопросах развития Вашей художественной интуиции педагог часто бывает бессилён. Недаром говорят, что на аркане притащить в мир искусства невозможно. Туда Вы можете привести самого себя только сами.

Беглое перечисление всех этих задач и постоянный рефрен о вашей собственной роли в своём творческом воспитании, показывает какую огромную духовную и физическую самостоятельную работу должны выполнить Вы уже на первых этапах обучения.

Если Вам трудно переварить всё вышесказанное, попробуйте поразмышлять над высказыванием замечательного французского художника 19-го века Одиона Редона. Кажется, он говорит о том же, только изложено у него гораздо короче:

«Произведения искусства рождаются из трёх источников: из традиции, из реальности, другими словами – из природы. Через её чистое посредство мы выражаем своё чувство и передаём его своим близким: без этого наше стремление что-то создать остаётся в области мечты, абстракции, является просто трепетом жизни, не имеющим возможности проявиться полностью, со всей честностью и чистотой выражения.

Третьим источником является собственный вымысел, первородная интуиция, которая сочетается, резюмирует всё, находит поддержку в прошлом и настоящем, чтобы дать современному произведению новый организм, новый темперамент, который непрерывно обновляется в постоянном развитии человеческой жизни, прогресс которой несомненно и беспрестанно изменяет способы выражения в искусстве.»

Мы уделили довольно много внимания вопросам самовоспитания молодого художника в процессе освоения конкретных учебных задач. Но этим исчерпывается смысл обучения изобразительному искусству. Огромное значение имеет интеллектуальный уровень художника.

Здесь полезно обратить внимание молодых начинающих художников вообще на значение широкого образования для художника.

Удивительно, что проходят десятилетия и века, а простые вопросы остаются такими же актуальными и неразрешимыми.

В воспоминаниях Ильи Ефимовича Репина есть особенное место, где он приводит мнение двух разных художников об образовании.

И.Е.Репин пришёл к Ивану Николаевичу Крамскому поделиться своими размышлениями о необходимости хорошего образования для художника. Это был вопрос, мучивший в то время многих людей. Сам Репин хотел было даже бросить Академию, чтобы наверстать пробелы в общем образовании.

«... я не застал его дома.

В ожидания зашёл в комнату другого артельщика, Журавлёва ... и разговорился с ним.

- А как вы об этом думаете? – спросил я его.

- Это пустяки, - сказал он, - серьёзного значения я этому не придаю. Конечно, хорошо, если кому удалось раньше пройти гимназию, а не удалось – тузить особенно не о чем. Читайте в свободное время, сходите со знающими людьми, исподволь и наверстаете. Всего знать нельзя, и учёные-то нынче по иному вопросу пошлют вас к специалисту. По истории, если что понадобится, можно расспросить знающих, почитать... Сколько есть полезных сочинений! А что же вы теперь горячее-то время самое, когда формируется художник, будете тратить на науки! Легко сказать? С чего вы теперь начнёте? Да и есть ли у вас средства выдержать целый курс, что ли? А главное, я решительно не понимаю, зачем это вам? Разве в картине так сейчас и видно, каким предметам учились художник и что он знает? Если не умеешь нарисовать головы или торса, так никакая тригонометрия ему не поможет. Тут своя наука ...»

А вот что сказал Илье Ефимовичу Иван Николаевич Крамской:

«... Образование – великое дело! Знание – страшная сила. Оно только и освещает всю нашу жизнь и всему даёт значение. Конечно, только науки и двигают людей. Для меня ничего нет выше науки; ничто так – кто же этого не знает? - не возвышает человека, как образование. Если вы хотите служить обществу, вы должны знать и понимать его во всех его интересах, во всех его проявлениях, а для этого вы должны быть самым образованным человеком. Ведь художник есть критик общественных явлений: какую бы картину он не представил, в ней ясно отразится его мирозерцание, его симпатии, антипатии и главное – та неуловимая идея, которая будет освещать его картину. Без этого света художник ничтожен, он будет писать даже прекрасные картины, вроде тех, какие присылает нам Худяков из Рима: «Игра в кегли», например, которая сейчас выставлена; написана она хорошо, нарисована тоже недурно, но ведь это скука, это художественный идиотизм, художественный хлам, который забывается на другой день и проходит бесследно для общества».

И в этой же книге, в другой главе сам И.Е.Репин говорит: «Человек без убеждения пустельга, без принципов - он ничтожная никчёмность. Даже и при большом таланте беспринципность понижает личность художника: в нём чувствуется раб или потерянный человек.

Середина 19 века, к которой относятся эти воспоминания нашего великого художника, была временем интенсивного развития и становления русского национального самосознания, преодоления в искусстве раблепной завистливости от западноевропейской моды. В это время в России формируется принцип необходимости общественного служения искусства.

Именно поэтому так актуален вопрос о серьёзном образовании для художника, потому что современники видят в этом путь к воспитанию многогранной личности человека, способного к общественному служению, к отстаиванию своих убеждений, к формулированию содержательной проблематики своего времени в своих произведениях.

К сожалению, история российского искусства, и, особенно, история изобразительного искусства, полна примеров, когда в разное время различные общественные и политические силы выстраивали спекулятивные теории, разделяющие содержательную и пластическую стороны искусства на два непримиримых антагонистических лагеря. До сих пор это (чудовищное явление) не преодолено. А оно трагично по своим последствиям, потому что возникшая на этой почве нормативная критика с обеих полемических сторон учила и до сих пор учит понимать искусство не в единстве содержательных и пластических достижений, а по внешним признакам – реально это нарисовано или с той или иной степенью условности. Если одна из сторон считает - там, где нарисовано реально – это содержательное искусство, там, где допускается условность – бессодержательный формализм. Другая сторона, наоборот, считает – там, где условность – там духовная свобода и глубина содержания; там, где нарисовано реально – там примитивное восприятие действительности и скудный духовный потенциал.

Я, конечно, утрирую. Вряд ли сегодня, какой искусствовед без иронии отнесётся к моим утверждениям. Но в культурном пространстве страны это противостояние, как историческое проклятие, закреплено в сознании различных общественных слоёв и составляет сегодня, в период переоценки ценностей, фундамент культурной деградации общества и попытки новой культурной самоидентификации, полной путаницы в головах людей, не умения отличить подлинное от поддельного.

Но художник-то должен в этом разбираться.

Где вы – образованные, талантливые, умные и прозорливые молодые люди с твёрдыми убеждениями и непреклонной волей к творческим свершениям, которым суждено владеть умами современников и по силам будет взять в свои руки штурвал дальнейшего культурного развития страны?

Профессиональная академическая учёба является не только необходимой ступенью творческого развития и познания, но и необыкновенно трудным испытанием для начинающего художника. Не все эти испытания, по большому счёту, выдерживали.

В воспоминаниях известных художников, почти у каждого, есть примеры того, как учившиеся рядом с ними талантливые люди, на которых возлагались большие надежды и, которым прочилось великое будущее, не оправдывали этих надежд. Причины этому были разные, но главная всё же – отсутствие сильного духовного стержня личности у таких художников.

Талант – понятие многосложное. В структуре творческого сознания художника могут преобладать те или иные качества – достоинства и недостатки. Можно привести много примеров, когда во время учёбы студент показывает впечатляющие результаты в работе с натуры – лучше всех пишет и рисует, в композиции отстаёт и не имеет внутренней душевной силы преодолеть это отставание. А потом в самостоятельной жизни даже портрета не может хорошо написать – у него всё время получаются только учебные постановки.

Можно привести другой пример, когда студент много работает над композицией, любит этот предмет, делает много эскизов, буквально погружён в работу, а результат – плачевный, потому что увлечён человек не стремлением развивать в себе художественные начала, понимания правды жизни, а только внешними эффектами. Это значит, что нет у человека художественного вкуса. Не любит такой человек ни природы, ни искусства, а только самого себя. Помочь такому человеку трудно. Ведь он воображает, что достиг многого – вон какие сложные композиции «оттопыривает».

Вернуть такого художника в нормальное человеческое русло естественных чувств и переживаний может только он сам, если догадается, что идёт по ложному пути.

Что же помогает быть художнику органичным и естественным, а творчество его притягательным и интересным для других людей?

В дополнение к умению выразительно изобразить натуру, интересоваться природой и проблематикой окружающей жизни, необходимо всемерно развивать в себе художественные пристрастия, овладеть пластической культурой.

Начинаться такое увлечение может с подражания любимому мастеру. В конце концов, и любой зрелый художник не обходится в своих творческих исканиях без оглядки на великих предшественников.

Молодой художник в произведениях своего кумира видит какие-то качества, которые ему созвучны и, которым он хотел бы подражать и обладать ими. Рассуждая над «секретами» творчества мастера, пытается повторить (его достижения), молодой художник обогащает себя, развивает в себе новые пластические и содержательные возможности.

А потом, по складу своего характера, по любви к определённым изобразительным мотивам и композиционным решениям, по своим особенностям чувственного восприятия мира, по стремлению к живописно-колористическому восприятию натуры и т.п. у художника формируются свои неповторимые приметы творчества, складывается круг задач, которые волнуют его более других и, над которыми он начинает работать особенно настойчиво, с особым вдохновением и упорством. Он видит в этом особый, глубокий смысл, чувствует, что его творческие возможности благодаря этому расширяются. На него находит творческое озарение. Работа над отдельными пластическими задачами

настолько увлекает его, что он тратит месяцы и годы на то, чтобы добиться каких-то особых результатов в этом направлении. Обычно в таких случаях коллеги говорят: «Ну, что с ним поделаешь — у него идея-«фикс». Но без такой идеи-«фикс», без этой «неподвижной идеи» не бывает развития художника. Это путь к достаточно высоким ступеням творческого познания. Это шаги к развитию своего внутреннего пластического языка, к обретению творческой самобытности, к началам мастерства.

Когда мы были студентами, этот термин, это понятие, которое никак не могло быть впервые произнесено всерьёз, обрело для нас вполне серьёзный смысл, потому что явление, когда художник месяцы и годы посвящает упорному преследованию какой-то, одному ему понятной, художественной идеи, должно было обрести своё имя. Нам нравилось это шутивное — «идея фикс» или — «неподвижная идея».

Называйте это как угодно, но в безбрежном море творческих увлечений, в своём стремлении к творческому развитию и совершенству, художник должен пристать к своему берегу. И тогда вместе с умением понимать мир, у художника появляется ещё нечто, что трудно охарактеризовать одним словом — своё творческое лицо, свои творческие убеждения, свой метод работы.

С обретением этого качества у художника не будет возникать состояния ступора перед композиционными задачами, не будет тяги к бессмысленным, отвлечённым композиционным решениям. Он дорос до такого состояния, когда способен понимать и оценивать со своих творческих позиций, что происходит в окружающем мире искусства, сознательно относить себя к определённому течению в изобразительном искусстве. Во время учёбы он сумел воспользоваться возможностью участвовать своими работами на профессиональных выставках, прежде всего, молодёжных, которые проводятся Союзом художников; увидеть свои работы в ряду других, лучше понять свои сильные стороны и, возможно, недостатки.

Молодой художник повзрослел, приобрёл необходимые знания, навыки, умение, творческую направленность и убеждения — значит человек готов к самостоятельной творческой жизни. Осталось защитить диплом и смело вступить в самостоятельную жизнь. Пожелаем молодому художнику успехов на этом трудном пути.

РОЛЬ МАСТЕРОВ СЦЕНЫ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Петерсон А.О., заслуженная артистка РФ

Государственный специализированный институт искусств

Каждый, кто любит, знает или просто слышал о театре им. Евгения Вахтангова, непременно произносит: «О! «Принцесса Турандот!». Этот спектакль стал символом театра родившегося 13 ноября 1921 года. А первая исполнительница роли принцессы Турандот - Цецилия Мансурова – превратилась в волшебную театральную легенду.

Теперь давно уже нет в живых исполнителей спектакля, сыгранного 28 февраля 1922 года... Ушли в мир иной зрители, переживавшие незабываемые мгновения счастья от соприкосновения с «чудом», именуемый – театр. Все ушло, рассеялось... остались только воспоминания в книгах. Вот к этим воспоминаниям я и хочу призвать читателей моей скромной заметки о «легенде», о «звезде» в истории театра им. Евгения Вахтангова – Цецилии Львовне Мансуровой. И особенно обращаюсь к будущим артистам. В нашей актерской профессии, такой трудной, такой в чём-то загадочной, важно учиться у Мастеров. Изучать их тайны! Учиться у них культуре не только в быту, но и в исполнительском искусстве. Ведь сцена – это не просто пол из досок. Сцена – это подмостки! И там свои законы и свои каноны совершенства. Человек, выходящий на сцену, должен свято служить своему ремеслу. А служение – это непрерывный процесс самосовершенствования. Уже будучи знаменитым мастером Цецилия Львовна Мансурова повторяла: «Всю свою жизнь я стремилась оставаться вахтанговской студенткой», это стало ее девизом. Работу над ролью она всегда начинала как первый урок – все с начала!

Я уверена, что желающим поучиться у такого мастера, какой была Цецилия Львовна Мансурова, надо прочитать замечательную книгу: «Первая Турандот», изданную в 1986 году в Москве, издатель ВТО.

Мне судьба подарила возможность не только быть ученицей основателей театра, но и играть с ними в партнерстве на знаменитых подмостках. И каждый из учеников Евгения Багратионовича Вахтангова оставил в моей душе глубокий след.

Моё выступление с воспоминаниями о Цецилии Львовне Мансуровой продиктовано не тем, что я о ней много знаю, а скорее, это для меня возможность низко поклониться памяти о ней. Это моя благодарность за то наслаждение, которое я получила, глядя на нее в спектаклях и видя в повседневном театральном быту.

Говорить о «звездах» трудно. Но за «легендой», где обычно говорят о победах, стоит судьба живой женщины, удивительной актрисы и мужественной личности. Я видела не только ее победоносный полет! В знаменитой роли Филумена Мартурано в спектакле, постановленном Евгением Рубеновичем Симоновым по пьесе Эдуардо де Филипо «Филумена Мартурано». Художником

спектакля был выдающийся мастер Мантирос Сарьян. Но я видела и очень горькие годы безработицы великой Мансуровой...

Я застала Цецилию Львовну уже в последний период ее жизни. Когда я пришла в театр, это было в 1960 году, она играла Филумену Мартурано уже четыре года. (Премьера спектакля состоялась 23 декабря 1956 г.) Спектакль продолжал идти с оглушительным успехом. Каждый, кому посчастливилось видеть «Филумену», знает, что это было такое! И вряд ли возможно забыть тот испытанный восторг от спектакля в целом и от игры двух великих мастеров сцены, Рубена Николаевича Симонова и Цецилии Львовны Мансуровой. Сценический дуэт великих мастеров сцены Мансурова – Симонов – это отдельная тема для изучения сценического мастерства. Они за свою долгую актерскую жизнь были партнерами и в «Много шума из ничего» (постановка 1936 года) и в «Сирано де Бержерак» Э. Ростана, поставленном в 1942 году, Н.Охлопковым, художник В. Рындин. И вот новая творческая встреча в незабываемых ролях. Два великих мастера воплотили персонажей, проживших жизнь, полную всеми радостями и горестями, что выпадают на долю человека. Зрители в зале обливались слезами, глядя на сцену. А там два Мастера строили свой сценический диалог, как музыканты-виртуозы они вслушивались друг в друга, улавливали каждое малейшее движение в душе партнера. У каждого звучала музыка его души. А вместе сливались в единую гармонию... Незабываемо!

Я благодарю судьбу, за то, что работая в театре Вахтангова, имела возможность смотреть этот спектакль и наслаждаться праздником мастерства из зрительного зала.

После «Филумены Мартурано» на моей памяти Цецилия Львовна играла еще две премьеры. Это Каренина (мать Виктора Каренина) в «Живом труп» Л.Н.Толстого, постановка Р.Н.Симонова, художник М. Виноградов, премьера 13 октября 1962 года, и эпизодическая роль бабушки Лизы в спектакле «Человек с ружьем» Н. Погодина, постановка Е.Р.Симонова, художник С. Ахвледиани, премьера 18 апреля 1970 года. И еще один замечательный ее выход на сцену. Это произошло в день празднования 50-летия театра имени Евгения Вахтангова 13 ноября 1971 года. В праздничном представлении сказки Карло Гоцци «Принцесса Турандот» Цецилия Львовна Мансурова вышла в роли Турандот и загадала только одну загадку Турандот. Но об этом я расскажу чуть позже.

Моя первая встреча с легендарной актрисой была на III курсе театрального училища им. Б.В. Щукина. Говорить о том, как студенты боготворили педагога Мансурову, излишне. Как педагог она считала самым главным разбудить в ученике желание «самоотдачи в роли». Она постоянно повторяла – «учитесь брать у педагога, у природы, у каждого человека! Развивайте в себе процесс «приобретения» - а потом беспредельная «самоотдача». «Талант – это умение себя мобилизовывать в нужный момент, и развивайте, развивайте в себе музыкальный слух! Это поможет вам в общении с партнером!»

Добиваясь от студента нужного состояния, она прибегала к различным методам и рассказывала, как от них добивался их учитель – сам Вахтангов. Цецилия Львовна вспоминала, как у нее не получалась сцена «Турандот», где она должна была расплакаться, и вот на одной из репетиций Евгений Багратионо-

вич ей вдруг говорит: - «Мансурова! Я вчера сидел на Тверском бульваре на скамейке; вы прошли мимо меня и не поздоровались!» Цецилия Львовна зная, что она там не была, начинает оправдываться. А Вахтангов говорит, настаивает: «нет были! Что же я вру?!» И тут, говорила Цецилия Львовна, что она расстроилась, расплакалась от обиды, что ей не верят! А Евгений Багратионович восклицает: - «Вот, что мне нужно! Давайте репетировать!» И сцена пошла... Умение разбудить ученика. Как педагог она повторяла: «на сцене надо действовать», а не «страдать». Не эмоция вообще, а конкретное действие. Одно движение души переходит в другое».

Уже работая в театре, мы, тогда молодые актеры, видели с её стороны к нам теплое дружеское отношение. Она успевала поинтересоваться как «живется?» молодому актеру, молодой актрисе. Радовалась нашим успехам.

Молодые актрисы часто спрашивали её, как ей удается сохранить фигуру? А Цецилия Львовна была всегда подтянута, стройна и элегантна. Она порхала в «Филумене Мантурано», как прекрасная птица в облегающих фигуру нарядах. А на наши вопросы отвечала: «Я слежу за фигурой. Я каждый день делаю основательную гимнастику. У меня плохие руки, я делаю упражнения и постоянно помню о них». Если кому надо было похудеть, советовала очень конкретно: «Поголодай, не умрешь!». Жизнь актера - это подвиг! Жизнь актера подчинена театру, сцене. Профессия актера требует жертвенности. Она ела мало. После еды всегда стояла и я помню, как в театре, во время какого-нибудь собрания, она, съев в буфете в перерыве яйцо - стояла. Ей говорят: «Цецилия Львовна, садитесь». Она не за что не сядет. «Я только что съела яйцо - мне нужно постоять». Это всегда вызывало веселье и много юмора по этому поводу. Но если она, в конце концов, садилась на стул, отстояв положенное время, то всегда сидела на краешке стула, готовая взлететь в любую минуту.

В повседневной жизни она всегда излучала тепло. От нее шла какая-то волна желания жить, радоваться жизни! В те годы в театре Вахтангова была традиция встречать Новый год всем коллективом. В большом фойе стояла нарядная елка, праздничные столы во всю длину помещения. Дамы обязательно сшили новые наряды к этому торжеству. Бывали приглашенные почетные гости и друзья театра и всегда за главным праздничным столом сидела и Цецилия Львовна Мансурова, и не просто сидела, а танцевала до пяти часов утра. Ее очень любили приглашать молодые актеры и было всем уютно и весело! Она сияла красотой молодости! А было ей в те годы за 70 лет. Это было прекрасно!

Ей все было интересно. Я помню, как во время поездок за границу с «Живым трупом» и с «Принцессой Турандот», она неутомимо участвовать во всех экскурсиях. Помню поездку в Грецию. Тогда мы вылетали из Москвы до Софии самолетом. А там, после торжественной встречи, нас пересаживали на большие туристические автобусы и мы ехали через всю Грецию до Афин. И вот, помню, как было интересно ехать. Видеть Болгарию, потом началась Греция. По дороге днем мы выходили и фотографировались уже на греческой земле и на сохранившихся у меня фотографии я вижу счастливую Цецилию Львовну. Потом опять продолжается путь и мы все едем, едем, едем... и уже наступил вечер, а мы все в пути... и вот уже звездная южная ночь. А мы все едем... А должны

мы были одолеть дорогу за 6-7 часов. Но мы-то в пути больше 12 часов от Софии! Все устали! Все дремлют! И тут стало ясно, что наш автобус заблудился! В ночной тьме водитель по ошибке поехал не той дорогой... И вместо нужной дороги мы находимся в другом месте, но в скольких-то десятках километров от горы Олимп. И тут после такого сообщения водителя над нами, полуспящими и совершенно потерявшими интерес к ночной окружающей нас Греции, раздается очень бодрый голос Иосифа Моисеевича Толчанова, который говорит: «Давайте сейчас попросим водителя, раз мы недалеко от Олимпа, пусть он нас подвезет. Если мы этого не сделаем, потомки нам не простят!» И среди желающих поехать была и Ц.Л. Мансурова. У них были силы и желание увидеть Олимп, забыв усталость...

Сейчас через много, много лет, я со вздохом сожаления пишу – на Олимп мы не поехали... И с восхищением думаю о своих учителях и вспоминаю, какие они были выносливые, стойкие и сильные! Жажда жить, жажда видеть!

И с такой же страстностью играли Толчанов и Мансурова сцену в «Живом труп». Каренина Мансуровой была и слабой, и беззащитной... Как-то по-детски наивной. А то вдруг, напускала на себя строгость светской дамы. Но потом строгость мгновенно слетала и Каренина как ребенок радостно говорила Лизе: «Да, я люблю Вас!» и публика в зале благодарными аплодисментами воспринимала все пережитые нюансы.

Вспоминая дорогую Цецилию Львовну, каждый раз поражаюсь ее стойкости, ее терпению. Последние годы безработицы она такой же оставалась мужественной. Когда об этом с ней заговаривали, она, помолчав несколько секунд, говорила: «Надо стараться из любых трудных ситуаций жизни выходить творчески. Не озлобляться, надо через беду пройти – «актрисой» - как художник – а потом выразить на сцене».

Так что каждому, видевшему ее Филумену, после такого «кредо жизни» актрисы станет ясно, - какая цена стоит за каждым вздохом и каждой паузой на сцене, прожитой Цецилией Львовной Мансуровой. Она к своей профессии относилась, как к особой миссии. Для актрисы главное – роль! В книге, выпущенной к 50-летию театра Вахтангова, в день Юбилея я попросила и Цецилию Львовну написать мне что-нибудь на память. Она написала своим размашистым почерком: - «Желаю тебе хорошей роли! Так держать!» - Ц. Мансурова». Это было 13 ноября 1971 года.

Пройдет несколько трудных лет, болезнь будет прогрессировать и она не появится в театре. Но вот однажды, будучи уже давно больной, она неожиданно для всех появилась в театре на актерском подъезде. Помню, стоит она в своей черной каракулевой шубке, которая ей очень шла, перед большим зеркалом и говорит нам: «Мне Рубен велел придти в театр. Он хотел меня видеть»... Я помню свое оцепенение – ведь Рубена Николаевича уже не было в живых. Но в мозгу дорогой Цецилии Львовны уже жили другие фантазии... Всю жизнь она жила только театром и даже теперь в больном мозгу – главное тоже театр... Ее не стало 22-го января 1976 года...

Но до этого всего был знаменитый юбилейный вечер 13 ноября 1971 года. Последний выход на сцену легендарной Турандот.

Шел спектакль «Принцесса Турандот», где первую загадку догадывала первая исполнительница Турандот – Мансурова. Утром шла долгая репетиция. На сцене все исполнители. Бегают осветители, налаживая особое праздничное освещение. Репетируются вставные номера – выступления поздравляющих. Репетирует Короля Альтоума – Дмитрий Николаевич Журавлев, тоже ученик Вахтангова. Волнуется за режиссерским столиком Евгений Рубенович Симонов – он ставит юбилейное торжество. Проходит свое выступление еще один знаменитый вахтанговец – Павел Григорьевич Антокольский. Зрительный зал полон народу – это собрались все работники театра, которые вечером не смогут посмотреть.

За кулисой на сцене страшно волнуется Цецилия Львовна. Ее успокаивают, говорят: «не волнуйтесь, Вас выведут. Вас доведут на сцене до нужного места. Вам все скажут». Она просит еще раз пройти все с начала. Целый день идет утомительная работа. Цецилия Львовна говорит: - «у меня вечером будет красивое платье!».

И вот начался юбилейный спектакль. Вышли 4 маски, объявили, как всегда, о начале представления. Все идет, как задумано. Вышли мы, рабыни Турандот, вышли Адельма и Зелима, и объявили о выходе – Принцессы Турандот – первой исполнительницы этой роли! В зале раздалась овация!!! Мы все волновались от переполнявших чувств! И вот ее выход! Мансурова проходит на свое место к трону и начинает свою загадку: «Скажи мне чужестранец, что такое:

Я скорчился в сухом полене

Жду, чтоб пришла моя пора

И первое мое явленье

При первом стуке топора...»

На наших глазах происходит чудо! Голос Мансуровой звучит молодо, задорно, переливается в торжествующее многоголосье. Впечатление, что говорят все чувства сразу, все переплелось! Она ликует, завлекает, очаровывает... Перед нами стоит Турандот, ради которой можно умереть!!!...

Происходит воскрешение в подсознании актрисы всех нюансов исполнения. Она вышла на сцену, зажила в любимом образе и уже образ повел ее по таинственному пути вдохновенного искусства. По залу прошла волна любви, обожания и благодарности легендарной актрисе.

И мы, играющие в новом возобновленном варианте «Принцессы Турандот» 1963 года, поняли, почему это стало событием, а она – легендой!

СЕКЦИЯ II

**ГУМАНИТАРНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ И
ТВОРЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
СТУДЕНТОВ С ПРОБЛЕМАМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Руководители:

Диденко Н.С., доцент, к.ф.н., зав. кафедрой гуманитарных дисциплин ГСНИ
Пасс Г.М., доцент, заслуженный работник культуры РФ, РГТИ

ГУМАНИТАРНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ КАК КОМПЕНСИРУЮЩИЙ ЦИКЛ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ОПЫТ ГСИИ

Пасс Г.М., доцент, заслуженный работник культуры РФ
Российский государственный гуманитарный институт

Внимание к гуманитарной составляющей высшего образования обостряется. Только в апреле 2008 года в Белоруссии прошла научно – практическая международная конференция «Культура. Наука. Творчество», почти одновременно в Петербурге работала Всероссийская конференция преподавателей театральных вузов и научных работников «Театральное образование и наука о театре: проблемы взаимодействия и перспективы развития». В Минске была специально выделена проблема «Культура и общество как объекты научного исследования. Новые методы и задачи в науке и образовании», в Петербурге отдельное заседание посвятили теме «Обучение студентов творческих специальностей историческим и теоретическим дисциплинам». И это происходит на фоне странного утверждения, промелькнувшего в Концепции высшего образования, созданной Министерством культуры РФ, о «ненаучности» образования в творческих вузах. Очевидно, вузовское сообщество почувствовало какое-то беспокойство, ощутило некие пробелы, слабости в образовании молодых людей так называемых творческих специальностей.

Какие-нибудь пятнадцать лет назад специальные кафедры вузов художественного творчества были воодушевлены освобождением учебных планов от обязательных предметов идеологического направления, они предвкушали свободу творчества и свободу расписания. Сходные чувства испытывали и преподаватели технических вузов и факультетов фундаментальных естественных наук университетов. Настроения преподавателей вузов были благосклонно восприняты чиновниками, заинтересованными в сокращении бюджетных расходов на образование. Под лозунгами «ЗАЧЕМ ЭТО НУЖНО ...пианисту, актеру, художнику, физику, конструктору и т.д.» гуманитарное образование как непрофильное превратилось в нечто совершенно не обязательное. Для наглядности – вспомним: в 60–70-е годы прошлого века поступавшие на актерские факультеты вузов сдавали экзамены по истории, литературе (письменно и устно), потом исчез устный экзамен по литературе, потом исчез экзамен по истории, потом оставшийся экзамен по литературе перестал учитываться при определении проходного балла. Это происходило еще в системе советского образования. Одной из посылок, позволявшей в постсоветское время убирать гуманитарное образование из учебных планов вузов, было следующее рассуждение: в средней школе все «проходили» историю, литературу; к чему повторяться? Справедливо? Да, если понимать высшее образование как сумму сведений, а не синтез понятий. Можем ли мы школьное понимание сложнейших исторических, литературоведческих, политических проблем признать достаточным для выпускника высшего учебного заведения? Должны ли мы согласиться на знак равенства

между понятиями «профессиональное обучение» и «профессиональное образование»? Кроме профессиональных навыков и знаний, т.е. профессионального ремесла, у выпускника вуза должна формироваться нравственная, интеллектуальная, духовная мотивация трудовой деятельности, только тогда будет сформирована творческая личность, ориентированная на интересы человека. А с такой задачей без гуманитарного образования справиться невозможно. Представляется, что осознание этого комплекса проблем и породило чувство неблагополучия и обостренный интерес к соотношению гуманитарного теоретического и профессионального образования в вузах РФ.

Итак - гуманитарное образование в вузе - обязательная составляющая профессионального образования, нацеленного на формирование профессиональной творческой личности. Для вузов специализированного образования предметы гуманитарного цикла сохраняют обозначенные функции и при этом играют особую роль как в профессиональном обучении, так и в выполнении реабилитационных программ.

Государственный специализированный институт искусств создавался в структуре Центра творческой реабилитации инвалидов, создатели института с самого начала подчеркивали реабилитационные задачи профессионального образования молодых людей с ограничениями по здоровью. Неверно считать, что сам факт приобретения профессиональных навыков автоматически приводит к психологической, интеллектуальной, эмоциональной и социальной реабилитации. Освоение профессии на уровне освоения ремесла является условием многосторонней реабилитации, но не исчерпывает ее.

Ограничения по здоровью, связанные с поражением зрения или слуха, приводят к ограниченности восприятия чувственного мира и, следовательно, к одномерности эмоционального фона. Эмоциональная восприимчивость, способность к активному восприятию, накопление впечатлений, их проживание и воспроизводство средствами одного из искусств – это творчество. Как преодолеть возникающее противоречие? Средствами, доступными гуманитарному образованию: художественной литературе, истории изобразительного искусства, философствованию...

Видение! Такое профессиональное понятие существует в работе актерочтецов, у театральных актеров развивают веру в предлагаемые обстоятельства и умение эти обстоятельства фантазировать. Как может «видеть» будущий актер-чтец, если у него ограничено физическое зрение, как его привести к видению? Через художественное литературное описание, через слово. Пейзажи Тургенева и Тютчева, некрасовские леса, поля и реки, блоковские туманы - эти картины заменяют реальные зрительные образы, обогащают представление о вешнем мире. Нужно ли такое же видение музыкантам? Да. Если музыкант незрячий – для него тот же путь через слово, прочитанное и услышанное. Когда мы говорим об услышанном слове, то имеем в виду не только аудиозаписи, но и словесное воспроизведение видеоряда при использовании кинофильмов, в основе которых классические произведения мировой литературы: «Одиссея», «Дон Кихот», «Игрок», «Маскарад». Комментарий преподавателя строится так, чтобы он не нарушал восприятие текста, не вмешивался в текст, но помогал понять

картинку, возникающую на экране. Необходимость и возможность такого комментария была подсказана самими студентами, а эффективность проверена в практике применения на нескольких курсах музыкального и театрального факультетов ГСИИ. Мы даже рискнули прочитать небольшой курс Истории изобразительного искусства для группы незрячих и слабовидящих студентов, это были лекции без слайдов, это были рассказы о том, что и как видел преподаватель, и мы убедились, как полезна такая работа для развития ассоциативного мышления студентов.

Студентам факультета изобразительных искусств и актерского факультета с поражением слуха, необходимо было помочь «услышать». Как бы ни развивалась техника, она не даст художественного впечатления о звуке, а Тургенев в «Певцах» расскажет, а Лесков продолжит этот рассказ, а преподаватель в заключение объяснит, что высокий голос (тенор, сопрано) отличается от низкого (бас, контр-альт) так, как отличается акварель от масляной живописи. Мы уже имели случай изложить приемы использования стихотворных текстов для раскрытия звучаний для неслышащих, не будем повторяться. Подчеркнем – неслышащему надо дать представление о звуке, чтобы расширить его представление о мире, выявить для него многозначность мира и необходимость многомерного его восприятия. Литературные тексты, их анализ такую возможность дают. Важно помнить, визуальный образ однозначен, глухому человеку свойственно мыслить конкретными образами, литературный текст помогает ему освоить многозначность образа и почувствовать его сложность.

Одной из труднейших дисциплин учебного плана ИЗО является композиция, она особенно трудна для глухих по уже описанным обстоятельствам. Как замечательны тексты Л. Толстого! Как выверены в них все детали, как они взаимодействуют, не мешая друг другу, хотя иногда кажется, что их могло быть и поменьше. Или стихи Пушкина! Или Лермонтова! Раскройте студентам их структуру, их сделанность – и вот вам ненавязчивое, эмоционально привлекательное пособие по композиции. Много лет назад физик академик А.Б. Мигдал рассказывал, что он сумел сформулировать очень важное явление физики, когда увидел во сне цирковую наездницу, у которой на скаку разлетаются из букета цветы. Это пример ассоциативного (не узкопрофессионального) творческого мышления. Возможности художественной литературы как учебной дисциплины в развитии такого мышления весьма значительны.

Проблема 20 века – синтез искусств. Как в науке 20 века наиболее значительные открытия происходили и продолжают происходить на стыке научных дисциплин, так и в искусстве синтез – это потребность и постоянные попытки достижения его. ГСИИ воспитывал музыкантов, художников, актеров. Профилирующие кафедры поглощены профессиональными задачами, им не удавалось найти формы взаимодействия студентов различной специализации, научные студенческие конференции с «искусствоведческими» темами на стыке музыковедения и литературоведения, искусствоведения (изобразительное искусство) и литературоведения – теоретические попытки к синтезу искусств подойти. Для студентов ГСИИ этот опыт был важен, как еще одна попытка выйти за круг ограничений, вызванных проблемами здоровья.

Мы ограничили наши рассуждения о месте гуманитарных наук в обучении художественно-творческим специальностям молодых людей с ограничениями по здоровью несколькими направлениями работы, которые представлялись нам наиболее профессионально значимыми. Гуманитарные науки и искусство делают человека человеком. И в постиндустриальном обществе тоже. Человеческий фактор... Как часто теперь этим исчерпывается объяснение техногенных катастроф, технических аварий.

«Человеческий фактор» на компьютере не считаешь, его надо образовывать, а образовывать его можно на основе всей предшествующей культуры человечества, которая в учебных программах может быть представлена гуманитарными дисциплинами.

КУРС «ИСТОРИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ» В КОНТЕКСТЕ ДРУГИХ ГУМАНИТАРНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Богданов В.П., доцент, к.и.н.

Государственный специализированный институт искусств

Проблема логической взаимосвязи разных образовательных предметов актуальна и для школьного, и для вузовского преподавания. Представления учащихся в тех или иных областях знания, как правило, хранятся «в разных ящичках». Отдельно идут знания по истории, отдельно – по литературе, отдельно по изобразительному искусству и т.д. Очень часто учащимся трудно представить, что А.С. Пушкин был свидетелем Отечественной войны 1812 г., что И.С. Тургенев, Л.Н. Толстой были участниками преобразований 1860-70-х гг., вошедших в историю под названием «Эпохи Великих реформ», и т.д. Ограниченное число часов, насыщенность программ практически не позволяют рассматривать те или иные достижения культуры (литературы, изобразительного искусства, музыки и т.д.) в контексте эпохи. Выходом из этой сложной ситуации могут быть разного рода элективные курсы – в частности общий курс «Истории культуры» (в докладе будет идти речь о курсе «История русской культуры»).

Если представить культуру как духовную жизнь человека, включающую в себя литературу, архитектуру, изобразительное искусство (живопись, графика, скульптура и т.д.), музыку, образование, науку, театр, кинематограф, средства массовой информации и т.д., становится понятным, что означенный курс обобщает и систематизирует знания учащихся, полученные при изучении других предметов. В свою очередь, если в силу различных обстоятельств курс этот читается ранее других предметов, то он изначально формирует у учащихся представления о той или иной эпохе, в которой творили те или иные писатели, художники, музыканты и т.д. Таким образом, задача курса – дать цельное представление о духовной жизни народа в определённые периоды истории.

В этом плане, как представляется, не правы те, кто видит в данном курсе абсолютно самостоятельный предмет, и рассматривает его в отрыве от других курсов. Читать «Историю русской культуры», перечисляя лишь общие тенденции¹¹, не давая разбора отдельным памятникам, нельзя. Данный курс должен быть не абстрактным, а конкретным и предметным. Иначе знания, полученные при его изучении, будут положены в сознании учащегося в очередной «ящик».

В отличие от других предметов, где наглядность желательна, но не обязательна, наглядность в преподавании курса истории культуры просто необходима.

Во-первых, просто потому, что, говоря о достижениях живописи лучше показать конкретные произведения. Наглядность сразу снимает много вопросов, которые следовало бы долго объяснять. Как писал Ю.М. Лотман, «Произведения искусства представляют собой чрезвычайно экономные, ёмкие, выгодно устроенные способы хранения и передачи информации».¹² И было бы грешно не использовать это их удивительное свойство в процессе преподавания. Ведь, увидев замечательный портрет русского драматурга А.Н. Островского работы В.Г. Перова, учащийся навсегда усвоит, что великий писатель и великий художник жили в одно время.

Во-вторых, наглядность создаёт заинтересованность учащихся и несколько нивелирует разницу в их представлениях о том или ином предмете. Так человек, который предмет знает достаточно хорошо, будет явно скучать на теоретическом занятии. Но если ему ещё раз покажут (или дадут послушать) те или иные произведения, которые он знает и любит, то он будет ходить на занятия с большим удовольствием. При этом он будет также заинтересованно следить за ходом занятия, как и учащийся, имеющий более скромный багаж знания.

В преподавании курса «Истории русской культуры» лицам с ограниченными физическими возможностями следует делать упор на разные составляющие курса. Например, при обучении слабослышащих не следует касаться музыкальных тем. Здесь можно делать упор на видео-восприятие, т.е. на рассказы об архитектуре и изобразительном искусстве. Кроме того, лучше иметь и примерные тексты лекций, с которыми учащиеся могли бы ознакомиться в ходе занятия или даже перед занятием. Наоборот, в аудиториях с ограниченными зрительными способностями упор можно делать на аудио-составляющую. Здесь следует больше внимания уделять литературе и музыке. Данные о науке, театре и кино той или иной эпохи могут быть общими как для категории слабослышащих, так и слабовидящих. Сочетание даже двух каких-либо составляющих духовной жизни: будь то литература + изобразительное искусство и архитектура или литература + музыка даёт достаточно объёмное представление о духов-

¹¹ Даже классический учебник «История русской культуры» не лишён этого недостатка. Разделы, посвящённые XVIII-XIX вв. вообще не содержат разборов памятников. См.: История русской культуры: учебное пособие / Л.В. Кошман (и др.). -М., 2006

¹² Лотман Ю.М. Люди и знаки. Статья выходила несколько раз. Впервые она была опубликована в газете «Советская Эстония» (1969, 1 февраля), затем была перепечатана в издании «Вышгород» (1988. № 3. с. 133-138). В 2000-х гг. она также дважды перепечатывалась. См., Лотман Ю.М. Семносфера. СПб., 2001. с. 5-10 (подзаголовок: «Вместо предисловия»); Лотман Ю.М. Воспитание души. СПб., 2003. с. 107-112.

ной жизни эпохи. Сочетание всех перечисленных в начале доклада компонентов эти знания углубляют.

Таким образом, курс «История русской культуры» - курс, обобщающий и систематизирующий знания других предметов. Его задача – дать представления о духовной жизни эпохи. Характерными чертами данного курса должны быть конкретность и наглядность. Но, безусловно, чтение его в разных аудиториях требует различного подхода к предмету. Так, в аудитории слабослышащих следует делать упор на видео-составляющую, в аудитории слабовидящих – на аудио-составляющую.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У СТУДЕНТОВ С ПРОБЛЕМАМИ СЛУХА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ИНСТИТУТА ИСКУССТВ

Ласкавая Е.В., ст. преподаватель
Театральный институт им. Б. Щукина

Формирование устной звуковой речи у слабослышащих и неслышащих студентов ГСИИ является одним из наиболее трудоемких и значимых разделов в системе их обучения на актерском факультете. Связано это с тем, что по мнению специалистов именно глухота является дефектом, наиболее способствующим общественной изоляции, отторжению от общества. Несмотря на то, что более 90% информации человек получает зрительно и только менее 10% приходится на слух и другие органы чувств, именно слух играет существенно большую роль в общении людей между собой. Еще в 1928 году известный американский психолог Ренкин подтвердил справедливость этого положения. По его данным 70% бодрствования человек общается с другими людьми, разговаривает, читает, пишет. Он распределил время между четырем основным видам общения следующим образом: слушание речи – 45%, диалог – 30%, чтение – 16% и письмо 9%. Согласно анализу Ренкина объем речевой информации, получаемой человеком при помощи слуха и передаваемой речевым аппаратом, в три раза превосходит объем информации, получаемой и передаваемой при помощи зрения, т.е. чтения и письма.

Прodelайте опыт: попробуйте выключить звук у телевизора, оставив одно изображение. Понятно будет процентов пять, а в случае передачи текста «за экраном» - вообще ничего. Весьма вероятно, что со времени опубликования вышеприведенных цифр соотношения между ними изменилось. Но и сейчас диалог и выслушивание других людей, т.е. речевое общение, занимают основное время бодрствования среднестатистического человека. Следовательно, люди с ограниченными слуховыми возможностями, испытывая затруднения в общении, замыкаются в себе, в своей среде и дистанцируются от общества.

Дефектологи считают, что повреждение слуха напрямую воздействует на развитие мышления, познавательную деятельность человека, коммуникативные возможности личности. «Глухота – это не просто потеря части информации, это барьер, затрудняющий или полностью исключающий восприятие разговорной речи, а речь – основа социального существования людей. Речь обеспечивает человеку большинство межличностных коммуникаций, развивает способность к абстрактному мышлению, открывает возможности познания, формирует интеллект. В результате речевого недоразвития у глухих страдает такая мыслительная операция, как сравнение, которое, как известно, играет важную роль в познавательной деятельности человека. Умение абстрагировать тоже теснейшим образом связано с развитием речи, потому что сама речь есть не что иное, как кодовое отражение многообразия окружающего мира».

Сурдопсихологи (Соловьев И.М., Жиф Ж.И., Гозова А.П.), изучающие особенности мышления людей с нарушениями слуха, пришли к выводу, что у глухих существуют значительные затруднения в установлении причинно-следственных зависимостей, а именно, они позиционируют приоритетность следствий над причинами. Также у них возникают сложности в выполнении таких мыслительных операций, как анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и т.д. и, как следствие, у людей с нарушением слуха, недостаточно развито творческое воображение. Соответственно, возникают проблемы с обучением будущих артистов, так как все перечисленные особенности мышления приводят к затруднениям в анализе роли и пьесы, к нарушению логики в импровизационном самочувствии, сложности в передаче тонкости побуждений, чувств и действий персонажа.

«Информация о мире, возможность познать и понять себя в нем, богатые эмоциональные впечатления, соприкосновения душ, радость соучастия, сопереживания, общение – все это особенно важно для людей с недостатками слуха. Ведь глухота – не только потеря слуха, глухой человек лишен возможности полноценного общения, а это, по словам Экзюпери, самая большая роскошь на земле. И именно театр – искусство живое, зримое, коллективное – способен возратить человеку многое, ломая барьеры замкнутости и отторжения, обогащая его интеллект новой информацией, воспитывая чувства, компенсируя недостаток общения, приобщая к богатому историческому опыту, литературному наследию, совершенству и развивая его речь».

Таким образом, в контексте вышеизложенного возникает прямая необходимость в обучении будущего актера «театра мимики и жеста» технике речи. Кроме безусловной пользы в расширении сознания, которую дает речь, кроме необходимости ее в социальной адаптации и личностном росте, навыки устной речи совершенно необходимы в творческом процессе постижения роли и воплощения ее художественными средствами на сцене. Существует распространное мнение, что основное внимание в обучении слабослышащих и неслышащих студентов актерского факультета сценической речи следует уделять точной артикуляции и дикции. Наш опыт, опробованный на двух курсах ГСИИ, показал, что данное мнение сужает возможности обучения слабослышащих студентов актерского факультета технике речи. Только комплексное обучение

технике речи во всех его разделах (дыхание, голосообразование, дикция, логика речи) дало нам качественный результат.

Остановимся на некоторых аспектах формирования речи студентов с нарушениями слуха.

В ходе диагностирования речевого фонационного дыхания студентов с нарушениями слуха были выявлены следующие недостатки:

- 1) Выдох после слога
- 2) Выдох после каждого слова
- 3) Не оправданные логикой паузы в словах и речевых тактах
- 4) Чрезмерный выдох
- 5) Произнесение «взахлеб»
- 6) Шумный вдох
- 7) Шумный выдох

Исправление дефектов речевого дыхания студентов с нарушением слуха отличается от исправления их у обычных студентов актерского факультета. В первую очередь, необходимо успокоить их дыхание, сбалансировать и гармонизировать его. Для этого необходимо наглядно показать студентам разницу между верхним (ключичным), среднедиафрагматическим и брюшным дыханием. Объяснить, что такое фонационный (озвученный) выдох и почему он должен иметь некоторую протяженность во времени. Следовательно, уже на самой первой ступени обучения студентов с нарушением слуха мы вынуждены знакомить их с логикой речи, так как именно обоснованность логических пауз дает представление о размеренном выдохе.

Основная нагрузка пришлась на дыхательные упражнения с использованием счета на вдохе, задержке дыхания и выдохе. Именно эти упражнения помогают сначала сознательно, а затем автоматически контролировать длину вдоха и выдоха, управлять плавностью и целесообразностью дыхания.

Упражнения с использованием счета требуют сосредоточения внимания на своем аппарате (в данном случае на различных группах мышц), глухой студент, следящий за педагогом, недостаточно собирает это внимание, мы перенесли дыхательные упражнения в позицию «лежа на полу». Наши студенты воспринимают вибрации, поэтому мы отстукивали счет по полу, тем самым давая им возможность сконцентрироваться на себе и не отвлекаться на видеоряд. Упражнения эти мы предлагали делать с закрытыми глазами.

Только после того, как студенты овладели спокойным, глубоким и правильным речевым дыханием в позиции «лежа на полу», мы перешли к более сложным и динамичным дыхательным упражнениям, практикуемым в театральных институтах.

По мере овладения речевым дыханием мы добавляем упражнения по голосообразованию, не оставляя дыхательной практики в течение всего курса обучения технике речи.

Аристотель писал: «звук получается, когда действуют на воздух, и дело не в том, что производит отпечаток (как думают некоторые), а в том, что вызывает соответствующее движение. Воздух сжимается и расширяется и опять сжимается и т.д., ударяемый колеблющейся струной».

Звук – это волнообразные колебания среды, в которой он распространяется (воздух, вода, металл, дерево и т.д.). Существуют две характеристики звука: высота тона и интенсивность звучания (громкость). Высота тона определяется частотой колебаний: низкие звуки соответствуют десяткам колебаний в секунду, высокие – сотням и тысячам. Громкость измеряется децибелами (эта единица измерения названа в честь изобретателя телефона Александра Белла).

Человек воспроизводит звуки с помощью голосовых связок, которые расположены в верхней части гортани. Воздух, выходящий из легких, заставляет их вибрировать, меняя натяжение связок, тем самым изменяя частоту звуковых колебаний и высоту тона.

«Речь человека членораздельна. В ней можно выделить отдельные речевые звуки, слова, предложения. Звуки речи – сложные акустические сигналы с частотой приблизительно от 500 до 8000 колебаний в секунду. Они отличаются по длительности, громкости, тембру. Что же является самым маленьким «кирпичиком», из которого строится устная звуковая речь? Это – фонема. Фонема – не буква, а звук, и количество фонем отличается от числа букв алфавита. В русском языке 33 буквы и 42 фонемы».

Важно понимать, по каким признакам происходит разделение на глухих и слабослышащих. Главное их отличие, в способности овладеть речью в различной мере, используя остаточный слух. Слабослышащие люди имеют несравненное преимущество перед глухими. Даже остаточное слуховое восприятие позволяет им контролировать и исправлять собственную речь.

Кроме того, что глухие слышат по-разному (чаще низкочастотные сигналы), необходимо обратить внимание на то, что звуки они воспринимают скорее не слухом, а тактильно-вибрационной чувствительностью. Глухие «слышат» вибрации.

Исходя из этого, мы подошли к обучению слабослышащих студентов голосоведению посредством тактильных ощущений. Так же, как и в случае с обучением речевому дыханию, все упражнения на «рождение» звука, «начало звучания» мы перенесли в позицию «лежа на полу». Основная идея была научить ребят «слушать» не столько вибрации в области гортани, сколько во всем теле, начиная со стоп ног, постепенно «поднимаясь» по телу, с акцентом на копчик, грудную клетку и голову.

Подробно объяснив студентам все позиции гортани, челюсти, языка, губ, мы сознательно переводили их внимание не столько на ощущения внутри тела, сколько на тактильные ощущения в местах соприкосновения тела с полом. Сначала они «слушали» вибрации только в месте соприкосновения лопаток с полом, затем, по сантиметрам, подробно и кропотливо, мы опускали вибрации ниже «середины звучания». Когда студенты более или менее стабильно воспроизводят низкие звуки и достигают в этом легкости, мы предлагаем «услышать» вибрации выше «середины звучания». В этом случае мы делаем большое количество упражнений, направленных на возникновение вибраций в верхних резонаторах (челюсть, лоб, темя).

Упражнения эти мы выполняем в позе «черепahi», проверяя звук, наличие и яркость вибраций ладонями. После того как весь «звуковой столб» был

пройден, студенты научились ощущать и сознательно переводить вибрации по позвоночнику к «куполу», легко достигать нужного звукового эффекта на сонорных согласных и на гласных, мы начали добавлять артикуляцию и упражнения по дикции.

У слабослышающих студентов наблюдаются следующие недостатки речевого аппарата:

1. Вялые, нетренированные мышцы гортани.
2. Зажатая нижняя челюсть.
3. Вялый язык.
4. Неподвижные губы.

Для формирования правильных звуков у наших студентов мы использовали их способ общения. А именно: в коммуникативной деятельности глухих используется две разновидности жестовой речи: калькулирующая и разговорная, калькулирующей учащийся овладевает как вторичной знаковой системой на базе изучения лексики и грамматики русского языка. Словесная звуковая речь используется глухими, главным образом в общении со слышащими, разговорная жестовая речь – как основное средство в межличностной коммуникации, калькулирующая – в условиях официального общения. В калькулирующей жестовой речи многие понятия дактилируются, т.е. передаются по буквам. Поэтому дикцией мы занимались, используя дактилологию. Активное движение пальцев рук, является в нашем случае побуждающим началом в активном же движении речевого аппарата. Также мы обращаем особое внимание на координацию звука с артикуляцией. И именно дактилология позволила нам добиться точности в произнесении фонем.

Чтобы помочь студентам зафиксировать в том или ином положении язык, в дикционных упражнениях мы использовали простейшие приспособления: при отработке согласных звуков с нижней позицией языка (с, з, ц, ть, дь) – зубочистку, которой прижимаем язык к основанию нижних зубов; при отработке согласных с верхней позицией языка (ш, ж, щ) – используем карандаш, который кладем под язык и таким образом механически удерживаем язык в верхней позиции. Для снятия челюстного зажима использовали обыкновенную винную пробку, которая выступает в роли распорки.

Работая со словом, мы акцентировали внимание на схему слова и выработывали точную ритмическую структуру. В основе ритма лежит правило повтора элемента. Минимальной ритмической единицей в речи является слог. Входя в состав слова, слоги создают определенные ритмические структуры (односложные, двусложные, трехсложные и др.). В слове есть ударный слог и безударные слоги. Отличаются эти слоги длиной произнесения гласного звука (ударный – длиннее, предударные и заударные – короче). «Последовательность слогов в слове – это чередование усиления и ослаблений мускульного напряжения. Этот контраст ударных и безударных по длительности и напряженности и лежит в основе ритмики русского слова». Исходя из этого, мы тренировали произнесение слов, используя графические схемы преподавателя Санкт-Петербургской Театральной Академии А.Зиминой, счет и, как это ни странно, вокал.

Нами изложен в самых общих чертах далеко не полный перечень приемов, которые мы использовали в обучении студентов с проблемами слуха технике звуковой речи. Хотя мы обращались к опыту работы с будущими актерами, представляется, что примененные методики могут быть использованы в практике обучения звуковой речи детей и взрослых.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Березин Е.А., психолог

Государственный специализированный институт искусств

Лиц с нарушением слуха можно разделить на две основные группы - это глухие и слабослышащие.

Я хочу остановиться на трех основных проблемах, которые встречаются в обучении глухих и слабослышащих студентов. Первая проблема - это недостаточная грамотность неслышащих студентов, вторая проблема - это воспитание и профориентация, третья проблема - это дальнейшее трудоустройство неслышащих студентов.

Недостаточная грамотность неслышащих студентов. Эта проблема стоит достаточно остро перед преподавателями. Многие студенты делают следующие ошибки: несоблюдение падежных окончаний, нарушение логического строя речи, нарушение пунктуации. У лиц с нарушением слуха страдает словарный запас и общее понимание написанного текста. Из-за этого неслышащие студенты так мало читают либо же не читают вообще.

На мой взгляд, одним из путей решения этой проблемы является преподавание студентам таких дисциплин, как: «строю жестового языка и при устных и письменных ответах не переключаются Культура речи» и «Жестовый язык и культура речи». Да, именно преподавание культуры речи как самостоятельной дисциплины, и соединение двух дисциплин жестового языка и культуры речи в одну дисциплину. Многие неслышащие ребята мыслят на жестовом языке по законам и по грамматическому на словесную речь, то есть как думают, так и говорят, так и пишут. Необходимо студентам разъяснять разницу между этими двумя языками.

При постановке отрывков на жестовом языке очень часто возникает такая ситуация, что слабослышащие студенты, которые мыслят на звуковом, русском языке делают ошибки при произнесении текста на жестовом языке. И наоборот, глухие студенты с трудом понимают текст на русском языке, так как мыслят на языке жестовом.

Обучение грамоте и разведение этих двух языков на мой взгляд поможет неслышащим студентам лучше ориентироваться как в жестовой, так и в словесной речи.

Вторая проблема, которая тоже стоит перед нами достаточно остро - это проблема воспитания и профориентации студентов с нарушением слуха. К сожалению, в школах для глухих и слабослышащих профориентация проводится не достаточно хорошо. Очень часто молодежь поступает в Государственный специализированный институт искусств потому, что кто-то учился в художественной школе или же принимал участие в школьной самодеятельности. Но как оказывается в дальнейшем, очень многие не имеют хорошего представления о таких профессиях как: дизайнер, художник, актер. Многие неслышащие студенты до поступления в институт не были в театре, просто потому, что они не слышат и из-за этого не вполне понимают события, происходящие на сцене.

Абитуриенты, поступающие на факультет изобразительных искусств, проходят коллоквиум, на котором преподаватели показывают им картины, а они, в свою очередь, должны назвать автора. При этом выясняется, что неслышащие абитуриенты не достаточно времени уделяли своему духовному развитию, мало посещали музеи.

Еще одна проблема, с которой мы сталкиваемся при обучении глухих и слабослышащих студентов - это инфантильность и так называемое «школьное мышление». Многие абитуриенты, поступая в ВУЗ, продолжают мыслить категориями школьного пространства.

Преодоление этой проблемы я вижу в проведении воспитательных и профориентационных бесед со студентами, так же профориентационные беседы на подготовительных курсах, где бы ребята могли получить максимально полное представление о выбираемой специальности, а так же о том, где они в последствии могли бы трудоустроиться.

Следующая проблема, которую я хочу затронуть - это трудоустройство неслышащих выпускников. Этим вопросом задаются наши старшекурсники, с этой проблемой сталкиваются наши выпускники.

На мой взгляд мы должны оказывать всякую поддержку и посильную помощь. На нынешнем рынке труда неслышащему человеку очень тяжело найти работу. Многие работодатели боятся принимать на работу неслышащего или слабослышащего человека, считая его убогим и ущербным. Еще труднее устроиться по профессии неслышащему актеру, художнику, дизайнеру. Конечно же, тяжелей всего выпускникам театрального факультета из-за того, что они в силу своих физических особенностей не владеют словесной сценической речью, а жестовая речь далеко не всегда и везде востребована. Но все же, молодые актеры, горя любовью к профессии, находят работу по специальности. Ребята устраиваются в «Театр мимики и жеста» и в театр «Недослов», там выпускники театрального факультета реализуют себя как актёры. Но, чтобы как-то выжить, ребята вынуждены работать на 2-х, а то и 3-х работах, чтобы обеспечить свое существование.

В заключение хочу еще раз подтвердить, что для повышения грамотности неслышащих студентов очень важно объединить культуру речи и жестовую речь в одну дисциплину.

Для успешной профориентации необходимо проводить профориентационные беседы как с абитуриентами, которые обучаются на подготовительных курсах, так и со студентами первого курса.

Желательно, чтобы во время обучения, работы студентов могли видеть художественные руководители театров, руководители творческих объединений, чтобы в дальнейшем наши выпускники могли легче трудоустроиваться по выбранной профессии.

ГЕОМЕТРИЯ И ЖИЗНЬ

Кириллина О.М., доцент, к.п.н.

Государственный специализированный институт искусств,

Стремлению человека проникнуть в тайны природы, постигнуть смысл своего существования всегда противостояли вера, житейская мудрость, когда искусственные построения разума, математические операции, начинали применяться к человеку, давая и уничтожая его.

В романе Л.Н.Толстого «Анна Каренина» сосуществуют две сюжетные линии с ключевыми фигурами: Анна Каренина и Константин Левин. Эти герои, испытывая ужас перед бессмысленностью жизни, приходят к мысли о самоубийстве. Но они по-разному понимают, что такое жизнь. Для Анны это острота чувств. Перед смертью чувственное восприятие мира болезненно обостряется: ее раздражают звуки, внешние впечатления. Сердце Анны истерзано не только метафорически, она чувствует, как оно колотится в груди. Изменение отношений с Вронским она описывает на уровне вкусовых ощущений – притупился вкус, а жажду любви сравнивает с желанием сладкого. Левин же осознает, что его чувство жизни схоже с простой человеческой потребностью в еде. Он с отвращением смотрит на не приспособленные для физического труда, ухоженные ногти у работников труда умственного, его раздражает еда не для насыщения, а для удовольствия, то, что люди все дальше уходят от почвы, естественности.

Герои Толстого, отказавшись от простоты, отрываются и от внутреннего ощущения правды. Простота Анны сменяется кокетливостью, Анна-миротворец в начале романа превращается в карающего судью в конце. Чувственность и рассудочность притягиваются друг к другу: слабости нужна твердая опора. Толстой подчеркивает потерянность Анны в последние часы ее жизни. Она ищет опору в разуме. Во время поездки из Москвы в Петербург Анну сопровождает мотив смены жара и холода, в последний день – соединение чувственности и рассудочности. Толстой подчеркивает потерянность Анны в последние часы ее жизни, опору она находит в доводах рассудка. Каренина согласует свои действия с расписанием поездов, которое выступает как символ современности, подчинения жизни искусственному ритму, цифре: это и развитие науки, и подчинение жизни логике рынка. Толстой словно чертит прямые

линии: движение поезда по рельсам, геометрические фигуры танцев на балу, прямолинейность морали, жесткие законы логики. Разум подсказывает Анне лучший выход из тупика, самый действенный способ наказать Вронского – самоубийство. Разум руководит ее поступками: она рассчитывает траекторию падения, готовится упасть в тот момент, когда окажется посередине первого вагона, но мешочек мешает ей, и, ожидая второй вагон, она крепится. Жизнь на миг наполняется светом, но разум играет роль роковой силы: «И ровно в ту минуту, как середина между колесами поравнялась с нею, она откинула красный мешочек и, жвав плечи, упала под вагон на руки... Что-то огромное, неумолимое толкнуло ее в голову...»¹³

В отличие от Анны, Левин во власти жизни: несмотря на кризис, он женится, успешно занимается хозяйством. Он «...точно против воли, все глубже и глубже врезывался в землю, как плуг...»¹⁴. Он осознает глупость разума, находит «свою особенную, определенную дорогу в жизни»¹⁵. Сердечная боль сменяется счастьем «радостно слышать полногу своего сердца»¹⁶.

В романе Набокова «Камера обскура» сюжет «Анны Карениной» предстает в перевернутом виде: мужчина бросает семью из-за нахлынувшей страсти и погибает. Высвобождение чувственности представлено Набоковым в духе Толстого не как гимн свободе, а как тупик. Чувственности Набоков противопоставляет разум. Но он проводит четкую границу между разумом и холодной логичностью. Борьба искусственности и жизни трансформируется у Набокова в мотив партии, разыгрываемой человеком с судьбой. Фатум для Набокова – это Высший судья, отблеск той тайны, которая ждет человека за порогом смерти. Судьба разумна, но не рассудочна, человеческий разум не способен ее обхитрить. В «Защите Лужина» герой-шахматист выигрывает партии благодаря блеску логики, но ему сложно победить соперника, который обладает даром богатой фантазии. Когда логика и фантазия соединяются, партия соперников на доске становится подобна музыке. Красота партии противопоставляется геометрическим фигурам, которые рисует Лужин в моменты «просветления», отказа от шахмат. Пытаясь отказаться от своего дара, он проигрывает партию Судьбе.

В романе «Отчаяние» герой, Герман, захвачен идеей сходства людей. Обезличенность, равенство подчеркивается мотивом квадрата: у Феликса, его двойника, квадратные ногти, брат жены Ардалион рисует квадратные яблоки. Коммунизм представляется ему квадратным миром одинаковых широкоплечих здоровяков. Но Германа раздражает его портрет в прямоугольной рамке. Себя он ставит выше остальных. Феликс – это его тень, но не наоборот. Он характеризует жену, Ардалиона, Феликса просто – дураки. Феликс превращается в материал для его хитрой комбинации, с помощью которой он хочет изменить свою жизнь. Но Судьба незаметно ведет свою игру. Четности противопоставляется цифра три. Например, в квартире три комнаты; действие развивается

¹³ Толстой Л.Н. «Анна Каренина»// Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 12 томах. Т. 9. М., 1959. С. 368.

¹⁴ Там же. С. 392.

¹⁵ Там же. С. 416.

¹⁶ Там же. С. 416.

в 30-м году; трижды Герман обходит памятник в ожидании Феликса, в три минуты шестого он приходит. Точный, логичный план Германа рушится из-за самой элементарной оплошности. Теперь он чувствует себя одураченным.

Чтобы описать работу Судьбы, Набоков использует образы спирали и узора на ковре, в котором симметрия соединяется с изысканностью линий. Творчество – это также неразделимое единство озарения и работы по оттачиванию, обдумыванию. Студентка Набокова Ханна Грин вспоминала, что он учил: «Подлинная музыка стиха – это не мелодия стиха... Настоящая музыка стиха – это та таинственность, которая изливается из рационально обдуманной поэтической ткани строки»¹⁷.

В романе Милана Кундеры «Бессмертие» поднят вопрос о том, что является сущностью нашего Я: мышление или чувство. Кундера считает, что только боль индивидуальна, а мысли заимствуются. Развитие цивилизации представляется ему как культивирование ценности Я, а значит, чувства. Этим он объясняет интерес и уважение Европы к загадочной славянской душе. Отражение этого культа он находит и в «Анне Карениной» – любовь пошла на убыль, когда Анна и Вронский удовлетворили свою чувственность, ослабив тем самым накал страстей.

Кундера указывает на взаимосвязь чувствительности и жестокости: любовью человек оправдывает самые неблагоприятные свои поступки, безвольность, нарушение моральных принципов. Продуманность структуры романа, его философичность, стихия арифметики словно призваны противостоять культуре чувствительности. Роман сосредоточен вокруг фигур двух сестер: Лоры и Аньес. Суть их личности Кундера раскрывает через математические операции: прибавление и отрицание. Для кого-то, как для Лоры, утверждение своей личности – это прибавление. Человек строит себя, выбирая какие-то атрибуты, принципы. Опасность прибавления в том, что, придерживаясь своих принципов, человек может отождествить себя со своими атрибутами, превратиться в фанатика идеи и потерять себя. Вычитание – это отрицание наносного, но так можно дойти до самоотрицания. Герой романа рисует схемы. Лора – голова полна грез, но тело тянет к земле: одна стрелка направлена вверх, другая – вниз. Аньес стремится из границ своего тела, а голова скептически опущена вниз: стрелки сходятся.

Мысли Лоры о самоубийстве – это вопль о своих страданиях после расставания с возлюбленным, желание привлечь внимание к себе, а не жажда смерти. Аньес мечтает Быть, то есть наслаждаться миром, слиться с ним, а не Жить, то есть «нести свое больное «я» по миру... Быть: обратиться в водоем, в каменный бассейн, в который, словно теплый дождь, ниспадает Вселенная»¹⁸. Кундера доводит вычитание до конца: Аньес исчезает. Она погибает в авткатастрофе, пытаясь вернуться от столкновения с девушкой, пытавшейся покончить с собой.

¹⁷ Цит. по: Грин Х. «Мистер Набоков»// Владимир Набоков: pro et contra. СПб., 1997. С. 209.

¹⁸ Кундера М. «Невыносимая легкость бытия». СПб., 2004. С. 281.

Кундера предлагает и иной способ выразить суть человека, его Я: метафору. Чудовищность выбранного девушкой способа расстаться с жизнью, когда погибнуть может не только она, но и другие, может объяснить только метафора: «В ее стесненной, несчастной, хилой груди горело горькое пламя больного «я», не давая ей думать ни о чем другом, кроме как о себе самой. Она мечтала об ударе, который бы раздавил ее и затушил это пламя»¹⁹.

Виктор Пелевин в романе «Омон Ра» исследует причины, заставляющие человека отдать жизнь ради идеи. В главах, посвященных детству героя, он подчеркивает, что Омон, мечтая полететь на Луну, очарован не космосом, а человеком, его покорившим, и искусственные спутники сверкают для него ярче звезд. Он стремится в космос, где человеческая мысль празднует победу над грязью быта и силами природы, оторваться от реальности, от окружающей жизни: «...наша советская жизнь есть не последняя инстанция реальности, а как бы только ее тамбур»²⁰. Но поезд – мрачный символ в творчестве Пелевина. Прямолинейное движение героя к цели, к Луне, сосуществует с мотивным принципом. Герой должен осознать, что он пленник повторений, движения по замкнутому кругу: «...я увидел, что стать небесным телом – это примерно то же самое, что получить пожизненный срок с отсидкой в тюремном вагоне, который безостановочно едет по окружной железной дороге»²¹. Раскрыв обман, поняв, что поезд на рельсах – не метафора, а реальность, герой не получает желанной свободы. Он оказывается в вагоне метро. Красная линия, по которой он едет, напоминает карту в псевдолуноходе.

Итак, Толстой указал на те силы, которые душат человека: законы рынка, логика морали, гордость разума. В произведениях Набокова слишком логичные, топорные ходы человека не могут противостоять мудрости судьбы. Стихия математики в романе Кундеры противостоит европейскому культу чувства. И все же, по его мнению, суть человека точнее выражает метафора. В мире Пелевина герои – пленники идеологии, суеверий, иллюзий, замкнутого круга, пересекающихся параллельных линий.

¹⁹ Там же. С. 282.

²⁰ Пелевин В.О. «Омон Ра»// Пелевин В.О. «Омон Ра. Желтая стрела». М., 2004. С. 90.

²¹ Там же. С. 159.

МУЗЕЙ И КАФЕДРА

Ильина Е.Н., преподаватель

Государственный специализированный институт искусств

Из опыта прошлого. Особенности русской культуры.

Иван Владимирович Цветаев (1847-1913) – археолог, филолог, искусствовед, профессор Московского университета, основатель Музея изящных искусств.

История создания Музея изящных искусств начинается с цветаевского увлечения античным искусством: скульптурой, архитектурой, нумизматикой.

Занимая должность директора Румянцевского музея, Иван Владимирович вел огромную преподавательскую работу. Читал лекции по истории искусств в Московском университете, в Консерватории и на Женских высших курсах. Совмещая исследовательскую, административную и педагогическую деятельность Цветаев пришел к выводу о необходимости создания Музея нового типа. Музея, в залах которого можно было бы продолжать учебный процесс. Может показаться невероятным, но в России существовало немало исследователей зарубежной культуры, никогда не выезжавших в Европу и не видевших предметов изучения. Только по фотографиям и репродукциям могли они знакомиться с предметами искусства.

Для студентов И.В. Цветаевым были изданы Атласы по ваиянию с большим количеством иллюстраций. Обилие иллюстраций он объяснял тем, что многим из русских студентов, быть может, и не придется впоследствии непосредственно познакомиться с необходимыми для изучения памятниками искусства. Он любил цитировать изречение: «Кто увидел одно – ничего не увидел; кто увидел сто – тот увидел одно».

При кафедре истории и теории искусства существовал Кабинет изящных искусств, но из-за отсутствия справочного аппарата (каталога и инвентарных книг) он мало помогал обучению студентов. Коллекция гравюр пополнялась за счет частных пожертвований. Не все дарения имели художественную ценность, коллекция была замусорена раскрашенными фотографиями и некачественными репродукциями.

О необходимости создать музей при кафедре истории и теории искусства Цветаев рассказал на 1-м съезде русских художников и любителей художеств, созванном по случаю дарования Москве картинной галереи П.М. и С.М. Третьяковых.

План музея предполагал следующие отделы: архитектуры, скульптуры, живописи, нумизматического кабинета, древних ваз и мелких древностей, библиотеки по всем видам искусства и аудитории для лекций по истории искусства.

Открытие музея состоялось в 1913 году.

На протяжении XX века в музейной аудитории читались лекции по истории искусств для учащихся школ и студентов вузов.

Первая экспозиция строилась по хронологическому принципу и знакомила посетителей с различными видами искусств. За три часа экскурсант мог совершить путешествие по истории всей человеческой культуры.

В том же 1913 году Алексей Александрович Бахрушин (1864-1929) передал свой Театральный музей Российской Императорской Академии наук. А.А. Бахрушин - меценат, исследователь, историк русского театра, собиратель театральной сокровищницы. Его идеи общедоступности искусства были популярны в обществе. Просветительская деятельность Бахрушина носила масштабный характер. Для разночинцев и обедневших дворян открывались Народные дома, различные образовательные курсы и школы.

В 20-х годах XX века залы Бахрушинского музея превратились в культурный ликбез. Социальные слои общества, никогда не посещавшие театр, так называемый «новый зритель», заполнили театральные залы. Зрительская реакция на сценическое действие часто была неожиданной.

Алексей Александрович и его немногочисленные сотрудники знакомили посетителей с великой историей отечественного искусства, пропагандировали прекрасные образцы дореволюционного театра, подготавливали к восприятию искусства.

Театральные раритеты: эскизы и макеты декораций лучших художников, портреты и костюмы гениальных артистов, рукописи драматургов являлись основной экспозиции. Представители разных сословий советских людей включались в культурно-образовательный процесс в залах театрального музея.

Популяризация старого русского театрального искусства и комплектование материалов по русскому авангарду стали основной деятельностью музея. К середине 30-х годов об авангарде пришлось забыть вплоть до середины 70-х годов, а образовательная деятельность продолжалась.

Работал лекторий, где читались лекции по истории русского и зарубежного театра. В музее сформировалась аудио-коллекция лучших оперных и драматических спектаклей, а к концу 80-х годов видеозаписи современных спектаклей стали неотъемлемой частью музейных фондов.

И сегодня в залах театрального музея преподаватели ВУЗов читают лекции по истории декорационного искусства и по истории костюма. Отдел аудио- и видео-материалов посещают многие актеры и режиссеры перед началом работы над классической пьесой. Художественный опыт, зафиксированный на пленке, помогает при создании новых спектаклей.

Материальный и духовный мир искусства соединяются в пространстве музейных залов.

Современная культурная жизнь в очередной раз переживает приход новых социальных слоев. Реформы 90-х годов способствовали перестройке всех сфер общественной жизни. Социальная мобильность привела жителей провинции в крупные города. Новые жители столиц не всегда подготовлены к восприятию культурного наследия и вообще к общественной жизни в мегаполисе.

Образовательная роль музеев усиливается, и музейная педагогика практически становится главным видом деятельности. Музейное образование демократично по сути, лишено жестких схем и распространяется на все группы

общества: детей и взрослых, местных жителей и туристов, здоровых людей и инвалидов.

В атмосфере музейного зала образовательный процесс возможен и уместен: от принуждения к свободе восприятия, от дидактики к развлечению. Эмоциональное, эстетическое воспитание воздействует на аудиторию наилучшим образом.

«Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»- гласит русская поговорка и довольно-таки точно определяет специфику музейного образования сегодня.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АПОЛЛОНИЙСКОГО И ДИОНИСИЙСКОГО В ЗАПАДНО-ЕВРОПЕЙСКОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ (ОТ АНТИЧНОСТИ ДО СЕРЕДИНЫ XIX В.)

Калицкий В.В., аспирант

Государственный университет управления

Наиболее глубокий анализ соотношения двух начал культуры (аполлонийского и дионисийского) произвел Ф.Ницше. Главные цели его исследования было доказательство единства и противоположности этих двух неоднородных явлений. Философ поставил два основных вопроса: какова «высшая гармония» аполлонизма; в чем истоки «чудовищного дионисийского» начала?

Давая многозначные ответы на поставленные вопросы, Ницше приходит к принципиальному выводу: в культуре сосуществуют два мощных первоначала - аполлонийское и дионисийское

В нашей статье мы предлагаем проследить, как эти тенденции проявили себя в музыкальной культуре.

Понятия «аполлонийское» и «дионисийское» использованные Ницше впервые в книге «Рождение трагедии из духа музыки», характеризуют две основы культуры и два начала бытия, олицетворение которых он видел в образах Аполлона и Диониса.

Аполлонийское, по его мнению, - светлое, гармоническое, разумное, упорядоченное, критическое, рациональное начало; дионисийское - темное, экстазическое, хаотичное, чувственное, иррациональное начало. Ницше исходит из предпосылки, что в древнегреческом пантеоне боги Аполлон и Дионис - противоположные символические типы. Аполлон - небесное, светлое существо, олицетворяющее солнечное начало. «Аполлон, как бог всех сил, творящих образами, есть в то же время и бог, вещающий истину, возвещающий грядущее». Дионис - олицетворение земного, бог плодородия, покровитель земледелия и виноделия. «Под чарами Диониса не только смыкается вновь союз человека с человеком: сама отчужденная, враждебная или поработенная природа празднует примирения со своим блудным сыном - человеком».

Показать различие аполлонийского и дионисийского можно, обратившись к понятиям и принципам, образным выражением которых выступают Аполлон и Дионис.

Аполлон - выражение порядка, Дионис - его противоположность. Если первый - «полное чувство меры, самоограничение, свобода от диких порывов, мудрый покой бога-творца образов», то второй - избыток, нарушение равновесия, меры. Аполлон воплощает «принцип индивидуализма, он - великолепный божественный образ этого принципа, в жестах и взорах которого с нами говорит вся великая радость и мудрость иллюзии, вместе со всей ее красотой». Дионис символизирует «чудовищный восторг», охватывающий человека, когда «нарушен принцип индивидуализма, разбиты все неподвижные враждебные границы, установленный между людьми и нуждой, произволом и дерзкой модой... Каждый чувствует себя не только соединенным, примиренным, сплоченным со своим ближним, но единым с ним».

Сущностной характеристикой как Аполлона, так и Диониса является способность воодушевлять людей, рождая различные образы. Именно поэтому Ницше обозначил два противоположных начала бытия и художественного творчества, как «аполлонийское» и «дионисийское». Эти начала лежат в основе его концепции «человека-подражателя, при том либо только аполлоническим художником сна, либо дионисическим художником опьянения, либо, наконец... одновременно художником и опьянения и сна».

Генезис самих терминов «аполлонийское» и «дионисийское» связан с формированием двух противоречивых основ культуры во времена античной Греции. По словам Вяч. Иванова, эти начала, дополняя друг друга, создали «весь космос эллинской культуры».

Музыка Древней Греции известна нам в основном по литературным источникам. Пение и исполнение на музыкальных инструментах часто встречается в произведениях Гомера, Гесиода, Еврипида, Ксенофана, Вукиана, Павсания, Пиндара, Плутарха и других авторов того времени. Греки заложили основы музыкальной теории, разработали учение о мелодии, гармонии, ладах, ритме, акустике.

Ф.Ницше выявил сущность соотношения аполлонийского и дионисийского в музыке Древней Греции: «...музыка Аполлона была дорической архитектурной в тонах, но в тонах едва означенных, как они свойственны кифаре. Тщательно устранялся тот элемент, который главным образом характерен для дионисийской музыки, а вместе с тем и для музыки вообще (хаотичность гармонии, прерванный мелос, танцевальность -В.К.)».

Ярким примером аполлонийского в древнегреческой музыке может служить музицирование спартанцев. По словам Плутарха «в самих спартанских песнях было что-то, воспламеняющее мужество... Слова их были просты, безискусственны, но содержание серьезно и поучительно. Некоторые из них (песен - В.К.) призывали к смелым деяниям, другие хвалились прошлым... Вообще... нельзя не согласиться с Терпандром и Пиндаром, которые видят тесную связь между храбростью спартанцев и музыкой в их войсках».

Широкую известность получили у греков Дионисии, т.е. аттические праздники в честь Диониса. Дионисии праздновались пять дней и включали в себя шествие, сопровождавшиеся культовыми песнями, танцами и драматическими представлениями. Они были приурочены главным образом, к земледельческим и винодельческим праздникам.

Таким образом, в искусстве Древней Греции существовала строгая дифференциация аполлонийского и дионисийского.

В средние века усиливается обособленность этих двух начал культуры. Музыка Средневековья была неоднородной, обладала полярными качествами и вызывала прямо противоположные эмоции. «Одних она подвигает на пустую веселость, других - на чистую умиленную радость, а не редко на светлые слезы» (Петрарка). Представители культа считали, что сдержанная музыка, смягчая нрав, приобщает души к божественной гармонии, облегчает постижение тайн веры. Напротив, «возбуждающие оргиастические мелодии служат развращению рода человеческого». Теоретики культовой музыки противопоставляли нравственную (аполлонийскую) и народную (дионисийскую) музыку (*Musica Sacra* и *Musica prohibita*).

В диалоге Петрарки «Лекарство от превратности судьбы» Рассудок, полемизируя с Весельем, сурово осуждает пляски - «прелюдию Венеры» - и хоры, в которых «движется вечное безумие людей». По мнению Петрарки «...от музыки еще ощущаешь наслаждение, не редко полезное и чистое, от пляски же - никогда ничего нет, кроме соблазнительного и пустого зрелища, которое ненавистно благородному взору и недостойно добродетельного мужа».

В моральном плане «правильная» мелодия совершенствует дух, это «призыв к возвышенному образу жизни, наставляющий тех, кто предан добродетели, не допускать в своих нравах ничего немзыкального, нестройного, несозвучного» (Григорий Нисский, IVв.)

Французский проповедник Мишель дю Приссуар объявлял мастером игры на кифаре Христа. Ему вторит Эразм Роттердамский:

Песнь запеваает небесную он, на земле мы земные С голосом слабым со-
бьем ликованье земные оргбны, Пусть он на лире играет, а наш тронет звучные
плектры; Тот пусть поет под кифару, наш - тронет дрожащие сестры. Здесь
пусть грянет дыханьем труба, там - пусть чередует Нежная флейта приятный
напев для триумфов владыки. «Эпическая песнь о пасхальном торжестве».

Светские мелодии, которые «щекоча слух и обманывая разум, уводят нас от добра» (Иоанн Златоуст), оценивались, как порождения дьявола. Сумбурная, хаотическая музыка средневекового Диониса, по словам Петрова-Водкина, - «богослужение идольское».

Уже в античности греки с предубеждением относились к флейте - атрибуту экстатических оргий в восточных культах богов плодородия. К числу громких «дионисийских» инструментов относились все ударные и волынка.

Дионисийство проявляло себя в различных массовых гуляниях. Ницше пишет, что в средневековой Германии «носились толпы с пением и пляской, с места на место; в этих плясунах... можно узнать вакхические хоры греков

с их историческим прошлым Малой Азии, восходящим к Вавилону и оргиастическим сакеям...».

С XII века наблюдается определенное сближение сакральной и языческой музыки.

Во французском «Псалтыри Св. Петра» царь Давид в облике менестреля выступает в составе трио вместе с вокалистом и жонглером со струнно-щипковым инструментом. Рядом с жонглером изображена собака. В этом же сборнике (псалтырь № 97) четверо монахов играют по нотам. На полях этой страницы изображен волычник, удерживающий равновесие на плечах танцовщицы.

Хотя инструментальную музыку практически полностью исключили из культовой музыки Средневековья (за исключением органа и колокольчиков), но отношение к ней не было однозначным. Так, арфы, псалтири, лютни, виолы, колесной лиры принадлежали божественному культу (гlorификации Христа и Девы Марии ангельскими хорами, «оркестры царя Давида»). В других случаях те же инструменты служат дионисийским праздникам; например, на свирелях играют как пастухи в сценах Рождества Христова, так и бесы романских капителей.

Музыкально-жанровые сближения аполлонийского и дионисийского происходит XIII в.; оно связано с появлением мотета. Будучи созданным в рамках церковного обряда, он быстро получил распространение и в светской музыки, так как для его сочинения бралась известная народная тема.

В основе философии культуры Возрождения - гуманистические ценности, воскрешение идей античности. Многие музыканты, художники, литераторы этого периода ведут своеобразные диалоги с героями античности. К примеру, Петрарка «общается» с Сенекой и Цицероном, а фрески Рафаэля представляют в гармоническом единстве Гомера и Данте, Аполлона и Христа, Платона и Фому Аквинского.

Но это не значит, что Средневековье «отсекается» от Возрождения. Примером преемственности культур, а также диалога аполлонийского и дионисийского может служить «Декамерон» Бокаччо, где воспеваются не только земная любовь, но и идеальные чувства и многие христианские добродетели.

Музыка Возрождения - пример сближения аполлонийского и дионисийского.

Место первого можно определить словами В.Шмакова: «Аполлон - гений величавой гармонии. Именно в Возрождении он излучал только свет, яркий, блистающий, непрерывно ткущий красоту, незнающий пределов своей фантазии... Великий закон музыки, царящий здесь, не знает милости, не знает чуда, сказки, поскольку гармония красоты считает себя всем».

Дионисийское проявило себя в творчестве вагантов и болеардов - студентов, необразованных монахов, главной темой искусства которых был социальный протест и призыв к объединению.

Наглядный пример аполлонийского в музыкальном Ренессансе - нидерландская полифоническая школа. Соединяя в себе итальянские и нидер-

ландские традиции, она стремилась к предельно строгому, лаконичному, рациональному выражению.

Именно в эпоху Возрождения появляется новая тенденция - светская музыка проникает в культовую.

Прежде всего, это связано с протестантизмом и жанром протестантского хора. Мартин Лютер со своими подвижниками создал сборник песнопений протестантского хора, стремясь сделать их более простыми, легко запоминающимися. В основу их мелодий брались народные и светские песни, песни мастерзингеров, основной темой творчества которых с XVI века была любовная лирика.

И.С.Бах, творчество которого тесно связано с протестантским хором, является одним из немногих ярких примеров аполлонийского служения музыки. Все его творчество пронизано идеей служения Богу, т.е. свету и гармонии. Эстетические идеалы И.С.Баха продолжают традиции средневековой культовой музыки, углубляя и обогащая новым содержанием. Полифония, с ее взаимодействием и развитием голосов, явилась кульминацией аполлонийского начала в музыкальном искусстве.

Для классицизма, возникшего в XVII в., было характерно установление четких и строгих правил, а произведение искусства должно иметь определенную, ясную задачу.

Литературные жанры делились на «высокие» (аполлонийские) – трагедия, эпопея, ода и «низкие» (дионисийские) - комедии, басни, сатира. Не допускалось смешение героического и обыденного, трагического и комического.

Классицизм XVIII в. тесно связан с европейскими революционными выступлениями, отстаиванием идей справедливости. Классицизм начинает соприкасаться с барокко, рококо, народной культурой различных европейских стран.

Время становления музыкального классицизма связано с именами трех композиторов - Гайдна, Моцарта, Бетховена.

Творчество Бетховена, девизом которого могут стать слова «свобода, равенство, братство», выразилось в знаменитой «Оде к радости». Вот что говорил об этом Ницше: «Превратите ликующую песнь «К радости» Бетховена в картину, и, если у вас достанет силы воображенья, чтобы увидеть миллионы, трепетно склоняющиеся в прахе, то вы можете подойти к Дионису».

Необходимо отметить, что слова «Оды к Радости» взяты Бетховеном у Шиллера, который активно интересовался проблематикой диалогом аполлонийского и дионисийского, а сама Девятая симфония, финальным разделом четвертой, заключительной части которой является «Ода», органически соединяет в себе две тенденции культуры. Форма первых трех частей, построенная по классическим канонам, «подрывается» хоровым финалом - своеобразным гимном дионисийству.

Романтизм, сформировавшийся на грани XVIII-XIX вв., быстро распространился по европейским странам. Сутью романтического мировоззрения является признание неразрешимого противоречия между высоким аполлонийским идеалом и низменной дионисийской действительностью.

Для романтизма характерно противопоставление творческой активности художника классицистскому «подражанию природе». Художник создает свой собственный мир, иррациональный и прекрасный. Произведения романтиков наполнены чувствами восторга и разочарования, воодушевления и отчаяния.

Романтизм - время борьбы аполлонийского и дионисийского.

«Романтический гений, согласно Ницше, чувствует, как из мистических состояний отчуждения и единства вырастает мир образов и символов, имеющих совсем другую окраску, причинность, нежели мир аполлонийского творца».

Выдающийся представитель немецкого музыкального романтизма, Р.Шуман в своем творчестве был неразрывно связан с литераторами Гейне, Гофманом. Многим его сочинениям присуща литературно-поэтическая программность. Образы музыкальных произведений Шумана контрастны: диаметрально противоположные составляющие личности и художественного мировоззрения композитора воплотились в аполлонийском образе Флорестана и дионисийском олицетворении Эвзебия, постоянно присутствующих в произведениях Шумана («Карнавал», Симфонические этюды). Вот что пишет композитор своему другу К.Монтагу по поводу своего фортепианного цикла «Танцы Давидсбюндлеры»: «Это... две тетради танцев: танцы мертвых, пляски св. Витта, танцы граций и кобольтов...». Сам Шуман прямо указывает на средневековое дионисийское происхождение образов «Давидсбюндлеров».

Э.Делакруа, близкий друг Ф.Шопена, вспоминал: «Я спросил его (Шопена - В.К.), на чем основывается логика в музыке. Он разъяснил мне, что такое гармония и контрапункт, почему fuga является истинной логикой в музыке. Возникла мысль о наслаждении, которое черпают в науке ученые, достойные этого звания. Подлинная наука - не то, что обычно понимают под этим словом, не отличная от искусства область познания, нет! Наука, так рассматриваемая, представленная таким человеком, как Шопен, - само искусство. Зато и искусство уже не таково, каким его представляет себе чернь, - не вдохновение, которое приходит неизвестно откуда и шествует наугад, не живописная только внешность вещей. Это - сам разум, украшенный гением, следующий по непреложному пути, установленному греческим Аполлоном».

Таким образом, проследив некоторые тенденции взаимодействия аполлонийского и дионисийского, мы обнаружили, что в разные исторические эпохи эти направления всегда присутствовали вместе, но качество их отношений было различно. От обособленности в античности и Средневековья через доминирование аполлонийского в Возрождении и классицизме к резкому противопоставлению этих двух первооснов культуры в романтизме. Музыкальное искусство развивается по своим сложным

внутренним законам, явления аполлонийского и дионисийского будут влиять на культуру и в последующее время.

ВЕЛИКИЕ РОССИЯНЕ (УЧЕБНЫЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ)

Кукушкина И.А., доцент, к.и.н.

Государственный специализированный институт искусств

«Великие Россияне» - это проект, осуществленный в стенах Государственного специализированного института искусств в декабре 2007 – апреле 2008 гг. Образцом для него послужил проект «Великие Украинцы» на телеканале «Интер» и специальном сайте <http://www/.greatukrainians.com.ua>, включавший в себя также проведение всенародного опроса.

Форма реализации – письменное анкетирование с последующим устным обоснованием ими своего выбора. Студенты должны были назвать от пяти до десяти имен россиян (независимо от их национальности, места проживания и исторической эпохи), которых они считают Великими. Единственный критерий включения в список – огромный (положительный) вклад, внесенный ими в развитие культуры, науки или государственности России.

Цель проекта – учебная и познавательная. Студентам нужно было не просто назвать имена тех людей, которых они относят к категории Великих Россиян, но и суметь обосновать свою точку зрения.

Всего в проекте приняли участие 44 человека, названо было 137 имен, среди которых – писатели, поэты, художники, ученые, певцы и актеры, спортсмены, общественные и государственные деятели. В общий список попали также двое преподавателей ГСИИ, мама одной из студенток и даже – персонаж из кинофильма «Кавказская пленница». Безусловными лидерами списка оказались А.С. Пушкин, М.В. Ломоносов и Петр I.

К сожалению, не обошлось без трудностей. Некоторые студенты не поняли, что речь должна идти только о тех россиянах, которых они ЛИЧНО считают Великими, и отнеслись к составлению списка формально, просто вписав в него имена известных им исторических деятелей. Такие анкеты (их было всего две) при подведении итогов не учитывались.

В целом, на наш взгляд, этот проект способствовал достижению более глубокого понимания студентами истории своей страны и роли в ней отдельных выдающихся личностей.

О ЯЗЫКЕ ЖЕСТОВ

Масленникова З.А., доцент, к.п.н.

Государственный специализированный институт искусств

На земле существует один язык, который доступен и понятен всем – это язык телодвижений, который мы используем каждый миг нашей жизни и, на который сознательно мы, к сожалению, так мало обращаем внимания. Язык телодвижений в отличие от вербального – словесного называется невербальным способом общения выразительными движениями, языком жестов. Если мы говорим не всегда, то движения производим постоянно, даже не замечая этого. Взрослые люди владеют своим телом и умеют скрывать свои чувства, кто хорошо, кто плохо, но все, без исключения, дополняют свою речь жестами. И не только тогда, когда в силу немоты, возраста или болезни не могут говорить. Знание основ невербального языка, языка жестов для педагогов и студентов Государственного специализированного института искусств является одной из актуальнейших проблем, и необходимо не только потому, что в контингент института входят слабослышащие и глухие студенты, для которых жестовая речь является основой общения. Но главное, знание языка телодвижений в целом должно помочь как преподавателям в обеспечении обучения студентов института, которыми являются творчески одарённые инвалиды, возможности социализации которых существенно ограничены, так и самим студентам, для которых, по сути, единственным способом этой социализации является именно обучение профессии, что в дальнейшем позволит им лучше адаптироваться в обществе и достигнуть больших успехов в профессии.

Язык тела, язык жестов или **кинесика** - это средство человеческого бессловесного общения. «Нет ничего внутри, ничего не исходит оттуда, поскольку всё, что внутри – снаружи» - утверждает великий немецкий философ-мыслитель Иоганн Вольфганг Гёте. Психическая деятельность человека выражается, как известно, внешними признаками, и обыкновенно все люди судят о ней по этим её внешним проявлениям. И.М. Сеченов в своей замечательной книге «Рефлексы головного мозга» пишет: «Всё бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению. Смеётся ли ребёнок при виде игрушки, улыбается ли Гарибальди, когда его гонят за излишнюю любовь к родине, дрожит ли девушка при первой мысли о любви, создаёт ли Ньютон мировые законы и пишет их на бумаге – везде окончательным фактом является мышечное движение»²². Для того, чтобы эта мысль его была более убедительна, он приводит пример, созданный народной мудростью: все вообще проявления мозговой деятельности человека укладываются в рамку «слово и дело». Где под «делом» подразумевается всякая механическая деятельность человека, которая возможна лишь при посредстве мышц, а под «словом» - известное сочетание звуков, которые произведены в гортани и полости рта при посредстве опять тех же

²² Сеченов И.М. «Рефлексы головного мозга» - М.: Издательство Академии наук СССР, 1961. - С. 5.

мышечных движений. Ни одно движение не может совершаться само по себе. Оно всегда составная часть чего-то более сложного. Язык телодвижений и жестов обусловлен импульсами подсознания, и то, что подделать эти импульсы невозможно, позволяет доверять этому языку больше, чем вербальному (словесному) языку. Бессловесный язык мы осваиваем отчасти инстинктивно, отчасти путём обучения и подражания. Жесты воздействуют на подсознание, и образы, которые возникают слишком быстро, чтобы их запечатлело наше сознание, тем не менее, воспринимаются и запечатлеваются подсознанием. Умение распознавать язык жестов в человеческом общении позволяет «читать человека, как книгу».

Согласно исследованиям психологов, большая часть информации (до 80% по различным источникам) передаётся невербальными средствами выражения. Таким образом, считывая невербальную информацию собеседника и, умело подчёркивая (или скрывая) собственную, мы получаем уникальную возможность добиться успеха, как в деловой сфере, так и в сфере личных взаимоотношений. Американский психолог Ф.Селже в книге «Правда о жестах» сообщает, что человек получает информацию об окружающем мире от другого человека:

- с помощью слов – 7% информации;
- звуковых средств (включая тон голоса, интонацию и т.п.) – 38%;
- мимики, жестов, позы – 55%.

Иными словами значимо, не то, что говорится, а как это делается. В языке жестов, как и в речевом, есть слова, предложения, знаки препинания.

Первый словарь жестов принадлежал римскому ритору Квинтилиану (I век до н.э.). Джон Баливер в 1664 г. выпустил две книги «Хириология, или Естественный язык жестов» и «Хириномия, или искусство риторики рук». Он впервые составил таблицы (из известных в европейских странах) с систематизацией знаков выразительной жестикуляции.

В конце 19 века на тему познания выразительных движений человека появилась известная работа Чарльза Дарвина «Выражение эмоций животными и человеком» (1872г.) затем работы известного французского режиссёра Дельсарта, ставшие известными благодаря книге Сергея Волконского «Выразительный человек». С 1900 по 1979 год известны шесть монографий о жестах. Наиболее интересные работы - Д.Эфрона, М.Кричли, Ч.Мориса.

Жесты могут рассказать: о национальности, о характере, о темпераменте, об отношении к партнёру, об эмоциональном состоянии человека. За первые двенадцать секунд общения при знакомстве на долю невербальных сигналов приходится примерно 92% всего объёма принимаемой информации. По данным английского психолога Майкла Арчела, в течение часового разговора в среднем финн делает один жест, итальянец – 80, француз – 120, мексиканец – 180. Русские отличаются относительной сдержанностью и употребляют примерно 40 жестов в час.

Выбор жеста из принятого в определённой культуре обусловлен:

- 1) личностью (индивидуальным тезауросом – её содержательностью).
- 2) отношением между партнёрами по общению (интимные, официальные, случайные и др.)

3) ситуацией общения.

Жесты, как правило, показывают внутреннее состояние человека, характер его высшей нервной деятельности, склонность к логическому или художественному типу восприятия и многое другое. По физической природе жесты делятся на головные и мануальные (ручные).

В нашей стране исследование кинетических (кинестических) средств человеческого общения было начато в 60-х годах. Но ещё в начале 30-х годов академик Л.А.Орбели писал, что существует не только теория о двух сигнальных системах И.П. Павлова, а есть какая-то третья, «промежуточная» сигнальная система. В дальнейшем это подтвердилось в работах Б.А.Успенского и Т.М.Николаевой, позднее было продолжено О.С.Ахматовой, И.Н.Гореловым, Л.А.Копнадзе, Е.В.Красильниковой, Г.А.Ковалёвым, А.А.Леонтьевым и др. учёными.

В рамках кинесики можно выделить ряд проблем, решение которых важно для психологической теории и практики реального общения:

1) Проблема взаимосвязи невербальных средств общения и речи, степень автономности кинетических средств;

2) Роль и функции невербальных средств общения и регуляции речевого потока;

3) Природа и генезис невербальной коммуникации. Соотношение социального и биологического. Знаковый характер систем невербального общения;

4) Проблема выражения и понимания смысла, который несут жестовые знаковые системы;

5) Проблемы описания и систематизации элементов и составление специфических словарей систем невербальной коммуникации.

В общении одновременно воспринимаются выражение лица, жест, поза. Причём реакция по визуальному каналу часто опережает вербальную. Например, кивок головы в знак согласия осуществляется в среднем на 170 м/сек раньше слова. Фрейд отмечал, что «нет такой тайны, которую бы мог скрыть простой смертный. Губы его сомкнуты, но он пробалтывается кончиками пальцев. Из всех его пор вьётся наружу признание. Поэтому задача заключается в том, чтобы увидеть самое откровенное и разгадать его».

Интерес к языку жестов, возрастая со временем, вызван той ролью, которую играют жесты в человеческом общении. Зарубежные исследователи выделяют девять способов соотношения невербального поведения и речи. Жесты могут:

- выражать то же, что и речь;
- выражать нечто, что противоречит содержанию речи;
- предвосхищать значения, переданные речью;
- акцентировать ту или иную часть речевого сообщения;
- быть связанными с более глобальными аспектами взаимодействия, чем данное вербальное высказывание;
- сохранять контакт между собеседниками и регулировать поток речи;
- заполнять или объяснять периоды молчания, указывая намерение говорящего продолжить свою реплику (например, поиск подходящего слова);

- заменять отдельное слово или фразу;
- с опозданием дублировать содержание вербального сообщения.

В языке жестов, употребляемом в повседневном общении, выделяются два типа жестовых семиотических (знаковых) систем:

жесты-знаки – преднамеренно воспроизводимые движения или позы рук и головы, рассчитанные на чьё-либо восприятие и предназначенные для передачи информации;

жесты-сигналы – они произвольны, неосознанны и не рассчитаны на чьё-либо восприятие (хотя и имеют значение для опытного наблюдателя). Именно им посвящены книги большинства популярных авторов.

Все жесты этих систем делятся на пять основных групп.

1) **Жесты-иллюстраторы**, среди которых есть:

1. жест сообщения: указатель («перст указующий»);
2. пиктографы, т.е. образные картинные изображения («вот такого размера и конфигурации»);
3. кинектографы, т.е. движения телом, жесты-биты (жесты-отмашки);
4. идеографы, т.е. своеобразные движения руками, соединяющие воображаемые предметы вместе.

Жесты-иллюстраторы используют для пояснения сказанного. С помощью такого жеста усиливаются те или иные послылы сообщения, ключевые моменты беседы подчёркиваются и в результате лучше запоминаются. Наиболее типичный пример – указание направления рукой. Интенсивность жестикуляции зависит от темперамента. Когда интенсивность жестикуляции сильно различается, собеседники чувствуют неловкость, хотя часто не могут понять причину неудобства и раздражения! Эти жесты поясняют сказанное словами.

2) **Жесты-регуляторы** – это отношение говорящего к чему-либо.

К ним относят улыбку, кивок головой, целенаправленные жесты руками, рукопожатие. Они играют очень важную роль в начале и в конце беседы. И.Кант назвал руки «видимой частью мозга». Короткое, вялое рукопожатие и очень сухие руки – могут свидетельствовать о безразличии. Влажные руки говорят о сильном волнении. Чуть-чуть удлинённое рукопожатие наряду с улыбкой, взглядом – дружелюбие. Слишком долгое рукопожатие – создаёт ощущение попадания в «капкан» и вызывает раздражение. Рука, протянутая для рукопожатия тыльной стороной вниз – подчёркивает превосходство. Жесты-регуляторы позволяют поддержать беседу или указать на её окончание. Например, частые кивки головой – означают необходимость ускорить беседу, не отвлекаться на частности и пояснения. Медленные кивки головой – показывают заинтересованность в беседе, согласие с партнёром; немного приподнятый вверх указательный палец – стремление прервать на данном месте партнёра, возразить ему, вернуться к другой теме.

3) **Жесты-эмблемы**:

Заменители слов или фраз в общении. Они имеют определённое значение и специфичны для каждой страны. Эти жесты используются для выражения физического и душевного состояния, регуляции межличностных отношений, оценки чего-либо. Например: руки сжатые на уровне груди на подобии руко-

пожатия – означает «Здравствуйте», руки поднятые над головой – «до свидания»; поднятый большой палец в славянской культуре означает – «всё отлично», указательный палец правой руки в движении слева направо под подбородком – «сыт по горло», а то же движение в японской культуре означает – «вы уволены».

4) **Жесты-адаптеры** – специфические привычки человека. Как правило, это жесты, связанные с движением рук. Подразделяются на три группы: а) почесывание, подёргивание отдельных частей тела; б) касание, пошлёпывание партнёра; в) поглаживание, перебирание отдельных предметов, находящихся под рукой (карандаш, пуговица и т.д.).

Жесты-адаптеры сопровождают обычно наши чувства и эмоции. Они напоминают детские реакции и сопровождают нас в ситуациях стресса, волнений, становятся первыми признаками переживаний. Интересен так называемый *штилеобразный жест* – (пальцы рук касаются друг друга, образуя шпиль, который может быть направлен остриём вверх или остриём вниз) – означает уверенность в себе.

5) **Жесты-аффекторы** – это жесты, выражающие через движения тела и мышц лица определённые эмоции.

6) **Жесты-символы**

Например, американский «О Кей» – большой и указательный пальцы образуют букву «О».

Изучая жесты, мимику и другие характеристики внешнего облика человека (манеру ношения одежды, приветствие, поведение во время беседы и т.д.) можно сделать выводы о степени выдержанности, скромности или, наоборот, о вульгарности, импульсивности, естественном и демонстративном поведении. Следует учитывать, что специфичность мимики и жестов зависят от социального положения человека, и от того, какую из групп он представляет. Диагностическим признаком психологической дистанции между людьми является наличие в процессе общения так называемых доречевых жестов. Жесты, предшествующие речевым высказываниям, указывают на доверие и взаимопонимание. И, наоборот, их отсутствие свидетельствует о настороженности. Свободная жестикуляция свидетельствует об ощущении психологического комфорта, о чувстве безопасности, положительном отношении к собеседнику. Жестикуляция изменяется в случае эмоционального подъёма или волнения, когда происходят значимые для человека события. «Скупая» жестикуляция или полное её отсутствие могут говорить о замкнутости человека, нежелании общаться.

В случае расхождения между вербальными и невербальными проявлениями соответствовать истинной позиции человека будут невербальные. Скрыть истинные отношения легче всего при помощи вербальных средств: слов, голоса, интонации, а труднее – при помощи невербальных средств отношения. Хорошей позой при общении людей является перекрещивание рук и ног в положении сидя на стуле. Перекрещенные руки обычно лежат на коленях. Эта поза является защитным барьером. Перекрещивание ног является признаком негативного или оборонительного характера. В конфликтных ситуациях наибо-

лее распространёнными являются позы, когда руки сжаты в кулаки, опущены вдоль туловища или подняты до уровня груди.

Открытые жесты – (нескрещенные и незамкнутые позиции ног и рук) – свидетельство психологической открытости, желаниа общения и продуктивных контактов.

Значение жестов заключаются в следующем: они дают дополнительную к вербальной информацию, психическое состояние партнёра, его отношение к участникам контакта и обсуждаемому вопросу, желаниа, выражаемые без слов, или же остановленные сознанием (идеомоторика, захотел встать, но только дёрнулся); команды, не вошедшие в текст – то, что осталось на уме – рефлексорный багаж расчётов, выраженный в обобщённой символической форме:

А) как правило, жесты выражают отношение не к любой, а к эмоционально значимой информации;

Б) невербальные проявления могут индуцировать (провоцировать) состояния и отношения;

В) обычно сначала появляется жест, а затем формулируется вывод, т.е. можно предсказывать характер вывода.

Причинами появления жестов могут быть самые разные воздействия:

1) мода, холод, чистота, особенности одежды, помещения, стула и т.д.;

2) партнёр копирует жесты в данный момент присутствующего человека;

3) рефлекторно подключены двигательные реакции из прошлых моделей, даже без связи (якобы) с состоянием, которое жест обозначает;

4) от слов, произнесённых в данный момент или ранее: если в подходящий момент группе людей сказать, например, «Тянет время», то кто-нибудь вытянет ноги или встанет, вытянется.

Но, независимо от причин их появления, жесты в человеке – их исполнителе, или других людях, прочитывающих жесты бессознательно, могут индуцировать соответствующее состояние и отношения по принципу цепной реакции: партнёр почесал затылок, как будто размахнулся, значит, нужно скрестить руки, закрыться, а через время пойдёт и защитный текст. Жест всегда – «знак возможного действия» по утверждению В.Леви.

Мимика и пантомимика, визуальное взаимодействие, особенности организации пространства общения, жестикация, тактильный контакт, подробности внешнего облика воспринимаются партнёрами с помощью зрения (в отличие от речи, которая предполагает последовательный анализ лингвистических элементов), особенности визуального канала коммуникации в симультанном (одновременном) приёме и передаче информации, сообщаемой с помощью различных невербальных компонентов – это лишь небольшая часть того, что необходимо знать для желающего научиться распознавать человека «как книгу».

Мир явлений окружающей нас действительности, этот мир явлений, который рождается из деятельности головного мозга, этот мир охватывает собою всю психическую жизнь человека. Мозг есть орган души, т.е. такой механизм, который, будучи приведён какими-либо причинами в движение, даёт в окончательном результате тот ряд внешних явлений, которыми характеризуется психическая деятельность. И всякий знает, как громаден мир этих явлений. В нём

заключено всё то бесконечное разнообразие движений и звуков, на которые способен человек вообще.

И в заключение вернёмся ещё раз к словам И.Ф.Гёте:

«Мирозданье постигая,
Всё познай, не отбирая:
Что – внутри, во внешнем сыщешь;
Что – вовне, внутри отыщешь.
Так примите без оглядки
Мира внятные загадки».

СЕКЦИЯ III

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ, ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА**

Руководители:

Семаков М.П., профессор, к.п.н., заслуженный артист РФ, ректор ГСИИ
Масленникова З.А., доцент, к.п.н., ГСИИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ПРИНЦИПЫ ОЦЕНКИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ИСКУССТВ

Гаврилова А.А., доцент, к.п.н.

Государственный специализированный институт искусств

Проблема эффективности обучения многоаспектна. Критерии обучения, вырабатываемые в каждой области знаний имеют свою специфику, и вместе с тем они тесно взаимосвязаны. В частности трудно разделить педагогические и психологические критерии. С помощью педагогических критериев, как правило, оценивается результат освоения учебного материала – полное и правильное воспроизведение знаний и умений студентов в разных ситуациях, эти критерии носят в основном количественный характер. При этом не принимается во внимание ни системная организация современного знания, ни психологические механизмы овладения им. Психологические критерии разрабатываются для анализа и оценки процессуальной стороны обучения и качественных характеристик знаний.

С педагогических позиций результаты обучения рассматриваются на основе определения уровня знаний, умений навыков субъекта обучения; причем имеются в виду не только узкопредметные, но и «надпредметные», общие для всех или многих предметов ЗУН (например, умение работать с текстом, планировать свою самостоятельную работу и т.д.). С психологических позиций результаты обучения рассматриваются на основе определения уровня психического развития обучающегося: формирующихся в ходе обучения новообразований (познавательной мотивации, научного мировоззрения, позиции субъекта познавательной деятельности и т.д.), расширение «зоны ближайшего развития» и его отдаленных перспектив; формирование разных видов деятельности и рефлексии результатов этой деятельности.

Понятно, что психологическая и педагогическая трактовка процесса обучения при существенных различиях тесно связаны. Поэтому приобретает актуальность не задача четкого разграничения педагогических и психологических критериев, качественных и количественных критериев, а, напротив, соотнесения их, выявления связи тех и других. Очевидной становится задача разработки психолого-педагогических критериев обучения.

Для решения этой задачи в обучении студентов Вузов искусств необходимо, прежде всего, определить и описать качественные характеристики позиции студента как субъекта обучения и найти соответствующие им показатели результативности его учебной работы, поддающиеся измерению и качественному выражению.

Позиция субъекта обучения (а не объекта педагогических воздействий) проявляется в том, что студент не только усваивает содержание учебного материала, но и сам регулирует, контролирует и корректирует свою познавательную деятельность. Эта позиция лежит в основе учения учиться и дает студенту внутреннюю независимость по отношению к любым «колебаниям» учебного

плана, мотивационную и когнитивную готовность к обучению. Поэтому анализ и оценка позиции субъекта учения с применением целой системы критериев одновременно есть выявление определенного круга условий развивающего обучения.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: ФОРМЫ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Сергеева Н.Г., ст. преподаватель, к.п.н.
Российский университет дружбы народов

Успех и эффективность учебного процесса во многом зависит от умелого использования многообразия форм его организации. В настоящее время существуют различные формы организации совместной деятельности учащихся, обеспечивающие развитие коммуникативных и организаторских умений, умений планировать и анализировать деятельность, умений самостоятельно генерировать идеи, находить недостающую информацию в информационном поле, устанавливать причинно-следственные связи и пр.

Смыслом совместной деятельности в учебном процессе является сотрудничество его участников. В процессе сотрудничества происходит динамическое преобразование ролевых отношений педагогов и учащихся в равноправные, что выражается в изменении их ценностных ориентаций, целей деятельности и самого взаимодействия. Наиболее высоким уровнем развития сотрудничества в совместной деятельности является творческое сотрудничество, которое позволяет ее участникам наиболее полно реализовать свои внутренние резервы.

Сотрудничество несет в себе все основные признаки совместной деятельности. Это наличие единой цели, побуждение участников совместной деятельности работать вместе, объединение индивидуальных деятельностей в единое целое, разделение единого процесса деятельности на отдельные взаимосвязанные операции и их распределение между участниками, координация индивидуальных деятельностей и управление ими, наличие единого конечного результата.

Отношения сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию учащихся как субъектов деятельности и становлению активной жизненной позиции воспитанников в целом, поскольку категория «сотрудничество» являет собой сложное единство: а) формы перспективной взаимосвязи, основанной на взаимопонимании, взаимопереживании; б) способы организации совместной деятельности, то есть «на равных», предусматривающего проявления самостоятельности, активности и организованности; в) формы взаимодействия педагога и учащихся, когда труд основывается на взаимоподдержке и взаимопомощи, то есть умения учащихся работать вместе как между собой, так и с преподавателем при объединении усилий и согласованности действий.

Рассмотрим некоторые формы организации совместной деятельности учащихся.

1) *Экспресс – исследование*, в процессе которого учащиеся проводят оперативное исследование по предложенной педагогом тематике («Архитектура будущего», «Неземные цивилизации», «Фантастические рассказы» и др.).

2) *Учебные турниры*, проводящиеся после изучения учащимися крупной темы. Ученики делятся на несколько команд. Каждая команда получает несколько десятков пронумерованных карточек с вопросами. Каждый участник команды выбирает карточку и отвечает на доставшийся ему вопрос. Остальные учащиеся оценивают ответ по альтернативной шкале («правильно», «неправильно»). После турнира подводятся итоги. Команда, набравшая наибольшее количество баллов, признается победителем [1].

3) *«Мозговой штурм»*, занятия, предполагающие коллективное решение проблем при свободном выдвижении вариантов решения. Каждый член группы предлагает, как минимум, одну идею по решению проблемы. Идеи не подлежат оценке, дискуссии или критике. Оптимальная продолжительность мозгового штурма около 30 минут. Основные этапы «мозгового штурма»:

- определение проблемы,
- выбор генераторов идей и экспертов,
- проведение обсуждения проблемы и запись выдвинутых идей,
- обсуждение идей и ранжирование их по степени важности,
- определение приоритетов и коллективный выбор наиболее ценной идеи.

4) *«Исследовательское обучение»*, реализующиеся на трех уровнях: (а) педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение учащимся предстоит найти самостоятельно; (б) педагог ставит проблему, но уже метод ее решения учащийся ищет самостоятельно (на этом уровне допускается коллективный поиск); (в) постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка решения осуществляется учащимся самостоятельно [1].

5) *Ролевая игра*, в процессе которой поставленная коммуникативная задача решается участниками импровизированным разыгрыванием определенной ситуации. В ходе ролевой игры учащиеся проигрывают роли отдельных персонажей, участвующих в ситуации.

6) *Олимпиады, конкурсы* («Великие математики, поэты, писатели»; конкурсы музыкальных исполнителей, креативных заданий; спортивные олимпиады, «Ломоносовские чтения»). «Ломоносовские чтения» проводятся каждый учебный год. В течение учебного года учащиеся подготавливают материал для рефератов по какому-либо учебному предмету. В зависимости от выбранной темы учащиеся выступают на различных секциях «чтений» (секция естествознания, мировой художественной культуры, истории и т.д.). Работы учащихся оцениваются независимой экспертной комиссией.

7) *Jigsaw (метод «американской мозаики»)* реализуется по следующей схеме: команды формируются по 4–6 человек на гетерогенной основе. Новый

учебный материал делится на 4–6 частей, которые распределяются между членами команды, и каждый учащийся самостоятельно изучает свою часть. Затем члены разных команд, изучавшие одинаковую часть учебного материала, собираются вместе для 10–15-минутного обсуждения. После этого они возвращаются в свои команды, и каждый из них поочередно (согласно логике учебного материала) объясняет содержание своей части остальным членам команды. Уровень усвоения учебного материала каждым учащимся оценивается по результатам индивидуальной самостоятельной работы по всему новому материалу. Выигрывает та команда, которая набирает таким образом наибольший кумулятивный балл.

8) *Метод «кооп-кооп».* Каждый член группы не просто сдает материал по своей части в команду, но и выступает перед ней с мини-докладом. После того, как сформирован окончательный доклад команды, спикер группы сначала выступает с ним перед командой, и только потом (с учетом изменений и корректив, внесенных членами группы и педагогом) – перед всем классом. Дополнительно к этому учащиеся выполняют индивидуальную самостоятельную работу по всей теме. Итоговая оценка группы включает как общий балл за доклад, так и индивидуальные баллы за самостоятельную работу.

9) *Методы взаимообучения.* Учащиеся в парах, группах выполняют функции педагога, применяя доступный им набор педагогических методов [4].

10) *Проектная деятельность.* Смысл данного метода в том, что учащиеся индивидуально или по группам за определенное время (от одного урока до 2–3 месяцев) выполняют познавательную, исследовательскую, конструкторскую или иную работу на заданную тему. Их задача – получить новый продукт, решить научную, техническую или иную проблему.

К организации работы по проекту предъявляются следующие требования:

1) Проект разрабатывается по инициативе учащихся. Тема проекта для всего класса может быть одна, а пути его реализации в каждой группе разные. Возможно одновременное выполнение учащимися разных проектов.

2) Проект является значимым для ближайшего и опосредованного окружения учащихся (одноклассников, родителей, знакомых).

3) Работа по проекту является исследовательской, моделирует работу в научной лаборатории или иной организации.

4) Проект педагогически значим, т.е. учащиеся приобретают знания, строят отношения, овладевают необходимыми способами мышления и действия.

5) Проект заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем допускает гибкость и изменения в ходе выполнения.

6) Проект ориентирован на решение конкретной проблемы, его результат имеет потребителя. Цели проекта сужены до решаемой задачи.

7) Проект реалистичен, сориентирован на имеющиеся в распоряжении учебного заведения ресурсы [3].

В полной форме работа над проектом проходит шесть стадий:

1. Подготовка. Основным содержанием работы на этой стадии является определение темы и целей проекта.
2. Планирование (определение источников информации, способов сбора и анализа информации; определение способа представления результатов; установление процедур и критериев оценки результатов и процесса; распределение задач (обязанностей) между членами команды).
3. Исследование. Стадия сбора информации, решение промежуточных задач.
4. Результаты и выводы. Учащиеся анализируют собранную информацию.
5. Представление или отчет.
6. Оценка результата и процесса.

Тематика проектов самая разнообразная: экспериментальное изучение и использование природных явлений (дожди, изменение температуры воздуха) или технических процессов (очистка выхлопных газов); сборка электрической конструкции с заданными параметрами (например, средство сигнализации для физического кабинета); жизнь и творчество выдающихся ученых; теоретические модели (создание гипотетической теории единого взаимодействия в природе; получение сверхсветовой скорости); фантастические проекты (термоядерная энергия в городе будущего); конструирование планет с заданными свойствами; социальные, литературные, культурные, исторические и иные проекты.

Сотрудничество учащихся с учителем и особенно друг с другом приближает каждого ученика к состоянию субъекта учебной деятельности, так как способствует развитию самоконтроля, самооценки, внутреннего плана действий, делает ученика активным и заинтересованным в учении, создает субъект-субъектные отношения в деятельности учащихся.

Наиболее активно такое сотрудничество осуществляется в различных видах групповой работы, так как они предполагают непосредственное взаимодействие учащихся и относительную автономность ученика по отношению к педагогу.

В совместной деятельности каждый учащийся стремится к достижению общих целей, в то же время выражая свою индивидуальность.

Список литературы:

1. Савенков А.И. У колыбели гения. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с., ил.
2. Совместная деятельность / Методология, теория, практика // Под ред. А.А.Журавлева. – М., 1988.
3. Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособ. для учит. – М.: Владос, 2000. – 320 с. – (Педагогическая мастерская).
4. Чошанов М. Малая группа в учебном процессе. О кооперативных методах обучения (продолжение) // Директор школы. – 1999. – №5. – С. 75–78.

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Зарубина И.Н., профессор

*Государственное научное учреждение «Институт коррекционной
педагогики Российской академии образования»*

Проблемы социализации лиц с нарушением зрения обостряются в период коренных изменений социально-экономических отношений, когда многие вопросы социализации инвалидов практически не обеспечены как в правовом, так и экономическом аспектах. В этом случае возрастает значение социально-адаптивного поведения инвалидов по зрению как средства успешной интеграции и становится наиболее актуальным формирование у них активной жизненной позиции и стремления к самореализации. В этих условиях повышается роль образовательных структур, а содержание коррекционно-педагогической работы направляется на практикоориентированные средства формирования самостоятельного образа жизни.

По данным Министерства образования и науки РФ около шестидесяти процентов инвалидов, получивших среднее специальное или высшее образование, трудоустраивается в соответствии с полученной специальностью. Причем среди инвалидов, не имеющих профессионального образования трудоустроено только 15%.

Незрячие и слабовидящие имеют возможность получить профессиональное образование как в специализированном в среднем специальном или высшем учебном заведении, так и в образовательном учреждении профессионального образования общего типа.

В России на рубеже XX и XXI веков актуализируется проблема интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в систему общего и профессионального образования. Интегрированное обучение студентов-инвалидов в ссузе или вузе означает получение ими специальности в полном соответствии с государственными стандартами, по общей для всех студентов программе и графику учебного процесса (или близким к ним) и общепринятых формах (очное, вечернее или заочное обучение).

Полная интеграция наиболее предпочтительна для инвалидов по зрению: мобильных, коммуникабельных, эрудированных, владеющих музыкальными инструментами, умеющих самостоятельно принимать решения и т.д.

Обучение в специализированном учебном заведении профессионального образования или в группе, где обучаются только инвалиды по зрению, способствует оптимальной организации образовательного процесса с учетом специфики обучения незрячих и слабовидящих. При обучении в специализированном учебном заведении или группе студенты – инвалиды по зрению не испытывают стрессовых перегрузок, связанных с обучением в коллективе зрячих. С нашей точки зрения существенным недостатком получения профессионального образования в специально созданных условиях является то, что во время обучения у незрячих практически не нарабатывается опыт социально-психологической

адаптации в коллективе зрячих. Что негативно сказывается при последующем трудоустройстве на открытом рынке труда.

Исследования, проводимые в 2000 – 2007 гг. лабораторией содержания и методов обучения детей с нарушением зрения Государственного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» показало, что преодолению трудностей социализации, возникающих у студентов с нарушением зрения, способствует активное их участие не только в непосредственно учебном процессе, но и в общественно-культурной жизни. Так 92 % студентов I и II групп инвалидности по зрению, принявших участие в эксперименте, отметили то, что для достижения ощущения комфортности в условиях среднего специального или высшего учебного заведения инвалиды по зрению должны принимать активное участие в его общественно-культурной жизни. Анализ результатов исследования показывает, что 63 % незрячих и слабовидящих студентов принимают участие в подготовке или проведении групповых, курсовых или университетских мероприятий. По их мнению, участие в культурных мероприятиях способствует как установлению и улучшению межличностных отношений, разрушению барьеров между зрячими и студентами с нарушением зрения, так и более успешному осуществлению учебного процесса.

Неуверенность незрячих и слабовидящих студентов чаще всего сопровождает тех, кто не участвовал в художественной самодеятельности в период школьного обучения. Студенты, активно участвующие в период школьного обучения в различных видах творчества нередко на равных правах включены в университетские мероприятия. Это обуславливает успешность их межличностных отношений, складывающихся между инвалидом по зрению и его зрячими однокурсниками.

96 % студентов с глубоким нарушением зрения, принявшие участие в эксперименте, подчеркивали важность умения правильно выстроить отношения со зрячими студентами. Известны случаи, когда инвалиды по зрению, отлично сдавшие вступительные экзамены были вынуждены прекратить обучение в выбранном ими учебном заведении из-за несложившихся социальных контактов и отсутствия взаимопонимания. В результате студенту - инвалиду по зрению, не удавалась наладить контакт со зрячими студентами и преподавателями, а кроме того он оказывался в состоянии вакуума социального взаимодействия.

Исследование показало, что процесс вхождения в студенческий коллектив безболезненнее проходит у тех студентов с нарушением зрения, которые мобильны, творчески активны, свободно ориентируются в вопросах литературы, искусства, владеют музыкальными инструментами, хорошо поют, быстро, остроумно могут сочинить поздравление, разработать сценарий мероприятия. 31 % незрячих студентов отмечали, что положительные изменения характера межличностных отношений с однокурсниками наблюдался после совместно подготовленного и проведенного дня группы или курса, выезда за город, празднования Дня рождения или других студенческих культурно-досуговых мероприятий.

Рассмотрим несколько примеров позитивного участия студентов - инвалидов по зрению в общественно-культурной жизни вуза. Из 14 студентов -

инвалидов по зрению Новосибирского государственного университета 11 активно участвуют в подготовке и проведении всех культурно-досуговых мероприятий. Силами незрячих студентов факультета журналистики издается укрупненным и рельефно-точечным шрифтами газета «Бумеранг», распространяемая в сибирском регионе в коррекционно-образовательных учреждениях III и IV видов. Работа по выпуску газеты способствует не только профессиональному росту будущих журналистов - инвалидов по зрению, но также демонстрирует зрячим студентам и преподавателям университета возможные пути привлечения незрячих и слабовидящих студентов к участию в общественной жизни университета.

На первом конкурсе студенческих работ факультета журналистики Новосибирского государственного университета «Аргонавты-2004» первое место в номинации «Радио» заняла работа студентки четвертого курса Светланы Васильевой, посвященная погибшему в 2002 году новосибирскому журналисту. По окончании университета Светлана работает по полученной специальности.

В феврале – марте 2004 года в Нижнем Новгороде прошел первый межвузовский конкурс деловых качеств студентов-инвалидов «Ключ к успеху». На заключительном этапе в течение четырех часов 16 финалистов принимали участие в многочисленных конкурсах. Доказав на практике, что инвалид может быть талантливым, красивым и успешным. Для победы важную роль играли высокий уровень коммуникабельности, знание норм поведения и образовательный уровень студентов. При подготовке конкурса «Ключ к успеху» некоторые студенты с нарушением зрения отрицательно отнеслись к возможности их участия в нем. По их мнению, поддержка аналогичных мероприятий подчеркивает отличие незрячих от остальных студентов. В то время как финалисты конкурса отметили, что проведенное мероприятие способствовало не только укреплению веры в собственные силы, но и продемонстрировало общественности города возможности, которыми обладают лица с ограниченными возможностями здоровья не только в области профессиональных знаний.

Студенты-инвалиды продемонстрировали умение быстро находить выход из сложных жизненных ситуаций, высокий уровень коммуникабельности, а также порадовали зрителей результатами своих творческих достижений. По мнению участников конкурса после его завершения они стали увереннее в своих силах. Организаторы, зрители и финалисты Конкурса получили еще одно подтверждение того, что нередко успешным инвалиду помогают стать такие качества как профессионализм, артистизм, коммуникабельность, знание этикета, эрудиция и многое другое.

КАТЕГОРИЯ ВНИМАНИЕ В ТВОРЧЕСТВЕ И ЖИЗНИ

Семаков М.П., профессор, к.п.н., заслуженный артист РФ, ректор
Государственный специализированный институт искусств

Психологам известны три вида внимания – произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Здесь мы рассмотрим их подвиды, относящиеся к зрительному вниманию.

Процесс внимания во внутреннем психологическом пространстве, как и в пространстве реальном, внешнем, всегда направлен к каким-либо объектам. Однако очевидно, что одно дело – объект, реально существующий как физическое тело, и другое – благодаря «внутреннему видению», сосредоточенность на чем-либо отсутствующем в реальном поле, например, на воспоминании, на мечте или даже на отвлеченном понятии («долг», «счастье», «благородство» и т.д.) Вот, что пишет об этом М.А.Чехов: «Едва ли следует говорить о том, что объектом внимания может быть все, что доступно сфере вашего сознания: как образ фантазии, так и конкретный физический предмет, как событие прошлого, так и будущего». Все это позволяет нам классифицировать внимание по двум группам, составляющим четыре дополнительных вида:

Первая группа:

- прямое внимание, когда направления внимания и зрения совпадают на одном и том же физическом объекте;
- гипотетическое внимание, при котором мы предполагаем, что нетто расположено там, где мы это ожидаем.

Вторая группа:

- косвенное внимание, когда объект внимания не отражается на сетчатке глаза или, в крайнем случае, запечатлен на периферии;
- сублимированное внимание, при котором какой-либо объект, хотя и находится в поле зрения, но не является предметом внимания.

Рассмотрим особенности перечисленных здесь видов внимания подробнее.

Прямое внимание при стандартной ситуации – обращение взора на интересующий объект. Это обычная, весьма распространенная форма, которая особого рассмотрения, судя по всему, не требует.

Весьма схож по своей «механике» с обычным вниманием – его гипотетический вид. Гипотетическое внимание – это зрительная сосредоточенность не на объекте, но на том месте, где предположительно этот объект должен быть. Типичный пример тому – ситуация потери. Например, мы собираемся взять со стола книгу, но не находим ее там, где вроде бы только что оставили. Гипотетическое внимание в процессе творчества активно используют художники, режиссеры, балетмейстеры – все, кто занят сочинением визуальной композиции. В данном случае они сосредоточиваются на том месте художественного пространства, где, по их мнению, объекту следует быть. Это то, что обычно называется «творческим поиском», то есть поиском того, что не было утеряно. Хотя

во всех случаях – творческих и не очень – «поисковый» характер гипотетического внимания очевиден.

Итак, в обыденной ситуации мы можем гипотетическое внимание определить как «пред-взятое», то есть «предшествующее взятию» предмета, которого в данный момент в ожидаемом месте не оказалось. В ином случае гипотетическое внимание предстает уже как «пред-положительное» и творческое – здесь человек (не обязательно художник, им может быть конструктор, изобретатель и так далее) сосредоточен на том месте, где только собирается расположить желаемый объект.

Косвенное внимание. Его отличительной особенностью является тот факт, что при нем в сфере нашего восприятия во внешнем психологическом пространстве существуют не один, а, как минимум, два объекта внимания. При этом тот объект, на котором мы действительно сосредоточены, но, одновременно не видим его (можем слышать) назовем косвенным объектом, а на который при этом смотрим (но он нам менее интересен) – прямым объектом.

«Вижу, что дано, отношусь, как задано» – это определение Е.Б. Вахтангова есть основа веры в условные сценические обстоятельства. Оно полностью подходит для выявления сущности косвенного внимания. И действительно, при косвенном внимании наше отношение проявляется не к тому, что мы видим, «что дано», но к тому, на чем сосредоточено наше внимание, то есть к тому, что этим нашим вниманием «задано». При этом, если, например, в сфере внимания молодого человека оказалась незнакомая девушка, сидящая в дальнем углу комнаты, то со стороны кажется, что сосредоточенность этого юноши направлена целиком к тому, что лежит у него на тарелке. Иными словами, по тому, с каким волнением, с каким смущением и неровным дыханием он смотрит на бифштекс – прямой объект своего внимания, мы можем определить его отношение к девушке – то есть к косвенному объекту.

И, наконец, сублимированное внимание. Имея много общего с косвенным вниманием по своему внешнему проявлению, и по принципу «вижу, что дано – отношусь, как задано», тем не менее этот вид внимания имеет одно существенное отличие. Если при косвенном внимании мы имели дело с двумя его объектами, расположенными в области внешнего психологического пространства, то в данном случае один из них расположен во внутреннем пространстве, а другой – вовне. Вот этот второй объект и является объектом сублимированного внимания.

Если в эпизоде «девушка и бифштекс», который рассмотрели ранее, окружающим было несложно догадаться о причине смущения юноши, то при сублимированном внимании, мы далеко не всегда можем отгадать, к чему устремлены мысли и чувства другого человека, так как он в этот момент проявляет вовне свое движение во внутреннем пространстве. Иными словами, при сублимированном внимании, некто явно обращен к одному какому-либо объекту, хотя его интересует совсем другой – отсутствующий в пределах реального поля зрения. Если некто воскликнет «Я хочу в Париж!», то «Парижем» станет для него любой случайный объект, попавшийся на глаза в векторе обращения к «Парижу». Или, иначе говоря, если при восклицании «Остановись, мгновенье,

ты прекрасно!»), Фауст взглянул в этот момент на огарок свечи, то этот огарок стал на миг для него заместителем такой абстрактной категории как «прекрасное мгновение», то есть объектом сублимированного внимания. Ибо, разумеется, не к огарку был обращен Фауст, а к тому месту в пространстве, где для него помещалось «прекрасное мгновение». И действовал Фауст «по Е.Б. Вахтангову» - видел, что дано, но относился к этому, как его чувством было задано. А сгоревшая свеча просто случайно оказалась в этом месте и совершенно незаслуженно получила комплимент.

При сублимированном внимании, его объект, как правило, хоть и находится в поле зрения, но отражается на сетчатке не резко, а как бы «в тумане», так как глаза в этот момент фокусируются на точке в пространстве где-то на пути, «не доходя» к сублимированному объекту, или, что встречается чаще, как говорят, «смотрят сквозь такой объект».

В визуальных искусствах практически все объекты зрительного внимания «желают быть» сублимированными. Причем такими когда сублимированный объект совпадает или даже превосходит по своему качеству то, что он замещает. В этом быть может и лежит разгадка одной из тайн магии театра, кинематографа и изобразительного искусства.

И действительно, в первый раз взглянув на картину, мы смотрим на нее обычным, в лучшем случае, любопытствующим взглядом. В этот момент картина — объект прямого внимания.

Далее рассматриваем ее по деталям, перемещая взгляд то в одно место, то в другое и, при этом, предполагая найти совпадения с тем, что, как нам кажется, мы обязательно обнаружим. Здесь уже явное проявление гипотетического внимания.

При сопоставлении между собой деталей картины, составляющих композицию, и того, что мы предполагали увидеть в данном ее месте, наше гипотетическое внимание сменяется косвенным.

И, наконец, если художнику удалось тронуть нашу душу, пробудить ассоциации, тогда мы сосредоточиваемся уже не на самой картине, а на своих воспоминаниях, своем жизненном опыте. При этом, сверяя рой своих ассоциаций с творением художника, мы возвращаемся к картине с теперь уже сублимированным вниманием, вымещая на ней мир своих собственных чувств.

В связи с этим можно предположить, что сублимированное внимание в искусстве есть доминирующее при эмпатии художественного произведения. Замещая в процессе этой формы внимания объект нашего внутреннего видения реально зримых и, одновременно, во сто крат более прекрасным, художник, хотя бы на время, заставляет заместить привычный объект нашего опыта на иной, обладающий гораздо большей эстетической и чувственной силой. Вот в этом-то взаимопроникновении и проявляет себя эмпатия художника и зрителя. Думается, что подобного рода трансформация нашего внутреннего пространства состоит в том, что художник становится хозяином в той или иной его области — суть эстетического впечатления. Этот процесс можно в чем-то сравнить с хирургической операцией — художник пересаживает, заменяет или даже удаляет те или иные объекты в нашем внутреннем психологическом пространстве. И,

при этом, мы к этому удивительному «врачу» ничего кроме благодарности не испытываем. Тем более, что такие «операции» очень часто оказываются действительно целебными.

Очень важно, чтобы всеми названными видами внимания, как необходимыми элементами своего мастерства, овладел актер. Творчески используя их, комбинируя и перекомбинируя в художественном приеме, артист драмы, как показала практика, может еще более расширить палитру своих выразительных возможностей.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ИНВАЛИДОВ

Назукина М., студентка

Московский государственный педагогический университет

По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов людей с нарушениями психического и физического развития. Это составляет 1/10 часть жителей нашей планеты. Данные Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) свидетельствуют, что число таких жителей в мире достигает 13 % (3% детей рождается с недостатками интеллекта и 10% детей с другими психическими и физическими недостатками) всего в мире около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями. Ежегодно в стране рождается около 30 тысяч детей с врожденными наследственными заболеваниями, среди них 70-75% являются инвалидами²³.

Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, обучении, общении, овладении в будущем профессиональными навыками. Освоение детьми-инвалидами социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий (это могут быть специальные программы, специальные центры по реабилитации, специальные учебные заведения и т.д.).

Социальное развитие у детей инвалидов не следует сводить к образованию и воспитанию, хотя она и включает эти процессы. Социальное развитие личности осуществляется под влиянием совокупности многих условий, как социально-контролируемых, и направленно-организуемых, так и стихийных, возникающих спонтанно. Разумное приспособление к социальным условиям, не наносящие ущерба, как самой личности, так и окружающим, должны быть не только не осуждаемы, но во многих случаях и поддерживаемы. В противном случае теряют смысл вопросы о социальных нормах, дисциплине, организованности, и даже целостности общества. У человека всегда есть выбор и, следова-

²³ Панов А.М. Центры социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями эффективная форма социального обслуживания семьи и детей // Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы. М., 1997.

тельно, должна быть социальная ответственность. Разумное устройство общества предполагает взаимную уравновешенность личности перед обществом и ответственности общества перед личностью.

Элементы социальной структуры личности: во-первых, способ реализации в деятельности социальных качеств, проявляющийся в образе жизни и таких видах деятельности, как трудовая, общественно-политическая, культурно-познавательная, социально-бытовая. Во-вторых, объективные социальные потребности личности. Личность - органическая часть общества, поэтому в основе ее структуры лежат общественные потребности. В-третьих, способности к творческой деятельности, знание, навыки, именно творческие способности и отличают сформировавшуюся личность от индивида, находящегося на стадии формирования, как личности. Причем, творческие способности могут проявляться не обязательно в таких сферах деятельности, которые по природе своей требуют творческих личностей (науки, искусства), но и в таких, которые на первый взгляд, творческими не назовешь. Творчество - отличительная черта человека, как личности. В-четвертых, степень овладения культурными ценностями общества то есть духовный мир личности. В-пятых, нравственные нормы и принципы, которыми руководствуется личность. И, наконец, убеждения - самые глубокие принципы, которые определяют главную линию поведения человека.

Оценка людей по их внешнему виду и по умственным способностям характерна для нашего образа жизни. Мы предвзято относимся не только к уродству, но и таланту, и даже к красоте. Все люди, так или иначе, отличающиеся от нас, вызывают у нас особое и не всегда доброе отношение. Предрассудки являются составной частью нашей социальной структуры, и попытка избавиться от них могут вызвать глубокое внутреннее сопротивление. Проявляемое обществом великодушие по большей части гарантирует адаптацию новых граждан. Способ классификации людей с ограниченными возможностями и слова, которые употребляют при описании таких людей, отражают и определяют состояние наших умов. Практика и структура предназначенных для них учреждений, внедряясь в наше сознание, создают соответствующий настрой в умах.

Проблемы, возникающие в процессе социального развития детей-инвалидов, это, прежде всего, социальные проблемы: недостаточные формы социальной поддержки, недоступность здравоохранения, образования, культуры, бытового обслуживания, отсутствие надлежащей архитектурной среды. Среди них можно выделить проблемы различного уровня: макро-, мезо-, микроуровень. Социальные проблемы первого порядка - это проблемы, затрагивающие общество в целом. Этот комплекс проблем решается усилиями всего общества и государства, направленных на создание равных возможностей для всех детей. Социальная политика в России, ориентированная на инвалидов, взрослых и детей, строится сегодня на основе медицинской модели инвалидности. Исходя из этой модели, инвалидность рассматривается как недуг, заболевание, патология. Такая модель вольно или невольно ослабляет социальную позицию ребенка, имеющего инвалидность, снижает его социальную значимость, обособляет от «нормального» детского общества, усугубляет его неравный

социальный статус, обрекает его на признание своего неравенства, неконкурентоспособности по сравнению с другими детьми. Медицинская модель определяет и методику работы с инвалидом, которая предполагает лечение, создание служб, помогающих человеку выживать, хотелось бы заметить выжить, а не жить. Стремясь изменить эту негативную традицию, мы используем понятие «человек с ограниченными возможностями», которое стало все чаще использоваться в российском обществе. Проблема инвалидности не ограничивается медицинским аспектом, она в гораздо большей степени является социальной проблемой неравных возможностей. Такая мысль в корне меняет подход к триаде «ребенок-общество-государство». Суть этого состоит в следующем:

- главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Эта проблема является следствием не только субъективного фактора, каковым является состояние физического и психического здоровья ребенка, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания, которые санкционируют существования недоступной для инвалида архитектурной среды, общественного транспорта, социальных служб;

- ребенок - не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве;

- ребенок, имеющий инвалидность, может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей;

- государство призвано не просто предоставить ребенку, имеющему инвалидность, определенные льготы и привилегии, оно должно пойти навстречу его социальным потребностям и создать систему социальных служб, позволяющих снивелировать ограничения, препятствующие процессам его социализации и индивидуального развития.

К ВОПРОСУ О ПОЛУЧЕНИИ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ СЕРЬЕЗНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СО ЗДОРОВЬЕМ

Малофеева И.В., концертмейстер

Государственный специализированный институт искусств

Одним из наиболее актуальных вопросов в сфере образования был и остается вопрос о высшем и среднем специальном образовании инвалидов. О том, насколько остро стоит эта проблема, свидетельствует следующий факт. По имеющимся данным, в последнее время отмечается стабильный рост количества инвалидов среди населения.

Мне бы хотелось более подробно остановиться в этой статье на вопросе обучения незрячих и слабовидящих молодых людей, так как именно с ними мне приходилось больше всего сталкиваться в жизни – в процессе учебы, по работе, в личной жизни.

Люди, имеющие серьезные ограничения из-за проблем со зрением, имеют возможность получить образования двумя способами: они могут обучаться в обычных учебных заведениях или получить образование в специализированных училищах и ВУЗах.

Обычные (неспециализированные) ВУЗы и училища в большом количестве имеются во всех крупных городах РФ, поэтому здесь можно говорить о большей доступности во всех отношениях. Это действительно важно, потому что для незрячих и слабовидящих людей дальние поездки и самостоятельная жизнь в чужом городе представляет гораздо более серьезную проблему, чем для всех остальных.

Обучение в обычных ВУЗах дает более широкий выбор специальностей и направлений для развития личности. Человек с ограничениями по здоровью в полной мере интегрируется в общество; сталкиваясь с естественной конкуренцией и взаимоотношениями в рамках большого коллектива, он учится позиционировать себя как личность, учится строить свои отношения с самыми разными людьми. Однако наряду с этим существует целый ряд проблем, возникающих при данном варианте обучения.

Я много общалась с людьми, которые, несмотря на имеющуюся инвалидность, обучались в обычных средних специальных учебных заведениях. Студентка А. окончила музыкальное училище по двум специальностям, хотя прекрасно понимала, что, если судить объективно, её уровень далек от того, который необходим для получения квалификации по одной из выбранных специальностей. Это было понятно ей, это было известно педагогам. Девушку просто жалели. Это одна из самых распространенных реакций: «Удивительно, что такой человек вообще что-то делает! Надо быть снисходительнее – ему и так плохо! Она же чем-то другим просто не сможет заниматься!» и т. д., и т. п. Вследствие этого, с одной стороны, происходит снижение профессионального уровня – что грозит проблемами в трудоустройстве и самореализации по окончании учебы, а с другой – происходит усиление уже имеющихся комплексов.

Студентка А., обладая развитым интеллектом, видела разницу в отношении и, чувствуя жалость со стороны педагогов, начинала жалеть сама себя, переставая двигаться к цели, теряя веру в то, что можно добиться лучших результатов.

Преподаватели, вероятно, тоже чувствовали себя не лучшим образом! Их сложно в чем-то винить: здоровые люди, которые никогда прежде с такими проблемами не сталкивались, как правило, не обладают достаточным объемом информации. Им сложно даже представить, что абсолютно незрячий человек может самостоятельно ориентироваться в пространстве, самостоятельно выучивать музыкальные произведения, пользуясь системой нотной записи Л.Брайля – во многих учебных заведениях даже не знают о её существовании! Отсутствие методической базы, отсутствие необходимых специфических дисциплин – всё это не может не сказываться на уровне подготовки будущих специалистов.

Но есть и ещё один аспект. Со стороны педагогов студенты, имеющие серьезные проблемы со здоровьем, чаще всего (смею на это надеяться!) встречают сочувствие. Однако их сверстники зачастую вместо того, чтобы постараться помочь, проявляют равнодушие или жестокость.

Причина такой реакции кроется в человеческом подсознании. Как известно, у любого индивидуума существует комплекс так называемых базовых иллюзий: иллюзия бессмертия, иллюзия контроля, иллюзия безопасности. Разрушение хотя бы одной из этих иллюзий самым негативным образом сказывается на психике человека.

Когда обычные люди сталкиваются с человеком, имеющим инвалидность – особенно хорошо заметную, такую как частичная или полная потеря зрения – они чувствуют угрозу всем этим базовым иллюзиям. Это вызывает внутреннее напряжение, которое может очень легко (особенно в юном возрасте) перерасти в страх. Проявление страха – агрессия и жестокость. У студента Б. сокурсники при первой возможности пытались спрятать какие-нибудь вещи, прекрасно зная, что он очень плохо видит и вряд ли их найдет, что он не сможет постоять за себя, ввязавшись в драку. Люди творческих профессий, любые талантливые люди в большинстве своем легкоранимы; к музыкантам-инвалидам это относится в десятикратном размере. Это оборотная сторона «полной интеграции». Человек, имеющий инвалидность, оказывается один против толпы, в которую должен бы был интегрироваться. В отдельно взятом мире учебного заведения таких как он больше нет.

Второй вариант получения образования человеком, имеющим инвалидность, – специализированные учебные заведения. Их принципиальное отличие от всех остальных учебных заведений лежит в сфере идеологии: основная задача таких ВУЗов и училищ заключается в создании условий, способствующих наиболее эффективному решению всех этих проблем. Одним из таких учебных заведений является Государственный специализированный институт искусств (ГСИИ).

Педагоги в специализированном учебном заведении должны располагать необходимыми знаниями в сфере психологии и психофизиологии, иметь возможность обмениваться опытом, разрабатывать новые методики, учитывающие

специфические особенности учащихся. Необходимо преподавание дисциплин, необходимых для незрячих и слабовидящих музыкантов, имеется брайлевская литература и специальное оборудование.

В специализированном учебном заведении формируется коллектив, состоящий из тех людей, которые чувствуют в себе силы и духовную потребность работать именно с такими студентами. Инвалидам не нужна жалость, им нужно сочувствие, понимание и поддержка. Помимо помощи со стороны педагогов здесь они могут встретить больше сочувствия со стороны сверстников: те, кто имеют схожие проблемы, гораздо реже проявляют агрессию по отношению друг другу; человек осознает, что не он один имеет проблемы, что у кого-то они могут быть гораздо серьезнее. Удивителен тот факт, что среди студентов ГСИИ молодые люди, имеющие первую группу инвалидности по зрению, нередко ведут себя гораздо более активно и проявляют большую целеустремленность в учебе. Студент Р., имевший минимальное поле зрения, инвалидность первой группы, не только мог самостоятельно поехать на другой конец Москвы – например, чтобы найти какую-то интересную запись, но и помогал другим студентам с проблемами зрения. Он прекрасно ориентировался в любых обстоятельствах, там, где его подводило зрение, выручали внимательность, хорошая память и коммуникабельность. Такой пример не мог не оказывать положительного влияния на всех окружавших его людей!

Таким образом, психологическая и профессиональная среда, которая создается в специализированном учебном заведении, снимает часть специфических проблем. Однако, с другой стороны, всегда существует опасность, что оно может превратиться в «теплицу», своеобразный «микромир». Люди, имеющие инвалидность, заикливаются на общении только с такими же, как они и перестают воспринимать весь остальной мир, со всеми его сложностями и богатством. В данном контексте особую ценность приобретает опыт ГСИИ по совместному обучению людей с инвалидностью и не имеющих таковой (5-10% от общего числа студентов). Дальнейшая судьба выпускников музыкального факультета ГСИИ свидетельствует о высокой эффективности этого метода.

Конкуренция, которая в обычных музыкальных ВУЗах способствует повышению уровня мастерства, в специализированных учебных заведениях, в силу многих причин, снижена. Противостоять тенденции снижения общего уровня профессиональной подготовки могут лишь самые мудрые и опытные педагоги, поэтому вопрос подготовки кадров был и остается одним из самых актуальных.

Кроме того, количество молодых людей, имеющих ограничения по состоянию здоровья и способных обучаться в ВУЗе не так велико, что тоже усложняет ситуацию. Это вызвано недостаточным количеством профильных специализированных учебных заведений среднего звена (например, из музыкальных колледжей можно назвать, пожалуй, только колледж в г. Курске), а также недостаточной информированностью заинтересованных в этом людей. Это отчасти может скомпенсировать просветительская деятельность на базе ВУЗа, однако для радикальных изменений совершенно необходима активная работа на местах.

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ РАБОТЕ С ЛИЦАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Березин Е.А., психолог

Государственный специализированный институт искусств

Лиц с нарушением слуха можно разделить на две основные группы - это глухие и слабослышащие. Нарушение слуха значительно влияет на формирование личности человека. Это влияние сказывается на социализации индивида, на особенностях психической деятельности, также накладывает значительное влияние среда, в которой воспитывался и обучался ребенок с нарушением слуха.

При психологической работе с лицами с нарушением слуха, выявлены наиболее часто встречающиеся трудности - это трудности в социализации, замкнутость в субкультуре глухих, не желание поддерживать отношения со слышащими, которые не знают жестового языка, страдает логическое мышление, наблюдается психический инфантилизм. У многих неслышащих возникают невроты вследствие трудностей в социализации и общении с другими людьми. Трудности социализации глухих и слабослышащих проявляются в следующем: в общении со слышащими, которые не владеют жестовым языком (зачастую с глухим человеком не хотят общаться из-за его недуга), в трудоустройстве, в межличностном общении, в детско-родительских отношениях.

При психокоррекционной работе с неслышащими я использую следующие методы: арт-терапия, гештальт-терапия, психодинамический подход.

Я глубоко убежден, что психотерапевтические сессии (занятия) с лицами с нарушением слуха должны вестись как на устном, так и на жестовом языке.

Жестовый язык - средство общения глухих с помощью жестов и мимики, имеющих экспрессивный и обозначающий характер. Каждое понятие приписано к определенному жесту, но родовидовые отношения между этими понятиями могут быть другими, чем в нормальной разговорной речи. Например, разные конструкции часов (настенные, карманные, ручные) соотносятся с разными жестами, и наоборот, один и тот же жест может обозначать и предмет, и действие (топор - рубить). Конструкция предложения в мимико - жестовой речи также имеет свою специфику: на первое место ставится предмет, затем его качество, после объекта указывается действие, которое на него направлено. Мимика часто выступает как семантическая единица высказывания.

Психотерапия - это, в первую очередь, лечение словом (в нашем случае жестом). В процессе словесного (жестового) взаимодействия между психотерапевтом и клиентом осуществляется поиск и выявление внутренних скрытых смыслов, лежащих в основе тех или иных психологических проблем. Хочу остановиться на таких направлениях психотерапии как арт-терапия и гештальт-терапия.

Арт-терапия (лат. ars — искусство, греч. therapeia — лечение) - это вид терапии, которая использует искусство как терапевтический фактор. Представители арт-терапии делятся на два основных направления: использующие

в своей практике готовые произведения искусства (картины, музыку и т.п.) и использующие самостоятельное творчество клиентов. Арт-терапия используется при работе с детьми, взрослыми, пациентами с пограничными расстройствами, психическими больными, в индивидуальной и групповой психотерапии, в различных тренингах, при решении широкого спектра межличностных и внутриличностных проблем, познания себя, творческого развития и реализации своих возможностей. Арт-терапия особенно показана неслышащим людям с низким уровнем грамотности, поскольку им очень сложно бывает вербализировать, точно обозначить свою проблему даже при помощи жестового языка.

Гештальт-терапия («Gestalt» - в переводе с немецкого - фигура, образ, целостность, то, что «из ничего» стало «чем-то») - современное направление в экзистенциальной психотерапии. Сегодня Гештальт проявляет свой потенциал и возможности быть эффективно использованным не только в психотерапии, но и в педагогике, образовании, бизнесе, искусстве. В основе гештальт-терапии лежит и психологическая концепция «незавершенных действий». Очень часто пациент - это тот человек, который попросту уходит из проблемной ситуации, чтобы избежать болезненных чувств, защитить себя от непереносимых для себя горя или презрения, ярости или печали, т.е. не завершая ее для себя.

Психодинамический подход (классический психоанализ З. Фрейда, аналитическая психология К. Юнга, индивидуальная психология А. Адлера, неофрейдисты Э. Фромм, К. Хорни, Г. Салливан и др.) предполагает использование следующих психотерапевтических техник: метода свободных ассоциаций; толкования сновидений; интерпретацию высказываний; анализ сопротивления; анализ переноса; ассоциативное (управляемое) воображение; анализ личностной позиции клиента и личностной динамики развития; анализ ранних сновидений и личностных приоритетов; подбадривание; поощрение инсайта; парадоксальная интенция; постановка целей и принятие обязательств и др. Назначение методов психотерапии, применяемых в психодинамических концепциях, состоит в обеспечении достижения личностной интеграции, индивидуации, изменения стиля жизни.

В работе с глухими, как правило, используется эклектика этих методов. Арт-терапия используется в случаях, если неслышащий человек обладает низким словарным запасом, недостаточно эрудирован, чтобы ясно сформулировать свои чувства и ощущения. Арт-терапия также используется для работы с сопротивлением клиента, которое обязательно возникает при психотерапевтическом вмешательстве. Арт-терапию широко используют психологи и психотерапевты, которые недостаточно хорошо владеют жестовым языком. Как я уже говорил, многие глухие испытывают трудности при словесном выражении эмоций, именно тогда используется рисуночная терапия. Клиент рисует свой запрос, рисует свою проблему, то есть визуализирует. Как только он имеет предметное представление своей проблемы, к примеру, своего горя, страха, отчаяния, своей внутренней пустоты, у клиента может наступить инсайт для решения данной проблемы.

Пример.

Слабослышащая девушка пришла на консультацию к психологу с запросом помочь ей быть более раскованной в общении с окружающими. Ее жалоба была на то, что она не ощущает себя свободной внутренне.

Психолог предложил ей начать рисовать вместе с ним. Они рисовали. После того, как она увидела рисунок, нарисованный совместно, она сказала, «Это мой внутренний мир, он свободный, я ощущаю внутри себя свободу». На этом примере мы можем увидеть, что у девушки произошел инсайт, она через рисунок открыла свой внутренний мир, хотя до этого была убеждена в том, что она несвободна и замкнута.

Гештальт-терапия. Гештальт-терапия – это терапия чувств, терапия слов, терапия, в которой участвует абстрактно-логическое мышление. Гештальт-терапия не для всех случаев подходит и не всем клиентам показана. Одно из противопоказаний к гештальт-терапии – это недостаточная грамотность, а также недостаточно хорошо развитое словесно-логическое мышление. Но ее можно использовать при работе с неслышащими, уровень грамотности которых приближен к среднему. В гештальт-терапии с неслышащими используется жестовый язык. Через жесты неслышащих очень четко можно увидеть, как они вступают в контакт, особенность их речи в начале контакта. Я обращаю внимание на то, какие они жесты используют в фазе преконтакта, когда только начинается сессия, только начинается диалог с терапевтом. Зачастую это неполные жесты, обрывки, намёк на то, чтобы терапевт взял ответственность с сессии в свои руки. В фазе контакта, как правило, жесты энергичные, свободные, часто используются идиомические выражения и жесты. На фазе завершения контакта у неслышащих также сохраняется много энергии, а на фазе постконтакта жесты опять становятся «угасающими».

С помощью жестов можно уловить некоторые психологические защиты.

Ретрофлексия буквально означает «разворот в противоположную сторону». Ретрофлексия поведения – это делание себе того, что первоначально человек делал, пытался или хотел делать другим людям или с другими людьми или объектами. Различные энергии перестают направляться наружу, где они должны были осуществлять манипулирование в ситуации, изменять среду, удовлетворяя какие-то потребности организма; вместо этого человек обращает деятельность, подставляет себя на место среды в качестве объекта действия или цели поведения. В той мере, в какой он это делает, его личность разделяется на «действующую» и «испытывающую воздействие». Также диагностично то, как неслышащие выполняют жесты. Нередко при прерывании контакта такой защитой как ретрофлексия, жесты становятся сильно рваными, недосказанными, направленными на себя, не редко глухой произносит фразу «НУ...Я...ДА...НЕ-ДОБРЫЙ» при этом жесты могут быть вычурными, между отдельными жестами могут возникать паузы. Как правило, в таких случаях я предлагаю неслышащему человеку начать говорить жестами «в обратную сторону» и, если совсем развернуть жест «в обратную сторону», получится «ОН-НЕ-ДОБРЫЙ». И, таким образом, здесь можно увидеть сдержанную агрессию, сдержанные в себе эмоции.

Проекция – это черта, установка, отношение, чувство или фрагмент поведения, которое в действительности принадлежит вашей личности, но не ощущается вами таким образом, а приписывается объектам или окружающим людям и затем переживается, как направляемое ими на вас, а не наоборот. Например, проецирующий, не сознавая, что он отвергает других, полагает, что они отвергают его; или, не сознавая, что он относится к другим сексуально, полагает, что они смотрят на него с вожделием. Появление проекций у неслышащих мало, чем отличается от слышащих. Например, глухой может с уверенностью сказать, что люди относятся к нему с пренебрежением, в то время, как он сам уходит от контактов с окружающими людьми и нередко пренебрегает ими.

Патологическое слияние – это такая ситуация, в которой составляющие части, ранее дифференцированные и отделенные друг от друга, совмещаются и удерживаются вместе, изолируясь от «игры» дальнейших переживаний. Это связывает энергию, связывает действительную и потенциальную деятельность обеих частей так, что их дальнейшее функциональное использование в организме становится невозможным. Рассмотрим, например, структуру какого-нибудь хронического запрещения. Предположим, человек сдерживает рыдания посредством произвольного сокращения диафрагмы, и это становится привычным и несознаваемым. При этом человек, который манипулирует своими функциями таким образом, не может ни рыдать, ни свободно дышать, то есть теряет обе функции. Не будучи способным выплакаться, он не освобождается от своей печали, не может покончить с ней; он даже не может ясно вспомнить, какая потеря вызывает его печаль. Тенденция рыдания и препятствующее этому сжатие диафрагмы образуют устойчивую линию борьбы двух противоположно направленных деятельностей, и это продолжающееся состояние войны изолировано от остальной части личности. Такая защита, как слияние, тоже хорошо заметна в жестовом языке. Обычный пример, терапевт спрашивает клиента, с кем он живет, клиент отвечает «Живем с родителями». Также это можно заметить, когда клиент пытается выраженное желание и употребляет жест (хочу), а артикулирует слово (хотим).

Психодинамический подход. Очень часто приходится с психологически травмированными людьми, которые имеют, какое либо нарушение, лица с нарушением слуха не исключение. Многие, приходя к психологу, начинают вспоминать травмирующие ситуации, связанные с родителями, интернатом, соседскими детьми. Зачастую глухие и слабослышащие, что-то рассказывают психологу, потом просят это интерпретировать, сказать про что это. С глухими клиентами можно использовать те же методы, что и в работе с слышащими. Важный момент, который хочу подчеркнуть, касается жестового языка глухих. В работе с неслышащими можно и нужно интерпретировать жесты, которые использует неслышащий. Как правило, если какой-либо жест глухой использует слишком часто или я вижу, что, когда он его воспроизводит, появляется большое напряжение, то я прошу его этот жест повторить несколько раз и постараться уловить ощущения. Как правило, после подобного упражнения клиента возникают какие-либо ассоциации.

В заключении хочу сказать, что психотерапия на жестовом языке очень интересна и ее необходимо, развивать и расширять ее использование.

ИНТЕГРИРУЮЩИЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГА ПРИ ДЕЗАДАПТИВНЫХ СОСТОЯНИЯХ СТУДЕНТА ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА

Савостьянов А.И., профессор, д.п.н., заслуженный деятель искусств РФ,
проректор

Государственный специализированный институт искусств

Подходы к психическому здоровью и состоянию человека возможны с психологической, педагогической и медицинской точек зрения. Каждое из направлений имеет свой предмет. Как показывают исследования, интеграция различных подходов при решении прикладных вопросов возможна со стороны педагога, в частности творческого вуза.

Сегодня интерес к качеству жизни можно понимать как отражение актуальной потребности общества, профессиональных психологов, педагогов и врачей, осознающих, что цель обучения, консультирования, коррекции, лечения и реабилитации не только в недопущении или устранении клинических симптомов и нормализация биологических показателей. Уменьшение патологической симптоматики еще не означает улучшение самочувствия человека. Активный интерес к качеству состояний человека, находящегося в условиях дезадаптации возрастает так же в связи с тем, что личность из объекта профессионального психологического или медицинского вмешательства все больше превращается в субъект процесса психологической коррекции или лечения, в нем все чаще начинают видеть не только организм, пораженный болезнью или психологической патологией, а в последнее время еще и заказчика и потребителя психологических услуг (что до недавнего времени сопровождалось явным неприятием в обществе или сводились к житейской психологии).

Оценка качества жизни и эффективности коррекции с помощью биомедицинских показателей, сменилась социологическими психосоциальными исследованиями более адекватно отражающими понятие качества жизни.

До того момента, когда сравнительно недавно с 60-х годов прошлого века стали обращать внимание на понятие «образ жизни» в социологических исследованиях, оно либо не применялось вообще, либо дифференцировалось от других близких представлений – поведение вообще, стиля, качества, уровня жизни и т.п. Собственно говоря, и сегодня, на вопрос – что такое образ жизни? Ответ чаще всего будет сводиться к характеристикам поведения людей. И это не случайно, так как в целом правильно, оно отражает субъективное состояние, деятельность, активность – поведение человека, группы.

Кроме этого существует еще немаловажная проблема – измерения здоровья человека, проблема количества здоровья. Эта проблема относится как к общественному здоровью, так и к индивидуальному здоровью. И хотя имеются некоторые отличия в толковании значения этих понятий, все они объединяются мыслью о наличии «моста», переходного состояния между болезнью и здоровьем (вопрос, связанный с нормой, патологией и пограничных состояниях, к которым относится и так называемые акцентуации, представляет значительный интерес в психологии). В медицинской статистике и в официальном определе-

нии это состояние не регистрируется, тем не менее, знать об удельном весе «третьего состояния» здоровья важно и не только в теоретическом, но и практическом плане – понятно, что легче и экономичнее, эффективнее не допускать возникновения и развития заболевания, формирования состояний конкретных болезней, идущих обычно из предболезненных стадий, нежели преодолеть уже развившееся, сформировавшееся заболевание (в частности невроз).

Профилактическое направление, таким образом, таким образом, охватывает разностороннюю деятельность во всей социальной сфере жизни студента. Эта деятельность заключается, по словам Н.А.Семашко, в заботе о здоровье населения, т.е. системе социально-экономических мероприятий по улучшению, преобразованию условий труда, быта, самого образа жизни, направленных на охрану здоровья населения, предупреждение причин и факторов риска заболеваний и повреждений, на осуществление определенной социальной политики, в общегосударственных мерах по оздоровлению внешней среды, формированию здорового образа жизни, т.е. решению стратегических задач охраны и улучшения здоровья народа. Отсюда следует, что педагог, занимаясь деятельностью, интегрирующий в себе кроме педагогики и психологию и, отчасти, медицину, является субъектом фасилицирующим общественную ценность – «здоровье» студента.

В этом ракурсе для мотивирования человека необходимо расширить его репертуар и психологическую базу. Это достигается через создание ситуации действия, движения, например, через создание ситуации воспоминания. Это действие. Необходимо сделать его ярким. Особенно важно расширение ресурсов для дезадаптивных состояний студента, так как в состоянии психологической перегрузки, состояниях неопределенности, стресса, связанного со сдачей экзамена происходит своеобразное локальное «сжатие» ресурсов человека, концентрация его внимания на хорошо знакомых и проверенных, пусть даже явно не эффективных, моделях и знаниях. Такой возврат к стереотипу особенно свойственен для лиц имевших опыт неудач или в ситуации пониженного социального статуса.

Исходя из гуманистического понимания интегрирующей функции педагога можно выделить два принципа, на которые имеет смысл обратить внимание при работе с дезадаптивными состояниями студента.

1. Весь ресурс внутри человека. Педагог или психолог не могут заставить, сделать или изменить чтобы то ни было за конкретную личность. Задача вызвать ресурс (например, гипноз может открыть ресурс).

2. Человек очень много знает о том, что сознание решает многое. Если личность в контакте со своим сознанием, то все в порядке. Если она точно знает, чего хочет, тогда она сильна. В противовес – борьба с привычкой, сводится к борьбе с самим собой, что дополнительно дезадаптирует как во внутреннем, так и во внешнем пространствах.

Валеологическая деятельность педагога творческого вуза является одним из факторов преобразования окружающей человека среды, преобразования условий жизни народа с целью превращения их в источник укрепления здоровья и активного долголетия, она неразрывно связана с мероприятиями по повышению благосостояния, материального и культурного уровня людей, задачами гармонического развития физических и духовных сил человека.

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ: АНИМАЦИОННЫЙ ПОДХОД

Тарасов Л.В., доцент, к.п.н.

Российский государственный социальный университет

В настоящее время в социальной работе с инвалидами происходит активный процесс разработки и внедрения инновационных технологий. Используется широкий спектр методов и средств – от медицинских до социокультурных. Такие технологии, как иппотерапия, арттерапия, танцевально-двигательная терапия, кондуктивная педагогика, буквально ворвались в социально-реабилитационную работу. К сожалению, они недостаточно осмыслены наукой и не так широко распространены на практике, как хотелось бы, однако их значимость уже не подвергается сомнению. К числу таких инновационных технологий можно отнести и технологию социокультурной анимации молодых инвалидов.

«Анимация» в переводе с латинского – оживление, одухотворение. Обычно уже одной расшифровки термина «анимация» достаточно, чтобы проникнуть в суть этого явления. Социокультурная анимация возникла во Франции в начале XX века, когда был издан закон, разрешающий создавать общественные организации. Тогда и появилось огромное количество общественных объединений, которые стали осуществлять социальные преобразования: улучшать свою жизнь, жизнь местных сообществ, жизнь общества в целом. Но изменять не средствами вооруженных революционных переворотов, на которые всегда были так скоры французы, а средствами организации социально-культурной сферы жизни людей в местах их проживания.

Таким образом, первая сущностная характеристика: **социокультурная анимация – это общественная деятельность, не ограниченная рамками исполнительной власти. Это деятельность свободная, где личность и объединения личностей сами определяют цели своей деятельности. Естественно, эти цели не должны противоречить нравственным и правовым законам.**

Вторая сущностная характеристика: **социокультурная анимация – гуманистическая педагогическая деятельность, использующая методы активной педагогики (т.е. активизирующей ученика).**

Третья сущностная характеристика: **в социокультурной анимации решающее значение имеет личность аниматора, который, развиваясь, способствует развитию других.**

Четвертая сущностная характеристика: **социокультурная анимация – это организация условий для самореализации личности в сфере досуга.**

Общий контекст анимационной работы теперь уже понятен – это деятельность, осуществляемая общественными объединениями, использующими методы гуманистической педагогики в сфере досуга, в которой основным фактором влияния на аудиторию является личность аниматора. И теперь важно

увидеть, как будет выглядеть анимационная работа с одной из наиболее сложных категорий – с молодыми инвалидами.

Молодые инвалиды – одна из наиболее незащищенных социальных категорий в нашей стране. До сих пор эта категория не выделена в науке, и очень мало организаций, которые на практике занимаются этой проблемой. Можно сказать, что молодые инвалиды брошены на произвол судьбы, особенно это касается провинциальных городов, поселков и сел. К отсутствию доступной среды, какого-либо реабилитационного процесса, условий обучения, трудовой деятельности добавляется отставание в развитии, психологическое отчуждение, инертность, страхи самого молодого инвалида перед людьми – между ним и обществом вырастает пропасть, которую перешагнуть очень нелегко.

Объект технологии социокультурной анимации молодых инвалидов – **молодой инвалид как духовно полноценный человек**. Имеется в виду «духовно полноценный» инвалид не в смысле высокого развития его личности, а в том смысле, что он имеет те же самые духовные «руки и ноги», как и все здоровые люди: потребности в общении, деятельности, познании и творчестве. Эти духовно-социальные потребности имеют еще более глубокое основание – потребность в самоактуализации и самореализации. **Предметом** в технологии социокультурной анимации молодых инвалидов **являются условия полноценной духовной жизни молодого инвалида**. Таким образом, социокультурная анимация организует для молодых инвалидов в сфере досуга общение, деятельность, познание и творчество с целью их самореализации.

Аниматор не воспринимает инвалида в качестве «инвалида», не занимается его физическими или интеллектуальными ограничениями, не акцентирует внимание на негативных аспектах его жизни, аниматор вступает с инвалидом в личностное общение и совместную деятельность и взаимодействует с его возможностями и способностями. Аниматору достаточно быть просто осведомленным о характере заболевания молодого инвалида и учитывать их в работе с ним. Во всем остальном молодой инвалид воспринимается аниматором также как любой здоровый человек.

Цель социокультурной анимации молодых инвалидов – **формирование их жизненной устойчивости**. Жизненная устойчивость включает в себя целый комплекс духовных и материальных факторов, это интегративная характеристика, которая говорит о наличии у молодого инвалида социально-культурного потенциала, благодаря которому он в состоянии чувствовать себя полноценным человеком и выполнять в обществе определенную роль. Жизненная устойчивость – это долговременное в перспективе и стабильное развитие личности в его творческой, общественной или трудовой жизни.

Анимация молодого инвалида и его интеграция в общество происходит через его эмоционально-смысловое развитие и приобщение к общечеловеческой культуре. Нельзя механически интегрировать молодых инвалидов в общество, когда ни инвалиды, ни общество абсолютно не готовы к этому. Анимация делает инвалида причастным к позитивному содержанию духовной культуры, которая является сокровищницей драгоценного опыта полноценной жизни, накопленного человечеством. И именно с ним, в первую очередь,

анимация и организует общение молодого инвалида, а уже затем укрепленной внутренне личности молодого инвалида помогает выходить в общество.

Социокультурная анимация не просто оказывает социальную и психолого-педагогическую помощь молодым инвалидам, она, прежде всего, учит их помогать самим себе, активизирует их собственные жизненные силы. Не стоит цинично говорить: «Дело спасения инвалидов – дело рук самих инвалидов». Но без активного участия их самих помочь им нельзя. Социокультурная анимация – это не бесплатная подпорка в жизни, не костыль, не еще одна возможность вести пассивный и иждивенческий образ жизни. Анимация ставит человека в условия, когда он сам должен бороться за свою жизнь, и не только бороться сам, но еще и помогать другим в этом. Только такая позиция является прочным основанием для формирования личности молодого инвалида и его дальнейшей интеграции в общество.

Социокультурная анимация молодых инвалидов является самоорганизующейся и саморазвивающейся системой. Системообразующим элементом самоорганизации становится культурно-творческая интеллигенция инвалидов, которая является референтом для большинства молодых инвалидов, живущих в изоляции. Интеллигенция инвалидов является не просто интеллектуально развитой субкультурой, а людьми, глубоко интегрированными в общество, но имеющими ограниченные возможности здоровья. Это люди, востребованные обществом, высокообразованные и высоконравственные.

Завершая обзор сущностных характеристик социокультурной анимации и основ технологии социокультурной анимации молодых инвалидов, хотелось бы добавить, что данная технология уже активно внедряется в практику в городе Москве с 2002 года Центром социокультурной анимации «Одухотворение». Программа «Социокультурная анимация молодых инвалидов» включена Департаментом социальной защиты города Москвы в Комплексную целевую программу «Социальная интеграция инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности» на 2007 – 2009 гг. В разработке и внедрении этой технологии ведущую роль играют специалисты Российского государственного социального университета.

САМОРАЗВИТИЕ И ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ВУЗЕ

Нестерова А.Ю., зам. декана

*Балашовский филиал Саратовского государственного университета
им. Н.Г.Чернышевского*

Целью воспитательной работы в ВУЗе является воспитание личности с высоким уровнем профессионального образования, сформированной индивидуальной культурой, способной к саморазвитию и творческой самореализации.

Кадровая обеспеченность

С целью организации учебно-воспитательного процесса в ВУЗе за студенческими группами закреплены кураторы, которые прошли обучение в «Школе куратора» при БФ СГУ. Кураторы курсов постоянно повышают свой профессиональный уровень, принимая активное участие в обучающих семинарах регионального уровня. Проводится реальная работа по сочетанию методических приёмов традиционного воспитания с инновационными технологиями: применение технических средств и наглядных пособий; использование элементов социально-психологического тренинга; внедрение групповых форм работы; использование методов активизации мышления, элементов проблемного обучения; применение тестовых заданий.

Нормативно-методическая обеспеченность

В вузе имеется перечень прав и обязанностей всех лиц, задействованных в учебно-воспитательном процессе. Учебно-воспитательный процесс осуществляется в соответствии с разработанным и принятом на Ученом совете планом воспитательной работы. Разработаны и приняты положения, регулирующие деятельность студенческих объединений. Социальная, учебная и научная деятельность студентов стимулируется такими формами как объявление благодарности, награждение грамотами, поощрение профсоюзными путевками на туристические базы в период каникул. В ВУЗе имеются сценарии мероприятий воспитательной направленности.

Материально-техническая обеспеченность

В ходе подготовки воспитательных мероприятий на факультете кураторами, преподавателями, студентами активно используются: комплект спутникового оборудования, музыкальный центр, аудио- и видеоманитофоны.

Уровень развития органов студенческого самоуправления

Студенческое самоуправление в ВУЗе - это особая форма самостоятельной общественной деятельности студентов по реализации функций управления жизнью студенческого коллектива в соответствии со стоящими перед ним целями и задачами. Все актуальные вопросы студенты обсуждают на заседаниях Студенческого Совета. На заседаниях старостата решаются вопросы о назначении академической и социальной стипендий, студенты участвуют в работе комиссии по распределению материальной помощи. Представители студенческого актива организуют и проводят мероприятия по следующим основным направлениям:

1. Нравственно-культурная ориентация
2. Социальная ориентация
3. Рационально-познавательная ориентация
4. Индивидуально-личностная ориентация

В целях оптимизации самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов в ВУЗе функционирует «Студенческое научно-исследовательское общество». Силами преподавателей и студентов организовываются олимпиады по специальным дисциплинам среди студентов. Редколлегия стенгазеты «Всё обо всём» ежемесячно оформляет настенные номера студенческой газеты.

Студенты активно участвуют в работе среди выпускников школ по профориентации, оказывают реальную помощь в организации цикла мероприятий по осуществлению нового набора (агитационная работа и популяризация специальностей ВУЗа): подготовка и проведение ежегодной Олимпиады по различным предметам среди учащихся школ города и района; организация и проведение педагогических практик в школах города и района; создание информационных уголков института для абитуриентов в школах города и района; ежегодное участие в «Днях открытых дверей» БФ СГУ; выездная агитационная кампания; участие в проведении родительских собраний в школах города и района с целью информирования родителей и абитуриентов об условиях поступления и обучения, о программе довузовской подготовки; ежегодное участие в Ярмарке учебных заведений и в Ярмарке вакансий и мастер-классы (цель – демонстрация уровней профессиональной компетентности и обученности студентов); организация и проведение Региональных научно-методических семинаров для преподавателей вуза и учителей школ города и района; участие Студенческого совета и студентов факультета в акции «Дорогой добра» (воспитательные и учебные мероприятия на базе городской школы-интерната);

Новые традиции (мероприятия)

1. Участие в благотворительной акции «Помоги детям, поделись теплом» (акция «Дорогой добра» на базе городской школы-интерната; проведение новогодних утренников для детей-сирот).

2. Акция по озеленению факультета.

3. Поздравление именинников, родившихся осенью, зимой, весной, летом.

4. Семестровые родительские собрания (с участием студентов).

5. Заседания проблемной группы «Диспут» по проблемам молодёжи.

Поощрения обучающихся за достижения во внеучебной деятельности.

Объявление благодарности:

— студенческому активу;

— студентам - участникам научно-практических конференций; за активное участие в подготовке и праздновании Посвящения в студенты, Дня института, Новогоднего бала; за участие в Спартакиаде; за участие в акции «Помоги детям, поделись теплом»; победителям конкурса «Студенческая весна». Лучшим студентам института была предоставлена возможность отдыха на студенческих турбазах.

Общественная оценка состояния воспитательной работы

Ежегодно проводится опрос студентов, преподавателей, кураторов о состоянии воспитательной работы в ВУЗе. Результаты опросов анализируются в группах, на кафедрах, на Ученом Совете, помещаются в качестве заметок в СМИ.

ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Руднева Л.М., доцент, к.ф.н.

*Балашовский филиал Саратовского государственного университета
им. Н.Г. Чернышевского*

Формирование молодого специалиста XXI века, разносторонне образованного, нестандартно мыслящего, обладающего широким кругозором профессионала, граждански активного, духовно, нравственно и профессионально подготовленного к работе по избранной специальности - является важнейшей задачей, которая сегодня стоит перед высшими учебными заведениями.

В последние годы в Балашовском филиале Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского создаётся современная организационная структура управления воспитательным процессом, совершенствуются организационно-методическое и кадровое обеспечение учебно-воспитательного процесса, материально-техническая база воспитания. При этом воспитательные структуры вуза нацеливаются на создание системы воспитательной работы таким образом, чтобы идейная направленность, проблематика, содержание воспитательных мероприятий, информационных часов носили опережающий характер, содействовали развитию познавательных, интеллектуальных, культурных потребностей студентов.

Исследование состояния воспитательной работы в БФСГУ, анализ эффективности проводимых мероприятий ставятся на научную основу. С этой целью вводится программа мониторинга гражданского, социально-педагогического и психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Мониторинг представляет собой систему регулярного отслеживания изменений ситуации в учебно-воспитательном процессе с целью получения оперативной и сравнительной информации для принятия управленческих решений.

Мониторинг осуществляется всеми субъектами учебно-воспитательного процесса в вузе на различных уровнях: на кафедральном уровне – заведующими кафедрами, преподавателями, кураторами учебных групп; на факультетском уровне – деканами, заместителями деканов по воспитательной работе; на общеуниверситетском уровне – отделом воспитательной работы с молодежью, спортивным клубом, студенческим клубом, общественными организациями.

Важным моментом в организации воспитательного процесса в БФСГУ является работа со студентами-первокурсниками. Целенаправленная работа вуза по адаптации студентов первого курса к новым условиям их жизнедеятельности организуется с использованием соответствующих форм и методов воспитательной деятельности.

Будет ли студент овладевать знаниями с радостью и желанием и будет ли тем самым обеспечена высокая успеваемость, не в последнюю очередь зависит от того, как сложатся отношения внутри учебных коллективов, между студентами и преподавательским корпусом, между студенчеством и администрацией вуза на начальном этапе обучения. Только совокупное действие таких условий и средств воспитания, как создание благоприятной образовательной среды, влияние личности воспитателя и его деятельности, личностное и социально-ролевое общение, активная творческая деятельность студентов, может дать положительный эффект. В этой связи особое значение приобретает институт кураторства, оказывающий помощь студентам в освоении навыков учебного труда, решении их психологических проблем, знакомящих их с традициями и нормами университетской жизни.

Сегодня остро стоит вопрос об укреплении низового звена в структуре управления воспитательным процессом в вузе. С этой целью особое внимание обращено на подбор кураторов из числа наиболее подготовленных преподавателей. На базе вуза осуществляется практика проведения открытых кураторских часов с последующим обсуждением и обменом опытом и повышение их квалификации.

Приоритетными направлениями деятельности воспитательных структур вуза являются - психологическое просвещение, психологическое консультирование, психокоррекция, проведение превентивно-профилактических мероприятий по недопущению вовлечения студенческой молодежи в деятельность деструктивных организаций и сект, предупреждение негативных тенденций в студенческой среде.

Учитывая, что проблемы правонарушений – это проблемы социальные, воспитательные структуры большое внимание уделяют индивидуальной работе со студентами, проводят встречи с родителями, серьезно вникают в проблемы быта и отдыха студентов.

Развитие студенческого самоуправления как формы практической подготовки способствует реализации личностного потенциала студента и этой деятельности в БФСГУ придается особое значение.

Главным условием разрешения всех предыдущих задач является подбор и подготовка кадров для проведения воспитательной работы, создание профессиональных структур и органов для организации и управления этой деятельностью в вузе. Решение этих задач связано с созданием в университете особой атмосферы духовности, созданием педагогически воспитывающей среды как важнейшего фактора формирования профессиональной направленности личности студента, формированием и развитием профессиональных навыков будущего педагога, его увлеченности профессией, стремлением к саморазвитию и самообразованию.

Педагогически воспитывающая среда - понятие сложное и многогранное. Вместе с тем некоторые основные составные части этой среды могут и должны стать важными элементами в создании системы воспитательной работы в вузе, основными конструктивными элементами модели ее организации.

НЕСОВЕРШЕНСТВО СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ ПО ЗРЕНИЮ В МОСКВЕ И КРУПНЫХ ГОРОДАХ РОССИИ

Кораблёв В.Ю., ст. преподаватель

Государственный специализированный институт искусств

В любом демократическом государстве в первую очередь провозглашается равноправие всех граждан независимо от возраста, национальности, состояния здоровья и т.д. Причем, такие слои населения, как инвалиды, имеют возможность пользоваться не только своими правами, но и множеством предоставляемых государством льгот. На основе одного из основополагающих прав - права на образование, с которым мы сталкиваемся уже в детском возрасте, а его результаты ощущаем на протяжении всей жизни, давайте сравним, какова реальная ситуация в нашей стране в сфере начального музыкального обучения здоровых детей и детей с дефектами зрения, и действительно ли у них равные права.

В начальных классах общеобразовательной школы учащиеся с нормальным развитием по согласованию с родителями имеют широкий выбор дополнительных занятий, которые впоследствии могут стать ориентиром к профессиональной деятельности (спортивные секции, разнообразные кружки и студии, художественные и музыкальные школы). Обучение в таковых ведётся на основе утверждённых в соответствующих учреждениях программ специалистами узкого профиля, контролируется всевозможными инстанциями (методическими кабинетами, высшими учебными заведениями, департаментами и т.д.). По окончании их выпускникам выдаётся свидетельство определённого образца, которое дает полное право для поступления в средне-специальные и высшие учебные заведения.

Школьники с частичной или полной потерей зрения, проживающие в небольших населённых пунктах, наравне со здоровыми детьми могут воспользоваться правом выбора дополнительного образования, т.к. там нет специализированных интернатов, огромных расстояний от дома до школ и мест работы родителей. Конечно же учитывается характер конкретного заболевания и делается некоторая коррекция программы обучения на уровне педагога или завуча.

Сложнее обстоит дело с детьми-инвалидами - жителями крупных городов. Они имеют больше возможностей в плане использования достижений культуры и цивилизации (посещение концертов, театров, музеев, спортивных соревнований, выставок и т.д.), но наряду с этим их жизнь, быт и обучение свя-

заны с другого рода проблемами. Незрячие испытывают серьёзные трудности в передвижении по городу из-за огромного потока машин, необорудованности переходов, светофоров, безразличия суетливых прохожих, неудобств в использовании общественного городского транспорта, в отсутствии сопровождающих и множестве других моментов. Учебные заведения, где бы они могли получить общее и дополнительное образование, территориально сильно разбросаны, родители таких детей вынуждены напряжённо работать, чтобы справиться с материальными трудностями не только бытового плана, но и пытаться лечить ребёнка (а это зачастую бывает платно), рабочие места их часто тоже находятся не близко с домом и они физически не успевают провожать детей на учёбу, а также много других далеко не позитивных обстоятельств.

Государство предлагает один из путей решения этих проблем - это интернат с недельным или ежедневным пансионом и специализированным общим средним образованием. Практика показывает, что на данном этапе развития нашего общества эти учебные заведения не могут полностью обеспечить разнообразие дополнительных, профессионально ориентированных программ обучения, а, как говорилось выше, родители не в состоянии решить весь комплекс образования самостоятельно. Вот и получается, что незрячие дети и их родители почти не имеют права выбора в плане образования, кроме того, что предлагается интернатом, а последнее далеко от совершенства и не предоставляет всего разнообразия видов и направлений занятий (в частности музыкальных), которым пользуются здоровые дети. А ведь именно музыка и творчество являются для незрячих одними из наиболее перспективных видов деятельности (в том числе и профессиональной), а также мощнейшим средством реабилитации в обществе.

Вопросы общего среднего образования, кружковой, студийной и спортивной работы ещё более-менее организованы в интернатах благодаря подотчётности этих учебных заведений Министерству и Департаментам *образования*, но проблемы дополнительного художественного и музыкального обучения неразрешимы, т.к. они находятся под контролем соответствующих Министерства и Департаментов *культуры*, которым руководство интернатов не подчиняется. Все, от родителей незрячих детей до ответственных чиновников, знают об этом. Так почему же до сих пор не пересматриваются учебные программы, не меняются стереотипы специализированного обучения и воспитания. Ответ один: администрации интернатов, во главе с директорами не хотят брать на себя лишнюю ответственность и поэтому не выходят с соответствующими инициативами выше, а равно отраслевые Министерства и Департаменты не заинтересованы в дополнительных материальных затратах, которые неизбежно возникнут при реорганизации системы дополнительного образования, а также не могут и не хотят сообща и дипломатично решать межведомственные проблемы.

Статистика и анализ географии поступающих абитуриентов в Государственный специализированный институт искусств, ещё раз доказывает, что только редкие единицы талантливых детей-инвалидов в Москве и некоторых других крупных городах России сумели получить достаточное образование для поступления в музыкальное училище и ВУЗ. И то это было осуществлено только бла-

годаря титаническим усилиям отдельных родителей по организации обучения своих детей в музыкальных школах параллельно с интернатом, благодаря высоким нравственным и профессиональным качествам некоторых педагогов и воспитателей интерната, которые только на собственном энтузиазме, за счет личного времени и сил, сумели преподать отдельным детям достаточные для дальнейшего обучения основы теории, привить любовь к музыке, музыкальным инструментам и творчеству, а также огромному желанию и самостоятельным занятиям самого ребёнка вплоть до самообразования.

Возможно ли разорвать этот замкнутый круг, есть ли теоретические предпосылки и реальные силы, способные прекратить эту дискриминацию и ущемление прав незрячих? Точный ответ на этот вопрос может дать только время. Однако, сам факт проведения нашей конференции, интерес множества организаций и учреждений к решению наболевших проблем преемственности разных уровней художественного образования инвалидов, создание и плодотворная 15-летняя деятельность Государственного специализированного института искусств, творческий и деятельный настрой его выпускников и педагогов, внимание общественности к этим проблемам вселяют оптимизм.

Существует несколько путей решения поставленной проблемы. Давайте рассмотрим два варианта, которые, по мнению автора статьи, наиболее перспективны и действенны в современных условиях.

Первое направление деятельности основано на создании и доведении до сведения соответствующих организаций и служб широкого общественного мнения о необходимости пересмотра существующих учебных программ по музыкальному, хореографическому, театральному и художественному образованию детей-инвалидов в учебных заведениях закрытого типа. Эта работа должна основываться на организации интеллектуальных форумов деятелей культуры и образования, где была бы научно обоснована вышеизложенная позиция, проведено анкетирование и тестирование родителей детей с физическими отклонениями, заинтересованных лиц и организаций, педагогов и ответственных лиц интернатов, выпускников и непосредственно самих учащихся. Всё наработанное необходимо тщательно проанализировать, систематизировать, обсудить на разного уровня семинарах и конференциях, заседаниях кафедр, учебных отделов, Ученых советов и т.д., вынести авторитетное резюме и предоставить материалы в исполнительные органы образования и культуры. Как вы понимаете, это займёт довольно длительное время, а если взять за основу положительное решение в соответственных государственных инстанциях, разработку и утверждение ими необходимых программ, структурных, организационных и финансовых вопросов, то счёт может пойти на десятилетия. Несмотря на это, мы не можем отказаться от этого пути, т.к. в условиях существующей бюрократической системы только он полностью гарантирует положительный результат и доскональное юридическое обоснование предполагаемых преобразований.

Второе направление – более скоростное и, зная заинтересованность в его воплощении исполнителей, несколько дерзкое. Состоит оно в том, что определённые учреждения культуры возьмут на себя функции, которые до сих пор регулировались только инстанциями образования. Инициаторами и исполнителя-

ми могут стать: Государственный специализированный институт искусств, Курское специализированное музыкальное училище, которые заинтересованы в подготовленных абитуриентах; специализированные и общие музыкальные, хореографические, театральные и художественные школы и студии, преподаватели которых могут стать потенциальными сотрудниками создаваемого учреждения; Всероссийские общества инвалидов, в ведении которых трудовая и культурно-спортивная деятельность своих подопечных. Это займёт несравнимо меньший интервал времени, т.к. Департаменты культуры имеют уже разработанные и утверждённые программы, методические рекомендации и схемы практической организации детского музыкального образования. Основным и практически наиболее сложным условием решения этой проблемы является проявление доброй воли и готовности к обсуждению наболевших проблем Департаментом образования и администрацией интернатов.

Предполагается, что ГСИИ в тесном контакте с другими заинтересованными в качественном начальном музыкальном образовании инвалидов организациями выйдет к вышестоящим органам и Учредителям с пакетом предложений по созданию так называемой «Центральной специализированной школы искусств» при Государственном специализированном институте искусств. Аналоги такому строению существуют – это и ЦМШ при Московской консерватории, и музыкально-образовательный комбинат им. Гнесиных и всевозможные школы, колледжи, гимназии, училища при различных консерваториях, Университетах культуры и искусств. Единственное принципиальное отличие создаваемой школы – это выездной характер её деятельности, в связи с нахождением учащихся в условиях интернатов.

Квалифицированные преподаватели различных музыкальных дисциплин, являющиеся сотрудниками ЦСШИ, по согласованию с руководством интернатов, в определённые часы, свободные от общеобразовательных дисциплин, проводят индивидуальные и групповые занятия с учащимися, которые прошли вступительные испытания, проявили свои способности и интерес к освоению определённых музыкальных инструментов. Учитывая небольшую численность наборов, последние могут проводиться раз в 2 года на основе последовательных классов (например 3-4 классы общей школы поступают в 1 класс музыкальной), тогда увеличатся учебные группы, что позволит более рационально использовать выделенное время (с учетом самоподготовки) и распределять нагрузку педагогов. Обучение должно строиться строго на основе разработанных программ музыкальных школ, лишь с некоторой их корректировкой, обусловленной конкретным заболеванием ребёнка, и по окончании выдаваться свидетельство, являющееся основным документом для поступления в профессиональные училища и ВУЗы. Причём, даже если выпускник не изъявит желания продолжать художественное образование далее, он будет ощущать своё равноправие со здоровыми детьми, а полученные качественные творческие навыки и знания не раз ещё пригодятся ему в жизни и других профессиях.

Конечно же, данный вопрос требует более тщательного рассмотрения, нежели в рамках одного выступления и статьи, но хочется верить, что даже эта информация заставит задуматься многих участников конференции и читателей

над созданным положением, даст толчок новым идеям и инициативам, выведет эти начинания на более высокий уровень и даст практические результаты. Однако необходимо ещё раз подчеркнуть, что эта задача далеко не из лёгких, и только серьёзная научно-методическая, информационная, продюсерская и организаторская работа множества людей и коллективов может сдвинуть проблему с мёртвой точки и дать желаемый результат.

ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА: ОПТИМАЛЬНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Сергеева Н.Г., ст. преподаватель, к.п.н.
Российский университет дружбы народов

Одним из важнейших направлений исследований в области интенсификации обучения является поиск оптимальных форм организации учебно-воспитательного процесса. В этой связи в последнее время внимание исследователей все более привлекает учебное сотрудничество, под которым понимаются различные виды совместной работы обучаемых, направленные на решение учебных задач.

Технологии учебного сотрудничества основываются на совместной работе учащихся в малых группах, на взаимном обучении. Основная идея учебного сотрудничества такова: учащиеся объединяют свои усилия для того, чтобы выполнить общие задания. При работе в малых группах учащиеся приобретают коммуникативные и организаторские умения, разбираются с конкретными проблемами, взаимно обучают друг друга.

С точки зрения В.Д. Симоненко, для того, чтобы учебное сотрудничество было эффективным, необходимо соблюдение следующих условий [2]:

1. Учебно-познавательная деятельность учащихся в малых группах должна быть увлекательной.
2. Учебные задания должны учитывать интересы учащихся и опираться на эти интересы.
3. Каждый учащийся является субъектом учебно-познавательной деятельности.
4. Каждый учащийся вносит свой посильный вклад в достижение общей цели.
5. Хороший психологический микроклимат в группах.

На основании изложенного можно выделить основные идеи, присущие технологиям учебного сотрудничества:

1. Общность цели и задач: в основе обучения лежит сотрудничество, а не соревнование.

2. Индивидуальная ответственность: успех всей команды (группы) зависит от вклада каждого учащегося, что предусматривает помощь каждого члена группы друг другу.

3. Равные возможности успеха: возможность каждого ученика совершенствовать свои собственные достижения, каждый ученик работает в силу собственных возможностей и потому имеет шанс оценить себя наравне с другими.

4. Выполнение социальных ролей: каждый учащийся выполняет разные социальные роли (лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, аналитика, исследователя и др.).

5. Самостоятельная работа: индивидуальная и коллективная самостоятельная работа над проблемой – приоритетный вид учебно-познавательной деятельности.

6. Учитель – менеджер: учитель выступает как организатор активной познавательной деятельности учащихся, как компетентный консультант и помощник [2; 170-171].

Учебное сотрудничество со сверстниками представляет собой форму организации учебного взаимодействия, характерной особенностью которой является совместный поиск учениками знаний и способов действий, необходимых для решения данной учебной задачи. Группа учеников выступает как коллективный субъект учебной деятельности, осуществляя при этом такие действия, как совместное принятие учебной задачи и поиск путей её решения, координация участниками совместных действий и предметно-содержательный обмен способами действия, их взаимная координация; контроль и оценка выполняемых индивидуальных действий; моделирование образцов (схем) организации совместной деятельности, их преобразование и поиск новых форм и способов взаимодействия. Таким образом, в сотрудничестве со сверстниками ученик усваивает содержание учебного предмета и способы взаимодействия с соучениками.

Итак, при организации занятия с использованием технологии сотрудничества первоначально необходимо отобрать учебный материал. Выбор учебного материала определяется видом задания, которое получила группа. После того как педагог решил, какие материалы будут использоваться, он передает их в группы для того, чтобы каждый участник смог с ними познакомиться. Затем распределяются роли между учащимися.

В начале занятия педагогу необходимо: четко объяснить учебные цели задания, чтобы учащиеся ясно представляли, что от них требуется; объяснить, в чем состоит смысл задания и что должны сделать учащиеся, чтобы его выполнить. Необходимо уточнить критерии оценки качества выполняемой учащимися работы.

Педагог наблюдает за тем, как взаимодействуют между собой члены группы, оказывает при необходимости помощь и поддержку, направляя и стимулирует учащихся.

В конце занятия учащиеся должны подвести итог работе, проделанной в течение занятия; перечислить идеи, с которыми они познакомились за это время; сформулировать вопросы, которые они хотели бы задать педагогу.

На заключительном этапе учащиеся в малых группах обсуждают, как была организована работа. Обсуждаются возможные варианты решения той или иной проблемы.

Главное при обучении в сотрудничестве – структурировать деятельность учащихся таким образом, чтобы они были вовлечены в активную совместную деятельность с личной ответственностью за действия каждого и собственные действия.

Сотрудничество может протекать в индивидуальной, групповой и коллективной деятельности учащихся.

Рассмотрим некоторые варианты осуществления технологии учебного сотрудничества.

«Teams – Games – Tournaments» (TGT)

План *«Teams – Games – Tournaments»* («Команды – Игры – Турниры») был предложен учеными De Vries D.L и Edwards K.J. [5]. Ученики разбиваются на группы по четыре человека, разного уровня обученности, девочки и мальчики. Педагог после обычного объяснения нового материала с использованием всех необходимых ему средств наглядности, предлагает ученикам в группах его закрепить, разобраться, понять все детали. Группам дается определенное задание, которое выполняется либо по частям (каждый ученик выполняет свою часть), либо по «вертушке» (каждое последующее задание выполняется следующим учеником, начинать может либо сильный ученик, либо слабый). При этом каждый ученик должен четко объяснить своим партнерам, что он делает и почему так. Остальные ученики группы, имея перед собой соответствующие опоры, контролируют правильность выполнения задания, ответа каждым учеником группы. После изучения нового материала проводятся еженедельные игры – турниры, посвященные изучаемой теме. Та команда, которая набирает наибольшее число баллов, объявляется победителем турнира и награждается.

«Jigsaw»

В соответствии с планом построения занятий по учебному сотрудничеству *«Jigsaw»* («Пила»), разработанным Е. Aronson [4], учащиеся организуются в группы по четыре–шесть человек для работы над учебным материалом, который разбит на фрагменты (логические или смысловые блоки). Всем группам предлагается одно и то же задание, каждому члену группы поручается фрагмент задания, который он должен выполнить самостоятельно и доложить результаты другим членам группы. Затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется «встречей экспертов». Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и вся команда в целом.

«Jigsaw-2»

В 1986г. R. Slavin [6] разработал модификацию этого метода *«Jigsaw-2»*, который предусматривал работу учащихся группами в 4-5 человек. Вместо того, чтобы каждый член группы получал отдельную часть общей работы, вся

команда работала над одним и тем же материалом. Но при этом каждый член группы получал свою подтему, которую разрабатывал особенно тщательно и становился в ней экспертом. Встречи экспертов из разных групп оставались. В конце цикла все учащиеся проходили индивидуальный контрольный срез, который и оценивался. Результаты учащихся суммировались. Команда, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждалась.

Метод проектов

Смысл метода проектов заключается в том, что учащиеся индивидуально или по группам за определенное время (от одного урока до 2–3 месяцев) выполняют познавательную, исследовательскую, конструкторскую или иную работу на заданную тему. Их задача – получить новый продукт, решить научную, техническую или иную проблему.

8) К организации работы по проекту предъявляются следующие требования: 1) проект разрабатывается по инициативе учащихся. Тема проекта для всего класса может быть одна, а пути его реализации в каждой группе разные; 2) проект является значимым для ближайшего и опосредованного окружения учащихся (одноклассников, родителей, знакомых); 3) работа по проекту является исследовательской, моделирует работу в научной лаборатории или иной организации; 4) проект педагогически значим, т.е. учащиеся приобретают знания, строят отношения, овладевают необходимыми способами мышления и действия; 5) проект заранее спланирован, сконструирован, но вместе с тем допускает гибкость и изменения в ходе выполнения; 6) проект ориентирован на решение конкретной проблемы, его результат имеет потребителя; 7) проект реалистичен, сориентирован на имеющиеся в распоряжении учебного заведения ресурсы.

Тематика проектов может быть самой разнообразной: экспериментальное изучение и использование природных явлений (дожди, изменение температуры воздуха) или технических процессов (очистка выхлопных газов); сборка электрической конструкции с заданными параметрами (например, средство сигнализации для физического кабинета); жизнь и творчество выдающихся ученых; теоретические модели (создание гипотетической теории единого взаимодействия в природе; получение сверхсветовой скорости); фантастические проекты (термоядерная энергия в городе будущего); конструирование планет с заданными свойствами; социальные, литературные, культурные, исторические и иные проекты [3].

Технология обучения в сотрудничестве обеспечивает развитие и самореализацию личности учащегося; предоставляет возможность каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и опыт, реализовать себя в познании и учебной деятельности.

Список литературы

1. Полат Е.С. Новые педагогические технологии: Курс дистанционного обучения для учителей. – М.: РАО, Ин-т общего среднего образования, 2006.
2. Симоненко В.Д., Фомин Н.В. Современные педагогические технологии: Учеб. Пособие. – Брянск: изд-во БГПУ, 2001.
3. Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособ. для учит. – М.: Владос, 2000. – (Педагогическая мастерская).

4. Aronson. E., Patnoe. S. The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom (2nd ed.). – New York: Longman, 1997.

5. De Vries D.L., Slavin R.E., Edwards K.J. Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments using teams-games- tournament // J. Educat. Psychol. 1978. V. 70(3). P. 356–362.

6. Slavin R. E. Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes // J. Educat. Psychol. 1978. V. 70(4). P. 532–546.

НЕОБХОДИМОСТЬ НАУЧНОЙ И МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМАТИЗАЦИИ НАКОПЛЕННОГО ОПЫТА КОЛЛЕКТИВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА НЕЗРЯЧИХ И ОСНОВНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ЕГО РАЗВИТИЯ

Кораблёв В.Ю., ст. преподаватель,
художественный руководитель и главный дирижёр оркестра
Государственный специализированный институт искусств.

"Слепым, лишенным возможности созерцать красоты природы, наблюдать произведение человеческой изобретательности и труда, можно доставить возможность наслаждения в мире звуков и не только пассивного восприятия их, но и активного самостоятельного их воспроизведения".

А.И. Скребицкий.

Согласно статистике на 2005 г. в мире насчитывалось 45 млн. слепых и 135 млн. слабовидящих. Каждый год добавляется 2 млн. слепых, а к 2020 году их количество удвоится. Всего 19% людей имеет зрение без патологий. Именно поэтому проблема адаптации и социальной реабилитации этой части общества в последние годы привлекает к себе внимание широкого круга ученых разного профиля и специалистов-практиков, рассматривающих ее различные аспекты.

Исследования показали, что человек, лишенный зрения, недополучает из окружающего мира до 85% информации, у него нарушается двигательная система, притупляется бытовой слух (хотя музыкальный наоборот обостряется) и осязание, деморализуется психика и человек постоянно деградирует. В связи с этим, можно сказать, что процесс социальной реабилитации направлен на нейтрализацию и устранение отрицательных последствий слепоты и слабовидения, содержанием которого является повышение степени социальной полноценности инвалидов по зрению на основе комплексной реализации мер социально-экономического, правового, педагогического, культурно-нравственного, психологического и медицинского характера с целью интеграции слепых и слабовидящих в общество.

Автор статьи, столкнувшись с особенностями работы с оркестрами и ансамблями русских народных инструментов ВОС, почувствовал острую необходимость теоретических знаний. Однако, обратившись к каталогам

научных библиотек, понял, что исследований и методик работы с незрячими, обучающимися музыке, не так уж и много, а научных работ по вопросам оркестрового и ансамблевого исполнительства слепых практически нет совсем. Видимо, данный вопрос находится на стыке знаний в области музыки, театра, режиссуры, психологии, социологии, физиологии, медицины и др., что создает определенные трудности в исследовании этой темы.

Тем не менее, существует несколько работ, которые близки к теме выступления, и из которых автор почерпнул ряд новых и интересных идей. Следует отметить диссертации, рефераты и статьи В.З. Кантора, Н.С. Михальченко, Н.Н. Колокольцевой, Е.В. Селезневой, Ю.В. Павлова, С.В. Дудениной, В.Н. Кулакова и других авторов. Однако все эти исследования затрагивают вопросы, связанные с довольно узкими областями деятельности слепых и слабовидящих, а именно - с библиотечным делом, администрированием художественной самодеятельности, анализом развития некоторых коллективов, с особенностями обучения и роли компенсаторных факторов учащихся в хоровых, эстрадных, баянных и др. классах, педагогическими проблемами индивидуальной работы с инвалидами, организацией их быта и скорейшей реабилитации в обществе. Тем не менее, синтез всех этих знаний позволяет привести к определенным желаемым результатам.

Отсутствие теоретических разработок по интересующей нас теме, видимо, обосновывается ещё тем, что специалисты, работающие с народными оркестрами и ансамблями слепых и слабовидящих, руководствуются в основном собственными практическими наблюдениями и методиками и, как правило, не выносят их за рамки своего коллектива. Многие руководители сами являются членами ВОС, что создает трудности при написании, чтении соответствующей литературы, проведении экспериментальной работы, контактах с аналогичными коллективами. Другие, просто являясь энтузиастами своего дела, не ставят перед собой научных проблем, решая лишь практические образовательные и воспитательные задачи. Но почти все они осознают, что в своей деятельности создают нечто новое в теории и практике народного исполнительства. В беседах с этими людьми часто звучит мысль о необходимости систематизации накопленного опыта, научной разработки вопросов, связанных с творчеством ансамблево-оркестровых составов и потребности создания на научной базе оптимальных методик обучения данной категории музыкантов, ознакомления с деятельностью других коллективов и обмена опытом.

Для слепых и слабовидящих, имеющих недостаточно четкие и правильные зрительные представления, а иногда и лишенных их вовсе, особенно важно слуховое восприятие и, естественно, те виды искусства, которые основаны на них. Музыка является именно таким видом искусства, которое с большой эмоциональной силой передает идеи, чувства и разнообразную информацию. По силе своего воздействия на человека она, подчас, не имеет себе равных. Незрячие, познание мира которых опирается в основном на слуховые восприятия, очень восприимчивы к музыке, главным образом, к народной, которая близка и по воспитанию, и по духу, которая

постоянно на слуху или легко ложится на слух, хорошо запоминается наизусть и доступна для понимания. Совместное музицирование является также одним из мощнейших коммуникационных средств для людей с потерей зрения. Оно затрагивает такие жизнедеятельные стороны как общение, обмен опытом и информацией, духовное и нравственное воспитание, художественное творчество. Любой оркестровый состав, как таковой, является высшим проявлением коллективной солидарности артистов. С одной стороны это - большое объединение людей, где каждый - личность со своими способностями, характером и проблемами, а с другой стороны - единый живой организм с общими идеями, настроением, планами и сценическим имиджем. Именно это диалектическое двуединство становится основным стимулом совершенствования как каждого исполнителя индивидуально, так и всего коллектива в целом. Давайте проследим насколько глубоки корни совместного творчества незрячих и существуют ли перспективы его развития.

С древнейших времен ценились талантливые самобытные слепые музыканты, певцы-сказители. Они отличались обостренным слухом, мастерским владением музыкальным инструментом и голосом, неординарным складом ума и типом мышления. Люди вне зависимости от званий и сословий тянулись к их творчеству и всевозможно поощряли его. Широко известны такие легендарные личности как Боян, Гомер, Аваси, Остап Вересай... Искусство незрячих музыкантов во всем мире признано явлением ярким как по глубине и образности, так и по форме и профессиональному уровню. Таких людей во все времена считали вещими, их творчество, которое особенно образно выражалось в самобытных национальных жанрах, глубоким и даже освященным даром провидения и исцеления. Сердца слушателей наполнялись гордостью и уверенностью в будущем, любовью и состраданием к ближнему, верой и надеждой, внимая звукам музыки искусных народных исполнителей, которые, в силу различных причин, частично или полностью потеряв зрение, нашли самовыражение, овладев различными инструментами, искусством пения и импровизации. Сами же инвалиды, получая достойную оценку своего творчества у благодарной публики, чувствовали свою неповторимость и востребованность обществом, а это давало им новые силы преодолевать все жизненные перипетии и трудности.

Однако в прошлом ансамбли таких самородков - очень большая редкость. История имеет примеры таковых в образе небольших музыкальных театров с участием слепых исполнителей или по-особому называемых в различных регионах кочевых групп незрячих артистов (калики-перехожие, рапсоды и т.п.). Небольшими группами, в сопровождении зрячего человека, они доносили свое мастерство до слушателей, грая на различных народных инструментах - гусях, лире, балалайках, свирелях, рожках, ударных и других. Можно предположить, что эти маленькие ансамбли иногда встречались и музицировали вместе - на привалах, в крупных городах, по заказу в домах вельмож и т.п.

Не исключением были и славянские земли. Начиная с XI века, основными носителями коллективного музицирования стали кочевые скомо-

рохи. Объединяясь в так называемые "ватаги", они были желанными гостями в любом месте огромной России. Существовали и "оседлые" скоморохи, которые жили при князьях, неся государеву службу. Документов, подтверждающих данные явления, не так много, но они существуют (некоторые летописи, легенды, фрески, тексты старинных песен и т.п.). Отношение аристократии на протяжении веков менялось к странствующим музыкантам – их то боготворили, то устраивали им гонения, но всегда эти артисты были любимы простым народом.

Только в 19 веке начинают создаваться первые специализированные образовательные учреждения, а также объединения инвалидов в общественные организации (в России это привело к образованию в 1921 году Всероссийского общества слепых - ВОС). В 1917 году появляется Левшинская школа для слепых, которая в 1923 году была реорганизована в музыкальный техникум. В школе преподавал основатель единственного профессионального Государственного оркестра домр и Государственной показательной мастерской народных инструментов Григорий Павлович Любимов. Безусловно, школа Любимова серьёзно повлияла на создание первых народных оркестров ВОС, так как многие его ученики были незрячими и в дальнейшем работали на поприще русского народного творчества. Доказательством того может явиться тот факт, что первоначально состав домр московского оркестра ВОС был четырех струнным. В 1933 году в городе Курске открывается музыкальная школа для слепых, а в 1954 году на её базе создаётся музыкальное училище-интернат, в соответствии с программой которого, организуется учебный процесс в ансамблях, оркестрах, хорах различного вида и состава.

Новый всплеск творческой активности инвалидов возникает на волне победы над фашизмом во Второй мировой войне. Бывшие военнослужащие, работники тыла, дети, получившие в эти годы увечья, с огромным энтузиазмом вливаются в творческие коллективы и находят для себя там мощнейший стимул и возможность реабилитации в новом, мирном жизненном пространстве. Уже в 1944 году композитор и педагог И.М. Папков стал инициатором создания в городе Загорске музыкальной школы-интерната для ослепших военных (действовала до 1951 года), в которой изучались предметы по программе музыкального училища. По всей России создаются многочисленные предприятия слепых, первичные организации и клубы, на базе которых появляются новые хоры, ансамбли, театры и оркестры. Руководителями коллективов, педагогами и наставниками приглашаются специалисты высокого профессионального уровня.

В 1950 годы в московском клубе ВОС слепой от рождения, но очень энергичный организатор и высоко образованный музыкант Семен Федорович Цепелев по предложению руководства общества начинает создавать оркестр русских народных инструментов. Самобытность и красота звучания народного оркестра, в те годы уже необычайно популярного и любимого, приводит в образующийся коллектив множество людей. Как указывалось выше, основой оркестра стала 4-х струнная домра и баяны. Там же параллельно появляются коллективы такого масштаба как академический хор и

драматический театр. Уровень исполнения их стремительно растёт, и вскоре они выходят на самые значительные сценические площадки Москвы, вплоть до Кремля, выезжают с гастрольными программами в различные регионы России, где также перебирается передовой опыт и возникают собственные самобытные ансамбли. Самые одарённые молодые люди с дефектами зрения получают профессиональное музыкальное образование в училищах, институтах, консерваториях и продолжают начатые преобразования в области развития творчества незрячих. В 60-80 годы создаются профессиональные эстрадные объединения, концертные бригады, в которых наравне со зрячими артистами трудятся слепые, демонстрируя свой талант не только в России, но и за рубежом.

Наконец, в 1990 году создаётся Государственный специализированный институт искусств, в котором готовят и актёров, и художников, и сольных музыкантов, и артистов ансамбля, хора и оркестра. С первых лет существования института создаётся множество студенческих коллективов от дуэтов до оркестра и хора, которые успешно осваивают серьёзные и разнообразные произведения и программы, демонстрируют их на различных выступлениях и гастролях, добиваясь успеха на конкурсах и фестивалях. Можно утверждать, что с этого момента музыкальное творчество незрячих выходит на качественно новый уровень и, являясь мощнейшим реабилитационным фактором, даёт новые возможности инвалидам по зрению в плане реализации собственных возможностей в современном обществе.

В заключение необходимо ещё раз подчеркнуть, что история развития музыкального искусства незрячих несмотря на то, что имеет глубокие корни, начала стремительно развиваться лишь в последнее столетие и на данный момент достигла того уровня, который позволяет вести речь о серьёзных теоретических и практических преобразованиях в этой области. Сложившаяся ситуация вселяет уверенность, что существующий дефицит научно-методических и практических разработок в области творческой деятельности незрячих вскоре будет систематизирован, будут накоплены знания и накопленный в этой сфере опыт, появятся реальные условия для развития существующих и создания новых самодельных и профессиональных коллективов ВОС.

ОБРАЗОВАНИЕ, РЕАБИЛИТАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

**Материалы научно-практической конференции
Москва, 30 мая 2008 года**

Верстка О.В. Андреевой

Лицензия серия ЛР № 021321 от 14.01.99.

Подписано в печать 21.05.2008.

Формат 60х90/16. Объем 10,25 п.л.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Тираж 500 экз. Заказ № 88.

Издательство Академии повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
125212, Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2.

Отпечатано в типографии АПКиППРО
107014, Москва, ул. Короленько, д. 2/23.