

**МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ  
АКАДЕМИЯ ИСКУССТВ»**

**Е.О. Багрова, Е.О.Бидная, И.М.Востров, А.В.Пичугина, Н.А.Филатова**

**Специфика профессионального театрального образования  
глухих и слабослышащих актеров в специализированном  
театральном вузе**

*Учебно-методическое пособие*

Под редакцией Н.А. Филатовой

*Москва, 2016*

## Оглавление

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ЛЮДЕЙ, <i>Е.О.Бидная, Н.А.Филатова</i> .....	5
§1 Нарушения слуха, виды нарушений и проблемы, связанные с этими нарушениями .....	5
§2 Из истории театрального образования глухих артистов.....	12
Глава I.....	17
ОСНОВЫ АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА. ТРЕНИНГ МЫШЛЕНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ, <i>Н.А.Филатова</i> .....	17
Введение.....	17
§1. Развитие восприятия .....	24
1.1.Тренинг мышления и воображения на первом этапе обучения.....	24
1.2.Тренинг физической и психофизической свободы и воображения.....	45
1.3 Тренинг мышления и воображения.....	55
§ 2. Тренировка воображения в условиях сценической воображаемой реальности.....	61
2.1. Память физических действий и ощущений.....	61
2.2. Перемена отношения .....	66
Заключение .....	70
Список рекомендуемой литературы: .....	72
Приложение .....	73
Программные требования для студентов подготовительного отделения по дисциплине «Основы актерского мастерства» (раздел «Основы психотехники артиста»).....	73
Глава II.....	79
СОЗДАНИЕ ЖЕСТОВОГО ТЕКСТА РОЛИ В ТЕАТРЕ НЕСЛЫШАЮЩИХ АКТЕРОВ, <i>И.М.Востров, А.В.Пичугина</i> .....	79
Введение.....	79
§1. Жестовый язык и его особенности .....	80
§2. Методические принципы перевода драматургического произведения на жестовый язык (создания жестового текста спектакля) .....	85

2.1.Этапы перевода текста роли на жестовый язык .....	85
Заключение .....	95
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:.....	96
Глава III .....	97
РАЗВИТИЕ СМЕШАННО-ДИАФРАГМАТИЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ И ДИКЦИИ ДЛЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ СРЕДСТВАМИ СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ, <i>Е.О.Багрова</i> .....	97
Введение.....	97
§1 Развитие смешанно-диафрагматического дыхания.....	98
§2 Дыхательные упражнения в активном движении.....	103
§3 Фонационное дыхание.....	105
3.1Фонация и состояние гортани.....	105
§4 Артикуляционная гимнастика .....	106
§5. Точная артикуляционная позиция гласных и согласных звуков .....	108
5.1Артикуляция гласных звуков.....	108
Таблица гласных звуков: <b>И-Э-А-О-У-Ы</b> .....	108
5.2Артикуляция согласных звуков.....	110
Таблица глухих щелевых: <b>Ф-С-Ш-Щ-Х</b> .....	112
Заключение .....	118
Список рекомендуемой литературы: .....	118
ГЛАВА IV .....	120
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ТАНЦА СТУДЕНТАМ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА, <i>Е.О.Бидная</i> .....	120
Введение.....	120
§1. Пластическая культура актера и специфика ее воспитания у глухих и слабослышащих студентов, обучающихся по специальности .....	121
«Актерское искусство».....	121
1.1.Пластическая культура актера.....	121
1.2 Внимание как основной элемент в пластическом воспитании .....	123
§2. Танец и специфика его преподавания студентам с потерей слуха .....	126

2.1 Танец, как дисциплина, повышающая уровень пластической культуры актера.....	126
2.2 Внимание неслышащего актера на уроках танца .....	128
2.3 Взаимодействие с музыкой .....	129
2.4 Основные проблемы неслышащих студентов, при освоении выразительности танцевального рисунка.....	131
2.5 Проблемы постановки дыхания в танце глухих и слабослышащих студентов.....	133
§3 Программа обучения танцу студентов с нарушением слуха.....	135
Заключение .....	140

# ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ЛЮДЕЙ

## §1 Нарушения слуха, виды нарушений и проблемы, связанные с этими нарушениями

Нарушения слуха могут быть врожденными и приобретенными. Такие врожденные нарушения, как отсутствие или деформация органов слуха, встречаются крайне редко. К данному типу нарушений относятся врожденные аномалии слухового органа (физические дефекты), возникающие вследствие воздействия на развивающийся плод различных вредных факторов. Это могут быть вирусные инфекции (корь, грипп, скарлатина и др.), особенно в случае их возникновения у матери в первые три месяца беременности, внутриутробные интоксикации химическими, лекарственными веществами, алкоголем, травмы плода.

Большинство ограничений слухового восприятия окружающей действительности у некоторых людей возникают с течением времени, это приобретенные проблемы. Причины которых могут быть в наследственности, в перенесенных инфекционных заболеваниях (менингит, корь, скарлатина, свинка, пневмония), воспалительные процессы (воспаление среднего уха – отит), последствия заболеваний носа и носоглотки (хронический насморк, аденоиды и др.), различные осложнения, вызывающие непроходимость органов среднего уха, евстахиевой трубы, невриты, повреждения слухового нерва, травмы головы (родовые и послеродовые).

Лица с нарушенной слуховой функцией делятся на три основные категории:

- *глухие (ранооглохшие)* – это люди, потерявшие слух до начала речевого развития или на ранних этапах развития. К этой группе относят людей с такой степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия и самостоятельного овладения речью. Речевое и слуховое развитие таких людей требует создания методик, опирающихся на сохраненные

анализаторы: зрительный (чтение с губ) и слухозрительный (при помощи слуховой аппаратуры).

- *слабослышащие (тугоухие)*, имеющие частичную потерю слуха. В зависимости от степени сохранности слуха в некоторых случаях присутствует возможность самостоятельного овладения речью, но такая речь обычно имеет ряд существенных недостатков, подлежащих коррекции в процессе обучения. По глубине нарушения слуха при тугоухости можно выделить четыре степени: легкую, умеренную, значительную и тяжелую.

- *позднооглохшие (глухие, сохранившие речь)*, потерявшие слух после формирования речи.

- *имплантированные дети и взрослые* – люди, перенесшие операцию по кохлеарной имплантации (от лат. cochlea – улитка), т.е. операцию по вживлению электродных систем во внутреннее ухо, в улитку, с последующей электрической стимуляцией слухового нерва, что позволяет посылать в мозг сигналы, вызывающие слуховые ощущения.

Нарушение слуха приводит к различным последствиям. Прежде всего, у всех вышеприведенных категорий лиц затруднены возможности установления коммуникативных связей с окружающим миром в силу расстройства слухового восприятия и речевого общения».

Поведение человека с нарушением слуха бывает различным: от беспокойного, несколько суетливого, надоедливое, связанного с потребностью в помощи, в восполнении недостатка слуховой информации – до отрешенного, рассеянного, избегающего общения с окружающими.

Второй вариант связан с негативным опытом общения со слышащими людьми, со страхом быть непонятым, осмеянным. При этом потребность в общении у неслышащего человека не меньшая, чем у слышащего. Поэтому люди с нарушенным слухом нередко предпочитают посещать массовые

мероприятия или отправляться в путешествия в обществе людей с таким же нарушением.

У глухих людей иногда возникают трудности в координации движений, что может выражаться в шаркающей походке, некоторой неуклюжести. Причина – нарушения в работе вестибулярного аппарата (органы слуха и равновесия расположены рядом). Из-за проблем со слухом человеку трудно контролировать собственные голосовые реакции. Поэтому глухие люди могут непроизвольно издавать необычные шумы при физическом усилии, дыхании, приеме пищи, волнении.

Особенности в развитии внимания людей с нарушениями слуха связаны с тем, что для них большее значение имеет зрительное восприятие, а значит, основная нагрузка по переработке поступающей информации ложится на зрительный анализатор. Например, восприятие словесной речи посредством считывания с губ требует полной сосредоточенности на лице говорящего человека, восприятие тактильной речи – на положениях пальцев рук. Эти процессы возможны только при устойчивом внимании, напряжении. Поэтому глухие быстрее и больше утомляются, чем нормально слышащие, следствием этого является неустойчивость внимания.

У глухих отмечаются трудности переключения внимания, им требуется больше времени на "вработывание", что приводит к снижению скорости выполняемой деятельности, увеличению числа ошибок.

Внимание людей с нарушениями слуха в большей степени, чем у слышащих, зависит от выразительности материала: они легче различают фигурный материал, поэтому и работают с ним лучше всего; хуже - буквы, поэтому работают медленнее и делают больше ошибок.

В связи с этим при обучении людей с нарушенным слухом широко используются различные средства наглядности: одни - для привлечения

непроизвольного внимания (например, яркая картинка), другие - для развития произвольного внимания (схемы, таблицы).

В процессе школьного обучения у детей с нарушенным слухом произвольное внимание развивается, формируются основные его свойства. Существенное отличие от нормально слышащих детей заключается в том, что наибольший темп развития произвольного внимания приходится на подростковый период (у слышащих оно формируется на 3-4 года раньше).

Задача формирования внимания у школьников с нарушениями слуха решается благодаря правильно организованной учебной деятельности. К общим условиям, способствующим формированию произвольного внимания, можно отнести организацию учебного материала, его структурирование, подбор ярких примеров; формирование мотивации учебной деятельности, устойчивых познавательных интересов; организацию деятельности самого учителя (особенно - оптимальное соотношение устной, тактильной и письменной форм речи, правильное дозирование нагрузки, использование разнообразных методов педагогического воздействия); формирование у учащихся навыков учебной деятельности, в частности контроля и самоконтроля. К специфическим условиям можно отнести такие, как использование специальных технических средств (звукоусиливающей аппаратуры индивидуального и коллективного пользования); широкое применение наглядных средств обучения, с помощью которых можно привлекать непроизвольное внимание и развивать произвольное (для этого используются средства определенного уровня абстрактности - схемы, диаграммы, таблицы).

Важным фактором, который всегда следует учитывать, является своеобразный способ восприятия глухими людьми устной речи – постоянная фиксация внимания на лице, губах и жестах говорящего, требующая особой сосредоточенности.



Таким образом, развитие внимания у глухих детей заключается в становлении произвольного внимания как сознательного и контролируемого, в формировании основных свойств внимания, таких, как устойчивость, распределение, переключаемость». (Л.В. Кондратьева «Особенности развития внимания детей с нарушением слуха»)

Также важным фактором является степень потери слуха и время (когда произошло нарушение).

Нарушение слуха приводит к различным последствиям. Прежде всего, у всех вышеприведенных категорий лиц затруднены возможности установления коммуникативных связей с окружающим миром в силу расстройства слухового восприятия и речевого общения.

На ранних этапах развития человека нарушение слуха приводит к трудностям в овладении речью. Развитие речи – одно из основных условий развития когнитивных (познавательных) процессов и взаимодействия с окружающим миром. Важной особенностью в познавательной сфере лиц с нарушенным слухом является диспропорция в развитии образного и абстрактного (словесного) компонентов когнитивных процессов (мышление, память, внимание, письменная и устная речь).

Люди с нарушенным слухом воспринимают устную речь слухозрительно одновременно - и читая по губам, и пользуясь остаточным слухом. Однако точность понимания смысла зависит и от собственных усилий неслышащего: от его умения удерживать внимание, задавать уточняющие вопросы, от уровня развития смысловой догадки, когда из «услышанных» фрагментов по контексту мысленно достраивается вся фраза. Поэтому если речь связана с текущей ситуацией, человеку с нарушенным слухом легче понять контекст и смысл сказанного. А вот отвлеченный рассказ о том, что было раньше или будет позже, понять ему будет гораздо сложнее.

Таким образом, нарушение слуха определяет особое восприятия внешнего мира и специфику взаимодействия с ним.

Природа глухих и слабослышащих людей имеет свои особенности и нуждается в дополнительном внимании. Глухие люди труднее вступают в общение с окружающим миром, позднее социализируются. Словарь общения формируется у них с большими трудностями и требует огромной работы, усилий воли, а также помощи окружающих. Дети медленнее овладевают речью и из-за коммуникативных барьеров отличаются своеобразным развитием познавательной сферы. У них позднее появляется ощущение собственной индивидуальности, они лучше чувствуют общность коллектива, чем индивидуальные свои черты, склонны к идеализации своего «Я». Прийти к осознанию, что Я могу быть не похожим на других, что мое Я имеет право ошибаться, быть «хорошим» или «плохим», представлять себя в воображаемой ситуации, вызвать мысленно определенный образ – все это достаточно сложный путь развития для человека лишенного возможности воспринимать окружающую действительность посредством слуха.

Весь спектр общения глухого человека с окружающим миром берет на себя зрение, даже при остатках слуха не все умеют ими пользоваться. В связи с этим из-за нагрузки, падающей на зрение, внимание глухих людей более уязвимо, его продуктивность очень короткая, и вместе с этим, у них наблюдается быстрая общая физическая и эмоциональная утомляемость. Из-за отсутствия слухового восприятия может страдать пространственная ориентация и появляться дискоординация движений, неустойчивость, неловкость походки.

Память глухих людей по-своему фиксирует увиденную картину или прочитанный текст: лучше запоминаются зрительные образы, а слова, обозначающие звуковые явления – хуже. При воспроизведении увиденного или прочитанного некоторые детали и подробности (иногда очень важные) выпадают или заменяются другими, несущественными.

Отсутствие полноценной голосовой речи как главного стимулирующего фактора мыслительных процессов, мысленной речи, воображения, фантазии усугубляет трудности развития воображения в актерском воспитании.

Проблемы влияния жестового языка на стимуляцию мышления и мысленной речи не изучены наукой в достаточной мере. Можно с уверенностью сказать только о том, что знанием, опытом, мыслью для глухого человека становится, прежде всего, то, что передается конкретикой жеста. Однако жестовый язык не просто в несколько раз беднее нашего великого устного и литературного русского языка, он отражает только наглядные, конкретные действия, явления, в нем нет абстрактных понятий. Их надо студентам объяснять путем сравнений, аналогий, примеров.

Особую сложность представляет понимание причинно-следственных, пространственно-временных и других грамматических отношений. Точное восприятие (т.е. способность к дословному повторению) не является гарантией того, что глухой или слабослышащий человек все действительно правильно понял.

«Подвал», «чердак», «плащ», «фасад», «форточка», «ядовитая змея», «партизан». «подпольная типография», «хлестал дождь» «горячий прием», «промокнуть до нитки», «получить предложение», «И в сердце льстец всегда отыщет уголок», «излеченные болезни», «нашедшая покой» – все это нужно сначала объяснить в процессе обучения на подготовительном отделении. Правда, это задача не только мастерства актера, но и всех других дисциплин.

Зато глухие дети лучше слышащих дифференцируют близкие оттенки цветов и лучше их запоминают, поэтому их рисунки имеют больше подробностей. У них лучше развито осязательное восприятие и в памяти лучше фиксируются ощущения разных поверхностей: гладкое, холодное, колючее, мокрое и т.п. Глухие, не слыша мелодии, воспринимают характер музыки через вибрацию, если положат руки на рояль или любой источник звука. Если

источник звука поставить на пол, а им самим лечь на спину, то вибрационные ощущения будут улавливаться всем телом, т.к. наиболее чувствительными к тактильно-вибрационным ощущениям являются поверхность спины вдоль позвоночника, связки, мышцы и суставы. Может быть, именно поэтому у людей, лишенных слуха лучше развивается двигательная память.

Одним словом, природа глухих людей включает компенсаторные возможности организма, и мы, конечно, говорим о них не как о людях с ограниченными возможностями, а как о людях с особенными и расширенными образовательными потребностями.

## **§2 Из истории театрального образования глухих артистов**

В контексте несомненного и все более явственного обращения общества к различным уровням образования людей с ограничениями здоровья назрела необходимость серьезного обсуждения проблем профессионального театрального (актерского, режиссерского) образования среди неслышащих молодых людей, одаренных творческими способностями в этой области. Решение многих проблем, возникающих в сфере организации и методики такого образования, лежит в области не только театрально-педагогической, но прежде всего, требует серьезного изучения общекультурных, социально-реабилитационных и общечеловеческих аспектов жизни общества.

История интереса к театральному искусству глухих и слабослышащих людей ведет отсчет с начала прошлого века. Клубные встречи, вечера, самодеятельные спектакли очень увлекали самих исполнителей и находили отклик многих зрительных залов, заполненных не только глухими, но и обычными слышащими людьми. Несколько самодеятельных студий пополняли труппу любителей, так продолжалось довольно долго, пока на помощь не пришли деятели профессионального театра.

В 1960 году Борис Евгеньевич Захава, ректор Щукинского театрального училища, предложил взять студии глухих артистов под профессиональное «крыло», что позволило искусству глухих артистов выйти на новый уровень. В 1963 году Всероссийское общество глухих принимает решение на базе театральной студии создать профессиональный драматический театр. В течение двадцати лет педагоги-щукинцы (Л.В. Ставская, Л.В. Калиновский, Т.К. Коптева, М.И. Рапопорт, В.С. Знамеровский, и др.) курировали студии в Театре Мимики и Жеста, ставили спектакли, поддерживая профессиональный уровень артистов с проблемами слуха. Успех у артистов был большой и не только в Москве, но и по всей стране, на гастрольные спектакли ТМЖ были написаны восторженные рецензии. Артисты получали аплодисменты полных залов и цветы.

В стремлении повышать профессиональный уровень труппы ТМЖ, набирая очередную группу молодых людей в студию в 1984 году, педагогический коллектив высшего театрального училища имени Бориса Щукина решается на эксперимент: театральное образование студийцы театра стали впервые получать в стенах и по программе высшей театральной школы - одного из лучших театральных вузов страны. Так началась история высшего профессионального театрального образования глухих артистов драматического театра, играющих на жестовом языке.

Художественный руководитель курса глухих артистов Андрей Викторович Мекке не только выпустил этот курс, но и смог открыть новую страницу в творческом образовании людей, испытывающих серьезные проблемы со здоровьем. При поддержке Министерства культуры СССР в 1991 году был создан Всесоюзный Центр творческой реабилитации инвалидов с институтом искусств, включающим три факультета: музыкальный, изобразительных искусств и театральный. Таким образом, история высшего профессионального театрального образования глухих и слабослышащих

артистов насчитывает всего лишь чуть более 30 лет (!). И четверть века задачи по приобщению неслышащих людей к сценическому искусству решает на высоком профессиональном уровне коллектив Российской государственной специализированной академии искусств.

Выпускники факультета театрального искусства ГСИИ – РГСАИ в настоящее время составляют основу труппы ТМЖ, и успешно действующий более десяти лет негосударственный театральный проект «Недослов», спектакли которого являют собой осуществление идеи «Театр глухих не только для глухих, театр глухих – для всех». Спектакли «Недослова» постоянные участники и призеры фестивалей профессиональных театров в России и за рубежом.

Определяя на приемных экзаменах судьбу абитуриентов с недостатками слуха, принимая их в театральный вуз, педагоги отдают себе отчет в том, что исходный уровень абстрактного мышления, воображения и фантазии - качеств, основополагающих для актерского творчества, у глухих молодых людей, как правило, может заметно отличаться от уровня воображения у их слышащих сверстников. Исходя из многолетнего педагогического опыта и анализа методики работы, а также наблюдения за тем как складываются творческие судьбы выпускников, в настоящее время обучение на театральном факультете РГСАИ неслышащих артистов состоит из двух обязательных этапов: двухгодичного обучения на подготовительном отделении и 4-летнего курса высшей театрального образования.

На подготовительное отделение поступают молодые люди, некоторые из которых не имеют на тот момент полного среднего образования, необходимого для того, чтобы стать студентами вуза, и они параллельно учатся в последних классах средней школы, получают аттестаты. Кроме того, общий уровень развития глухих молодых людей требует активной «доработки». На первые два года ложится очень серьезная нагрузка. Обучение идет по программе первого

курса, но в определенном темпе. Как правило, за время обучения на подготовительном отделении студенты охватывают раздел «Я в предлагаемых обстоятельствах», т.е. программу первого курса театрального вуза. Фактически эта программа «растягивается» для прохождения её неслышащими молодыми людьми и на «школу» отводится не один, а два года. Адаптация программы направлена не на упрощение и сокращение материала, а на увеличение сроков реализации самой программы для полноценного ее освоения особыми студентами. В процессе актерского воспитания педагоги используют все лучшее, что есть в природе восприятия глухих молодых людей, и в то же время, строят процесс воспитания в соответствии с проблемами, требующими дополнительного внимания. Благодаря подготовительному отделению появляется больше времени на последующих этапах обучения.

Подчеркнем еще несколько уточнений: во-первых, глухих артистов обучают по основной программе театрального вуза, отвечающей требованиям ФГОС ВО, во-вторых, кафедра Актерского мастерства РГСАИ продолжает быть приверженцем вахтанговской школы – вуза, впервые давшего высшее образование глухим артистам. Первым заведующим кафедрой актерского мастерства была профессор Людмила Владимировна Ставская, отдавшая много сил созданию театральных студий неслышащих актеров ТМЖ, поставившая на этой сцене много спектаклей. В настоящее время профессорско-преподавательский состав факультета состоит, в основном из выпускников вахтанговской школы, народных и заслуженных артистов Академического театра имени Евгения Вахтангова. В-третьих, важнейшим принципом вахтанговской школы является теснейшее взаимодействие кафедры Актерского искусства с преподавателями творческих дисциплин всех кафедр - кафедры Сценической и жестовой речи, кафедры Пластических дисциплин.

В настоящем учебно-методическом пособии прослеживается наглядно взаимодействие всех направлений работы со студентами, имеющими проблемы слуховой коммуникации.



## Глава I

# ОСНОВЫ АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА. ТРЕНИНГ МЫШЛЕНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

*В чем творчество актера?*

*В богатстве души и в способности актера показывать эти богатства*

***Е.Б.Вахтангов***

*Каждое наше движение на сцене, каждое слово  
должно быть результатом верной жизни воображения*

***К.С.Станиславский***

## Введение

В театральном искусстве воображение играет огромную роль и без его участия театр не сможет существовать. Это абсолютная истина, не требующая ни доказательства, ни опровержения, творчество актера целиком находится в области воображения и фантазии. При приеме в театральные школы первое и важнейшее качество, проверяемое у абитуриентов, это именно способность верить в вымысел, способность к «включению» в воображаемую ситуацию, способность поставить себя в предлагаемые обстоятельства и действовать в соответствии с ними.

Развитие воображения – программное требование первого курса. Существует множество упражнений, заданий для его развития и тренировки, но для глухих и слабослышащих студентов проблема развития воображения и фантазии во много раз более серьезна, чем для студентов обычных театральных вузов.

Если посмотреть на сам термин «воображение», то суть множества трактовок и определений кратко можно охарактеризовать так: Воображение — это отражение реальной действительности в новых, непривычных, неожиданных сочетаниях и связях; или так: воображение - это познавательный процесс создания новых образов путем переработки прошлого психического

опыта и предыдущих представлений, что это обязательная составляющая любого творчества. Воображение считается когнитивным процессом, связываемым часто с мышлением и представлением.

Воображение стало предметом серьезных научно-практических исследований в лаборатории изучения феномена природы актерского искусства. Актерские способности, динамика изменений психофизиологических характеристик студентов в процессе обучения, в частности, именно актерское воображение, являются предметом исследования лаборатории при театральном институте в Санкт-Петербурге (РГИСИ) совместно с учеными из Института мозга человека РАН.

Наиболее интересен акцент, сделанный Л.В. Грачевой - профессором, режиссером-педагогом, инициатором и основным участником этих многолетних исследований на выявлении теснейших связей воображения и мышления. Актерское воображение понимается ею как «сумма мышления и видений, заполняющих сознание в каждый момент времени. Нет воображения без мышления и сопутствующей ему внутренней речи, нет воображения без видений. В какой-то момент одно из этих слагаемых становится превалирующим и тогда мы говорим: человек мыслит, а в другой момент – человек представляет. Впрочем, одно без другого не существует

Свободное воображение это не только непрерывность внутренней речи и видений, но и свобода восприятия, свобода – непривязанность и несхематичность мышления, поток ассоциаций и незапрограммированность его. Когда-то Эйзенштейн назвал подобный вид мышления «экстазом монтажа». Даже в естественном (не сценическом) самочувствии возбужденное воображение монтажно. Оно состоит из фрагментов «картинок» и мыслей, возникающих ассоциативно. Слово «экстаз» иллюстрирует непрерывность и бурность потока. Если такое мышление возникает в связи с предлагаемыми

обстоятельствами (воображаемой жизнью), то в свободе и правде бытия на площадке можно не сомневаться». [2, с 130]

Именно «в сфере работы над воображением» лежит ключ к постижению жизненности сценического существования артиста, пишет Л.В. Грачева. Однако способы возбуждения и тренировки актерского воображения, на ее взгляд, остаются зоной еще мало задетой «как теоретическими размышлениями, так и открытиями практической педагогики». [2, с. 126]. Новые исследования не отрицают прежних подходов к актерскому тренингу, но сегодня с помощью современной науки о человеке сценическая педагогика может опираться на объективные данные, что дает уверенность в выборе тех или иных педагогических средств.

Итак, воображение - это мысленное воспроизведение в новых композициях пережитых ранее впечатлений. Значит, мы можем рассуждать следующим образом: Мышление, Представление, Видения, Память о Полученных Впечатлениях, плюс свободный монтаж всего названного составляют суть воображения. Подчеркиваем и запоминаем каждое слово, т.к. все имеет свое значение.

Научить мыслить, развить память, воспитать умение воспринимать и запоминать полученные впечатления (картинки - видения) - образы, впечатления (Impression), вызывающие мысли, остающиеся в памяти и пробуждающие новые образы.

На этом и основывается программа тренинга воображения: тренировка внимания, восприятия, памяти, мышления.

Развитие воображения, его тренировка – это подготовка всего организма актера, его психофизического аппарата к творчеству, к созданию «творческого самочувствия». Еще Станиславский, определяя направление работы, сформулировал очень просто суть воображения: «воображение создает то, что есть, что бывает, что мы знаем». [5, т. 2, с. 70]

Нужно помочь студенту создать условия для того, чтобы он научился осознавать то, что он знает и то, что знал раньше, «что бывает» и что бывало прежде, «что есть» и что было с ним когда-то, чтобы он научился восстанавливать в воображении, т.е. в мыслях, в образах - видениях все это, чтобы, монтируя заново в своем сознании «знаемое», использовать в творчестве.

Пробуждение и развитие воображения – одна из главных задач сценической педагогики, поэтому педагоги всегда искали и продолжают искать наиболее оптимальные пути тренировки актерского воображения.

Далее мы вместе с Л.В. Грачевой задаем вопросы, волнующие всех театральных педагогов: как добиться правды бытия актера? «Как тренировать свободу воображения – мышления? Что поддается сознательному управлению? Мышление вытягивает за собой картинки – видения или, наоборот, последовательность видений возбуждает «соответствующее» мышление?» [2, с 130]

Один из «рецептов» для развития воображения актера прописан полвека назад в ленинградской театральной школе С.В. Гиппиусом, автором, известного «задачника» для будущих актеров «Гимнастика чувств»:

- постоянное обогащение знания студентов и пополнение запасов впечатлений.
- воспитание наблюдательности и умения размышлять над увиденным и услышанным.
- привитие вкуса к фантазии.
- планомерное и тщательное развитие отдельных качеств чувственных умений студента – силы реакции, ее глубины, интенсивности, быстроты переключения представлений, внутренних видений и т. д. [ 1 ]

Следующий проблемный вопрос сценической педагогики: в чем суть актерского воображения?

Опираясь на открытия К.С. Станиславского и находя опытное научное подтверждение в современных научных исследованиях специфики актерского искусства и, в частности, именно воображения можно утверждать, что это его «физиологичность». «Артист физически чувствует то, о чем думает, и едва сдерживает в себе внутренние позывы к действию, стремящееся к внешнему воплощению внутренней жизни. Мысленные представления о действии помогают вызывать самое главное — внутреннюю активность, позывы к внешнему действию... мы, артисты, говоря о воображаемой жизни и действиях, имеем право относиться к ним, как к подлинным, реальным физическим актам» [5. т. 2, стр. 197].

Качество актерского воображения определяется эмоционально окрашенной физиологической или телесной действенной реакцией на воображаемый раздражитель. Воображаемую ситуацию организм человека, наделенного актерскими способностями, принимает за действительную - у него изменяется ритм сердца, частота пульса, кровяное давление, может появиться желудочный сок от воображаемой съеденной пищи.

Театральные педагоги – ученые и практики - ищут и находят пути воздействия на воображение. Совершенно очевидным сегодня кажется воздействие на воображение путем изменения темпа и ритма жизни тела, пластического рисунка, в котором живет человек, музыкального рисунка. Наша речь, являясь возбудителем мышления, вызывает внутреннюю речь, видения – воображение. На изучение этих взаимодействий направлены исследования лаборатории под руководством Л.В.Грачевой.

С точки зрения развития воображения глухих и слабослышащих артистов проблемы аналогичны. Кроме этого, они усугубляются проблемами ограничений в зонах восприятия у глухих людей и типичными проблемами общего развития молодых людей с проблемами слуха на момент поступления на подготовительное отделение. В то же время поиск способов возбуждения и

тренировки актерского воображения у глухих людей пробуждает компенсаторные возможности их физиологических восприятий.

Л.М. Шихматов и В.К. Львова, авторы настольной книги каждого начинающего педагога-вахтанговца «Сценические этюды», [ 10 ], воображению как таковому отвели всего несколько страниц, но уже из Введения легко уяснить, что выстраивая условную очередность элементов внутреннего сценического самочувствия актера и концентрируя внимание студентов на каждом них в определенной последовательности от простого к сложному - вахтанговская театральная школа развитию воображения и фантазии уделяет максимальное внимание.

«Школа должна воспитывать способность верить, что это действительно может со мной произойти. Процесс претворения лжи в правду и есть творческий процесс», [10, с. 17] - такие простые слова Вера Константиновна Львова записала на одном из занятий Евгения Багратионовича и не просто поверила гениальному мастеру, но педагогическую идею Вахтангова пронесла через всю жизнь. Она умела такими же простыми словами многим поколениям учеников объяснять этот творческий «процесс претворения».

Вахтанговскую школу иногда упрекают в чрезвычайной, почти монастырской закрытости, на самом деле она открыта многообразию приемов и упражнений, особенно в разделе «воображение». Постепенно усложняя задания, постепенно вводя студента в тайные лабиринты профессии, педагоги ведут его по пути развития природы актерского искусства, т.е. способности верить в предлагаемые обстоятельства с помощью воображения и фантазии и действовать в воображаемой сценической ситуации.

Цель учебно-методического пособия состоит в актуализации внимания на одном из важнейших качеств творческой личности – воображении - в контексте специфических проблемам, возникающих при развитии воображения

глухих студентов и рассмотрении процесса освоения ими «школы» именно с этой точки зрения.

Объектом внимания является уникальный опыт работы по подготовке артистов среди одаренных актерскими способностями неслышащих молодых людей.

Предмет интереса лежит в области развития у неслышащих и слабослышащих студентов актерского воображения как ключевого параметра творческого процесса.

Задачи пособия:

- выявить проблемы, наиболее присущие студентам с недостатками слуха, оказывающие влияние на процесс обучения;

- выявить компенсаторные механизмы, используемые природой глухих людей для наиболее эффективной коммуникации и создания творческого самочувствия в жизненных и сценических условиях;

- составить перечень упражнений с описанием методики их выполнения слабослышащими студентам;

- выявить возможное тематическое комбинирование упражнений на данном учебном этапе.

Поставленные задачи связаны с необходимостью выявить наиболее эффективные способы развития актерского воображения в процессе «прохождения школы» в процессе учебы на подготовительном отделении.

Один из ведущих принципов преподавания, осуществляемый в вахтанговской школе, своеобразный канон преподавания, последовательное и постепенное, по мере усложнения, освоение элементов внутреннего сценического самочувствия. Канон укрепляет много раз пройденное. И для глухих людей такой путь профессионального воспитания, т.е. многократного повторения с постепенным усложнением, является на наш взгляд, наиболее предпочтительным. Таким образом, от раздела к разделу мы попытаемся

проследить развитие и тренировку воображения на протяжении последовательной работы над элементами внутреннего сценического самочувствия.<sup>1</sup>

В учебно-методическом пособии обобщен опыт работы кафедры Актерского искусства факультета театрального искусства РГСАИ с неслышащими студентами. Пособие адресовано педагогам и ассистентам-стажерам, в то же время пособие может быть использовано в работе педагогов школьных театральных студий, в составе которых есть дети с проблемами слуха.

## **§1. Развитие восприятия**

### **1.1.Тренинг мышления и воображения на первом этапе обучения**

«Это наслаждение - иметь на сцене объект внимания, можно вспоминать какой-нибудь мотив или слушать рассказ партнера, и не чувствовать множества глаз, устремленных на сцену» ...Итак, заключал Вахтангов одну из своих лекций в Мансуровской студии в 1914 году, нужно увлекать свое внимание». [8, с. 22]

Требования к сценическому вниманию актера следующие: направлять внимание на объект, запоминать, наблюдать объект длительно, т.е. увлекаться им, произвольно переключать внимание, держать внутренний объект, мыслить на сцене – все это связано с таким психологическим процессом, «при котором из нескольких одновременных впечатлений одно воспринимается особенно ясно» [10, с. 24].

Несмотря на то, что в книге Леонида Моисеевича Шихматова и Веры Константиновны Львовой «Сценические этюды» первая глава называется «Сценическое внимание», и несмотря на то, что именно с тренировки внимания

---

<sup>1</sup> Программные требования по каждому разделу см. в Приложении



обычно начинаются занятия по мастерству актера, до сценического внимания как такового Пэошкам (так легко и ласково их называют обычно) еще очень далеко. Первый этап работы – это развитие восприятия «здесь» и «сейчас» - в реальных жизненных предлагаемых обстоятельствах, в аудитории в групповых и индивидуальных упражнениях.

Нужно научиться видеть расстояния между стульями и научиться их соблюдать при перестановке стульев в полной тишине и в хорошем рабочем ритме. Нужно запоминать предметы на столе, нужно успеть вовремя «напечатать» свою букву в упражнении «Печатная машинка», нужно вспомнить, как выглядит своя собственная ладонь или дверь в аудиторию и т.д., и т.д.. Необходимо научиться удерживать внимание на том или ином объекте - наглядном или мысленном. Все это и многое другое является объектами, к наблюдению за которыми студент должен проявить внимание, объектами, которые он *воспринимает*.

С первых упражнений на развитие *внимания* требуется включение *воображения*, хотя студенты об этом может и не догадываются.

В этом разделе, посвященном тренировке внимания, Л.М. и В.К. предлагают, во-первых, систематически проделывать упражнения на сознательное удерживание внимания на объекте, во-вторых, научиться увлекаться этим объектом, делать его интересным для себя.

Необходимое качество внимания – *способность к быстрому произвольному его переключению с одного объекта на другой*. Чтобы быстро «зацепиться» за нужный объект нужно либо представить его на внутреннем экране, если это мысленный объект, либо осознанно рассматривать детали, т.е. думать о нем, если это объект внешний.

Задания на развитие внимания сначала самые простые: вспомнить вход в академию, количество ступенек, колонн. Что стоит на крыльце? Мнения разделились? Сбегайте, проверьте. Сколько дверей на этаже? Сколько окон в

спортивном зале? Что видно из первого окна? У кого из присутствующих есть в одежде детали красного или зеленого цвета? Сколько ширм в аудитории? Осмотрите внимательно аудиторию и затем мысленно сосчитайте все предметы прямоугольной формы, или предметы на букву «С», «В». и т.п.

С нашими учениками надо подробно остановиться на том, что такое: «Мне интересен этот объект/предмет», какие вопросы возникают у человека, которому интересно:

Я где-то видел подобный...,  
никогда не видел ничего похожего, что это...,  
как он сюда попал?...  
может быть, это ?....,  
от чего царапины?...,  
теплый или холодный?  
чем пахнет?  
что под ним?  
можно ли потрогать, поднять?  
из чего сделан?  
тяжелый?  
как его можно применить?

Эти и подобное им множество вопросов обсуждаются с группой. Интерес проявляется в размышлении человека о данном объекте, а процесс мышления у глухих требует особого внимания. Если я подумаю, что могу поставить этот предмет на стол, то должен буду представить себе тот стол, ту комнату, подумать, как я его понесу, понравится ли он, например, маме?

Подобные обсуждения повторяются многократно и по каждому поводу, когда живого интереса, органичного внимания к объекту не возникает.

Процесс мышления легче «запускать», давая задания на сравнение двух предметов, например, на выбор одного из двух по размеру или цвету, например,

на определение расстояния до чего-либо. В этой ситуации внимание будет легче удерживаться благодаря мышлению с воображением.

При тренировке восприятия другими органами чувств методика работы подобная. Могут быть даны следующие задания: определить с закрытыми глазами предмет, выбрать также по осязанию нужный кусок ткани, нужный стул или книгу; наощупь найти свою сумку или ручку, шарф или кофту. Можно положить в мешок несколько предметов (игрушек, например) для определения каждого из них наощупь через ткань; по руке или одежде с закрытыми глазами определить кто перед тобой, и т.п.

Тренировка восприятия у глухих людей ограничивает их в одном из важнейших каналов восприятия – в слушании. Но совершенно избегать подобных заданий не стоит. Во-первых, у студентов разная степень потери слуха, во-вторых, задания на тренировку восприятия можно несколько видоизменять. Слушать они могут всем телом, улавливая вибрационные волны, исходящие от источников звука.

#### *Упражнение на восприятие вибрации «Слушаем телом»*

Педагог предлагает студентам сесть на пол, расположиться максимально удобно, закрыть глаза и затем всем телом «послушать» аудиторию, уловить (поймать/воспринять) любую информацию, которая дойдет до них. Нужно понять, откуда идет информация, с чем она связана. Это могут быть звуки, вибрация пола, дуновение потоков воздуха.

Развивать данное упражнение можно, разбивая студентов на две подгруппы. Одни сидят на полу, отвернувшись лицом к стене, другие в это время производят разные движения, звуки: ходят или прыгают так, чтобы сидящие определили по вибрации пола, по движению воздуха, сколько человек и в каком направлении прошли за их спинами или сколько раз подпрыгнули. Если студенты уже хорошо знают друг друга, то, может быть, смогли бы определить, кто именно прошел, кто прыгает, девочки или мальчики. Затем

группы меняются местами. У воспринимающих должно заработать воображение: нужно хорошо представить аудиторию, людей, оставшихся за спиной, и держать во внимании все детали звуков, движений, вибраций и мысленных картинок. Индивидуальное выполнение упражнения тоже интересно студентам.

На первых этапах результаты, как правило, оказываются ниже желаемых, многое не услышано (не почувствовано, не воспринято) или не понята природа звука или движения, студенты бывают несколько удручены. В процессе обсуждения, выясняем, с чем именно была связана та или иная вибрация, какими конкретными действиями второй подгруппы вызвана. Для наглядности некоторые действия повторяют, чтобы студенты лучше усвоили вибрационное звучание/колебание конкретного действия. При этом именно слуховых результатов бывает очень мало, но вибрационная информация воспринимается. Этот вид восприятия тоже можно тренировать, он очень полезен слабослышащим и глухим. Все участники упражнения говорят о пользе развития такого восприятия, как для жизненных обстоятельств, так и для сцены.

Подобные упражнения проводились с группой слышащих студентов. Их результаты лучше в слуховом восприятии, но размышлений о вибрационном восприятии и само восприятие вибрации значительно ниже. В качестве заданий друг для друга ими предлагались различные звуковые «загадки», не имеющие вибрационного характера. Это еще одно подтверждение того, что глухие ищут свои каналы восприятия, компенсирующие недостаток слуха, а слышащие полагаются на слух, игнорируя дополнительные возможности восприятия окружающего мира. Безусловно, развитие восприимчивости тела необходимо и тем, и другим. В дальнейшем развитии упражнения могут быть даны активизирующие игровые обстоятельства: «разведка», «нейтральная полоса», «засечь противника» и т.п.

Одной из серьезных проблем, ограничивающих процесс восприятия глухих людей, является нарушение вестибулярного аппарата, связанного с органами слуха, и вследствие этого нарушение координации в пространстве. Если глухой человек оказывается в темноте, или просто закрывает глаза, то он оказывается в полном вакууме, не имея слуховых ориентиров. Однако умение координировать себя в пространстве при полной темноте поддается тренировке, а помогает в этом воображение.

#### *Упражнение «Темная комната»*

Цель – научиться ориентироваться и передвигаться в темноте в знакомом пространстве. Начинаем с самых простых упражнений. Группа в полукруге. Задание: внимательно осмотреть аудиторию, партнеров по полукругу. Закрывать глаза и вспомнить всех сидящих слева, справа. Далее, с закрытыми (завязанными) глазами поменяться местами с партнёром в полукруге. Перемена местами соседей по полукругу не вызывает больших трудностей, но если надо пересечь аудиторию и сесть на противоположный стул – это оказывается довольно трудно. Пространственное воображение, запоминание расположения стульев, представление приблизительного количества шагов, направления, в котором нужно двигаться – если все это запечатлеть на внутреннем экране – расстояние преодолевается с наименьшими страхами.

Варианты продолжения упражнения могут быть следующими: два человека с завязанными глазами. Обоим нужно выйти из помещения. Кто сделает это первым, тот победитель. Другой вариант: Одному нужно выйти из помещения, другому поймать первого (подобные упражнения делают обычные студенты, довольно легко ориентируясь на слух). Неслышащему это чрезвычайно трудно. Однако при включении яркого экрана внутреннего зрения, воображения ориентироваться, не имея возможности смотреть, будет значительно легче.

Наблюдательность – важнейшее качество внимания. Тренировка наблюдательности тоже связана с воображением, и чем активнее включается механизм представления, запоминания объекта наблюдения, тем лучше работает внимание.

Многие упражнения на внимание содержат необходимость «фотографировать» зрением те или иные объекты. Пока студенты думают, что развивают только внимание, не озабоченные более сложными задачами, они в то же время развивают память, внутренне зрение, умение сравнивать, запоминать детали, т.е. развитие воображения уже началось. При этом педагогу нужно добиваться точного детального и последовательного запоминания. Если в упражнении выбран объект внутреннего внимания, то включается (должна включиться для удержания подлинного внимания к объекту) мысленная речь, появляются зрительные образы - видения, т.е. подключается воображение.

Для глухих молодых людей такая работа по «пробуждению воображения» непривычна, нова и весьма трудна.

*Упражнения:*

«Сфотографируйте» зрением предметы на столе в том порядке, как они лежат, отвернитесь, вспомните, как все лежало, представьте на своем внутреннем экране всю картинку стола с предметами (в это время другие студенты переключают некоторые предметы), а теперь восстановите прежний порядок.

Тренировать внутреннее зрение можно «фотографируя» группу в разных мизансценах, композиции из стульев или из других вещей; можно с закрытыми глазами представить соседа справа и слева, следующих соседей и жестами рассказать об одежде, обуви, причёске, о цвете глаз, настроении; остальные проверяют.

Все эти и подобные им упражнения являются и домашними заданиями, которые в классе проверяются.

Так тренируется память о зрительных образах тех или иных предметов. Прежде чем сказать, сколько колонн на крыльце нужно вспомнить на внутреннем экране крыльцо, колонны, т.е. подумать об этом, представить, т.е. включить воображение.

Постепенно задания на тренировку внимания становятся комплексными: надо пронаблюдать заданный объект, запомнить, удержать его в своем воображении до следующего занятия. Рассказывая о нем, при желании, показать. Начинается тренировка внутреннего внимания и воображения одновременно.

#### *«Памятник»*

Домашнее задание: съездить на Пушкинскую площадь и внимательно рассмотреть памятник Пушкину.

На следующем занятии наряду с рассказами об общем впечатлении, о деталях педагог предлагает повторить позу Пушкина. Поэт идет или стоит? Как держит руки? Можно предположить, о чем мог бы думать поэт? Это задание на внимание, речи о воображении еще никакой нет. Некоторые начинают искать какие-то детали костюма, встают в позу на постамент (на кубы), склоняют голову, заводят руку за спину и, постояв немного, успокаиваются, как-то серьезнеют. Воображение откликается, вспоминаются стихи, хотя их знают очень мало. Снова кто-то встает на постамент, другие поправляют. На протяжении всего этого времени фигура поэта не уходит из зоны внимания, о ней говорят, ее показывают.

Подобные задания продолжаются в течение года. Студенты вспоминают памятники М.Ю. Лермонтову, Сергею Есенину, ходят в Камергерский переулок к Чехову и новому памятнику К.С. Станиславскому и Вл.И. Немировичу-Данченко, к двум Гоголям – сидящему в уютном дворике музея и стоящему - на бульваре. Прогулки по Москве становятся поводом для разговоров о театре, а упражнение вырастает в целый цикл упражнений «Памятники Москвы».

Иногда с первых упражнений возникают, так называемые, билингвистические проблемы. Обычно в группе присутствуют студенты с разной степенью потери слуха, с разным опытом жестового, артикуляционного или голосового общения с близкими людьми дома, или в школе, поэтому каждый начинает говорить в упражнениях наиболее привычным для него способом. Это затрудняет общение как студентов друг с другом, так и с педагогами через переводчика; трактовка жестов разная, артикуляция, как правило, вялая, голосовая речь невнятная. По всей видимости, это похоже на человека, начинающего говорить на чужом языке, ему все мешает, он думает на своем родном языке, потом в уме переводит, произносит слово или фразу, от чего возникают проблемы мышления, тут уж не до органичного воображения. Безусловно, мы учим культуре и технике жестового языка, который используется в сценических условиях спектакля, но на первых порах важнее поддержать желание высказаться; правду существования «я в предлагаемых обстоятельствах». Замечания по правилам жестового языка, или по толкованию слов, если они не нарушают общего выполнения упражнения - допускаются только между упражнениями, в паузах.

На этом этапе используются и другие упражнения для развития воображения, известные по театральным «задачникам» и придуманные педагогами РГСАИ в процессе работы. Приведем некоторые из них.

*«Белый медведь»*

Известное упражнение на тренировку управления своим вниманием и своими видениями. [1, с 51]. Педагог предлагает вспомнить, как выглядит белый медведь, и через пару минут, когда студенты погрузятся в свои видения, говорит: «Не думайте о белом медведе! О белом медведе не думайте ни в коем случае!» Конечно, довольно трудно выполнить задание, т.к. именно белый медведь будет стоять перед глазами, ведь переводчик показывает жесты: медведь! И именно белый! Несколько раз он выразительно повторяет яркие



широкие жесты, которые привлекают внимание студентов. Студенты смеются, говорят, что не могут не думать о медведе.

Вместе общими усилиями приходим к выводу, что единственный способ избавиться от ненужного зримого образа – это найти другой объект, заставить себя думать, например, о зеленом крокодиле, пушистом рыжем котенке, черной маленькой собачке. Видение может возникнуть от мысли, которую мы в себе вызываем. Мы приказываем себе думать о маленькой собачке, т. е. мы мысленно разговариваем, используя мысленную речь.

Как правило, первыми приходят к правильному ответу слабослышащие студенты, те, у кого мысленная речь более развита, чем у неслышащих. Они говорят: «Я думаю о ...». Значит, чтобы не думать о белом медведе, нужно вызвать в памяти другой образ, ну хотя бы маленького черного котенка.

Но без мысленной речи видения не возникнут!

Необходимо упражняться в непрерывности видений, тогда как в обычной жизни видения возникают далеко не всегда, или возникают отрывочно, словно из тумана, отдельные части общей картины. Для людей, у которых слово не возбуждает слухового образа это особенно трудно.

К.С. Станиславский чрезвычайно серьезно относился к умению актера держать и развивать «киноленту видений», умению внутренне сосредоточиваться на объектах воображаемых образов.

*«Бабушкин сундук»*

Это одно из первых упражнений в этом направлении. Его выполняют и многие слышащие группы, но для неслышащих студентов есть в его выполнении свои особенности.

Студентам предлагается вспомнить или представить какой-либо желательный большой сундук, который мог бы принадлежать их бабушке или прабабушке, который они, может быть, видели в музее, в кино или на картине. Как правило, в группе находятся студенты, кто видели и помнят подобные

сундуки, они делятся своими воспоминаниями, может поддержать и педагог эти воспоминания, и в воображении, как мы говорим на «внутреннем экране», у каждого возникает какой-то свой собственный сундук. Пока подробности можно не выяснять.

Далее мы начинаем «укладывать» воображаемый «бабушкин сундук». Первый студент говорит: «Я положу в бабушкин сундук...», затем называет какую-либо вещь, например, платок. Затем следующий студент произносит ту же фразу: «Я положу в бабушкин сундук...» и называет первую вещь, которую только что «положил» предыдущий студент, и свою: «платок и валенки...». Третий студент начинает все с начала, и добавляет третью вещь. Таким образом, каждый по очереди заново «укладывает сундук».

Упражнение проводится медленно, чтобы каждый успел произвести в воображении определенные действия со всеми предметами. Педагог может видеть по глазам студентов, куда направлено их внимание. В группах слышащих студентов они, ориентируясь на слух, не смотрят друг на друга, если их внимание сосредоточено на внутреннем объекте, все воспринимается на слух. Если предмет «схвачен» воображением, то в голосе, в интонации обязательно проявляется отношение к этому предмету. Образ предмета воспринимается из слуховых впечатлений.

В группе неслышащих студентов процесс идет несколько иначе. Всем необходимо сначала увидеть жестовое обозначение предмета, а затем уже переключиться внутренним зрением на воображаемый объект. Это требует дополнительного времени и внимания и со стороны педагога, т.к. сам процесс переключения внимания вызывает у студентов затруднения - возникает риск потери объекта, внимание может ускользнуть, перенести образ с увиденного жеста на внутренний экран не удастся или удастся с трудом, с потерями. Говорящий тоже сначала должен увидеть предмет внутренним зрением, потом

он переключает внимание на тех, к кому обращен его жест, потом снова возвращает внимание на «внутренний экран».

Еще одна трудность заключается в том, что студенты не могут жестами передать интонационные нюансы звучащей речи. «Красивый» или «мягкий» - это должно быть сказано жестом, тогда как в голосовой речи интонация передаст и эти, и другие впечатления о предмете. Поэтому и видения глухих людей бледнее и «суше» на первых порах. Эта проблема решается подробным обсуждением воображаемых предметов на следующем этапе. Если же говорить об интонационной выразительности жестовой речи, то это достаточно сложная задача, т.к. интонация, т.е. отношение к тому или иному предмету, человеку, явлению могут быть выражены в разных жестах, тогда как в вербальном языке достаточно будет интонационных нюансов. Для студентов, владеющих жестовым языком на уровне бытового общения, такие тонкости жестового языка неведомы. Пока.

При возвращении к «сундуку» примерно через неделю оказывается, что многие хорошо помнят всю последовательность, это их удивляет и радует, становится понятна зависимость: чем ярче представлен, чем подробнее внутренним зрением рассмотрен предмет, тем лучше он запомнился.

На втором этапе упражнения начинаем рассказывать о своих «сундуках», о том, как выглядит у каждого один и тот же предмет. Сначала все удивляются, все одинаково рассказывали, значит, у всех все будет одинаково, но оказывается, что «платок», положенный в сундук всеми по кругу у каждого имеет свой цвет, рисунок, фактуру, сложен по-разному. Для многих становится открытием, что существуют индивидуальные возможности воображения. Возникает и укрепляется осознание собственного права на индивидуальные образы, индивидуальное восприятие собственных видений и жизненного опыта. Тогда же начинается и развитие образного мышления, которое во многом зависит от того, какие и насколько яркие видения возникают уже в

первых упражнениях. Рассуждаем о причинах, о том, что каждый – индивидуальность, «Я».

В работе с глухими и слабослышащими студентами в этом упражнении есть дополнительная польза в уточнении понимания жестового языка, в выразительности жеста, в точности выражения отношения к называемому предмету, в расширении кругозора. В жесте меховой воротник может вдруг показаться шубой, и кое-кто вместо воротника «укладывает в сундук» шубу...

Выясняем, поправляем, идем дальше.

Темами подобных упражнений может быть многое:

- новый год (Я повешу на елку любимую игрушку...);
- посылка (Я положу в посылку другу \ младшему брату \ старшей сестре ко дню рождения...)

Подобные задания развивают не только сосредоточенность, умение быть в общем процессе, пробуждают не только воображение, но и эмоциональную память, верную спутницу актерского искусства. Один из советов К.С. Станиславского заключается в том, чтобы уже на первом этапе работы избегать видений ради самих видений. Необходимо конкретизировать и активизировать видения какой-либо целью, хотя студенты пока на это и не нацелены сознательно.

Можно поставить студентов в ситуацию, когда они сами будут, словно внутри создаваемой воображаемой ситуации, например:

- я украшаю комнату ко дню влюбленных \ к новому году \ к приезду родителей или дорогого гостя;
- я обставляю свою комнату в новой квартире (при этом, можно определить предлагаемые обстоятельства комнаты, например, такая же, как знакомая всем комната в общежитии).

Кровати, шкафы, картины, разные мелкие предметы обстановки, восстанавливаемые по разным воспоминаниям, будут обрывать все новыми

воображаемыми подробностями. Воображение каждого будет подталкиваться новыми «чужими» предметами.

Для глухих и слабослышащих студентов выполнение подобных упражнений очень полезно, но имеет свои особенности, т.к. словесная речь, которая призвана помогать возникновению видений, укреплять их - отсутствует. Поэтому мысленная речь вводится постепенно, сначала в небольших упражнениях, тренирующих воображение на «легких» объектах.

#### *«Приглашение в гости»*

Упражнение можно проводить уже на первых занятиях. Все познакомились, но еще не подружились, в гости друг к другу не ходили. Предлагаем кому-нибудь выбрать из группы партнера и пригласить его к себе в гости, (выбор конкретного партнера будет активизировать желание лучше объяснить дорогу и видения будут ярче), объяснить подробно дорогу. Особенно интересно, когда приглашают живущие в общежитии. Они и сами-то еще не все запомнили. Один начинает, другой добавляет: выйти из первого вагона метро, в переходе повернуть направо, дойти до второго выхода... нет, можно налево... показывают куда поворачивать... у магазина с фиолетовой вывеской «Ладья» остановка автобуса...

«Гость» должен четко представить этот путь, переспрашивать, если не ясно, уточнять. Затем «гость» повторяет путь, но его рассказ бывает не так четок и ярок, т.к. его видения не столь конкретны, перед его глазами только рассказ и механическая память.

Обычно это «приглашение» проходит очень весело, и в это же время дело делается: восстановлены в памяти, вызваны зримые знакомые образы дороги к дому, уточнены подробности топографии города, цветовые и иные подробности, упрочены дружеские взаимоотношения.

Далее тренировка внимания включает постепенно новые и все более сложные упражнения, отвечая задачам последующих этапов работы. Увлечение объектом, его оправдание возможно только при наличии воображения.

К.С. Станиславский предлагал делать домашние упражнения на внутреннее внимание, которое замечательно развивает способность внутренним зрением переходить от одного события к другому, т.е. помогает тренировать мысленную речь:

«Ложась спать и потушив свет, приучите себя ежедневно мысленно просматривать всю жизнь каждого прошедшего дня, стараясь при этом детализировать свои воспоминания до последнего предела, то есть, думая об обеде или об утреннем чае, нужно стараться вспомнить и увидеть...»:

- все, что вы ели, и в какой последовательности,
- посуду и общую ее расстановку на столе,
- вкус съеденного,
- мысли, и внутренние чувства, вызванные обеденным разговором.

В качестве тоже домашних упражнений К.С. Станиславский предлагал ученикам мысленно детально просматривать «...квартиры, комнаты, места, где вам приходилось когда-то жить и гулять, причем, вспоминая отдельные вещи, мысленно пользуйтесь ими. Это возвратит вас к когда-то хорошо знакомой последовательности действия и к линии дня былой жизни. Их тоже детально проверяйте своим внутренним вниманием». [5, т 2 с. 120-121]

Длительной систематической работой такие просмотры нужно превратить в привычку, считал он, и это поможет в будущем создавать киноленту иллюстрированного подтекста роли.

Однако управлять картинками невозможно, они могут ускользнуть и вернуть их можно только усилием воли и мышления. Управлению поддается мышление, а вслед за ним и воображение.

*«Наш дом»*

Домашнее задание: внимательно рассмотреть и запомнить все окна фасада на первом этаже академии (окон немного, но они разные, на некоторых из них есть решетки, отличающиеся друг от друга).

На следующем уроке вспоминают. Сначала это общие воспоминания, один начинает, другой дополняет и при спорных мнениях выбегают проверить. Были попытки зарисовывать в блокнот, а потом по этим рисункам рассказывать, но это пресекается педагогами, т.к. важно именно на внутреннем экране восстановить все подробности окна, наличие форточки, решетки, других деталей, предметов, которые видны на подоконнике внутри комнаты, а не чистую схему. Желательно представлять и понимать, какому помещению принадлежит то или иное окно.

Долго удерживать объект на внутреннем экране у многих еще не получается, но все время, пока идет обсуждение, внимание, память и воображение поддерживаются коллективным разговором, речь поддерживает и внимание и воображение. Есть возможность включать «внутренний экран» воображения, и можно отдохнуть, когда наступает перенапряжение. Ведь такая деятельность непривычна, и быстро утомляет. Педагогам надо постоянно помнить, что нагрузка на зрение огромна, нужны щадящие минуты покоя. Но результат есть – объект запоминается.

Через несколько дней уже индивидуально мысленно «ходят» вдоль фасада здания, рассматривают последовательно все окна первого этажа и рассказывают о них с максимальными подробностями. Теперь исправления и уточнения группе можно высказать только, когда фасад будет пройден или педагог остановит и передаст слово следующему. Все это время всем необходимо держать объект зрительной памятью.

Постепенность и последовательность смены объектов внутреннего внимания становится следующим этапом тренировки внутреннего зрения, мысленной речи, сосредоточенности и, конечно, воображения. На выполнение

этого задания одного урока недостаточно, нужно возвращаться к заданию еще не раз. То медленно «ходить», то «пробегать», но каждый раз студент должен произносить (руками) то, что видит в очередном окне. Стремление с первых шагов приучать к максимальной подробности процесса необходимо педагогу, т.к. у глухих людей наблюдается особое желание скорее «добежать» до финала, не обращая внимания на нюансы и подробности. Тут очень важна четкая синхронная работа переводчика жестового языка в обратном переводе, чтобы синхронно передавать слова студента, не упуская детали рассказа на жестовом языке.

Упражнений, предполагающих речевое сопровождение «киноленты внимания» или «киноленты видений» в тренинге достаточно много. (Описание некоторых из них будет дано ниже). Однако в самом начале обучения, мы предлагаем говорить на удобном языке, и даже приветствуем иногда выбор студентами жестового языка, т.к. владение жестовым языком необходимо для полноценного процесса обучения по всем дисциплинам. А многие, особенно слабослышащие студенты, приходя в академию из голосовой среды и полагаясь на слух, не стремятся использовать жестовый язык. Однако проблема усвоения материала слабослышащими состоит именно в том, что считая себя слышащими, они не хотят использовать в общении жестовый язык, но из-за недостатка слуха не могут полноценно участвовать в обучении путем голосового общения.

В традиционных «простых» упражнениях, проверенных на студентах-первокурсниках многих поколений есть очень глубокий смысл, который становится очевиден именно в занятиях с глухими студентами. Последовательное подробное восстановление событий прошедшего дня, прошлого года, вспоминание ярких впечатлений детства или ушедшего лета – все это для глухого человека процесс более трудоемкий, чем для слышащего человека, так как обеднен процесс восприятия, в нем нет звуковых



впечатлений, музыкальных ассоциаций, очень слабо выявляется ритмическая картина окружающего мира. Для примера приводим одно из традиционных упражнений:

*«Мысленная речь»*

Педагог предлагает всем вспомнить их сегодняшнее утро, всю цепь маленьких эпизодов с той минуты, когда они вышли из дома. Нужно увидеть в воображении весь путь, шаг за шагом. На что смотрели по дороге, о чем думали, что делали? Старайтесь увидеть все подробности в их тогдашней последовательности.

Можно предложить вспомнить самое интересное событие за прошедшее лето; самое важное событие вчерашнего дня.

Мысленной речью можно пользоваться во многих упражнениях – везде, где отрабатываются внутренние видения и действия с воображаемыми предметами. Отметим, что мысленная речь не подменяет живую мысль, а помогает ее возникновению.

Мысленная речь поможет впоследствии перейти к внутреннему монологу, к мысленному и словесному действию, поможет думать в момент действия так, как думал бы изображаемый актером герой. Тренировка мысленной речи – начало отработки мысленного и словесного действий.

Еще одно упражнение, на теснейшую взаимосвязь: внимание – восприятие – мышление – воображение. Оно тренирует и переключение внимания, и его концентрацию, и управление своим организмом.

*«Зоны внимания». [ 2 ]*

Суть упражнения заключается в концентрации внимания в заданной зоне внимания и произвольном его переключении из одной зоны в другую. Зоны определены и оговорены заранее:

- внутренняя зона включает восприятие внутренних ощущений при игнорировании всех остальных раздражителей — слышу, вижу, ощущаю все

свои внутренние процессы (бьется сердце, чешется нога, пульсирует висок, потеют ладони, урчит в животе и т. д.);

- внешняя зона - включает восприятие внешних раздражителей, воздействующих здесь и теперь: слышу, вижу, обоняю, осязаю и т. д.;

- средняя зона — мысли, ассоциации, картинки.

Студентам необходимо не только держать внимание на определенном объекте, но при этом всё пропускать через речевое сопровождение. Непрерывающееся проговаривание вслух того, что осознается, такое «бормотальное сопровождение», озвучивание мыслей и видений тихим ни к кому не обращенным монологом. Речь помогает держать внимание в той или иной зоне. Речь является крепким «канатом», связывающим сознание и внимание, мышление и воображение.

При ознакомлении с упражнением его выполняют всей группой. Затем – парами. Группа свободно располагается на площадке.

Первый этап. Учимся держать объект внимания.

Первая зона внимания – то, что происходит внутри меня самого, я внимательно наблюдаю за самим собой: чешется глаз, хочется зевнуть, сдерживаю зевок, напрягается горло, щекотно в носу, напряжение в плече, хочется есть, нога затекла и т.п. При этом, обязательно проговаривать то, на чем сосредотачивается внимание в каждый конкретный момент. Ни для кого, для самого себя. Меня никто не слушает. Речь помогает не уходить вниманию в сторону от заданного объекта.

Вторая зона внимания – внешняя жизнь. То, что я вижу, слышу, обоняю, осязаю. И опять главное условие – проговаривать то, за что цепляется внимание.

Третья зона внимания – мои мысли, ассоциации, видения – с проговариванием того, о чем думаю.

Акцентирование внимания на той или иной зоне сначала выполняются как отдельные упражнения на концентрацию внимания. Время, отводимое на каждый объект сначала небольшое, но постепенно педагог его увеличивает.

На этом этапе, студенты сталкиваются, как правило, с двумя проблемами. Первые связаны со стеснительностью некоторых студентов, полагающих, что по губам кто-то может прочесть что-то тайное о них. Хочется или придумать про себя что-нибудь, «соврать» (так сами они признавались после упражнения) или сознательно ограничить речевое сопровождение. И в том, и в другом случае возникают зажимы. Педагог многократно, терпеливо до тех пор, пока такие студенты не успокоятся, объясняет, что подробности считывания монолога с губ не входит в задачу упражнения, что их тайное останется в тайне.

Другие студенты начинают чрезмерно стараться охватить всё окружающее, в результате - тот же зажим. В этом случае педагог напоминает о свободном брюшном дыхании, которое должно сопровождать внимание и речь. Дыхание, как правило, успокаивает.

Второй этап - работа в парах. Один держит зону внимания, другой наблюдает, как партнер держит внимание, как проговаривает, не уходит ли из заданной зоны. Затем меняются ролями. Длительность определяет педагог.

Проблемы стеснительности и зажима возникают и теперь у некоторых из-за близости контролера. Но они снимаются теми же способами, что описаны выше. Кроме того, эти упражнения выполняются в группе, в которой формируется полное доверие студентов друг к другу. Проблема доверия в группе снимается беседами и различными другими упражнениями.

Третий этап. Контролер задает зоны внимания и моменты переключения из одной зоны в другую, внимательно следя за выполнением упражнения. Он может держать «светофор» столько, сколько захочет. Затем меняются ролями.

Вначале речь очень напрягает, педагогу приходится напоминать о необходимости говорить, потом некоторые включаются, словно не замечая

своего говорения. В группах глухих студентов есть несколько вариантов речевого сопровождения видений: жестовый язык, артикуляция или жестовый язык с артикуляцией. При обсуждении упражнения к единому мнению группа, как правило, не приходит, какой вариант меньше мешает, какой удобнее. Это зависит от умения говорить каждого конкретного студента. Но бывает, что те, кто настаивают на жестовом языке, очень хорошо ведут артикуляционное сопровождение. Некоторым удобно любое, это, как правило, слабослышащие студенты и те глухие ребята, кто с детства получил правильное речевое воспитание, т.е. хорошо владеет и жестовым языком, и освоил правила артикуляции или звучащей речи.

Важно понять, какой язык является «родным» для каждого студента - вербальный или жестовый. Одни студенты, сопровождая процесс восприятия артикуляцией, на самом деле думают на жестовом языке, т.е. непроизвольно «проговаривают» микро-жестами все, что проговаривают губами. Для них жестовый язык является более привычным, родным и им, вероятно, удобнее будет говорить жестами. Это те студенты, что думают на жестовом языке, с самим собой разговаривают жестами. Для других с детства более привычен вербальный язык, эти студенты могут проговаривать губами (артикулировать) или голосом. При недостатках слуха они все же более привычны к общению в говорящей среде, поэтому голосовую речь переводят на жест.

В то же время, проблема на наш взгляд, заключается не только в том, как именно удобно конкретному студенту, не только в богатстве языка каждого из них, но и в возможностях этих двух языков – русского звучащего и РЖЯ, имеющего в своем арсенале намного меньше понятий. Мы предполагаем, что в том случае, когда ведущей является артикуляция, через сознание человека может пройти больше понятий, но хорошо обученный человек сумеет выразить свою мысль на любом языке, поэтому очень важно продолжать обучать студентов культуре языкового общения как жестового, так и вербального.

Данное упражнение может быть использовано в тренинге на протяжении всего обучения. С течением времени характер осознания воспринимаемых студентами объектов может изменяться в связи с языковым, психологическим, творческим развитием каждого из студентов. Для полноценной тренировки осознанного внимания к заданным объектам, рекомендуем использовать все речевые средства, доступные студентам, как в комплексе, так и строго по одному. Ибо удобство жестового языка и желание вести речевое сопровождение именно жестами может быть основано на желании облегчить себе задачу. На жесте легче «проскочить» через необходимые и важные подробности.

Итак, несмотря на то, что тренировка деятельности органов восприятия является первым этапом работы и надо двигаться дальше, упражнения, тренирующие все виды восприятия, постоянно включаются в занятия на протяжении двух лет обучения. Они могут несколько измениться, появляются новые задачи, постепенно к ним добавляются другие.

Далее мы обратимся к следующему разделу программы - мышечной свободе актера и рассмотрим его с точки зрения тренировки воображения.

## **1.2. Тренинг физической и психофизической свободы и воображения**

Не нужно объяснять насколько важно для актера *освобождение мышц*. Все мы знаем: мышечный зажим – это враг номер один для актера, особенно для начинающего актера.

Е.Б. Вахтангов, начиная цикл лекций для учеников Мансуровской студии, посвященных объективным законам творчества актера, открытым К.С. Станиславским, именно мышечной свободе актера посвятил свою первую лекцию. Он считал свободу мышц важнейшим первоначальным условием полноценного сценического творчества, говоря об опасности малейших

физических зажимов, ведущих к зажимам психологическим и к актерским штампам. [8, с.21]

В книге «Сценические этюды» раздел «Освобождение мышц» идет вслед за «Вниманием», что говорит о том, что эти качества неразрывны в творческом процессе: без внимания не добиться освобождения мышц, а без мышечной свободы не будет подлинного внимания, т.е. тренировать их надо параллельно. Нет жесткой границы между разделами, упражнения вводятся постепенно.

Важно сразу объяснить студентам, что свобода мышц, это понятие относительное. Спящий человек свободен, но бегун на дистанции с барьерами тоже должен быть свободен. Хирург во время операции или балерина на сцене – все они должны быть и свободны, и в необходимой мере напряжены. То есть в каждую минуту у человека должно быть столько напряжения в мышцах, сколько нужно для выполнения дела, которое он делает. Ни больше и не меньше.

Для выработки мышечного контролера и снятия излишнего напряжения педагоги предлагают ученикам упражнения давно известные, предложенные еще самим К.С. Станиславским: попеременно напрягать и ослаблять мышцы и делать это многократно в классе, дома, в любое время – вставая или ложась спать – до тех пор, пока «мышечный контролёр» не станет сообщать человеку о лишнем напряжении в тех или иных мышцах.

Около 100 лет первокурсники театральных вузов делают упражнения на выработку мышечного контролера, ведь именно так можно распознать зажимы и закрепощение мышц. Именно так можно осознать свободу в мышцах, залог творческого процесса. Это и есть начало пути «от сознательного к бессознательному».

Как только студенты начинают понимать требования к мышечному контролеру, мы приводим их к осознанию, что мышечная свобода теснейшим

образом связана с вниманием, а внимание – с мышлением и воображением. Только с их помощью зажим окончательно «растает» как снежный ком весной.

Что такое попеременное напряжение и расслабление мышц? Это направление внимания на мышцы тела или на какую-либо конкретную группу мышц, чтобы удержать напряжение или, наоборот, проверить расслабление. Практически с первых занятий педагоги начинают постепенно включать упражнения «мышечной гимнастики».

«Мышечная гимнастика» - упражнения направленные на распознавание своих мышц, на осознание разделенности групп мышц, на релаксацию мышц, на выработку мышечного контролера – их студенты делают как в группе, так и индивидуально.

При свободном брюшном дыхании (обязательное условие, в противном случае осознать раздельную работу и отдых мышц невозможно, будет еще больший зажим!) напрягают отдельные группы мышц. Например, крепко сжать кулаки и держать до усталости мышц, затем расслабиться, напрячь исключительно только брови, только губы, откинутую вниз челюсть. Такие же упражнения с напряжением мышц бедер, икроножных мышц. И после каждого напряжения – расслабление!

Напряжение и расслабление взаимосвязаны как две противоположные вершины маятника. Чем выше в одну сторону качнется, тем выше и в другую, то есть чем сильнее держать напряжение в мышцах, тем полнее будет потом их релаксация. В упражнениях мышечной гимнастики студентам предлагается максимально до полного изнеможения напрягать те или иные мышцы. Психологи считают, что это отличный вид отдыха – добиваться полного расслабления через максимальное напряжение.

Многие задания, тренирующие внимание и восприятие различного состояния собственных мышц, предполагают участие воображения:

«Снеговик», «Мороженое», «Шарик», «Мяч», «Замерзающая лужа», «Замерзающая река», «Замерзшее море», «Замерзший океан», «Каменная статуя», «Скульптор и глина», «Муха в плену», «Пластилиновые люди», «Разматывание клубка», «Марионетки», «Буратино», «Резиновые игрушки», «Гиря», «Попкорн» - эти и многие другие - это и известные упражнения, и придуманные педагогами РГСАИ в процессе занятий. Упражнений много, индивидуальных, парных и групповых, в каждом из них требуется, чтобы мышцы студентов попеременно напрягались и расслаблялись, то медленно, то мгновенно. Например, расслабленное тело постепенно крепко застывает, а потом вновь расслабляется. В упражнениях можно тренировать как все мышцы, так и разные группы мышц. Могут «каменеть» ноги, «деревенеть» руки, «застывать» какая-либо маска на лице. Приведем более подробно некоторые из упражнений.

#### *«Попкорн»*

Упражнение тренирует мгновенную реакцию, в которой участвует все тело. Студенты в стайке на площадке. Все крепко обнимают колени, сжаты в комок - они шарики кукурузы, которые положили в печь, и сейчас получится воздушная кукуруза, формы которой не предсказуемы. Сигнал – удар по полу (восприятие вибрации) – все шарики взрываются и тела принимают совершенно неожиданные формы, застывают.

Продолжением упражнения может быть «ветер», сдувающий всех в разные стороны (форма не меняется, но ощущение легкости необходимо). Или кукурузу бросили в воду, как жесткая форма будет размягчаться, тяжелеть.

#### *«Марионетки»*

Студенты в стайке на площадке. Тело свободно «висит» на позвоночнике. Глаза – на переводчика. Педагог говорит, что все - марионетки, их подвесили на гвоздик за петельку на макушке (в слышащих группах, просим закрывать



глаза, головы держать опущенными, словно их подвесили на гвоздик за петельку в районе седьмого позвонка.)

Представьте, что вы куклы-марионетки, к вашим суставам прикреплены прочные нити, сейчас они свободны и ваши руки и ноги свободны тоже. Вы отдыхаете. В комнату кто-то вошел (любопытный шаловливый ребенок) и стал дергать вас за ниточки. Он не знает правил управления, но ему нравится, что у марионеток начинают подниматься и опускаться руки, ноги. Говорим, что движение может начинаться от любого сустава.

Потянул за ниточку, прикрепленную к плечу - плечо начинает подниматься. Отпустил – плечо опустилось на место. Другое плечо. Запястье.

Задания разные – то медленно «ниточки» поднимают, то быстро. Опускают тоже по-разному. В конце можно всю марионетку сбросить с гвоздика. В идеальном случае, тело свободно падает. Так происходит с теми, кто уже понял принцип расслабления. В то же время, обязательно бывают такие, кто боится падать, не может себя «отпустить».

Иной вариант индивидуального общения с каждым неслышащим студентом – при закрытых глазах. Группа делится на пары. В паре – один марионетка, другой - мастер по ремонту кукол, который проверяет, как работают марионетки. Заранее оговаривается, что «мастер» будет касаться рукой того или иного сустава, чтобы дать понять «марионетке» за какую «ниточку» он потянет. Какое именно касание будет означать, что воображаемая ниточка, прикрепленная к этому суставу, начинает подниматься, останавливается или начинает опускаться. Затем меняются ролями, марионетка становится мастером, и упражнение начинается заново.

#### *«Снеговик» или «Ледяная скульптура»*

В этом упражнении снежная или ледовая фигура крепко стоит на морозе, а при солнышке – тает.

Группа в стайке. Каждый студент принимает какую-либо позу и по сигналу педагога замирает. «Замерзает». Вниманием проверяют крепость всех мышц. Через несколько минут на счет, например, от одного до десяти фигура постепенно тает, растекаясь на полу.

Упражнение можно выполнять вариативно, например, парами: фигуры ледяные делают мастера, поэтому держать напряжение нужно в любой заданной позе. Партнер проверяет крепость замерзшей фигуры. «Солнышко» может не до конца растопить фигуру, и она останется замерзшей в несколько иной форме, и т.д.

Ком снега или лужа снова по сигналу, по счету педагога или партнера замерзают уже в иной форме.

Работа в парах для неслышащих студентов в данном случае более удобна, т.к. не нужно специально «таять» так, чтобы глаза видели педагога и переводчика. Достаточно видеть партнера, свободно общающегося с педагогом и переводчиком, который может свободно перемещаться по площадке.

С введением в круг профессиональных понятий студентов магического «если бы...» воображение занимает ведущую позицию в тренингах. И ни одно упражнение невозможно выполнить без его включения.

Первыми упражнениями на введение «если бы» Леонид Моисеевич и Вера Константиновна считали «Оправдание поз». Традиционно считается, что именно это является ступенькой, когда начинается развитие непосредственно актерского воображения.

Принцип выполнения этих упражнений подробно описан в «Сценических этюдах». Мы не будем на нем останавливаться подробно. Следует лишь сказать о том, что воображение в этих упражнениях действительно должно очень тонко «слышать» тело, в каких мышцах больше напряжения, в каких меньше. Воображение, физическая и эмоциональная память должны подсказать, на что похожа эта поза, что бы я мог делать сейчас, находясь в таком положении.

Принятие позы, жест могут быть заданы преподавателем, например, поверните голову вправо, а руку вытяните вперед, или: стойте прямо, заложите руки за спину, - в этом случае студент думает о позе и принимает решение «головой». В другом случае, тело надо резко «бросить» в какую-нибудь неожиданную позу, не придуманную заранее, чтобы воображение «услышало» производимое движение и подсказало оправдание, исходя из психофизических ощущений. К.С. Станиславским было сделано величайшее открытие в сути природы актерского воображения, состоящей в его физиологичности («Артист физически чувствует то, о чем думает»)

*«Скульптор и глина»*

Упражнение хорошо служит разминанию тела в начальный период.

Группа разбивается на пары, в которой один – скульптор, другой – глина (пластилин, гипс – что подскажет фантазия скульптора). Скульптор лепит задуманную фигуру, или просто фантазирует по ходу работы, лепит абракадабру, динозавра, или что-нибудь совсем фантастическое, дает своему творению имя, например, «Чурчелла-плохелла», «Сиям-кам», «Блям» и т.п.. Когда фигура будет готова, скульптор оживит ее и будет наблюдать за тем как творение начнет жить самостоятельной жизнью. Ожившее Существо живет первый день на земле, со всем сталкивается впервые, открывает возможности собственного тела, выясняет, как оно двигается, живет, смотрит, слушает, осязает, обоняет и как знакомится с пространством и другими простейшими существами. Потом находит себе место для отдыха, и засыпает. [См.: 7, с. 120]

Упражнение полезно всех участников, одни придумывают, другие воплощают. В обсуждении становится понятно, удалось ли достичь единства замысла и воплощения. Если упражнение вызвало эмоциональный отклик, его можно продолжать включать в тренинг, но сосредоточить внимание на разнообразии обстоятельств воображаемой жизни.

## *«Муха в плену»<sup>2</sup>*

Студенты лежат на полу. Им нужно представить себя мухой, приклеившейся к полу. Руки, ноги, голова стремятся вверх, пытаюсь оторваться от пола. Ступни, кисти рук, напрягаясь, пытаются оторваться от пола, начинают мелко вибрировать. Время отклеивания постепенно можно увеличивать от одной минуты до трех. Когда оторваться у мухи не получилось – наступает полная релаксация - по закону маятника, чем сильнее напряжение, тем более полное расслабление. Тело «растекается» на полу, словно мороженое на солнце. Л.В. Грачева писала, что упражнение нужно делать не менее трех минут, но мы начинаем с полутора минут, потом на следующих занятиях увеличиваем время.

### *«Разматывание клубка».*

Как и предыдущее упражнение, это дает после сильного напряжения полное расслабление всего тела. Мы предлагаем его, когда нет сомнения в физических возможностях каждого из группы.

Все садятся на корточки, убирая голову между коленями и обхватывая колени руками. Необходимо представить, что вы клубок, который разматывают, кто-то тянет за нить и заставляет кувыряться вперед и назад, и в стороны, с разной скоростью и в различных направлениях. Клубок становится все меньше и наконец, остается вытянутая нить (тело). Все лежат на спине. Длительные кувырки и напряжение приведет к глубокому полному расслаблению после прекращения движений. Нить состоит из двух волокон (правая половина тела – одно волокно, левая – второе). Кто-то дергает за волокна в противоположных направлениях, туда и обратно. Импульс движения задают ноги, колени прямые. Две половины тела как бы сдвигаются относительно друг друга.

---

<sup>2</sup> Основа упражнений «Муха в плену», «Разматывание клубка», «Пластилиновые люди» взяты из книги Л.В.Грачевой «Психотехника актера»

Осваивать упражнения студентам удобнее по частям, с объяснениями педагога последовательности и правил его выполнения до начала, чтобы в процессе выполнения всего упражнения не отвлекать их. Глухим невозможно на ходу «подбросить» словом план дальнейшего выполнения.

Если их внимание начнет привлекать педагог или переводчик, то студентам придется посмотреть на них, и тем самым прекратить упражнение. Ознакомительное выполнение упражнения лучше начинать с одной минуты, потом провести обсуждение.

*«Пластилиновые люди»*

Сесть на корточки, сгруппироваться, представить, что тело — ком пластилина, упругого, жесткого и клейкого; внутренним усилием вытащить из кома, «вылепить» руку, потом вторую, голову, плечи и т. д.; получился пластилиновый человек; познакомиться за руку с таким же пластилиновым партнером; склеились? — расцепитесь, напряжение в теле максимальное; объясните что-нибудь партнеру...» далее вместо голоса мы просим сказать что-то на языке жестов пластилиновыми руками. Ничего, что жест не будет конкретным и ясным, важно желание и преодоление материала (пластилина) «...следующий этап — жаркое солнце растапливает пластилин, превращая его в полужидкую массу, растекшуюся по полу — полное расслабление. [2, с. 19]

Еще упражнения на преодоление мышечных зажимов: воображаемая прогулка, сопровождаемая мыслями вслух. Человек, стоя на одной ноге или в другой обязательно неудобной позе, мысленно «прогуливается» по хорошо знакомому месту и проговаривает вслух подробно то, что видит. «Есть одна сложность, - пишет Грачева, - нужно проговаривать вслух, почти бормотать мысли, не пересказывать, что вижу и слышу (хотя пересказ в какой-то мере тоже может быть), а либо думать на заданную тему, либо вспоминать свою реальную прогулку... Говорение вслух только в начале кажется усилием, потом, когда внимание на «прогулке» становится удерживать все труднее и

стоять на одной ноге почти невозможно (спустя минут пять-семь), это говорение становится якорем, который все еще позволяет удержать равновесие и внимание. Они держатся за слова и говорят их все громче и громче». [ 2, с. 94-95]

Наши студенты, например, пытались гулять по Арбату от Смоленской площади и рассказывали на жестовом языке (в этом упражнении сразу договорились о том, что говорить будут на удобном языке, все выбрали РЖЯ) о своих видениях. На жестовом языке в этом упражнении говорить даже легче - руки помогают удерживать равновесие, и размахивают студенты ими все активнее (по характеру жестового рассказа можно понять степень погруженности в жизнь воображения). Однако упражнение довольно трудное, некоторые ни с первого, ни со второго раза не могут его выполнить. Не удается сосредоточиться, видения рвутся, нет последовательного переключения, следовательно, преодолеть физическую нагрузку (неудобство позы) надолго не могут. А ведь суть упражнения именно в этом – при одновременном выполнении двух разноплановых заданий, подлинное увлеченное внимание одним из них помогает отвлечься от проблем, связанным с выполнением второго. Если человек увлеченно размышляет о чем-то, то не замечает ничего вокруг, ни холода, ни неудобной позы, ни шума вокруг.

Предостережение одно: не стоит торопиться с этим упражнением, его можно пробовать давать в тренинге позже.

Во всех приведенных упражнениях тренируется внимание, мышечный контролер, воображение, , тренируется навык существования в разных игровых обстоятельствах с разной степенью мышечного напряжения. И очень существенным является длительность этих упражнений. Начиная с 5 – 6 минут можно увеличивать их длительность до 40-45 минут, чтобы тренировать и внимание, и мышцы, и воображение. Жизнь тела является очень сильным «магнитом» для воображения. Нужно только научить понимать этот магнит.

### 1.3 Тренинг мышления и воображения

Следом за упражнениями, требующими активной мышечной работы и подвижности идут упражнения, в которых на первом месте стоит мыслительная деятельность и воображение.

Проверкой результата работы по освобождению мышц, проверкой чувствует ли себя студент на сценической площадке свободно, являются упражнения, включающие мышление, воображение, внутренние видения. Если человек освободился от ненужного напряжения, знает и умеет направлять свое внимание на определенный объект, то внутренние образы - видения у него будут возникать легко (или легче), ассоциативный ряд картин на внутреннем экране будет переносить его из одного воображаемого места в другое, в третье и т.д. Л.М. и В.К. в «Сценических этюдах» рекомендуют проверять, достаточно ли студент свободен, давая упражнения на Ассоциации. С глухими студентами педагоги работают также. Добавим, что видениями могут быть не только зрительные образы-картинки, но и возникшие в памяти самые разные ощущения, воспоминания – звуковые, вкусовые, обонятельные. Все, что когда-то было ярко воспринято и зафиксировано памятью, а сегодняшним мышлением возвращено и осознано заново.

Несколько вариантов упражнений:

#### *«Ассоциации»*

Умение мыслить в условиях сцены для актера обязательно, но сначала надо его натренировать в жизненных обстоятельствах, когда ты еще не на сцене, но и не в одиночестве на знакомом диване, а среди людей в условиях публичного одиночества. В этой ситуации нужно научиться размышлять, управляя свободно своей мыслью: или держать ее как можно дольше на одной картине, находя все новые подробности, или отпускать ее и следить за свободным движением от одной ассоциации к другой. Нужно научиться

воспринимать детали, предложенные другими, дополнять ими свои внутренние видения, развивать сюжет картины или рассказа.

С глухими необходимо оговаривать все нюансы упражнения до его начала. В обычных актерских группах можно «подбросить» предлагаемое обстоятельство словом и студенты, не отвлекаясь от своих мыслей, смогут скорректировать выполнение упражнения, услышав задание. С неслышащими в подобном случае приходится поступать иначе. Когда их внимание привлекает педагог и переводчик, они поворачиваются, направляют взгляд на говорящего (показывающего), а, значит, цепочка ассоциаций может быть прервана. С ассоциациями связано несколько близких по задачам, но все же разных упражнений.

#### *«Картина»*

Представьте себе картину «Поздняя осень». Что вы увидите? Какую-то одну деталь, например, дерево со сломанными ветром ветками и редкими листочками, которые треплет ветер. Не покидайте эту картину, возвращайте внимание к ней, рассматривайте подробнее другие детали. Что еще видите? Лес вдали? Тучи? Если видение уйдет, то постарайтесь вернуть его и продолжайте рассматривать позднюю осень именно на этой картине. Картину можно мысленно вставить в раму, чтобы ограничить ее размеры.

Называем тему, которая может быть близкой к приведенному примеру, а может быть совершенно другой, например, «каникулы».

На первых порах на мысленное рассматривание картины можно давать совсем немного времени, ведь удержать ее внутренним зрением довольно трудно. Главное, потом расспросить, что и в какой последовательности увидели. К «написанию» этой картины хорошо бы возвращаться, требуя таким образом восстанавливать в воображении утраченные подробности.

#### *«Цепочка ассоциаций»*



Картинку, которую увидели не надо удерживать, пусть мысль свободно плывет от одного видения – образа к другому, потом к третьему и так далее. Времени тоже много не надо, иначе трудно будет вспомнить всю цепочку ассоциаций, а вспомнить, проследить течение собственных мыслей нужно обязательно, в этом весь смысл. При следующих выполнениях, когда студенты будут легче «отпускать» ассоциации, можно давать время на более длинный видеоряд.

*«Ассоциация на привязи».*

Предлагаем вариант этого упражнения по книге С.В. Гиппиуса «Гимнастика чувств»:

«В этом упражнении тренируется ассоциативное мышление – "ледокол"... Увидели первую картину? Теперь не "отвязывайте" от нее свою мысль, держите мысль на привязи к слову "ледокол". Сочините связный рассказ под таким названием. Посторонние мысли отбрасывайте. Думать только о ледоколе!

Через три минуты молчания – опрос.

Конечно, не всем в равной степени удалось за три минуты сосредоточенно думать только о ледоколе. Но для нас важно, насколько ученики умеют отбрасывать ненужное (не думать о "белом медведе"), насколько удастся им продлить время непрерывной мысли об одном предмете, насколько приучаются они осознанно распоряжаться течением своей мысли.

— Теперь у каждого из вас имеется свой зрительный рассказ, который называется "Ледокол". Повторите его в своем воображении от начала до конца. Стройте непрерывную цепочку внутренних видений. Пусть на вашем внутреннем экране идет кинофильм, в котором один кадр-событие сменяется другим. Кое-что придется уточнить, а может быть, изменить, придумать недостающие звенья событий. Выключайте кинокамеру, придумывайте недостающее. Придумали – включайте кинокамеру, продолжайте

просматривать цепочку видений. Должна идти непрерывная лента кадров-событий.

— Когда придете домой, включите снова свою внутреннюю кинокамеру и восстановите всю последовательность кадров-событий». [1, с. 55].

*«Мысленные прогулки»*

Мы предлагаем студентам мысленно прогуляться, например, по Старому Арбату, по Тверскому бульвару или по Камергерскому переулку. Конечно, для подробных мысленных прогулок нужно побывать там не один раз, «сфотографировать» улицу своим зрением, причем делать это поэтапно, от дома к дому, чтобы не выпадали подробности, каждую сторону улицы отдельно. Отдельно «рассматриваем» там особо важные места, памятники, театры. (в упражнении «Памятники Москвы» они уже побывали по несколько раз в этих местах). Один свои видения рассказывает, другие добавляют, все вместе обсуждаем детали, последовательность.

Следующими упражнениями в этом ряду могут быть мысленные сочинения фильмов, рассказов, т.е. на основе жизненного опыта создание в воображении новых видений.

Отдельным направлением развития воображения является сочинительство сказок, рассказов, игры со словами. За основу можно взять книгу Джанни Родари «Грамматика фантазии», посвященную искусству придумывания разных историй с детьми. Идею ее разъясняет сам автор: «воображение не есть привилегия немногих выдающихся индивидов, им наделены все» [4, с. 9]

Слово, случайное слово, запавшее в голову, вызывает бесконечный ряд цепных реакций, пробуждая звуки и образы, ассоциации и воспоминания, представления и мечты. Процесс этот тесно сопряжен, с опытом и памятью, с воображением и сферой подсознательного и осложняется тем, что разум не

остается пассивным, он все время вмешивается, контролирует, принимает или отвергает, созидает или разрушает.» [4, с. 16]

Подобных игр немало. Игра «Круги на воде» очень популярна на одной из ведущих радиостанций страны. Задумывается слово, и на каждую букву этого слова нужно придумать слово, чтобы получилась цельная фраза. Например, КОТ: кирпич обломился таинственно; кита опутали тиной. ТЕАТР: тихо ехали аргонавты, темноту разрезая. Вариантов множество, для многих это становится интересным.

Интересные игры со словами можно продолжать довольно долго подражая героям рассказа Надежды Тэффи «Взамен политики». Почему «кот-лето», а не «кошка-зима», спросил гимназист на предложение съесть котлету на обед, чем поверг в ужас все семейство, но придумка оказалась заразительной и все домочадцы начали придумывать новые слова. Подобное словотворчество очень полезно слабослышащим, так как у них плохо развита способность к анатомии слова, а актеру обязательно нужно развивать чувство слова.

Игры со словами, сочинительство историй, сказок очень помогают в последующих упражнениях на тренировку воображения.

Теснейшую взаимосвязь воображения и мышления с речью, как возбудителя и того, и другого в творчестве актера выявила работа лаборатории психофизиологии исполнительских искусств в РГИСИ совместно Институтом мозга человека РАН под руководством Л.В. Грачевой. Упражнения, направленные на тренировку воображения, приведенные в нескольких ее пособиях, связаны с активизацией речевой деятельности, которая естественным образом стимулирует мышление в союзе с воображением. [ 2; 3 ].

В занятия с глухими и слабослышащими студентами могут быть включены упражнения на заданную тему, направленные на тренировку связи мышления и воображения через речевые каналы возбуждения организма.

Опасения возникают на этапе определения, какой язык использовать студентам – РЖЯ или вербальную речь в артикуляции. Если в упражнении на внимание «Зоны внимания» (рассмотрено выше) студентам предлагалось использовать речь в разных вариантах по заданию педагога (артикуляция, жест, жест с артикуляцией), то в последующих упражнениях студентам сразу было предложено говорить на удобном им языке, или использовать их смешение. В данной группе все выбрали РЖЯ. Далее опасения по поводу языка были частично развеяны, т.к. оказалось, что при использовании жестовой речи ее связи с мышлением и воображением тоже хорошо работают.

«Наговор», то есть проговаривание того, что находится в объекте внимания, заставляет включаться мышление, за которым появляются «картинки» воображения на каком бы языке ни говорили студенты - на чистом жесте без артикуляции и голоса, на жесте с голосом. Необходимость длительного продолжения разговора на заданную воображаемую тему на жестовом языке являются стимулирующей для развития воображения. Это основной результат на этом этапе.

#### *«Наговор»*

«Идти по кругу и рассказывать вслух о воображаемом – лучшем в мире! – месте своего рождения (главное условие - непрерывность рассказа), рассказывать себе, потом партнеру, потом небу, толпе на митинге. Понятно, что непрерывность текста о месте рождения заставляет непрерывно думать и фантазировать, «сочинять» реальность. Непрерывность удается сохранять, только если зацепиться в воображении за какую-то картинку – видение. Тогда эту картинку можно рассматривать подробно и долго, рассказывать о прошлом и будущем этого места, случаи из раннего детства, которые сочиняются тут же. Чтобы «разогнать» воображение и видения, лучше начать говорить самому себе (идти по кругу), через некоторое время можно выбрать партнера и говорить ему, но партнер тоже имеет такое же задание, следовательно, нужно, чтобы он,

«не слушая», услышал меня – другая энергия. Продолжать говорить всем – «толпе», они говорят свое, но должны услышать меня, только меня – энергия больше, не только звучания, но и мышления, и тела». [ 2, с. 95]

Энергия, которой заряжались участники упражнения, сделала его одним из любимых. Возвращение к нему с разными темами наговора всегда приносило им удовлетворение. Однако при обсуждении выяснялось, что многие сосредотачивались на реальном месте рождения, и уйти в настоящее придумывание не могли. Именно после этого предлагались темы, в которых невозможно обойтись без воображения: «Каким будет театр через 100 лет»; «как будут жить люди через 200 лет».

Темп движения и мышления задавался, обычным для неслышащих способом - ударами по полу, передающими вибрационное ощущение.

Упражнений, тренирующих мышление и воображение, поддерживающих концентрацию внимания путем речевого сопровождения, достаточно. Можно использовать такой прием во многих упражнениях на тренировку внимания и восприятия. Например, рассмотреть собственную ладонь; найти глазами точку в малом круге; найти объект в большом круге. В традиционной «Печатной машинке» печатающиеся буквы, можно тихонько проговаривать на первом этапе. Получается, что речь, как палочка-выручалочка, как счет для начинающего танцора или юного музыканта, нужна для контроля собственных действий.

## **§ 2. Тренировка воображения в условиях сценической воображаемой реальности**

### **2.1. Память физических действий и ощущений**

Воображаемая реальность предстает перед студентами театральных вузов во всей полноте их профессиональной жизни в упражнениях с традиционным названием «ПФД», которому К.С. Станиславский придавал большое значение

– ПФД. Так привычно звучит оно в сокращении, теряя при этом основное свое предназначение – развивать память физических ощущений при выполнении действий без реальных предметов. Эти упражнения никогда не минуют в вахтанговской школе. (Оставим и мы это привычное название, ПФД, хотя подчеркиваем, что вкладываем в него в полной мере и память ощущений исполнителя)

Когда мы вплотную подходим к данному разделу программы, студенты уже знакомы с необходимостью вспоминать различные ощущения – температуры, фактуру разных материалов и предметов, различия их размеров и веса. Для развития осязания и тактильной памяти уже выполнено много упражнений, тренирующих восприятие, внимание, воображение.

Расскажем еще об одном интересном упражнении, взятом из книги В. М. Фильштинского «Открытая педагогика» [9, с. 40-43]..

*«Яблоки»*

Если В. М. Фильштинский предлагает яблочные пробы своим студентам буквально на первых занятиях, то у нас это так сказать, «поздние осенние яблоки». Мы предлагаем упражнение месяца через 2 – 3, когда поймем, что столь длительная концентрация внимания, какая требуется в этом упражнении, будет по силам нашим ученикам. Иначе никакой пользы не будет. Это упражнение в некоторой степени предваряет работу над ПФД.

Простое, но очень наглядное упражнение: давать студентам в руки то настоящие яблоки, то воображаемые и постепенно приводить их к ощущению максимальной правды. «...студенты получают также первый навык необходимого и постоянного сравнения процессов воображаемых (то есть, сценических) с процессами реальными. Они впервые понимают, сколь крепкой и конкретной должна быть связь актера с воображаемым (или реальным) объектом на всех уровнях ощущений (зрительная связь, обонятельная и т. д.)». [9, с. 42] В.М. Фильштинский пишет о том, что если упражнение выполнено

качественно, то к нему можно возвращаться на следующих этапах обучения: «давайте, так же хорошо, как с яблоками». В нашем опыте упражнение тоже служит камертоном поиска правды, хотя не всегда получается хорошо. Процесс поедания яблок, (процесс внимания к яблокам, процесс их восприятия), которое обращено на предмет и собственные действия с ним, ощущения от этих действий (любые: «положительные» - интересно получается или отрицательные – очень трудно, не могу...) и усилия, с которыми нужно было удерживать внимание на объекте, - все это откладывается в физической памяти и памяти ощущений. Опираемся дальше на то, какое множество явных и скрытых нюансов кроется в настоящем объекте, как не просто зафиксировать их в памяти, восстановить на внутреннем экране и повторить с воображаемым предметом. И говорим, а помните, как с яблоками искали настоящую правду? А начинали с того, что самым ярким было радостное удивление, что педагог, не имея собственного сада (спрашивали), вдруг принес им столько яблок. Может быть, не очень «творческое» впечатление, но радость от яблок была настоящей, жизненной...

Яблоки могут и на следующих этапах обучения стать своеобразным тестом проверки воображения и памяти действий и ощущений.

В сценической педагогике наблюдаются два способа пробуждения актерского воображения для вызова из памяти физических ощущений. Один - через действие - начинай действовать так, как если бы ты был в воображаемом событии - и физическое ощущение этого события придет. Чаще всего мы приводим примеры: тебе жарко, или тебе холодно. Что ты делаешь в жару? Раскрываешь ворот рубашки, расстегиваешь верхнюю пуговицу, подставляешь лицо воображаемому ветерку – и от этих действий может на несколько минут возникнуть реальное ощущение жары или тепла. То же самое, если ты хочешь вызвать ощущение холода. Что ты делаешь, когда тебе холодно? При холоде тело сжимается, ты начинаешь поёживаться, потирать руки, согревая их, переминаясь

с ноги на ногу, поднимать воротник, отворачиваться от воображаемого ветра и т.д., и т.п. Таким образом, совершив ряд последовательных действий, человек может вызвать в памяти те физические ощущения, что испытывал в реальных жизненных ситуациях. «Начинай убежать, а потом испугаешься», эту фразу В.Э. Мейрхольда повторяют часто.[3, С. 56]

Другой способ вызвать нужное физическое самочувствие – начать вспоминать подробности самих физических ощущений, видений того, как ты замерзал или мучился от жары, то есть вспоминать и представлять не действия, а физические ощущения. «Не дрожи, чтобы замерзнуть, а вспоминай через подробности физических ощущений, мыслей, видений, как ты мерз, и задрожешь» [3, с. 56].

На самом деле в чистом виде эти способы вряд ли существуют. Они работают в комплексе. Именно это и тренируется в упражнениях на память физических действий и ощущений. В упражнениях «на память физических действий и ощущений» речь идет о тренировке произвольного внимания, объектом которого становятся ощущения себя.

В работе с неслышащими мы отталкиваемся от памяти тактильных ощущений, она лучше сформирована у них. Например, у студента А. в упражнении на умывание концентрируем внимание на том, какая вода, горячая или холодная, просим включить в сюжет переключение температуры воды. Мыло скользкое, падает, как его взять, как оно вновь и вновь выскользывает из руки, ощущение намыленного лица, и ощущение кожи, когда мыло смыто. Спрашиваем, жесткое или мягкое полотенце и какое физическое ощущение возникает, когда умывание закончено. Мы не торопим студента закончить упражнение, возникновение новых ощущений требует времени.

В другом упражнении у студентки Т., (она моет сковородку) обращаем внимание на запах сковородки, в которой только что была картошка, на запах



моющего средства на губке, ощущение выпуклых шероховатостей – приставших кусочков ко дну, и то, как они исчезают после трения губкой, и т.д.

Студентка Л. стелет постель - тут важнейшими были осязательные ощущения от соприкосновения с предметами, с их поверхностью, температурой, весом. Запах свежего белья, движение воздуха от взмаха простыни, мягкость подушки – все это студентка сама «приносила» в упражнение, а педагоги предлагали уточнения, корректировали, помогали с композицией упражнения.

Мы «пили» горячий чай, холодное молоко, кисель. Давали задание на дом запоминать вкусовые ощущения от разной еды; запахи – в столовой, в мастерской художников, на сцене, в зрительном зале, в спортивном зале и т.д.

Такой способ тренировки памяти был известен очень давно. Концентрацией внимания на событиях, происходящих «через ваш разум», т.е. в воображении тренировать память предлагалось еще в первом веке нашей эры.

В арсенале театральных педагогов есть много способов вызвать или спровоцировать физические ощущения, они хорошо известны.

Одно из упражнений –

*«Бег».*

Бег по разным воображаемым поверхностям: по горячему песку, по воде, по гальке, по асфальту, по мягкой траве; по болоту, по снегу, по льду, бег под дождем, бег на солнцепеке, и т. д.

Можно придумать еще много предлагаемых обстоятельств, но не только в количестве дело. Важнее обсудить подробности обстоятельств: вода пресная или соленая, река, лужа, море? Как глубоко? Вода теплая или холодная, как от этого чувствуют себя ваши ноги? Мы предлагаем бежать, или осторожно входить в воду, от скорости передвижения физические ощущения тоже будут меняться.

Память физического самочувствия для неслышащих людей особенно важна, так как это один из доступных каналов получения информации в общении с окружающим миром. Воображаемые ситуации, связанные с физическими ощущениями, постоянно присутствуют в тренинге, так как малая правда физических ощущений помогает нащупать и большую правду сценической жизни сначала в этюде, а затем - в роли. Это открытие Станиславского на наших студентах «работает» замечательно.

Дальше воображение будет искать ответы на вопросы: как вы относитесь к предмету, месту действия, факту, партнеру и т.д., и т.д.

## **2.2. Перемена отношения**

*Перемена отношения* - большой раздел, мы посвящаем ему не меньше семестра и выносим на семестровый показ этюды на отношение к факту (на оценку факта). Для того, чтобы понять, как я отношусь к тому или иному предмету, месту действия или факту нужно пробудить воображение, вызвать веру в происходящее на сцене, чтобы оно откликнулось на воображаемое событие естественной жизненной реакцией.

Упражнения на развитие воображения продолжают, но разнообразие подходов, провокаций увеличивается. Поскольку нашим студентам путь от физического ощущения к воображаемой ситуации более предпочтителен мы предлагаем предметы, имеющие ярко выраженную фактуру, или принадлежность к тому или иному событию, например, дождевик, сапоги, зонтик. Предметы эти не воображаемые, реальные, но их определенная реальность тоже пробуждает воспоминания, мышление и, соответственно, воображение. С предметами-заменителями тоже включаем память общения с предметами реальными. Традиционные: меховая шапка – котенок или кролик; карандаш – градусник или линейка, колба или ключ, и т.д.

Как вспомнить место действия? По памяти своих ощущений в данном месте и по памяти действий. Но по совокупности самых подробных видений

должна возникнуть не только сумма этих подробностей, но целостный образ, «лицо» того или иного места, предмета, события.

Станиславский считал, что в основе самого высокого поэтического образа лежат самые что ни на есть подробные, ультра подробные и ультра натуральные видения.

Мы уже приводили слова Станиславского о том, что мышление и видения являются возбудителями актерского действия. Приведем их еще раз: «Мысленные представления о действии помогают вызывать самое главное — внутреннюю активность, позывы к внешнему действию...» Это говорит и о том, если актер перестанет мыслить, то соответственно, и перестанет действовать, проживать сценическую ситуацию этюда или потом, образа в спектакле. Можно сказать так: мысли – топливо в печи активного действия. Это говорит и о том, что мыслить на сцене — это не только совершать психический акт, но и осуществлять одновременно особого рода физические действия, которые не проявляются во внешних движениях, а вызывают движения скрытые. Такие действия неразрывно связаны с «видениями внутреннего зрения».

Приведем примеры некоторых этюдов на оценку факта (восприятие факта, отношение к факту). Может быть, не все они удались, то есть не везде студенты были захвачены видениями по теме этюда.

Этюд студента Н. Темой этюда стала любовь к бабушке. Он приезжает к бабушке на зимние каникулы и вместо теплой встречи находил на столе записку от соседки о том, что бабушку положили вчера в больницу, у нее плохо с сердцем. Обсуждалось все: погода, очень холодно на улице, ехал в холодном автобусе, шел по деревенской улице через сугробы, весь в снегу, замерз, бежал, чтобы согреться. Дом внутри: какие половички, какая кровать, покрывало, чем пахнет в доме, тепло или холодно? Где может быть бабушка, почему ее отсутствие не вызывает тревоги, ушла в магазин, наверное, и т.д. Привез ли подарок и что именно? Что рад видеть в доме из прежних вещей в ожидании

бабушки? Что нового заметил? Мы долго беседовали о том, что значит для него бабушка, какие воспоминания с ней связаны...

Все эти воспоминания разбудили эмоциональную память, и она подсказала непосредственность поведения, живые реакции на ситуацию этюда. Факт был «принят». При повторном исполнении вносились уточнения в обстоятельства, и этюд «не умирал», а игрался как новый, живой отрезок жизни.

Другой этюд. Студент А. На железнодорожную платформу прибегает, запыхавшись, молодой человек и по часам и расписанию проверяет, не опоздал ли на электричку. Ждет. Начинает беспокоиться, электрички долго нет, пассажиров нет. Он начинает искать глазами какую-нибудь возможность узнать, в чем проблема. Увидел кассу, пишет на листе бумаги вопрос, и видимо, получает ответ, что электрички не будет. Он садится на скамейку, понимая, что никуда уехать не может.

Студент хорошо поймал физическое ощущение учащенного дыхания после бега, пот на лбу, солнечное утро, летнее тепло. Главной проблемой был набор предлагаемых обстоятельств того куда именно торопился и куда опоздал. Обсуждены были несколько вариантов, но воображение все равно не давало действенного посыла. Мы не репетируем этюды, пара повторов с уточнением обстоятельств, вроде, прояснили ситуацию, но на публичном показе студент все же так и «не отпустил» себя до конца, обстоятельства опоздания не стали жизненно, особенно важными. Он их «не присвоил» до конца.

Третий этюд. Студент Ал., вбегает, быстро достает папку с какими-то документами, перебирает их торопливо, и вдруг находит бумагу, которая его очень взволновала, он останавливается, внимательно ее читает, очень осторожно держа в руках, но потом, уже медленно берет другой документ, а эту убирает и уходит. Мы понимали, что он прочел что-то очень важное для себя.

Он видел то, что читает, у него изменился темпо-ритм, он размышлял, его видения нам были интересны.

Не обязательно выспрашивать у студента все подробности обстоятельств, иногда сохранение тайны дает ему ощущение свободы при исполнении. В этюде Ал. были именно такие обстоятельства, о которых педагоги не знали, но это, повторяю, нисколько не мешало воспринимать его поведение.

Этюд Е. «В поезде». Очень удачно из ширм и кубов на площадке выстроен плацкартный вагон. Боковое место. Девушка сидит у окна, посматривая на то, что мелькает за окном. Спокойна. Видимо, увидев знакомые места, начинает готовиться к выходу, переодевается, видно, что она в поезде не новичок. Убирает в чемодан одежду, которую сняла, начинает там что-то искать. Не находит. Поиски активизируются: сумка, чемодан, снова сумка, разные отделения, опять чемодан. При этом она периодически пропускает воображаемых пассажиров, но поиски не останавливает. Отчаяние охватывает, но еще раз перебирает вещи в чемодане – находит паспорт, от радости целует его. Облегчение. Можно было бы сесть отдохнуть, но обстоятельства приближающейся станции держит и, торопясь, хватает чемодан, сумку и направляется к выходу. «Оценка» произошла.

Этюд Ел. «Купание собаки». Собака воображаемая. Мы ее не видим, она «в ванне», но девочка уверенно держит ее, дает команды. Воображаемый душ. Верим, что собака поворачивается, и хозяйке трудно удерживать, она называет ее по имени. Вдруг что-то привлекает ее внимание на собаке, она обеспокоенно рассматривает, еще рассматривает, кажется, что не поймет в чем дело, зовет маму. И мы, зрители, так и не поняли, что же случилось с собакой.

Хотелось бы более точного понимания и восприятия факта. Очевидно, студентке трудно держать внимание в этюде с воображаемым объектом.

Закончим раздел цитатой из «Сценических этюдов», выражающей суть требований к этюдам на перемену отношения и оценку события:

«Когда студенты придумывают темы этюдов, мы советуем им искать такие события, которые могли бы случиться с ними, и не перегружать действия сильными драматическими столкновениями. Этюды строятся так, чтобы на сцене был один человек. Если этюд не получился, и студент не смог поверить в правду события и непосредственно его оценить, причиной неудачи по большей части является торопливое, неоправданное и небрежное составление предлагаемых обстоятельств. Когда тема этюда готова, мы не допускаем студентов сразу на сцену, а требуем тщательной подготовки и, если они не успели оправдать предлагаемых обстоятельств, не обдумали этюда, переносим его на другое занятие. Если предлагаемые обстоятельства оправданы, то перед выходом на сцену о них надо забыть, то есть идти на сцену так, как мы в жизни приходим к себе домой, на работу, к товарищу.

Актер не должен знать, что с ним будет, когда он идет на сцену. Тогда он сможет принять факт также непосредственно, как если бы он случился с ним в жизни.»[10, С. 71-72],

### **Заключение**

В качестве объекта внимания автором пособия избран уникальный опыт воспитания профессиональных артистов из числа людей, имеющих ограничения по слуху. Рассмотрен процесс тренинга глухих и слабослышащих молодых людей, будущих артистов театра, использующего русский жестовый язык в качестве одного из ведущих выразительных средств общения – с акцентом на развитии важнейшего качества творческого процесса в актерском искусстве – воображении.

В пособии сконцентрировано внимание на специфических проблемах, присущих людям с ограничениями по слуху, требующих необходимой корректировки процесса их обучения в театральном вузе. Также выявлены компенсаторные механизмы, используемые природой глухих людей для

наиболее эффективной коммуникации и создания творческого самочувствия в жизненных и сценических условиях.

Читателям предложен ряд упражнений актерского тренинга с учетом вышеперечисленных факторов и рассмотрены возможности практической работы с глухими и слабослышащими молодыми людьми.

Упражнения весьма условно распределены по разделам. Границы между ними тоже условны. Кроме того, в каждой студенческой группе процесс имеет свои нюансы.

Анализ проблем и практической педагогической работы приводит к выводам о том, что актерский тренинг благотворно влияет на профессиональное развитие глухих и слабослышащих студентов, и для подобных занятий необходимо выделение в расписании специально отведенных учебных часов.

Прямое отношение к развитию воображения и фантазии имеет главный педагогический принцип Вахтангова, заключающийся в том, что школа должна не обучать учеников играть те или иные роли, а воспитывать в них личность художника, способного к самостоятельному высокохудожественному творчеству, с богатым воображением, яркой фантазией. Первым шагом на этом большом пути является раскрытие индивидуальности каждого студента, его «богатства души». Задача эта и для всех театральных школ не простая, а в процессе воспитания артистов среди неслышащих людей – особенно сложная.

«Я в предлагаемых обстоятельствах» - самый простой и в то же время самый сложный раздел «школы». Еще нет необходимости создавать образ, учить текст героя и произносить чужие слова, словно свои собственные, но в то же время, надо идти от себя! А кто такой «Я»? От какого «себя»? Найти себя, найти подходы к себе – вот главная задача учеников и педагогов на первом этапе.

### Список рекомендуемой литературы:

1. *Гиппиус С.В.* Тренинг развития креативности. гимнастика чувств. СПб: Издательство "Речь", 2001
2. *Грачева Л. В.* Психотехника актера: Учебное пособие. - . — СПб.: Изд. «Лань»; Изд. «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2015.
3. *Грачева Л. В.* Актерский тренинг. Теория и практика.- СПб.: Речь, 2003.-.  
[https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fmuzaizvuz.ru%2Fimages%2Fbooks%2FGracheva\\_L.\\_Akterskiy\\_Trening\\_-\\_Teoriya\\_I\\_Praktika.doc&name=Gracheva\\_L.\\_Akterskiy\\_Trening\\_-\\_Teoriya\\_I\\_Praktika.doc&lang=ru&c=57fcde05e9b6](https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fmuzaizvuz.ru%2Fimages%2Fbooks%2FGracheva_L._Akterskiy_Trening_-_Teoriya_I_Praktika.doc&name=Gracheva_L._Akterskiy_Trening_-_Teoriya_I_Praktika.doc&lang=ru&c=57fcde05e9b6)
4. *Родари Д.* Грамматика фантазии. – М.: «Прогресс», 1978
5. *Станиславский К.С.* Собрание сочинений в 8-ми т. - Т. 1 – 3. М.: Искусство 1954 -1961.
6. Страна глухих [http://www.deafworld.ru/gluhie\\_deti/psihogluhdet/](http://www.deafworld.ru/gluhie_deti/psihogluhdet/)
7. Театр, где играют дети: Учеб.-метод. пособие для руководителей детских театральных коллективов / Под ред. А.Б. Никитиной. – М.: Гкманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001
8. Филатова Н. Евгений Вахтангов. Опыты театральной педагогики. – Владивосток: Изд-во Дальневост. Ун-та, 1990
9. *Фильштинский В.* Открытая педагогика. - СПб.: «Балтийские сезоны», 2014..
10. *Шихматов Л.М., Львова В.К.* Сценические этюды. М., 1997.



## Приложение

### Программные требования для студентов подготовительного отделения по дисциплине «Основы актерского мастерства» (раздел «Основы психотехники артиста»)

«Я в предлагаемых обстоятельствах» - основополагающий принцип и условие освоения раздела.

#### *1. Сценическое внимание*

Значение внимания для правильного сценического самочувствия артиста.

Непроизвольное и произвольное внимание.

Развитие и укрепление жизненного внимания. Концентрирование внимания на определенном произвольно выбранном объекте/объектах. Длительное удерживание внимания на нем, присоединение к внешнему вниманию внутреннего. Превращение произвольного активного внимания в непроизвольное активное внимание (в увлечение объектом). Быстрое и свободное переключение активной сосредоточенности с одного объекта на другой; круги внимания, их произвольное расширение и сужение.

Развитие сценического внимания на основе упражнений, развивающих жизненное внимание, в условиях сценической площадки.

Наблюдательность.

Внимание и фантазия.

Для освоения темы используются разнообразные упражнения, требующие большой сосредоточенности: как игровые, так и упражнения, в ходе которых студент должен удерживать свое внимание на объектах, заданных педагогом.

#### *2. Мышечная (физическая) свобода*

Основной закон пластики: на каждое движение и на каждое положение тела в пространстве затрачивается столько мускульной энергии, сколько это движение или положение тела требует, - не больше и не меньше.

Практическое изучение мускулатуры своего тела, нахождение участков, в которых образовался мускульный зажим, приобретение способности быстро удалять образовавшееся напряжение. Выработка «мышечного контролера» (К.С. Станиславский).

Воспитание нормы физического напряжения – такого распределения мускульной энергии, при котором обеспечивается жизнедеятельное, бодрое состояние организма, его готовность в любой момент выйти из состояния покоя, чтобы легко и свободно выполнить любую физическую задачу.

Сценическое внимание и физическая свобода.

### ***3. Воображение и фантазия***

Роль фантазии и воображения в творчестве актера.

Формирование и развитие специфически актерских качеств фантазии и воображения.

Эмоциональная память, развитие аффективных, опирающихся на личный опыт каждого ученика воспоминаний.

Переход из реальной жизни в мир вымысла, магическое «если бы...».

Предлагаемые обстоятельства как главный предмет актерской фантазии.

Вера в предлагаемые обстоятельства. Подробность, продуманность, разработанность, логическая обоснованность предлагаемых обстоятельств как неперемнное условие возникновения веры.

### ***4. Физическое самочувствие***

(Отвечает на вопрос: как бы я себя чувствовал, если бы...)

Точное воссоздание, а не только показ внешних проявлений, самочувствия тела, возникающего под воздействием окружающего природного мира на органы чувств человека.

Различные «сферы» физического самочувствия: погода, время суток; вкус, запах; тактильные ощущения; здоровье; место действия (на льдине, на болотной кочке и пр.).

### ***5. Память физических действий и ощущений. (ПФД)***

Упражнения на беспредметные действия вбирают в себя все предыдущие темы («Внимание», «Мышечная свобода», «Воображение», «Физическое самочувствие»), тренируют чувство правды и веру, приучают студента к серьезному, подробному и кропотливому труду.

После объяснения основных принципов работы над упражнением студент работает самостоятельно под регулярным контролем педагогов.

Обязательные условия ПФД:

- а) точное знание расположения предметов;
- б) размер и вес предметов;
- в) качество вещества (жесткое, мягкое, сухое, мокрое, холодное, теплое и пр.) и качественное ощущение рук;
- г) общее физическое самочувствие;
- д) порядок действий;
- е) соединение ПФД и реальности (столы, стулья, в этюде настоящие)
- ж) точность предлагаемых обстоятельств.

Включение в упражнение небольших неожиданностей («сопротивления предметов») – неременное условие возникновения правды на сцене (падает «катушка ниток», не вдевается «нитка» в «иголку» и т. п.)

Озвучивание упражнения на ПФД.

### ***6. Перемена отношения к предмету и месту действия***

Внутренняя «перестановка», которая позволяет актеру относиться к условным предметам, условному месту действия и вымышленным событиям как к подлинным.

Упражнения на перемену отношения к предмету как продолжение упражнений на развитие внимания и фантазии. Мысленное приписывание предмету свойств и качеств, которыми этот объект сам по себе не обладает, отталкиваясь от увиденных реальных особенностей предмета. «Вижу как есть; отношусь, как задано».

Этапы перемены отношения: восприятие предмета; конструирование нового предмета через создание предлагаемых обстоятельств увиденных деталей; зарождение позывов к действию; действия, проявляющие новые отношения.

Перемена отношения к предмету без изменения предмета (письмо от любимого человека, письмо от погибшего на фронте родственника, письмо от врага).

Перемена отношения к предмету с изменением предмета (веревка – змея, шапка – котёнок, перчатка – птица).

Последовательность и принципы работы в упражнениях на перемену отношения к месту действия такие же. Конструирование заданного места действия в условиях данной сценической обстановки. Создание предлагаемых обстоятельств своего присутствия в нем. Возникновение позыва к действию и действие.

### ***7. Сценическая задача.***

#### ***Действие для достижения поставленной цели***

Элементы сценической задачи:

Цель – ради чего, для чего я действую, чего я хочу?

Действие – что я делаю для достижения цели?

Приспособление (способ) достижения цели – как я это действие осуществляю?

Сознательный характер цели и действия, возможность и обязательность их предварительного определения.

Непроизвольный, импровизационный характер рождения приспособлений, поиск их в процессе действия.

Анализ цели. Корень сценической задачи – хотение.

### **8. Оценка факта. Событие**

Развитие способности заранее известное принимать на сцене как неожиданное.

Одиночные этюды на оценку факта, включающие в себя:

- а) действие, зависящее от предлагаемых обстоятельств и цели;
- б) факт, мешающий этому действию, приходящий в противоречие с ним;
- в) восприятие факта, осознание факта, переориентация в изменившихся обстоятельствах (оценка факта);
- г) возникновение нового действия с изменившейся целью и самочувствием.

Организация сценической жизни до факта - предпосылка для возникновения его живой и органичной оценки:

- а) увлечение сценической задачей жизни до факта;
  - б) создание оправданий (предлагаемых обстоятельств) разжигающих веру в то условие этюда, которым определяется сила эмоциональной оценки неожиданности;
  - в) организация пространства, реквизита, костюма.
- Событие и действие.

### **9. Взаимодействие с партнером**

Перемена отношения к партнеру. Последовательность и принципы перемены отношения к партнеру такие же, как при перемене отношения к предмету и месту действия.

Общение – основа сценического взаимодействия.

Пристройка» к партнеру. Умение заинтересоваться партнером. Начало общения, завоевание внимания партнера.

Общение как живой процесс «сейчас», «здесь», каждый раз по-новому: оценка сегодняшнего состояния партнера. Импровизационное самочувствие – обязательное условие живого общения. Бесперывность общения на сцене. Единство воздействия и восприятия, взаимозависимость приспособлений.

Этюды на общение в условиях органического молчания.

Выбор тем, соответствующих жизненному опыту студентов, не ставящих их в обстоятельства, о которых они не знают или которые не могут охватить своим воображением. Конкретное, подробное определение («оговаривание») предлагаемых обстоятельств этюда. Активное, логичное, продуктивное выполнение задачи каждым исполнителем. Тщательная организация выгородки, реквизита, деталей костюма. Ясное понимание того, что несет с собой событие этюда.

Упражнения на «подтекст» как переходный этап к этюдам с импровизированным текстом. «Подтекст» - внутренний смысл произносимых слов, рожденный целью их произнесения.

Словесное (жестовое) действие - часть общего сценического действия.

Рождение слова исключительно в силу сценической необходимости как результат точно разработанных и присвоенных предлагаемых обстоятельств, и сценических задач, избегание «объяснительного» текста. Точность подтекста.

Этюды на взаимодействие с партнером с импровизированным текстом как итог всей работы по разделу «Я в предлагаемых обстоятельствах». Сверхзадача этюда.

Условия сохранения импровизационного самочувствия при неоднократном повторении этюдов. Подробное обговаривание предлагаемых обстоятельств и задач каждого из партнеров; событие, которое должно изменить ход этюда, перед каждым его повторением. (Этюды не репетируются)

## **Глава II**

# **СОЗДАНИЕ ЖЕСТОВОГО ТЕКСТА РОЛИ В ТЕАТРЕ НЕСЛЫШАЩИХ АКТЕРОВ**

### **Введение**

Данное пособие посвящено одной из важнейших проблем театра неслышащих – проблеме создания жестового текста роли, перевода на жестовый язык текстов драматургии, написанной на словесных языках.

Работа носит практико-теоретический характер. Она основана на анализе более чем 30-летнего педагогического опыта работы с неслышащими в Высшем театральном училище им. Б.В. Щукина, Государственном специализированном институте искусств, Российской государственной специализированной академии искусств одного из авторов, актерском опыте в театре неслышащих «Недослов» – другого автора и анализе имеющейся по данной проблеме литературы.

Цель пособия – создать методическую базу уникального процесса перевода с вербальных языков на невербальный (жестовый).

Пособие адресовано всем, кто работает с неслышащими людьми в области театрального искусства:

- педагогам, студентам и ассистентам-стажерам специализированных учебных заведений;
- руководителям специализированных любительских коллективов;
- педагогам и режиссерам инклюзивных театральных студий, в которых есть участники с проблемами слуха;
- актерам и режиссерам театров неслышащих;
- деятелям профессионального театра, чьи творческие поиски могут

соприкоснуться с театром незлышащих людей.

## **§1. Жестовый язык и его особенности**

Прежде чем перейти непосредственно к раскрытию темы данной работы необходимо остановиться на особенностях жестового языка незлышащих людей, его принципиальных отличиях от всех вербальных языков, которые собственно и определяют всю специфику работы по переводу с вербальных языков на жестовый.

Существует переходная система от словесной речи слышащих людей к жестовой речи незлышащих – калькирующая жестовая речь (КЖР). В данной системе сохраняется полностью вербальная фраза со всеми грамматическими особенностями и каждому слову соответствует жест из системы жестовой речи незлышащих. При этом говорящий на калькирующей жестовой речи обязательно артикулирует произносимый текст. Именно артикуляция является основным носителем информации, жест в данном случае только помощник ее восприятия. Калькирующая жестовая речь используется незлышащими в официальной обстановке: на собраниях, конференциях, в процессе преподавания в школах и институтах, на телевидении, в юридической практике и пр.

В живом общении незлышащие люди используют жестовую речь. (В России такая речь называется «Русский жестовый язык»).

В разных странах функционируют национальные жестовые языки, причем даже при наличии похожих жестов они отличаются своеобразием лексики и грамматики.

Существует язык «жестуно» – международный язык жестов, его назначение – облегчить общение между глухими при проведении мероприятий, организуемых ВФГ (Всемирная федерация глухих).

В Федеральном законе Российской Федерации от 30 декабря 2012 года



Русский жестовый язык признан языком общения при наличии нарушений слуха.

Жестовый язык незлышащих людей – *самостоятельная лингвистическая система*, отличающаяся глубоким своеобразием лексики и грамматического строя и обладающая широким арсеналом средств (жест, артикуляция, дактилология, мимика, пластика тела) для выражения смыслов и отношений между смыслами. Устная словесная речь при таком высказывании не используется. Отсутствие в жестовой речи словесной грамматики является особенностью жестового языка, а не свидетельством его недостатка или примитивности. У жестовой речи существуют собственные жестовые конструкции, например, «Ягода есть язык черный» (Поешь ягод, язык потемнеет) или «Угол стул» (В углу стоит стул). Жестовая речь усваивается ребенком с проблемами слуха непосредственно в процессе общения с глухими. Система обозначений в этой речи отличается от языка слов. Объем словаря жестов значительно уступает и количественно, и качественно языку слов и восполняется другими средствами и способами передачи образно-смысловой информации.

Принципиальным отличием всех жестовых языков незлышащих людей от вербальных языков является их *изобразительная природа*. Глухой человек получает информацию преимущественно с помощью зрения и поэтому общение с помощью движения – это изобразительный акт. В основе такого общения – создание картины, позволяющей наиболее рационально визуальным способом передать необходимую информацию.

Изобразительная природа жестовых языков рождает их гораздо большую по сравнению с вербальными *конкретность*. В них гораздо сложнее передаются все абстрактные понятия.

В данных языках наблюдается теснейшая *связь с носителем информации*. В процессе передачи информации, в процессе создания

информационного сообщения, участвуют не только существующие (установленные, закрепленные) жесты-понятия, необходимая артикуляция и дактиль, но и импровизационные жесты, мимика, пластико-пантомимическая составляющая говорящего. В связи с этим высказывание очень трудно поддается графической фиксации. (Если один человек зафиксировал его с помощью даже официально установленных символов, то другой с очень малой долей вероятности сможет эту запись расшифровать, а тем более воспроизвести в полной мере). Только современная видеосъемка позволяет сделать это полноценно. Можно сказать, что данный язык *существует только в форме разговорного языка* и не существует в письменной виде.

Долгое время за основу сценического жестового языка брали калькирующую жестовую речь. Но на этом пути возникли серьезные проблемы.

Артикуляция плохо считывается зрителями. Это происходит от того, что актеры находятся на достаточном отдалении и постоянно двигаются. Для полноценного считывания с губ они должны были бы постоянно располагаться к зрителю лицом и не менять своего положения на протяжении всего спектакля.

Но даже при доступности зрительному восприятию артикуляции, возникают трудности из-за того, что абсолютного совпадения словесного и жестового высказывания невозможно добиться. Очень часто возникает ситуация, когда артикулируется одно слово, а в жесте в это же время – другое значение (иногда близкое, иногда далекое).

Так в русском языке есть слова «дом» (в значении «здание»), «хижина», «дворец». В жестовом языке все они будут передаваться единым обозначением - «дом» с добавлением дополнительных жестов или выразительных средств. Как понятно, только в одном случае артикуляция и жест будут совпадать полностью.

Возьмем, например, фразу - «Какая ты у меня стала!». Здесь слово «стала» имеет значение «изменилась», поэтому должен быть соответствующий

конкретный жест – «изменение». Таким образом артикуляция и жест также совпадать не будут.

Полное сохранение словесной фразы (лексически и синтаксически) в большинстве случаев не дает возможности донести ее мысль до глухого зрителя. В приведенной выше фразе «Какая ты у меня стала!» сопровождение слов «у меня» соответствующими жестами мешает восприятию основной информации фразы – «Как ты изменилась!».

Пьесы, где многое построено на каламбурах и намеках, не могут быть адекватно реализованы на калькирующем жестовом языке. Пьесы изобилующие длинными монологами и диалогами, утомляют глухого зрителя, «читающего» многочисленные жесты актера.

И самое главное: КЖР, не являясь родным языком неслышащего артиста, на котором он мыслит, мешает ему органично существовать на сцене, что является главным условием заразительного, увлекающего зрителя действия.

Проблемой сценического жестового языка впервые серьезно занялась группа неслышащих студентов Высшего театрального училища им. Б.В.Щукина, обучавшихся в нем с 1984 по 1989 год. Художественный руководитель курса А.В. Мекке и его коллеги попытались вместе со студентами решить задачу художественного перевода на русский жестовый язык. Вместе с немногочисленными учеными, занимающимися изучением жестового языка (прежде всего Г.Л. Зайцевой, внесший огромный вклад в признание его полноценным, достойным научного изучения, языком) пришли к выводу, что театр глухих для глухих может развиваться только на основе развития русского жестового языка, являющегося родным, органичным языком глухих людей, обладающего богатыми возможностями для передачи всей глубины мировой драматургии. Было выявлено, что, безусловно, нельзя переносить на сцену скудный по запасу жестов, вульгарный жестовый язык «улицы», но и создавать сценический язык оторванный от него, лишенный его

визуальных закономерностей, также абсолютно бесперспективно.

Разговорный жестовый язык, изгнанный из школ, презираемый многими специалистами, продолжает развиваться «на улице», как основное средство обыденного общения людей, потерявших слух. Ни один язык, даже такой могучий, как русский, не выдерживает тисков уличного бытования, он разрушается, не говоря уже о таком хрупком, мало изученном явлении как жестовый язык. Разговорный жестовый язык не пускают на сцену и телевидение - вместо того, чтобы использовать эти могучие средства воздействия для формирования норм жестовой речи и выведения разговорного языка жеста на уровень явления культуры.

Таким образом, следует признать, что для полноценного воплощения драматургического произведения в театре глухих так, чтобы оно воздействовало всем своим содержанием на глухого зрителя, необходим перевод его текста на жестовый язык.

Если рассматривать жестовый язык как самостоятельный язык со своей структурой, грамматикой, синтаксисом, своими специфическими приемами и выразительными средствами, то мы получаем право на применение к процессу перевода на него всех правил свободного художественного перевода, главная цель которого передать всю глубину содержания и все художественное своеобразие произведения.

Методика перевода на жестовый язык определяется его особенностями: изобразительная природа, конкретность, связь с носителем информации, существование языка только как средства общения.

Перевод пьесы с одного вербального языка на другой осуществляет переводчик. Он делает свою работу самостоятельно, вне театрального коллектива, часто не зная какой театр будет ее ставить. Закончив работу, он приносит перевод в театр и практически больше к нему не прикасается. В театре неслышащих этот процесс принципиально другой.

## §2. Методические принципы перевода драматургического произведения на жестовый язык (создания жестового текста спектакля)

Основными принципами рассматриваемого процесса являются:

- **неразрывность** процессов **создания** сценического **образа и** жестового текста роли;
- осуществление перевода (корректировка и уточнение) **на протяжении всего процесса постановки** спектакля;
- обязательное **участие** в процессе перевода **актеров**, которые будут исполнять данный текст;
- **совместная работа** над переводом актеров, режиссёра-педагога, переводчика жестового языка (специалиста по жестовой речи).

### 2.1. Этапы перевода текста роли на жестовый язык

#### 2.1.1. Анализ пьесы, ролей («застольный» период)

*Процесс перевода* может начинаться только **после** проведения подробного **анализа** драматургического материала, который проводит режиссер и в котором принимают участие все участники будущего спектакля, обязательно включая специалиста по жестовой речи.

В процессе анализа определяются тема пьесы, время и место действия; события, главное и второстепенные; разбираются предлагаемые обстоятельства, характеры и взаимоотношения действующих лиц; определяются действенные задачи больших кусков; нащупывается определение идеи и сверхзадачи будущего спектакля. Все намеченное на данном этапе работы еще будет многократно проверяться и уточняться, но сейчас оно является ориентиром для дальнейшей работы, для дальнейших поисков всех участников спектакля. На процесс перевода, к которому можно приступать по завершению анализа, все это влияет самым непосредственным образом.

На данном этапе работы каждый исполнитель должен завести тетрадь

роли, в которую он должен записывать все касающееся создаваемого образа.

Важно уже на этом этапе начать активную работу по освоению словесного текста пьесы исполнителем. Он должен понять каждое слово, каждое выражение в произведении. Все непонятное (а это случается у неслышащих часто) должно выписываться в «тетрадь роли» и находить необходимые разъяснения в справочниках, словарях, у переводчиков, режиссеров, товарищей.

### **2.1.2 Создание основы («скелета») жестового текста**

Данный этап делится на самостоятельную домашнюю работу актера и совместную репетиционную.

*Домашняя работа* начинается с *переписывания текста роли* в тетрадь. При этом текст необходимо писать на развороте двух страниц, так чтобы на одной странице был переписанный текст, а другая оставалась чистой. На нее в дальнейшем будет заноситься жестовый текст параллельно словесному, сценические задачи и прочие замечания режиссера-педагога.

Текст необходимо переписывать, а не перепечатывать или ксерокопировать. Это способствует лучшему проникновению в него, и (как следствие) возникновению новых вопросов. Переписываются не только текст собственной роли, но и слова партнеров. Это позволяет лучше понять целостность сцены и логику действия. Необходимостью является также проставление ударений, особенно в незнакомых словах.

Проделав данную работу, осмыслив текст, исполнитель может приступить к *созданию основы будущего сценического жестового текста*. Фразу за фразой он переводит и записывает необходимые жесты на чистой стороне (напротив словесного текста), опираясь на свое знание жестовой речи, свой прошлый опыт перевода, понимание материала, полученного в процессе предварительного анализа, стиля жестовой речи, максимально выражающего стиль автора, и свою органику.

При этом очень важно, *поняв словесную фразу, оторваться от нее и постараться выразить ее так, как это органично исполнителю – неслышащему человеку.*

Полезным приемом при этом может служить *полное устранение артикуляции.* Необходимость выразить имеющееся в сознании содержание абсолютно без слов активизирует жестовую природу неслышащего артиста.

В переводе жесты могут расположиться в другом порядке, чем слова; может возникнуть более короткое или более длинное жестовое высказывание (содержание одной словесной фразы может передавать несколькими жестовыми, а нескольких словесных – одной жестовой).

Например, в пьесе А.М. Горького «Васса Железнова» у Вассы есть такие слова: «Хочешь, на колени встану?». В силу того, что в жестовом языке есть один жест выражающий слова «встать на колени», жестовое высказывание будет состоять только из двух жестов.

Нередко отдельный фрагмент текста может не поддаваться пластическому выражению, «не ложиться на руки» как говорят неслышащие. Будет неправильным отказываться от него сразу. Целесообразнее будет вернуться к данному текстовому фрагменту на совместной репетиции с участием режиссера и переводчика жестового языка.

Самая большая опасность, подстерегающая неслышащего актера на этом этапе, – желание сразу сократить текст. Многие слова ему часто кажутся лишними, ненужными, повторением уже сказанного. Необходимо *останавливать его от поспешных сокращений.* Безусловно, перевод на жестовый язык требует сокращений словесной основы, какой-то текст действительно может не «ложиться на руки», но сделано это должно быть очень осмысленно, после тщательной кропотливой работы.

Как уже отмечалось, жестовый язык существует исключительно в разговорной форме и не поддается стопроцентной фиксации. Однако,

исполнителю необходимо *записать* основные *опорные точки*, найденного *жестового* варианта *текста*, которые помогут ему при необходимости максимально восстановить текст.

Для фиксации жестового текста используются слова, обозначающие нужный жест, рисунки, обозначения, которые актер сам изобретает. Данная запись может быть расшифрована исключительно исполнителем. Записывать жестовый текст необходимо простым карандашом так, чтобы его можно было стирать при многочисленных изменениях и корректировках, которые еще предстоят.

*Совместный (режиссера-педагога, партнеров, специалиста по жестовому языку) репетиционный период* представляет собой «застольную» работу, с одной стороны, по уточнению содержания сцены: сценических задач и внутренних пружин (предлагаемые обстоятельства, взаимоотношения, события), рождающих то или иное действие; а с другой – по проверке возможности реализовать это действие, используя найденную жестовую конструкцию. Таким образом, эти два направления работы теснейшим образом взаимосвязаны и неотделимы друг от друга.

На этом этапе еще рано говорить об окончательном варианте текста, но возможность правильно действовать и нести верные отношения должны быть заложены в «скелет» текста уже сейчас.

Верно найденный жестовый текст становится частью физического действия роли, а, как мы знаем, К.С. Станиславский предлагал начинать освоение роли именно с создания цепочки простых физических действий. Жестовый текст в данной случае является, на наш взгляд, своеобразной частью этой цепочки. В тоже время неверно намеченный текст может затормозить процесс создания образа.

Уже на этом этапе работы также должен быть поставлен вопрос о том насколько грамотен, культурен, образован герой, которого играет студент.



Ответ на него серьезно влияет на процесс отбора элементов жестового текста. Он диктует возможность (или невозможность) использования просторечия, дактиля, степень и характер использования артикуляции, характер построения фразы (более приближенной к словесной или менее). Так для передачи речи интеллигентных, рефлексирующих героев Чехова или Достоевского необходимо будет использовать весь арсенал средств грамотной жестовой речи, максимально включая артикуляцию и дактиль; создавая, возможно, новые (комбинированные) жесты и минимально обращаясь к просторечьям. Тогда как для героев, например, Шукшина наоборот необходимо будет обращаться к «жестам «уличного» происхождения и «уличной» манере.

Важной частью этих репетиций является «застольный» диалог партнеров. В процессе его проверяется как текст зрительно воспринимается партнерами, насколько хорошо они понимают друг друга. При этом необходимо отметить, что «невосприимчивость» того или иного текста, может происходить как от неправильности, неточности перевода, так и от непонимания говорящим выражаемой мысли или плохим ее донесением.

Непонятные моменты разъясняются, обнаруженные неточности исправляются и устраняются. В процессе этого диалога возможно импровизационное появление нового (улучшенного или более органичного для исполнителя) жеста, который также вносится в жестовую заготовку.

После утверждения «скелет» жестового текста выучивается актерами.

Вот несколько примеров перевода текста роли Вассы Железновой из одноименной пьесы А.М. Горького.

*Текст: «Обвинение твое утвердил прокурор».*

*Жест: «Юрист + человек обвинение лист утвердить уже».*

Как мы видим порядок жестов не совпадает со словесным, возникают дополнительные жесты для выражения заложенного в тексте («лист» – для выражения обвинительного документа, «уже» – для передачи прошедшего

времени и совершенности действия). При этом слово «прокурор» может быть передано исключительно за счет артикуляции.

*Текст:* «На днях получишь обвинительный акт, после этого арестуют тебя, в тюрьму запрут».

*Жест:* «День + отрезок времени (на днях) обвинение лист получишь, потом ты придут, арест тюрьма запихнут».

Кроме ряда перечисленных выше особенностей, в данном примере необходимо обратить внимание на перевод слова «запрут». Наиболее распространенный перевод через жесты «ключ + замок», более близкий к значению «закрыть», не позволяет передать действие Вассы – напугать мужа.

*Текст:* «У тебя дочери – невесты. Каково для них будет, когда тебя в каторгу пошлют? Кто, порядочный, замуж их возьмет?»

*Жест:* «У тебя дочери невесты уже. Когда тебя отравить раб (каторга), они как жить будут? Подумай, какой мужчина прилично предложит замуж, кто их взять?».

Сложный для перевода оборот «каково для них будет...» нашел выражение через жесты «они как жить будут», а выражение «взять замуж» – потребовало замены на «предложить замуж», так как в конкретном жестовом языке жест «взять» воспринимается только применительно к предметам.

*Текст:* «Мало о чем просила я тебя за всю мою жизнь с тобой, за тяжелую, постыдную жизнь с пьяницей, с распутником. И сейчас прошу не за себя».

*Жест:* «Всю жизнь с тобой пьяный разврат, пить, пить. Тяжело с тобой жить, очень тяжело (тот же жест «тяжело», но более широкий, с большей энергией). Просить себе (один жест) ни разу. Сейчас забыть + бросить (не обращать внимание на меня) тоже».

Для того, чтобы зримо передать авторскую мысль потребовалось значительно изменить текст, добавив в него дополнительные слова и

предложения.

*Текст: «Подумай – тебе придется сидеть в тюрьме, потом – весь город соберется в суд смотреть на тебя».*

*Жест: «Подумай – тебе терпеть там тюрьма сидеть. Весь город + жест «публика, которая тебя окружает и наблюдает» смотреть суд».*

В данном случае для того, чтобы передать степень возможного позора от тысяч устремленных на героя глаз использован жест лаконично рисующий двумя руками намек на греко-римский амфитеатр с легким загибом кончиков пальцев внутрь его в конце движения (описание очень условное).

Напомним, что словесная запись жестового высказывания ни в коей мере не является выражением реального. Она – лишь опора для его полнокровного воссоздания исполнителем. Приведенные же выше записи призваны дать лишь некоторое представление о сложнейшем процессе перевода на жестовый язык.

### **2.1.3 Корректировка текста в процессе репетиций «в выгородке»**

Данный этап работы над ролью предполагает установление намеченных взаимоотношений, присвоение предлагаемых обстоятельств, создание характеров и активное взаимодействие в образах на репетиционной площадке («в выгородке»). В этот процесс включается весь психофизический аппарат актера, постепенно он все больше и больше осваивает действие от образа. В процессе этого происходит присвоение намеченного на предыдущем этапе работы текста.

Именно на этом этапе возможно говорить о *неорганичности* того или иного *жеста* для исполнителя *и его замене*. Действительно, как мы говорили ранее, одной из особенностей жестового языка является теснейшая его связь с носителем. Но актер должен уметь присвоить, сделать органичным для себя любой необходимый текст, любую манеру речи. Поэтому все то, что

неорганично, неудобно актеру в тексте на первых этапах работы, но необходимо для роли и спектакля, требует его работы по пониманию текста, по преодолению технических проблем его исполнения. Присвоению текста также способствует и соединение его с действием на сценической площадке и характерностью. Если же и в конце данного этапа работы в тексте остаются неорганичные для актера моменты, являющиеся помехой для дальнейшего развития, то они должны быть изменены.

Важнейшая качество репетиций «в выгородке» (всячески поощряемое режиссером-педагогом) – живое взаимодействие и *текстовая импровизация*. Наиболее интересные импровизационные моменты анализируются и закрепляются в тексте.

У героини пьесы А.М. Горького «Васса Железнова» есть текст, обращенный к мужу: «Не кричи». Долгое время актриса, исполняющая роль Вассы, использовала предварительно сделанный жестовый текст «кричать не нужно», но на одной из репетиций у нее импровизационно родился текст «тихо + рот закрой (замолчи)». Этот новый вариант был настолько соединен с внутренним действием и органичен для исполнительницы, что был утвержден режиссером-педагогом и вошел в окончательный вариант текста.

Проходящий на этом этапе поиск костюмов, реквизита, грима и всего прочего, что необходимо для создания образа, также влечет за собой необходимость вновь и вновь возвращаться к жестовому тексту, внося в него необходимые коррективы.

В процессе сценических репетиций происходит естественное рождение мизансценического рисунка будущего спектакля, его пространственное решение. Мизансцена - это расположение действующих лиц спектакля в пространстве относительно друг друга, элементов декораций, зрительного зала в каждый момент их пребывания на сценической площадке. Именно мизансцена является основной визуальной сущностью театра.

Важной особенностью сценического жестового языка является его тесная связь с мизансценой, в которой он произносится. Во первых, передвигаясь по площадке и меняя свое местоположение, актер должен постоянно находиться в поле зрения партнеров, его жест должен быть хорошо виден собеседнику - это одно из неперемных условий игры в театре, «говорящем» на жесте. Во вторых, жест «говорящего» исполнителя должен совершенно отчетливо восприниматься публикой. Любой поворот спиной, а в некоторых случаях даже и в профиль к публике, неминуемо приводит к тому, что зритель перестает видеть «говорящие» руки исполнителя. В третьих (и это самое сложное), когда на сцене одновременно «беседуют» двое или трое исполнителей, то внимание глухого зрителя рассеивается, он не знает, за чьими руками нужно следить. И последнее, не следует забывать и того, что слишком большая визуальная нагрузка, требующая повышенного внимания, может очень быстро утомить зрителя.

Конечно, мизансценирование в театре глухих подчиняется жестовой речи, строится так, чтобы выполнялись перечисленные выше требования, но и жестовый текст, также должен взаимодействовать с необходимой мизансценой, искать с ней согласия и порою меняться в зависимости от нее.

Сценический жест отличается от бытового тем, что он:

- визуально увеличен, четок и органичен;
- исполняется в зависимости от задачи роли иногда быстро, иногда медленно;
- для его освоения и присвоения необходимо длительное время, пара репетиций не сделает сценический жест естественным, сразу будет виден намеренный, неестественный, иногда даже непонятный отдельный жест;
- соответствует общим правилам и нормам, которые делают высказывание понятным всем, бытовой же жест человек говорит так, как ему удобно и поэтому он недостаточно понятен всем.

Бытовой жест у каждого индивидуален, он зависит от того, на каком жестовом языке человек разговаривал в семье (слышащих, слабослышащих, глухих) и в школе, где проводится большая часть времени. Глухой человек говорит бытовым жестовым языком так, как он сам понимает, зачастую собеседник может его и не понимать. В дальнейшем беседующие начинают пытаться понять друг друга, что в общении актера со зрителями недопустимо.

У сценического жеста есть и такая особенность: тот или иной жест может не подходить актеру, который будет его проговаривать. Нам придется найти для него такой жест, который с него будет хорошо читаться. Но иногда и актеру приходится присваивать такой непривычный для него жест, (в случае, если образ, который "надел" актер, говорит так и никак иначе).

Сценический жест должен обладать большой пластической выразительностью рук, точностью, и, главное, быть подчиненным мысли. Не годятся на сцене суетливые жесты. Человеческий глаз не способен улавливать и фиксировать чередование быстрых движений, мелькание рук. В спектаклях, отрывках, этюдах и т.п. некоторые жесты слегка замедляются, дабы дать зрителю возможность разглядеть их, зафиксировать.

#### **2.1.4 Корректировка текста во время выпускного периода (сценических репетиций)**

Этот этап предполагает соединение всех элементов спектакля: актерско-режиссерской работы, художественного решения (декорации, костюмы, гримы, свет), музыки, шумов – которые до этого готовились разрозненно – в единое целое на сцене. При этом текст проверяется прежде всего исходя из его визуального восприятия сидящими в зрительном зале в рамках общего изобразительного решения. Текст должен быть хорошо виден и читаться в любой момент спектакля.

В случае возникновения сложностей проводят как поправку изобразительной среды и мизансцен, так и сценического жестового текста.

### **2.1.5 Корректировки в процессе эксплуатации спектакля**

С выходом спектакля работа над текстом не завершается. Реакция зрителя, его отзывы о сложностях в восприятии текста: что не видно, что трудно воспринимается, что непонятно по мысли и т.д. – заставляет создателей спектакля продолжать работу, вновь и вновь возвращаться к работе над его совершенствованием.

### **Заключение**

В пособии теоретически обоснована методика перевода словесного текста пьесы и роли на жестовый язык на этапах разбора пьесы, репетиций и заключительного периода подготовки спектакля. На основе выявления лингвистических особенностей русского жестового языка обоснован подход к созданию партитуры жестового текста роли как к процессу свободного художественного перевода текста с одного языка на другой. При этом выявлены особенности существования жестового языка в системе межличностной коммуникации как языка устного разговорного общения, не имеющего письменного эквивалента.

Авторами обоснован принципиальный состав участников перевода на жестовый язык, отличный от работы типичных переводчиков, работающих с текстом индивидуально. В этой работе обязательно должен принимать участие не только переводчик, но и педагог-режиссер, и исполнитель, т.к. жестовый текст создается в контексте действенного разбора жизни героя специально для пластических возможностей конкретного исполнителя.

Жестовый текст является важнейшим выразительным средством в театре, говорящем на жестовом языке. Он должен выражать характер героя и быть понятен зрителям.

В процессе обучения будущих актеров необходимо воспитывать их

общую культуру, способность воспринимать тонкости авторского драматургического текста, умение участвовать в практическом переводе этого текста на русский жестовый язык.

### **СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Востров И.М., Каменева В.П. и Ромашкина В.Э. От языка улицы до жестового художественного языка. «Художественное образование и наука» 2015/1, с. 50-55.
2. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений . -- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 192 с. - (Коррекционная педагогика)
3. Зайцева Г.Л. Жест и слово. Научные и методические статьи. – М., 2006. 631 с.
4. Базоев В.З., Паленный В.А. Человек из мира тишины. – М.: Академкнига, 2002. — 815 с.: илл.
5. Пасс Г.М. Некоторые вопросы сценической речи театра глухих для глухих. В сб.: Научно-методической проблемы преподавания в специализированном ВУЗе искусств: сборник статей. – М., 1997. С. 42-53
6. Пасс Г. М. Некоторые вопросы сценической речи театра глухих . В сб.: Сценическая речь в системе Вахтанговской школы : сборник статей и материалов к 35летию Кафедры / Театр. инт им. Бориса Щукина при Гос. акад. театре им. Евг. Вахтангова. Москва : Театральный институт им. Бориса Щукина, 2012. С. 263-275
7. Театр глухих и для глухих (Противоречия, проблемы, поиски). Сборник статей под редакцией А.В. Мекке. – Л., 1989, 53с.
8. Щекочихин А. Г. Режиссер ставит спектакль. - Л., 1985



## Глава III

# РАЗВИТИЕ СМЕШАННО-ДИАФРАГМАТИЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ И ДИКЦИИ ДЛЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ СРЕДСТВАМИ СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ

### Введение

В основе обучения техники сценической речи лежит метод позволяющий в единой системе тренировать дыхание, голос, дикцию, орфоэпию. В раздел техники техники речи для слабослышащих и глухих в первую очередь входит работа над снятием мышечных зажимов, затем – выработка смешанно-диафрагматического полного дыхания, освобождение голоса и дикция. Многие считают, что глухие не могут говорить, но это не так. Они могут говорить, но из-за мышечных зажимов шеи и плеч, затылочных мышц, глотки и неправильно направленного выдоха и положения губ и языка, затрудняется произношение согласных и гласных звуков у глухих и слабослышащих. Данное пособие направлено на овладение навыками смешанно-диафрагматического дыхания и артикуляционных позиций гласных и согласных звуков.

Существует полноценная методика тренировки дыхания по принципу нарастания трудностей (от простейших упражнений к более сложным комплексам). Все комплексы упражнений связаны между собой. Дыхательные упражнения тесно связаны с артикуляционными, так как работа над дикцией и голосоведением полностью основывается на дыхательном тренинге, взаимосвязанность упражнений заложена в их отборе. Все занятия последовательно включают в себя оба раздела.

Целью данного пособия является становление полного дыхания и с помощью данных упражнений по артикуляции и голосоведению, которые подробно описаны в тренинге этого издания, позволяют «вытащить» голос у

слабослышащих и глухих, что позволит им успешно адаптироваться в современном социуме.

## **§1 Развитие смешанно-диафрагматического дыхания**

Дыхание – это основа жизни! От постановки полного дыхания зависит работа всего организма. Полное смешанно-диафрагматическое дыхание развивается упражнениями, которые можно проводить в состоянии внутренней и внешней свободы, поэтому прежде чем начинать упражнения по данному разделу необходимо снять мышечные зажимы. У слабослышащих и глухих мышцы шеи, затылка, плечевого отдела находятся в состоянии очень сильного зажима, поэтому необходимо начинать раздел релаксации (освобождения, расслабления) в положении лежа.

Упражнения:

1) Исходное положение – лёжа на спине, руки вдоль туловища, ноги свободно вытянуты. Делаем спокойный вдох носом, затем на выдохе представляем, что по нашим мышцам бежит струя тёплой воды и там где она проходит она несет полное освобождение мышц. Затем, при вдохе, мышцы можно напрягать, а на выдохе освобождать. Упражнение делаем до тех пор, пока все мышцы не придут в полное освобождение. Педагог проходит и проверяет пришли ли мышцы в состояние освобождения.

2) Исходное положение – лёжа на спине, руки вдоль туловища, ноги свободно вытянуты. Попеременно жажимаем мышцы ног, затылочные мышцы, мышцы плечевого пояса, грудной клетки – затем полное освобождение. Следующий блок на освобождение мышц в положении стоя.

Упражнения:

1) «Стрела». Исходное положение – ноги на ширине плеч, стопы параллельно друг другу, «ступнями зацепились за пол», «пиджачок» скинули, семь шейных позвонков поставили. Быстрый вдох носом, вытянутые руки вверх стрелой, затем на выдохе освобождаем ладони, руки от плеча «арлекинчик», бросили

свободное тело вниз, затем сделали вдох и свернулись спиралью вниз, приняли положение полной мышечной свободы.

2) «Свеча». Исходное положение – руки вытянуты вверх, ладони друг к другу, постепенно снимаем мышечные зажимы, начиная с пальцев рук и на полу превращаемся в воск.

3) « Спать хочется».

Представьте себе, что вы — на берегу моря, отдыхаете в шезлонге. Сядьте поудобнее на стуле, откиньтесь на его спинку, ноги свободно вытяните, расслабьте мышцы тела, шеи, рук, плеч. Закройте глаза, чтобы ничто не отвлекало от отдыха. Постарайтесь «вздремнуть», спокойно и глубоко вдыхая воздух через нос: вдох, выдох, вдох, выдох, вдох, выдох...

Действительно, как будто захотелось спать. Глаза открываются с трудом — тяжелые веки смыкаются снова... По команде – быстро открыть глаза и встать. Повторять это упражнение четыре-пять раз. Необходимо добиваться точности исполнения упражнений и проверить каждого человека. Начиная работу над комплексом упражнений на выработку смешанно-диафрагматического дыхания и дикции для слабослышащих и глухих необходимо иметь представление о строении голосо-речевого аппарата.

Речевой аппарат состоит из двух отделов: центрального и периферического.

Центральный отдел это головной и спинной мозг. Речь сложная работа всей коры головного мозга.

Периферический отдел состоит из трех отделов.

1. Аппарат образующий голос: это гортань и голосовые складки.

2. Звуковоспроизводящая или артикуляционная система: полость рта, носа и глотки, мягкое небо, язык с небным сводом, зубы и нижняя челюсть.

3. Дыхательная система состоит из трахеи, бронхов с бронхиолами, двух легочный долей, диафрагмы, мышц брюшного пресса, мускулатуры гортани.

При физиологическом дыхании вдох и выдох совершаются произвольно, при активном участии мышц вдоха и выдоха. Вдох-выдох, пауза. Диафрагма – мощная мышца вдоха, а сильная мышца выдоха – брюшной пресс. При выдохе мышцы живота подтягиваются к позвоночнику. Вдох происходит при расслабленных мышцах живота.

В жизни человек использует тот или иной тип дыхания. Поэтому необходимо объяснить важнейшую роль функции дыхания в голосообразовании. Дыхание является физиологической основой речи. В зависимости от того, какая группа мышц преобладает в акте дыхания в речевом процессе, определяют тот или иной тип дыхания (ключичное, реберное, брюшное). Как показывает наблюдение, изолированный тип дыхания практически не встречается. Однако у слабослышащих и глухих часто преобладает ключичный, т.е. верхний тип дыхания, когда вдыхаемый воздух сосредотачивается только в верхней части легких и не заполняет весь объем легких. От этого они часто страдают заболеваниями – вегетососудистая дистония, заболеваниями верхних и нижних дыхательных путей. Поэтому главное внимание необходимо обратить на развитие смешанно-диафрагматического (полного) дыхания, в котором принимает участие вся дыхательная мускулатура – и грудная клетка, и диафрагма, и мышцы брюшного пресса.

Рекомендуется также вырабатывать смешанно-диафрагматическое дыхание в положении лежа. Упражнения лежа тренируют мышцы брюшного пресса и поясничные мышцы.

Затем переходим к упражнениям в вертикальном положении. Когда грудная клетка и позвоночник могут свободно двигаться во всех направлениях.

Упражнения с движением рук, ног, головы, туловища, стоя, при ходьбе, рук на уровне головы и выше активизируют дыхательную функцию в нижней части грудной клетки и диафрагмы. Упражнения с руками на талии создают лучшие условия для вентиляции верхних легких. Упражнения, при которых руки разводятся в стороны, а ладони поворачиваются вверх, помогают

регулировать движение межреберных мышц при выдохе, содействуют плавному, медленному выдоху.

Упражнения с движением туловища – сгибания, разгибания, наклоны в стороны тренируют диафрагму.

Движения головы и шеи – повороты головы, кружение ее вовлекают в работу мышцы, расположенные вблизи верхних дыхательных путей. Также они снимают напряжение окологортанной мускулатуры и улучшают кровоснабжение верхних частей легких.

Начинается тренинг выработкой следующих навыков:

1. Хорошая осанка (поставить 7 шейных позвонков, слегка опущенные и развернутые плечи (скинутый пиджачок), плечи свободные, подтянутые нижние брюшные мышцы. Вспомним, что говорил по поводу осанки К.С. Станиславский, как занимали его внимание такие «мелочи» актерской профессии: «...Наш спинной хребет, который изгибается во все стороны, точно спираль, должен быть крепко посажен в таз. Надо, чтобы он был привинчен к нему в том месте, где начинается первый, самый нижний позвонок. Если человек чувствует, что мнимый винт держит крепко, - то верхняя часть туловища получает упор, центр тяжести, устойчивость и прямизну».

Предлагается упражнение «На колок» из работы З.Ф. Савковой «Как сделать голос сценическим»:

«Чтобы легче ощутить работу дыхательных мышц, надо найти правильное положение тела. Встаньте, ссутультесь, расслабьте мышцы спины, плеч. Потом попробуйте как бы приподнять свое тело (плечи, грудь) и, откинув его назад и вниз, «надеть» на позвоночник, как пальто на вешалку. Спина стала крепкой, прямой, а руки, шея, плечи — свободные, легкие.

Такое положение — «тело на колок» (выражение Станиславского) — должно стать привычным, естественным не только в моменты работы над дыханием, голосом, но и вообще в жизни. Изящен, красив, строен, всегда как

«натянутая струна» должен быть человек и на сцене и в жизни. Путем постоянной тренировки сделайте такое положение тела привычным».

2. Носовой вдох должен быть без перебора.

3. Выдох должен быть ровным, без толчков. Необходимо тренировать тёплый, очистительный выдох, рот открыт на два вертикальных пальца, язык свободно лежит за нижними зубами, тёплый выдох идет как-бы прогревая нёбную занавеску, и чередовать с фиксированным выдохом (тонкая струя воздуха, которая пропускается через сжатые губы), сопротивление, создаваемое сжатыми губами, активизирует работу мышц брюшного пресса и диафрагмы, выдох не должен доходить до конца, до спазматического сжатия.

4. Очистительный сброс. Быстрое произнесение двух звуков «П-Ф» с активным движением руки «сброс». Перед каждым упражнением на дыхание делаем очистительный сброс (педагог топает ногой один раз, второй раз быстрый вдох).

Упражнения (перед каждым упражнением «сброс»):

1) Голова упала на грудь – вдох, на фиксированном выдохе медленные повороты головы

2) Голова упала на грудь – вдох, на фиксированном выдохе медленные повороты головы и вращательные движения плечами в разные стороны

3) Голова упала на грудь – вдох, на фиксированном выдохе медленно складываем позвоночник, тяжелая голова и руки тянут позвоночник вниз. Обязательно подойти проверить свободу шейных и затылочных мышц.

4) Положение повисшей тряпичной куклы, вдох, на выдохе попрыгали обезьянками, остановились, быстрый вдох носом, на фиксированном выдохе выстраиваем позвоночник

5) «Миксер». Исходное положение – стойка, быстрый вдох носом, одновременно поднимается одна нога и две руки, согнутые в локтях. На фиксированном выдохе крутим ногой от колена и руками от локтя в разные стороны (фото №1 а, б, в).

Все последующие упражнения дыхательной разминке идут с чередованием тёплого и фиксированного выдохов. Вдох на полунаклоне или с перекрытием грудной клетки. В полунаклоне мера вдоха регулируется самим движением.

«Пингвины», исходное положение – фото №2, сброс, быстрый вдох с полунаклоном (фото №3), на фиксированном выдохе исходное положение (фото №2).

«Маленький замочек», быстрый вдох с движением фото №4, тёплый выдох чередуется с фиксированным, переходим в положение фото №5.

«Ракушка», быстрый вдох с движением фото №6, тёплый выдох чередуется с фиксированным, переходим в положение фото №7

«Карате», быстрый вдох с движением фото №8, тёплый выдох чередуется с фиксированным, переходим в положение фото №9

«Маленькая мельница», быстрый вдох с движением фото №10, тёплый выдох чередуется с фиксированным, переходим в положение фото №11

«Танец», быстрый вдох, правое колено к левому локтю на полунаклоне, выдох тёплый чередуется с фиксированным, исходное положение фото №5

Следующие упражнения идут только на фиксированном активном выдохе.

«Карате»

«Маленькая мельница»

«Танец»

«Большая мельница», быстрый вдох с движением фото №12, фиксированный выдох, переходим в положение фото №13

## **§2 Дыхательные упражнения в активном движении**

Прыжки, кувырки, бег, упражнения со скакалкой вовлекают в работу крупные мышцы ног. Сокращения этих мышц привлекают к ним большое количество крови и тем самым освобождают области, связанные с верхними

дыхательными путями от избытка скопившейся и застоявшейся крови. Эти упражнения напоминают действие горячих ножных ванн, они укрепляют навыки полного дыхания и свободного носового дыхания.

Упражнения:

Упражнения в положении лежа.

1) исходное положение – лежа на спине; руки лежат вдоль тела. На вдохе – легким, быстрым движением поднять прямые руки вверх за голову. Выдох фиксированный, с мысленным счетом до 10, 12 и т.д. Руки медленным, плавным движением опускаются до исходного положения. Повторить 4-6 раз.

2) на вдохе положить руки под голову. На выдохе медленным плавным движением сгибать и распрямлять попеременно то одну, то другую ногу. Выдох фиксированный, с мысленным счетом до 10-12. Затем отдых, во время которого проверяется расслабление мышц шеи, плечевого пояса, рук, ног. Повторить 4-6 раз.

3) «Ножницы» – на вдохе вытянуть руки на уровне плеч, на фиксированном выдохе быстрые движения как бы стригущие

Упражнения с активным движением:

1) «лягушки», вдох в прыжке с прямыми вытянутыми руками, на выдохе принимаем положение фото №14, чередуем теплый и фиксированный выдохи

2) «вприсядку», вдох в положении фото №15, фиксированный выдох положение №16

3) «бревно», ложимся на длинный мат, руки вытягиваем за головой, ноги прямые, быстрый вдох, на фиксированном выдохе перекатываемся по мату

4) «длинноногая собака», исходное положение фото №17, быстрый вдох, передвигаемся в положение фото №18

5) «обезьяна», исходное положение фото №19, быстрый вдох, передвигаемся в положение фото №20

6) «бобер», исходное положение фото №21, быстрый вдох,



передвигаемся с фиксированным выдохом

7) «мячик», быстрый вдох в прыжке с вытянутыми вверх руками, на фиксированном выдохе прыгаем вприсядку

Упражнения со скакалкой:

1) Быстрый вдох в прыжке, прыгая на скакалке, мысленно просчитать до 10, выдох фиксированный, затем вдох, мысленно просчитать до 15и.

2) Быстрый вдох в прыжке, просчитать до 10, пользуясь только артикуляцией

### **§3 Фонационное дыхание**

Фонационное дыхание — это физическая основа звучности. В процессе фонационного дыхания участвуют меж-реберные мышцы, диафрагма, мышцы нижней части живота, а также гладкая мускулатура бронхов и легочной ткани. Работа гладкой мускулатуры бронхов рефлекторно связана с работой межреберных мышц. Они вместе с межреберными мышцами сжимают и расширяют легкие во время фонации.

Упражнение

Слегка погладить рукой горло и верхнюю часть груди от подбородка вниз до середины груди, затем похлопать кончиками пальцев движением сверху вниз боковую часть шеи и грудь. После этого медленно, беззвучно (мысленно) произнести О-У, стараясь шире раскрыть зев (не рот). Повторить 4-6 раз. После этого вдохнуть носом и, мысленно произнося (протяжно) каждый из вышеуказанных гласных в отдельности. Повторить 2-4 раза.

### **3.1 Фонация и состояние гортани**

*Фонация* в фонетике — использование гортани для порождения звука, который позже модифицируется в ходе артикуляционных движений речевого тракта. Традиционно считалось, что источником звука (то есть инструментом

фонации) является только гортань, однако в последние годы появились работы, описывающие типы фонаций в других областях речевого тракта.

Фонационное дыхание целесообразно развивать в комплексе с артикуляционным тренингом: артикуляция на выдохе каждого гласного и согласного звуков.

Прежде чем работать над точной артикуляцией каждого звука необходимо с помощью артикуляционных упражнений привести состояние готовности к дикционным упражнениям артикуляционную систему. «Накачать» мышцы губ, языка, мягкого нёба с помощью артикуляционной гимнастики. Артикуляционная гимнастика бывает «внешняя» и внутриглоточная.

#### **§4 Артикуляционная гимнастика**

В процессе работы с глухими и слабослышащими выявлено что практически у всех присутствует челюстной зажим, поэтому первые упражнения в артикуляционной гимнастики направлены на разжатие челюсти.

1) Легкие поглаживающие движения челюсти

2) Исходное положение, фото №22. Медленно открываем рот на два вертикальных пальца (зафиксировали), затем также плавно и медленно закрываем рот (6 раз). Необходимо следить чтобы язык не был в тонусе. Не заваливался к гортани, а свободно лежал за нижними зубами. Фото №23

3) Рот открыт по вертикали. Натягиваем губы на зубы и протаскиваем, следить чтобы челюсть оставалась неподвижной, не закрывалась. Фото №24

4) Покусывание зубами губ от уголка к уголку

5) «Три улыбочки». Фото №25. а) губы вытянуты в трубочку, затем расплываются в улыбке, не показывая зубы, фото №26. б) губы вытянуты в трубочку, фото №25, затем расплываются в улыбке, показывая зубы, фото №27, в) «радуемся жизни» – рот максимально открыт, мысленно произносим звук «ХА», фото №28. В заданном ритме меняем: трубочка–улыбка, трубочка с зубами, трубочка «радуемся жизни». Начинаем в медленном темпе, затем темп

убыстраем.

6) «Поцелуйчики». Фото №29. Челюсть сжата, губы максимально вытянуты в трубочку, стараемся губами сделать поцелуйчики, верхняя губа поднимается вверх, нижняя опускается вниз.

7) «Поцелуйчики и злючка». Предыдущие упражнения «поцелуйчики», затем медленно убираем губы в ниточку, потом опять в «поцелуйчики»

8) Вращение трубочкой – зубы сжаты, губы в трубочку, делаем медленные вращательные движения по кругу в одну и в другую сторону

9) Губы трубочкой, трубочка вправо, трубочка влево, к носу и вниз

10) «Презрительная усмешка», фото №30 – мышцы верхней губы поднимаются к носу, обнажая зубы, хмыкаем.

11) «Ухмылочки», фото №31, фото №32

12) «Рыбка», фото №33 – щеки втянуты между зубов, губы становятся как рыбий ротик, делаем двигательные движения – рыбка разговаривает

13) «Уточка», нижняя губа зажимается верхними зубами фото №34, верхняя губа поднимается к носу, обнажая зубы фото №35 и «уточка» пытается говорить, двигая верхней губой

14) «Змея», фото №36 – язык свободно лежит на нижней губе, затем рот открывается, кончик языка напрягается и весь язык похож на стрелу, дразнимся, напряженным языком двигаем быстро по уголкам губ, затем три раза колем и язык быстро убираем за зубы

15) Уколы языком в щеку – кончиком языка колем, то правую, то левую щеку, челюсть при этом остается неподвижной

16) Рот открыт, кончиком языка облизываем губы, круговые движения по губам, фото №37

17) Рот закрыт, пересчитываем зубы кончиком языка с внешней и внутренней стороны.

18) «Индюки» – рот открыт, язык быстро перемещается из правого уголка губ в левый, фото №38 и №39

- 19) «Лошадка» – цокаем языком о твердое нёбо
- 20) Представили что у нас во рту застряло маленькое яблоко, верхнее мягкое нёбо при этом напрягается, затем снимаем зажим
- 21) Погладили языком твердое небо, достали до мягкого и попробовали погладить мягкое нёбо
- 22) Рот открыт, кончиком языка написали свое имя печатными буквами, язык не должен висеть на нижних зубах.
- 23) Язык в трубочку, фото №40, боковушки языка складываются в трубочку
- 24) «Чашечка», фото №41 и №42 – рот открыт, поднимаем боковушки языка и вытаскиваем чашечку
- 25) «Парус», фото №43 – кончик языка прикрепляем к нижним зубам, а весь язык пытаемся вытащить наружу.

## **§5. Точная артикуляционная позиция гласных и согласных звуков**

### **5.1 Артикуляция гласных звуков**

При работе с глухими и слабослышащими студентами необходимо точно выполнять перед зеркалом все артикуляционные позиции, положения языка и направления струи воздуха. Также следить за тем чтобы были отключены голосовые связки и не было шепота.

Таблица гласных звуков: **И-Э-А-О-У-Ы.**

**И** губы раскрыты, немного растянуты, кончик языка упирается в нижние резцы. Струя воздуха направлена в щель между зубами.

**Э** губы раскрыты, зубы обнажены, расстояние между ними – большой палец, кончик языка у нижних резцов. Небная занавеска приподнята.

**А** Рот раскрыт. Расстояние между зубами – два пальца, положенные друг на друга. Небная занавеска поднята. Язык лежит плоско.

**О** губы округлой формы немного выдвинуты вперед. Воздух идет теплой струей. Язык оттянут назад.

**У** губы сложены трубочкой, язык сильно оттянут назад.

**Ы** губы раскрыты, нижняя челюсть выдвинута вперед. Воздух выходит в щель между зубами. Кончик языка оттянут назад.

Упражнения.

1) Произнести таблицу гласных звуков беззвучно на теплом выдохе, артикуляционно точно с дактилем, протягивая каждый звук **Ы–Э–А–О–У–Ы–И**.

2) Произнести таблицу гласных звуков, когда один звук плавно вытекает из другого.

**ИЭ–ЭА–АО–ОУ–УЫ–И**

<b>ЫЭАОУЫ</b>	добор	дыхания	носом
<b>ЫЭАОУЫ</b>	добор	дыхания	носом
<b>ЫЭАОУЫ</b>	добор	дыхания	носом

эти упражнения делаются с дактилем

3) Соединить гласные звуки, перенося ударение с одного звука на другой.

**ИЭ'-ЭА'-АО'-ОУ'-УЫ'-ИЭА'-ЭАО'-АОУ'-ОУЫ'**

**И'Э-Э'А-А'О-О'У-У'Ы-И'ЭА-Э'АО-А'ОУ-О'УЫ**

Для отработки берем пословицы, поговорки, небольшие сказки:

Не красна изба углами, а красна пирогами!

Молодец против овец, а против молодца и сам овца!

Не все коту масленица!

За твоим языком не поспеешь и босиком!

Мягко стелет, да жестко спать!

От недомолвки бывает размолвка!

Глаза завидущие, руки загребущие!

Кто хочет много знать, тому мало надо спать!

Не стыдно не знать – стыдно не учиться!

Учится никогда не поздно!

Отрабатывать материал нужно медленно, артикуляционно точно, с выделением ударного слова, подбирая словесное действие.

## 5.2 Артикуляция согласных звуков

Начинать работу с глухими и слабослышащими студентами по правильному произношению согласных звуков целесообразно начинать с артикуляции и правильного произнесения глухих взрывных согласных.

При произнесении согласных звуков необходима большая сила выдыхаемого воздуха.

Таблица глухих взрывных: **П-Т-К-Ц-Ч**. Образуются без участия связок.

**П** губы плотно сжаты, выдыхаемый воздух образует взрыв, нижняя губа по верхней, «бьет верхнюю губу».

Упражнения (делаются только артикуляционно, без голоса):

1) П-П-П-П... (чайнички кипят)

2) ПЫП-ПЭП-ПАП-ПОП-ПУП-ПИП

3) ПИ'-ППИ, ПЕ'-ППЕ, ПЯ'-ППЯ, ПЕ'-ППЕ, ПЮ'-ППЮ, ПИ'-ППИ

4) ПИ-ПИ-ПИ-ПИ-ПИ-ПИ-ПИ-ПИ-ПП, ПЭ-ПЭ-ПЭ-ПЭ-ПЭ-ПЭ-ПЭ-

ПЭ-ПП,

ПА-ПА-ПА-ПА-ПА-ПА-ПА-ПА-ПП, ПО-ПО-ПО-ПО-ПО-ПО-ПО-ПО-ПП,

ПУ-ПУ-ПУ-ПУ-ПУ-ПУ-ПУ-ПУ-ПП, ПЫ-ПЫ-ПЫ-ПЫ-ПЫ-ПЫ-ПЫ-ПЫ-ПП,

в этом упражнении — ударение на последнем слоге.

**Т** кончик языка прижимается к верхним резцам с внутренней стороны.

Под напором выдыхаемого воздуха язык резко отталкивается от зубов.

**ТЬ**

1. Передняя часть языка прикасается к передней части неба

2. Кончик языка упирается в нижние резцы, а передняя часть, а передняя часть спинки языка прижимается к твердому небу.

Упражнение:



ЦА-ЦА-ЦА-ЦА-ЦАЦ

ЦО-ЦО-ЦО-ЦО-ЦОЦ

ЦУ-ЦУ-ЦУ-ЦУ-ЦУЦ

3) КЦЫ-КЦЭ-КЦА-КЦО-КЦУ-КЦЫ

4) ЧИ-ЧЕ-ЧА-ЧО-ЧУ-ЧИ

5) ПЧИ-ПЧЕ-МЧА-ПЧО-ПЧУ-ПЧИ

6) БЧ-ЭЧ-АЧ-ОЧ-УЧ-ИЧ

ЧИ-ЧИ-ЧИ-ЧИ-ЧИ'

ЧЭ-ЧЭ-ЧЭ-ЧЭ-ЧЭ'

ЧА-ЧА-ЧА-ЧА-ЧА'

ЧО-ЧО-ЧО-ЧО-ЧО'

ЧУ-ЧУ-ЧУ-ЧУ-ЧУ'

Таблица глухих щелевых: **Ф-С-Ш-Щ-Х.**

**Ф.** Верхняя губа приподнята нижняя подтянута к верхним зубам, верхние зубы обнажены. Струя воздуха выталкивается между нижней губой и верхними зубами, попадая в верхнюю губу и в нос.

Упражнения:

ФЫ-ФЭ-ФА-ФО-ФУ-ФЫ

ФИ-ФЕ-ФЯ-ФЁ-ФЮ-ФИ

ФИ-ФИ-ФИ-ФИ-ФИФЬ

ФЕ-ФЕ-ФЕ-ФЕ-ФЕФЬ

ФЯ-ФЯ-ФЯ-ФЯ-ФЯФЬ

ФЁ-ФЁ-ФЁ-ФЁ-ФЁФЬ

ФЮ-ФЮ-ФЮ-ФЮ-ФЮФЬ

**С** Губы раскрыты, зубы сложены на расстояние одного миллиметра, кончик языка упирается в нижние резцы, боковые края плотно прижаты к верхним коренным зубам, спинка языка выгнута, посередине образуется



желобок, по которому выдыхаемая струя воздуха направляется к передним зубам.

Упражнения:

СЫ-СЭ-СА-СО-СУ-СЫ

СИ-СЕ-СЯ-СЁ-СЮ-СИ

СИ-СИ-СИ-СИ-СИСЬ

СЕ-СЕ-СЕ-СЕ-СЕСЬ

СЯ-СЯ-СЯ-СЯ-СЯСЬ

СЁ-СЁ-СЁ-СЁ-СЁСЬ

СЮ-СЮ-СЮ-СЮ-СЮСЬ

**Ш** Сделать язык «чашечкой». Перевести чашечку за зубы, удерживая язык вверх, сомкнуть зубы, слегка вытянуть губы вперед. Воздух попадает на нижние зубы, ощущают холод.

**Щ** Передняя часть языка ближе к зубной части неба, зубы не зажимать, выдох сильный.

Упражнения:

ШЫ-ШЭ-ША-ШО-ШУ-ШИ

ЩИ-ЩЕ-ЩЯ-ЩЁ-ЩЮ-ЩИ

Необходимо помнить – звук Ш в русском языке всегда твёрдый даже если стоит перед йотированной гласной, а звук Щ – всегда мягкий, даже если стоит перед гласной.

Упражнения:

ШЫШ-ШЭШ-ШАШ-ШОШ-ШУШ-ШЫШ

ЩИЩ-ЩЕЩ-ЩЯЩ-ЩЁЩ-ЩЮЩ-ЩИЩ

**Х** небная занавеска поднята, выдох мягкий. Не направлять сильную струю в небо.

Упражнения:

ХЫ-ХЭ-ХА-ХО-ХУ-ХЫ

ХЫХ-ХЭХ-ХАХ-ХОХ-ХУХ-ХЫХ

ХИ-ХЕ-ХЯ-ХЁ-ХЮ-ХИ

ХИ-ХИ-ХИ-ХИ-ХИХ

ХЕ-ХЕ-ХЕ-ХЕ-ХЕХ

ХЯ-ХЯ-ХЯ-ХЯ-ХЯХ

ХЁ-ХЁ-ХЁ-ХЁ-ХЁХ

ХЮ-ХЮ-ХЮ-ХЮ-ХЮХ

Только после того, как отработаны глухие согласные, проверена точная артикуляция в дикционной разминке можно переходить к звонким согласным. В дикционной разминке необходимо чередовать глухие согласные с парными звонкими. Необходимо добиваться чтобы глухие слабослышащие почувствовали различие между звонкими и глухими согласными.

**Б** – такая же артикуляция как при звуке П, но сильнее сомкнуты губы, и более активный выдох, «взрыв» должен быть, при участии голоса.

Упражнение:

1) ПБ-ПБ-ПБ-ПБ...

2) ПИП-ПЭП-ПАП-ПОП-ПУП-ПЫП

3) БИП-БЭП-БАП-БОП-БУП-БЫП

4) ПИ'-ББИ, ПЕ'-ББЕ, ПЯ'-ББЯ, ПЕ'-ББЕ, ПЮ'-ББЮ, ПИ'-ББИ

5) ПИ-БИ-ПИ-БИ-ПИ-БИ-ПИ-БИ-ПП, ПЭ-БЭ-ПЭ-БЭ-ПЭ-БЭ-ПЭ-БЭ-

ПП,

ПА-БА-ПА-БА-ПА-БА-ПА-БА-ПП,

ПО-БО-ПО-БО-ПО-БО-ПО-БО-ПП,

ПУ-БУ-ПУ-БУ-ПУ-БУ-ПУ-БУ-ПП,

ПЫ-БЫ-ПЫ-БЫ-ПЫ-БЫ-ПЫ-БЫ-ПП,

в этом упражнении — ударение на последнем слоге.

**Т** кончик языка прижимается к верхним резцам с внутренней стороны. Под напором выдыхаемого воздуха язык резко отталкивается от зубов на согласном **Т** и отрывается вниз на согласном **Д**.

**ТЬ, ДЬ**

3. Передняя часть языка прикасается к передней части неба

4. Кончик языка упирается в нижние резцы, а передняя часть, а передняя часть спинки языка прижимается к твердому небу.

Упражнение:

- 2) ТД-ТД-ТД-ТД...
- 3) ТИТ-ТЭТ-ТАТ-ТОТ-ТУТ-ТЫТ
- 3) ДИТ-ДЭТ-ДАТ-ДОТ-ДУТ-ДЫТ
- 5) ТИ'-ДДИ, ТЕ'-ДДЕ, ТЯ'-ДДЯ, ТЕ'-ДДЕ, ТЮ'-ДДЮ, ТИ'-ДДИ
- 7) ТИ-ДИ-ТИ-ДИ-ТИ-ДИ-ТИ-ДИ-ТТ, ТЭ-ДЭ-ТЭ-ДЭ-ТЭ-ДЭ-ТЭ-ДЭ-

ТТ,

ТА-ДА-ТА-ДА-ТА-ДА-ТА-ДА-ТТ, ТО-ДО-ТО-ДО-ТО-ДО-ТО-ДО-ТТ,

ТУ-ДУ-ТУ-ДУ-ТУ-ДУ-ТУ-ДУ-ТТ, ТЫ-ДЫ-ТЫ-ДЫ-ТЫ-ДЫ-ТЫ-ДЫ-ТТ,

в этом упражнении — ударение на последнем слоге.

8) ДИ-ТИ-ТИ-ДДИ, ДЕ-ТЕ-ТЕ-ДДЕ, ДЯ-ТЯ-ТЯ-ДДЯ, ДИ-ТИ-ТИ-ДДИ,

ДЕ-ТЕ-ТЕ-ДДЕ, ДЮ-ТЮ-ТЮ-ДДЮ, ДИ-ТИ-ТИ-ДДИ, ударение переносится с одного слога на другой.

- 9) КПТИ-КПТЭ-КПТА-КПТО-КПТУ-КПТЫ
- 10) ПТКИ-ПТКЭ-ПТКА-ПТКО-ПТКУ-ПТКЫ
- 11) КПТИ-КПТЕ-КПТЯ-КПТЕ-КПТЮ-КПТИ
- 12) ПТКИ-ПТКЕ-ПТКЯ-ПТКЕ-ПТКЮ-ПТКИ

**Г** Кончик языка упирается в нижние альвеолы, спинка языка сильно выгнута и касается границы твердого и мягкого неба. Смыкание задней спинки языка с мягким небом при образовании **Г** происходит ниже, чем при создании **К**.

Упражнения:

- 1) КГ, КГ, КГ, КГ...
- 2) КИ-ГИ, КЕ-ГЕ, КЯ-ГЯ, КЕ-ГЕ, КЮ-ГЮ, КЫ-ГЫ, КИ-ГИ
- 3) ГИ-ККИ, ГЕ-ККЕ, ГЯ-ККЯ, ГЕ-ККЕ, ГЮ-ККЮ, ГЫ-ККЫ, ГИ-ККИ
- 4) КПТИ, КПТЭ, КПТА, КПТО, КПТУ, КПТЫ
- 5) ГИ-ГИ-ГИ-ГИ-ГИКК — далее по таблице гласных (Э, А, О, У, Ы)

При звуке **В** воздух просачивается между нижней губой и верхними зубами, образуя дребезжащий звук. Струя воздуха не очень сильная.

Упражнения:

- 1) ФВ-ФВ-ФВ-ФВ...
- 2) ФТИ-ФТЕ-ФТЯ-ФТЕ-ФТЮ-ФТИ
- 3) ВДИ-ВДЕ-ВДЯ-ВДЕ-ВДЮ-ВДИ
- 4) ФТИ-ВДИ'-ФТЕ-ВДЕ'-ФТЯ-ВДЯ'-ФТЕ-ВДЕ'-ФТЮ-ВДЮ'-ФТИ-ВДИ'
- 5) МФИ-МФЭ-МФА-МФО-МФУ-МФЫ

**С-З** Губы раскрыты, зубы сближены на расстояние одного миллиметра, кончик языка упирается в нижние резцы, боковые края плотно прижаты к верхним коренным зубам, спинка языка выгнута, посередине образуется желобок, по которому выдыхаемая струя воздуха направляется к передним зубам.

**З** положение рта такое же. Выдох не очень активный. Кончик языка вибрирует, Щель между зубами обязательна.

Упражнение:

- 1) СИ-ЗИ-ЦИ, СЕ-ЗЕ-ЦЕ, СЕ-ЗЕ-ЦЕ, СЯ-ЗЯ-ЦЯ, СЮ-ЗЮ-ЦЮ, СИ-ЗИ-ЦИ, ударение на первый слог
- 2) СТИ-СТЭ-СТА-СТО-СТУ-СТЫ
- 3) ЗДЫ-ЗДЭ-ЗДА-ЗДО-ЗДУ-ЗДЫ
- 4) СТИ-ЗДИ, СТЕ-ЗДЕ, СТЯ-ЗДЯ, СТЕ-ЗДЕ, СТЮ-ЗДЮ, СТИ-ЗДИ

**Ш-Ж** Сделать язык «чашечкой». Перевести чашечку за зубы, удерживая язык вверх, сомкнуть зубы, слегка вытянуть губы вперед. Воздух попадает на нижние зубы, ощущают холод.

**Ж** Небольшое расстояние между обнаженными зубами, язык приподнят к альвеолам, но не соприкасается с небом и зубами. Струя воздуха направлена в твердое небо, колебания воздуха ощущаются на языке.

**Щ** Передняя часть языка ближе к зубной части неба, зубы не зажимать, выдох сильный.

Упражнение:

- 1) ШЫ-ЖЫ', ШЭ-ЖЭ', ША-ЖА', ШО-ЖО', ШУ-ЖУ', ШЫ-ЖЫ'

- 2) ЩИ-ЩЕ-ЩА-ЩЕ-ЩЮ-ЩИ
- 3) ФШЫК-ФШЭК-ФШАК-ФШОК-ФШУК-ФШЫК
- 4) ШИ-ЖИ-ЧА-ЩА, ШИ-ЖИ-ЧА-ЩА, ШИ-ЖИ-ЧА-ЩА, ударение на

втором слоге

- 5) СИ-ЗИ-ЦЫ-ШИ-ЖЫ-ЧИ-ЩИ, СЕ-ЗЕ-ЦЭ-ШЕ-ЖЕ-ЧЕ-ЩЕ, СЯ-ЗЯ-ЩА-ША-ЖА-ЧА-ЩА, СЮ-ЗУ-ЦУ-ШУ-ЖУ-ЧУ-ЩЮ

Сонорные согласные: **Л-М-Н-Р.**

**Л** Кончик языка прикасается к альвеолам, воздух проходит по бокам языка, губы приоткрыты, зубы разомкнуты, струя воздуха не очень сильная, теплый выдох.

**Ль** Кончик языка прижимается к альвеолам верхних зубов (альвеолы — углубление в челюсти в которые помещаются зубы)

**М** Плотно сомкнутые губы размыкаются. Мычите с сомкнутыми губами, а затем «разорвите» при помощи воздушной струи. Направить звук в губы.

**Н** Кончик языка прижат к верхним зубам. Зубы и губы слегка приоткрыты. Воздух направлен на кончик языка.

**Р** зубы разомкнуты на расстоянии одного пальца, язык принимает форму «чашечки», его боковые края прижаты к коренным зубам. А кончик языка поднят вверх, к альвеолам, соприкасается с ними и вибрирует, дрожит под напором выдыхаемой струи воздуха, голосовые связки сомкнуты.

**Рь** Кончик языка вибрирует, поднимаясь к твердому небу и в силу своей мягкости, требует большей частоты вибрации и более сильной струи выдыхаемого воздуха

Упражнение:

- 1) Р-РЬ-Р-РЬ-Р-РЬ.....
- 2) Л-ЛЬ-Л-ЛЬ-Л-ЛЬ...
- 3) Р-Л-М-Н, Р-Л-М-Н...
- 4) РЫ-ЛЫ-МЫ-НЫ, РЭ-ЛЭ-МЭ-НЭ, РА-ЛА-МА-НА, РО-ЛО-МО-НО, РУ-ЛУ-МУ-НУ, РЫ-ЛЫ-МЫ-НЫ
- 5) РЛЫ-ЛРЬ, по таблице гласных, ударение на первый слог

б) РЛИ-ЛРИ, РЛЕ-ЛРЕ, РЛЯ-ЛРЯ, РЛЕ-ЛРЕ, РЛЮ-ЛРЮ, РЛИ-ЛРИ

Еще раз напоминаем, что вся дикционная разминка должна проводиться с дактилем!

Дикционная разминка сначала произносится в медленном темпе, после каждого сочетания необходимо делать доборы. После отработки дикционной разминки, можно перейти к чистоговоркам (скороговорки в медленном темпе).

### **Заключение**

Точное исполнение данной методики, проведенной со студентами РГСАИ, позволяют утверждать что она позволяет студентам овладеть дыхательной разминкой, что способствует умению распределять дыхание, в котором участвует вся дыхательная система. При глубоком фонационном вдохе легкие наиболее полноценно «пропитываются» воздухом по всему объему, что способствует активизации всех функций дыхания, в том числе и голосо-речевой функции.

Точная артикуляция гласных и согласных звуков и направление выдыхаемого воздуха позволяет глухим и слабослышащим, по мере возможности их слуха, воспроизводить точно звуки и звукосочетания, что дает впоследствии соединить дыхание с артикуляцией и перейти к разделу голосоведение.

### **Список рекомендуемой литературы:**

Н.П. Вербовая, О.М. Головина, В.В. Урнова «Искусство речи». М. «Искусство», 1977г.

О.М. Головина «Нормы приемы для театральных ВУЗов, школ, студий». Метод. Пособие, 1970г.

Р. Залмаева «Сам себе логопед». «XXI век» Санкт-Петербург, 1995г.

М.О. Кнебель «Слово в творчестве актера». М. ВТО, 1970г.

Л.Г. Парамонова «Упражнения для развития речи» / «Дельта», Санкт-

Петербург, 1999г.

А.И. Пилюс «От привычного слова к профессиональному», М. ГИТИС, 2012г.

«Проблемы сценической речи», метод. Пособие для преподавателей театральных учебных заведений под. ред. И.П. Козляниновой. М. «Просвещение», 1968г.

З.Ф. Савкова «Как сделать голос сценическим». М. «Искусство», 1975г.

К.С. Станиславский «Работа актера над собой в творческом процессе воплощения». М. «Искусство», 1990г.

«Сценическая речь» / Под ред. И.П. Козляниновой. М. «Просвещение», 1976г.

Э.М. Чарели «Начальные приемы воспитания речевого голоса актера» / Культура сценической речи. М. 1979г.

Э.М. Чарели «Подготовка речевого аппарата к звучанию. Роль дыхания и слуха в развитии голоса». Метод. пособие 1978г.

М. Чехов «Литературное наследие», Т. 1 «Воспоминания. Письма», М. «Искусство», 1986г.

## ГЛАВА IV

### МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ТАНЦА СТУДЕНТАМ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

#### Введение

Автор не претендует на открытие особого метода работы с незлышащими людьми в области танца. Большая часть информации по особенностям работы с незлышащими людьми лежит в открытом доступе в Интернете – она не относится к танцу, но представляет собой научные исследования проблем слуха. Эти разработки помогают нам, педагогам специальных дисциплин находить наиболее оптимальный подход к обучению и воспитанию незлышащих актеров.

Большое количество серьезной качественной литературы в распоряжении педагогов-двйженцев: по пластическому воспитанию в целом и по вопросам преподавания отдельных пластических дисциплин. Это книги И.С. Иванова и К. С. Шишмарева, И.Э.Коха, А.Б. Немеровского, Г.В. Морозовой, Н. В. Карпова, А.Б. Дрознина, А.Г. Кругловой.

Цель пособия состоит в том, чтобы вычленить из общего потока специальной литературы по пластической подготовке актера необходимую информацию и систематизировать материал применительно к дисциплине «Танец» со студентами с нарушениями слуха.

Задачи пособия:

- охарактеризовать задачи пластической культуры актера театра, играющего на жестовом языке;
- проанализировать специфику работы педагога с незлышащими студентами на уроках танца;



- охарактеризовать основные проблемы глухих людей, связанных с освоением танцевального рисунка и дыхания во время танца;
- представить программу по танцу для неслышащих студентов вуза.

Многие наблюдения и выводы сделаны совместно с педагогами кафедры пластической выразительности актера РГСАИ. Задача всех педагогов кафедры, помимо обучения своей дисциплине, состоит ещё и в том, чтобы найти быстрый и эффективный подход к студентам, учитывая все их особенности, и прийти, в результате, к системе, которая позволит в кратчайший срок воспитать пластическую культуру в неслышащем актере.

В данной работе многое будет перекликаться с актерским мастерством. Почему? Ответ очень прост: все дисциплины направлены на воспитание творческой личности, и каждый предмет шлифует актерскую природу с разных сторон, но все идут к единой цели – формирование актера.

Как говорил К.С. Станиславский : «Актёр должен научиться трудное сделать привычным, привычное – лёгким, и лёгкое – прекрасным». Это выражение стало крылатым и публикуется в различных сборниках цитат.

Пособие будет интересно тем, кто впервые столкнулся с глухой аудиторией. Для профессионалов в области пластической подготовки актера будут любопытны главы о специфике работы с неслышащей аудиторией. Тем, кто впервые сталкивается с воспитанием пластической культуры актера, да еще и с нарушением слуха, рекомендовано обратить внимание на работы вышеперечисленных мастеров.

## **§1. Пластическая культура актера и специфика ее воспитания у глухих и слабослышащих студентов, обучающихся по специальности**

### **«Актерское искусство»**

#### **1.1. Пластическая культура актера**

Что такое пластическая культура актера? Этот вопрос волновал всех деятелей театрального искусства, и каждый определял это понятие по-своему, но среди всех высказываний можно проследить единую мысль.

«Пластическая культура актера - уровень профессионального мастерства в области сценической пластики; под сценической пластикой, в данном случае, понимается внешняя, физическая (телесная) сторона сценического действия, понимаемого, в целом, как единый психофизический процесс. На практике пластическая культура актера выражается в способности, готовности и потребности реализовать сценическое действие в образной, художественно значимой пластической форме» [15, стр.53]

К.С. Станиславский не сформулировал данное определение, но интуитивно подталкивал к нему, говоря о целях пластических дисциплин так:

“Доразвить и подготовить наш телесный аппарат воплощения так, чтоб все его части отвечали предназначенному им природой делу”. [21, стр.14]

Другой великий режиссер говорил так: «Так натренировать свой материал – тело, чтобы оно могло мгновенно исполнять полученные извне (от актёра, режиссёра) задания». [14]

А. Немеровский много говорил о пластической выразительности актера и в своих трудах он концентрировался на проблемах и факторах, влияющих на пластическую выразительность: «говоря о пластической выразительности актера, мне кажется, следует учитывать следующие факторы: 1) пластическая выразительность актера зависит от идейного, жанрового, пластического и ритмического решения спектакля; 2) актеры маловыразительны в тех театрах, где режиссура при решении творческих задач владеет, главным образом, словесным действием; 3) актеры лишь тогда находятся в «форме», когда потребность быть точным и выразительным диктуется творческой деятельностью театра, в котором он работает. Овладение актером рядом навыков и качеств является необходимой предпосылкой – условием для решения творческих задач» [17, стр.18]

Все деятели сходились в том, что должно быть хорошее многостороннее физическое развитие тела, готового через свои индивидуальные пластические способности «здесь, сегодня, сейчас» решать поставленные перед актером творческие задачи. Все искали свои способы решения этой проблемы,

разрабатывали разные методики, открывали новые направления, такие как биомеханика, были созданы новые предметы, которые изначально не существовали при формировании театральной школы, например, музыкально-ритмическое воспитание, сценическое движение.

Все это помогло создать так называемый «цикл пластических дисциплин – комплекс учебных дисциплин в театральной школе, направленных на воспитание пластической культуры актера» [15, с.78]

В этот цикл входят основные пластические дисциплины, преподаваемые во всех театральных вузах: музыкально-ритмическое воспитание (в некоторых вузах просто ритмика), сценическое движение, танец, фехтование, в некоторых вузах дополнительно преподается пантомима. Все эти предметы направлены на развитие разных физических и психофизических качеств (в каждом предмете они проявляются по-разному), на оснащение актеров всевозможными двигательными навыками и умениями, что в будущем должно помочь актеру при решении творческих задач, дать возможность быть свободным в своих актерских проявлениях и максимально выразительным.

Пластические дисциплины различны, каждая дисциплина исповедует свои правила, имеет свои каноны, следовательно, и специфика преподавания в каждой дисциплине будет различна.

Знакомство с любой дисциплиной актерской школы, в том числе и пластически направленной, начинается с внимания.

## **1.2 Внимание как основной элемент в пластическом воспитании**

«Внимание – одно из важнейших для актера качеств психофизического аппарата, необходимое для органичного существования в сценических обстоятельствах. К.С. Станиславский считал наиболее существенными такие признаки внимания, как сосредоточенность (на объекте), подробность (охват всех деталей объекта) и переключаемость (с объекта на объект). Развитие этих

признаков внимания он относил к числу первоочередных задач педагогического процесса в театральной школе.

Сценическое внимание может быть направлено как на внешний для воплощаемого образа объект (предметы сценической обстановки, партнеры и их действия), так и на собственные действия персонажа (созданные воображением актера мотивации поступков действующего лица и его поведение в предлагаемых обстоятельствах). В соответствии с этим Станиславский ввел понятие «кругов внимания» – малого, среднего, большого.

«Малый круг» – сосредоточенность внимания актера на процессах внутренней жизни персонажа и чертах его внешнего облика (пребывания в состоянии «публичного одиночества»), или на предмете, наиболее важном для данного момента его сценической жизни, или на действиях партнера, с которым он находится во внутреннем общении.

«Средний круг» – требует переключения внимания с одного объекта на другой, так как нельзя быть равно внимательным ко всем точкам круга одновременно; «средний круг» предполагает, как правило, действенный контакт с одним или несколькими партнерами в пределах сравнительного небольшого пространства.

В «Большом круге» находится участник сценического действия, разворачивающегося на всем пространстве сцены, с участием значительного количества действующих лиц. Внимание каждого участника такого эпизода должно быть распределено между всеми объектами. Такое распределенное внимание И.Э.Кох предложил называть «многоплоскостным».

Рассматривая понятие «кругов внимания» применительно к сценической пластике, можно сказать, что в «малом круге» объектом внимания является пластическая характеристика образа («мизансцена тела»), в «среднем круге» внимание актера сосредоточено на внешних формах взаимодействия с партнером («мизансцена общения»), а «большой круг» соответствует понятию «мизансцена события» (или сценического действия – в наиболее широком толковании этого слова), где каждый актер с помощью своих пластических

средств выполняет свою часть работы по созданию общей картины происходящего.

В репетиционном процессе внимание актера к движениям своего тела очень активно: оно направлено на создание пластического рисунка роли – подбор нужных движений, их коррекцию с позиции смысловых и эстетических требований.

В процессе исполнения роли в готовом спектакле на первое место выходит двигательная память, а внимание выполняет функцию контроля: оно следит за точностью пространственно- временной характеристики движений и сигнализирует о необходимости изменений в пластическом рисунке при возникновении новых подробностей в развитии сценического действия (изменяемость приспособлений – явление естественное в подлинном творчестве; незабываемость пластических форм свойственна только «искусству представления»).

В театральной школе развитию внимания придается большое значение на занятиях по все специальным дисциплинам; в предметах пластического цикла тренируется целенаправленное внимание к движениям тела и способам их построения». [15, стр.16]

На предметах цикла пластических дисциплин внимание тренируется по трем направлениям.

- *Внимание к движениям собственного тела и контроль над этими движениями.*

Чрезвычайно важно обучить будущего актера такому владению своим телом, чтоб он мог находить и правильно выполнять движения, необходимые для того или иного действия в роли. Контролируя выполнение движений, учащийся должен самостоятельно исправлять допущенные ошибки. Наконец, нужно так развить внимание, чтоб постоянно действующий контроль вообще не допускал появления ошибок.

- *Внимание к движениям и перемещению тела в зависимости от особенностей сценического пространства и умение эти движения корректировать.*
- *Внимание к перемещениям и действиям партнеров для того, чтобы верно с ними взаимодействовать.*

Внимание к своим движениям, к сценическому пространству, в котором действует актер, к партнерам – важнейшие факторы, обеспечивающие возможность осмысленного и выразительного движения на сцене.

Но главная задача подготовки внимания состоит в том, чтобы превратить внимание в своего рода привычку, в постоянно действующий фактор, не зависящий от воли актера, освободив тем самым его сознание для действия, общения, сценического переживания.

## **§2. Танец и специфика его преподавания студентам с потерей слуха**

### **2.1 Танец, как дисциплина, повышающая уровень пластической культуры актера**

Танец является одной из обязательных дисциплин в арсенале актерской подготовки и, пожалуй, старейшей в стенах отечественных театральных школ. Танец – предмет, который входил в программу обучения актеров с самого начала формирования театральной школы в России. Этот предмет и в данное время является обязательным в цикле пластических дисциплин.

Цель данной дисциплины состоит в повышении уровня пластической культуры актера через освоение основ классической школы, освоение основ характерного танца. Получив знание в области танца, учащийся должен уметь использовать их в решении творческих задач. А также, сформировать у будущих актеров представление о танце как неразрывной части единого драматического действия, заложенного в контексте задач, поставленных режиссером спектакля.

В процессе изучения дисциплины «Танец» решаются и более мелкие задачи развития телесного аппарата такие, как:

**1. Развитие и укрепление всех групп мышц студента, в том числе:**

- ахиллесово сухожилие, развитию которого способствуют такие упражнения как *releve*, *battement tendus* (эти же упражнения способствуют укреплению и икроножных мышц);

- укреплению коленных суставов и менисков способствуют упражнения *demi plie*, *grand plie*;

- растяжению паховых связок способствуют упражнения *releve*, *battement developpes*, а также комплекс упражнений, направленный на растяжение с опорой на станок;

- на укрепление спины, постановку корпуса, рук, головы направлены упражнения из *port de bras*, оно также полезно и для координации.

**2. Формирование таких психофизических качеств как скульптурность тела в движении и статике, музыкальность, равновесие, координация, а также освоение таких навыков как управление инерцией тела, осанка, оснащающие актера инструментами пластической выразительности.**

По окончанию обучения курса «Танец» студент должен:

- знать основы классического, историко-бытового, характерного танца;

- уметь использовать при подготовке и исполнении ролей приобретенные навыки, свободно выполнять двигательные задачи, требующие сочетания высокого уровня координации движений, пластичности, гибкости, выразительности, силы, чувства равновесия, уметь актерски существовать в танце, воплощая при этом самые различные состояния, мысли, чувства человека и его взаимоотношения с окружающим миром в заданных обстоятельствах. Быстро переключаться из одного танцевального жанра в другой;

- владеть техникой исполнения классического, историко-бытового и характерного танца.

## 2.2 Внимание неслышащего актера на уроках танца

Занимаясь на уроках танца, неслышащий человек должен обладать многоплоскостным вниманием, о котором много говорилось выше.

Почему?

Во-первых, танец любого стилистического направления имеет ряд законов, правил (канонов) исполнения. Это один объект внимания.

Во-вторых, работа в пространстве и с партнерами – это другой объект внимания.

В-третьих, любой танец – это выражение эмоций, характера, настроения, чувств, идей, и здесь, помимо тела, подключается и психика. Это уже третий объект внимания.

В-четвертых, танец практически невозможен без музыкального и звукового сопровождения. И здесь неслышащий человек сталкивается с трудной, но вполне решаемой проблемой, требующей его повышенного внимания.

Помимо освоения танцевального материала перед ним ставится непростая задача: стать музыкальным в системе постоянного ритмического и темпового контроля.

Взаимоотношения слышащего педагога с глухими и слабослышащими студентами осложняются тем, что общение происходит через переводчика. А это еще один дополнительный объект внимания. При передаче текста посредством другого человека теряется контакт учащегося с преподавателем, а подача материала в непосредственном контакте: студент – педагог очень значима в процессе усвоения материала. Поэтому педагог, владеющий жестовым языком, будет в более выигрышном положении.

Зачастую глухие в силу своей физиологической ограниченности более настойчивы в освоении танцевальных или же движенческих навыков, в расширении и совершенствовании своих возможностей. Они более внимательны и мобильны.



Если в первые два года студентами освоена школа и преодолена проблема соединения счета с движением, то последующая работа с ними ничем не отличается от работы со слышащей аудиторией.

### **2.3 Взаимодействие с музыкой**

Большинство танцев исторического характера имеет трехдольный размер, при этом характер существования в этом размере может быть различен. Например, в полонезе равномерный, неспешный шаг исполняется с акцентом на первую долю, а в вольте вторая доля может исполняться с небольшой задержкой, как и в медленном вальсе, правда, это зависит и от индивидуального прочтения музыкального текста исполнителем.

Характерная музыка изобилует затактами, синкопами, триолями, неоднократной сменой темпа в одном и том же произведении, ускорениями, при одной и той же повторяющейся ритмической основе. А классическая музыка вообще чрезвычайно сложна техническими приемами, «драматургией».

Знания, полученные на музыкально-ритмическом воспитании, возможно, и поверхностные с точки зрения музыкальной грамматики, все-таки помогают глухим ориентироваться в музыкальном пространстве. Так при сознательном, чувственном, осмысленном движении, разложенном на счет и сопоставимым с музыкой, рождается иллюзия слышащего студента.

Необходимо уделять огромное внимание прослушиванию музыкального материала. Звук имеет вибрацию, которую чувствуют глухие и слабослышащие студенты. К сожалению, при движении это ощущение теряется, т.к. в танце нет постоянного контакта с полом, посредством которого студенты могут чувствовать вибрацию. Поэтому чрезвычайно важно хорошо прослушать темп, а где-то и уловить ритмическую основу, чтобы это ощущение вошло внутрь, а в дальнейшем нашло и пластическое выражение.

Люди с недостатком слуха имеют хорошую зрительную память и внимание, они хорошо считывают движения, замечают малейшие нюансы, но при разучивании встречаются с трудностями в таких областях, как координация

тела, мышечная память, равновесие, умение распределить себя в пространстве. С этим же сталкиваются и слышащие студенты, но в отличие от них глухие и слабослышащие должны все это скоординировать с визуальным прочтением счета с рук педагога. Это дополнительная нагрузка, которая осваивается не сразу. Существовая в пространстве без звука, студент воспринимает движение как механическое действие, которое можно выполнять либо быстро, либо медленно. Но в танце движение подчиняется не только правилам исполнения, но и времени, за которое необходимо его совершить и которое определяет посторонний человек, а не сам танцующий.

На уроках классического танца всегда должна звучать живая музыка. В случае работы с глухими и слабослышащими студентами присутствие аккомпаниатора на занятии имеет ещё большее значение, чем при работе со здоровыми студентами. Бытует ошибочное мнение, что глухим музыка не нужна, особенно, живое исполнение. Живая музыка позволяет ребятам быть более собранными, т.к. надо быть внимательными, чуткими, быть более вариативными. Педагог может менять темп в зависимости от усвоения программы, небольшое отклонение в сторону увеличения или замедления темпа может «выбить» студента. Живой аккомпанемент, живое настроение учит работать в тандеме не только с педагогом, но и с аккомпаниатором.

Из-за отсутствия чувственного восприятия музыки глухим студентам тяжело работать в медленном темпе. Механическое исполнение движения здесь будет выглядеть сухо и невыразительно. Необходимо научить существованию в танце через ощущение работы каждой мышцы, ее напряжения или же расслабления.

При знакомстве с классическим станком необходимо как можно больше внимания уделить объяснению не только названия упражнения, но и его значения. Порой педагоги пытаются опустить объяснения классической терминологии и сосредотачиваются на визуальном считывании упражнения и тренировке путем его многократного повторения. К сожалению, такой подход не столь эффективен с неслышащими студентами. Невозможно освоить

классический станок без понимания «что я делаю» и «для чего я это делаю». Без осознанного исполнения упражнения на станке так и останутся лишь упражнениями, а не будущими составными танца. Объяснения занимают много времени, но в дальнейшем это дает хороший результат.

Необходимо учитывать, что перевод термина на жестовый язык не всегда может быть понятен студенту. Это связано с тем, что трудно подобрать точный, доступный для понимания студента жест, который бы наиболее полно раскрыл смысл термина. Но и эта проблема вполне решаема.

Существует мнение, что глухие и слабослышащие имеют относительно низкий уровень развития пространственной ориентации по сравнению со слышащими. Но отсутствие слуха все же не мешает овладеть пространственной стихией, хотя создает огромное количество трудностей.

#### **2.4 Основные проблемы неслышащих студентов, при освоении выразительности танцевального рисунка**

На сегодняшний день выявлены некоторые особенности, обусловленные снижением слуха и нарушением деятельности вестибулярного аппарата:

- нарушение координации, ориентировки в пространстве, боязни высоты, замедленности и скованности движения;
- нарушение контроля над движениями со стороны слухового анализатора характеризуется уровнем скоростных качеств и равновесия;
- мышечная слабость, снижение тонуса мышц, быстрая утомляемость.

Некоторые нарушения координации (в большей степени связанные с ориентировкой в пространстве). Проблема равновесия (возникает за счет сбоя в работе проприоцептивной системы, которая не получает сигналов от слуховых рецепторов). Относительно невысокий уровень ритмичности (также связано с отсутствием слуховых сигналов, а слуховое восприятие ритма можно назвать преобладающим из всех видов ритмичности). Проблема распределения внимания, а также недостаточное развитие двигательной памяти (поскольку

двигательная память во многом определяется развитием словесной речи и словесно-логического мышления).

Необходимо также отметить, что неслышащие крайне необразованны в области пластики. Мало кто из них был в театре на балете, да практически таких и нет. Нет четкого понимания стилей в танце.

Следует отметить, что восприятие глухим студентом ритмического рисунка в хлопках осложнено тем, что вибрация от воспроизведения хлопка недостаточно сильна, а глаз не успевает зафиксировать многочисленные соединения ладоней (в том случае, если рисунок задается в относительно быстром темпе). А в случае замедленного темпа подачи рисунка появляется опасность неточности восприятия студентом длительностей фразы.

Поэтому приходится в ряде случаев отказываться от хлопков и передавать рисунок, отбивая его ногами на полу или, например, постукивая студента по руке.

Каждый педагог придумывает свою систему счета.

В музыкальных размерах  $2/4$ ,  $4/4$  счет идет от 1 до 8. В хореографии привычно считать от 1 до 4, но для неслышащего проще работать «восьмерками», т.к. есть законченная музыкальная фраза, так и движенческая.

В размере  $3/4$  можно вести счет от 1 до 3, в некоторых композициях, дабы продлить фразу, рекомендуется вести счет в данном музыкальном размере от 1 до 6.

В постановке пластических спектаклей в последнее время я начала использовать счет двумя руками. Правая, к примеру, отвечает за темп и музыкальные фразы (1-8), а левая отсчитывает количество пройденных «восьмерок» (от 1 до 4). Данная система хороша, когда музыка идет в очень быстром темпе, и очень важно сохранить пульс композиции (при этом, чтобы студенты не потерялись и не запутались в быстром мелькании пальцев).

Боязнь потери опоры, являющейся для глухого основным источником передачи вибрации, не позволяет ему высоко, «с зависом», оторваться от пола. В воздухе глухому еще сложнее координировать свои движения, а ведь во

время прыжка следует еще, и следить за правильным положением корпуса и вытягивать колени и носки. Поэтому имеет смысл развить начальную стадию освоения прыжков, держась за какую-либо вспомогательную опору, но стараясь на нее не опираться. Таким образом, появится возможность зафиксировать верные ощущения во время прыжка и, по возможности, избавиться от излишнего мышечного зажима и психологического страха.

При выполнении танцевального рисунка под музыку слышащий студент будет ориентироваться на собственное восприятие музыки, которое может отличаться от восприятия его соседа. Почему иногда можно наблюдать, как группа студентов выполняет под музыку одну и ту же комбинацию, совершенно не совпадая по фазам движений.

У глухих подобная ситуация встречается значительно реже и возможна лишь в силу того, что у кого-то скоростные качества развиты чуть слабее. Глухой, если он не уверен в скорости и точности выполнения движений, ищет источник помощи в поле его зрения. Если это не руки вспомогательного переводчика, то он будет ориентироваться на одного из своих соседей, движения и действия которого покажутся ему уверенными и верными, таким образом, он компенсирует незнание или неуверенность.

## **2.5 Проблемы постановки дыхания в танце глухих и слабослышащих студентов**

О дыхании можно говорить много. Из-за отсутствия слуха глухие не контролируют громкость своего дыхания. Необходимо научить бесшумному набору воздуха. Это имеет, в первую очередь, эстетическое значение. Актер, выходя на сцену, должен быть эстетически воспитан.

Дыхание в танце должно быть непрерывным. Вдох через нос, выдох также через нос (допускается через рот). А главное, дыхание должно быть постоянным и свободным.

От большого количества объектов внимания на первых уроках студенты, в прямом смысле слова, забывают дышать. С каждой тренировкой, при постоянном контроле этой особенности, проблема с задержкой дыхания будет исчезать. Но помимо выработки непрерывного, свободного дыхания, должна выработаться и дыхательная выносливость. Для этого используйте старый, проверенный способ – бег.

За короткий срок необходимо освоить огромное количество технического материала, и помимо этого надо быть музыкальным, четко «подчиняться» руке, передающей музыкальный счет. Естественно, что на первых показах учащиеся будут «задыхаться».

Поэтому очень важен такой предмет как музыкально-ритмическое воспитание для неслышащих актеров. Свое пластическое воспитание глухие должны начинать с него и со сценического движения. Танец должен присоединяться чуть позже. Необходимо освоить музыкальную грамоту, чтобы приступать к урокам танца, особенно классического и характерного, а так же изучить и подружиться со своим телом, скорректировав свои недостатки на уроках сценического движения.

Следует заметить, что необходимо искать индивидуальный подход к каждой группе учащихся, отталкиваясь от полученных знаний и находить новые интересные педагогические приемы, возможно более эффективные.

Итак, подытожим:

✓ Работая с неслышащей аудиторией необходимо знать степень глухоты каждого учащегося, а также степень владения жестовым языком. Необходимо помнить, что не все люди, которые плохо слышат, могут читать по губам, а те, кто это умеет, хорошо прочитывают только три из десяти сказанных слов. Все это поможет найти правильный подход к студентам и выработать правильное поведение с данной аудиторией.

✓ Учитывать при объяснении материала зрительное восприятие информации глухими студентами. Подача информации должна быть изложена простыми короткими фразами, также необходимо избегать несущественных

слов. Не переключаться с одной темы на другую и обратно. Быть максимально последовательным.

✓ Постоянно проверять поняли вас или нет.

✓ Повышенное внимание к решению таких проблем, связанных с потерей слуха, как координация и ощущение себя в пространстве, громкое дыхание, шаркающая походка, быстрая утомляемость.

### §3 Программа обучения танцу студентов с нарушением слуха

#### І семестр І год обучения

##### Основы классического танца.

**Позиции рук, ног, их разновидности. Положение корпуса.**

Упражнения на станке.

*Plie*, *demi plie* на 2 такта, *grand plie* на 4 такта лицом к станку по I, II и III позиции.

*Battement tendu* лицом к станку на 2 такта по I позиции, сначала в сторону, а затем вперед и назад, музыкальный размер 4/4.

*Battement tendu jete* лицом к станку на каждый такт, музыкальный размер 4/4.

*Rond de jamb*, понятия *en dehors* и *en dedans*. *Rond de jamb par terre* по  $\frac{1}{4}$  и  $\frac{1}{2}$  круга на 2 такта. Музыкальный размер 3/4.

Упражнения на середине.

*Port de bras* – техника рук.

*Allegro* – прыжки, *temps leve* с двух ног.

##### Историко-бытовой танец

*Крестьянский брабль* - французский народный танец, рожденный во времена Средневековья.

*Поклон XVI века.*

*Павана.*

## II семестр I года обучения

### Основы классического танца

Упражнения на станке.

*Plie* по I, II, IV и V позиции боком к станку на 1 музыкальный такт.

*Grand plie* на 2 такта, музыкальный размер 4/4.

*Battement tendu, battement tendu jete* по I позиции боком к станку. Но в отличие от I семестра, *battement tendu* тренируется на каждый такт, а *battement tendu jete* на каждые пол такта, музыкальный размер 4/4.

*Rond de jamb par terre* боком к станку. К упражнению добавляется *preparation* – вступление и небольшое *port de bras* в конце упражнения. *Rond de jamb par terre* исполняется на каждый такт, музыкальный размер 3/4.

*Battement releve lent.*

*Battement developpe.*

*Grand battement jete.* Музыкальный размер 4/4, исполняется на каждый такт.

Упражнения на середине.

*Положения croisee* и *efface.*

*Port de bras*

*Allegro: temps leve*

*changement de pieds* (прыжок из V позиции в V с переменной ног)

*pas echappe* (прыжок из I, III или V позиции во II или IV).

### Историко-бытовой танец

*Менуэт.*

*Полонез.*

## III семестр II год обучения

### Основы классического танца



Задача второго года обучения – это усовершенствование приобретенных навыков, дальнейшее укрепление мускулатуры и приобретение новых качеств, как, например, скульптурность тела в движении и статике, управление инерцией.

Упражнения на станке.

Упражнения на станке выполняются в более быстром темпе, тем самым повышается технический уровень исполнения. Также упражнения насыщаются вспомогательными и связующими движениями и принимают характер комбинации. Так, например, в *battement tendu* можно добавить переход вперед и назад с правой ноги на левую через IV позицию, а в сторону – через II. *Battement jete* можно усложнить такими упражнениями, как пике (быстрые удары о пол прямой ногой) или *passé par terre* (путь работающей ноги при переходе из позы в позу). От *rond de jamb par terre* можно перейти к *rond de jamb en l'air*. В *battement developpe* добавляется положение *passé*, легкое сгибание ноги в *attitudes*.

Не только ноги, но и руки должны совершенствоваться и набирать мастерство. От неподвижного состояния свободная рука переходит к действию, вторая же сохраняет свое положение на станке. Рука работает теперь не только при исполнении *preparation*, но и внутри упражнения.

Кроме того, станок обогащается новыми понятиями и упражнениями.

***Sur le coup-de-pied***

***Battement frappe*** на 1 такт в музыкальном размере 4/4.

***Battement fondu***

Упражнения на середине.

***Plie, battement tendu, battement jete, rond de jamb par terre***, исполняемые на середине зала. Руки при исполнении открыты во II позицию, на протяжении всего этого семестра они неподвижны, помогая телу уловить равновесие.

***Allegro: pas assemble***. Когда *assemble* освоено, можно ввести движение рук, которые вначале прыжка приоткрываются в сторону II позиции, и закрываются к концу в подготовительную позицию рук.

*pas jete*

*pas glissade*

*Tours* – вращения

*battement soutenu*

вращения, в исполнении которых осуществляется переход с одной ноги на другую с поворотом на полкруга.

Историко-бытовой танец

**Вальс.**

**Полька.**

**Мазурка.** Если курс готов к изучению мазурки, то его необходимо включить в программу этого семестра, если же нет, то с этим танцем необходимо познакомиться частично, изучив основные шаги или же перенести знакомство на дальнейшее обучение.

#### **IV семестр II год обучения**

Характерный танец

Народно-сценический (характерный) танец наиболее тесно связан с дисциплиной «актерское мастерство», поэтому занимает особое место в системе подготовки актеров драматического театра.

Характерный танец позволяет не только расширить технический диапазон учащегося, но и дает возможность наиболее ярко раскрыться в актерском исполнении. Изучение народно-сценического танца дает будущему актеру не только обширный хореографический материал для творчества, но и знакомит с национальными особенностями разных танцевальных культур, что позволит в будущем применять на практике свои знания при создании сценического образа.

Упражнения на станке.

**Plie** в характере какого-либо народа (по выбору преподавателя) по выворотным и невыворотным позициям с работой рук.

***Battement tendu*** в характере какого-либо народа (по выбору преподавателя) 6 вариантов исполнения.

***Pas tortilla*** в характере какого-либо народа (по выбору преподавателя).

***Rond de jambe par terre*** в характере какого-либо народа (по выбору преподавателя).

***Rond de pied*** в характере какого-либо народа (по выбору преподавателя).

***Battements developpe.***

***Grand battement jete*** в характере какого-либо народа (по выбору преподавателя).

Помимо всех перечисленных упражнений в работу на станке необходимо включить выстукивания, в основе которых лежат быстрые удары всей стопой или же ее частями (каблук, носок), а также познакомиться с упражнениями, исполняющимися свободной стопой, как ***flic-flac*** (флик-флак) и его разновидностями.

Упражнения на середине.

***Выстукивания.***

***Вращения.***

***Прыжки.***

***Хлопушки.***

***Бег.***

Данная программа составлена на основе программ большинства театральных школ. Но следует заметить, что если в «слышаших» театральных ВУЗах большая часть студентов уже имела какой-либо опыт в пластическом образовании, будь то танец или спорт, то у неслышащих этого опыта в большинстве случаев нет. И в девятнадцать-двадцать с чем-то лет многие из них открывают для себе неизведанное. При этом на обучение им отводится столько же времени, сколько и слышащим. Поэтому очень важно знать особенности их поведения, их язык, мышление, психологию, чтобы осилить программу и быть равными.

Могу сказать, что большинство педагогов, хореографов относятся несколько скептически к образованию глухих в области танца, считая отсутствие слуха главным фактором невозможности обучения данному предмету. Конечно, музыкальность в сочетании с техникой есть профессионализм в области танца. И все же нельзя отказывать глухим в получении такого опыта. К тому же хореография – это визуальное искусство, а глухие воспринимают мир глазами.

Можно также с уверенностью говорить о том, что всякая группа студентов с нарушениями слуха чрезвычайно разнообразна в своем развитии.

Это зависит от:

- степени нарушения слуха;
- индивидуальных особенностей студента;
- наличия опыта работы в сфере пластического воспитания до поступления в ВУЗ.

В работе по этой программе необходимо уделять стрейч-упражнениям, всевозможным растяжениям, что поможет максимально снять физические, а где-то и психологические зажимы. Обычно растяжения не выносятся на показ, но снимать их из программы нельзя. Это могут быть партерные комплексы, используемые в классической хореографии.

### **Заключение**

Подводя итог всему вышесказанному, следует отметить, что в пособии обозначены проблемы работы с неслышащей аудиторией на уроках по танцу, намечены пути их решения. Но успех во многом зависит от педагога, от его фантазии, изобретательности в поисках решения насущных вопросов обучения каждой конкретной группы и индивидуально каждого студента. Также многое зависит от контакта педагога с учащимися, от взаимопонимания, от желания обеих сторон идти на контакт и решать, как невозможное сделать возможным.

В пособии дана характеристика пластической культуры актера и проанализирована специфика работы педагога с неслышащими студентами на уроках танца. Анализ проблем усвоения пластического и музыкального танцевального материала неслышащими студентами позволил автору наметить и описать практические пути работы с неслышащими для оптимального усвоения ими учебного танцевального материала. Читателям представлена программа по танцу для неслышащих студентов.

#### Рекомендуемая литература:

1. Н.П.Базарова «Классический танец», Санкт-Петербург – Москва–Краснодар
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. –М .: Академия, 2002. - с. 3-203
3. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. - С.3-45.
4. А.Я. Ваганова «Основы классического танца», Санкт-Петербург –Москва–Краснодар, 2007 г.
5. М.Васильева-Рождественская «Историко-бытовой танец», учебное пособие, Москва, Издательство «ГИТИС», 2005г.
6. И. Воронина «Историко-бытовой танец», Москва, «Искусство», 1980 г.
7. Г.П. Гусев «Методика преподавания народного танца. Упражнения у станка», Москва, гуманитарный издательский центр «Владос», 2005 г.
8. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд . – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 486с. – (Сердце отдаю детям)
9. «Инвалид в храме» Помощь людям с проблемами слуха и зрения. Серия «Азбука милосердия: методические и справочные пособия» Москва 2015
- 10.Круглова А.Г. «Сценическое движение. Педагогика телесного воспитания актера» - М.,2008
11. Л.В. Кондратьева «Особенности развития детей с нарушением слуха»

12. А.В. Лопухов, А.В. Ширяев, А.И. Бочаров «Основы характерного танца», 3-е изд., стер.-СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2007 г.
13. Матвеев В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. - М., 1987
14. В.Э. Мейерхольд «Актёр будущего и биомеханика» (Доклад 12 июня 1922 г.) // Мейерхольд В.Е. Статьи. Письма. Речи. Беседы. – Ч. 2 - М.: Искусство, 1968. – С. 586
15. Морозова Г.В. Пластическая культура актёра: сл. терминов / Г.В Морозова. – М., 1999.
16. Морозова Г. В. «Пластическое воспитание актёра» - М.: «Терра. Спорт», 1998 («Русская театральная школа»)
17. Немировский, А.В. Пластическая выразительность актёра / А.В. Немировский. –М.: 1976.
18. Л.М. Осокина., В.П. Камнева «Основы социальной работы с инвалидами по слуху». Учебно-методическое пособие для социальных работников. –М.: Лика, 2010 – 124 с.
19. Речитская Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения глухих школьников. - М.: 1997.
20. Речитская Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. - М., 1999.
21. К.С. Станиславский «Работа актёра над собой» Часть II «Работа над собой в творческом процессе воплощения» Дневник ученика М.: Государственное издательство "Искусство", 1935.
22. «Театр глухих и для глухих» (Противоречия, проблемы, поиски) сборник статей под редакцией А.В.Мекке. Ленинград: 1989.
23. Е.З. Яхнина «Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха»: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под редакцией профессора Б.П. Пузанова, - М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003.- 272 (Коррекционная педагогика)

