

Министерство культуры Российской Федерации  
Российская государственная специализированная  
академия искусств

Институт изобразительных искусств  
Чжэнчжоуского университета

Международный научно-культурный центр  
академических контактов

Серия «Научные труды РГСАИ»

# **ИСКУССТВО, ДИЗАЙН И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*МАТЕРИАЛЫ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ МЕЖВУЗОВСКОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
МОСКВА, 22–24 АПРЕЛЯ 2015 ГОДА*

Москва – 2015

УДК 7,37  
ББК 85,74  
И 86

### **СОСТАВ РЕДКОЛЛЕГИИ:**

*А.Н. Якупов, доктор искусствоведения, профессор,  
заслуженный деятель искусств России, ректор*

*Е.Н. Благирева, кандидат экономических наук, профессор,  
первый проректор – проректор по общественным связям  
и социальным проектам*

*Г.У. Лукина, доктор искусствоведения, кандидат философских наук,  
профессор, проректор по научной и творческой работе*

*А.А. Волкова, руководитель Центра изучения проблем реабилитации  
инвалидов средствами искусства*

*Т.В. Соловьева, ответственный редактор*

И 86 **Искусство, дизайн и современное образование:** Материалы  
междунар. научно-практ. конференции. Москва, 22–24 апреля  
2015 г. – М.: Издательский дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА»,  
2015. – 580 с.

**ISBN 978-5-906660-80-0**

В настоящем издании публикуются тексты докладов и выступлений преподавателей РГСАИ и их коллег из различных городов России, а также Китая, Индии, Японии, Казахстана и Республики Беларусь, в которых представлены результаты исследований и анализа социальных ролей изобразительного, театрального, музыкального, литературного образования и искусства, а также опыт творческой и социальной реабилитации инвалидов средствами искусства.

Издание адресовано специалистам, работающим в сфере художественного образования, в том числе преподавателям, работающим с детьми и взрослыми, имеющими физические ограничения.

*Для оформления обложки использована картина выпускницы РГСАИ  
А. Цветновой «Утро в мастерской», 2006 г.*

**УДК 7,37  
ББК 85,74**

ISBN 978-5-906660-80-0 © РГСАИ, 2015

© Издательский дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА», 2015

# СОДЕРЖАНИЕ

Приветственное слово ректора РГСАИ А.Н. Якупова 8

## I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСКУССТВА

<i>Абхай Морье</i> Индийская и русская литература: взаимовлияния	11
<i>Алпатова А.С.</i> Изучение архаических музыкальных традиций в историческом контексте	30
<i>Бережной В.Ю.</i> Эволюция музыкальной фактуры в отечественном академическом репертуаре для дуэта баянистов (конец XIX – 50-е годы XX вв.)	38
<i>Бобрин Д.С.</i> Панчо Владигеров и Арам Хачатурян: два взгляда на фортепианный концерт	43
<i>Богданов В.П.</i> Памятники искусства и историческая наука	50
<i>Вакар Л.В.</i> Библейский символизм в живописи Матвея Басова	58
<i>Вей Сяоцзе</i> Исследование стиля цветных статуй династий Тан и Сун храмов района Цзиньнань	69
<i>Волгирева Г.П.</i> К вопросу об интерпретации образов в рукописи Войнича XV в. и образов Максима Грека в рукописях и иконописи XVI–XVIII вв.	74
<i>Волкова А.А.</i> «Миф о цыганской женщине» как квинтэссенция мечты о свободе в произведениях А.С. Пушкина и П. Мериме	78
<i>Диденко Н.С.</i> Музыкальное время: от интонации к стилю. Философско-эстетический анализ	90
<i>Дорогова Л.Н.</i> Социальные цели художественной критики	106
<i>Китаева Е.О.</i> Мотивы христианской этики в художественно-поэтическом космосе «Снегурочки» Н.А. Римского-Корсакова	114
<i>Клименко Е.В.</i> Развитие русского романса в XVIII – начале XIX веков как предтеча камерно-вокального творчества Глинки	126

<i>Лукина Г. У.</i> Размышления о философии классической русской музыки	132
<i>Малофеева И. В.</i> Фортепиано в составе оркестра в произведениях Н. А. Римского-Корсакова	140
<i>Маслова Ю. В.</i> Старообрядческий лубок как наглядная полемика и назидание в вере	146
<i>Мостицкая Н. Д.</i> Интерпретативная функция праздничного ритуала (на примере культовой архитектуры)	154
<i>Мухаев Р. А.</i> К вопросу о творческом методе М. С. Щепкина	162
<i>Петрова М. В.</i> Русское искусство – территория православной цивилизации	171
<i>Петрова Т. Ю.</i> Сольная народно-певческая традиция как неотъемлемая часть русской православной культуры	179
<i>Поболь О. Н.</i> Искусство глобальной информационной цивилизации: системный анализ	184
<i>Рыжкова И. В.</i> Сакральное искусство как социокультурная модель	195
<i>Савина И. В.</i> Профессиональное искусство в современной культуре	200
<i>Серегина Н. С.</i> «Глобальная опера» Тань Дуня «Первый Император» и протоязыки мировой культуры	208
<i>Скребкова-Филатова М. С.</i> О некоторых фактурно-гармонических процессах в фортепианной музыке композиторов-романтиков	216
<i>У Цзянь</i> Последовательность как черта китайской национальной живописи гохуа	230
<i>Филатова Н. А.</i> О русских комедиантах и первой театральной школе на Руси	237
<i>Филиппенко В. Н.</i> Органическое единство логического и чувственного в художественном воображении	247
<i>Л. В. Шишова</i> Роль Российской академии художеств в возрождении и развитии современного церковного искусства	252
<i>Ццида С.</i> 24 прелюдии С. В. Рахманинова: от мрака к свету преображения	262

*Якупов А.Н.*

Коммуникативные средства музыки, способы ее воспроизведения  
и каналы восприятия (историко-аналитический аспект) 278

---

## **II. РОЛЬ ДИЗАЙНА В ВОСПРИЯТИИ И ФОРМИРОВАНИИ МИРА**

*Болотских Е.Г.*

Методика изучения натюрморта студентами направления подготовки  
«Дизайн» 303

---

*Гончарова А.Ю.*

Развитие творческого мышления студентов в процессе обучения  
дизайн-проектированию 308

---

*Денисова И.Н.*

Роль дизайна в восприятии мира 314

---

*Мамонтова Т.В.*

Синтез художественных форм в садово-парковом дизайне 319

---

*Панкина М.В.*

Роль и возможности дизайна в экологизации мышления горожан 324

---

*Панкина М.В., Захарова С.В.*

Задачи дизайн-образования в интересах устойчивого развития 327

---

*Филиппов О.Л.*

Школа дизайна среды в РГСАИ 334

---

*Шириков И.А.*

Особенности построения композиции сакрального пространства 339

---

*Османкин В.В.*

Влияние новых технологий на архитектурную среду и взаимодействие  
проектировщиков (проектных сообществ) 350

---

## **III. СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА: ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ**

*Батов В.И.*

О юном Художнике молвите слово 357

---

*Берлянчик М.М.*

О раскрытии художественно-образной содержательности музыки  
в исполнительстве 367

---

*Благирева Е.Н.*

О конкурентоспособности образовательной организации 382

---

*Блинов А.О.*

Модель «Партнерство в обучении» как эффективная форма  
«Эффективного контакта» 393

---

<i>Бондаренко Н.А.</i> Интерактивные технологии как средство развития рефлексивной культуры студентов	405
<i>Вернигорова Е.С.</i> Интерпретация литературных произведений посредством живописных художественных образов	409
<i>Долинская Е.Б.</i> Как утонули «Три кита»	416
<i>Жумабекова Д.Ж.</i> Эвакуированные музыканты – Казахстану	422
<i>Кочетков М.В.</i> Современные образовательные парадигмы в свете социокультурных вызовов	426
<i>Ломов С.П.</i> Художественное образование сегодня и завтра	443
<i>Ломова Н.Ф.</i> Формирование жизненных и духовно-нравственных ценностей молодого поколения средствами изобразительного искусства	447
<i>Маковец Л.А., Митасова С.А., Сурай В.Н.</i> Воспитательное значение искусства в процессе инкультурации молодежи: теоретико-методологический аспект	451
<i>Медушевский В.В.</i> Духовно-голографический анализ красоты как основание музыкальной педагогики	455
<i>Родина Т.Б.</i> Развитие музыкального слуха профессионала (психолого-дидактический аспект)	460
<i>Соседкина Г.В.</i> Из истории отечественной музыкальной педагогики: на революционном переломе	467
<i>Чистяков Р.Н.</i> Генрих Литинский и Азон Фаттах. Учитель и ученик	476

#### **IV. ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ: МЕТОДИКА, ОПЫТ**

<i>Антонова Ю.П., Калицкий В.В.</i> Работа с невидящими музыкантами-исполнителями в специализированном фортепианном классе: опыт, проблемы, пути решения	482
---	-----

<i>Белова Т.С.</i> На пути к диалогу: опыт незрячего преподавателя как ключ к пониманию инклюзии	492
<i>Востров И.М., Камнева В.П., Ромашкина В.Э.</i> От языка улицы до художественного жестового языка	503
<i>Горская И.А.</i> Проблемы слепых, глухих и слабовидящих студентов при изучении иностранного языка	511
<i>Кириллина О.М.</i> Опыт прочтения повести Н.В. Гоголя «Шинель» на факультетах РГСАИ	517
<i>Козлова Т.В.</i> Проблема художественного восприятия незлышащих: теоретические аспекты, практический опыт	528
<i>Комаров Н.Е.</i> Проблемы и задачи обучения композиции станковой графики студентов с физическими ограничениями	532
<i>Кораблев В.Ю.</i> Совместное музицирование как метод творческой реабилитации студентов – инвалидов по зрению	536
<i>Митлянский М.Д.</i> Специфика преподавания живописи на первых курсах РГСАИ	548
<i>Сыроежкин И.В.</i> Формирование и развитие исполнительских навыков у баянистов с ограниченными возможностями зрения	551
<i>Филатов-Бекман С.А.</i> Инновационные компьютерно-музыкальные технологии как средство творческого развития студентов с физическими и сенсорными ограничениями	563
<i>Цагарав М.М.</i> Рисунок как составная часть обучения и реабилитации лиц с ограниченными физическими возможностями – студентов факультета ИЗО РГСАИ	569
Сведения об авторах	573

#### **IV. ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ: МЕТОДИКА, ОПЫТ**

*Ю.П. Антонова, В.В. Калицкий*

**Работа с невидящими музыкантами-исполнителями  
в специализированном фортепианном классе:  
опыт, проблемы, пути решения**

*Аннотация. В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки в специализированном фортепианном классе исполнителей с недостатком зрения, а также особенностях разучивания репертуара, нотного текста по системе Луи Брайля.*

*Ключевые слова: фортепиано, невидящий исполнитель, профессиональное обучение.*

Подготовка музыканта-исполнителя к профессиональной деятельности может быть разделена на два основных направления: освоение музыкального произведения и подготовка к концертному публичному выступлению.

Выступление перед публикой – это краткий миг в жизни артиста, но освоение музыкальных произведений, с которыми он является перед зрителями, процесс длительный, если не сказать пожизненный. Упорная многоаспектная, многомесячная работа, предшествующая выступлению, представляет собой основную содержательную часть творческой жизни музыканта-практика, формирует его исполнительский облик, определяет перспективы профессиональных достижений.

Разбивка процесса освоения музыкального произведения на этапы условна и корректируется индивидуальными характеристиками исполнителя. И все же педагоги выделяют в этом процессе три главных этапа:

- ознакомление с музыкальным материалом, формирование мысленного представления о художественном образе сочинения;
- воплощение мысленного представления конкретными исполнительскими средствами;
- подготовка к концертному исполнению.



Работа на всех этапах с инвалидами по зрению имеет свои специфические особенности, которые мы попытаемся далее рассмотреть.

При выборе репертуара целесообразно решить вопрос, имеются ли изначально «неприемлемые» произведения для исполнения незрячими пианистами, прежде всего обращая внимание на трудности технического изложения и на эмоционально-драматургическое своеобразие.

В фортепианной литературе существуют определённые приёмы фактурного изложения, в освоении которых невидящий клавиатуру пианист испытывает особую трудность. В первую очередь это быстрые перемещения рук на большие расстояния, особенно, если изложение связано с аккордовой фактурой. Необходимо отметить и некоторые виды арпеджио с включением двойных нот. Действительно, все это представляет для незрячих пианистов большие сложности. И всё же, на наш взгляд, наличие в том или ином произведении «неудобных» в техническом отношении фрагментов не должно служить поводом для отказа от его исполнения. Усилия преподавателя и студента должны быть направлены на поиск целесообразных путей преодоления неудобств в ощущении клавиатуры. В то же время, отказ от сложных пьес может нанести серьёзный вред самооценке незрячего исполнителя, лишив необходимой уверенности в своих исполнительских возможностях.

Привычное для слепого пианиста «недоверие» к окружающему миру, применительно к музицированию к исполнительской скованности, мешающей проявить темперамент.

Пожалуй, единственным примером репертуарного списка, к выбору которого в отношении незрячего исполнителя необходимо подходить избирательно, является авангардистские и поставангардистские течения композиторского творчества, содержащие нетрадиционные приёмы игры на фортепиано (игра на струнах, выписанная необходимость совершения активных действий вне инструмента, использование средств, подразумевающих визуальный ряд и т.д.), которые в данном случае не могут быть реализованы по вполне понятным причинам.

Начальный этап непосредственного ознакомления с музыкальным произведением закладывает формирование будущего целостного образа. Нотный текст оживает в звучании и в воображении музыканта, складывается прообраз исполнительского замысла. Многие пианисты отмечают важность первого, эскизного знакомства с сочинением непосредственно за инструментом, которое даёт возможность охватить материал целиком и наметить пути воплощения замысла композитора. М. Гринберг отмечает: «Я начинаю прямо

играть. Прежде всего, знакомлюсь с тем, что я играю, в смысле содержания, общего замысла, ищу черты образа. Следовательно, я не начинаю учить, а просто играю, – с фальшивыми нотами, грязно, чтобы только представить себе, чем это должно стать» [1, с. 178]. Схожей позиции придерживается и Г. Гинзбург: «Первый этап – это только знакомство с вещью, конечно, за инструментом. Если я никогда не слышал произведения, я разбираю его, знакомлюсь с тематическим материалом, с тем, как он разработан. На первых порах я обычно не стремлюсь к максимальной точности, я стремлюсь только представить себе [...], что должно получиться» [1, с. 178].

Исполнители, имеющие серьёзные проблемы со зрением, лишены возможности эскизного охвата изучаемого произведения, так как для чтения нот они пользуются рельефно-точечной системой Луи Брайля. (Изучение нотного текста методом Брайля представляет собой очень сложный и трудоёмкий процесс, предполагающий исключительно фрагментарный вариант освоения фортепианной фактуры). Этот этап формирования музыкального образа может содержать прослушивание записей, что отчасти компенсирует невидящему студенту недоступный ему визуальный охват произведения. Однако, данное решение неоднозначно, так как есть опасность «навязывания» какой-либо убедительной интерпретации вместо возникновения своего собственного видения целостного образа сочинения. Необходимо творческое взаимодействие преподавателя и обучающегося, имеющее целью создание представления о содержании музыкального произведения, опирающееся на индивидуальные и личностные характеристики студента. Совместное прослушивание как можно большего количества записей (так как сосредоточение на одной-двух записях гарантированно создадут одностороннее представление о произведении), педагогический показ, привлечение доступных для студента с потерей зрения ассоциаций (например, литературных) – залог успешной работы в этом направлении.

Практическая работа невидящего студента по разбору нотного материала базируется на системе Брайля (в нашей работе рассматривается только такой метод изучения текста, т. к. достаточно распространённый на практике способ разбора «с рук», то есть воспроизведения сыгранного преподавателем сочинения «на слух» не может быть назван профессиональным ввиду его полной методологической несостоятельности).

Безусловно, система Брайля во многом представляется несовершенной, однако мы не видим смысла концентрировать внимание на её недостатках, т. к. другого способа профессионального освоения текста невидящими му-

зыкантами не существует. Стоит реально оценивать данный специфический способ изучения материала в свете его влияния на последующие стадии формирования исполнительского замысла. Дело в том, что рельефно-точечный шрифт позволяет читать музыкальный текст исключительно поступенно, при этом вычлняя достаточно краткие во временном отношении горизонтальные отрезки. Кроме того, многоголосная фортепианная фактура предполагает в брайлевском изложении разделение ткани произведения по вертикали. Данные фрагментарно-мозаичные структуры могут соединиться в единый фактурный образ только в воображении, «в голове» изучающего текст незрячего пианиста. Отметим, что такая работа требует высочайшей фокусировки внимания и практически не позволяет исполнителю концентрироваться на художественно-выразительных сторонах музыкального текста, что является одним из основных препятствий в освоении материала как семиотической структуры. На наш взгляд, существующие в обучении незрячих пианистов особенности начального этапа работы над произведением имеют определённые последствия. Можно предположить, что одной из причин некоторой рассудочности и излишней «уравновешенности», которой зачастую отмечена игра невидящих музыкантов, является особый способ разбора музыкального текста: на определённом этапе работы текстовое изложение предстаёт музыканту в виде разрозненных технических элементов. Следует, однако, оговориться, что речь идёт только о тенденции и общих закономерностях – в каждом конкретном случае ведущую роль играют индивидуальные характеристики обучающегося.

Уже было отмечено, что невидящий пианист на стадии разбора музыкального текста сталкивается с фрагментарным расчленением многослойного фортепианного изложения. Применительно рассматриваемому вопросу замечание М.С. Филатовой: «Музыкальное произведение <...> оборачивается к исполнителю в первую очередь именно фактурной стороной, где с первого момента звучания самоценным становится каждый голос, аккорд, каждая линия или пласт...» [5, с. 239], – представляется справедливым. Действительно, для пианиста, не имеющего проблем со зрением, текст музыкального произведения изначально предстаёт в виде единого целого, составные части которого в дальнейшем подвергаются внимательному исследованию, в то время как невидящий исполнитель воссоздаёт единство целого путём изначального сложения отдельных, доступных ему во время разбора фактурных элементов текста. Таким образом, мы заключаем, что у пианиста без зрительных проблем формируется своего рода дедуктивно-

музыкальное мышление, а у незрячего – индуктивно-музыкальное, что в дальнейшем определяет направление работы над музыкальным произведением. Неизбежная для невидящего пианиста фрагментарность в освоении музыкального текста и особый способ записи (по голосам) уже на первоначальном этапе разбора даёт возможность глубокого осознания структурно-функциональных закономерностей и темброво-выразительных возможностей фортепианного изложения. Кроме того, это становится стимулом работы по выявлению рельефных и фоновых компонентов звуковой ткани фортепиано как инструмента, обладающего пространственной природой. По словам С.Е. Фейнберга: «Пианист воспроизводит не только мелодию или один голос, но всю сложную гармоническую и полифоническую ткань произведения, от пианиста зависит сделать эту ткань выпуклой или матовой, яркой или погашенной. Выделяя полифонические голоса, пианист инструментует музыку, предоставляя всем элементам одновременного звучания различную роль в образовании общего колорита» [6, с. 104]. Этот способ изучения текста гарантирует особенно внимательное отношение к каждому элементу многослойного фортепианного изложения и фиксирует в памяти его индивидуальные характеристики. Такой подход может натолкнуть исполнителя к творческим поискам фактурно-выразительных возможностей фортепиано, как инструмента, обладающего пространственной природой. «Направление такой «оркестровой» работы – выявление рельефных и фоновых компонентов звуковой ткани, их тембровая персонафикация, колористическая дифференциация планов звучания – способна расширить и обогатить представление пианиста о диапазоне конструктивно-выразительных возможностей инструмента. В этом смысле, тщательная проработка музыкального текста по системе Брайля служит фундаментом глубокого осознания закономерностей строения звуковой ткани на самой ранней стадии знакомства с произведением.

Следует остановиться ещё на некоторых особенностях разбора произведения, связанных с использованием брайлевской системы. Дело в том, что невидящий исполнитель, изучающий нотный текст, должен сразу заучивать его наизусть. Возвращение к какому-либо фрагменту для уточнения – процесс трудоёмкий и длительный. Следовательно, в данном случае от музыканта требуется повышенное внимание ко всем текстовым деталям. По нашим наблюдениям, такая тщательная и осмысленная работа на начальном этапе изучения произведения служит крепким основанием для надёжного запоминания, и пианисты-исполнители с серьёзной потерей

зрения практически не имеет на концертной эстраде проблем с выпадением текста из памяти. Весьма специфической проблемой является формирование профессиональных двигательных навыков у невидящих исполнителей. Движения невидящего несколько скованы, непластичны, и будучи спроецированы на музыкально-исполнительский процесс, могут негативно влиять на достижение профессиональных результатов. В то же время, по словам С.Е. Фейнберга, «движение играющего на фортепиано <...>, помимо своей целесообразности, может само по себе обладать некоторой выразительностью. Тогда следует рассматривать его и как приём, необходимый для извлечения звука из инструмента, и как жест, выражающий эмоцию играющего» [6, с. 183]. Профессиональные исполнительские навыки вырабатываются у пианиста на основе визуальных наблюдений над манерой игры на фортепиано того или иного исполнителя, своего личного опыта и, наконец, сформированных представлений о соответствии того или иного движения конкретному музыкальному образу. Невидящий исполнитель лишён таких возможностей и, по нашим наблюдениям, редко осознанно связывает в своём воображении эмоционально-художественное содержание звучания с конкретными двигательными приёмами игры, причём зачастую определение самого типа движения (например, грациозное, летящее, плавное и т.п.) не несёт для него должной смысловой нагрузки.

Для незрячего человека основным источником информации о многообразии окружающего мира является слух. Несмотря на то, что физиологическая наука не находит признаков особого слухового развития слепых, следует признать, что вследствие постоянной «готовности» слуха, невидящие люди более остро реагируют на мельчайшие звуковые детали. Опыт практической работы позволяет нам констатировать особую способность обучающегося тонко различать малейшие тембровые оттенки звука. Это чрезвычайно ценное для музыканта качество может стимулировать его творческие поиски.

Пластика движений, свойственная тому или иному эмоциональному состоянию, для невидящего человека, неспособного сформировать о ней точного представления исходя из личного опыта, требует уточнения. Для создания общих представлений о выразительности пианистических движений, мы используем метод работы, который условно можно охарактеризовать как «пластический этюд по мотивам музыкального произведения». Такой «дирижёрский» подход, заключающий в себе задачу передать движениями рук эмоционально-смысловое содержание музыки, делает возможным зафиксировать в представлениях и ощущениях общие тенденции в пластике

рук, соответствующие образному наполнению изучаемого произведения. Относительно конкретных приёмов звукоизвлечения (фортепианных штрихов) и особенностей их исполнения невидящими пианистами, обратимся к мнению крупных исполнителей и преподавателей по поводу способов достижения певучего фортепианного легато: «Певучесть звука достигается на фортепьяно особым способом <...> нажима клавиш. Суть его состоит в том, чтобы <...> «нащупать» её поверхность, «прижаться», «приклеиться» к ней не только пальцами, но и – через посредство пальцев – всей рукой...» [3, с. 21]. «При исполнении кантилены пальцы следует держать как можно ближе к клавишам и стараться по возможности больше играть «подушечкой», <...> то есть стремиться к максимально полному контакту, естественному слиянию пальцев с клавиатурой» [4, с. 53]. Набор понятий, использующихся в этих цитатах, очень схож с теми, которые характеризуют процесс «знакомства» слепого человека с тем или иным объектом. Определение качества и характеристик предметов «на ощупь» предполагает тесный контакт с ним и включение тонких осязательных рецепторов для вычленения мелкотекстурных деталей. В работе с незрячим пианистом над кантиленным легато следует обращаться к привычным для него проявлениям тактильной памяти, фиксируя внимание ученика на тончайших нюансах качества звука, возникающего в момент мягкого соприкосновения с клавишей. Обычно исполнители с потерей зрения быстро схватывают приёмы тесного слияния с клавиатурой и чутко реагируют на характеристику звучания, связанную с глубиной нажатия клавиши. Если воспроизведение нюансов фортепианного легато можно отнести к категории естественных двигательных приёмов для незрячего пианиста, то штрихи, связанные с отрывом пальцев от клавиатуры требуют дополнительного внимания. Как высоко нужно поднимать руку при исполнении раздельных штрихов? Отрывая пальцы от клавиатуры, даже на мгновение теряя с ней непосредственный контакт, слепой исполнитель испытывает чувство неуверенности, что чревато возникновением излишнего мышечного напряжения. Зажатая рука и осторожность в отрыве пальцев от клавиатуры ведут к однотипности и резкости движений и, следовательно, однообразию и жёсткости звучания.

В своём исследовании проблем артикуляции, М.И. Имханицкий, рассматривая зонную природу штрихов, пишет о бесконечных художественно-штриховых градациях внутри их универсальных классификаций [2]. Их детализация в практической работе исполнителя и преподавателя нуждается в привлечении дополнительных понятий – образных характеристик, метафор,

ассоциативных аналогий. Смысл таких понятий далеко не всегда доступен невидящему исполнителю. С другой стороны, попытки «навести» незрячего пианиста на достижение необходимого результата с помощью расчёта и фиксации амплитуды и направления движения руки практически невозможны (хотя в некоторых случаях может быть использован метод тактильного показа, но его эффективность крайне мала). Таким образом, приходится признать, что основным направлением в формировании профессиональных двигательных навыков невидящего пианиста является тонкий слуховой анализ момента координации игровых движений и звукового результата. Говоря о приоритетных исполнительских задачах, Г. Коган пишет: «...чем более сосредоточено внимание на цели движения, чем ярче живёт в сознании художественный образ, чем энергичнее в этой связи волевой импульс, – тем быстрее и точнее совершается процесс автоматизации, тем легче находит тело верный двигательный путь к осуществлению целей нашего сознания» [3, с. 24]. Для углубления и детализации такой работы необходимо как можно более значительно расширять круг звуковых представлений и аналогий. В этом смысле чрезвычайно перспективным представляется приём сопоставления звучаний рояля и различных оркестровых инструментов. Его потенциальные возможности как одного из способов совершенствования звуковой исполнительской культуры пианиста высоко оцениваются выдающимися представителями фортепианного искусства. Пристальное «рассмотрение» разнообразных звуковых аналогий непременно приведут невидящего пианиста к необходимым для их воплощения способам звукоизвлечения.

Слуховой подход к данной проблеме является далеко не единственным, но практика показывает, что он наиболее продуктивен при работе с незрячими. Пресловутая «зажатость» и извечная скованность игрового аппарата – как общая тенденция в исполнительской практике незрячих – отмечается практически всеми исследователями этой проблемы и является основным «камнем преткновения» на пути достижения виртуозной свободы. Негативные качества проявляются при исполнении как «мелких», так и «крупных» видов техники. Формируются они, по нашим наблюдениям, в условиях недостаточно продуманной работы именно над аккордовой фактурой, особенно если изложение связано с переносом руки на большие расстояния. Здесь необходим поиск целесообразных для каждого особого случая двигательных решений.

Безошибочной ориентации на клавиатуре слепого пианиста может способствовать «принцип заранее занятой позиции», сформулированный

С. Фейнбергом [6, 275]. В беседах с невидящими учащимися нам часто приходится сталкиваться с высказанным ими понятием «предошущения» (антиципации) каждого последующего элемента изложения. Первичность осознания задачи до её конкретного исполнительского решения, мобилизует игровой аппарат, обеспечивая готовность рук занять новую позицию, и способствует более точному и чистому исполнению.

Целесообразно включать в «рацион» исполнителя с серьёзными проблемами со зрением упражнения, в которых техническим материалом становятся наиболее трудные и неудобные для него фрагменты исполняемых произведений. К ним могут относиться различного рода скачки, исполнение которых, будучи доведёнными до автоматизма, перестанут служить источником постоянного страха «промахнуться».

Особое внимание следует уделить подбору удобной аппликатуры. Наш опыт работы с невидящими пианистами показывает, что особая неловкость возникает в моменты «подкладывания» пальцев в пассажах, что происходит из-за невозможности осуществления визуального контроля над естественным (без лишних движений кисти) положением руки на клавиатуре.

Психологическая подготовка к выступлению начинается с момента разучивания произведения и завершается изучением правил поведения исполнителя.

Подготовка к выступлению незрячего пианиста включает общую психологическую подготовку, адаптацию к сценическому выступлению, овладение приёмами ситуационного реагирования.

Психологическая подготовка к концертному выступлению незрячего пианиста прежде всего заключается в концентрации на положительных моментах собственной игры. Существуют различные виды мотиваций, влияющих на психологическое предконцертное состояние исполнителя. Они связаны с отношением музыканта к исполняемым произведениям, отношением исполнителя к публике и профессиональным самосовершенствованием. Для слепого исполнителя основной мотивацией для концертного выступления является самореализация. Именно поэтому важна психологическая поддержка, которая формирует в сознании незрячего музыканта уверенность в своих возможностях, что подчёркивает его самостоятельность и индивидуальность и помогает бороться с комплексом самонедостаточности. Адаптационный аспект подразумевает моделирование исполнения произведения в конкретных сценических условиях: от представления всех исполнительско-игровых движений, концентрации на внут-



рисухоном образе до представления о том, каковая в зале акустика и т.д. Для невидящего человека особенно важны организационно-технические детали: где располагается публика, насколько удалён рояль от выхода на сцену и т.п., так как малейшая «внештатная ситуация» может вывести из состояния сценической сосредоточенности. Поэтому для освоения сценического пространства целесообразно проводить достаточные по времени репетиции в присутствии сопровождающего помощника. Необходимость исполнения концертных программ на предоставленных инструментах – обычный стрессовый фактор в работе любого пианиста. Невидящий музыкант более остро чувствует особенности в конструктивных особенностях инструментов. Различие в размерах инструментов и малейшие конструктивные особенности клавиатуры (например, высота и ширина клавиш) в отсутствие визуальной оценки могут вызвать у невидящего исполнителя растерянность и ощущение дискомфорта.

Вопрос выработки у незрячего исполнителя приёмов ситуационного реагирования охватывает множество аспектов, но прежде всего они лежат в лоне общепрофессиональной подготовки. Невозможность прочесть нотный текст даёт толчок к развитию навыка подбора и импровизации. И эти способности необходимо развивать и культивировать, так как они дают ощущение свободы и позволяют лучше реагировать на возможные казусы во время выступления.

В заключение следует сказать, что при подготовке незрячего пианиста на сцене нужно относиться не менее внимательно, чем к этапу освоения произведения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бочкарёв Л.Л.* Психология музыкальной деятельности. – М.: Классика-XXI, 2007. – 352 с.
2. *Имханицкий М.И.* Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании. – М., РАМ им. Гнесиных, 2014. – 231 с.
3. *Коган Г.М.* Вопросы пианизма. Советский композитор. – М., 1968. – 460 с.
4. *Мильштейн Я.К.* Н. Игумнов о Шопене // Советская музыка. – 1956. – № 10. – С. 53.
5. *Скрёбкова-Филатова М.С.* Фактура в музыке. – М.: Музыка, 1985. – 285 с.
6. *Фейнберг.* Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969.

**На пути к диалогу: опыт незрячего преподавателя  
как ключ к пониманию инклюзии**

*Аннотация. В статье раскрываются три основных принципа эффективной работы незрячего преподавателя, основанные на личном опыте преподавания иностранных языков и на обобщении опыта других незрячих коллег. Эти принципы не только позволяют узнать больше о работе незрячих специалистов, но являются одним из факторов более глубокого понимания процесса инклюзии, который подразумевает включение студентов с особенными потребностями в общую образовательную среду и приспособление этой среды к нуждам обучаемых. Ключевым моментом построения гармоничных взаимоотношений в инклюзивной группе является прямой и открытый диалог между учителем и учеником, отвечающий интересам и нуждам всех его участников.*

**Ключевые слова:** незрячий преподаватель, инклюзивная среда обучения, диалог, адаптивные технологии, раппорт, стратегии обучения.

В настоящее время незрячий специалист может эффективно работать во многих сферах деятельности – искусстве, науке, образовании, юриспруденции, бизнесе, компьютерных технологиях, профессиональном спорте, психологии, управлении и менеджменте. Сфера образования является весьма перспективной и доступной для трудоустройства инвалидов по зрению, о чем свидетельствует много примеров. Однако для любого незрячего преподавателя является принципиально важным не только знание самого предмета и качественное академическое образование, но также умение решать психологические, технические и этические проблемы, возникающие из-за отсутствия зрения. В этом может помочь как опыт других незрячих коллег, так и знание ключевых принципов и альтернативных методов обучения. Знание этих принципов может помочь коллегам, не имеющим инвалидности, по-новому взглянуть на процесс создания и совершенствования **инклюзивной образовательной среды**. В данной публикации используется термин «**инклюзия**», подразумевающий включение людей с особыми потребностями в образовательную среду [4]. В отличие от **интеграции**, которая подразумевает приспособление людей с ограниченными физическими возможностями к образовательной среде, **инклюзия** подразумевает приспособление образовательной среды к нуждам учащихся с особенными потребностями.

Статья раскрывает **три важнейших принципа эффективной работы незрячего преподавателя**: 1. адекватное восприятие внутренней и внешней реальности, 2. владение новыми адаптивными технологиями, 3. грамотное использование стратегий управления процессом обучения.

Основное внимание в настоящей публикации уделяется психологической и этической стороне эффективного построения гармоничных взаимоотношений между людьми с инвалидностью и без нее как внутри учебных групп (в том числе и инклюзивных), так и в обществе в целом. Ключевым моментом построения гармоничных взаимоотношений является **открытый и равноправный диалог**, отвечающий интересам всех сторон.

В последнее время в нашей стране все чаще затрагивается тема инвалидности, появляется ряд социальных программ и инициатив, направленных на обеспечение доступной среды для лиц с ограниченными физическими возможностями. Но, к сожалению, часто мнение и конкретные потребности самих этих людей остаются незамеченными. Это обусловлено не только нежеланием работников социальных сфер глубже разобраться в конкретных вопросах, но также и пассивностью самих инвалидов. К примеру, в 2010 году в Москве при создании специализированного коллцентра для слепых людей было закуплено множество дорогостоящих брайлевских дисплеев. Однако в процессе обучения и работы выяснилось, что большинство незрячих предпочитают пользоваться озвучивающими программами, предоставляемыми бесплатно в открытом доступе. Можно привести еще множество похожих примеров. Необходимо понимать, что такой подход является затратным и малоэффективным и не решает текущих проблем. Наиболее перспективным представляется путь диалога, учитывающий актуальные потребности и возможности всех заинтересованных сторон. Но готовы ли мы к диалогу? Часто оказывается, что именно люди, имеющие инвалидность, по тем или иным причинам предпочитают решать свои вопросы в кругу знакомых или обращаться за помощью в специализированные организации. Причиной такой «отстраненности» часто является отсутствие веры в возможность равноправного диалога. Это актуально для любого человека с инвалидностью любого типа.

Говоря о людях с ограниченными возможностями зрения, можно утверждать, что первым принципом, необходимым для эффективной работы любого незрячего специалиста, является **адекватное восприятие внутренней и внешней реальности, подразумевающей ограничения, связанные с имеющейся инвалидностью, и способы их преодоления.**

Этот принцип является, пожалуй, наиболее сложным для восприятия и воплощения в реальность. Для его осмысления может понадобиться много месяцев, и даже лет. Часто людям с ограниченными физическими возможностями трудно отказаться от имеющихся взглядов и привычек.

Существует ли культура инвалидности? Наиболее естественной реакцией на такой вопрос будет растерянность или удивление. Это обусловлено тем, что в нашей культуре человек с ограниченными возможностями здоровья сознательно или подсознательно ассоциируется с понятиями «беспомощный», «больной», «малоимущий», «бедный», «несамостоятельный» или же, напротив, «герой», «сверхталантливый», «уникальный» или «преодолевший все превратности судьбы». При первой встрече с инвалидом, в частности, с незрячим, люди могут испытывать дискомфорт или неловкость, в разговоре избегать таких выражений, как «посмотри», «взгляни», «видишь», «увидимся» и испытывать искреннее смущение, если случайно употребили одно из этих слов. Такая реакция совершенно естественна и обусловлена, в первую очередь, тем, что до 1991 года люди с ограниченными физическими возможностями, проживающие в нашей стране, были фактически отделены от общества: учились в специализированных интернатах, работали на специализированных предприятиях, получали квартиры в специально построенных для них домах, ездили в специализированные санатории и даже жили в отдельных поселках. В настоящее время ситуация постепенно меняется, и процесс интеграции начинает приносить свои плоды. Однако наиболее тяжелым является восприятие внутренней и внешней реальности самими людьми с ограниченными физическими возможностями. В частности, некоторые незрячие люди чувствуют себя обиженными, слыша слово «слепой» или «инвалид». Другие люди с инвалидностью считают, что в транспорте все должны уступать им места, а общество обязано решать их проблемы. Третьи же стесняются говорить о своей инвалидности, не используют белую трость ни в помещении, ни даже на улице и хотят, чтобы окружающие воспринимали их как обычных людей. Некоторые незрячие предпочитают оставаться под опекой своих близких, которые берут на себя заботу об их благополучии. При встрече с незнакомым человеком некоторые незрячие испытывают неловкость, зачастую реагируют достаточно грубо на неумелое предложение помощи, чувствуют себя обиженными, когда им задают вопросы о зрении, инвалидности или личной жизни, реагируют неадекватно на проявление сочувствия или жалости. Посещая семинары зарубежных специалистов и общаясь со многими незрячими коллегами из разных стран, мне удалось по-

нять, что существует и иное восприятие инвалидности. В некоторых культурах, в частности европейской, инвалидность воспринимается скорее не как физический недостаток, а как характеристика, подобно национальности или цвету кожи. Поэтому для любого незрячего специалиста, независимо от того, в какой сфере он трудится, наиболее эффективным является восприятие инвалидности не как недостатка, не позволяющего устроиться на работу или создать семью, а как некой неотъемлемой характеристики, присущей определенному слою общества. Не стоит ждать, пока изменится общественное сознание и исчезнут стереотипы. Ведь людей слишком много. Гораздо продуктивней изменить собственное понимание внутренней и внешней реальности и отношение к ней.

Следующие практические рекомендации, основанные на личном опыте, могут помочь незрячим специалистам в построении гармоничных взаимоотношений в учебной группе, а коллегам, работающим с незрячими студентами, понять некоторые психологические особенности обучаемых.

**Реалистичное отношение к имеющимся ограничениям.** Прежде всего, незрячему специалисту не нужно стесняться отсутствия зрения. В помещении можно использовать белую трость. При первой встрече со своей будущей аудиторией необходимо спокойно и уверенно объяснить, что занятия будет проводить незрячий преподаватель, имеющий, несмотря на отсутствие зрения, опыт успешной работы. При необходимости можно разработать ряд простых правил и вежливо попросить аудиторию соблюдать их. Например, при работе с большой группой, необходимо попросить студентов представляться по имени при входе в класс и называть свое имя при поднятии руки. Как показывает практика, эти правила не вызывают смущения, и учащиеся с радостью выполняют их.

**Ответы на вопросы и реакция на предложение помощи.** Следующим важным элементом построения диалога с аудиторией является способность грамотно отвечать на вопросы об инвалидности и реагировать на предложение помощи. В некоторых ситуациях будет уместно попросить аудиторию не стесняться задавать вопросы, касающиеся инвалидности, и отвечать на них уверенно и спокойно, но лаконично. Очень часто взрослые учащиеся предлагают помощь. Не стоит отказывать им в этом, если это не противоречит задачам курса. Помогая человеку с ограниченными физическими возможностями, например незрячему, люди осознают свою значимость. А именно это является важным для установления дальнейших доверительных взаимоотношений в группе.

**Общение с коллегами.** Общение с незрячими коллегами по всему миру помогает молодым специалистам решать возникающие вопросы. И только коллеги, имеющие похожие проблемы, могут помочь в их решении. Для общения можно использовать специальные тематические Интернет рассылки, сайты или форумы. Существует, к примеру, американская ассоциация незрячих преподавателей, итальянский список рассылки для людей, работающих в области образования, а также множество других специализированных Интернет-сообществ.

**Ведение открытого диалога.** Незрячему специалисту, работающему с любой аудиторией, необходимо понимать, что, возможно, он является первым и единственным человеком с инвалидностью, который встретился в жизни этих людей. А именно первое впечатление часто формирует отношение ко всем людям этой категории. В то же время любому преподавателю, не имеющему инвалидности, но работающему со студентами с особыми потребностями, необходимо вести открытый диалог, узнавать и учитывать все нужды и интересы этих людей. Только прямой и открытый диалог между преподавателем и учеником, не зависимо от того, имеет ли одна из сторон инвалидность, может привести к установлению доверительных отношений, взаимопониманию и, как следствие, к достижению наиболее эффективных результатов обучения.

Следующим важнейшим принципом эффективной работы незрячего специалиста является **владение адаптивными технологиями**. Еще 25 лет назад лишь небольшое число инвалидов по зрению получало высшее образование, что, прежде всего, можно объяснить малой доступностью информационных ресурсов. Незрячий человек оказывался в постоянной информационной зависимости. Ему приходилось просить близких людей или друзей озвучить необходимые материалы, а это представлялось непростой задачей. Лишь с появлением компьютера и сканера незрячий человек получил возможность независимого доступа к информационным ресурсам. Это позволило незрячим получать образование на качественно новом уровне и учиться наравне с другими студентами. Вот лишь некоторые ключевые моменты, которые могут помочь незрячему преподавателю работать эффективно, а коллегам, работающим в инклюзивных группах, понять потребности незрячих и слабовидящих студентов.

**Значение письма и чтения для незрячих.** Шрифт Брайля является важным средством обучения незрячих в инклюзивной группе. Благодаря шрифту Брайля, незрячие студенты получают возможность независимо ра-

ботать с учебными материалами наравне с другими студентами. А именно принцип равных возможностей является основополагающим в инклюзивном образовании. Особую роль имеет шрифт Брайля при изучении иностранных языков. Существует ошибочное мнение о том, что незрячий преподаватель из-за неспособности видеть не может работать с текстами, а пользуется в основном аудиоматериалами. Такое предположение в корне неверно. С помощью шрифта Брайля незрячий преподаватель имеет возможность чтения любого текстового материала на любом языке, включая языки с иероглифическим написанием. В настоящее время такие материалы можно изготовить с помощью компьютера и специальных программ, конвертирующих обычный текст в брайлевский. Для обеспечения контроля на занятиях по иностранному языку любому незрячему учителю необходимо иметь идентичные брайлевские копии всех изучаемых материалов. В наши дни многие студенты предпочитают пользоваться электронными текстами. В этом случае текст должен быть предоставлен в электронном виде заранее, чтобы студент мог ознакомиться с материалом еще до занятия. Одной из грубейших ошибок многих школьных учителей и молодых специалистов является мнение о том, что незрячим студентам, изучающим иностранные языки, не обязательно овладевать навыками чтения. Им достаточно предоставить аудиоматериал или прослушать лекцию, так как они все воспринимают исключительно на слух. Существует ложное мнение о том, что слух незрячего человека значительно лучше, чем слух обычного человека. Такое предположение неверно за исключением того факта, что незрячему человеку приходится воспринимать многие вещи на слух, так как другие способы восприятия невозможны. Однако у многих людей без остаточного зрения часто отсутствие зрительной памяти компенсируется не слуховым, а тактильным восприятием, которое, зачастую, даже опережает по воздействию слуховой канал. При этом слуховое восприятие иностранных текстов у разных людей может быть различным. Человек, имеющий абсолютный музыкальный слух, не всегда может хорошо распознавать на слух иностранную речь. При обучении иностранным языкам незрячих студентов необходимо использовать оба канала восприятия: слуховой и тактильный. В противном случае незрячий человек получает искаженное восприятие слов и не имеет представления об их написании. Вследствие чего слова хуже запоминаются, и человек теряет интерес к изучению языка. При обучении в инклюзивной группе каждому студенту должна быть предоставлена равная возможность доступа к информации, следовательно, каждый студент, при необходимо-

сти, должен получить идентичные материалы в удобной для него форме: брайлевские, электронные или тексты, набранные крупным шрифтом. И только двусторонний диалог может помочь преподавателю узнать о том, в каком виде должна быть предоставлена информация. Для незрячего преподавателя шрифт Брайля открывает множество самых разнообразных возможностей. С помощью шрифта Брайля можно маркировать раздаточный и визуальный материал, лексические карточки, создавать описание фотографий или видеоряда фрагментов фильма. Интересным решением является создание комбинированных карточек или схем, которые незрячий преподаватель может изготовить самостоятельно. На этих схемах материал представлен как обычным шрифтом, так и шрифтом Брайля. Как показывает практика, такие схемы вызывают особый интерес и любопытство у студентов, не имеющих инвалидность по зрению. Студенты с удовольствием работают в паре с незрячим партнером, вследствие чего все участники группы чувствуют себя комфортно.

**Возможности компьютера для незрячих.** Компьютер и сканер являются, пожалуй, самыми лучшими помощниками незрячего специалиста. С помощью сканера человек с инвалидностью по зрению получает возможность читать печатные тексты, конвертируя визуальную информацию в текст, который в дальнейшем можно прослушать с помощью программ речевого доступа или прочитать с помощью брайлевского дисплея. Благодаря современным разработкам, с помощью компьютера незрячие получили возможность пользоваться ресурсами сети Интернет, общаться с коллегами по всему миру с помощью разнообразных программ, набирать и распечатывать любые требуемые материалы, и даже подготавливать презентации.

**Использование визуальных материалов.** Существует мнение о том, что при обучении незрячих людей в инклюзивном классе невозможно и нежелательно использовать фото и видеоматериалы, так как незрячие учащиеся не чувствуют себя включенными в такую работу. Практика показывает, что использование наглядных материалов, в частности на уроках иностранного языка, может стать полезным и интересным занятием, в том числе и для студентов, не имеющих возможность видеть их собственными глазами. Правильное использование наглядных материалов помогает улучшить взаимопонимание между студентами и стимулирует работу в парах. Одно из заданий, например, может быть выполнено следующим образом: незрячий партнер задает вопросы, а партнер, имеющий зрение, описывает подробно наглядный материал. После чего на основе фотографии



или видео оба партнера подготавливают совместный диалог, рассказ или презентацию. Кроме того, наглядные материалы являются важным средством восприятия информации для людей, имеющих остаточное зрение. Нужно помнить, что, используя любой визуальный материал с незрячими или слабовидящими студентами, обучаемые должны получить четкую информацию о том, что изображено на них. Поэтому в конечном итоге работа с визуальными материалами в инклюзивной группе должна сводиться к их вербализации и обсуждению.

**«Подстройка» материалов под специфические нужды учащихся.** Использование раздаточных материалов, постеров и буклетов является еще одной стратегией, удобной в работе в инклюзивных группах. Такие материалы можно использовать многократно и подстроить под любые потребности учащихся. Суть в том, что идентичный по своему содержанию материал может представляться в разных формах, в зависимости от потребностей студентов.

**Дистанционные формы работы.** Еще одной стратегией, привлекающей все большее внимание как учителей, так и студентов, являются методы дистанционного обучения, среди которых можно назвать использование online тестов, электронной почты, скайпа и других программ голосового общения. Следует отметить, что такие средства являются дополнительными и не заменяют традиционных способов работы. В настоящее время большинство незрячих людей пользуются компьютером и имеют возможность доступа к сети Интернета. Поэтому выполнение online тестов без использования графики может стать в дальнейшем одним из эффективных средств оценки успеваемости студентов. Однако необходимо учитывать доступность веб-ресурсов, так как некоторые сайты являются неудобными для лиц, использующих программы речевого доступа и брайлевские дисплеи. Прежде чем создавать различные программные продукты для людей с ограниченными возможностями зрения необходимо тщательное тестирование и проверка доступности этих ресурсов.

Таким образом, любой незрячий специалист должен владеть адаптивными технологиями работы и успешно применять их в обучении. В то же время любой специалист, не имеющий инвалидности по зрению, но работающий в инклюзивной группе, должен иметь представление о данных технологиях, о различных формах адаптивных материалов и об индивидуальных потребностях каждого студента, в чем может помочь равноправный и открытый диалог. Следующим важнейшим принципом эффективной

работы незрячего преподавателя является грамотное использование стратегий эффективного управления обучением.

**Учет специальных потребностей учащихся.** В настоящее время любому преподавателю необходимо работать со студентами, имеющими различные потребности. Это могут быть разнообразные профессиональные потребности, личностные характеристики, а также физические особенности обучаемых. При этом физические ограничения должны восприниматься наравне с профессиональными и другими потребностями студентов. Преподавателям, работающим в инклюзивных группах, недопустимо разделять учащихся на лиц, имеющих и не имеющих инвалидность. Благодаря принципам инклюзивного обучения, студенты учатся многому друг у друга. Они становятся терпимее не только в классе, но также и за его пределами. Квалифицированный незрячий преподаватель также может стать важной фигурой для людей, не имеющих инвалидности. Благодаря ему, студенты изучают не только новые слова или грамматические явления, но открывают в себе новые грани общения, становясь терпимее и внимательнее друг к другу.

**Планирование учебного процесса.** Любому незрячему преподавателю необходимо четко знать, кто присутствует на занятии, как расположены все предметы в аудитории, какие материалы имеются для занятия и какие технологии будут использованы. При работе с группами подростков можно назначить каждому учащемуся свое место. Это обеспечит более четкий контроль за выполнением заданий.

**Групповое взаимодействие.** Групповое взаимодействие является еще одним важнейшим фактором в построении занятий как для незрячего преподавателя, так и для специалиста, работающего в инклюзивных группах. Такое взаимодействие может быть организовано по-разному в зависимости от конкретных задач курса. В некоторых случаях уместно использовать метод сменных пар А.Г. Ривина [1]. В других случаях учащиеся могут играть роль ассистентов преподавателя, помогая ему в выполнении различных заданий. Иногда материал обсуждается в парах, а затем представляется перед всей группой в виде краткой презентации. Студенты могут задавать вопросы по прочитанному тексту, по прослушанному аудио, могут описывать фотографии, придумывать и воспроизводить диалоги. Основные принципы инклюзивного обучения также подводят нас к организации групповой работы: «каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным», «все люди нуждаются друг в друге», «подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений».

«все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников», «разнообразие усиливает все стороны жизни человека» [4]. Именно на этих принципах должно быть построено обучающее общение. Важным также является создание благоприятной среды обучения, где каждый студент, независимо от особенностей, может чувствовать себя комфортно и уверенно.

**Необходимость дополнительного образования.** Незрячие преподаватели имеют определенные ограничения, о которых говорилось в этой публикации. Но ограничения могут возникнуть и у других специалистов, работающих в инклюзивных группах. Часто учителя школ не представляют себе всех особенностей и потребностей учеников с ограниченными возможностями здоровья. Существует множество ложных мнений и представлений о незрячих людях, например: «у незрячих абсолютный слух», «незрячие не могут читать и писать», «незрячие не знают, что такое компьютер и как им пользоваться» и многие другие. Более того, часто в так называемой псевдоинклюзивной группе люди с инвалидностью работают все время в одной паре, им дается отдельное (часто более простое) задание, они воспринимаются как «другие». При современных тенденциях в образовательной практике такие вещи недопустимы. Посещение специализированных конференций, семинаров и тренингов может помочь в решении данной проблемы.

**Установление раппорта.** Раппорт определяется как особенно гармоничная и теплая связь между учителем и учеником. Установление раппорта является важнейшим принципом построения взаимодовверительных отношений в любой группе, в особенности – инклюзивной. Благодаря этой технике, создается особая атмосфера тепла, взаимоуважения и доверия, что помогает учащимся более полно раскрыть свой потенциал. Именно установление и поддержание раппорта является одним из «секретов» успешной работы незрячего преподавателя. Это помогает студентам поддерживать мотивацию к изучению предмета. Учитель, пусть даже незрячий, воспринимается как исключительно положительная фигура, а общение с ним запоминается на долгое время. Раппорт имеет и обратное воздействие, при котором положительные эмоции распространяются не только на студентов, но и на самого преподавателя, который получает удовольствие от своей работы, что также положительно влияет на качество преподавания предмета.

В заключение хотелось бы привести некоторые принципы работы в инклюзивной группе, разработанные группой методистов и преподавателей на конференции по инклюзивному образованию.

Поддерживать порядок и одинаковое расположение предметов в классе; не оставлять двери, дверцы шкафов и окна открытыми наполовину; информировать студентов обо всех изменениях в расположении предметов; обращаться к каждому учащемуся по имени; сажать вместе студента с инвалидностью и без нее; предоставлять индивидуальные копии всех материалов крупным шрифтом, шрифтом Брайля, в электронном виде или аудиоформате; проговаривать все, что записывается на доске или представляется на экране проектора; описывать все визуальные материалы; давать незрячим и слабовидящим студентам больше времени на чтение и выполнение письменных заданий; сажать слабовидящих учащихся так, чтобы им хорошо было видно доску, но не отдельно от всего класса; поощрять независимость студентов [7].

Для любого незрячего преподавателя существует множество трудностей, связанных с невозможностью видеть окружающий мир и лица своих учеников, но такие качества как креативность, нацеленность на результат, вера в собственные силы и в возможности учащихся помогают преодолеть все возникающие проблемы. Прямой и открытый диалог между учителем и учеником, основанный на взаимном доверии и уважении, может помочь узнать о тех особенностях и потребностях, которые не были описаны в этой публикации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брейтерман М.Д. Метод А.Г. Ривина // На путях к новой школе пб. – СПб., 1994. – с. 14–21.
2. В помощь незрячему преподавателю: методическое пособие. – Нижний Новгород: ЦСТПР «Камерата», 2010. – 64 с.
3. Показатели инклюзии: практическое пособие. Пер. с англ. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 122 с.
4. Рыскина В.М. Дайджест по инклюзивному образованию п1. – М.: РООИ «Перспектива», 2010. – 6 с.
5. Broome C. Insight without sight. // CBM. V. 25: Psychology of blindness. – АЕВС, 2007. – р. 31–36.
6. Buskist W., Saville B.K. Rapport-building: Creating positive emotional contexts for enhancing teaching and learning. – APS Observer, 2001.
7. Proceedings of the meeting «Umbrella Gathering, 2014». Teaching English to Blind and Visually Impaired Students [электронный ресурс] – <http://www.english4blind.ru>.

*И.М. Востров, В.П. Камнева, В.Э. Ромашкина*

**От языка улицы до художественного жестового языка**

**Аннотация.** *Статья посвящена проблемам развития жестового языка и опыта применения его в обучении неслышащих студентов специализированной академии искусств.*

**Ключевые слова:** *русский жестовый язык, художественный жестовый язык, статус переводчика, неслышащие и слабослышащие студенты, жест, дактилология, артикуляция, мимика, пластика тела.*

Тема перевода на жестовый язык в СМИ, на телевидении, в обществе возникает редко, что само по себе уже свидетельствует о недостаточном интересе к ней, об общественной и государственной недооценке ее роли в обучении и социализации учащихся и студентов с ограничениями по слуху. Но забвение важной социальной проблемы редко способствует ее решению, а то, что многочисленные проблемы образования неслышащих давно назрели, подтвердит любой переводчик жестового языка, особенно работающий «на линии», то есть непосредственно в учебных аудиториях школ, колледжей, вузов.

*1. Проблемы подготовки переводчика жестового языка*

Одна из основных причин образовательных проблем неслышащих и динамики их возникновения – недостаточная разработанность юридического и социального статуса жестового языка и его носителей – инвалидов по слуху, а также профессиональных переводчиков жестового языка, которые своей работой призваны облегчить усвоение учебных дисциплин неслышащими, уменьшить трудности, возникающие перед ними в общении с преподавателями.

Вместе с тем, нельзя сказать, что вопрос о статусе жестового языка, его роли в образовании неслышащих и слабослышащих, о статусе переводчика полностью игнорируется обществом и властями. В настоящее время при активном участии Центрального правления Всероссийского общества глухих (ВОГ) ведется определенная работа по расширению юридического пространства жестового языка, разработке и составлению положений о статусе переводчиков. ВОГ добилось внесения важных изменений в законодательство. В частности, ранее жестовый язык неслышащих юридически считался «средством межличностного общения», что не позволяло носителям жестового языка рассчитывать на льготы и государственную поддержку. Сейчас он

называется именно «жестовым языком», что ставит его в один ряд с языками общения слышащих людей. Удачная формулировка дает возможность привязать жестовый язык к государственному языку и использовать его в образовании, искусстве и в других сферах нашей жизни.

Кроме того, в упомянутый закон введено понятие «переводчик русского жестового языка. Теперь закон рассматривает его как специалиста, обладающего утвержденными квалификационными характеристиками, в которых прописана система разрядности, указаны требования к образованию переводчика, к стажу работы и проч. Необходимо также добиться, чтобы все переводчики жестового языка имели одинаковый уровень подготовки, то есть чтобы в любом населенном пункте страны квалификационный разряд переводчика свидетельствовал об одинаковом уровне профессиональной компетентности. Недопустимо, чтобы, к примеру, профессиональный уровень переводчика первого разряда в Москве был выше, чем уровень переводчика того же разряда во Владивостоке. Следует идти по пути унификации аттестации, использовать единые методики и оценку экспертов одного уровня.

Еще одна проблема, касающаяся учебных заведений, – юридические трудности в оформлении переводчиков жестового языка, обусловленные отсутствием единой тарифно-квалификационной сетки оплаты их труда. Даже название должности в различных учебных заведениях записывается в трудовых книжках переводчиков по-разному: где «переводчик жестового языка», где «переводчик-дактилолог». В настоящее время ВОГ активно сотрудничает с Министерством труда и социального развития России, стремясь добиться первоочередной разработки новых тарифно-квалификационных характеристик работы переводчиков жестового языка. Равное право на образование гарантировано Конституцией для всех граждан России и реализация этого права для тех, кто имеет проблемы со слухом, не может зависеть от количества часов аудиторной нагрузки, которые могут быть выделены переводчику в данном учебном учреждении.

Человек с ограничением слуха имеет право, как в совершенстве владеть русским языком (читать, писать на нем), так и владеть жестовым языком. Но для эффективной реализации этого принципа многое надо сделать. Необходимо, например, свести к минимуму имеющийся в российской системе образования для неслышащих огромный разрыв в методиках обучения: часть учащихся заканчивает общеобразовательную школу (на инклюзивной основе) и вообще не владеет жестовым языком,

часть – специальную, обладая этим специфическим средством общения, но, несмотря на это, все они имеют равное право поступать в общие или специализированные высшие учебные заведения. Однако реализовать это право зачастую бывает затруднительно, в связи с чем ВОГ давно и последовательно вносит предложение о введении в программу общеобразовательных средних школ предмета «жестовый язык». Министерство образования России занимает в этом вопросе странную, на взгляд ВОГ, позицию: с одной стороны, закон не запрещает введение жестового языка в программу средней школы, с другой – право включения в программу школьного обучения тех или иных дисциплин, не входящих в перечень базовых, принадлежит исключительно директору или педсовету. То есть, чтобы внедрить в школьную программу инклюзивной школы предмет «жестовый язык», в котором заинтересованы миллионы граждан России, имеющих проблемы со слухом, необходимо получить согласие каждого директора школы в отдельности, что, разумеется, невыполнимо по определению. Но отступать ВОГ не намерено, оно вновь и вновь будет пытаться изменить действующее законодательство. Имеющийся опыт дает надежду на успех: уже удалось ввести в законодательство понятия жестового языка, переводчика жестового языка, а также такие фундаментальные для правовой сферы глухих юридические термины, как «права глухих», «культура глухих», «самобытность глухих».

Работа по совершенствованию законодательства в сфере образования граждан, имеющих ограничения по слуху, отстает от требований нынешней реальности образовательных процессов. С одной стороны, это объясняется объективными трудностями – дело новое, сложное, трудоемкое, с другой – недостаточно правильным пониманием роли профессионального переводчика жестового языка в повышении эффективности обучения инвалидов по слуху. Нередко в учебных заведениях, где обучаются люди с различными нарушениями слуха, приходится слышать мнение, что специалист-переводчик жестового языка (весьма редкий в наше время) не нужен вообще, а в качестве переводчика можно использовать любого студента, который что-то все же слышит. Такая близорукая стратегия на практике приводит к резкому падению уровня усвоения студентами учебных дисциплин, в особенности общегуманитарных, так как понятийный аппарат студента-переводчика и, соответственно, его переводческие возможности не могут отвечать требованиям преподавания даже самых простых тем по литературе, философии, социологии, менеджменту и другим предметам. Студент-переводчик, даже

великолепно владеющий жестовым языком, переводит в соответствии со своим уровнем знания данного предмета, понимания его понятийного аппарата, общекультурным уровнем, наконец. В итоге студент не переводит адекватно преподавателя, а фактически адаптирует его.

Нередко учебные заведения стремятся сэкономить, избавляясь от штатных переводчиков, стараясь ограничиться переводчиками, привлеченными на период преподавания данной дисциплины. И эта тактика не приводит к успеху, поскольку в сложных, например, в художественных вузах переводчик должен разбираться не только в общегуманитарных, но и других, профессиональных, дисциплинах, владеть основными понятиями, характерными для специфики учебного заведения (например, искусствоведческими терминами). Для эффективной, полноценной работы переводчик должен быть «погружен» в темы и жизнь образовательного учреждения, его специфику, специфику обучающегося контингента. А это возможно лишь при достаточно длительной работе в штате такого учреждения. Непреложный факт: чем больше стаж штатной работы переводчика, тем выше и качество его труда, и уровень успеваемости студентов.

Еще одна из самых острых проблем – адекватность оплаты аудиторной профессиональной нагрузки переводчика. Лингвист – переводчик иностранного языка получает, как правило, более тысячи рублей за час работы, а переводчик жестового языка – в среднем двести рублей, хотя работа последнего намного сложнее и в профессиональном, и в технологическом смысле. Например, «обычный» переводчик имеет возможность попросить лектора приостановиться, сделать паузу, используя ее для более точного подбора слов и грамматики. У переводчика жестового языка при переводе лекции такой возможности нет, он фактически должен работать как переводчик-синхронист, переводя при этом любую лекцию литературным языком, сохраняя верными контекст и смысловую нагрузку, иначе неслышащий студент, открыв учебник, не узнает то, о чем говорилось на лекции и, соответственно, материал не освоит. А это значит, что переводчик, переводя синхронно лекцию, должен еще успевать дополнительно разъяснять трудные для понимания моменты.

Может быть, именно замалчивание проблем, описанных выше, и объясняют во многом, почему они до сих пор не решены либо решены малоэффективно. Вот пример. Приняв в августе 2013 г. Федеральный закон, учитывающий соблюдение прав инвалидов, государство забыло подкрепить его финансированием для обеспечения создания дополнительных



условий (оплата переводчиков, обеспечение безбарьерной среды, приобретение специализированной аппаратуры, компьютеров, учебников и др.). В результате многим инвалидам отказывают в реализации их права на образование, повышении своего профессионального уровня. Например, глухому краснодеревщику отказывают в поступлении в профессиональный техникум, инвалиду-опорнику – в художественный вуз и т.д., и таких фактов не перечесть. Очевидно, что расширения юридического пространства, защищающего права инвалидов, не всегда достаточно, нужны еще государственные меры по реализации полезных юридических нововведений.

Следует также помнить, что ряд проблем, возникающих при обучении инвалидов по слуху в высших и средних специальных учебных заведениях, зарождаются не в вузах, а раньше, в средних общеобразовательных школах. В российских школах преподавание ведется по вербо-тональной системе, которая уже на протяжении многих десятилетий доказывала и доказывает свою эффективность. Но неслышащие, закончив школу, стремятся обрести коллектив себе подобных, где они могут свободно общаться, получать информацию. Жить и работать бок обок со слышащими неслышащим крайне трудно, поскольку для общения необходимо постоянное сверхнапряжение физических и интеллектуальных сил, однако найти психологически приемлемую среду человеку с проблемами слуха бывает не менее трудно, поскольку мало кто вокруг понимает жестовую речь, а тем более умеет изъясняться с ее помощью.

Как известно, неслышащие дети не всегда рождаются у родителей с проблемами слуха. Есть целая социальная группа, в которой слышащие родители имеют неслышащих детей, что зачастую приводит к напряженным семейным отношениям. Проблемой этой в России мало кто занимается, хотя для ее решения, как показывает мировой опыт, вовсе не нужно больших усилий и средств. Например, в странах Балтии слышащие родители неслышащих детей проходят обязательный курс обучения жестовому языку, что позволяет избегать множества бытовых конфликтов как в отношениях между родителями и детьми, так и в отношениях таких семей со внешним окружением.

Все эти нерешенные проблемы приводят к тому, что не менее 6 миллионов наших сограждан всех возрастов, имеющих проблемы со слухом, большую часть жизни находятся в стрессовых условиях, не имея возможности общаться со слышащими людьми, реализовать свое законное право не только на образование, но порой даже на труд. Назрела необходимость

вести в средней общеобразовательной школе преподавание жестового языка. Изучать жестовый язык нужно так же, как изучается русский. Тогда мы, с одной стороны, получим не глухого или слабослышащего инвалида, а полноценного члена социума, способного понять и осмыслить информацию, поступающую к нему из окружающего мира, и успешно использовать ее для интеграции с обществом. С другой стороны, мы получим миллионы здоровых людей, способных помочь неслышащим в их стремлении стать полезными обществу, ускорить их социальную адаптацию. И это, заметьте, будет не только помощь ближнему, но еще и гражданский акт, показатель существенного роста нравственности россиян.

*2. Место и роль жестового языка в системе высшего художественного образования неслышащих (на примере РГСАИ)*

Долго и трудно, путем ошибок и удач, накапливался опыт применения жестовой речи преподавателями РГСАИ при обучении инвалидов по слуху творческим профессиям артиста и художника, обогащалась и развивалась концепция ее использования в учебном процессе.

Уместно вспомнить, что специализированная академия искусств обязана своим рождением именно проблеме применения жестовой речи для обучения неслышащих студентов. Около тридцати лет тому назад (в 1984 г.) в Высшем театральном училище им. Б.В. Щукина в порядке эксперимента был набран курс глухих актеров, впервые обучавшихся по полной программе высшего образования (до этого в практике училища было специализированное обучение в течение 2–3 лет в студиях при Театре мимики и жеста). К моменту окончания училища и студентами, и их преподавателями был накоплен определенный опыт, базирующийся во многом на особом взгляде на жестовый язык неслышащих людей. Для реализации этих взглядов и была создана Экспериментальная лаборатория театрального образования и творчества глухих (ЭЛТОТГ), вскоре преобразованная в специализированный институт искусств (с 2013 г. – Академия). Создание такого института, который одновременно стал единственной в стране экспериментальной «площадкой», позволило разработать и применить для обучения творческим профессиям концепцию «некалькирующей жестовой речи» (русского жестового языка) в противовес распространенной концепции «калькирующей жестовой речи», имеющей в своей основе словесную фразу, основанную на синтаксисе русского языка, каждое слово которой сопровождается жестом, помогающим понять фразу. С первых дней открытия института русский жестовый язык (РЖЯ) преподавали и развивали

замечательные педагоги – И. Тимошевская, И. Москвина, И. Гинзберг, А. Мартыянов и Е. Григловичуте (выпускники того самого экспериментально-го курса Щукинского училища, на основе которого был образован специализированный институт искусств).

Годы разработки, применения, развития концепции русской жестовой речи, основы которой были заложены профессором Г.Л. Зайцевой, укрепили нас в понимании того, что жестовая речь – это самостоятельная система общения, коммуникации, самостоятельный язык, которым обладают неслышащие люди. Признавая эту особенную систему общения особым языком, мы пришли к признанию особенностей (человеческих, психологических, социальных) его носителей, к признанию общности этих людей в целом, признанию существования особой субкультуры. Понимание этого при обучении их творческим профессиям было особенно важным, ибо, как показал опыт, только опираясь на русский жестовый язык, преподаватели имеют возможность развивать неповторимую творческую индивидуальность обучающихся. Именно своеобразие, неповторимость, обусловленные проблемами со слухом, служат фундаментом, на который опираются преподаватели РГСАИ в разработке различных учебных методик.

За эти годы формировалось понимание особой природы русского жестового языка, первоэлементом которого является не слово, как в вербальном общении на любых языках, а *изобразительный образ*, визуальная картинка.

Еще одна особенность РЖЯ – невозможность его письменной фиксации, поскольку жестовый язык существует только в связи с конкретным человеком, в контексте конкретного разговора. Можно записать жесты, жестовую фразу, но понять ее сможет только тот, кто сделал эту запись. Жестовый язык – это язык исключительно *непосредственного* общения. Постоянное, ежесекундное взаимодействие изъясняющегося на нем и воспринимающего его – неотъемлемая принадлежность этого языка.

В процессе обучения и в процессе дальнейшей жизни и творчества обязательным для образованного неслышащего человека является владение двумя языками – русским словесным и русским жестовым. Однако жестовый язык в Академии – это не только средство обучения, коммуникации. Для будущих артистов это еще и средство художественного творчества, материал для создания сценического образа. С учетом этой важной особенности педагогическая и научно-методическая работа преподавателей РГСАИ ведется одновременно по двум направлениям: освоение жестового языка как средства коммуникации (специальные занятия на факульте-

те изобразительного искусства) и формирование *художественного жестового языка* (у студентов факультета театрального искусства).

Язык жестов, с которым мы встречаемся в повседневной жизни (на улице, в метро), – совсем не тот, который артист должен использовать на сцене. Сохраняя главное – изобразительную природу русской жестовой речи, художественный жестовый язык гораздо богаче, разнообразнее, эстетичнее бытового. Развиваясь в процессе обучения интеллектуально, эмоционально, студент обогащает свой жестовый язык, расширяя его коммуникативные и художественные возможности, находя новые нюансы небывалого выражения глубины мыслей и эмоций.

Русская жестовая речь состоит из таких элементов, как жест, дактилология (буквенное написание слов с помощью пальцев), артикуляция, мимика, пластика тела. Чем сложнее мысль, которую необходимо передать, тем больше элементов необходимо использовать передающему ее. Именно поэтому ведется огромная работа по совершенствованию всех указанных элементов, и именно совершенное овладение всеми ими позволяет актерам доносить до зрителя образно-смысловое содержание и художественное своеобразие отечественной и зарубежной драматургии, прозаических и поэтических произведений, соединять жестовую речь с музыкой.

Еще одна особенность методики обучения студентов театрального факультета заключается в том, что в их обучении актерскому мастерству, сценическому движению, танцу, музыкально-ритмическому воспитанию, жестовой речи участвуют слабослышащие педагоги, помощь которых неоценима.

Несмотря на уникальный опыт создания и развития художественного жестового языка, преподаватели РГСАИ не спешат присваивать себе звание «отцов-основателей», хотя бы потому, что носителей художественного жестового языка еще мало, он почти не применяется в быту, в специальных школах, где обучаются неслышащие дети, а хотелось бы, чтобы жестовая речь, созданная в стенах специализированного художественного вуза, вышла далеко за его стены, чтобы она шире использовалась и в обучении, и в быту.

Развитию художественного жестового языка, совершенствованию языка улицы препятствует целый ряд нерешенных проблем, о которых говорилось в начале статьи. Одна из главных – катастрофическая нехватка переводчиков жестового языка. Это касается не только академии, это характерно для всей страны. Причина, как уже говорилось, в том, что жестовый язык на протяжении длительного времени не имел языкового статуса, научно разработанных программ обучения. В результате ни в спецшколах для неслышащих, ни в

обычных школах он, как предмет, не преподавался. Глухим детям фактически запрещали говорить на понятном им языке. Неудивительно, что подавляющее большинство абитуриентов Академии с жестовым языком практически незнакомы. Только в ее стенах они приступают к его изучению, доводя владение им до возможного совершенства. Это служит основой для освоения художественного жестового языка, который позволяет осуществлять художественный перевод литературных произведений на язык жестов.

Сценическая практика студентов Академии показала, что благодаря художественному жестовому языку на спектаклях для незлышащих создается общая атмосфера понимания, наполненная живыми эмоциями, сопереживанием, творческий диалог зрителя с артистами. Жестовый язык может дать незлышащим зрителям полноценное соприкосновение с искусством, нужно только помочь этому особому художественному языку выйти на улычку, стать способом общения для миллионов незлышащих.

*И.А. Горская*

### **Проблемы слепых, глухих и слабовидящих студентов при изучении иностранного языка**

*Аннотация. В этой статье с психологической точки зрения рассматриваются трудности, возникающие при обучении инвалидов по зрению и слуху иностранным языкам, а также методы, позволяющие не только преодолеть эти трудности, но и использовать их при обучении.*

**Ключевые слова:** *Ограничение по слуху, ограничение по зрению, восприятие звука, феноменальные способности, иностранный язык, обучение.*

Студенты-инвалиды нередко сталкиваются с трудностями, которые обычному человеку сложно представить. Для слепых и слабовидящих людей мир ограничен восприятием звука, на котором и основывается общение, для глухих и слабослышащих, в мире которых отсутствует звук – восприятием жеста. Для слепых людей порой становится проблемой даже передвижение по городу, что уж говорить об иностранном языке. Л.С. Выготский, основоположник теории психоллингвистики, отмечал: «Если человек освоил родной язык, он сможет освоить и иностранный» [1, с. 26].

Иностранный язык вызывает трудности у здоровых студентов, для инвалидов же изучение чужого языка порой становится практически непо-

сильным. Как показывает практика, изучение иностранного языка легче всего дается слепым музыкантам. Лишенные зрения, они с детства привыкают полагаться на слух, развивая его до феноменальных способностей, что не может не отражаться в познании музыки и изучении языка. Если обычный студент слышит в среднем шесть звуков, слепой музыкант различает тональности, интонации, тонкости и особенности языка, о которых нормальный студент никогда не задумывается.

У глухих студентов все обстоит совсем по-иному. Они лишены способность слышать, полагаясь на мир образов, жестов, мимики. Они талантливо считают интонацию с губ собеседника, однако, воспроизведение звуков даже в родном языке для них становится испытанием, преодолеть которое призваны помочь мастера жестов, актеры, мимика и сурдопереводчики.

Обратимся к процессу восприятия и производства звуков живым существом, обучения речи, общения и коммуникации. Вот что пишет Л.С. Выготский в своей книге «Мышление и речь»: «Так же точно и в психологии развитие детской речи изучалось с точки зрения разложения ее на развитие звуковой, фонетической стороны речи и ее смысловой стороны. До деталей тщательно изученная история детской фонетики, с одной стороны, оказалась совершенно не в состоянии объединить, хотя бы в самом элементарном виде, проблему относящихся сюда явлений. С другой стороны, изучение значения детского слова привело исследователей к автономной и самостоятельной истории детской мысли, между которой не было никакой связи с фонетической историей детского языка» [там же].

В раннем детстве ребенок окружен множеством звуков. Одним из самых завораживающих, манящих и приятных звуков является материнская речь. Ребенок инстинктивно тянется к материнскому голосу, гулит, пытается произнести свои первые звуки. Сначала рождается лепет, затем появляются отдельные слова, а потом проявляется речь. Но самым удивительным феноменом в процессе речи является ее осознанность. Процесс осознания речи происходит примерно к одному году, когда ребенок начинает соотносить звуки и понятия.

Для незрячего человека все происходит по-другому. Мир действительно наполнен звуками. Звуков много, они множатся, заполняют весь мир маленького существа. Но... Увы, мир звуков не соотносится с миром образов, слово не становится понятием – слепой человек ориентируется на свой внутренний мир больше, чем на мир внешний. Здесь и возникает феномен музыкальной и языковой одаренности. Компенсаторный механизм

подсказывает незрячему развивать до совершенства свой слух. Даже те, кто потерял зрение во взрослом возрасте, становятся чувствительными к миру звуков, начинают глубже и тоньше чувствовать музыку, прислушиваются к окружающему миру.

С точки зрения языка, феномен музыкальной одаренности весьма на руку обучающемуся иностранным языкам. В современном мире много возможностей для прослушивания различных музыкальных произведений, записи нот и песен, изучения языка посредством песен и музыки. В своей практике учителя нередко прибегают к репертуару зарубежной эстрады, используя на уроках иностранного языка прослушивание песен Beatles и Queen, а также текстов, диалогов, радиопередач. Все это благотворно влияет на учебный процесс и усвоение обучающимся иностранной речи.

В инклюзивной форме обучения, когда здоровые студенты учатся совместно со слабовидящими и слабослышащими, общение, фактор коммуникации несомненно очень важен. В группе студентов присутствуют как здоровые, так и незрячие и неслышащие дети. Особая роль в процессе обучения отводится отношениям в коллективе – терпимости, толерантности. С одной стороны, наличие студента-инвалида создает трудности, делает жизнь в коллективе сложнее, а с другой стороны, позволяет узнавать мир шире и интереснее.

Среди студентов-инвалидов по зрению есть немало талантливых музыкантов, актеров, переводчиков, педагогов. Умение услышать звук там, где его не слышат другие, распознать по голосу, темпу или походке манеру и характер человека, несомненно, являются кладом таланта. Среди студентов встречаются мастера, способные распознавать и воспроизводить не только один, но и два, и три, и четыре языка.

Каковы же приоритеты при раздельном и инклюзивном образовании?

1. При раздельном образовании основной акцент, несомненно, ставится на слуховые способности обучающегося. Диски, песни, музыка, тексты, диалоги, передачи, интервью – все то, что можно найти в библиотечной фонотеке.

2. Совместный просмотр фильмов на уроке позволяет зрячим студентам ориентироваться на изображение, а незрячим – на звук.

3. Иногда при изучении иностранного языка слепыми и слабовидящими студентами педагог может использовать различные предметы для того, чтобы передать ощущения студенту. Например, при изучении фруктов, можно использовать настоящие яблоки, апельсины, лимоны.

4. В отдельных случаях рекомендуется использовать книги, адаптированные по системе Брайля.

5. При инклюзивном обучении важную роль играет общение. Ролевые игры, диалоги, стихи помогают даже на первых этапах обучения.

Система нейролингвистического программирования (НЛП) предполагает разделение людей по типу восприятия на визуалов, аудиалов и кинестетиков.

К визуалам относится большинство. 90% людей воспринимают информацию через зрение. Этим преимуществом пользуется стандартная школьная система, которая с малых лет приучает школьника ориентироваться на текст и картинку, а не на звук. Многие студенты, ориентированные на внешнее восприятие, становятся художниками, дизайнерами, иллюстраторами.

У аудиалов ведущим инструментом является ухо. Они более ориентированы на мир звуков, человеческий голос, интонацию, больше других тянутся к музыке, чувствуют нюансы речи. Если в раннем возрасте заметить склонность ребенка к слуховому восприятию, вполне вероятно, из него вырастит неплохой музыкант, актер или чтец.

Кинестетики – наиболее малочисленная группа. Примерно 10% всего населения земного шара ориентируются на телесное восприятие. В основном, это люди, чья жизнь связана с искусством. К тому же, среди инвалидов немало людей, ориентирующихся именно на ощущения. Например, незрячие студенты часто пользуются руками для определения свойств предмета, лежащего на столе, или ощупывают человека, которого встретили на улице.

Все эти знания можно с успехом применять в методологическом подходе для обучения языкам. К примеру, визуалы (к которым относятся художники) склонны черпать информацию из зрительного канала. Почему бы не воспользоваться этим и не предложить им наглядный материал в картинках? Аудиалы (к которым относятся музыканты) воспринимают информацию на слух. Почему бы не воспользоваться этим преимуществом и не предложить им материалы для аудирования (например, диски, кассеты, радиопрограммы). Кинестетики погружены в мир прикосновений – здесь поможет лечебный массаж, физические упражнения, упражнения с закрытыми глазами (игра «Угадай предмет»). Эту систему с успехом можно применять в практике обучения языкам. Определить, к какому типу восприятия принадлежит человек, можно с помощью несложных тестов. В дальнейшем система НЛП поможет уделять больше времени в изучении языков аудированию, карточкам, жесту.



Наибольшую сложность в обучении иностранным языкам представляет группа студентов с нарушениями слуха. В отличие от обычных студентов, мир звука для них закрыт, что представляет основную сложность в изучении языка, где основной метод состоит в интонации и аудировании. Неслышащий студент часто допускает ошибки в письме, ошибаясь даже в родном языке. Для педагога основную сложность представляет взаимодействие со студентом, донесение информации до его сознания.

Вот как описывает встречу слышащего человека с неслышащим Борис Пастернак в романе «Доктор Живаго»: «Молодой человек был охотник. Он отличался чрезвычайной разговорчивостью и поспешил с любезной улыбкой вступить с доктором в беседу. При этом он не в переносном, а в самом прямом смысле все время смотрел доктору в рот. У молодого человека оказался неприятный высокий голос, на повышении впадавший в металлический фальцет. Другая странность: по всему русский, он одну гласную, а именно «у», произносил мудреннейшим образом. Он её смягчал наподобие французского «и» или немецкого «и Umlaut». Мало того, это испорченное «у» стоило ему больших трудов, он со страшной натугой, несколько взвизгивая, выговаривал этот звук громче всех остальных. Почти в самом начале он огорошил Юрия Андреевича такой фразой: «Еще только вчера утром я охотился на уток». Минутами, когда, видимо, он больше следил за собой, он преодолевал эту не правильность, но стоило ему забыться, как она вновь проскальзывала. Что за чертовщина? – подумал Живаго, – что-то читанное, знакомое. Я, как врач, должен был бы это знать, да вот вылетело из головы. Какое-то мозговое явление, вызывающее дефект артикуляции. Но это подвывание так смешно, что трудно оставаться серьезным. Совершенно невозможно разговаривать. Лучше полезу наверх и лягу» [3].

Наутро Живаго распознал дефект своего спутника и выяснил, что тот является выпускником школы Гартмана. Данный эпизод свидетельствует о том, что при соответствующем обучении дефекты слуха могут быть практически незаметными.

В данном контексте важной представляется роль педагога жестовой речи и сурдопереводчика. Без их участия обучение неслышащих студентов не представляется возможным. Сурдопереводчик облегчает взаимодействие студентов с окружающим миром, порой открывая для них мир заново.

Неслышащие студенты, среди которых немало талантливых художников, дизайнеров, архитекторов, более ориентированы на мир внутренний. Тем не менее, живя в социуме, им приходится взаимодействовать с миром слышащих

людей – посещать семинары, мероприятия за границей, общаться со студентами-иностранцами. Именно для этого и существуют занятия языком.

Конечно, речь не идет о подготовке переводчиков-синхронистов. Основной задачей педагога в данном случае является обучение письменной речи, решение задачи перевода и письменного общения на элементарном уровне. Для этого целесообразно использовать следующие методы:

- 1) с помощью сурдопереводчика объяснить основные положения грамматики иностранного языка и попросить студентов выполнять упражнения дома;

- 2) давать максимальное количество упражнений на перевод с использованием словарей;

- 3) важно контролировать понимание студентами терминов грамматики и правильности перевода;

- 4) возможность использования на занятиях подвижных игр, раскладывая карточки с названиями предметов с просьбой найти соответствия;

- 5) общение через Интернет, обмен письмами также будут полезны как для преподавателя, так и для обучающегося.

В целом, обучение неслышащих студентов сравнимо с заочной системой обучения в языковом профессиональном вузе.

Особое внимание следует уделять современным технологиям обучения иностранным языкам. В нашем быстро меняющемся мире технологии встают на сторону человека и помогают в работе и обучении. Поэтому классы должны быть оборудованы лингафонными устройствами, а также устройствами проигрывания речи (проигрыватель компакт-дисков, DVD-дисков). Современные системы предполагают также использование Интернета, загрузку обучающих программ, а также обучение по Skype. Последнее представляется особенно ценным для студентов-инвалидов – они могут обучаться, не выходя из дома.

Вот что пишет исследователь В.В. Довбенко: «Совершенно очевидно, что обучение посредством компьютера снимает весьма актуальную для детей-инвалидов проблему получения образования.

Современный компьютер объединяет в себе телевизор, видеомagneтофон, диапроектор, кинопроектор, демонстрационный материал и много другое, что облегчает учебную деятельность современного школьника, делает её более насыщенной, содержательной и интересной.

Дистанционное обучение – это способ организации процесса обучения, основанный на использовании современных IT-технологий, позволяющих реализовать обучение на расстоянии без непосредственного контак-

та между преподавателем и обучаемым. Дистанционные обучающие системы доступны в любое удобное время и в любом месте, независимо от места жительства. Достаточно лишь иметь выход в Интернет. Такое обучение позволяет учиться в своем собственном темпе, исходя из индивидуальных потребностей в образовании и личностных особенностей. Для детей с ограниченными возможностями это открывает пути в новый мир, возможность реализовать себя и свои потребности, расти и развиваться в соответствии со своими желаниями, несмотря ни на что» [4].

Для преподавателя иностранного языка обучение инвалидов представляет собой сложную, но интересную задачу. С одной стороны, ограничения не позволяют педагогу в полной мере раскрыть перед студентом красоту языка, но с другой стороны, побуждают педагога учиться и выработать новые способы постижения мира языка и донесения его до студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Выгодский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5-ое, исправленное. – М.: Лабиринт, 1999.
2. *Гозман Л.Я., Шестопал Е.Б.* Дистанционное обучение на пороге XXI века. – М.: «Мысль», 1999.
3. *Пастернак Б.Л.* Доктор Живаго / Журнал «Новый мир». – М., 1989.
4. *Довбенко В.В.* Дистанционное обучение английскому языку детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в школе с отделением надомного обучения. – Портал соцработников nsportal.ru.
5. *Куликов Я.А.* Развитие инновационных технологий преподавания иностранных языков в школах Волгоградского региона. – Сайт «Дипломат. Мир языков».
6. *Линден А.* Библия НЛП. Настольная книга психотехнолога, – М.: Прайм-Еврознак, 2010.
7. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Справочное пособие. Изд. 2-ое, переработанное и дополненное. – Минск: Вышэйша школа, 1996.

*О.М. Кириллина*

**Опыт прочтения повести Н.В. Гоголя «Шинель» на факультетах РГСАИ**

**Аннотация.** *Статья посвящена обобщению опыта преподавания истории литературы студентам с инвалидностью по зрению и слуху на*

*творческих факультетах РГСАИ. Преподаватель на примерах применения разработанной им методики показывает, как рассмотрение особенностей творчества различных писателей способствует развитию творческих способностей студентов.*

**Ключевые слова:** *деталь, музыкальность текста, колорит, лексический запас, грамотное прочтение текста, развитие воображения, игра интонаций.*

Студенты всех трех факультетов РГСАИ в рамках курса истории литературы анализируют повесть Н.В. Гоголя «Шинель». В этом произведении Гоголь проявил себя как мастер детали. Представитель русской литературной формальной школы Б. Эйхенбаум обратил внимание на театральную игру интонаций в «Шинели». Писатели серебряного века говорили о необыкновенной музыкальности гоголевской прозы.

Живописность, музыкальность в литературе условны, но помогают глубже понимать особенности и возможности того вида искусства, которому обучаются студенты РГСАИ.

Выбор «Шинели» связан еще и с тем, что внимательное изучение таких высоких образцов русской прозы необходимо для полноценного овладения возможностями русского языка. Очевидно, что наша академия не просто подготавливает специалистов, а ставит своей целью развитие творческого потенциала студентов, не просто предоставляет знания людям с инвалидностью доступными для них средствами, а занимается их реабилитацией, значительно расширяя границы их мировосприятия, помогая овладеть различными средствами самовыражения. Результаты анализа «Шинели» студентами трех факультетов могут показаться парадоксальными, потому что, как ни странно, особенно восприимчивы к предметно-изобразительной стороне, к композиции этого произведения студенты музыкального факультета, а менее всего – студенты факультета живописи. К примеру, серьезные затруднения вызывает у последних фрагмент, в котором особенно ярко проявляется талант Гоголя как мастера композиции, детали, оригинальных сравнений, гротеска: «Акакий Акакиевич... вступил, наконец, в комнату, где увидел Петровича, сидевшего на широком деревянном некрашеном столе и подвернувшего под себя ноги свои, как турецкий паша. Ноги, по обычаю портных, сидящих за работою, были нагишом. И прежде всего, бросился в глаза большой палец, очень известный Акакию Акакиевичу, с каким-то изуродованным ногтем, толстым и крепким, как у черепахи череп. На шее у Петро-

вича висел моток шелку и ниток, а на коленях была какая-то ветошь. Он уже минуты с три продевал нитку в иглиное ухо, не попадал и потому очень сердился на темноту и даже на самую нитку, ворча вполголоса: «Не лезет, варварка; уела ты меня, шельма этакая!» [1, с. 558].

Гоголь играет с нашим восприятием мира, настраивая его на такие незначительные, неэстетичные детали, как изуродованный ноготь Петровича, но творческая энергия писателя преображает, одушевляет мир, и эти детали обретают вес, яркий колорит, обрастают экзотическими ассоциациями (турецкий паша, черепаха). Но одновременно такой гротескный взгляд на мир, меняющий привычные пропорции, подчеркивает ужас автора перед миром «мертвых душ», лишенных индивидуальности, таких пустых, что в их глазах не отыскать души, и самой выразительной деталью в облике которых может стать ноготь. Необычен фокус восприятия мира и у персонажей Гоголя: умственный взор главного героя «Шинели» Акакия Акакиевича направлен не на слово, не на его значение, а на букву, которую он одушевляет, наделяет характером (у него есть любимцы), и это напоминает отношения Петровича с ниткой. Мир переживаний этих героев оказывается связан с неодушевленными предметами, и шинель может заменить «приятную подругу жизни» [1, с. 563], мечта о шинели питает героя «духовно» [там же]. Очевидно, что Гоголь подчеркивает бездуховность жизни его современников, но при этом он наделяет главных героев «Шинели» творческой жилкой, выражающейся в их способности создавать собственный мирок. Одиночество Башмачкина и налет экзотичности в облике Петровича выделяет их из окружающего мира и является своеобразной заменой индивидуальности. Кроме того, экзотические детали в этом отрывке раздвигают границы восприятия мира у читателя, разрушают стереотипы, согласно которым при описании обычного портного-пьянчужки пестрые сравнения неуместны. К сожалению, именно эти гротескные детали, колоритные сравнения «отбрасываются» будущими актерами как «слишком перегружающие подробностями текст». Студенты факультета живописи не воспринимают их как «не вкладывающиеся в общий колорит повести, в картину холодного Петербурга», но на эти детали обращают внимание невидящие студенты музыкального факультета, чуткие к предметной изобразительности в литературных произведениях.

В восприятии студентами различных факультетов художественного текста есть свои нюансы. Начну с театрального факультета, так как театр, синтезируя в себе различные виды искусства, в первую очередь, связан с литерату-

рой. На занятиях по театральному мастерству студенты под руководством преподавателей детально разбирают произведения. Но, так как студенты читают очень мало, и их круг чтения ограничен требованиями школьной программы и теми произведениями, которые они воплощают на сцене академии, навыки грамотного прочтения текста оставляют желать лучшего.

Одна из явных трудностей в их восприятии художественной литературы – ограниченный лексический запас, ориентированный на обслуживающие повседневных нужд. Слова, обозначающие абстрактные понятия, устаревшие слова, лексика, обозначающая тонкие нюансы настроения и характера, не входят в активный запас. Кроме того, на поверхность выходит серьезная проблема: отсутствие четкого понимания законов словообразования, когда форма слова воспринимается как отдельное слово, когда цепочка однокоренных слов оказывается обеднена, в частности, из нее исключаются устаревшие формы слов. Для расширения активного запаса слов студенты выписывают непонятные им слова в словарь: работая с толковым словарем, записывая слова от руки, они легче их запоминают.

Важное значение придаётся анализу литературных произведений: мы исследуем на примере конкретного текста, как отражаются в литературе художественные принципы, мировоззрение эпохи, какие индивидуальные особенности почерка писателя возвышают его над модой его времени. Постепенно студенты начинают воспринимать произведения не изолированно, а как часть определенной эпохи. Мы анализируем творческий диалог писателей, осмысляющих вечные вопросы о смысле жизни и о смерти, о любви, о судьбе России, о цели искусства. Это формирует кругозор, который ожидается от человека с высшим образованием, и развивает навыки абстрактного и системного мышления.

Раньше история литературы преподавалась в течение четырех семестров, и в конце курса мы разбирали рассказ современного классика В. Пелевина «Спи». За четыре семестра студенты оказывались подготовленными к пониманию этого непростого текста, к восприятию постмодернистского мироощущения, отрицающего трепет перед классикой и вообще искусством, разрушающего привычное представление об авторе произведения как Отце текста. Перед прочтением рассказа Пелевина я предупреждала студентов о том, что постмодернистская литература предполагает соответствие читателя: автор стремится не столько к тому, чтобы быть убедительным, сколько к тому, чтобы запутать «наивного» читателя, слепо следующего за автором. И студенты, имея солидные навыки анализа произве-

дений, легко обнаруживают ловушки Пелевина, вступают с ним в увлекательную интеллектуальную игру. К сожалению, совершенно неоправданно курс был сокращен в два раза.

Необходимо указать на проблему, с которой приходится сталкиваться при работе со студентами театрального факультета: они ищут в тексте эмоции, они сосредоточены на диалоге героев, так как взаимодействуют с этим уровнем текста в своей профессии, и на эмоционально напряженных моментах текста. Студенты признаются, что их утомляют детали, они не склонны к анализу композиции. В частности, их оставляет равнодушными творчество Гоголя, его причудливый мир мертвых душ, в котором нет ярких эмоций на поверхности. В то же время их отталкивают произведения, в которых отражаются тяжелые переживания, как в «Конармии» И. Бабеля: в его рассказах остро ощущается нерв, они переполнены ужасом перед человеческой жестокостью на войне.

Эмоциональное прочтение, восприятие текста с точки зрения собственного жизненного опыта мешает читателю поддерживать необходимую дистанцию между собой и героем, настроиться на восприятие иного мировоззрения, иной психики, на профессиональный анализ структуры текста. Приведу забавный пример такого эмоционального восприятия текста студентами театрального факультета. Мы анализировали фрагмент из «Евгения Онегина» А.С. Пушкина:

Он пел любовь, любви послушный,  
И песнь его была ясна,  
Как мысли девы простодушной,  
Как сон младенца, как луна  
В пустынях неба безмятежных,  
Богиня тайн и вздохов нежных.  
Он пел разлуку и печаль,  
И нечто, и туману даль,  
И романтические розы;  
Он пел те дальние страны,  
Где долго в лоно тишины  
Лились его живые слезы;  
Он пел поблеклый жизни цвет  
Без малого в восемнадцать лет [2, с. 50].

Студенты, настроенные в духе времени на волну скептицизма, легко считают иронию и, следуя, казалось бы, за автором, приходят к выводу,

что Ленский – это циничный соблазнитель, который «вешал девушкам лапшу на уши», сочиняя стишки им на потребу, так как все девушки мечтают о прекрасной возвышенной любви. Студентам кажется, что наивность и идеализм – маска героя, которую срывает Пушкин своей иронией. Однако очевидно, что Ленский действительно идеалист – в силу своего возраста, воспитания, моды, да и просто по предрасположенности его натуры. Войдя в резонанс с паттернами поведения эпохи романтизма, с романтической бескомпромиссностью, идеализм Ленского оказывается губителен для него. Ирония Пушкина направлена и на моду своего времени, то есть на романтические штампы, и на иллюзии молодости, и на неспособность Ленского критически относиться к стереотипам своего времени. Чтобы понять эту мысль автора, необходима осознанная дистанция, которую устанавливает читатель между собой и персонажем: место эмоций занимают знания об эпохе романтизма. Непредвзятый, профессиональный взгляд на текст позволяет увидеть в Ленском героя не своего, а иного времени, помогает отойти от современных клише, связанных с представлениями о мотивах поведения молодого человека.

Установка на поиск эмоций опасна тем, что читатель отзывается лишь на самые патетические места произведения, игнорируя иные стороны формы. Об этом писал в статье «Как сделана «Шинель» Гоголя» (1918) Борис Эйхенбаум, открывший в начале XX века новые содержательные пласты в творении Гоголя. Анализируя произведение классика с точки зрения формы, избегая каких-либо выводов об идеи этой повести, Эйхенбаум заставляет совершенно по-иному прочесть это произведение, ранее воспринимавшееся как гимн маленькому человеку. Эйхенбаум обращает внимание на самое патетическое место повести, которое традиционно воспринималось как сердцевина произведения, как фрагмент, в котором выражается главная мысль произведения: «Молодые чиновники подсмеивались и острились над ним, во сколько хватало канцелярского остроумия... Но ни одного слова не отвечал на это Акакий Акакиевич... Только если уж слишком была невыносима шутка, когда толкали его под руку, мешая заниматься своим делом, он произносил: «Оставьте меня, зачем вы меня обижаете?» И что-то странное заключалось в словах и в голосе, с каким они были произнесены. В нем слышалось что-то такое преклоняющее на жалость, что один молодой человек, недавно определившийся, который, по примеру других, позволил было себе посмеяться над ним, вдруг остановился, как будто пронзенный, и с тех пор как будто все переменялось перед ним и



показалось в другом виде. Какая-то неестественная сила оттолкнула его от товарищей, с которыми он познакомился, приняв их за приличных, светских людей. И долго потом, среди самых веселых минут, представлялся ему низенький чиновник с лысинкою на лбу, с своими проникающими словами: «Оставьте меня, зачем вы меня обижаете?» – и в этих проникающих словах звенели другие слова: «Я брат твой». И закрывал себя рукою бедный молодой человек, и много раз содрогался он потом на веку своем, видя, как много в человеке бесчеловечья, как много скрыто свирепой грубости в утонченной, образованной светскости, и, Боже! даже в том человеке, которого свет признает благородным и честным...» [1, с. 553–554].

Эйхенбаум расширяет поле активного восприятия текста: он обращает внимание на нарочитый контраст между патетическим местом и интонацией, содержанием абзацев, окружающих его, на резкость перехода от патетики к нейтральному стилю и иронии, так как из следующего же абзаца мы узнаем, что Акакий Акакиевич был счастливейшим человеком: «Вряд ли где можно было найти человека, который так жил бы в своей должности. Мало сказать: он служил ревностно, – нет, он служил с любовью. Там, в этом переписыванье, ему виделся какой-то свой разнообразный и приятный мир. Наслаждение выражалось на лице его; некоторые буквы у него были фавориты, до которых если он добирался, то был сам не свой: и подсмеивался, и подмигивал, и помогал губами, так что в лице его, казалось, можно было прочесть всякую букву, которую выводило перо его» [1, с. 554].

Холодноватый взгляд формалиста не уничтожил Гоголя, а заставил открыть такие глубины в этом произведении, которые не были доступны современникам писателя, воспринимавших лишь тот слой повести, который можно было трактовать как социальную сатиру.

Показательно, как воспринимают студенты актерского факультета фрагмент из «Камеры обскура» В.В. Набокова, в котором он воспроизводит мировосприятие искусствоведа. Кречмар видит мир как узкий специалист, утилитарно, откликаясь лишь на то, что оказывается в зоне его интересов: действительность трогает его, когда он может сказать – «это как на картине знаменитого живописца», и его любовь рождается из эстетского восторга. «Через улицу горела красными лампочками вывеска маленького кинематографа, обливая сладким малиновым отблеском снег. Кречмар мельком взглянул на афишу (пожарный, несущий желтоволосую женщину) и взял билет... Как только он вошел в бархатный сумрак зальца..., к нему быстро скользнул круглый свет электрического фонарика, так же плавно и

быстро повел его по чуть пологой темноте. Но в ту минуту, когда фонарик направился на билет в его руке, Кречмар заметил озаренное сбоку лицо той, которая наводила свет, и, пока он за ней шел, смутно различал ее фигуру, походку, чуя шелестящий ветерок. Садясь на крайнее место в одном из средних рядов, он еще раз взглянул на нее и увидел опять, что так его поразило, – чудесный продолговатый блеск случайно освещенного глаза и очерк щеки, нежный, тающий, как на темных фонах у очень больших мастеров» [3, с. 264–265]. Такое начало страсти, без диалога, без пространного описания чувств героя оставляет равнодушными студентов театрального факультета, они жалуются на перегруженность этого текста деталями. Но именно детали и позволяют понять героя и мысль автора, не настроенного на выражение своего отношения к героям «в лоб». Кречмар обращает внимание на тонкую игру света и тени, вспоминает великих мастеров прошлого, но он не замечает множество иных деталей, которые обязан заметить читатель: резкие краски на афише (желтые волосы), тревожные цвета красных оттенков (красный фонарь, малиновый свет, пожарный на афише, вызывающий ассоциации с красным цветом, с пламенем), а также диссонанс между тонкими переходами света и тени на полотнах великих живописцев и слепящим, искусственным, «круглым» светом фонарика. Страсть искусствоведа опошляет его жизнь, и в конце романа он слепнет: оказывается, что он, знаток живописи, никогда не был наблюдательным, открытым миру человеком. Он помнит полотна великих мастеров, но картины из его собственного прошлого слишком скудны на детали. Творчество открывает нашим студентам новые горизонты, но мы не должны выпускать узких специалистов, для которых профессия – очередные рамки.

Неоценимо значение литературы для творческого развития и реабилитации студентов художественного факультета, чья профессия связана с иллюстрацией. Работа с неслышащими студентами выстраивается схожим образом: регулярное чтение художественных текстов расширяет словарный запас, развивает мышление, а ведение словаря закрепляет знания.

В восприятии текста студентами факультета живописи также есть нюансы, связанные с их профессиональным интересом. Им как раз очень нравятся отрывки из «Камеры обскура» Набокова, потому что они понимают профессиональный восторг Кречмара, но, к сожалению, они не считают иронию автора по отношению к этому персонажу. Проблема студентов факультета живописи в том, что они так же, как и герой, всё сравнивают со знакомыми картинами. Кроме того, их воображение летит впереди текста,

игнорируя все, что не вкладывается в ту картину, которая представилась им в самом начале, с первых же слов. В результате они оказываются в плену штампов: в «Шинели» Гоголя описан холодный Петербург, поэтому ими просто игнорируются южные, экзотические детали, используемые писателем в приведенном выше отрывке как раз для того, чтобы сломать стереотипы восприятия действительности. Кроме того, воображение студентов отзывается, как правило, лишь на «красивости».

В «Евгении Онегине» Пушкин высмеивает общие места эпохи романтизма. Например, в классическую романтическую картину он вводит образ, явно не соответствующий стилистике этого направления в искусстве:

И между тем луна сияла,  
И томным светом озаряла  
Татьяны бледные красы,  
И распущенные власы,  
И капли слез, и на скамейке  
Пред героиней молодой,  
С платком на голове седой,  
Старушку в длинной телогрейке;  
И все дремало в тишине  
При вдохновительной луне [2, с. 78].

Образ няни слишком приземленный, но именно ее безыскусную мораль и впитала Татьяна, причем значительно глубже, чем «мораль», а точнее скептическое к ней отношение, почерпнутое ею из любимых книг поэтов-романтиков. Но няню студенты категорически «не видят», так как она не вписывается в созданную в начале строфы картину.

Большие трудности вызывает у студентов этого факультета анализ образа в динамике, им сложно следить за развитием лейтмотивов в произведениях, анализировать композицию. Например, они не улавливают смену фокуса в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Родина». Сначала идет широкая, панорамная картина:

Но я люблю – за что, не знаю сам –  
Ее степей холодное молчанье,  
Ее лесов безбрежных колыханье,  
Разливы рек ее, подобные морям [4, с. 177].

Затем появляются более конкретные детали: не бескрайние леса, а две березки на холме:

Люблю дымок спаленной жнивы,

В степи ночующий обоз  
И на холме средь желтой нивы  
Чету белеющих берез [4, с. 177].

Картина еще более детализируется, автор любителюется резными ставнями, и в конце появляется образ человека, причем простого, из народа:

И в праздник, вечером росистым,  
Смотреть до полночи готов  
На пляску с топаньем и свистом  
Под говор пьяных мужичков [4, с. 177].

Такая смена фокуса иллюстрирует мысль автора, что для него Родина – это не абстракция, не история побед великих полководцев, а люди, простой народ. Лермонтов не создает пышные аллегории, но описывает картины русской природы, быта, к концу стихотворения все более незатейливые. Стихотворение не просто живописно, оно, если так можно сказать, кинематографично. Однако студенты не только не улавливают особенности композиции, связанные со сменой фокуса, но и отказываются понимать автора: красоты в виде пейзажей им нравятся, но пьяные мужички отвергаются как очень неэстетичное зрелище – их опять «не видят».

Анализируя тексты со студентами, я стараюсь расширять их восприимчивость к литературе в ее динамике, развивать навыки анализа связей, композиции (системы персонажей, пространственно-временной структуры, композиционных приемов (кольцевая, лейтмотивная, зеркальная, ретроспективная композиция)). Необходимо признать, что неслышащие студенты склонны мыслить отдельными образами, выстраивать образные ассоциации, а не понятийные, логические цепочки. Им сложно даются умозаключения, исходящие из анализа текста как системы, из анализа действия в динамике. Однако анализ текста на всех уровнях, начиная с звуковой структуры произведения и заканчивая крупными элементами композиции, формирование взгляда на художественное произведение как на сложную систему, отточенный механизм, в котором все элементы взаимосвязаны, развивает гибкость мышления, его абстрактно-понятийную сторону, что очень важно для реабилитации наших студентов.

Меньше всего проблем возникает в работе со студентами музыкального факультета, так как у них нет затруднений в понимании языка. Но, в отличие от студентов других факультетов, они часто очень активно сопротивляются анализу произведений, воспринимая любые выводы как навязывание субъективной точки зрения преподавателя, видимо, продолжая ту ли-

нию сопротивления, начало которой положено в их спорах с преподавателями по специальности по поводу интерпретации музыкального материала. Однако при этом они демонстрируют прекрасные навыки анализа, полученные ими изначально как раз на занятиях по специальности. К сожалению, курс истории русской и зарубежной литературы преподается сейчас только студентам отделения звукорежиссуры. Однако понимание приемов иных видов искусства может явиться серьезным толчком к осознанию на ином уровне технических возможностей того вида искусства, которым овладевают студенты. Кроме того, история литературы позволяет студентам-музыкантам лучше понять художественные принципы различных эпох, поинтересоваться историей музыки. И, конечно, обширный курс литературы способствует развитию кругозора: открывая с новой стороны мир, прошлые эпохи, они обретают уверенность в себе, расширяют для себя картину мира. Более того, у студентов, которые имеют серьезные проблемы со зрением, особое отношение к литературе: для них она является серьезным источником познания мира. Поэтому они особенно внимательны к деталям, к «живописной» стороне произведений. Остается только надеяться, что курс литературы будет более востребован на музыкальном факультете.

Философия языка, вопрос о взаимоотношении языка и мышления – центральные проблемы современной философии и психологии: Ф. де Соссюр, А. Лосев, С. Булгаков, П. Флоренский, М. Бахтин, Л. Выготский, М. Фуко, Ж. Деррида – и это далеко не полный список имен исследователей, внесших существенный вклад в разработку этих вопросов. Критически относясь к «диктату языка», к слову как инструменту власти или же, напротив, видя в слове отражение души мира, «мирового логоса», эти такие разные философы сходились в признании неопределимой значимости слова в формировании самосознания человека. Высшее образование предполагает высокий уровень владения письменной и устной речью, который невозможен без начитанности. Для студентов РГСАИ прикосновение к языку в его высшем проявлении, в виде инструмента писателя и поэта, имеет не только важное прикладное значение, потому что музыка, живопись и театр тесно взаимодействуют с этим видом искусства, но и серьезное значение для реабилитации, так как язык необходим для развития мышления, для овладения словом как средством познания мира и выражения собственного мировоззрения.

В связи с сокращением курса литературы и других гуманитарных дисциплин на всех факультетах, хотелось бы закончить цитатой из книги Ж. Бодрийяра «Общество потребления»: «Мы говорим здесь о самом экс-

траординарном блефе современных обществ – о процедуре «белой магии» с цифрами, которая в действительности скрывает черную магию коллективной околдованности. Мы говорим об абсурдной гимнастике *бухгалтерских иллюзий, о национальном счетоводстве*. Принцип этой магии – не учитывать ничего, кроме факторов, видимых и поддающихся измерению соответственно критериям экономической рациональности. На этом основании в магическом подсчете не учитываются ни домашний труд женщин, ни научные исследования, ни культура...» [5, с. 64–65].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Гоголь Н.В.* Шинель // Гоголь Н.В. Сочинения в двух томах. – Т. 1. – М., 1965.
2. *Пушкин А.С.* Евгений Онегин. – М., 1934.
3. *Набоков В.В.* Камера обскура // Набоков В.В. Романы. – М., 1990.
4. *Лермонтов М.Ю.* Родина // Лермонтов М.Ю. Сочинения в шести томах. – Т.2. – М., 1955.
5. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры. – М., 2006.

*Т.В. Козлова*

#### **Проблема художественного восприятия незлышащих: теоретические аспекты, практический опыт**

**Аннотация.** *В статье рассматриваются основные аспекты визуального восприятия. Отдельное внимание уделяется особенностям восприятия незлышащими людьми, отмечаются проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе восприятия.*

**Ключевые слова:** *восприятие, гештальтпсихология, сурдопсихология, память, понятийный опыт, воображение, мышление.*

Обучение будущих художников истории изобразительного искусства имеет большое значение для формирования их творческой личности. В данном разрезе хотелось бы затронуть проблему художественного восприятия.

Восприятие в целом является результатом исследования и изучения действительности. Зрительное восприятие не просто фиксирует объект, а выбирает элементы концентрации внимания, способа обращения с объектом.

Восприятие как физическое явление представляет собой «отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств в совокупности их свойств, их целостности. Все движения, включенные в акт восприятия, имеют значение для анализа воздействующих раздражителей, их синтеза в целостный образ предмета. Успешность восприятия определяется конкретными условиями протекания деятельности и прошлым опытом» [3, с. 30].

Проблемой восприятия занимались многие направления в психологии, в частности гештальтпсихологии, по мнению гештальтпсихологов, восприятие носит целостный характер, так как базируется на основе создания целостных структур, т.е. гештальтов. Художник, создающий визуальный образ решает психологическую проблему. Поэтому ему необходимо изучать законы восприятия и сосредотачивать свое внимание не только на естественных явлениях, но и на визуальных эффектах, вызываемых ими. Гештальтпсихология, методы которой предлагают анализировать не отдельные элементы, а их соотношения, решает подобные проблемы.

По словам Р. Арнхейма, «Восприятие не является механическим регистрированием сенсорных элементов, оно оказывается поистине творческой способностью мгновенного схватывания действительности, способностью образной, пронизательной, изобретательной и прекрасной. В различных умственных способностях действуют общие принципы, так как мозг всегда функционирует как целое. Любое восприятие есть также и мышление, любое рассуждение есть в то же время интуиция, любое наблюдение – также и творчество» [1, с. 20–21].

Восприятие имеет дело с чувствами, а познание – с интеллектом, но по своей структуре они аналогичны. Мозг – конечный пункт восприятия, именно там группируются в одно целое все части воспринимаемого объекта. Хотя восприятие не является только интеллектуальным процессом, оно связано с процессом мышления, обращением к памяти для создания целостного образа.

Э. Панофский, представитель иконологического метода в искусствоведении, выделил несколько аспектов восприятия языка искусства. Первый – формальный, когда движение, жест воспринимаются как «часть общего узора красок, линий и объемов», образующих зримый мир; второй – содержательный, или смысловой, аспект восприятия, когда идентифицированные через движения жесты, объекты и события вызывают у зрителя определенную реакцию. Третий аспект связан с проблемой вживания в практический опыт другого человека, что содействует освоению новых

смысловых интенций. Панофский полагал, что понимание смысла и значения видимого требует освоения определенного рода чувствительности, которая присуща практическому опыту [4, с. 44–45].

По мнению Э. Гомбриха, представителя культурно-психологической традиции изучения истории искусств, существуют определенные «коды узнаваемости», которыми могут быть детали изображения и композиционные схемы. Коды и схемы направлены на активизацию памяти о зрительном образе. Они являются результатом прошлого опыта. Зрительное восприятие основано на отношении между воспоминанием и узнаванием. С подобным процессом могут быть связаны как визуальные, так и вербальные образы.

При восприятии художественного произведения, в особенности картины, человек сталкивается с восприятием действительности. Здесь наиболее ярко проявляется особенность целостного восприятия, связанного с жизненным опытом.

Для того чтобы воспринимать изобразительное искусство, нужно обладать определенным жизненным опытом. У неслышащих молодых людей часто существуют проблемы с восприятием из-за отсутствия у них необходимых знаний. Наблюдение за процессом восприятия у глухих показало, что у них не всегда складывается целостный образ из-за недостатка понятийного опыта.

Восприятие связано с процессом познания, любой объект воспринимается как единое целое. Восприятие – осмысленный процесс, в котором большую роль играет словесная интерпретация и развитие речи.

У людей с ограничением слуха имеются проблемы со словесными понятиями из-за затрудненного развития речи. По этой же причине у глухих недостаточно опыта, с помощью которого перерабатываются воспринимаемые образы. Так у глухих происходит искажение воспринимаемых объектов.

Как отмечают исследователи, компенсация дефектов слуха должна содержаться в том, чтобы заниматься развитием речи и познавательных процессов – восприятия, памяти, воображения, мышления.

Исследования в сфере сурдопедагогики показали, что глухие дети в процессе восприятия затрудняются с анализированием и синтезированием прошлого опыта. Самые большие проблемы возникают не со зрительным восприятием, а с осмыслением полученной информации, что связывают со сложностью взаимодействия между восприятием и речью.

Большую роль в восприятии глухих имеет зрительный образ, который является компенсацией для неслышащих. Исследования доказывают, что глухие дети, начинающие хорошо владеть жестовой речью, воспринимают и



анализируют формы предметов лучше. Восприятие действительности связано с речевым опытом, которого лишен глухой ребенок, не владеющий жестовым языком. Со временем восприятие неслышащего ребенка развивается по тем же законам, что и восприятие слышащего, при условии развития речи.

Когда глухой ребенок сталкивается с более сложными процессами визуального восприятия, которые требуют осмысленного аналитического синтезирования, он испытывает большие затруднения, чем его слышащие сверстники. При этом глухие дети, владеющие жестовой речью, не сталкиваются с подобными проблемами [2, с. 86–101]. Таким образом, в процессе осмысленного визуального восприятия намечается связь между восприятием визуальных и вербальных форм.

У глухих не всегда соотносится визуальное восприятие и интеллектуальная переработка образов. При этом зрительное восприятие для людей с нарушениями слуха играет очень большую роль в их жизни. Считывание информации мимики, жестов, дактильной речи, движения губ – это визуальные процессы, которые связаны с предельным вниманием.

При работе со студентами с потерей слуха мы сталкиваемся с проблемами, в том числе и в сфере восприятия. Восприятие картины сложный процесс. Помимо визуального считывания объектов (формы, фигур, пространства, планов, контуров, колорита), происходит узнавание (или не узнавание) сюжета. Также студентам предлагается произвести формально-стилистический анализ художественного произведения. Все это требует от студентов не просто наличия теоретических знаний, но и умения синтезировать и анализировать собственный визуальный опыт. При обучении формально-стилистическому анализу важно, чтобы все понятия и термины были поняты правильно. Для неслышащих студентов правильное понимание и запоминание терминов и понятий часто бывает затруднено. Поскольку визуальность обладает для человека с потерей слуха компенсаторной способностью, студентам предлагается составить список искусствоведческих терминов и понятий и сделать к ним соответствующие изображения.

Очень важно не просто знакомить студентов с искусствоведческими понятиями и терминами, но развить у них художественное мышление, а также способность к пониманию синестетических понятий, таких как ритм, гармония. Для этого делается акцент на определенные визуальные аспекты и закономерности.

Для того чтобы студенты могли воспринимать произведения изобразительного искусства в целостности, нужно сочетать различные методы искусствознания. Одной из задач является понимание истории искусства, ее

духовного содержания, эволюции опыта культурно-чувственных представлений. Предложенный иконологической школой метод выделения и систематизации художественных мотивов, повторяющихся в истории изобразительного искусства и наличия одних и тех же образов в произведении различных эпох, является творческим процессом исторического анализа.

Поскольку все вышеупомянутые процессы связаны с речью, на занятиях необходимо присутствие сурдопереводчика, с помощью которого не просто осуществляется перевод лекции, но и налаживается коммуникация преподавателя со студентами.

Таким образом, учитывая сложности и особенности неслышающих студентов, используя различные методы и подходы, можно решать педагогические задачи, связанные с проблемой художественного восприятия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М., 2007.
2. Багрова И.Г. и др. Сурдопедагогика. Под ред. Речицкой Е.Г. – М., 2004.
3. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. – М., 2002.
4. Панофский Э. Смысл и толкование изобразительного искусства – СПб., 1999.

*Н.Е. Комаров*

#### **Проблемы обучения студентов с физическими ограничениями композиции станковой графики**

**Аннотация.** *В этой статье автор делится опытом передачи студентам с ограниченными физическими возможностями умения использовать изобразительно-пластические средства для наилучшего решения тематических задач.*

**Ключевые слова:** *станковая графика, композиция, символ, знак, сюжет, фабула, становление молодого художника.*

За время обучения в мастерской станковой графики студентам РГСАИ предстоит пройти чрезвычайно важный отрезок учебно-творческого пути. Как у маленького ребенка, основы личности закладываются в первые годы жизни, так и у студента в процессе пребывания в мастерской формируются

основные стилистические и идеологические особенности его творчества. За этот период он проходит непростой путь от первых (зачастую довольно наивных) курсовых заданий до дипломных композиций, которые являются его первым профессиональным выступлением и оцениваются по самым строгим критериям, принятым в художественном сообществе, а, при удачном стечении обстоятельств, становятся входным билетом во взрослый художественный мир.

Общая цель, стоящая как перед студентами с физическими ограничениями, так и без оных – это освоение возможностей использования изобразительно-пластических средств для наилучшего выражения тех или иных тематических задач.

Понимание того, что сюжет, фабулу произведения можно выразить как вербально, так и пластически; что существует особенный язык изобразительного искусства, где каждому мастеру присущ свой неповторимый почерк; что необходимо изучать этот язык, читать и «говорить» на нем – должно быть освоено в процессе обучения композиции под руководством преподавателя. При правильном развитии художника разного рода недостатки и ограниченности, свойственные личности, становятся особенностями творчества. Но для приближения к высокой цели преподавателю совместно с учащимся приходится решать множество локальных задач.

Работа над учебными композициями в рамках учебного курса «Композиция станковой графики» требует от студента максимальных усилий и самоотдачи, тем более что учащиеся нашего вуза зачастую не имеют начальной художественной подготовки и вынуждены постигать пластическую грамоту с самых азов. Кроме того, процесс становления молодого художника существенно отягощают большие пробелы в эстетических знаниях и недостаток общекультурной эрудиции, необходимых для понимания основных принципов композиционной структуры произведений искусства. Но, конечно же, основная особенность, присущая РГСАИ – обучение студентов с физическими ограничениями большей или меньшей степени сложности. Именно инвалидность, зачастую, мешает развитию личности молодых людей, ограничивает их социальные контакты, отгораживает от окружающего мира.

На факультете ИЗО обучаются, в основном, слабослышащие студенты, составляющие большинство в мастерской станковой графики. При обучении инвалидов по слуху достаточно сложную техническую проблему представляет вербальный контакт преподавателя со студентом. При сурдо-

переводе зачастую не хватает слов для взаимопонимания. Причина этого коренится, конечно же, в бедном словарном запасе учащегося и в незнании специальных терминов изобразительного искусства. В то же время, студенты, страдающие недостатками слуха, очень хорошо воспринимают схематические наброски, к которым в процессе обсуждения композиционного решения будущей работы прибегает преподаватель. Происходит это, на наш взгляд, потому, что слабослышащие хорошо воспринимают знаковую составляющую художественного изображения, так как жестовая речь, применяемая в процессе коммуникации, построена на использовании символа и знака для обозначения того или иного слова или выражения. Слабослышащие, видимо, обладают цепкой зрительной памятью, что позволяет им более плодотворно использовать в своей учебной работе «иллюстрированные» замечания преподавателя.

Своя специфика появляется при обучении студентов-инвалидов с иными физическими ограничениями, в частности, с ДЦП – нарушение координации движений и тремор рук приводят к тому, что рисунок учащегося приобретает угловатость, «неаккуратность». Часто такие студенты, испытывая страх перед своей «неправильностью», стараются уйти в «красивость», оборачивающуюся глянцево банальностью. При этом теряется острота, нервность восприятия и отображения окружающего мира, присущие их работам.

В качестве назидательного примера я часто привожу поздние рисунки Н. Пуссена, выполненные художником в тот период жизни, когда ему уже трудно было провести прямую линию. В этих работах появляются какой-то особый трепет и вибрация жизни, которых были лишены ранние рисунки мастера. Другим замечательным примером преодоления физических ограничений может служить позднее творчество О. Ренуара. Как известно, художник страдал от ревматизма и не мог удержать в руке кисть, а поэтому был вынужден привязывать ее к руке, что не мешало мастеру каждый день плодотворно работать, создавать прекрасные картины и получать от этого наслаждение.

Таким образом, задача педагога состоит в том, чтобы помочь будущему художнику осознать особенности собственного мировосприятия и его отображения, не бороться с ними, наиболее рационально используя возможности своей души и тела.

Кроме сугубой специфики, присущей обучению студентов-инвалидов, существует множество проблем, связанных с глобальными изменениями ментальности современных молодых людей, что заставляет адаптировать методику преподавания академических дисциплин к задачам и их потребностям, к разнообразным реалиям современности. Примером может слу-

жить использование студентами фотографии как жанра в работе над композиционными заданиями. Не слишком глубоко вдаваясь в суть явления, следует отметить весьма высокую зависимость современного человека от фотообъектива.

Основной принцип реалистической школы изобразительного искусства – опора на первичный импульс, исходящий от окружающего мира – в последние годы для многих учащихся утрачивает актуальность, поскольку живое видение «натуры» заменяется суррогатным фотоотображением. Процесс анализа наблюдаемого явления и эстетического отбора, основанного на этом анализе, зачастую заменяется довольно примитивной механической фиксацией объекта.

Однако использование фотоматериалов само по себе отнюдь не запрещено и не исключается из процесса работы над произведением изобразительного искусства, в частности, над графической композицией, но должно занимать здесь сугубо вспомогательное место. То же относится и к Интернету как источнику визуальной информации. В процессе обучения студента теории и практике изобразительного искусства, в том числе и композиции, Интернет имеет немалое значение как справочник, позволяющий быстро найти доступ к нужному материалу. В то же время, следует предостерегать будущих художников от излишней связи с компьютером, от опасности получения искаженной этической и эстетической картины мира в результате непосредственного влияния Интернета.

Умение увидеть и зафиксировать пластически и тематически интересный сюжет, по сути, есть первопричина художественного действия, развивающегося в форме картины, скульптуры или серии графических листов, как в нашем случае.

Резюмируя сказанное, отметим, что тема трудностей, стоящих перед педагогом, преподающим композицию станковой графики, здесь лишь затронута.

Самой «больной» проблемой в преподавании данного предмета студентам РГСАИ является отсутствие предварительной довузовской художественной подготовки, что вынуждает преподавателя ставить перед студентами не только достаточно сложные задачи, вытекающие из программы данной дисциплины, но и давать им вполне примитивные, «школьные» задания.

Поэтому мы полагаем, что для повышения эффективности профессиональной подготовки молодых специалистов было бы полезно ввести довузовский подготовительный курс по обучению основам композиции. В процессе освоения вузовского курса композиции станковой графики нуж-

но постоянно стимулировать у студентов тягу к интеллектуальной активности, к ознакомлению с иллюстративным материалом по основам классики и к полномасштабному владению компьютером.

Но самое главное и жизненно необходимое – это «живое» общение студента с произведениями искусства. Следовательно, в задачу преподавателя также входит оказание помощи молодым людям с физическими ограничениями в преодолении своих внутренних комплексов и устранении межличностной дистанции как факторов, затрудняющих посещение музеев и выставочных залов. И, наконец, надо максимально поощрять участие студентов во внутренних, межвузовских, молодежных и прочих выставках и конкурсах, что станет для них первым ответственным шагом в будущей творческой деятельности.

*В.Ю. Кораблев*

#### **Совместное музицирование как метод творческой реабилитации студентов-инвалидов по зрению**

**Аннотация.** *В статье описана специфика проведения ансамблево-оркестровых занятий со студентами – инвалидами по зрению. Многолетний опыт автора, одного из организаторов учебного оркестра народных инструментов РГСАИ, его художественного руководителя и дирижера, убедительно свидетельствует об эффективности метода совместного исполнения студентами с ограничениями по зрению различных музыкальных произведений для повышения их профессионального мастерства.*

**Ключевые слова:** *музыка, совместное музицирование, оркестр, принципы обучения, дирижер, руководитель, репертуарная политика, учебный процесс.*

*Слепым, лишенным возможности созерцать красоты природы, наблюдать произведения человеческой изобретательности и труда, можно доставить возможность наслаждения в мире звуков, и не только пассивного восприятия их, но и активного самостоятельного их воспроизведения.*

*А.И. Скребицкий*

Согласно статистике, на 2005 г. в мире насчитывалось 45 млн. слепых и 135 млн. слабовидящих. Каждый год добавляется 2 млн. слепых, а к 2020 г. их количество удвоится. Всего 19 % людей имеет зрение без патологий.

Именно поэтому проблема адаптации и социальной реабилитации этой части общества в последние годы привлекает к себе внимание широкого круга ученых разного профиля и специалистов-практиков, рассматривающих ее различные аспекты.

Исследования показали, что человек, лишенный зрения, недополучает из окружающего мира до 85% информации, у него нарушается двигательная система, притупляются чувственные ощущения, деморализуется психика, он постоянно деградирует. Весь процесс социальной реабилитации инвалидов по зрению направлен на нейтрализацию и устранение отрицательных последствий слепоты и слабовидения и заключается в повышении степени их социальной полноценности на основе комплексной реализации мер социально-экономического, правового, педагогического, культурно-нравственного, психологического и медицинского характера с целью их интеграции в общество.

Исследований и методик работы с незрячими, обучающимися музыке, не так много, а научных работ по вопросам оркестрового и ансамблевого исполнительства слепых практически нет совсем. Из существующих, близких теме, следует отметить диссертации, рефераты и статьи В.З. Кантора, Н.С. Михальченко, Н.Н. Колокольцевой, Е.В. Селезневой, Ю.В. Павлова, С.В. Дудениной, В.Н. Кулакова и других, однако эти исследования затрагивают вопросы, связанные с довольно узкими областями деятельности, как-то: библиотечное дело, администрирование, анализ развития некоторых коллективов; особенности обучения и роль компенсаторных факторов учащихся в хоровых, эстрадных, баянных и др. классах; педагогические проблемы индивидуальной работы с инвалидами, организация их быта и т.п. С другой стороны, специалисты, работающие с оркестрами и ансамблями слабовидящих, руководствуются в основном собственными практическими наблюдениями и методиками и, как правило, не выносят их за рамки своего коллектива. Многие руководители сами являются членами ВОС, что создает трудности при написании, чтении соответствующей литературы, проведении экспериментальной работы, контактах с аналогичными коллективами. Другие, просто являясь энтузиастами своего дела, не ставят перед собой научных проблем, решая лишь практические образовательные и воспитательные задачи. Но почти все они осознают, что в своей деятельности создают нечто новое в теории и практике народного исполнительства и в беседах часто высказывают мысль о необходимости систематизации накопленного опыта, научной разработки вопросов, связанных с творчеством ансамблево-оркестровых

составов и потребности создания на научной базе оптимальных методик обучения данной категории музыкантов.

Для слепых и слабовидящих, имеющих недостаточно четкие и правильные зрительные представления, а иногда и лишенных их вовсе, особенно важно слуховое восприятие и те виды искусства, которые базируются на нем. Музыка, с большой эмоциональной силой передающая идеи, чувства и разнообразную информацию, не имеет себе равных по силе воздействия. Незрячие очень восприимчивы к музыке, и главным образом к народной, которая близка им по духу, постоянно «на слуху» или легко ложится на слух, хорошо запоминается наизусть и доступна для понимания.

Совместное музицирование является также одним из мощнейших коммуникационных средств для людей с потерей зрения, т.к. затрагивает такие жизнедеятельные стороны, как общение, обмен опытом и информацией, духовное и нравственное воспитание, художественное творчество. Любой оркестровый состав является высшим проявлением коллективной солидарности артистов. С одной стороны, это объединение людей, где каждый музыкант – личность, со своими способностями, характером и проблемами, а с другой – это единый живой организм с общими идеями, настроением, планами и сценическим имиджем. Именно это диалектическое двуединство становится основным стимулом совершенствования как каждого исполнителя индивидуально, так и всего коллектива в целом.

Корни совместного творчества незрячих достаточно глубоки. С древнейших времен дошли до нас имена Бояна, Гомера, Аваси, Остапа Вересая... Искусство незрячих музыкантов во всем мире признано явлением ярким как по глубине и образности, так по форме и профессиональному уровню. Они отличались обостренным слухом, мастерским владением музыкальным инструментом, неординарным складом мышления. Таких людей во все времена считали вещими, их творчество, которое особенно образно выражалось в самобытных национальных жанрах, – глубоким и даже освященным даром провидения и исцеления. Существовали в прошлом и ансамбли таких самородков. Известны примеры небольших музыкальных театров с участием слепых исполнителей, или кочевых групп незрячих артистов (калики переходные, рапсоды, барды и т.п.).

У славян, начиная с XI века, основными представителями коллективного музицирования стали кочевые скоморохи, объединенные в так называемые «ватаги». Существовали и «оседлые» скоморохи, жившие при князьях, несшие государеву службу. Документов, подтверждающих данные



явления, не так много, но они существуют (некоторые летописи, легенды, фрески, тексты старинных песен и т.п.). Лишь в XIX в. создаются первые специализированные образовательные учреждения, а также объединения инвалидов в общественные организации. В 1921 г. было образовано Всероссийское общество слепых – ВОС. Еще в 1917 г. открывается Левшинская школа для слепых, реорганизованная в 1923 г. в музыкальный техникум. В школе преподавал основатель единственного профессионального Государственного оркестра 4-струнных домр и Государственной показательной мастерской народных инструментов Григорий Павлович Любимов. Школа Любимова серьёзно повлияла на создание первых народных оркестров России, а многие его ученики, бывшие незрячими, и в дальнейшем работали на поприще русского народного творчества. Доказательством может служить тот факт, что первоначально состав домр московского оркестра ВОС был 4-струнным. В 1933 г. в Курске открывается музыкальная школа для слепых, а в 1954 г. на её базе создаётся музыкальное училище-интернат, в соответствии с программой которого, организуется учебный процесс в ансамблях, оркестрах, хорах различного вида и состава.

После Великой Отечественной войны бывшие военнослужащие, работники тыла, дети, получившие в эти годы увечья, с огромным энтузиазмом вливаются в творческие коллективы и находят в этом мощнейший стимул и возможность реабилитации в новом, мирном жизненном пространстве. Уже в 1944 г. композитор и педагог И.М. Папков стал инициатором создания в городе Загорске музыкальной школы-интерната для военно-ослепших (действовала до 1951 г.), в которой изучались предметы по программе музыкального училища. По всей России создаются многочисленные предприятия слепых, первичные организации и клубы, на базе которых появляются новые хоры, ансамбли, театры и оркестры. Руководителями коллективов, педагогами и наставниками приглашаются специалисты высокого профессионального уровня.

В 50-е г. в московском клубе ВОС слепой от рождения, но очень энергичный организатор и высокообразованный музыкант Семен Федорович Цепелев по предложению руководства общества начинает создавать оркестр русских народных инструментов (первые выступления коллектива относятся к 1957 г.). Самобытность и красота звучания народного оркестра, в те годы уже необычайно популярного и любимого, приводит в образующийся коллектив множество людей. Параллельно появляются масштабные коллективы – академический хор и драматический театр. Уровень

исполнения их стремительно растёт, и вскоре они выходят на самые значительные сценические площадки Москвы, вплоть до Кремля, выезжают с гастролями в различные регионы России, где перенимается их опыт и возникают собственные самобытные ансамбли. Самые одарённые молодые люди с дефектами зрения получают профессиональное музыкальное образование в училищах, институтах, консерваториях и продолжают начатые преобразования в области развития творчества незрячих.

В 60–80 гг. создаются профессиональные эстрадные объединения, концертные бригады, в которых наравне со зрячими артистами трудятся слепые. Наконец, в 1991 г. открывается Государственный специализированный институт искусств, в котором готовят и актёров, и художников, и сольных музыкантов, и артистов ансамбля, хора и оркестра (в 2013 г. переименован в Российскую Государственную специализированную Академию искусств). В институте организуется множество студенческих коллективов, от дуэтов до оркестра и хора, которые успешно осваивают серьёзные и разнообразные произведения и программы, демонстрируют их на различных выступлениях и гастролях, добиваются успеха на конкурсах и фестивалях, вплоть до международного уровня. Музыкальное творчество незрячих выходит на качественно новый уровень. Сложившаяся ситуация вселяет уверенность, что существующий дефицит научно-методических и практических разработок в области творческой деятельности незрячих вскоре восполнится, будут систематизированы знания и накопленный в этой сфере опыт, появятся реальные условия для развития существующих и создания новых самостоятельных и профессиональных коллективов с музыкантами, имеющими различного рода ограничения физиологических возможностей.

Учебный процесс и работа с музыкантами с ограниченными физическими возможностями в классе ансамбля и оркестра имеет ряд особенностей. Так, существуют основные, исторически сформировавшиеся, традиционные способы разучивания нотного текста музыкантами с различными дефектами зрения. В приложениях к учебной программе РГСАИ по оркестровому классу они приведены для каждой категории обучающихся. Для тотально слепых это разучивание по слуху (включая использование различного вида аудиозаписей), с пальцев, под диктовку, за солистом (иллюстратором или концертмейстером) в ансамбле, импровизируя, по материалу, написанному в системе Брайля. Инвалиды с некоторым остатком зрения (плюс к вышеизложенному) при разучивании могут пользоваться крупными нотами или увеличительные оптические приборы.

Сегодня развитие компьютерных музыкальных программ позволяет значительно облегчить и деятельность дирижёра-аранжировщика, и освоение незрячими оркестрантами нотного текста, и преодоление ансамблевых трудностей. Finale позволяет набирать, редактировать и воспроизводить партии и партитуры. На основе её возможно учесть особенности каждого музыканта и приготовить ему реально исполняемую и удобную для разучивания оркестровую партию. Sonar позволяет озвучить партитуру, применяя качественные тембры, приближённые к натуральным, вычистить неверные ноты в партиях до общей репетиции оркестра, слабовидящим – увеличить под себя на мониторе партию в различных графических видах, менять темпы, тембры, ансамблевые составы, применять программу экранного доступа Jaws и т.д. Jaws позволяет транслировать зрительную информацию с монитора в словесной форме, совмещается с большинством компьютерных программ.

Комбинируя даже эти три компьютерных алгоритма, можно получить мощный инструмент, повышающий творческий потенциал как руководителя коллектива, так и исполнителей.

Репертуарная политика, приёмы и методы работы дирижёра в конкретном коллективе также имеют свою специфику. В связи с тем, что часть незрячих оркестрантов вынуждены выучивать партии наизусть, при выборе репертуара необходимо руководствоваться некоторыми практически обоснованными принципами. К ним относятся приоритетное использование музыкальных форм с повторениями (куплетная, рондо, 3–5-частная и др.); избежание крупных форм и сквозного развития; скрупулёзная доработка в партитурах партий ударных или выбор произведений с развитой ритмической основой; обращение к популярной классической и народной музыке, часто звучащей в эфире; использование пьес с сольными инструментами и аккомпанемента певцам.

Репетиционный процесс в коллективе, где большинство участников являются инвалидами по зрению, строится по той же схеме, что и в обычном коллективе, – это индивидуальные, групповые и сводные репетиции. Но большее внимание уделяется индивидуальным и групповым занятиям. При индивидуальной работе с оркестрантами необходимо комбинированное использование всех перечисленных выше средств для освоения материала, однако при записи и разучивании партии каждого конкретного оркестранта нужно учитывать личные качества и музыкальные способности. Следует предоставлять возможность наиболее подготовленным и талантливым му-

зыкантам продумать свои партии самостоятельно с последующей корректировкой их дирижёром в соответствии с замыслом партитуры. Наконец, полезным будет развитие навыков игры на нескольких инструментах. С учетом особенностей оркестрантов допускается нестандартная посадка в группе и оркестре в целом, в зависимости от остроты зрения исполнителей.

При концертном исполнении и записи в коллективе создаётся ряд ансамблевых условностей, которые, незаметно для слушателей, помогают незрячим вовремя вступить, сделать ускорение и замедление, снять звучание, например: просчитывание шепотом перед началом пьес нескольких тактов; лёгкий удар по треугольнику, тарелке или барабанными палочками друг об друга на непосредственно предшествующие перед вступлением или снятием доли такта; ритмизация пауз, фермат, изменений темпа; концентрация внимания перед сложным местом в тексте, на гармонических и мелодических особенностях, инструментовке.

*В особенно трудных случаях допустим пропуск одной или нескольких долей в такте; использование в допустимых стилях и конкретных пьесах заранее сочинённой минусовки ударных и гармонического фона как организующего начала и др.*

Важнейшими частями учебного процесса и деятельности руководителя, дирижёра является начало и окончание оркестровой репетиции. Организация занятий коллектива, где присутствуют инвалиды, несет в себе помимо чисто административных и творческих аспектов ещё и психологически-нравственные. Выражается это в тонкой и корректной работе руководителей по организации взаимопомощи среди участников. Активная посадка, расстановка и настройка оркестра позволяют аккумулировать энергию оркестрантов на продолжительный период. Правильное распределение времени и чёткая постановка репетиционных задач дисциплинирует участников, позволяет добиться больших результатов. Окончание оркестровой репетиции – это некий итог деятельности многих структур оркестра, подводящий к дальнейшей активной деятельности и на репетициях, и при демонстрациях своего творчества. Причём всё это не должно быть авторитарно (хотя основные схемы пользования инструментами, партиями, инвентарём и распределение обязанностей по расстановке и посадке оркестра обозначаются и контролируются уже с первых репетиций), а очень дипломатично и деликатно, чтобы при всей динамичности процесса не пострадало чувство личного достоинства участников и общие интересы коллектива. Кроме того, важна регулярная сравнительная оценка деятельности и вкла-

да в общее дело каждого конкретного оркестранта. Если зрячие музыканты могут получить её, анализируя поведение, жесты, выражение лица дирижёра, то слабовидящим необходимо это озвучивать. Очень эффективны в этом плане промежуточные проставление оценок и зачётов, разбор хода репетиций и выступлений, индивидуальные беседы.

Деятельность оркестра и ансамблей РГСАИ в целом основывается на общих нормативах учебных программ гуманитарного вуза. Это касается организации учебного процесса, почасового плана, репертуарной политики, методик обучения на различных инструментах, сочетания индивидуальных и групповых форм занятий, сложности и динамичности музыкального материала и ряда других аспектов. Аналогично строится учебный процесс и по множеству других дисциплин. Вместе с тем оркестрово-ансамблевый класс имеет ряд особенностей. Это связано с тем, что конечным результатом деятельности коллектива является концертное выступление (академический концерт, фестиваль, конкурс), созданное совместным творчеством всех участников, а не определённое знание материала (партий) отдельным оркестрантом (хотя последнее также немаловажно). Именно поэтому такие формы обучения, как свободное посещение, самостоятельное освоение репертуара, занятие с посторонним репетитором, дистанционное обучение, стажировка в другом коллективе и т.д., для предметов, связанных с ансамблевой спецификой, должны использоваться очень осмотрительно, тактически разумно и только по согласованию с руководителем группы или коллектива в целом. Более того, отсутствие на занятиях, не говоря уже о концертах, одного или нескольких голосов в музыкальном коллективе или даже группе приводит к дисбалансу звучания. Это пагубно действует на звукоощущения, звукоизвлечение и исполнительские навыки других музыкантов, общий профессиональный уровень подготовки программы, создаёт трудности для руководителей в достижении ансамбля на репетициях и приводит к серьёзным ошибкам на выступлениях. Поэтому, несколько перефразируя слова классиков общественной морали, можно с уверенностью утверждать, что находиться в концертном коллективе (а все студенты музыкального факультета на основании учебных программ автоматически становятся участниками оркестра) и быть свободным от него – нельзя.

Таким образом, оркестрово-ансамблевая деятельность накладывает на участников студенческого коллектива определённые и достаточно сложные обязательства, которые складываются как из соблюдения общих требований учебного процесса, так и из специализированных дисциплинар-

ных норм, требующих подчинения личных интересов задачам коллектива и, в то же время, самоотдачи и согласованной творческой инициативы.

Доминирующие принципы, которыми руководствуется руководитель для достижения намеченного результата, отличаются в музыкальных коллективах различного рода. Оркестры, базирующиеся на профессиональной основе, имеют множество рычагов разнопланового воздействия на качество работы своих участников, однако в первую очередь в них действует материальный стимул, умело варьируя которым, возможно адекватно оценить вклад каждого исполнителя в общее дело. Любительский (самодеятельный) коллектив основывается на глубокой убеждённости участников в необходимости такого рода деятельности, их личной заинтересованности и абсолютной добровольности посещений занятий. У студенческого оркестра таких возможностей нет, а решение педагога «зачёт» или «незачёт» очень отдалённо оценивает реальную картину выполненной студентами учебной работы. Для поддержания должного порядка и обеспечения творческого роста коллектива применяются дисциплинарные требования: строго регламентированные руководителем, доведённые до каждого оркестранта время, даты и виды репетиций (общие, групповые, индивидуальные и др.), а также сроки освоения учебного и исполнительского материала; 100%-ная и жёстко контролируемая посещаемость учащимися намеченных занятий (допускаются только уважительные причины пропусков репетиций и выступлений с предоставлением медицинских справок установленного образца, академические освобождения за подписью декана или проректора) или личный индивидуальный учебный план, согласованный с педагогом по ансамблю; в иных случаях на имя декана участником представляется письменная объяснительная записка, руководителем – служебная и нарушитель наказывается дисциплинарно (недопуск к сдаче сессии, незачёт по предмету, предупреждение, выговор, строгий выговор, отчисление). Необходимо прививать студентам умение подчинять личные интересы, музыкальные вкусы, привычные нормы сольного исполнительства и т.п. общим задачам коллектива, требованиям дирижера. Важно сформировать у обучающихся этичное поведение с руководителями и товарищами; добросовестность в выполнении дополнительных коллективных обязанностей (концертмейстеры, староста, оркестровая библиотека, инструментарий, реквизиты, расстановка на сцене и в классах, погрузка и выгрузка на выездах и многое другое); строгое соблюдение этих правил не только на занятиях, но и на концертных выступлениях, выездах и гастролях.

От студентов требуется также соблюдение основных требований учебного процесса: знание своих партий и точное их исполнение в соответствии с указаниями дирижёра; всестороннее осмысление своей партии, функции своей группы в различных произведениях и их роли в общем исполнительском процессе; внимание и собранность на репетициях и концертах; самостоятельные занятия над оркестровыми трудностями, а в случае возникновения дополнительных проблем – решение их с педагогом; бережное отношение и уход за оркестровыми инструментами и реквизитом; активное ознакомление с родственными и другими инструментами оркестра, при необходимости исполнение на них оркестровой партии. Следует помнить, что творчество всех и каждого может и должно касаться не только художественных аспектов деятельности коллектива, но и всей его разносторонней и многообразной «жизни». Диапазон этого велик – от помощи товарищу и коллеге в разучивании партий, в передвижении инвалиду, в погрузке и выгрузке реквизита, выполнении дополнительных оркестровых обязанностей до организаторской и продюсерской деятельности, содействия творческим планам руководителей, улучшения и развития запланированных мероприятий, организации новых выступлений и гастролей коллектива. Руководителями принято считать ответственных подразделениями оркестра, иллюстраторов групп. Иллюстраторы оркестра организуют активную репетиционную работу таких учебных дисциплин, как оркестр, оркестровая практика; по мере необходимости участвуют в занятиях по оркестровой аранжировке, инструментовке, дирижированию, ансамблевому исполнительству и др., а также обеспечивают концертную практику, записи как оркестра в целом, так оркестровых групп и ансамблей, зачёты и экзамены. В их обязанности входят, во-первых, педагогические функции (разучивание со студентами партий; набор их в электронном, звуковом или «брайлевском» виде; редактирование партий под конкретных исполнителей; освоение с участниками параллельных инструментов; достижение концертного уровня участников всевозможными и различными способами (включая современные возможности общения, интернета и связи) – дистанционное обучение, музыкальные программы вплоть до сольфеджио, занятия на дому, с репетитором, в аудиостудии, по телефону, на базе другого коллектива, с фонограммой, с диктофоном после репетиции и т.д. Во-вторых, это исполнительские функции концертмейстеров оркестровых групп. Помимо исполнения ведущей партии своей группы на репетициях в обязанности руководителя входят: настройка, регулировка, уход и мелкий

ремонт инструментов, чехлов и реквизита; организация концертной деятельности и звукозаписи группы; анализ её звучания и ответственность, вплоть до материальной (контроль выпуска диска и его тиражирования; обработка аудио и видеозаписей, создание учебных, рекламных роликов и т.д.). В-третьих, иллюстраторы оркестра озвучивают сольно или в ансамбле с другими исполнителями студенческие работы по аранжировке, инструментовке, проводят занятия по дирижированию на стадии тембрального освоения партитур, создают минусовые записи партий и партитур своей группы. В-четвертых, функция иллюстраторов оркестра – административно-воспитательная деятельность. В нее входит организация и посещение концертов, репетиций и выступлений аналогичных коллективов, концертов, спектаклей, а также музеев, театров, выставок; проведение бесед, лекций, диспутов, юбилейных и праздничных мероприятий и др. Иллюстраторы несут административную ответственность за свою группу на выездах и гастролях. Наконец, руководитель коллектива регламентирует всю творческую и административную жизнь коллектива. Он отвечает за все организационные её формы (общие, групповые, индивидуальные) и общий результат деятельности, имеет право переносить, отменять, назначать дополнительные занятия коллектива для решения тактических и стратегических проблем; решает вопрос посещения или индивидуального плана, как с участниками, так и с руководителями групп; несёт персональную ответственность за все свои решения при вопросах с администрацией.

Необходимо указать важнейшие особенности ансамблево-оркестровой деятельности, обусловленные спецификой РГСАИ, – это двойная ответственность участников и руководителей за себя и инвалида, связанная с острой необходимостью в «ведущем» как в бытовом, так и в музыкальном плане; увеличенные сроки подготовки программы (партии, в основном учатся наизусть, ансамбль добывается временем и дополнительными приёмами, т.к. многие оркестранты играют не на специальном инструменте, зачастую оркестровый инструмент осваивается «с нуля»); специальные методы освоения нотного материала и инструмента; нетрадиционная расстановка реквизита и посадка на репетициях и концертах; особенности репетиций, выхода и ухода со сцены, перерывов и т.д., дополнительные трудности и специальные приёмы в дирижировании; увеличенное количество пропусков по болезни.

Система школьного музыкального образования детей-инвалидов по зрению в целом далека от совершенства. Статистика и анализ географии



абитуриентов, поступающих в Российскую Государственную специализированную Академию Искусств, показывает, что только редкие единицы талантливых детей-инвалидов в Москве и некоторых других крупных городах России сумели получить достаточное образование для поступления в музыкальное училище и вуз. Это происходит только благодаря особым усилиям отдельных родителей по организации обучения своих детей в музыкальных школах параллельно с интернатом, благодаря высоким нравственным и профессиональным качествам некоторых педагогов и воспитателей интерната, которые только на собственном энтузиазме, за счет личного времени и сил, сумели преподать отдельным детям достаточные для дальнейшего обучения основы теории, привить любовь к музыке, музыкальным инструментам и творчеству, а также благодаря огромному желанию и самостоятельным занятиям самого ребёнка, вплоть до самообразования. Необходимо помнить, что школьники с частичной или полной потерей зрения, проживающие в небольших населённых пунктах, наравне со здоровыми детьми могут воспользоваться правом выбора конкретного учреждения дополнительного образования, т.к. там нет специализированных интернатов, огромных расстояний от дома до школ и мест работы родителей; педагогами учитывается характер конкретного заболевания и делается некоторая коррекция программы обучения на уровне педагога или завуча. Дети-инвалиды по зрению, проживающие в крупных городах, несмотря на ряд преимуществ (больше возможностей в плане использования достижений культуры и цивилизации (посещение концертов, театров, музеев, спортивных соревнований, выставок и т.д.), испытывают более серьёзные трудности: затруднено передвижение по городу (из-за огромного потока машин, необорудованности переходов, светофоров, безразличия суетливых прохожих, неудобств в использовании общественного городского транспорта, отсутствия сопровождающих). Учебные заведения, где они могли бы получить общее и дополнительное образование, территориально разбросаны, родители таких детей вынуждены напряжённо работать, чтобы справиться с материальными трудностями не только бытового плана, но и пытаться лечить ребёнка (а это зачастую бывает платно), рабочие места их также находятся далеко от дома и они физически не успевают провожать детей на учебу и т.п.

Возможно ли разорвать этот замкнутый круг, есть ли теоретические предпосылки и реальные силы, способные изменить положение? Точный ответ на этот вопрос может дать только время. Однако сам факт опублико-

вания этой статьи, интерес множества организаций и учреждений к решению наиболее проблем преемственности разных уровней художественного образования инвалидов, создание и плодотворная 20-летняя деятельность Российской государственной специализированной академии искусств, творческий и деятельный настрой его выпускников и педагогов, внимание общественности к этим проблемам вселяют оптимизм.

М.Д. Митлянский

### Специфика преподавания живописи на первых курсах РГСАИ

**Аннотация.** *Статья посвящена рассмотрению тех приемов и методов обучения студентов-инвалидов мастерству живописи, которые позволяют профессиональное отставание таких студентов от их сверстников с хорошей подготовкой с учетом существующих одинаковых программ в художественных вузах страны.*

**Ключевые слова:** *натюрморт, гипсовая голова, гризайли, эстетическое развитие, культурный кругозор.*

Для начала несколько слово о существующих школах обучения художников. Есть школа академическая, это достаточно хорошо отработанный за двести пятьдесят лет алгоритм, так обучались Рокотов, Боровиковский, Левицкий, Тропинин, Иванов, Брюллов, Крамской, Саврасов, Левитан и многие другие. В конце XIX – начале XX вв. по этой методике (отчасти трансформированной) учили наши великие педагоги: Чистяков, Кордовский и другие. У них учились такие мастера, как Врубель и Серов. В советский период традицию продолжили наши ведущие художественные вузы. РГСАИ также работает в этой парадигме. На мой взгляд, эта методика даёт художнику максимально полные возможности по овладению профессиональным мастерством.

С этой целью профессорами РГСАИ О.Н. Лошаковым и А.В. Ишиным была разработана учебная программа по дисциплинам «рисунок», «живопись» и «композиция» для студентов первого курса в первые девять недель обучения.

Следует отметить, что отдельной проблемой для наших учащихся, как слабослышащих, так и страдающих аутизмом, является правильное понимание учебной задачи. Даже при наличии квалифицированного сурдопере-

водчика, объяснить слабослышащему студенту общеизвестные термины порой бывает очень сложно, поскольку эти учащиеся обладают крайне бедным словарным запасом и слабым, зачаточным понятийным аппаратом. Тем более затруднительны для их понимания специальные термины, нетривиальные понятия, а иногда и достаточно распространенные. Проблема усугубляется ещё и тем, что если раньше чтение литературы было занятием привычным, то сейчас ребята с ограничениями по слуху в основном общаются с помощью социальных сетей, а язык социальных сетей чрезвычайно беден, не всё можно заменить смайликом. К сожалению, это проблема не только слабослышащих, это общая проблема современной молодёжи.

Для студентов-аутистов известной проблемой является общение, как с педагогом, так и с другими учащимися. В этом случае от преподавателя требуется создание особо благоприятной атмосферы во время занятий. Студентам с ДЦП, ограниченными в движениях, приходится в индивидуальном порядке вместе с преподавателем подбирать такой алгоритм рисования и живописи, который для данного конкретного учащегося органичен и возможен, начиная от конкретного способа как держать кисть и вплоть до организации рабочего места и расположения тюбиков с масляными красками.

Тут необходимо остановиться на имеющихся образовательных стандартах. За последние несколько лет общее количество часов на живопись и композицию значительно снизилось. Сейчас на работу по живописи отводится всего десять часов, включая два часа самостоятельных занятий. Два часа в неделю приходится на композицию. Примерно в три раза больше ученик Московского художественного лицея занимается этими предметами в течение семи лет перед поступлением в Суриковский институт. Для специализированной Академии, учитывая особенности нашего контингента, нужно гораздо большее количество часов по специальным дисциплинам, чем для других художественных вузов.

Начинать приходится не с натуры, а с натюрмортов. Причём, поскольку большинство ребят не имеют опыта работы маслом, мне кажется целесообразным начинать обучение технике масляной живописи с написания гризайлей. Для начала они пишут несколько простых натюрмортов из трёх-четырёх предметов, затем мы пишем несколько гризайлей драпировок, после чего мы начинаем осваивать гризайли гипсовых голов. Значительные усилия при обучении написания гипсовых голов в технике гризайли приходится уделять именно рисунку-конструкции головы и её пропорциям. Необходимо постараться свести работу к набору простейших ал-

горитмов: конструкция-пропорции-цвет-тень. В начале целесообразно писать достаточно короткие постановки гипсов: на четыре-восемь часов, это необходимо для наработки достаточного автоматизма и освоения конструкции и основных пропорций головы. Параллельно с освоением гипсов можно приступать к написанию этюда из трёх-четырёх несложных предметов. Натюрморты должны быть достаточно просты (гармоничные локальные цвета предметов и нейтральный фон, чёткое боковое освещение). Предварительно студенты должны быть ознакомлены с основами цветоведения – с представлениями о цветовом круге, тёплыми и холодными цветами и другими необходимыми для живописца элементарными сведениями. Тут очень полезным оказывается то, что примерно в это же время мы осваиваем основы цветоведения в рамках курса по технологии живописи – это помогает дополнительно упорядочить и систематизировать соответствующие сведения.

Мне кажется, что для понимания самой сути живописи натюрморт играет очень важную, если не главную, роль. В отличие от написания портрета или фигуры человека, где сама по себе конструкция человеческого тела и головы представляют собой очень большую сложность для изображения, основную часть времени приходится уделять рисунку. В силу особенностей нашего контингента, натюрморт позволяет учащимся понять, какова роль цвета и света в живописи, что такое цветовой тон и насыщенность цвета, как с помощью цвета строится пространство холста, какова роль дополнительных цветов в живописи и освоить другие азы профессии. Каждый натюрморт должен иметь какую-то свою задачу и при этом вызывать интерес у студентов, интриговать их. Очень полезно в первом семестре дать задание написать несколько драпировок разных цветов.

Сами по себе колористические задания должны предусматривать решение конкретных задач – от простых, гармоничных по цвету этюдов к менее тривиальным постановкам: этюдам на контрастных и сближенных цветах, белое на белом, чёрное на чёрном (последние – во втором и третьем семестрах) и прочее. Очень полезно делать постановки для больших холстов – при работе над такими натюрмортами у студентов появляется уверенность в своих возможностях, необходимая свобода действий. Работу с натюрмортами необходимо вести параллельно с работой над портретом.

Лишь после написания значительного количества гризайлей гипсовых голов, можно приступать к этюдам головы натурщика, причём, на это не следует отводить слишком много времени, довольно шести-восьми часов.

Таким образом, к концу четвёртого семестра, как правило, удаётся довести подготовку наших студентов до приемлемого уровня, в значительной степени сократив (а иногда и полностью ликвидировав) разрыв между нашими студентами и учащимися других художественных вузов.

Однако, помимо освоения навыков профессионального мастерства, необходимо дать общее представление о том, что такое изобразительное искусство, в чём состоит работа художника, научить мыслить в категориях художественных образов. Необходимо просматривать вместе с ними альбомы произведений выдающихся мастеров, следить, чтобы студенты посещали музеи, ходили на выставки – и желательно ходить вместе с ними. Наш город даёт для этого уникальные возможности, и надо приучить студентов ими пользоваться. Посещение музеев и выставок должно стать привычкой. Возможно, это следует сделать обязательным, может быть, к этому стоит подключить преподавателей истории искусств. Я часто предлагаю студентам знакомиться с произведениями различных авторов в интернете – это самый доступный способ. Иначе невозможно погрузить студентов в контекст нашей деятельности.

Подводя итоги вышесказанному, отмечу ряд особенностей нашей работы на младших курсах:

1. Работа с каждым учащимся строго индивидуальна, она определяется как особенностями его ограничений, так и его общим культурным уровнем и уровнем профессиональной подготовки.

2. Обучение должно вестись «на разных скоростях» с учётом особенностей каждого студента.

3. Поскольку рисунок является основной проблемой на первых курсах, необходимо писать как можно больше гризайлей гипсовых голов.

4. При этом необходимо возвращаться к написанию натюрмортов, чтобы работа с цветом постоянно совершенствовалась.

5. Расширять кругозор и повышать культурный уровень учащихся.

*И.В. Сыроежкин*

**Формирование и развитие исполнительских навыков у баянистов  
с ограниченными возможностями зрения**

**Аннотация.** *В этой статье опытный педагог делится разработанными им методами обучения незрячих баянистов основным навыкам, поз-*

*воляющим правильно поставить руки, избежать зажатости мышц, освоить свободное падение пальцев и другие приемы исполнения виртуозных музыкальных произведений.*

**Ключевые слова:** *постановка руки, зажатость, расслабление, свободное падение пальцев, формирование навыков, внешнее пространство.*

Для музыкантов с дефектами зрения вопросы, связанные с формированием исполнительских навыков, являются приоритетными. Для инвалидов по зрению, как правило, характерна некоторая замкнутость, боязнь внешнего пространства, а отсюда – и мышечная зажатость, угловатость движений и, как следствие, несвобода исполнительского аппарата. Многие из них начинают серьезно заниматься музыкой уже в зрелом возрасте, чаще всего в специализированном колледже, а до этого были лишь эпизодические, кружковые занятия в интернатах. Поэтому, попав в среднее, а иногда и в высшее учебное заведение, они часто не имеют ясного, четкого представления о правильной посадке, постановке музыкального инструмента, о свободе исполнительского аппарата, о работе пальцев в мелкой технике и вообще, о физиологии двигательного процесса. Незнание и непонимание таких вещей ведет, в лучшем случае, к замедлению технического роста музыканта, а в худшем, к возникновению профессиональных заболеваний из-за неполадок в двигательном аппарате.

Ощущение мышечной свободы – вот первая задача, с разрешения которой и должно начинаться обучение музыканта. Именно отсутствие ясного представления об ощущении мышечной свободы и является главным фактором, создающим благоприятную почву для множества неполадок, возникающих позднее в двигательном аппарате. Без этого ощущения уже невозможны никакие надежды на более или менее нормальную работу рук. Рука человека – уникальный, совершенный аппарат, созданный природой. По своим возможностям, всеобъемлющей тонкости функций, отзывчивости и готовности выполнять приказы мозга она не имеет себе равных. Руки имеют больше всего каналов связи с мозгом. Все, что создано человеком в различных областях его деятельности, не могло быть осуществлено без руки. Правильно овладеть этим совершенным аппаратом невозможно без знания его. Но баянисты нередко относятся к своим рукам потребительски, заставляя их работать «на износ», не задумываясь над тем, в нормальных или ненормальных условиях они работают. И часто причины «неисправности» рук и свои

профессиональные неудачи они видят не там, где их следует искать. Ба-янист, не знающий своих собственных рук, не может дать правильных знаний в этом вопросе и своим ученикам.

Необходимо особо подчеркнуть важность предварительного освоения мышечной свободы и умения управлять мышцами в самых простейших движениях рук, прежде чем перейти к занятиям на музыкальном инструменте. В известной мере ощущение свободы мышц и суставов знакомо каждому человеку, так как в бытовых движениях оно довольно часто подсознательно возникает. Однако подсознательное приведение мышц в состояние свободы не оставляет ясного следа в сознании и памяти человека и поэтому не может быть в любой нужный момент произвольно вызвано для использования. Почти всегда мышцы рук свободны, например, при ходьбе или когда они опущены вдоль тела, так как организм сам без участия сознания и воли приводит их в такое состояние. Если мы попытаемся направить внимание на то, чтобы почувствовать все особенности этого состояния и твердо запомнить его, то после определенной тренировки и наблюдений сможем сознательно использовать эти состояния в движениях рук при выполнении какой-либо работы. Опущение вдоль тела руки – лучшая поза, в которой можно полностью расслабить мышцы, так как никаких поддерживающих усилий здесь не нужно. Подтверждением расслабленности мышц служат ощущение тяжести, наполненности, простора, удобства внутри рук. Затем нужно неподвижно висающие руки легко толкнуть вперед импульсным усилием мышц и потом наблюдать, как они без участия мышечных усилий естественно раскачиваются до тех пор, пока полностью не остановятся. В таком свободном раскачивании ощущение весомости рук не будет одинаковым – оно в каких-то едва уловимых дозах меняется и большей частью эти изменения можно наблюдать в кисти: при смене направлений кисть будет ощущаться почти невесомой, а по мере приближения к корпусу наполненность ощущается в большей степени. Затем полезно будет сравнить ощущение неподвижной руки и раскачивающейся. Эту разницу в ощущениях также необходимо уловить, осознать и запомнить. Подчеркнем, что в наблюдениях за руками следует находить как разницу, так и сходство между различными ощущениями и все это оценивать с позиции «лучше» или «хуже», «удобнее» или «неудобнее» каким-либо частям рук или рукам в целом. Для определения всех найденных тонкостей необходимо подбирать слова, наиболее точно отражающие то или иное ощущение. В этом случае ощущения запоминаются прочнее и легче вос-

становливаются при повторении упражнений, так как слово помогает эмоционально-волевому усилию.

Все моменты, когда в руках будет появляться чувство удобства, нужно непременно запоминать и развивать, так как именно чувство удобства, естественности есть сигнал в центральную нервную систему о нормальном функционировании мышц. Когда в общем состоянии свободы мышц в руках усвоено, следует перейти к наблюдению за состоянием частей руки: мышц и суставов предплечья, плеча, кисти, каждого пальца. Все состояния, освоенные в руке в целом, необходимо теперь ощутить в каждой части руки в тех же положениях – неподвижно висящей руки и раскачивающейся. Нельзя пропускать ни одной непознанной части руки – все должно быть тщательно изучено. Затем нужно будет все эти ощущения проверить на расслабленной и подтянутой позе тела. Настроение человека и его осанка взаимосвязаны. Естественная, правильная, удобная поза – одно из условий хорошего самочувствия и самоконтроля. Оптимальная поза – это не только правильный выбор положения, но и владение своим тонусом. Понятие «тонус» связывается физиологами с уровнем рефлекторной активности нервно-мышечной системы, с длительным удержанием определенного состояния активности мышц. Н.О. Бернштейн считает, что тонус мышц есть состояние готовности нервно-мышечного аппарата к действию. При расслабленной и подтянутой позе одни и те же движения будут ощущаться по-разному именно из-за пониженного или активного тонуса мышц. При сравнении легко можно будет заметить, что расслабленная поза создает пассивный настрой мышц – руки становятся тяжелыми, ленивыми, внимание притупляется. Подтянутая поза создает активный настрой мышц – движения становятся легкими, руки послушными и внимание обостренным. При активной позе собранность всего нервно-мышечного аппарата оказывает ценную помощь рабочим движениям в их организации и точности, а при пассивной позе этого не происходит. Правильная, стройная осанка способствует лучшему поддержанию рук корпусом именно из-за равномерного растяжения мышц спины и грудной клетки. При сутулой осанке неравномерное растяжение мышц спины и грудной клетки лишает руки активной поддержки корпусом, внутренние органы при такой осанке находятся в несколько стесненных условиях, что также не способствует созданию наилучших условий для работы.

Таким образом, в мышечной свободе можно различать две категории – пассивную и активную. Пассивная мышечная свобода, то есть расслаб-



ленность, характеризуется ощущением тяжести, весомости, наполненности. Такое мышечное состояние необходимо при отдыхе – оно дает мышцам возможность быстрее отдохнуть и восстановить запас сил. Работа в состоянии расслабленных мышц приводит к ощущению усталости. Активная мышечная свобода характеризуется ощущением легкости, подтянутости, готовности мышц собранно включаться в работу. Именно в таком состоянии мышцы и должны работать. Для приведения мышц в такое состояние необходимо определенное так называемое тоническое напряжение.

Следующая задача – наблюдение за работой пальцев. На свободно опущенной руке ощутить удобство и естественность в пальцах, обращая внимание поочередно то на состояние каждого пальца в отдельности, то на какие-либо пальцы в обеих руках, то на общее состояние каждой и обеих кистей.

После изучения состояния пальцев на неподвижной руке нужно перейти к изучению их при разгибании и сгибании. Мышечное усилие при разгибании и сгибании каждого пальца должно быть минимальным. Каждое включение сгибателей и разгибателей необходимо ощутить и запомнить. При включении мышц какого-либо пальца необходимо контролировать состояние не занятых в этот момент пальцев – они не должны напрягаться. Первый и второй пальцы являются относительно независимыми, третий, четвертый и пятый связаны друг с другом, и поэтому при работе какого-либо из них другие выполняют сопутствующие движения. Это явление следует считать нормальным и противоестественно стремиться оставлять неподвижным какой-либо из этих пальцев при работе других. Особенно внимательно нужно регулировать работу четвертого пальца – это самый «неудобный» палец. Он требует особого внимания и осторожности. По силе и подвижности четвертый палец уступает второму и третьему, но при разумном и систематическом развитии можно значительно улучшить его возможности.

Естественное положение пальцев, положение их при отключенных сгибателях и разгибателях. В это положение пальцы легче всего привести на свободно опущенных руках, тогда каждый палец имеет свое определенное место. Баянист должен хорошо чувствовать малейшее нарушение пальцами естественного положения и уметь своевременно принимать необходимые меры для немедленного исправления возникающих здесь ошибок. Больше всего склонны к нарушению естественного положения первый и пятый пальцы: они в таких случаях или распрямлены или скрючены. Нарушением естественного положения следует считать и прогибание фаланг пальцев, оно опасно тем, что вызывает излишнее напряжение запя-

стью. Еще следует отметить, что освободить какой-либо палец можно только в естественном положении.

Параллельно с воспитанием свободы мышц рук непременно нужно проводить такую же работу и со всеми мышцами организма, так как возникающие при игре на инструменте сопутствующие напряжения в мышцах, не участвующих в работе, будут существенно мешать точности движений, и снижать выносливость. Ненужные сопутствующие напряжения следует искать в мышцах корпуса, ног, лица, шеи. Длительные напряжения в мышцах лица и шеи могут вызвать головные боли, так как из-за них нарушается мозговое кровообращение, что и приводит к ухудшению памяти, зрения и слуха и к быстрой утомляемости от любой умственной работы.

На вышеизложенных задачах заканчивается предварительный этап воспитания свободы рук. Наблюдение за состоянием мышц рук и всего организма необходимо осуществлять в любой работе – в этом случае самоконтроль и регулирование мышечных напряжений станут привычными и успехи будут достигнуты за более короткий срок.

Дальнейшее совершенствование мышечно-суставных ощущений нужно проводить, сочетая занятия без инструмента и на инструменте. Через определенное время можно будет вообще отказаться от упражнений без инструмента – они могут понадобиться лишь в том случае, когда потребуется уточнение ощущений на каком-либо этапе движения. В правильной организации игровых движений ведущую роль играет точное мысленное представление ожидаемого движения. Слова: тяжесть, наполненность, весомость, удобство – определяют ощущение мышечной свободы. Слова: легкость, удобство, естественность, чуткость – определяют ощущение активной мышечной свободы.

Во время занятий на баяне также необходимо пользоваться словами, точно определяющими состояние, нужное в данный момент для движения рук и пальцев. Например, пальцы (руки) легкие, активные, или движения рук (пальцев) удобные, естественные, спокойные, сильные и т.д. Такие словесные формулы будут оказывать помощь в более быстрой настройке рук для работы и в более точной организации движений.

Психофизиологические законы организации рабочих движений музыкантов всех специальностей едины. В основе работы мышц на любом музыкальном инструменте лежит импульсный принцип. Он состоит в том, что при извлечении звука в мышцах протекает три этапа состояний, мгновенно сменяющих одно другое.

Готовность к движению – мышцы в состоянии активной свободы, пальцы в естественном положении, работает экономное усилие, необходимое только для поддержания рук в определенной позе. Взятие звука. Каждый музыкальный инструмент имеет свои специфические особенности и поэтому способов туше очень много. Выбор движения для взятия звука определяется звуковыми задачами. Вся особенность в том, что это усилие должно быть предельно коротким, занимающим долю секунды, то есть столько времени, сколько нужно, чтобы услышать взятый звук. После восприятия звука слухом усилие, примененное для его извлечения, должно быть мгновенно снято. Например, на баяне должно остаться усилие, рассчитанное только для очень легкого придерживания взятой клавиши. Ни в коем случае не должно быть ни малейшего надавливания, так как именно в чрезмерном надавливании на клавиши. После взятия звука и кроется главная опасность, приводящая и к замедленному развитию техники, и к болезни рук.

Существуют две категории мышечной деятельности: динамическая и статическая. Динамическая мышечная деятельность направлена на перенесение тела или частей тела в пространстве, связана с движением. Статическая – направлена на удержание тела или частей тела в неподвижном положении. При динамической мышечной деятельности поглощение кислорода организмом, кровообращение и обмен веществ усиливаются в зависимости от величины мышечной нагрузки. При статической мышечной деятельности поглощение кислорода организмом увеличивается незначительно по сравнению с нерабочим спокойным состоянием. Кровообращение резко ухудшается, так как постоянно напряженные мышцы давят на стенки кровеносных сосудов и сужают их. Обмен веществ также резко ухудшается, недоокисленные продукты обмена скапливаются в мышечных тканях, в результате чего образуются опухоли, располагающиеся на различных частях руки, чаще всего на запястье, кисти и ладони. Нарушение кровообращения и обменных процессов приводит к органическим изменениям в мышечных и костных тканях. Следовательно, чрезмерное надавливание на клавиши после взятия звука есть страшнейший враг инструментальной техники.

Все три этапа мышечных состояний: приготовление, взятие звука, придерживание – необходимо учить при медленных движениях, внимательно контролировать и осознавать каждый этап. Выполнение движений в медленных темпах способствует более ясному осмысливанию деталей в различных приемах игры, лучшему запоминанию всех тонкостей работы мышц и более точной корректировке мышечных напряжений. Необходимо

помнить, что работа рук есть, прежде всего, умственный процесс. В медленных темпах необходимо контролировать каждую деталь движения, затем по мере освоения движений переключать контроль только на общее состояние рук и уже на этой основе ускорять движения и добиваться автоматизма. Периодически необходимо снова возвращаться к медленным темпам – это будет способствовать предупреждению возможных ошибок.

Необходимо особо остановиться на работе пальцев в мелкой технике. Основной принцип их работы – свободное падение. Фантастическая техника руки Н. Паганини проистекала из познания и следования «естественному падению пальца». Стремлением Паганини было по возможности избежать напряжения и обосновывать аппликатуру «естественного падения пальца». В чем суть «свободного естественного падения пальца?» Такое движение пальцев мы очень часто применяем в бытовых движениях, но вся сложность состоит в том, что это движение мы делаем автоматически, бессознательно. Теперь же оно должно быть как бы заново переосмыслено. Чтобы понять и почувствовать суть этого движения, нужно выполнить следующие упражнения.

Сесть за стол, опереться на него локтем, поднять в вертикальное положение предплечье и кисть с легко распрямленными пальцами; снять всю излишнюю поддерживаемую мышечную нагрузку; направить внимание на контроль за пальцами; отключить мышцы, поддерживающие распрямленные пальцы – они должны легко упасть до положения, где их не нужно держать. Самое важное здесь – почувствовать свободное, естественное падение пальцев. Их внутреннее состояние в момент падения должно быть очень удобным – они должны быть невесомыми. Падать пальцы должны без какого-либо участия мышц, после падения они должны быть совершенно свободными. Однако это лишь схема движения. Никакой работы в таком состоянии пальцы выполнять не смогут «это – пассивное падение».

После усвоения пассивного падения пальцев, нужно перейти к выполнению активного падения. Здесь добавляется мышечный импульсный толчок, в результате которого мышцы получают заряд энергии, необходимой для взятия звука. Отличие активного падения от пассивного состоит в том, что пальцы должны начинать падение легко, спокойно и затем свободно ускоряться, сохраняя естественность и удобство; мышечный импульс, сообщенный пальцами в начале падения, не должен вызывать их напряжение, он включается только в момент взятия звука. Незанятые в этот момент пальцы могут выполнять сопутствующие движения (особенно 3, 4 и 5), но не должны напрягаться.

ся. Для более полного и осмысленного освоения свободного пассивного и активного падения пальцев нужно воспользоваться поэтапным освоением всех элементов движения. При использовании этого принципа на инструменте перед падением пальца необходим небольшой активный легкий его замах, способствующий большей активизации рабочего движения.

Большую роль в воспитании правильных двигательных навыков играет внимание. Оно тесно связано с психическими процессами. Ушинский говорил, что внимание – это та единственная дверь нашей души, через которую все, что есть в сознании, непременно проходит. У внимательного человека возбуждение нужных для работы мозговых центров вызывает торможение остальных: человек освобождается от ненужной нервной нагрузки и это сказывается в расслаблении мышц тех органов, которые не нужны для выполнения данного действия.

При выполнении различных движений и в период их освоения, и в дальнейшем при их использовании нужно внимательно следить за изменением мышечных ощущений, сравнивать между собой, отбирать наилучшие из них и закреплять. Анализ и сравнение ощущений позволяет быстрее разобраться в их качестве. Здесь огромное значение имеет самонаблюдение.

Работа рук контролируется тремя способами: осязательным, зрительным, слуховым. При начальном освоении движений работа рук контролируется осязанием и зрением. Необходимо научиться тонко чувствовать все, что происходит внутри рук – в мышцах и суставах. Зрением контролируется внешняя сторона движений: положение пальцев, суставов, рук в целом. По мере налаживания внутренней и внешней сторон движений следует обращать внимание на звуковой результат каждого движения для того, чтобы осознать и укрепить связь: движение – звук. При усвоении движений и наличии прочного автоматизма контроль за работой рук переходит к слуху по принципу: ожидаемый звук – движение.

Необходимо отметить ряд особенностей, обусловленных спецификой звукоизвлечения и вертикальным расположением клавиатур баяна. Важной проблемой является выработка правильного контакта пальцев с клавиатурой. От этого зависит постановка и развитие исполнительских навыков баяниста. Пальцы являются той частью исполнительского аппарата, которая непосредственно соприкасается с клавиатурами. Здесь проходит, по выражению Г. Нейгауза, «линия фронта», которую должен подготовить и ощутить «тыл» (кость, предплечье, плечо, корпус исполнителя). Большого внимания заслуживает принцип использования естественного веса руки;

но в применении к игре на баяне он будет отличаться от аналогичного принципа пианистов. В отличие от пианистов, руки и корпус которых находят прекрасную опору на клавиатуре фортепиано, расположенной в горизонтальной плоскости, у баянистов таковая весомая опора невозможна, так как клавиатуры баяна расположены в вертикальной плоскости. Во избежание чрезмерного напряжения мышц, участвующих в игровом процессе, баянисты, тем не менее, должны находить опору на клавиатурах.

Вес руки при ее перемещении по клавиатуре сверху вниз помогает движению, а при игре снизу вверх является некоторым тормозом. Преодолевается противодействующая сила веса руки плавным и непрерывным подъемом руки вверх. Здесь участвуют мышцы плечевого пояса (бицепсы), которые обеспечивают движение предплечья, а с ним и движение по клавиатуре кисти и пальцев. Непонимание сущности данного процесса приводит к тому, что предплечье не подготавливает для кисти и пальцев последующую позицию на клавиатуре, и происходит задержка движения.

Вследствие специфики звукоизвлечения на баяне, характер звука не всегда соответствует движениям руки – например, при чрезмерно напряженной руке звук может быть слабым и вялым. Такого рода зажатие часто бывает трудно обнаружить, необходим постоянный самоконтроль за качеством звука и минимальными игровыми усилиями для достижения нужного звучания. Природа звукоизвлечения на баяне дает исполнителям возможность добиваться плотного, насыщенного звучания при незначительных весовых нагрузках на пальцы рук, используя лишь более интенсивное движение меха. Причем у правой руки минимум нагрузки могут иметь все ее части, а у левой – только пальцы и кисть при разжипе меха и лишь пальцы при сжипе, так как кисть ее подключается к ведению меха вместе с предплечьем и плечом. Этот минимум нагрузки необходим для опоры на клавиатуру, так как в противном случае руки повиснут над клавиатурой и утратят контакт с ней, что приведет к поверхностной игре. Некоторые баянисты при больших динамических уровнях звучания психологически настраиваются на чрезмерное напряжение всех частей рук, тем самым утяжеляя и сковывая свои движения. Добиваться необходимого насыщенного звучания нужно при минимальных усилиях. Сила звука непосредственно зависит от интенсивности физических усилий лишь тех частей левой руки, которые осуществляют ведение меха.

Известным и неоспоримым является тот факт, что при равных данных и работоспособности больших успехов добивается тот ученик, двигатель-

ный аппарат которого свободен. Случается так, что чем больше баянист занимается, тем хуже играет. А все объясняется тем, что силы и время таких музыкантов уходят не на художественное исполнение, а на борьбу с преградами, созданными благодаря ненужным мышечным напряжениям. И чем больше они борются с ними, тем больше и больше их возникает. Особенно вредны такие помехи на эстраде: музыканту трудно сосредоточиться на художественной стороне исполнения из-за больших затрат нервных и физических сил при преодолении технических трудностей. Эти трудности усиливают чувство неуверенности, порождают чувство страха, нервозность, суетливость. При фиксировании внимания на процессе преодоления трудностей они еще больше мешают творческой работе. И если в таких ситуациях происходит срыв, то чувство страха, неуверенности при следующем выступлении на эстраде усиливается, так как память фиксирует неудачи предыдущего выступления и обостряет их в следующем. Одной из главных причин возникновения подобных ситуаций является неосознанное владение движениями рук. Обстановка эстрады заставляет мозг работать на всю мощность, возникают условия душ включения сверх контроля, который в обычной спокойной обстановке занятий на инструменте отсутствует и поэтому исполнитель попадает в непривычную для себя обстановку, где срывы, остановки и ошибки неизбежны. Особенно часты такие ситуации в учебных заведениях, когда учащиеся из-за неритмичных занятий вынуждены играть недоработанную программу. Такие выступления обязательно оставляют соответствующий след в памяти, способствуют усилению чувства боязни эстрады. Огромное значение в воспитании хорошего эстрадного самочувствия играют положительные эмоции. Сочетание положительных эмоций, проявляющихся в ощущениях прилива сил, уверенности в себе, вдохновения, является основной для развития творческих сил музыканта. Отрицательные эмоции не дают возможности рационально и эффективно использовать свои силы и способности.

Человек имеет защитную систему, призванную охранять организм от вредных и опасных воздействий внутренней и внешней среды. Защитная система имеет в своем распоряжении множество способов сигнализировать сознанию о различных нарушениях в отдельных органах, мышечных тканях и т.д. Ощущения неудобства при усталости в каких-либо приемах игры следует считать первым сигналом защитной системы о неблагополучии в руках. Усталость – одно из естественных проявлений организма. Но если это чувство появляется через короткий промежуток времени после

начала занятий, это уже сигнал защитной системы. Если не обращать внимания на усталость и продолжать заниматься, то чувство усталости станет более острым. Какое-то время за счет запаса выносливости организм будет переносить такую усталость, но постепенно она распространяется на другие участки тела, так как в этом случае автоматически будут включаться в работу соседние с работающими мышцы, в результате чего мышечная энергия во время работы увеличивается и может пострадать быстрота и точность движений. Это приводит к тому, что даже в простых движениях будет работать почти вся мышечная система, а это резко усложняет не только работу рук, но и создает неблагоприятные условия для работы всего организма. Все это может привести к болевым ощущениям, которые, как и усталость, могут распространяться по организму и охватывать все новые группы мышц.

По различным причинам музыкантам порой приходится играть на инструменте, несмотря на болевые ощущения. Длительное пересиливание болевых ощущений может, в конце концов, привести и к очень серьезным органическим изменениям в мышечных и костных тканях, к судорогам, к нарушению работы двигательных центров. Игнорирование сигналов защитной системы: чувства неудобства, усталости, боли и т.д. – бесследно для организма не проходит, и за невнимание к ним музыканту часто приходится жестоко расплачиваться.

При игре на музыкальном инструменте отсутствие умения правильно распределять мышечные усилия очень быстро вызывает в двигательном аппарате различные неполадки. Наиболее распространенная причина появления нарушений при игре на баяне – чрезмерные усилия для взятия и удержания клавишей, особенно на предельно сильном звуке. Рациональное распределение мышечных усилий для взятия и удержания клавишей на баяне будет заключаться в умении на любой силе звука брать клавиши до дна и затем удерживать их самым минимальным усилием в зависимости от натяжения пружин в правой и левой клавиатуре. Пальцы обеих рук должны быть всегда легкими, чуткими, активными.

У баянистов нередко по каким-то причинам вырабатывается привычка играть постоянно поднятым локтем правой, левой или обеих рук. Положение приподнятого локтя необходимо лишь в тех случаях, когда нужно создать пальцам наиболее выгодное и удобное положение для работы на клавишах. Если такой необходимости нет, то локоть нужно держать свободно и легко опущенным. Так устраняется избыточная нагрузка мышц в локте,



плече и плечевом поясе. В противном случае может развиться привычка играть с постоянной перегрузкой мышц, что приведет со временем к потере выносливости, к ухудшению техники. Необходимо научиться создавать мышцам условия для отдыха во время работы. Из трех этапов движения руки для извлечения звука – приготовление, взятие звука, придерживание клавиши – рабочим будет только один этап – взятие звука, а другие два следует считать отдыхом для рук. Моментами отдыха для мышц при игре также необходимо считать паузы, цезуры, переносы рук на любые интервалы. неполадки в работе двигательного аппарата возникают из-за отсутствия двигательной школы, незнания или игнорирования психофизиологических законов работы мышц. Все это приводит к каким-либо нарушениям, при которых может пострадать и звук, и техника, и здоровье. При правильном воспитании двигательных навыков возникновение неполадок в руках у музыкантов исключено. Воспитание двигательных навыков дело весьма сложное, требующее терпения и воли. Однако без овладения правильной организацией движений невозможно достичь больших профессиональных высот.

*С.А. Филатов-Бекман*

**Инновационные компьютерно-музыкальные технологии  
как средство творческого развития студентов  
с физическими и сенсорными ограничениями**

**Аннотация.** *В статье обсуждается современный подход к компьютерно-музыкальному моделированию как средству развития творческого потенциала студентов, моделирование представлено в виде технологической линии, включающей синтез числовых множеств и преобразование полученных чисел в акустические частоты. Дан анализ полученного звучания. Рассматриваются педагогические вопросы апробации технологической линии.*

**Ключевые слова:** *математическая музыка, компьютерно-музыкальное моделирование, музыкально-статистическая модель.*

Среди абитуриентов российских вузов из года в год возрастает количество людей, страдающих ослабленным слухом, зрением, другими необратимыми заболеваниями. С одной стороны, эта категория молодежи вполне адекватно вписывается в общий контингент студентов, способных осваивать образовательные программы вузов. Но, с другой стороны, обу-

чение студентов с ограниченными возможностями нуждается в применении новых подходов к учебному процессу, позволяющих обеспечивать достаточное качество профессиональной подготовки, соответствующее действующим образовательным стандартам.

Сказанное в полной мере относится к студентам музыкальных вузов, имеющим ограниченные физические возможности. При поступлении в вуз такие студенты нацелены на получение полноценного высшего образования и на дальнейшее использование полученных компетенций, знаний и умений в профессиональной деятельности, поскольку от содержания, форм, методов, технологий обучения зависит в будущем их личностная и профессиональная самореализация. Среди задач, которые призван решать педагогический коллектив РГСАИ, особо выделим *развитие творческих способностей* – базового личностного качества музыканта-профессионала.

Незаменимым подспорьем в процессе профессиональной подготовки студентов-музыкантов может служить персональный компьютер и связанные с ним музыкально-компьютерные технологии – молодая, интенсивно развивающаяся область науки и педагогики. Находясь на грани, соединяющей музыкальную науку и информатику, данная область затрагивает педагогику, музыковедение, музыкальную звукорежиссуру, музыкальную акустику и музыкальную информатику. С точки зрения педагогики, данные технологии выступают как важная составляющая музыкального образования, нацеленная на формирование разносторонних специалистов. В настоящее время среди компьютерно-музыкальных технологий можно выделить экспериментальные дисциплины, образовательные стандарты для которых находятся в стадии разработки. Однако внедрение данных технологий в учебно-образовательный процесс на разных уровнях – от колледжа до вуза – уже началось.

Для музыкальной звукорежиссуры рассматриваемые технологии предоставляют уникальные возможности создания аудио-образа как на основе реального («живого») звука, так и на основе компьютерных примеров звучания, объединенных в компьютерные базы данных

Музыкальная информатика является необходимым компонентом музыкального образования, включая такие компьютерно-музыкальные технологии, как программы – музыкальные редакторы, а также цифровую обработку музыкальных звучаний. Музыкальная информатика и музыкальная акустика содержат элементы компьютерного моделирования, прилагаемые к акустическим объектам (музыкальное звучание), и поэтому могут быть отнесены к сфере компьютерного моделирования.

В педагогике музыкального образования под компьютерно-музыкальными технологиями принято понимать: 1) направление профессиональной подготовки студентов (например, бакалавриат «Музыкально-компьютерные технологии»); 2) совокупность специальных музыкальных дисциплин учебного плана того или иного образовательного направления (музыкальная акустика, музыкальная информатика, цифровые аудиотехнологии и др.); 3) совокупность методов профессиональной подготовки музыкантов, связанных с работой на компьютере и применяемых в процессе освоения разных дисциплин учебного плана.

Рассматриваемые технологии позволяют не только обеспечить успешное освоение тех или иных учебных модулей, но и интенсифицировать процесс развития творческих способностей студентов с ограниченными возможностями здоровья, что открывает молодым музыкантам путь к дальнейшей успешной учебной и профессиональной деятельности. Интенсивное развитие информатики содержит перспективы, ранее совершенно недоступные студентам с ограниченными возможностями, и оказывает серьезную, а подчас и принципиальную помощь в их социализации. Это направление, особенно в последнее время, приобретает актуальность еще и потому, что оно активно содействует развитию творческих способностей обучающихся.

Достаточно мощный персональный компьютер, оснащенный рядом музыкально-компьютерных программ, или *музыкальный персональный компьютер* (МПК), представляет большой интерес как средство, предназначенное для развития творческих способностей обучающихся. Возможности МПК, по сравнению с клавишным синтезатором, гораздо более обширны: можно сказать, что МПК представляет собой практически универсальное устройство.

Современные направления музыкально-компьютерного творчества охватывают следующие виды деятельности: 1) работа в среде программ-автоаранжировщиков; 2) музыкальная композиция на основе программ – музыкальных конструкторов, а также программ – MIDI-редакторов и программ-аудиоредакторов; 3) создание нотного текста с помощью программ – нотных редакторов.

Задача авторской компьютерно-музыкальной технологии – развитие творческих способностей имеющих ограничения как по зрению, так и по слуху (невидящих и, главным образом, слабовидящих, а также слабослышащих) студентов-музыкантов и звукорежиссеров. Возможности обработки музыки, предоставляемые современными музыкальными редакторами, такими, как Sound Forge, Sonar, Cubase и др., настолько обширны, что в со-

четании с речевыми синтезаторами способны ввести в творческую орбиту людей с ограниченными возможностями здоровья.

Область применения данной технологии – компьютерное музыкальное творчество и компьютерный анализ элементов музыкального исполнения. Если ранее понятие музыкального творчества связывалось преимущественно с композицией и исполнительством, то ныне компьютер позволяет существенно расширить область музыкального творчества, включив анализ исполнения музыкальных произведений, а также элементы количественного анализа характера исполнения. Компьютерный анализ относится к современному направлению математического моделирования – «мягкому моделированию» – и может быть назван компьютерно-музыкальным моделированием (КММ), которое отвечает принципам художественного моделирования [2].

Авторская технология включает *синтез, обработку и анализ* музыкальных сигналов. Кратко рассмотрим особенности творческой работы студентов над каждым из этих этапов.

*Синтез* простейших музыкальных фрагментов на основе программ – музыкальных редакторов содержит элементы компьютерного композиторского творчества, вызывающего большой интерес у студентов. Так, звуковую линию, построенную компьютером, можно разделить на фрагменты и соединить данные фрагменты уже в новой многоголосной ткани, которая представляется в виде вертикальных аккордных структур или имитационно-полифонического строения, а также в виде диалога между различными фрагментами исходного одноголосия. Очевидно, что подобные упражнения, направленные на освоение студентами разных видов музыкальной фактуры, не только будят их творческую фантазию, но и способствуют изучению курсов полифонии, инструментоведения и т.д. Описанный синтез музыкальных фрагментов упомянут в статье Д. Родионова в качестве «генератора математической музыки» [1, с. 44].

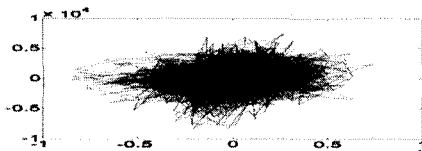
Процесс *обработки* музыкальных фрагментов базируется на изучении основных элементов программы – музыкального редактора Sound Forge и других программ – музыкальных редакторов. В данном случае открываются широкие возможности для введения в звучание многослойной ткани самых различных эффектов – пространственности, эхо, отзвуков, приближения и удаления. Каждый из создаваемых студентами примеров можно окрасить различными тембрами – органа или струнных, фортепиано или линиями сольных реплик флейты, трубы и т.д. Перечисленные виды учебных заданий вызывают неподдельный интерес учащихся, способствуя раскрытию их творческого потенциала.

*Компьютерный анализ* особенностей музыкальных фрагментов осуществляется на основе авторской музыкально-статистической модели. Исследуя свойства простейших музыкальных фрагментов, студенты с помощью преподавателя получают графические отображения одноголосных и многоголосных звучностей.

Характеристики реального звучания анализируются на основе студенческих исполнений. Для этого студентами – музыкальными звукорежиссерами осуществляется запись нескольких исполнений одного музыкального произведения (или его части) студентами-инструменталистами, как слабовидящими, так и полностью невидящими. Различие в результатах записи обусловлено, прежде всего, особенностями исполнения. Компьютерное исследование результатов исполнения, индивидуальных для каждого исполнителя, компьютерный анализ тонких эффектов «живого» исполнения, отражающих уникальный характер интерпретации, – наиболее важное направление рассматриваемой методики с точки зрения развития творческого потенциала студентов. Это направление охватывает как полностью невидящих, так и имеющих серьезные нарушения зрения студентов. Исследования записи исполнения производятся на основе музыкально-статистической модели MQS.

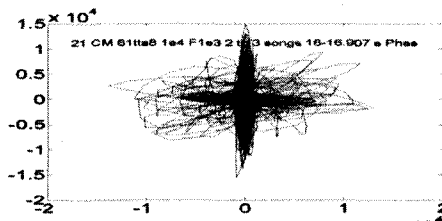
Обсудим первые полученные результаты. Они относятся к исследованию особенностей исполнения студентки РГСАИ Е. Зайцевой на электрогитарах Yamaha и Stratocaster, о чем говорилось выше. В настоящее время компьютерная модель обрабатывает лишь краткие по времени участки реального музыкального сигнала, но в дальнейшем предполагается значительно увеличить временной промежуток. Гитарное исполнение характеризуется богатыми по звучанию аккордами; один из них и был проанализирован на основе модели.

Аккорд длится около четверти секунды; однако этого более чем достаточно для того, чтобы на экране монитора сформировалось его графическое отображение (рис. 1). Подобные отображения отличаются исключительной чувствительностью к малейшим нюансам исполнения:



**Рис. 1. Реконструкция реального сигнала (гитарный аккорд, электрогитара Yamaha, 20-я секунда звучания)**

Результат, важный для нас, состоит в возможности получения зависимости, показывающей скорость изменения музыкальной информации в процессе исполнения. Исследования аналогичного аккорда при исполнении на гитаре Stratocaster приводят к совершенно другому графическому отображению:



**Рис. 2. Реконструкция реального сигнала (гитарный аккорд, электрогитара Stratocaster, 20-я секунда звучания)**

Итак, при анализе обоих исполнений на экране монитора получены два графических отображения исполнения. Как способны эти эксперименты повлиять на студентов с ограниченными возможностями по зрению, которые не могут ознакомиться с данными рисунками?

Оказывается, что результаты работы модели вызывают живой интерес у студентов с серьезными ограничениями по зрению, так как эти результаты демонстрируют нюансы исполнения, не доступные никакому виду анализа, кроме компьютерного исследования. И количество подобных нюансов практически безгранично. А это означает, что любое музыкальное исполнение несет в себе практически безграничный пласт информации, по существу – музыкальную Галактику. Эта мысль и является основным фактором, пробуждающим творческие способности студентов. Думается, что дальнейшие исследования могут оказать существенную помощь в активизации творческой студенческой деятельности.

Изложенные результаты являются следствием простейшего «натурного» эксперимента. В настоящее время для исследования подготавливаются записи многоголосного исполнения, фортепианной игры, а также звучания ряда духовых инструментов; все подобные записи выполнены студентами – музыкальными звукорежиссерами. Значительный интерес для практики звукозаписи представляет исследование зависимости свойств реального музыкального сигнала от типа и способа расположения микрофонов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Родионов Д.А. Компьютерная композиция как метод развития творческих способностей незрячих звукорежиссеров. – Российская государственная специализированная академия искусств // Журнал «Художественное образование и наука». – 2014 / 1. – С. 43–44.

2. Филатов-Бекман С.А. Введение в компьютерно-музыкальное моделирование: некоторые педагогические аспекты. – LAP LAMBERT Academic Publishing Saarbrucken Deutschland 2014. – 120 с.

М.М. Цагараев

**Рисунок как составная часть обучения и реабилитации студентов с ограниченными физическими возможностями**

**Аннотация.** В статье раскрывается значение рисунка как важнейшей дисциплины академической программы, наиболее объективной части изобразительного искусства. Рассматривается история методики обучения рисунку, специфика этой дисциплины в работе со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья.

**Ключевые слова:** академический рисунок, рисование с натуры, краткосрочный рисунок, наглядный показ, сравнительный анализ, реабилитация, социализация.

Программы подготовки студентов факультета изобразительного искусства РГСАИ базируются на принципах реалистической школы живописи, заложенных мастерами эпохи Возрождения, такими как Альберти, Леонардо да Винчи, Альбрехт Дюрер. В XVII–XVIII веках эти принципы послужили основой программ обучения всех европейских художественных академий, в том числе Санкт-Петербургской Академии художеств. В конце XVIII – начале XIX веков, несмотря на частичный отход от этих принципов и их выхолащивание, благодаря усилиям крупнейших деятелей культуры и самих художников, таких как Гете, Рейнольдс, Давид, Брюллов, основы эти сохранялись и совершенствовались. Однако в конце XIX – начале XX веков в мировой культуре в целом начал формироваться процесс отрицания и забвения основ реалистического искусства, что привело в дальнейшем к полному отказу от изображения реальности.

Принципы реалистической художественной школы предполагают, прежде всего, изображение окружающего мира в формах, подобных этому

миру. Такой подход делает необходимым изучение природы и человека, понимание их законов и умение использовать эти законы в искусстве живописи. Сила такого подхода заключается в том, что через реальность изображения искусство становится понятным другим людям, воздействует на их чувства и разум. Степень воздействия во многом зависит от мастерства художника. Мастер – это тот, кто умеет соединить в себе приобретенные знания со способностью осмыслить сложные и многогранные явления жизни, чтобы творчески передать их на холсте или бумаге. А необходимые умения и знания дает школа путем длительных тренировок руки и глаза, в процессе изучения таких предметов, как пластическая анатомия, перспектива, техника и технология живописи, история искусств.

В контексте сказанного важнейшей дисциплиной академической программы становится рисунок, являющийся по сути «скелетом» изображаемых форм, гарантией их сходства с натурой. Без хорошего строгого рисунка не создать портрета, не написать тематической картины. Реалистический рисунок – это наиболее объективная часть изобразительного искусства. Именно он в первую очередь передает правдивую информацию об окружающем мире и служит общедоступным языком общения и понимания между творцом и зрителем. Великие мастера прошлого это прекрасно понимали. Микеланджело говорил, что рисунок – высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры, рисунок – источник и корень всякой науки.

В XVII веке, в первой половине XIX века разрабатывались различные методики обучения рисунку. Временами они отклонялись от реалистического познания мира, уходили в идеализацию, в слепое копирование античных образцов, в исправление живой природы, но никто не отрицал значения школы и профессионального мастерства. К концу XIX века реалистическая школа в целом и академический рисунок в частности стали предаваться забвению. Стремление к показу своей индивидуальности, неповторимости, с одной стороны, а с другой – оправдание своей безграмотности, непрофессионализма приводили к отрицанию необходимости изучения законов природы и, как следствие, к отрицанию строгого академического рисунка. Великий русский художник и педагог П. Чистяков отмечал в этой связи, что талант необделанный, необученный (самоуверенный) всегда порождает разврат и упадок. И потому, любуясь и деля талант, следует держать направление. Постепенно культура и мастерство изобразительного искусства в целом в Европе были утеряны. Любой индивид, заявивший, что он художник, вооружившийся кистью, а лучше молотком или сварочным аппаратом и создавший нечто чаще всего непонятное остальным, бу-



дет признан нынче творцом визуального изобразительного искусства. В России в XX веке академическая школа сохранилась и дала таких замечательных мастеров, как П. Коржев, братья С. и А. Ткачевы, В. Попков, Д. Жилинский и другие. Все эти художники прошли серьезную академическую подготовку, в том числе в рисунке.

Важный момент обучения – умение видеть геометрическую основу формы. В рисунке фигуры важно также умение поставить ее на плоскость. Все это невозможно без знания пластической анатомии и перспективы. Кроме того, форма должна быть хорошо выявлена с помощью тона, а рисунок в целом должен иметь определенную степень законченности. Важно дать понять студентам, что хорошие результаты невозможны без ежедневных набросков и зарисовок дома. Наконец, студент должен учиться работать разными материалами, делать копии с хороших рисунков старых мастеров.

На факультете ИЗО РГСАИ есть и такой предмет, как краткосрочный рисунок, когда студенты за небольшой отрезок времени на крупном формате чаще мягкими материалами выполняют рисунок человека в разных положениях. Цель таких заданий – активизировать студентов, научить их лаконично, но точно изображать постановку, мыслить большими массами, не закапываясь в деталях.

Обучая рисунку, преподаватели факультета ИЗО все время думают о создании тематической композиции. Изучение, анализ натуры – это, бесспорно, важный элемент обучения, но главное – умение использовать рисунок в картине, графическом листе, что является конечной и высшей задачей для студента-художника.

Известен рассказ о том, как молодые немецкие художники пришли за советом к великому итальянскому живописцу Джакомо Тинторетто. Тот посмотрел их довольно сухие натурные штудии, а потом, взяв уголь, за несколько минут нарисовал без натуры обнаженную человеческую фигуру в движении, сказав, что они, бедные итальянцы, рисовать могут только так. Конечно, мастерство и умение приходит через знание и постоянное упражнение в рисунке, и в высказывании Тинторетто есть доля лукавства. Но то, что к такому рисованию, в конечном счете, надо стремиться мастеру, – абсолютно верно.

Большое значение в процессе обучения имеет наглядный показ, когда педагог решает при учениках ту или иную поставленную перед ними задачу. Такой метод лучше и быстрее усваивается. Еще в начале XIX века в рисовальных классах Академии художеств в Петербурге применялся метод преподавания рисунка, когда один педагог рисовал вместе со студентами

натуру, а другой непосредственно подсказывал ученику, что нужно делать, сравнивая его рисунок с рисунком педагога. Возможно, более плодотворна позиция К. Брюллова, который сначала давал возможность ученику самому исправить ошибку, а уж если у него это не получалось, исправлял сам.

Работая по данной программе пять лет, студент заканчивает институт мастером, профессионалом.

Еще один метод, используемый преподавателями РГСАИ, – сравнительный анализ. Он заключается в том, что периодически работу студента следует снимать с мольберта и ставить ближе к натуре, чтобы обучаемый с расстояния оценил ее и увидел свои ошибки.

Необходимо также ориентировать студентов на то, чтобы они учились и перенимали лучшее друг у друга.

Все указанные приемы должны применяться педагогом постоянно, только тогда возможно развитие студента, движение вперед, иногда не сразу заметное, а иногда вдруг выливающееся в творческий рывок. Безусловно, упорство и настойчивость студента, при поддержке педагога, способствуют раскрытию в нем новых возможностей, не только физических, но и творческих.

В заключение необходимо отметить роль занятий изобразительным искусством и, в частности, рисунком в процессе реабилитации студентов-инвалидов специализированного института искусств. Во-первых, важно, что человек с ограниченными физическими возможностями занимается любимым делом, при этом решает каждый день профессиональные задачи, которые требуют от него собранности, целеустремленности, волевых усилий. Достигая цели, успешно решая ту или иную учебную задачу, он испытывает радость, моральное удовлетворение, его самооценка повышается. Он не закичивается на проблемах здоровья – у него появляются иные, художественные, задачи и трудности.

Во-вторых, все годы учебы студент находится в коллективе единомышленников. Большинство из них тоже с проблемами здоровья, и они также овладевают школой изобразительного искусства, преодолевают трудности. И если у кого-то результаты лучше, надо догнать, дотянуться до его уровня! Дух соревнования, соперничества, безусловно, важен для реабилитации студентов-инвалидов. Уверенность в своих творческих возможностях способствует их успешной социализации, дает возможность в дальнейшем участвовать в выставочной деятельности, вступать в различные творческие союзы.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абхай Морье** – профессор, вице-президент Международной Федерации Мировых языков и литературы (Индия).

**Алпатова А.С.** – кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры теории музыки РАМ имени Гнесиных.

**Антонова Ю.П.** – профессор, декан музыкального факультета, заведующая кафедрой инструментального исполнительства РГСАИ.

**Батов В.И.** – доктор культурологии, кандидат психологических наук, чл.-корр. Международной педагогической академии, профессор РГСАИ.

**Белова Т.С.** – кандидат филологических наук, преподаватель РГСАИ.

**Березной В.Ю.** – старший преподаватель РГСАИ, аспирант (руководитель – профессор М.И. Имханицкий).

**Берлянчик М.М.** – доктор искусствоведения, профессор, научный редактор Центра изучения проблем реабилитации инвалидов средствами искусства РГСАИ.

**Благирева Е.Н.** – кандидат экономических наук, первый проректор – проректор по общественным связям и социальным проектам, профессор РГСАИ.

**Блинов А.О.** – доктор экономических наук, профессор Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

**Бобрин Д.С.** – аспирантка МГК им. П.И. Чайковского (руководитель – профессор Е.Б. Долинская).

**Богданов В.П.** – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории культуры исторического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, доцент кафедры гуманитарных дисциплин РГСАИ.

# ИСКУССТВО, ДИЗАЙН И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Материалы международной межвузовской  
научно-практической конференции  
Москва, 22–24 апреля 2015 года*

Главный редактор *В.Б. Дерновой*  
Компьютерная верстка *С.Ю. Кирьянов*  
Корректор *Н.А. Гежа*

Подписано в печать 11.10.2015. Формат 60/90 1/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Объем 36,25 п.л. Тираж 500 экз. Заказ 6252.

Издательский дом  
«НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА»  
Телефон: 8 (495) 592-2998.  
Адрес сайта: [www.sciencelib.ru](http://www.sciencelib.ru)  
E-mail: [idnb11@yandex.ru](mailto:idnb11@yandex.ru), [info@sciencelib.ru](mailto:info@sciencelib.ru)