Психологический институт Российской академии образования (ПИ РАО)
Литературный институт имени А.М. Горького
Театральный институт имени Бориса Щукина
при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова
Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК)
Государственный центральный театральный музей имени А.А. Бахрушина
Российская школьная библиотечная ассоциация
Смоленский государственный драматический театр имени А.С. Грибоедова
Музей драматического театра имени А.С. Грибоедова
Смоленский государственный институт искусств

Году театра посвящается

Международная научная конференция «ПСИХОЛОГИЯ, ЛИТЕРАТУРА, КИНО В ДИАЛОГЕ С ТЕАТРОМ»

Москва, 3–5 декабря 2019 г.
Смоленск, 3–4 декабря 2019 г.

Москва – ПИ РАО
2019

ПСИХОЛОГИЯ, ЛИТЕРАТУРА, КИНО В ДИАЛОГЕ С ТЕАТРОМ. Материалы Международной научной конференции. Психологический институт РАО, Литературный институт имени А.М. Горького, Театральный институт имени Бориса Щукина. Москва, 3-5 декабря 2019 г. / Под общ. ред. Н.Л. Карповой; редкол.: К.В. Миронова, Н.А. Борисенко, С.Ф. Дмитренко. – М.: ПИ РАО, 2019. – 247 с. [Электронное издание]

В сборнике научных трудов, подготовленном по итогам Международной научной конференции «Психология, литература, кино в диалоге с театром», посвященной Году театра в России (2019), представлены материалы по ряду актуальных проблем: особенности современного читателя и зрителя, психологические проблемы литературы, театра и кино; детская и взрослая литература на сцене и на экране; терапевтические возможности театра и литературы и др.

Сборник состоит из пяти частей. Его открывает Предисловие, где дан обзор конференции, прошедшей 3-5 декабря 2019 года в Москве в Психологическом институте РАО и Театральном институте имени Бориса Щукина, а также в Смоленске, и представлена структура сборника. Часть 1 – Пленарные доклады участников конференции. Часть 2 – Психологические аспекты театра и кинематографа. Психология восприятия литературного героя на сцене и на экране. Часть 3 – Драма в школьном обучении литературе. Детская и взрослая литература на сцене и на экране: опыт работы с читателями и зрителями. Часть 4 – Театральная, телевизионная и кинодраматургия сегодня. Часть 5 – Режиссура урока, спектакля, фильма. Библио- и драмотерапия.

Представленные материалы будут интересны не только профессионалам – психологам и педагогам, деятелям литературы, театра и кино, – но и всем, кто интересуется проблемами восприятия театрального, литературного и киноискусства в самом широком понимании и вопросами их научного осмысления.

© ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», 2019
© ФГБОУ ВО «Литературный институт имени А.М. Горького», 2019
© Коллектив авторов, 2019

Дорогие коллеги!

Примите мои самые искренние поздравления с началом работы!

Диалог с театром в Год театра в России – что может быть интереснее для психологов, мастеров слова и образа!

Мы продолжаем традиции научного обсуждения искусств, начатую не только межвузовскими научными конференциями в 2015 и в 2017 году, в Год литературы и в Год кино, но и, конечно, существенно раньше – на заре революции символов в истории человека разумного.

Психологический институт с первых дней своей научной жизни был и местом диалога, и трибуной для людей, увлеченных театром, кино, литературой. Здесь были сделаны величайшие открытия, повлиявшие на мировую гуманитарную науку и практики. Известнейшие люди науки и люди искусства спорили и открывали истину здесь, в этих стенах.

В институте работали выдающиеся ученые, думающие над большими вопросами психологии и философии искусства, художественного творчества, влияния искусства на экономику и общество, на становление личности, о роли искусства в воспитании ребенка.

В наши дни влияние искусства на человека возрастает, а хорошего и плохого искусства становится все больше из-за бурного развития современных медиа и цифровых каналов коммуникации. Искусство становится реальностью повседневности. Тем острее необходимость диалога ученых и практиков.

Название конференции «Психология, литература и кино в диалоге с театром» подчеркивает ее полидисциплинарный характер, интеллектуальный и эмоциональный вызов.

Я искренне желаю всем участникам и гостям конференции высоких творческих достижений, незаурядных учеников и последователей! Я желаю всем множества интересных ответов на большие вызовы.

Директор Психологического института РАО,
к.психол.н. **П.А. Сергоманов**

Уважаемые коллеги и друзья!

Приветствую вас от имени школьных библиотекарей России!

«Чтение – только начало. Творчество жизни – вот Цель!» – говорил русский библиограф Николай Александрович Рубакин. Эта великая фраза особенно актуальна сегодня, когда человечество вступило в период своего беспрецедентного изменения и наши дети живут в мире возрастающей сложности и неопределенности. Искусственный интеллект, роботы, дополненная реальность – это достройка человека будущего, которого достраивают, чтобы освободить для творчества, для генерации новых идей. И чтение в этом контексте – важнейший и сложнейший когнитивный процесс и в то же время – эффективный инструмент развития мозга, развития мышления, а главное – развития души. И наша ответственная задача – дать новому поколению навыки творческого чтения.

Год театра – это и литературный год, год одного из трех родов литературы – драматургии. И мы здесь смогли и еще сможем сделать очень многое: не только привлечь внимание читателей-школьников к творчеству писателей-драматургов, не только посещать вместе с детьми спектакли (в городах, где есть драмтеатры или проходят гастроли, а это не везде так), но и увлечь ребят их собственными школьными театральными постановками.

Хорошая литература, кино- и театральное искусство настраивают человека и, что для нас особенно важно, – маленького человека – идти по пути добра. «У человека нет выбора – он должен быть Человеком!» – сказал польский поэт и философ Станúслав Ежи Лец. И это отлично сказано! Самые лучшие сингулярно развивающиеся IT-технологии не заменят воспитания в человеке качеств, из которых складывается то, что всегда называлось добропорядочностью. И все мы знаем, что только целенаправленная работа старших поколений поведет следующие поколения по этому вечному и непростому пути!

Пусть все благоприятствует нам, дорогие друзья, и в работе конференции, и в нашей ежедневной профессиональной деятельности.

Президент РШБА,
к. пед. н. **Т.Д. Жукова**

СОДЕРЖАНИЕ

Приветствие директора Психологического института РАО
к.психол.н. **Сергоманова П.А.** ……. **3**
Приветствие президента Российской школьной библиотечной ассоциации
к.пед.н. **Жуковой Т.Д.** …… 4
Содержание ……...……...…... 5
Предисловие ……..…. 8

Часть 1. Пленарные доклады участников конференции …….. **10**

Собкин В.С. (Москва). Л.С. Выготский как театральный критик …… 10
Мелик-Пашаев А.А. (Москва). Наследие Михаила Чехова и психология творчества ……...14
Дубровина И.В. (Москва). «…Слово стоит в начале культуры и завершает ее, выражает ее» (Д.С. Лихачев) 20
Карпова Н.Л., **Данина М.М.**, **Шувиков А.И.** (Москва). Театр и логопсихотерапия …… 23

Часть 2. Психологические аспекты театра и кинематографа. Психология восприятия литературного героя на сцене и на экране …… **28**

Сергиенко Е.Л. (Москва). Особенности актерского воображения ……28
Павлова А.Ю., **Сколова Н.В.** (Челябинск). «Герой сцены»: взгляд на типические черты личности персонажа в современной российской драматургии …….. 31
Марченко Г.В. (Москва). Основание режиссерского факультета Театрального института имени Бориса Щукина …… 34
Лигаев Ю.В. (Москва). Методика преподавания актерского мастерства в Театральном институте имени Бориса Щукина при переходе от раздела «Я в предлагаемых обстоятельствах» к разделу «Я в образе» …… 37
Немов Р.С. (Москва). Психология личности в песнях, стихах и театральном творчестве В.С. Высоцкого…….……..…….. 40
Панаотович М. (Нови-Сад, Сербия). Трагедия личности в субстанциальном театре Леонида Андреева ……..…… 42
Люсый А.П. (Москва). Танец Мадонны: О пластике мысли как таковой …… 47
Tamash J. (Novi Sad, Serbia). The role of psychology in the dramatization of a narrative [Роль психологии в драматизации повествования] ……...…… 50
Ефимова И.А. (Санкт-Петербург). Сериал как инструмент познания реальности …… 51
Косоногов В.В. (Москва). Психологическое против художественного: опыт контент-анализа кинорецензий ……54
Исаева Е.И. (Москва). Социально-психологические модели сталинской эпохи в постсоветском кино ……..……..……. 56
Косенкова Н.Г. (Москва). Развитие эмоционального интеллекта в процессе профессиональной подготовки актеров…….. 59
Бруссер А.М. (Москва). Художественный текст как инструмент психологической адаптации студента…… 62
Иванова С.А. (Москва). Непосредственные эмоции – «легкие постановки» и восприятие зрителя……64
Тюмин С.Б. (Смоленск). Видения, ассоциации в творческой деятельности…… 67
Pech F.T. (Wrocław, Polska). The Church Fathers on the destructive influence of theatrical performances of Antiquity on moral education of Christians **[**Отцы церкви о разрушительном влиянии театральных представлений древности на нравственное воспитание христиан] ……. 69

Часть 3. Драма в школьном обучении литературе. Детская и взрослая литература на сцене и на экране: опыт работы с читателями и зрителями…72

Новлянская З.Н. (Москва). Драма как род литературы в развивающем обучении…… 72
Фишман-Борисов М.Б. (Москва). Анализ сказки для школьников в системе 3D. «3D-евицы под окном…»……76
Галицких Е.О. (Киров). Диалог литературы и театра. …… 88
Маевская О.С. (Москва). Театр на уроке литературы……... 90
Борисенко Н.А., Граник Г.Г. (Москва). Драматургия, театр и учебники русского языка …... 94
Миронова К.В. (Москва). Лирическое произведение как театральное действо: беседа о стихотворении А.С. Пушкина «Туча»…… 99
Собкин В.С., Калашникова Е.А. (Москва). Место героев литературы и кино в структуре идеалов и антиидеалов современного российского подростка……..…….. 102
Никитина А.Б. (Москва). Чтение в зрительском клубе детского театра сегодня..……105
Киктева К.С. (Москва). Приемы театральной адаптации иноязычных литературных произведений……...……109
Осеева Ю.А. (Санкт-Петербург). Театральная педагогика через призму пентаграммы Гингера…….112
Ершова А.П., Аккуратова Е.А. (Москва). Диалог театра и литературы в летнем подростковом лагере……115
Szemplińska A. (Wrocław, Polska). Puppet with Disabilities Theater as a form of educational classes for children [Театр кукол с ограниченными возможностями здоровья как форма проведения воспитательных занятий для детей]……..118
Ерхова К.В. (Москва). Образы детей и родителей в современном театральном творчестве.....120
Калямина С.В. (Архангельск). Репертуар для школьного театра. Как вариант…….….122
Антушева Е.В. (Архангельск). Опыт переноса литературного текста на сцену……...……..124
Филиппова В.М. (Оренбургская обл.). Театр и чтение произведений в сельской библиотеке и сельской школе…….……127
Стукалова О.В. (Москва). Полихудожественный анализ литературного произведения ……..130
Гальчук О.В. (Москва). Урок-моноспектакль как целостное художественно-педагогическое действие (на примере ученического моноспектакля «слово о Чехове») ……...…...132
Жихарев П.С. (Москва). Профессиональный театр и школа: диалог и интеграция в современном образовательном пространстве ……...……..135
Хриптулова Т.Н. (Смоленск). Роль театра в воспитании и развитии творческой личности учащегося на уроке литературы в школе……..138

Часть 4. Театральная, телевизионная и кинодраматургия сегодня ……...141

Баранова Е.Г. (Нижний Новгород). «Российская беда» на французской сцене: современная рецепция «Ревизора» Н.В. Гоголя во Франции ……...141
Белоногова А.В. (Москва). Создание фильмов на студии «Fantasia-Dresden» (Германия) в рамках международного мастер-класса «Anima» ……..……143
Букатов В.М. (Москва). «Мя(!)тель» Пушкина как тайник горьких пилюль от самообмана читателей ……147
Гузеева С.В. (Москва). Образование посредством искусства в художественно-эстетической среде гуманитарного вуза ……..153
Зайцев А.Я. (Москва). Двоемирие Дмитрия Геллера……..156
Иванов Н.А. (Красноярск). Обучение актерскому мастерству в системе педагогического образования как междисциплинарная проблема…… 160
Россинская А.Н. (Москва). Создание эффекта соучастия в молодежном сериале ……164

Руднев В.Н. (Москва). Чтение в эпоху клипового сознания…… 168
Чжэн Сяотин. (Китай, Пекин). Молот души: психологический мир Астрова из одного монолога……171
Алексеева Л.Л. (Москва). Классика в современном молодежном музыкальном театре……174
Рыжова Н.Р. (Москва). Неактуальность новой драмы. Что дальше?..... 177
Щетинина Е.В. (Омск). Этнические маркеры в визуальном решении спектаклей и кинофильмов как элемент проявления этнической стереотипизации в искусстве ……. ...180
Филиппова Т.В. (Москва). Восприятие санскритского драматического канона Бхишамом Сахни в пьесе «Мадхави»……...183
Киреева Е.В. (Смоленск). Литература на сцене смоленского драматического театра: история, репертуар и опыт работы со зрителями……. 185

Часть 5. Режиссура урока, спектакля, фильма. Библио- и драмотерапия… 189

Оссовская М.П. (Москва). «Речемузыка» как часть технологии раскрытия творческой индивидуальности актера……189
Попова Т.А. (Москва). Драматерапия и экзистенциальный театр – арт-терапевтические направления работы психолога…… ……193
Кармазина Ю.В. (Москва), **Осеева Ю.А.** (Санкт-Петербург). Театральная апроприация психотерапевтических техник и задач……. ……200
Барцалкина В.В., **Дегтярев А.А.**, **Ковалевский Я.В.** (Москва). Визуальные средства искусства в антиаддиктивной профилактике ……... 202
Szulc W. (Zielona Góra, Polska) Biblioterapia jako dziedzina kulturoterapii i arteterapii ekspresyjnych. Porównanie dwóch koncepcji **[**Библиотерапия как область культуротерапии и креативной арт-терапии. Сравнение двух концепций]……...205
Chatzipentidis K. (Wrocław, Polska). Music-therapy in University of the Third Age in Seoul National University in South Korea **[**Музыкальная терапия в университете третьего возраста в Сеульском национальном университете в Южной Корее]……213
Голзицкая А.А. (Москва). Использование образов героев литературных произведений в практике библиотерапевтической работы ……216
Яковистенко А.Д., **Пуговкина Е.А.** (Самара). Театральная деятельность как источник самопознания в группах семейной логопсихотерапии……217
Кругликова А.Ю. (Таганрог). Роль зрителей в «театре» семейной групповой логопсихотерапии……219
Кругликова А.Ю., Полякова А.С. (Таганрог). Неатрализация как метод, форма и пространство реализации семейной групповой логопсихотерапии для дошкольников с заиканием ……223
Буханцева О.В., Крымова Ю.В., Контарева Ю.В. (Таганрог). Воспитание личности дошкольника театральными средствами……228
Полякова А.С., **Прокопец Е.В.** (Таганрог). Маленький театр в жизни групп семейной логопсихотерапии для заикающихся дошкольников ……232
Янченко И.В. (Таганрог). Логопсихотерапия: сцена и творчество ……234
Шкондина Е.С. (Таганрог). Сценическое мастерство как средство формирования жизнестойкости и жизнеспособности (на примере семейной групповой логопсихотерапии)……238
Соколова Е.А. (Самара). Проект «ищем стратегию разрешения споров детей и взрослых в книгах для мальчиков и девочек» ……241
Дементьева А.А. (Краснодар). Инсценировка повести-притчи Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон …… 244

ПРЕДИСЛОВИЕ

Международная научная конференция «Психология, литература, кино в диалоге с театром»

2019 год был объявлен в России **Годом театра,** и этому важному культурному событию была посвящена **Международная научная конференция «Психология, литература, кино в диалоге с театром»**, которая состоялась **3-5 декабря 2019 года.** Партнерами-соучредителями конференции стали Психологический институт Российской академии образования (ПИ РАО), Литературный институт имени А.М. Горького, Российская школьная библиотечная ассоциация (РШБА) (эти три организации выступают соорганизаторами уже третьей конференции!), а также Театральный институт имени Бориса Щукина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова, Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК), Государственный центральный театральный музей имени А.А. Бахрушина. **3-4 декабря** параллельно с нами впервые проводилась такая же конференция, организованная в Смоленске Государственным драматическим театром имени А.С. Грибоедова и Музеем театра и Смоленским государственным институтом искусств.

Данная конференция продолжила традицию отмечать научным мероприятием объявленные в России **2015 Год Литературы**, **2016 Год отечественного кино.** По итогам проведенных в ПИ РАО совместно с Литературным институтом Международных научных конференций «Психология и литература в диалоге о человеке» (2015) и «Литература на экране: взгляд психологов, писателей и кинематографистов» (2016) издательством РШБА были выпущены две коллективные монографии.

В конференции **«Психология, литература, кино в диалоге с театром»,** которая проводилась на нескольких площадках в Москве и Смоленске, в разных формах работы приняли участие около 300 человек. Широка география участников конференции из России: Москва, Санкт-Петербург, Архангельск, Киров, Красноярск, Нижний Новгород, Омск, Оренбург и Оренбургская область, Самара и Самарская область, Смоленск, Таганрог и др. Выступили с докладами аспиранты и молодые ученые из Китая и Сербии, прислали свои статьи и наши зарубежные друзья из Вроцлава и Зеленой Гуры (Польша), города Нови-Сад (Сербия). Некоторые работы авторов представлены на языке оригинала с аннотациями на русском и английском языках.

В день открытия в исторической Большой аудитории Психологического института РАО участников конференции поздравила зам. директора к.психол.н. **Н.В. Кисельникова**, которая зачитала приветственное письмо от директора ПИ РАО к.психол.н. **П.А. Сергоманова**. Конференцию приветствовал и пожелал успехов в ее работе ректор Литературного института имени А.М. Горького д.ф.н. **А.Н. Варламов.** Он также объявил лауреатов Второго конкурса для молодых драматургов «Слово и действие» и вручил присутствующим Дипломы лауреатов. От имени преподавателей и студентов Всероссийского государственного института кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК) собравшихся приветствовал д.ф.н. **В.И. Мильдон.** От руководства Государственного центрального театрального музея имени А.А. Бахрушина к конференции обратился заместитель генерального директора к. иск. **А.М. Рубцов.** Также было передано приветствие от Президента Ассоциации школьных библиотекарей России к.пед.н. **Т.Д. Жуковой**. А 5 декабря, в день работы конференции на площадках Театрального института, участников конференции тепло поздравил и ректор Театрального института имени Бориса Щукина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова Народный артист РФ **Е.В. Князев.**

На пленарном и четырех секционных заседаниях, двух круглых столах и шести мастер-классах выступали ученые-психологи, педагоги, литераторы-драматурги, театроведы и актеры, деятели культуры и искусства, студенты психолого-педагогических, литературных и театральных вузов. Программа конференции в Смоленске также была насыщенной и интересной. Проблематика данной конференции, как и двух предыдущих, имела междисциплинарный и комплексный характер.

Мастер-классы 4 декабря в Психологическом институте провели: **В.М. Букатов**, д.пед.н., проф. МПСУ, – «Медленное чтение: социоигровая методика интерактивного обучения выразительному чтению (на материале «Сказки об Иване-царевиче и Сером волке» В.А. Жуковского); **В.В. Барцалкина**, проф. МГППУ, и **А.А. Дегтярев,** рук. медиа-направления Общероссийской общественной организации «Общее дело», – «Антиаддиктивная профилактика средствами театра и кино»; **Ю.А. Осеева**, аспирант РГИСИ (Санкт-Петербург), – «Решение психологических задач средствами театральной педагогики».

Мастер-классы 5 декабря в Театральном институте имени Бориса Щукина провели преподаватели института: **М.П. Оссовская**, к.ф.н., проф., – «Речемузыка как часть технологии раскрытия творческой индивидуальности актера»; М.Б. **Фишман-Борисов**, к.психол.н., проф., – «Театр драматургии: разбор пьесы В. Шекспира «Король Лир» в переводе Б. Пастернака»; **А.М. Бруссер**, к.пед.н., проф., – «Художественный текст как инструмент психологической адаптации студента».

В работе *Круглого стола «Современный школьный театр: проблемы и перспективы»* под руководством **А.А. Мелик-Пашаева**, д.психол.н., гл.н.с. ПИ РАО, приняли участие и выступили: **И.В. Дубровина**, д.психол.н., академик РАО, гл.н.с. ПИ РАО; **А.Б. Никитина**, к. иск, в.н.с. МГПУ; **В.С. Злотников**, педагог, руководитель Московского педагогического театра подростков ГБОУ № 1534, **С.В. Калямина**, педагог-организатор МОУ гимназия № 6 (Архангельск), **С.А. Васильева**, руководитель Театральной школы ГБОУ ДО ЦТР и МЭО «Радость» и ее коллега – педагог **Л.В. Роллер;** также участники познакомились с Самарским студенческим «Театром Слова» под руководством **К.Б. Саркисян**.

Заседание *Круглого стола «Слово сегодня на сцене и на экране»* провел **С.Ф. Дмитренко**, к.ф.н., доцент, проректор Литературного института имени А.М. Горького. В его работе участвовали *писатели, поэты, драматурги:* **В.О. Бабков, Л.В. Бахнов, А.В. Геласимов, Н.А. Железняк, К.А. Кедров, В.Ю. Малягин, Ф.С. Нагим, М.М. Попов, А.И. Слаповский**; *актеры* театра «Сопричастность» – заслуженная артистка России **Наталья Кулинкина и Дмитрий Таранов**, сотрудники Психологического института и студенты Литературного института имени А.М. Горького.

Для участников конференции в Большой аудитории Психологического института 3 декабря был показан **спектакль «Право на Жизнь»** Московского педагогического театра подростков при ГБОУ № 1534 (режиссер – **Злотников В.С.)**. И состоялось обсуждение спектакля. А 5 декабря студенты Театрального института имени Бориса Щукина показали на своей Большой сцене **спектакль «Процесс».** Также для участников конференции к.иск. **А.М. Рубцовым** была проведена экскурсия в «Новом Манеже» по выставке, посвященной 125-летию основания Театрального музея им. А.А. Бахрушина.

Данный сборник материалов конференции состоит из пяти частей. Часть 1 – Пленарные доклады участников конференции. Часть 2 – Психологические аспекты театра и кинематографа. Психология восприятия литературного героя на сцене и на экране. Часть 3 – Драма в школьном обучении литературе. Детская и взрослая литература на сцене и на экране: опыт работы с читателями и зрителями. Часть 4 – Театральная, телевизионная и кинодраматургия сегодня. Часть 5 – Режиссура урока, спектакля, фильма. Библио- и драмотерапия. Ряд статей зарубежных авторов публикуется на языке оригинала с аннотацией на русском и английском языках.

Редакторы особо благодарят за помощь в подготовке материалов конференции к публикации С.В. Шишкову, с.н.с. Психологического института РАО, А.А. Голзицкую, м.н.с. Психологического института РАО, и Н.Р. Рыжову, студентку Литературного института имени А.М. Горького.

Редакторы и составители сборника:
сотрудники ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» –
д.психол.н., проф. **Н.Л. Карпова**, магистр психологии, н.с. **К.В. Миронова**,
к.филол.н. **Н.А. Борисенко**, проректор Литературного института
имени А.М. Горького, к.филол.н. **С.Ф. Дмитренко**

Часть 1. Пленарные доклады участников конференции

Л.С. ВЫГОТСКИЙ КАК ТЕАТРАЛЬНЫЙ КРИТИК (ПО МАТЕРИАЛАМ РЕЦЕНЗИЙ ГОМЕЛЬСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ)

В.С. Собкин, д. психол. н., проф., академик РАО
Москва, Институт управления образованием РАО

Аннотация. Статья основана на анализе 68 театральных рецензий Л.С. Выготского, опубликованных им в гомельских газетах с сентября 1922 по декабрь 1923 гг. Дается характеристика способов, с помощью которых Л.С. Выготский анализирует драматургический материал и особенности актерской речи.

Ключевые слова: театральные рецензии Л.С. Выготского, гомельский период жизни, драматургический материал, актерская речь.

L.S. VYGOTSKY AS A THEATER CRITIC (BASED ON REVIEWS OF THE GOMEL PERIODICAL PRESS)

V.S. Sobkin, D.Sc., Prof., Academic of RAE
Moscow, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education

Abstract. This article is based on the analysis of 68 theater reviews by L.S. Vygotsky, published in the Gomel Newspapers from September 1922 to December 1923. The ways in which Vygotsky analyzes dramatic material and features the actor's speech are presented.

Keywords: L.S. Vygotsky theatre reviews, Gomel period of life, dramatic material, actor's speech.

За полтора года (с сентября 1922 по декабрь 1923 гг.) Л.С. Выготским было опубликовано в гомельских газетах 68 театральных рецензий и заметок. Поскольку некоторые рецензии часто посвящены не одному спектаклю, а двум (порой трем и более), то несложный арифметический подсчет показывает, что за это время Выготский отрецензировал более 80 спектаклей, которые шли на гомельской сцене; и это без учета рецензий по поводу гастролей отдельных трупп и артистов. Так, в его рецензиях даны тонкие психологические описания выступлений знаковых для того времени артистов Е. Гельцер, Л. Утесова, Н. Фореггера, В. Максимова, Второй студии МХТ, труппы Александринского театра, театра «Кривое зеркало» и др., что само по себе важно для истории отечественной культуры. С этими рецензиями и нашими подробными комментариями к ним, читатель может ознакомиться по списку литературы, приведенному в конце данной статьи.

При анализе театральных рецензий Л.С. Выготского обращает на себя внимание то обстоятельство, что его критические оценки строятся относительно разных уровней организации театрального зрелища: драматургия, актерская игра (сценическая речь, сценическое движение, перевоплощение и др.), режиссура, зрительская реакция. Здесь мы рассмотрим лишь два. Один касается драматургии, другой – сценической речи.

Драматургия. Драматургия выступает как один из ключевых моментов, относительно которого строится содержательная оценка в театральных рецензиях Выготского. Здесь уделяется внимание своеобразию сюжетных построений, характеристикам персонажей и логике построения действий в различных по своему жанру драматургических произведениях. При этом центральное место занимают вопросы, касающиеся определения основной темы и конфликта пьесы.

Обращение к драматургическому материалу для Выготского важно, в первую очередь, для собственного самоопределения и выявления тех смысловых линий, относительно которых им, как рецензентом, и оценивается спектакль; в этом отношении крайне важен принцип: «подлинно не то, что напечатано, но то, что по напечатанному прочтено».[75] С нашей точки зрения, крайне интересны те способы конструирования смыслов, которыми пользуется Выготский. Один из них – интерпретация названия пьесы как особой формы смыслового

обобщения. Например, разбирая спектакль по пьесе Э. Скриба «Стакан воды», Выготский замечает: «Но простим пьесе ее легкомыслие и умение всю жизнь уместить *в стакане воды (выделено мною – В.С.)*». Или оценивая пьесу П. Гиршбейна «Де пусте кречме» («Пустая корчма»), он отмечает: «И человеческая душа, для автора – такая пустая корчма для древнего хаоса, ночных и темных подсознательных сил духа»[77]. Позднее в своей монографии «Мышление и речь» (1934) Выготский определил этот прием как *вбирание смысла*, когда название выступает как смысловое обобщение произведения. Второй прием связан с обнаружением феномена *двоения смысла*, когда, например, основной конфликт пьесы построен на столкновении наивности мышления и доброты с хитростью и своекорыстием: «Ее *(комедии – В.С.)* комизм несложного химического состава – именно как каламбур. Она двоит все время смысл на острие самых элементарных и грубо-примитивных, плоских даже психологических и сценических ситуаций». В основе подобного двоения лежат разнообразные техники смещения понятий, создание двусмысленности (амфиболии), техники, которых, в частности, Выготский будет также касаться, обсуждая в своей работе «Мышление и речь» проблематику психологического и грамматического подлежащего и сказуемого.

Еще один прием связан с выявлением скрытых противоречий между декларируемым в произведении моральным принципом и возникающим в процессе его понимания переживанием: «Но в этом лимонаде есть яд: и он убивает». Заметим, что в монографии «Психология искусства» (1925) этот принцип, обозначенный Выготским как «*тонкий яд*», будет использоваться как один из основных при анализе противоречий между материалом и формой художественного произведения для выявления механизма катарсического переживания.

Другой прием касается содержания той основной эмоциональной доминанты, *пафоса*, который характеризует данное произведение: «На дне» – пьеса *романтического пафоса (выделено мною – В.С.)*, а не бытовые сцены. Гордый человек, с которого слиняли все социальные краски, бывший человек, горьковский босяк – фигура отвлеченная, нежизненная, почти символ, во всяком случае, химера. Проститутка, живущая «Роковой любовью»; шулер, проповедующий сверхчеловека – и еще, и еще – подрумяненные души, иноки мечты и невозможности. Этим и дорога пьеса, а не изображением нищеты и ночлежки. Как говорит Лука, в ней «не в слове – дело, а почему слово говорится»; в том, что *за* словом, *за* персонажами, – а это чистейшая романтика. Вывести вперед бытовое обличие пьесы и значит погубить ее». Подчеркнем, что вопрос о содержании эмоциональной доминанты произведения является ключевым как для анализа драматического произведения, так и оценки его сценического воплощения. Именно соответствие постановки эмоциональному характеру переживания, заданного драматургией (романтизм, трагедийность, комизм и т.п.), и является, с точки зрения Выготского, основанием для оценочного суждения театрального критика по поводу спектакля.

Таким образом, в ходе критического анализа драматургического материала Выготский использует разнообразные приемы («техники») выявления смысла: *вбирание смысла*, *двоение смысла*, *скрытые противоречия* («тонкий яд»), *эмоциональная доминанта* (пафос). При этом центром, определяющим смысловую интерпретацию, выступает собственное *эстетическое переживание* критика.

При интерпретации драматургического произведения центральное место занимает понятие конфликта. Здесь Выготским выявляются различные типы конфликтов: культурные несоответствия; социальные, сословные противоречия; противоречие между личной драмой и общественными социальными отношениями; противоречие внутри линии поведения конкретного персонажа и др. Следует подчеркнуть, что выявление тех или иных конфликтов необходимо Выготскому для проявления особой *эмоциональной атмосферы* спектакля, которую и определяет характер драматургического материала. Специальный интерес в этом отношении представляет структурный анализ особенностей организации драматургического материала, который и определяет «архитектонику драмы».

Важно обратить внимание и на затрагиваемый Выготским вопрос о многостилевой организации произведения (*стилевой полифонии*), когда в спектакле соединяются мелодрама,

комедия, мистика и политический памфлет. Характерно, что внимание к обнаружению стилевых сопоставлений в рамках одного произведения прослеживается у Выготского при анализе постановок пьес различных авторов – М. Горького, Н. Гоголя, Ф. Шиллера, Л. Андреева и др. В частности, подобные стилевые совмещения он отмечает в драматургии В. Гюго: «Главнейшим принципом своих драм он считает соединение возвышенного и гротескного (причудливого, отталкивающего, отвратительного), потому что от великого до смешного только один шаг, – и все драмы его разыгрываются именно на этом ограниченном пространстве в один шаг». Подчеркнем, что центральным сюжетом при обсуждении драматургического материала является оценка его современности, точнее, сопоставление с современной социальной действительностью, а еще точнее, – с психологией современного человека. Заметим, что это относится к произведениям различных жанров (и к трагедии, и к драме, и к комедии, и к пародии): «Пародия и сатира так тесно, так неотрывно связаны с самой злободневной современностью, что музейную шутку так же нельзя вообразить, как сухую воду или круглый квадрат». При этом следует подчеркнуть, что, обсуждая вопрос о современности пьесы, Выготский вновь ставит акцент на *пафосе* произведения, выделяя то *доминирующее социальное чувство*, которое оно должно вызвать у современного зрителя. И здесь, на наш взгляд, позиция Выготского оказывается близкой к позиции С.М. Эйзенштейна, который определял пафос как «то, что заставляет зрителя "выходить из себя"». Подобное моделирование возможной эмоциональной реакции *современного зрителя* на тот или иной драматургический материал и определяет своеобразие Выготского не только как театрального критика, но и как психолога, для которого особый интерес представляет то, как новая (революционная) тематика, выступающая в качестве предмета современного искусства, может быть воспринята «традиционной психикой». При этом особый интерес для него представляют психологические механизмы рефлексии старых норм и отношений. Одним из подобных механизмов дистанцирования, по его мнению, является смеховая реакция: «Чтобы создать бытовую комедию, надо подняться – и писателю, и актеру – над устоями изображаемого быта и вздернуть его на виселицу смеха». Заметим, что в данном случае Выготский затрагивает вопросы, касающиеся идеологических функций смеховой культуры, которые позднее будет детально анализировать М.М. Бахтин.

Речь. Рассматривая вопрос об особенностях сценической речи, Выготский выделяет различные аспекты, которые касаются как сугубо технических моментов, так и собственно-психологических; т.е. рассмотрением речи в контексте проблематики сценического *действия* и *общения*. При этом важно обратить внимание на то, что сама речь рассматривается Выготским как *материал* для актерского творчества: «Звуки и интонации такой же материал для творчества актера, как и краска для художника. Он волен распоряжаться ими, как ему велит его *цель*». Заметим, что сам термин «материал» здесь используется Выготским не в логике обыденных представлений, а в том его понимании термина «материал», которое чуть позже и окажется центральным в работе «Психология искусства» (1925). Следует отметить, что речь как материал при оценке актерского творчества в рецензиях Выготского описывается весьма детально. Здесь выделяются различные характеристики речи: интонация, тембр, голосовой диапазон («незначительный <…> исчерпывающий себя в двух-трех нотах»), тон речи («артистка подкупающего тона, бесконечно простого и искреннего») и др.

Специальное внимание уделяется *речевым стилистическим особенностям*. При этом Выготский разводит бытовые стили и особые речевые стили, связанные с актерским исполнением, например: «Откровенно сценическая, т.е. декламационная, приподнято-торжественная речь. На сцене не говорят, а произносят. <…> В жизни не говорят так, как говорят на сцене». Причем сами стили актерской сценической речи дифференцируются не только в связи *с социально-бытовыми характеристиками* тех или иных персонажей (купца, королевы, гимназистки, провинциальной героини), но и со стилевыми особенностями различных театральных жанров, театральных направлений и манер актерской игры («Ее игра – петербургская: слова стучат и звучат у нее, как костяшки, – твердо, рассыпчато, сухо <…>. У московских артисток они цветисто растянуты, певучи, елейны, ярки и пестры, как русский платок. А у нее даже в смехе звучит кость»).

Помимо этого, вопросы, касающиеся стилевых особенностей речи, рассматриваются и в более широком *национально-культурном аспекте* (своеобразие национального колорита, говора, который воспринимается часто как ошибка и «неправильность» речи, а также других стилевых особенностей). Так, например, при обсуждении гастролей в Гомеле Леонида Утесова, Выготский обращает внимание на своеобразие одесского стиля речи: «Одесский великий, могучий и прекрасный язык дан, конечно, не тонким художником. В больших дозах он несносен, а в спектаклях он чувствуется в девяностопроцентном растворе».

Специальное внимание уделяется *индивидуальным особенностям речи* того или иного актера: «Ее высокий и тонкий голос, натянутый всегда как струна, что вот-вот порвется; напряженный звук и тон, всегда вверх летящие слова с легким надломом, с трещинкой, с маленьким надрывом страсти, с какой-то сумасшедшинкой в каждой роли; чуть истеричный и кликушески нежный, ломкий смех и плач (одинаковые), как из стекла, из льдинок». Касаясь проявлений в речи особенностей актерской индивидуальности (искренность, страстность, напряженность, волевые особенности характера и др.), Выготский уделяет внимание и вопросам *техники речи*: «Какая-то жижа, каша неразборчивых звуков, ужасная дикция, диалектологические особенности говора, полное отсутствие правильно произносимых гласных звуков».

Важное место в рецензиях Выготского отводится собственно-психологическим вопросам, касающимся *психологии речевого поведения*: целевым моментам (звуками и интонациями актер распоряжается как «велит его цель»), речевому действию (на сцене «разговаривающие лица, вместо действующих»), порождению речевого высказывания (речь «рождается тоже на глазах зрителя из живой борьбы»). В последнем случае имеется в виду не передача актером фразы, полученной от суфлера, а именно эффект ее порождения самим актером в ходе исполнения роли. Следует подчеркнуть, что кратко обозначенный выше круг вопросов продолжал интересовать Выготского и в его дальнейшей профессиональной деятельности как психолога. Так механизм порождения речи и смыслового понимания текста (речевое намерение, внутренняя речь/внешняя речь) подробно рассматриваются им в монографии «Мышление и речь» (1934), где он, кстати, пользуется также и примерами, взятыми из практики репетиционной работы актера над ролью.

Необходимо подчеркнуть, что речь рассматривается не изолированно – сама по себе, – а в сопоставлении с другими паралингвистическими средствами выразительности. При этом особое внимание уделяется сопоставлению речи и иллюстративного жеста. Отмечая в своих рецензиях это стремление актера к *разъясняющим жестам* («хлопнуть рукой по подметке, когда идет речь о ней», «изобразить руками круг при слове концентрируется» и т.п.), Выготский подчеркивает сложное соотношение между речью и жестом для передачи смысла: «Сценический жест не волочится за словом, а предваряет его, как молния гром, не иллюстрирует логический и предметный смысл, а сообщает тексту психологический и духовный».

И наконец, все перечисленные выше моменты, касающиеся сценической речи, рассматриваются в определенной системе особых ценностных координат, которыми выступают жанровые особенности, как самой драматургии, так и театральной постановки. Например, недостаточно того, что пьеса написана стихами, этого явно мало, т.к. актеру необходимо оправдать этот строй и тон речи своими чувствами: «В его речи ничто не оправдывает стихи. В его чувствах нет исступленности страсти». Или: «Эта пьеса требует игры сильной, полнозвучной, и какого-то особого, почти статуарного, стиля. Сыграна же на невысокой декламации, бедно и глухо звучали не звонкие голоса, по оперному всходили на ступени герои». Иными словами, театральные жанры требуют и особой речевой техники: «Пока элементарная техника монолога и *a parte* не будет поставлена, двери трагедии и комедии закрыты на нашей сцене на семь ключей».

Именно в пространстве этих жанровых координат и оценивается Выготским своеобразие тех смысловых обобщений, которые определяют речевой рисунок актерского исполнения: «В каком-нибудь одном слове, одном жесте талантливого актера воскресает вдруг целая эпоха,

отвердевший кусок жизни, и как в раковине шум моря, все кривые переулки замоскворецкого темного царства разом загудят вдруг в одной интонации, в одном каком-нибудь «здравствуйте».

Литература

1. Sobkin V.S. L.S. Vygotsky and the Theater // Journal of Russian & East European Psychology. 2016. Vol 53. No. 3. Pp.1-92. DOI: 10.1080/10610405.2016.1230996
2. Sobkin V.S., Mazanova V.S. Comments on L.S. Vygotsky's Theater Review on E.V. Gel'tser's Performance // Journal of Russian & East European Psychology. 2015. Volume 52. Issue 4, pp.128-148. DOI: 10,1080 / 10610405.2015.1184893
3. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т.1. Драматургия и театр / Сост., ред. В.С. Собкин. – М.: Левъ, 2015. 752 с.
4. Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского; Выготский Л.С. Театральные рецензии. – М.: Институт социологии образования РАО, 2015. 568 с.
5. Собкин В.С., Мазанова В.С. О чем рассказал гомельский «Вереск» Льва Выготского: опыт реконструкции социокультурного контекста // Вопросы психологии. 2014. № 6. С. 89-106.

НАСЛЕДИЕ МИХАИЛА ЧЕХОВА И ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА

А.А. Мелик-Пашаев, д. психол. н., проф.
Москва, Психологический институт РАО

Аннотация. В трудах Михаила Чехова раскрываются некоторые психологические закономерности, значимые для всех видов художественного творчества, но особенно отчетливо проявляющиеся в творчестве актера. Это, в первую очередь, различие житейского и творческого «я» и способность относиться и к своему телу, и к своей душевной жизни как к инструментам и материалу творчества, нетождественным самому «я» художника. Обсуждая идеи М.Чехова, автор статьи затрагивает такие сложные и спорные проблемы, как «психическое тело» человека, относительная самостоятельность художественных образов и наличие высшего (творческого) «я».

Ключевые слова: М. Чехов, творчество актера, «вненаходимость», выразительность, «психическое тело», воображение, внимание, творческое «я».

MIKHAIL CHEKHOV'S LEGACY AND PSYCHOLOGY OF ARTISTIC WORK

A.A. Melik-Pashaev, D.Sc., Prof.
Moscow, Psychological institute of RAE

Abstract. Mikhail Chekhov's works bring into focus certain psychological patterns which are relevant to all kinds of artistic work and are demonstrated most clearly in actor's work. First and foremost, these are distinction between common and artistic ego and ability to consider one's body and one's psychic life as tools and material for artistic creation, not being identical to artist's ego.

Keywords: Mikhail Chekhov, actor's artistic work, "outsideness", expressiveness, imagination, attention, artistic ego.

Европейские и русские художники (в отличие от живописцев и поэтов Дальнего Востока) не часто бывают психологами и философами искусства. Лишь немногие из них испытывали необходимость с достаточной полнотой осмыслить внутренний опыт, который лежит в основе их художественных откровений, и облечь его в слова, которые помогут другим приобщиться даже к тому, что в слова не вполне вмещается. Но кто же это сделает, если не они?

Кем-то замечательно сказано, что существуют два типа знания: можно знать «о чем-то», а можно знать «что-то». Знание первого типа приобретается в рамках пресловутого «субъект-объектного отношения». Оно может быть обширным и полезным, оно не противится

систематизации, сравнительно легко транслируется в рационально-вербальной, однозначно понимаемой форме, но при этом остается поверхностным в буквальном, не оценочном смысле слова: это знание о *поверхности* вещей, которые предстоят человеку («субъекту») как внешние объекты. Знание второго типа преодолевает эту отстраненность; оно подразумевает внутреннюю сопричастность с изучаемым явлением, проникновение в его сущность, видение предмета «изнутри»; результат его — не рациональное знание только, а целостный опыт. Передать его не так легко: чтобы понять суть дела, другой должен обладать в какой-то мере аналогичным опытом.

Когда я начинал заниматься проблематикой художественного творчества, я обратил внимание на то, что большие ученые, оснащенные высоким профессионализмом и обширными знаниями, могут проходить мимо наиболее существенных моментов зарождения и воплощения художественных замыслов. Думаю, что причина этого — именно отсутствие собственного, пусть скромного, но полноценного опыта — опыта творчества в каком-либо виде искусства; они знают «о чем-то», а не «что-то». (Редчайшее исключение – это работы М.М. Бахтина, о собственном художественном творчестве которого мне ничего не известно).

По этой причине исключительную ценность для психологии искусства и для развивающей педагогической практики в этой области имеют те немногочисленные труды художников, которые не только создавали свои произведения, но с такой же серьезностью делились опытом их порождения.

Один из этих немногих — Михаил Александрович Чехов, гениальный актер, теоретик театра, педагог, мыслитель и человек, обладавший определенным духовно-практическим опытом самопознания.

Его литературное наследие, как и сама театральная практика, включает многие психологические и технические подробности, которые до конца понятны и жизненно важны только для работников театра. Но еще больше в них того, что равно значимо для всех областей художественного, а, может, и всякого иного творчества. Косвенным образом – даже для такого, которое в аскетической практике называлось «художеством из художеств» и которое состоит не в создании какого-либо произведения, а в создании, точнее – вос-создании себя самого, своей истинной человеческой сущности.

В нашем понимании, театр – это один из видов искусства или синтез отдельных искусств. Но по своему происхождению театр не «синтез» уже существующих искусств, а скорее, некий первоначальный «синкрет», а лучше сказать, общий дохудожественный (мистериальный) корень, из которого произрастают, постепенно обособляясь, все виды творческих практик, которые мы называем искусствами.

И когда Михаил Чехов говорит о творчестве актера, то, *в силу специфики театрального искусства,* с особой рельефностью выступают те задачи и закономерности, которые присутствуют *и в других видах* художественного творчества. Но там они присутствуют как бы «прикровенно», действуют отчасти по умолчанию, не так настойчиво стучатся «в двери сознания» творца.

Последующие фрагментарные заметки ни в коей мере не претендуют на то, чтобы исчерпывающим образом осветить заявленную тему. Я попытаюсь только выделить некоторые ее существенные аспекты, для возможного в будущем более глубокого осмысления.

Главную проблему актера М. Чехов видит в том, что он, в отличие от музыканта или живописца, *не знает своего инструмента* и не овладевает им сознательно. Для музыканта, например, существует его «я», его инструмент, которым он овладевает, и музыкальное произведение, которое он создает или исполняет, а для актера существуют только его «я» и его произведение, то есть роль. Актер сам и есть свой инструмент, но он обычно не осознает ни себя как инструмент, который *не тождественен «я»* и может быть от него отделен, ни своего «я» как того, кто должен владеть этим инструментом, то есть владеть *самим собой как инструментом*.

Какое отношение это имеет к другим видам искусства, не связанным с созданием сценического образа? Какая общая проблема творчества высвечивается здесь с максимальной ясностью? Это проблема *вненаходимости* творца.

Некогда М.М. Бахтин ввел в научный обиход этот диковинный и бездонный по содержанию термин – «вненаходимость» [1]. Термин понадобился, казалось бы, для вполне конкретной цели – для пояснения отношений писателя-автора и того героя, образ которого он создает. Но применимость его оказалась поистине безграничной. Позиция вненаходимости значима во всех искусствах, независимо от того, идет ли речь об изображении человека или других явлений бытия; в психотерапии и консультировании, в педагогике, даже в богословии (Творец пребывает и в сердцевине сотворенного мира, и вне, или над ним); она является условием плодотворности любых диалогических отношений, в которые мы вступаем, и так далее.

Быть вненаходимым — значит соединяться, сливаться душой со своим предметом, кем бы и чем бы он ни был, и в то же время удерживать позицию вне его; видеть и оценивать мир с его точки зрения, сохраняя при этом свою.

В творчестве человек всегда вненаходим. Если бы он воспринимал свой предмет только как нечто внешнее и объективное, не проникал в душу его, ему не открывалось бы ничего такого, чего не видят все и что может раскрыться в специально создаваемой выразительной форме. С другой стороны, если бы он «тонул» в переживании единства с предметом, не удерживая позицию вне его, он не мог бы создавать завершенный выразительный образ, в котором содержание пережитого как бы отделяется от самого автора, в известном смысле объективируется и делается доступным другим. Не мог бы, как первый зритель, «извне» контролировать сам процесс создания произведения на предмет его соответствия замыслу и переживанию. (Фантастический вариант такой потери вненаходимости описан в знаменитой повести О. де Бальзака «Неведомый шедевр»: великий художник считает своим лучшим произведением холст, на котором другие люди не видят ничего.)

Художник вненаходим не только предмету, образ которого создает. Он очевидным образом вненаходим своему инструменту в широком смысле слова, то есть всей совокупности выразительных средств — цветов и форм, музыкальных тембров, слов и языковых конструкций с их звуковыми и ассоциативными качествами; вненаходим своей красочной палитре, скрипке, виолончели, роялю (к которым истинный музыкант всегда относится диалогически, как к живым существам со своим характером, настроениями и возможностями) и т.д. Всему этому он внутренне *сопричастен* и в то же время трезво, *«извне»* пользуется возможностями материала для воплощения своего замысла.

Но существует еще один, неявный аспект творческой вненаходимости, который бывает менее различим, скрываясь за неоднозначно понимаемым словом «вдохновение». Вспомним: по М. Чехову, художник знает свое «я», свой инструмент (средства, материал своей работы) и свое произведение. Мы сказали о вненаходимости произведению и средствам его создания, но творящий художник вненаходим и *самому себе* – своему привычному «я» с его повседневными эмоциональными реакциями, житейской системой ценностей и отношений. В творчестве он становится *другим*.

Далеко не всегда, но во многих случаях художник это осознает. Вспомним хрестоматийное Пушкинское «Пока не требует поэта...» или многочисленные свидетельства post factum, когда автор на трезвую голову констатирует, что созданное им далеко превосходит его повседневные возможности и словно даже не им создано. Или, к примеру, замечание М.М. Пришвина, пояснявшего, что авторское «я» в художественном тексте, написанном от первого лица, означает совсем не то, что соответствующее местоимение в повседневной речи, и т. д.

Но в большинстве случаев художник, писатель, музыкант не фокусирует на этом внимание и тем более не предпринимает специальных усилий, чтобы этого достичь. Актер же не может себе этого позволить. Создание сценического образа «явочным порядком» заставляет его осознавать свою вненаходимость самому себе и профессионально овладевать ею уже *на телесном уровне*, поскольку инструментом и материалом создания образа является не внеположный ему материал, а он сам, и в первую очередь его тело. «Пока я не знаю свое тело как чужое, – говорит Чехов, – *оно* мной управляет на сцене, а *не я им*» [4, с. 80-81].

Вот еще одно из многих его высказываний на эту тему: «Материалом, которым вы пользуетесь для воплощения ваших художественных замыслов, являетесь вы же сами, с вашим

телом, голосом и способностью движения. ...Вы находитесь в том же отношении к своему материалу, как и всякий другой художник к своему. Как живописец, например, находится *вне* материала, которым он пользуется для воплощения своих образов, так и вы, как актер, находитесь в известном смысле *вне* вашего тела и вне творческих (*даже творческих! — А.М.*) эмоций, когда вы играете, охваченный вдохновением. Вы находитесь *над* самим собой. Ваше высшее «я» руководит живым «материалом». … оно становится вашим *вторым* сознанием, наряду с обыденным, повседневным». Но и здравый смысл «нисшего я», обыденного сознания должен при этом сохраняться [там же, с. 246].

Сам Чехов обладал в высшей степени развитой способностью отчетливо видеть себя, трезво оценивать и управлять своей игрой «со стороны», как репетируя в воображении, так и при реальном исполнении*.

Он предлагает актерам множество разнообразных, длительных упражнений, укрепляющих актера в позиции вненаходимости по отношению к собственному телу. «Пусть узнает актер, что тело его, его голос и мимика, слово его, все это в целом — его инструмент. Пусть он слушает голос свой со стороны, и тогда он узнает его и им овладеет; пусть он внимательно смотрит со стороны на себя, и он овладеет своими движениями; пусть произносит (и слушает) слово как музыку, - он научит себя говорить» [там же, с. 81].

При этом Чехов был категорически против формальных физических или голосовых упражнений, «Телесные упражнения нужны, но они должны быть построены на ином принципе, чем те, которые обычно применяются в театральных школах. Гимнастика, пластика, фехтование, танцы, акробатика и т. п. мало способствуют развитию тела как инструмента для выражения душевных переживаний. Чрезмерное злоупотребление ими вредит телу, делая его грубым и невосприимчивым к выражению внутренних душевных импульсов» [4, с. 220-221]. (Замечу попутно: бессодержательное освоение технической стороны дела вредно во всех искусствах, и лучшие педагоги всегда это понимали.)

Все телесные проявления должны быть «насквозь» выразительными, выражать внутренние состояния. Нужно, к примеру, работать над движением, над жестом. Но это должно быть не просто движение, а «движение вдумчивости», «движение антипатии или симпатии» и т.п. [там же, с. 81]; в свою очередь, тонкие изменения жеста должны отзываться изменениями душевного состояния актера [там же, с. 215] и так во всем. Подобно тому, как создаваемая художником форма становится «насквозь» прозрачной для выражаемого внутреннего содержания, тело актера на сцене («тело роли») превращается в «конденсированную, кристаллизованную психику»** [там же, с. 145].

Но и сама психика актера претерпевает аналогичную трансформацию, а это уже значимо для всякого искусства, а не только для сценического.

Достаточно очевидно, что постоянные усердные занятия какой-либо деятельностью сами собою модифицируют и специализируют нашу психику. Тем более, когда речь идет о вовлеченности человека в определенную область творчества, где он обрел возможность реализации того, что В.В. Зеньковский назвал «внутренней активностью души» [2]. Восприятие мира, внимание, память человека приобретают избирательную направленность, обостряется эмоциональная отзывчивость на значимые для него впечатления жизни, развивается воображение, предвосхищающее будущий образ и способ его воплощения и т.д. Но происходит это по большей части непроизвольно, как бы само собою, вследствие самой осуществляемой деятельности. Происходит без осознания нетождественности своего «я», стремящегося к достижению творческой цели – и своей же психики как «инструмента» ее достижения. Иначе говоря, без осознания *вненаходимости* «я» по отношению к своей психике.

С точки зрения М. Чехова, актерская профессия требует другого. И он предлагает целую россыпь конкретных упражнений на воображение и внимание, цель которых — приобретение власти творческого «я» над образами, способности произвольно их вызывать, изменять, управлять ими [4, с. 168-176]

Тут мы встаем лицом к лицу с одной из главных загадок художественного творчества, а, может быть, и тайн его, не имеющих «разгадки» — с относительной независимостью создаваемого образа от своего творца. Недвусмысленный ответ на этот вопрос содержится в

известном стихотворении «Тщетно, художник, ты мнишь, что творений своих ты создатель...». Полагаю, что ответ А.Н. Толстого в его общей форме не каждый сможет принять. Но сам труднообъяснимый факт, что художественный образ не собирается из частей сознательными усилиями, а «приходит», возникает в сознании творца; возникает иногда в отчетливой и завершенной форме, чаще в форме непроявленного, но неуступчивого «зародыша», который требует воплощения, соответствующего его внутреннему содержанию, — этот факт подтвержден столькими свидетельствами великих людей, что игнорировать его или объявлять простой иллюзией, или квалифицировать как некое психическое отклонение было бы нелепой самонадеянностью. Творец может чувствовать себя буквально окруженным образами; он испытывает уверенность, что сочиняемое им в каком-то смысле уже существует, и он должен найти музыкальную, словесную или иную форму, в которой оно сможет проявиться; персонаж может не подчиниться плану писателя и поступить «по-своему», и т.д., и т.п.

Обратимся вновь к концепции М.М. Бахтина и к проблеме отношений автора и героя произведения. Сознание и воля автора охватывают и героя, и все пространство создаваемого мира, в котором его герой живет, – и в то же время созданный герой сохраняет, как и реальный человек, некую внутреннюю свободу, сокровенную глубину. Автор как бы не все и не до конца заранее знает о нем и не может произвольно им манипулировать; герой состоит с ним в диалоге, сохраняет внутри созданного автором мира свою точку зрения и свой относительный суверенитет. (За этой философско-литературоведческой концепцией легко угадывается аналогия: автор произведения – и всемогущий Творец, который, как неотъемлемую ценность, охраняет свободу сотворенного Им человека.)

Теперь вернемся к тому, как понимает Чехов воображение актера, который заново творит образ, созданный писателем, сообщая ему сценическую жизнь. В его трудах с еще большей остротой выступает противоречивое двуединство всевластия творца и самостоятельности образа. Работа творческого воображения не в том, чтобы создавать в идеальном плане образ кого-то, условно существующего пока лишь в тексте пьесы. Задача артиста, как было сказано, в том, чтобы силой воображения приобрести *власть над образами,* а для этого надо, прежде всего, научиться *активно ждать.* «Несмотря на способность образов жить своей самостоятельной жизнью, ваша активность является условием их развития».

Активно ждать — значит, *задав вопросы, ждать и смотреть,* – а образ *является* и меняется, как видимый ответ на все вопросы. С другой стороны, образ – «продукт творческой интуиции актера» и, в качестве такового, самостоятельного существования иметь не должен. И в то же время образы могут потребовать времени, чтобы совершить «*необходимое им* превращение» [4, с. 170]. Далее еще более прямо: «По мере того, как вы будете прорабатывать и укреплять ваше воображение, в вас возникает чувство, которое можно выразить словами: то, что я вижу моим внутренним взором, те художественные образы, которые я наблюдаю, имеют, *подобно окружающим меня людям*, внутреннюю жизнь и внешние ее проявления. С одной только разницей: в обыденной жизни за внешним проявлением я могу не увидеть, не угадать внутренней жизни стоящего передо мной человека. Но художественный образ, предстоящий моему внутреннему взору, открыт для меня до конца со всеми его эмоциями, чувствами и страстями, со всеми замыслами, целями и самыми затаенными желаниями. Через внешнюю оболочку образа я «вижу» его внутреннюю жизнь» [4, с.171]. ****

Тут снова речь идет о «сквозной» прозрачности художественной формы. Но применительно уже не к сценическому образу, который актер создает, а к образу, созерцаемому и управляемому воображением.

По-особому понимает Чехов и роль другого психологического качества, постоянно сопутствующего нам в повседневной жизни, — внимания, неразрывно связанного у него с воображением. Внимание актера — это деятельность или процесс, в котором одновременно нужно выполнять четыре действия: *удерживать* объект внимания, *притягивать* его к себе, *устремляться* к нему и проникать в него. Для развития творческого внимания Чехов предлагает сосредоточивать его на различных объектах — от реального предмета или звучащей речи до аналогичных явлений, вызванных в воспоминании и, наконец, до активно создаваемых воображением [4, с. 173].

Так повседневные элементы психики – воображение и внимание, – преобразованные, укрепленные, подчиненные творческому «я», становятся инструментами актерского творчества. Думаю, то же, неосознанно и непроизвольно, происходит и в других областях творчества художественно одаренного человека.

М.Чехов много говорит и о необходимости преобразования эмоциональной сферы художника. Актер не должен в особой атмосфере сценического действия воспроизводить («копировать») свои житейские эмоциональные реакции [4, с.169, 247-248, 311 и др.] В творчестве душевный опыт человека «очищается от всепронизывающего эгоизма вашей обыденной жизни, вашего низшего сознания и преображается в материал, из которого ваша творческая индивидуальность строит душу сценического образа» [4, с. 247].

Итак, творческое «я» актера, «разотождествившись» со своей психикой и телом, став вненаходимым по отношению к ним, создает с их помощью – можно даже сказать, создает *ими* – душу и тело роли.

Тут собственная психика предстоит актеру не как некая объективная данность, а – не могу найти лучшего определения — как его собственное *«психическое тело»*[***], которому он, как и своему физическому телу, нетождественен и которое, как и физическое тело, он произвольно и ответственно строит, создавая функциональный орган своего сценического творчества.

При всем обилии сугубо актерских профессиональных упражнений, Чехов учит сосредоточиваться, в первую очередь, не на том, как *сделать* что-то на сцене, а на том, каким человеком надо *стать* для этого. Замечу: создавая что-либо, мы всегда, вольно или невольно, создаем (а порой и разрушаем) самого себя; это — невидимое глубинное основание всякого человеческого творчества, но здесь оно вводится в область осознания и произвольного действия.

Говоря об этом, нельзя обойти еще один принципиальный вопрос, который мы не сможем разрешить, но должны отчетливо сформулировать. По отношению к повседневному «я» человека, не вполне отличающего себя от своего тела и, тем более, от своей психики, творческое «я», которое из вненаходимости управляет и тем, и другим, — не просто *другое*, но *высшее* «я».

Не случайно М. Чехов, опираясь на свой внутренний опыт, говорит, что охваченный вдохновением актер находится не «вне себя», а «над собой»; то есть его вненаходимость самому себе обретает вертикальное измерение. Из его многочисленных отдельных высказываний можно заключить, что высшее, творческое «я» пребывает *«вне времени»* (тезис о вневременной природе человеческого «я» философски обосновывали выдающиеся русские мыслители, в частности Н.О. Лосский). Спектакль разворачивается во времени, но актер, руководимый своим высшим «я», в каждый момент пребывания на сцене переживает всю роль целиком, от начала до конца. Высшее «я» *сверхлично*; будучи вовлечено в творческий процесс, оно не только руководит актером, но охватывает и публику, передавая ей его творческие идеи, а ему открывая ее состояние и ожидания, которые на каждом спектакле различны, и т. д. [4, с. 245 и др.]. При этом само в себе оно «неизмеримо больше и богаче тех его проблесков, которые иногда озаряют наше творчество» [там же, с. 325].

Можно было бы квалифицировать все это как причудливый «плод фантазии» одного, хотя бы и гениального в своем деле человека. Но аналогичный интроспективный опыт открытия в самом себе реально существующего и действенного высшего (творческого, свободного, истинного, лучшего...) «я» тысячекратно и независимо друг от друга описан людьми, творчески одаренными в разных отношениях, и еще более – теми, кто сознательно шел путем духовного саморазвития, путем упомянутого в начале статьи «художества из художеств».

Все это ставит психологию творчества перед выбором: игнорировать данные, не совместимые с привычной исследовательской парадигмой или занять по отношению к самой этой парадигме позицию вненаходимости и допустить возможность плодотворного диалога между научной психологией и духовно-практическим опытом человечества.

Примечания

* Известно, что этой трудно объяснимой способностью обладал также Ф.И. Шаляпин, а эпизодически и непроизвольно она проявлялась в практике других, не столь великих, но талантливых и преданных своему искусству артистов.

** Один из известных писателей говорил, что, видя играющего М. Чехова, ты понимаешь, что *тело и есть душа*.

*** В специальной статье я пытался обосновать следующую мысль: то, что мы называем психикой «вообще», в каждом конкретном случае является неповторимым «психическим телом» уникальной личности — телом, которое, как и физическое тело, человек специализирует в соответствии со своими целями; телом, которое произвольно или непроизвольно создает (или разрушает); телом, ответственным хозяином которого является [3].

**** М. Чехов не считал правильным идти в создании образа «от себя» и обращаться к жизненному опыту: нужно идти от художественного образа как реально существующего, видеть его, внутренне общаться, «задавать вопросы» – и он покажет, как нужно его «имитировать»… Исключительно интересен в этом отношении его опыт работы над образом Дон Кихота и «общения» с этим персонажем [4, с. 82-84, 99-111]. Учитывая своеобразие личности М.Чехова и его духовно-практического, в частности антропософского опыта, правомерно задать вопрос, подходит ли и доступен ли предлагаемый им путь для всех или для многих актеров. Чтобы ответить, нужно познакомиться с педагогической практикой Чехова и ее результатами. Во всяком случае, К.С. Станиславский, система которого базировалась на иных принципах, в конце жизни признал, что метод Чехова тоже имеет право на существование.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.

2. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Собр. соч. Т.3. – М.: Русский путь / Дом русского зарубежья им. А.И. Солженицына, 2011.

3. Мелик-Пашаев А.А. «Психика» или «Психическое тело» человека? // Культурно-историческая психология, 2013, № 3. С. 31-36.

4. Чехов М.А. Литературное наследие в двух томах. Т. 2. – М.: Искусство, 1995.

«…СЛОВО СТОИТ В НАЧАЛЕ КУЛЬТУРЫ И ЗАВЕРШАЕТ ЕЕ, ВЫРАЖАЕТ ЕЕ», - УТВЕРЖДАЕТ Д.С. ЛИХАЧЕВ

И.В. Дубровина, д. психол. н., проф.
Москва, Психологический институт РАО

Аннотация. Искусство рассматривается как наиболее существенная сфера духовной культуры, которая вводит учащихся в мир человеческих ценностей. Подчеркивается роль слова в развитии способности человека владеть речью, языком в контексте общей и психологической культуры формирующейся личности.

Ключевые слова: образование, язык, культура, искусство, чтение, литература, психология, учитель, школа.

«...A WORD STANDS AT THE BEGINNING OF CULTURE AND COMPLETES IT, EXPRESSES IT», – D.S. LIKHACHEV

I.V. Dubrovina, D.Sc., Prof.,
Moscow, Psychological Institute of RAE

Abstract. Art is considered as the most significant sphere of spiritual culture, which introduces students to the world of human values. The role of the word in the development of a person's ability to master speech, language in the context of the general and psychological culture of an emerging personality is emphasized.

Keywords: education, language, culture, art, reading, literature, psychology, teacher, school.

Образование всегда было связано с культурой. Одна из важнейших сфер культуры – искусство. Все виды искусств находятся в тесной взаимосвязи между собой, зависят друг от друга и составляют в целом, по утверждению Д.С.Лихачева, одну из наиболее показательных сторон развития культуры. Научная и практическая психология личности, являясь существенным компонентом общей культуры, взаимодействует со всеми видами искусства, сила воздействия которых направлена не только на преобразование внешнего мира, она касается и внутренней жизни человека. Психология научно обосновывает взаимосвязь культуры и развития личности. Врастание ребенка в культуру, по мысли Л.С. Выготского, является развитием в собственном смысле слова. Одно из самых главных условий и развития, и проявлений культуры – язык. Без знания и уважения родного языка невозможно воспитание культурного человека.

С самого раннего детства и до глубокой старости вся жизнь человека неразрывно связана с языком. Язык является важнейшим орудием для усвоения каких бы то ни было сведений, способом формирования и существования знаний человека о мире, главнейшим средством всего образования – и обучения, и воспитания.

Овладение словесной системой, подчеркивал А.Р. Лурия, перестраивает все психические процессы у ребенка, и слово оказывается мощным фактором, который формирует психическую деятельность, совершенствует отражение действительности и создает новые формы внимания, памяти и воображения, мышления и действия.

Именно через слово к человеку поступает огромная информация. И его культурное развитие во многом зависит от того, насколько хорошо он понимает обращенную к нему речь, насколько умеет воспринимать как вербальную, так и невербальную, а теперь и аудиовизуальную информацию, насколько умеет точно понять чужую и выразить свою мысль.

Вместе с тем, с самого раннего возраста ребенок относится к получаемой информации сквозь призму своих переживаний. Психологическая культура формирующейся личности предполагает не только глубину интеллектуального развития, но и тонкость и богатство эмоциональной сферы человека, что помогает ему воспринимать и понимать чувства и переживания людей, откликаться на них. Именно с эмоциональным развитием связывал Л.С. Выготский вхождение ребенка в культуру и предупреждал об опасности «эмоционального невежества». Интеграция рационального и эмоционального познания мира – через знания и переживания, через слово и чувство, – закладывает условия для развития не только общих, но и духовных способностей, которые определяют поступки и отношения человека, психологическую культуру его личности. Овладение родным языком значимо для решения не только лексических, но и нравственных, и эстетических проблем.

Культурное развитие ребенка – сложный феномен, который складывается в пространстве общения и сотрудничества детей разного возраста со взрослыми. С.Я. Маршак замечает: «Внимательно перебирая воспоминания, связанные с первыми годами жизни, видишь, как глубоко и сильно врезается в нашу память каждое услышанное в детстве слово» [5, с. 97].

Позитивный речевой опыт растущего человека создает тот фон, который ведет к развитию навыков культурной речи, умения слушать и думать, удивляться, огорчаться и радоваться, искать ответы на многочисленные вопросы, создает условия для нормального вхождения в общество. Этот опыт удовлетворяет потребность ребенка в его общении с самыми разными людьми.

При этом важно способствовать постепенному развитию и удовлетворению потребности ребенка не только в межличностном общении (человек – человек), но и в так называемом опосредованном общении – в чтении, когда человек общается не непосредственно с другим человеком, а с тем духовным продуктом, который тот создал. Чтение вводит растущего человека в мир человеческой культуры, запечатленной в том или ином произведении, многократно расширяет и обогащает круг общения. Постепенно формируется потребность в книге как в постоянном собеседнике. Такое общение расширяет границы познания действительности, развивает и обогащает язык. Читательская деятельность рассматривается как один из видов коммуникативной деятельности, результатом которой являются внутренние, качественные изменения в духовном мире читающего человека.

Любовь и привычка к чтению берут начало в дошкольном детстве. И первостепенное значение при этом имеет то, какое место в общем укладе семьи занимает книга. Но семьи, как известно, бывают разные и могут выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора культурного развития и воспитания. Бедный словарный запас детей нередко обусловлен бедностью словаря самих окружающих их взрослых.

Сегодняшнее негласное пренебрежение родным языком вызывает тревогу. Обеднение культуры речи происходит и потому, что и в средствах массовой информации, и в обществе в целом все более пропадает культура слова, все чаще люди прибегают к словам пошлым, пустым, не укорененным в традиции культуры, легкомысленно и без видимой надобности заимствованным на стороне [4, с. 356]. Поток массовой культуры потребительского толка уродует не только речь, эстетические вкусы, но и саму духовность многих молодых граждан страны. Да и виртуальный мир все больше вытесняет из их сознания картину реального физического и культурного мира.

Нынешняя школа слабо нацелена на пробуждение и развитие культурных потребностей у своих воспитанников. А именно школа призвана не просто передавать детям знания, но прививать им любовь и вкус к слову вообще и к художественному слову, включающему смысл и его эмоциональную окраску, в частности. Эта миссия выпадает, прежде всего, на преподавание русского языка и русской классической литературы. По замечанию А.Т. Твардовского, «без овладения родным языком человек не способен постичь красоту литературы, а без литературы он не может вполне овладеть родным языком» [7, с. 214].

Литература предшествует развитому жизненному опыту взрослеющего человека, формирует его сознание и миропонимание в пору его наибольшей впечатлительности и, по мнению Ю.М. Лотмана, несет в школе основную долю того важнейшего дела, которое можно назвать воспитанием души, готовит к художественному восприятию произведения, к диалогу читателя с автором, к их общению.

К такому общению детей и подростков необходимо готовить. Автор литературного произведения предполагает читателя, способного воспринять читаемое именно так, как передает его он сам: посмотреть на предмет его глазами, понять время, в которое он жил и творил, пережить вместе с ним испытанные им чувства, и тем самым способного соучаствовать в творчестве. При таком общении взаимодействуют внутренние миры автора и читателя: их мысли и чувства. Г.Я. Бакланов замечает, что если книга причинит читателю боль, эта боль исцеляющая, вызванная состраданием, сочувствием другому, а такое сочувствие и должна вызывать литература, чтобы в людях не угасло человеческое.

Пробуждение на уроках литературы живого чувства и живой мысли учащихся развивает их эстетические чувства и психологическую готовность к художественному восприятию не только прочитанного, но и театрального, и музыкального, и художественного произведения, к диалогу с авторами разных видов искусства. На важность такого диалога, «ответность» зрительской реакции эмоциональному состоянию, которое существует на сцене, обращал внимание К.С. Станиславский. Он замечал, что играть при полном и сочувствующем вам зрительном зале то же, что петь в помещении с хорошей акустикой: зритель создает «душевную» акустику, он, точно резонатор, возвращает нам свои живые человеческие чувствования [6, с. 259].

Умение читать книгу, видеть картину, слушать музыку – это все творческое сопереживание. Конечно, каждый вид искусства в целом говорит своим языком, воздействует своими средствами, только ему присущими. Однако, человек, не научившийся понимать заложенных в слово смысла и чувства, не понимает его в любом виде искусства, будь то литература, театр, кино, музыка и пр. «При соединении слова с музыкой, – писал Ц.А. Кюи, – одно пополняет другое: слову музыка сообщает необыкновенную силу выражения, музыке слово – полную определенность. Соединение поэзии с музыкой может увеличить силу впечатления той и другой, довести ее до высшего предела, а это и составляет задачу искусства» [3, с. 406]. А театральная сцена, замечал М.Л. Налбандян, воплощая слово в живых, действенных идеях и примерах, не только облагораживает идеи общества, но и показывает величие добродетели, низость порока, поощряя первую и предостерегая от второй.

Культурно не подготовленный читатель переходит в разряд культурно не подготовленного зрителя, слушателя, ценителя живописи. Детей и подростков следует не только приобщать к чтению, но и воспитывать у них уважение к слову и учить читать, что предполагает вдумчивое проникновение в смысл книги, понимание ее художественных достоинств, переживания, раздумья об окружающем мире и о самом себе.

Во все времена, при всех инновациях и модернизациях школьного образования и даже в условиях транзитивной реальности и форсированного технологического процесса культурный уровень ученика зависел и зависит в большой степени от учителя-словесника: от уровня его эрудиции, культуры и любви к своему делу. Например, С.Я. Маршак вспоминает об учителе: «Отвечая ему урок, мы чувствовали по выражению его лица, по легкой усмешке или движению бровей, как оценивает он каждое наше слово. Он морщился, когда слышал банальность, вычурность или улавливал в нашей речи фальшивую интонацию. В сущности, таким образом, он постепенно воспитывал наш вкус» [5, с. 107]. Или солист Большого театра А.П. Иванов – об учителе литературы: «В изящной словесности я был не силен, начитанности мне явно не хватало, но его артистизм и увлеченность действовали неотразимо даже на самые непоэтичные натуры. Он привил нам любовь к книге. Чтение перестало быть занятием, наводящим тоску и уныние. Мы читали взахлеб» [2, с. 16].

Возникающее в настоящее время стремление педагогов-психологов к реализации в своей деятельности культурно-нравственного потенциала научной и практической психологии вызывает потребность переосмыслить привычные способы работы. В.П. Зинченко замечает, что именно благодаря практической ориентации, основным орудием, инструментом психологии, наконец, становится слово, которое прямо и непосредственно отражает нашу душевную жизнь, что слово – самый надежный, самый могучий отобразитель наших волнений, мыслей и желаний [1, с. 428].

Литература

1. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. – М., 2014.
2. Иванов А.П. Жизнь артиста. – М., 1973.
3. Кюи Ц.А. Избранные статьи об исполнителях. – М.,1957.
4. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб., 2006.
5. Маршак С.Я. В начале жизни. Страницы воспоминаний. – М., 1961.
6. Станиславский К.С. Полное собр. соч.: в 8 т. (1945 – 1959). Т. 2. – М., 1946.
7. Твардовский А. Заметки о литературе. – М.. 1961.

ТЕАТР И ЛОГОПСИХОТЕРАПИЯ

Карпова Н.Л., д.психол.н., проф., Психологический институт РАО
Данина М.М., к.психол.н., Психологический институт РАО
Шувиков А.И., кинорежиссер, Москва

Аннотация. В Год театра мы анализируем сходство сценического искусства и психотерапии, рассматриваем тесное переплетение этих двух фундаментальных жанров в семейной групповой логопсихотерапии – системе восстановления нарушенного речевого общения. Сцена и социореабилитация идут рука об руку: на сцене театра «Сопричастность» с 2003 года проводятся сеансы «снятия заикания», каждая группа посещает спектакли и встречи с актерами, используются общие приемы и практики в работе с заикающимися и их семьями. Опираясь на слова известного театрального критика Н.А. Крымовой, в статье мы рассматриваем то общее, что отмечается в психотерапии и искусстве театра, а также анализируем возможности взаимообогащения обеих этих сфер.

Ключевые слова: театр, семейная групповая логопсихотерапия, социореабилитация, сценическое мастерство, речевое общение.

THEATER AND LOGOPSYCHOTHERAPY

Karpova N.L., D.Sc., Prof., Psychological Institute of RAE
Danina M.M., PhD, PI RAE
Shuvikov A.I., film director, Moscow

Abstract. Due to the Year of Theater, we analyze the similarities between stage art and psychotherapy; consider the close interweaving of these two fundamental genres in family group logopsychotherapy - the system for rehabilitation of impaired speech communication. Theaterand social rehabilitation go hand in hand: since 2003, the sessions of "stuttering treatment" have been held on the stage of the «Soprichastnost» theater; each group attends performances and meetings with actors, uses common techniques and practices in working with stutters and their families. Relying on the words of the famous theater critic N. A. Krymova, in the article we consider the common that is noted in psychotherapy and theater, and also analyze the possibilities of mutual enrichment of both of these areas.

Keywords: theater, family group logopsychotherapy, social rehabilitation, stage skills, speech communication.

Памяти замечательного театрального критика
Натальи Анатольевны Крымовой
посвящается

В России 2019 год объявлен «ГОДОМ ТЕАТРА», и мы знаем о великой силе воздействия спектакля на зрителя. Понятие катарсиса – эмоционального очищения души через сопереживание высокой сценической трагедии – ввел древнегреческий философ Аристотель две с половиной тысячи лет назад… Современный научный взгляд на сценическое творчество представлен в книге П.В. Симонова «Метод Станиславского и физиология эмоций» (1962) [5]. В свою очередь известный театральный режиссер П.М. Ершов в 1972 году выпустил книгу «Режиссура как практическая психология» [1] и этим открыл для педагогов школы и вуза тему драматургии и режиссуры урока, лекции, семинара с глубоким психологическим анализом происходящего. А в 1984 году доктор медицинских наук П.В. Симонов и режиссер, кандидат искусствоведения П.М. Ершов вместе опубликовали книгу «Темперамент. Характер. Личность» [6], где рассмотрели принципы актерского перевоплощения в изображаемого персонажа.

В Год театра мы говорим и о замечательных сценах, где режиссер и актеры дарят зрителям правду жизни и вымысла в высокой художественной форме. Одна из таких – в Московском театре «Сопричастность». Основанный в 1990 году коллективом актеров-единомышленников под руководством режиссера И.М. Сиренко, этот театр продолжает традиции классического русского театра, и его сцена не только высвечивает главные качества человека и возвышает его, – она также обладает способностью исцеления, помогая перевоплощению личности из больной в здоровую.

На сцене театра «Сопричастность» с 2003 года уже не раз мы проводили сеансы «снятия заикания», обязательно приходим с каждой группой на спектакли в этот театр и встречаемся после спектакля с актерами, где говорим с мастерами сцены не только о своих впечатлениях от увиденного, но и обсуждаем проблемы речи, преодоления волнения на сцене и переживания сложных психических состояний, говорим о страхе общения и публичного выступления. И здесь выявляется много сходного: важность ежедневных речевых и речедвигательных тренировок (репетиций), умение повторять и заучивать тексты. В работе групп семейной логопсихотерпии большую роль играют элементы театральной педагогики и приемы театрализации на занятиях, а пьеса Б. Шоу «Пигмалион» - одно из основных произведений на всех этапах социореабилитации.

Но основное отличие в работе актера над театральным образом и в работе заикающегося человека над новой речью состоит в том, что актер, «входя в образ» своего героя, после репетиции и спектакля снимает эту маску и остается самим собой, со всеми особенностями своего характера и личности. В то время как заикающийся человек, решив избавиться от логоневроза, начинает работу над новой речью, чтобы присвоить свободное речевое поведение навсегда, т.е. стать «незаикливой личностью».

Проведение прилюдно, на сцене, сеанса эмоционально-стрессовой терапии для «снятия» функциональных неврозов, в частности – для «снятия заикания», задумал и разработал в середине 1950-х годов врач-психоневролог К.М. Дубровский, так проводила сеанс его талантливая ученица Юлия Борисовна Некрасова. Она создала в начале 1960-х годов метод логопсихотерапии – лечение тяжелых форм заикания у подростков и взрослых, разработала уникальную систему лечения творчеством [3] и 3 своих последних сеанса провела на сцене «Театра на Таганке». С конца 1980-х годов мы развиваем данную методику в направлении семейной групповой логопсихотерапии, где на всех этапах социореабилитации вместе с заикающимися детьми, подростками и взрослыми обязательно участвуют их родители и родственники [2]. С 2000 года также на сцене, в присутствии зрителей проводятся сеансы для участников наших логопсихотерапевтических групп в разных городах: Владивосток, Самара, Таганрог, Саратов, Екатеринбург, а в Москве – на сцене театра «Сопричастность» и в нашем Психологическом институте [4].

В чем суть сеанса «снятия заикания» К.М. Дубровского? Почему важно, чтобы лечение логоневроза началось на сцене, в присутствии зрительного зала? Самое сложное для заикающегося человека – говорить перед большим числом зрителей, и доктор Дубровский разработал сеанс эмоционально-стрессовой терапии, чтобы в течение часа показать возможности каждого участника в успешном преодолении страха речи. Некрасова в свою очередь увеличила силу внушения, используя на сеансе отзывы каждого пациента на подготовительном диагностическом этапе, который она ввела и совершенствовала его структуру до 1990-х годов. Мы продолжаем эту работу, обращаясь и к диагностическим материалам родителей и родственников, а также адаптировав диагностические задания к разному возрастному контингенту участников групп [2; 4].

Во время занятий группы 1995 года на поддерживающем этапе к нам в гости пришла известный театральный критик Наталья Анатольевна Крымова. Она сразу включилась с нами в работу, попросив познакомить с дыхательной гимнастикой А.С. и А.Н. Стрельниковых. А потом был большой интересный разговор с участниками группы о близости ряда элементов групповой логопсихотерапии принципам сценического действия, законам сценического искусства и режиссерского мастерства.

Свой приход на занятие логопсихотерапевтической группы Наталья Анатольевна объяснила тем, что ей всегда был интересен и занимал процесс творчества: как человек открывает в себе какое-то начало, которое созидательно. Бывают разные таланты, и таланты разного уровня, но что-то происходит, когда человек для себя делает открытие. «Вот вы лечитесь, и одновременно можно сказать, что вы работаете. Вы работаете, и одновременно можно сказать, что вы учитесь», – говорила, сидя с нами в кругу, Н.А. Крымова.– «Вы что-то из себя делаете другое, и меняете тем самым свой контакт с жизнью. Меня всегда это очень занимало… мне было интересно, как в человеке происходит перераспределение каких-то внутренних сил, когда он меняется» [8].

Заметим, что психотерапию можно по праву называть искусством изменений. При этом в изменении участвуют оба – клиент и психотерапевт, а в групповой психотерапии еще участвует и вся группа как среда для изменений. В театральном искусстве созидательный эффект тоже достигается при участии трех сторон – режиссера и актера (чьи роли можно соотнести с ролями психотерапевта и клиента), а также зрителей (среда для раскрытия театральных образов – отражающая, воспринимающая и принимающая то, что происходит на сцене). В свою очередь терапевтические отношения, как и отношения актеров и режиссера, – это своего рода колыбель изменений, созидания, рождения творческого события, в который каждый вносит свой авторский вклад.

…Познакомившись сначала с научно-документальным фильмом «Человек может все» (1986, Т/О «Экран», режиссер А. Шувиков) о работе Ю.Б. Некрасовой, а на занятии в нашей группе – с парадоксальной дыхательной зарядкой, речедвигательными упражнениями и, посмотрев видеозапись сыгранного группой на летнем экзамене спектакля «Шоу-95, или ШОУ почти по Шоу», где все участники в каждом действии обменивались ролями, – Наталья Анатольевна подробно разбирала с нами приемы логопсихотерапии, общие с принципами сценического действия и техникой подготовки актеров. Она отметила, во-первых, приемы снятия различных зажимов, напряжения с мышц рук, ног, лица для свободной речи. Это так же важно для актера, поскольку организм есть нечто единое, и на сцене происходит то, что должно происходить, а это

возможно только тогда, когда весь организм живет без каких-либо зажимов. В работе над новой речью может помочь и репетиционный метод К.С. Станиславского, который одни называют методом физических действий, другие – методом этюдного анализа или действенного анализа, когда пьеса анализируется [7].

В плане комментария заметим, что в психотерапии одним из самых эффективных подходов является даже не разговорный, а поведенческий. Когда человек может раз за разом погружаться в какую-то ситуацию, анализировать свои состояния и способы совладания с ними, менять свое поведение и в постоянной тренировке оттачивать новый способ бытия в этом мире, – это дает не просто ощущение облегчения или освобождения, но и настоящее изменение жизни на ощутимом, физическом уровне.

В театре, чтобы сыграть хорошо, актеры раз за разом репетируют, получают обратную связь и ищут какие-то интересные решения, которые сработают на сцене. В психотерапевтическом процессе поведенческие методы работают точно так же. Психотерапевт и клиент пробуют снова и снова действовать в соответствии со своими жизненными планами, ищут то, что сработает в жизни, и часто это действительно неожиданные и творческие решения.

…И Наталья Анатольевна не раз за время встречи подчеркивала значимость использования в нашей работе, как и для актеров, приемов смены ролей для установления контакта с партнером и полной естественной раскрепощенности в общении для каждого. Есть разные техники перевоплощения в новый образ. К.С. Станиславский предлагал идти от себя и придумал закон «Магического «Если бы» [там же].

Заметим, что техника «Как, если бы…» и техника магического вопроса часто используется в психотерапии. Клиента просят представить, что было бы, если бы его проблема вдруг исчезла. Как изменилась бы его жизнь? С какими новыми трудностями пришлось бы столкнуться? Что нового могло бы прийти в жизни, а что, наоборот, уйти. Это позволяет не только создать образ желаемой цели, как результат совместной работы над проблемой, но и буквально прочувствовать себя в новой роли, в новой жизни. Если человек способен хотя бы в воображении ощутить состояние себя без тревожащей проблемы, он может вернуться к данному состоянию снова и снова, учась быть тем человеком, каким хочет быть.

Н.А. Крымова на той памятной встрече сказала участникам логопсихотерапевтической группы очень важные слова: «Мне кажется, что вот здесь, в этом кругу, вы получаете возможность быть абсолютно самими собой и не стесняться. Но в этом и основа театра: надо, чтобы возник круг понимающих друг друга людей. В круг садятся люди, которые понимают друг друга и слушают режиссера так, как вы слушаете своего руководителя…Театр – странная вещь. Во взаимоотношениях режиссера с актерами, существует даже какой-то момент гипноза. Должна быть магия сотворчества, взаимоотдача, интерес… И в вашей работе очень существенно – воображение, фантазия. Это вообще основа внутренней культуры человека…В актерском деле это надо культивировать, выращивать… Но изначально человек должен раскрепоститься и в себе обнаружить творческое начало и способности на нем жить» [8].

Один из центральных парадоксов психотерапии звучит так: изменения наступают тогда, когда появляется принятие. Без этого принятия, расслабления и снятия защит, которыми человек с проблемой пользовался долгие годы, невозможен шаг в сторону себя другого. И в групповой психотерапии такой питательной средой для принятия, признания и естественного расслабления (но не безвольной расслабленности!) является группа, которая становится «коллективным психотерапевтом» и поддерживает каждого участника.

...Прощаясь с нами в тот день, Наталья Анатольевна особо подчеркнула, что творчество, будучи замечательно само по себе, вообще лечебно и строительно. И мы с благодарностью вспоминаем ее слова: «Посыл воображения, который перестраивает организм актера… я уверена, это то же самое, что возможно с каждым из нас… Можно любой момент жизни проанализировать и с помощью ваших раскрепощающих упражнений, и системы Станиславского – метода действенного, этюдного анализа. Это все какие-то начальные творческие дела. Хотя ваша задача несколько другая, чем у актеров, но вы все приобщены к творческой работе. Что может быть лучше? …У вас в спектакле все замечательно. Только вы не актеры. Вам комфортно в этом вашем кругу. Вы в чем-то счастливее, простите меня за такое сравнение, чем люди не заикающиеся. У

многих нет этого круга…» [там же]. Именно Наталья Анатольевна Крымова дала очень емкое определение нашей работе: «У вас тоже театр, но особый – здесь драматургия, режиссура и актерство происходят одновременно». И мы благодарны Мастеру за столь высокую оценку.

В заключение подчеркнем, что способность к творчеству называют одним из критериев психически здоровой личности. Довольно часто личность с нарушенным речевым общением и – соответственно – «свернутым» взаимодействием с другими людьми, начинает активно творить в одиночестве, не вынося свои результаты в мир. Но одинокое творчество обедняет творца, поскольку, лишенное зрителя, контакта, замыкается на самое себя. В семейной групповой логопсихотерапии, как и во всей психотерапии в целом, творчество становится разделяемым, совместным с большим коллективом опытом.

Литература:

1. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология (Взаимодействие людей в жизни и на сцене). – М.: Изд-во «Искусство», 1972.
2. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. – М.: Флинта, 1997; 2-е изд. испр. и доп. – М.: МПСИ-Флинта, 2003.
3. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл. 2006.
4. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: СПб.: Нестор-История, 2011.
5. Симонов П.В. Метод Станиславского и физиология эмоций. – М.: Изд-во АН СССР, 1962.
6. Симонов П.В. Ершов П.М. Темперамент. Характер. Личность. – М.: Наука, 1984.
7. Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: Изд-во «Художественная литература», 1938.
8. Стенограмма встречи Н.А. Крымовой с группой логопсихотерапии 02.12.1995 г. // Из личного архива Н.Л. Карповой.

Часть 2. Психологические аспекты театра и кинематографа. Психология восприятия литературного героя на сцене и на экране.

ОСОБЕННОСТИ АКТЕРСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ

Е.Л. Сергиенко, к.психол.н.
Москва, Театральный институт имени Бориса Щукина

Аннотация. Творческое воображение актера выполняет функцию сопряжения внешнего и внутреннего мира при создании сценического образа; надситуативная внутренняя позиция в процессе воображения способствует формированию личностных смыслов и определяет творческий выбор актера – творца.

Ключевые слова: актер, воображение, когнитивный стиль, надситуативная внутренняя позиция, установка, эмоциональная память.

PECULIARITIESOFACTORS'IMAGINATION

E.L. Sergienko, PhD
Moscow, Boris Shchukin Theatre Institute

Abstract. Creative imagination of the actor performs the function of conjugation of the external and internal worlds when creating a stage image; supra-situational internal position in the process of imagination contributes to the formation of personal meanings and determines the creative choice of the actor-creator.

Keywords: actor, imagination, cognition style, supra-situational inner position, fixing, emotional memory.

В одной из наиболее известных своих работ «Воображение и творчество в детском возрасте» Л.С. Выготский подчеркивал тесную связь воображения и способности к творческой деятельности. Ученый выделял понятие новизны в понимании творчества и подчеркивал основанную на воображении творческую активность человека, преобразующую мир окружающей культуры. Применительно к актерской профессии способность к воображению, умение мыслить образами, видеть за авторским текстом конкретно-чувственные образы и воплощать их в сценической игре считается верной приметой актерского дарования.

По мнению Л.С. Выготского, психологический механизм творческого воображения связан с выделением отдельных элементов актуального объекта, их изменением, соединением новых элементов в целостные образы, систематизацией этих образов и их кристаллизацией в воплощении [1]. Не случайно воображение считается главной способностью человека в сопряжении внешнего и внутреннего мира. В связи с этим можно сказать, что психологический механизм творческого воображения актера предполагает две направленности своей реализации – переосмысление внешней, заданной сценическими обстоятельствами реальности, а также внутреннюю активность, детерминированную личностными задачами и мотивами. Следует добавить, что при изучении особенностей психической организации актеров, в частности, фоновой мозговой активности, была обнаружена особенность, связанная с актерским воображением. В актерской психике явно выражен уровень замещающей реальности, определяющей стремление представителей данной профессиональной группы к постоянному «проигрыванию» ролей как на сцене, так и в жизни: чем интенсивнее воображение, тем выше эффективность замещения [2].

Рассматривая проблемы генезиса воображения, следует указать на экспериментальные психологические исследования, в ходе которых удалось выявить, что воображение человека – сложный феномен, связанный с предметной средой, прошлым опытом и особой надситуативной внутренней позицией. При этом надситуативная позиция является наиболее существенным компонентом воображения [4]. Труд актера включает глубокий анализ литературного или драматургического материала, нахождение верных акцентов, деталей в поведении персонажа,

работу с эмоциональной памятью. Эти важные профессиональные умения актера влияют на богатство актерских красок и приспособлений при создании сценического образа. Вместе с тем надситуативная внутренняя позиция в процессе воображения, взгляд на сценическую ситуацию и своего героя «извне» и «над» способствует обнаружению смыслов и связей, побуждает к формированию личностных смыслов и определяет выбор актера. Таким образом, надситуативная позиция является основным компонентом воображения актера – творца. Влияя на другие компоненты, она позволяет актеру выделить и заданную сценическую ситуацию, и свой осознанный прошлый опыт в отдельные структурные компоненты своего воображения, что дает актеру способность направлять воображение и в определенной степени управлять им.

Надситуативная внутренняя позиция творческого человека согласуется с идеей о существенной особенности и важнейшей характеристике воображения, связанных со способностью видеть целое раньше его частей (В.В. Давыдов и др.). Этим целым является смысловое поле, контекст предметной обстановки или социальной ситуации. Данная идея подтверждается актерской практикой. Великий русский актер М.Чехов писал, что начало работы над ролью «интеллектуальное». «Это будущее целое, из которого рождались все частности и детали, не иссякало и не угасало, как бы долго ни протекал процесс выявления… Если актер правильно готовит свою роль, то весь процесс подготовки можно охарактеризовать как постепенное приближение актера к тому образу, который он видит в своем воображении, в своей фантазии. Актер сначала строит свой образ исключительно в фантазии, затем старается сымитировать его внутренние и внешние качества» [3, с. 39]. У актера происходит сознательное подражание своему воображаемому «идеалу». Идея Л.С. Выготского о формировании самостоятельности психической функции воображения в подражательной активности ребенка, когда есть определенный образец и его возможно «перевернуть», является научной основой актерской психотехники.

Воображение является движущей силой деятельности творческого человека. Создание им творческого продукта, роли, образа, является внешним следом работы его воображения. Воспроизведение актером следов собственного воображения создает основу для развития сценической деятельности. Так, по мнению М. Чехова, сначала появляется «творчество в пределах своей личности, ощущение возможности творчества внутри самого себя» [3, с.54]. Примером такого «театра для себя» могут служить первые актерские пробы в процессе сценического перевоплощения. Эта особенность начала процесса воплощения воображения не требует особой публичности, порой сопровождается актерской неуверенностью на первых репетициях. Возможно, это связано с возникающими смыслами, которые являются порождением и результатом актерского воображения и всегда носят личностный, интимно-индивидуальный характер.

Классик отечественной психологии С.Л. Рубинштейн отмечал, что воображение является одним из видов представлений, в которых фигурируют психические образы, возникшие в результате преобразования представлений памяти. Феноменологически во внутреннем мире человека, в его воображении представлены эмоции, где благодаря аффективной сфере реализуется возможность изменения окружающего мира, его особое высвечивание. «Эмоциональная память» – феномен, предложенный К.С. Станиславским в своем Методе,– заключается в прямом направлении творческой воли актера на резонирующие воспоминания о личных переживаниях с целью вызвать у актера нужные эмоции. Вместе с тем позиция М. Чехова расширяет понимание функционирования психологического механизма «эмоциональной памяти», полагавшего, что истинно творческие чувства достигаются, когда актер через фантазию пользуется «очищенными» от всего личного творческими чувствами. По мнению М.Чехова, чем меньше актер затрагивает свои личные переживания, тем больше он творит – актерская душа забывает личные переживания, перерабатывает их в своих подсознательных глубинах и претворяет их в художественные [3]. Смеем утверждать, что именно надситуативная внутренняя позиция актера, опирающаяся на осмысление собственного пережитого эмоционального опыта и сформированные на его основе личностны глубинные ценности, «растворяют» реальные воспоминания в фантазийном потоке, который и питает творческое воображение.

Анализируя функционирование актерского воображения, пытаясь через значение надситуативной позиции подойти к объяснению феномена актерского перевоплощения, следует также опереться на данные экспериментальных исследований Р.Г. Натадзе, который усматривал определенную связь между способностью вырабатывать фиксированную установку на воображаемую ситуацию и способностью к актерскому сценическому перевоплощению. При этом характерной чертой подобной установки является прежде всего не наглядность и образность, а степень активности субъекта в отношении представляемого. Эта активность связывается Р.Г. Натадзе с понятием веры в предлагаемые обстоятельства в системе К.С. Станиславского. На основании активного отношения к воображаемому «возникает, а затем фиксируется целостно-личностное состояние соответствующей установки, которое, как этосвойственно установке вообще, естественно реализуется в виде соответствующего поведения, то есть поведения, соответствующего той воображаемой ситуации, на которую выработалась установка» [5, с. 159].

Таким образом, переход к экстериоризации происходит именно тогда, когда актер, серьезно переработав все накопленное в процессе усвоения (интериоризации), пытается создать что-то новое, индивидуальное. Подобный когнитивный стиль выступает как разновидность когнитивных способностей и требует развития рефлексивных способностей. Структура интеллекта – первое, с чего нужно начать изучение творческой одаренности личности. Гипотеза о доминировании невербального интеллекта у актеров диктует необходимость более пристального изучения особенностей актерского воображения. Вместе с тем у сегодняшних студентов-актеров, в сравнении с их сверстниками 70-х, такими же студентами-актерами, показатели воображения, в целом, существенно ниже. Как полагают авторы исследования, подобный сдвиг можно объяснить общими социокультурными изменениями, в том числе падением интересак чтению, который наблюдается у современных школьников [6].

Современный профессионал должен не просто владеть тем или иным предметом своей деятельности, но и уметь видеть целостную картину мира. Эффективное междисциплинарное взаимодействие в современном театральном образовании способно содействоватьболее интенсивному движению в направлении развития творческого мышления, в частности воображения студентов-актеров, их увлеченности внутренними иллюзиями, поглощенности творческими идеями. Великий режиссер и педагог Г.А. Товстоногов отмечал: «Мне представляется важным, чтобы человек, желающий избрать себе актерскую профессию, прежде всего, был наделен живым воображением, без чего не может быть все последующее – способности к пониманию внутренней сущности изображаемого лица, умения органически существовать в роли, чувствовать и поступать каждую сценическую секунду так, как это свойственно персонажу» [7].

Литература

1.Выготский Л.С. Лекции по психологии. Лекция 5. Воображение и его развитие в детском возрасте // Л.С. Выготский собр. соч. в 6 т. Том 6. Проблемы общей психологии // Под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика. 1982. С. 436-454.

2.Галкина Ю.И. Психологические детерминанты личностно-профессионального становления будущих актеров: автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2011. – 22 с.

3. Иванова М.С. Михаил Чехов. Жизнь и творчество. Учебно-методическое пособие для студентов актерского и режиссерского факультетов. – М.: Театральный институт имени Бориса Щукина, 2015. – 88 с.

4. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход. Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. №1. С.1-11.

5.Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения.— Тбилиси: Мецниереба, 1972. - 344 с.

6.Собкин В.С., Феофанова Т.А.К вопросу о диагностике актерской одаренности: социально-психологические аспекты // Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII / под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии РАО, 2012. С. 217-236.

7. Товстоногов Г.А. О профессии режиссера. – М.: Искусство, 1984. С.72-78.

«ГЕРОЙ СЦЕНЫ»: ВЗГЛЯД НА ТИПИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ДРАМАТУРГИИ

А. Ю. Павлова, к. культурологии, доцент, **Н.В. Сколова**, доцент
Челябинск, Челябинский государственный институт культуры

Аннотация. В статье предпринята попытка выявления некоторых типических черт персонажей современной драматургии. Опираясь на типологию Р. Мертона, мы представляем четыре характерных типа героя: инноватор, ритуалист, ретритист и мятежник.

Ключевые слова: литературный герой, современная драматургия, типические черты личности

«HERO OF THE SCENE»: A LOOK AT THE TYPICAL PERSONALITY FEATURES OF THE CHARACTER IN MODERN RUSSIAN DRAMA

A. Pavlova, PhD, Assoc. Prof., **N. Skolova**, Assoc. Prof.
Chelyabinsk, Chelyabinsk State Institute of Culture

Abstract. The article attempts to identify some typical features of the characters of the modern drama. Based on the typology of R. Merton, we present four typical types of the character: innovator, ritualist, retreatist and rebel.

Keywords: literary character, the modern drama, typical personality features

«Герой – это первый, кого ожидает увидеть человек, пришедший в театр. Спектакль может не иметь декораций, музыки – но он не может жить без героя. Более того, для зрителя в зале герой – это фигура, позволяющая ощутить масштаб и ценность собственного существования», – пишет Н. Азовцев, победитель конкурса «Героя – на сцену!», проведенного Российским академическим молодежным театром [1]. Герой – тот, кто может оказать влияние на наше поведение, на множество мелких выборов, совершаемых ежедневно. Поэтому представляется значимым определить некоторые культурные черты героя современной сцены.

В качестве материала для анализа нами были выбраны пьесы, вошедшие в основную программу читок фестиваля молодой драматургии «Любимовка». Для анализа были отобраны 25 пьес – пять верхних позиций шорт-листов 2015-2019 гг. [5].

Современная драматургия – это своего рода карта актуальных социальных проблем и, что немаловажно, их возможных вариантов решения. Несмотря на широкий спектр затрагиваемых тем и сюжетов, можно обнаружить некоторые сходные черты вышеуказанных текстов:

1. Интертекстуальность в формате медиапародии. Драматическая ситуация развивается в рамках телепередачи или фильма («Ритуал-шоу «После чудес», «Чужие»), переписки в социальных сетях или мессенджерах («Камино Норте», «Благополучие» и др.**),** разговорах по мобильному или «Skype», речи «Алисы» (или иного электронного помощника).

2. Наличие «героя за сценой» – наблюдателя, комментирующего происходящее, но по факту не имеющего к нему отношения. Например, в пьесе «Моя подруга Варя» это персонаж «Другие», «Камино Норте» – голос в маминой голове, в «Магазине ненужных вещей» – персонаж, зачитывающий описания будней в ПНИ. В ряде случаев брехтовская «отстраненность» доводится до предела, когда свидетель выходит из персонажа и занимает отдельную от него позицию. Исключение составляет пьеса А. Букреевой «Про дождь», где на первый взгляд отстраненные отрывочные монологи «свидетелей» эмоционально воссоздают картину наводнения в Крымске.

3. Патологическая депрессивность и, как следствие, скрытая или открытая, агрессивная девиация в основе драматической ситуации.

Выдающийся американский социолог Р. Мертон, анализируя девиантное поведение, выделял 4 типа девиаций, и как следствие – 4 типа людей, воплощающих тот или иной тип: инноватор, ритуалист, ретритист и мятежник [3, с. 105]. Опираясь на данную типологию, а

также обращаясь к выявленным ранее типам литературного героя в современной отечественной прозе (свидетель, святой (подвижник), сталкер, защитник, дауншифтер, виртуальный герой) [2], попытаемся выделить типы героев современной пьесы.

1. Инноватор – герой, принимающий цели и ценности общества, в котором живет, использующий «институционально запрещаемые, но часто бывающие эффективными средства достижения богатства и власти, или хотя бы их подобия» [3, с. 105]. Такова героиня пьесы А. Битюцких «Леша, который устроился на работу, на которой не платят» Таня, ставшая онлайн-порномоделью, потому что у мужа была работа его мечты, на которой ему, однако, не платили. Такова Анна – героиня пьесы И. Воск «Гриша», русская шпионка, во что бы то ни стало стремящаяся остаться в США, невзирая на оставшихся в России сына и мужа; подобный тип поведения воспроизводится в пьесе А. Гайнуллина «Топливо», где двое нефтяников едут отмечать 23 февраля в Сургут. Инноватор также встречается в пьесах И. Андреева «Чихуахуа» и М. Башкирова «Новый свет». Герой-инноватор молод, как правило, жест**о**к, социально активен и психически неустойчив. Есть идейные убеждения, оправдывающие те зачастую незаконные средства, которые герой использует. В ходе развития сюжетной линии инноватор либо преодолевает собственную девиантность (Таня):

ГОЛОС ЛЕШИ. *Таня, там дочка проснулась, и я один опять не справлюсь.*

ТАНЯ. *Слава богу, что неудачно. Это просто все думают, что это легко – повеситься (Леше). Иду, Милый.*

А. Битюцких «Леша, который устроился на работу, на которой не платят»

или усугубляет ситуацию до фактически преступной:

ВОЛОДЯ. *Смелый, законопослушный гражданин.*

БОРИС. *Ты же… официально в красном ошейнике, да?*

ВОЛОДЯ. *Верно, псинка. Верно.*

БОРИС. *А эти, зеленые, они же фактически тоже?..*

Борис стреляет в Володю. Володя не падает. Стоит, как стоял. Борис от страха бросает пистолет, кричит как девочка и выбегает из квартиры. Борису стыдно было падать замертво перед законопослушным гражданином. Теперь – можно.

И. Андреев «Чихуахуа»

При сопоставлении с типами литературных героев к этому типу ближе всего герой-сталкер.

2. Ритуалист – герой, отказавшийся от «слишком высоких культурных целей <…> там, где эти устремления могут быть удовлетворены. Несмотря на это <…> продолжается почти безусловное соблюдение институциональных норм» [3, с. 110]. Героя подобного типа мы видим в пьесах А. Кудряшова «Ритуал-шоу После Чудес», М. Белькович «Благополучие», И. Антонова «Как я простил прапорщика Кувшинова», К. Антоновой «Пока я здесь», А. Букреевой «Ганди молчал по субботам», М. Дадыченко «Карась», М. Башкирова «Новый свет» и др. Герой, молод, обеспечен, аполитичен, как правило, психически устойчив, хотя бывают отклонения (запой, истерика, посттравматический синдром). Несмотря на отсутствие религиозных убеждений, размышляет о смысле жизни, ее устройстве, смерти, тщетности бытия:

МОТ: *«К Лизе* (бомжихе из перехода в петербургском метро – прим. А.П.) *я больше не подходил. Просто стоял неподалеку и смотрел на нее. Я понял, что бесконечно можно смотреть на три вещи: на воду, огонь и на то, как Лиза смотрит на людей. Она так странно смотрит на толпу, как будто ищет что-то. Как будто мимо, но не мимо. Она скользит по лицам, по фигурам внимательно так, а потом отключается. И лицо у нее становится уставшим, темным каким-то».*

А. Букреева «Ганди молчал по субботам»

Герой-ритуалист, или, если обращаться к типологии литературных героев, дауншифтер, в ходе внутренних преобразований может становиться инноватором (Листок из пьесы «Новый свет»), конформистом или ретритистом (Мот из пьесы «Ганди молчал по субботам»).

3. Ретритист – герой, «находящийся в обществе, однако не принадлежащий к нему. В социологическом смысле он является подлинным «чужаком». Под эту категорию подпадают <…> страдающие психозами, лица, ушедшие от реального мира в свой внутренний болезненный мир…» [4, с. 91]. Что характерно, этот тип героя представлен современной драматургией наиболее выпукло: дети из пьесы Ани Агаповой «Магазин ненужных вещей», Моисей из пьесы П. Бородиной «Исход», герои пьесы А. Демченко «Утомленные спайсом», Кира из пьесы В. Алдаева «Лапушка», героини пьесы Д. Богославского «Блонди». Возраст, пол, семейное положение такого героя не имеют значения или имеют значение второстепенное. Их главная особенность – добровольная (Моисей) или принудительная (дети из ПНИ) социальная изоляция и то или иное психическое расстройство (наркомания, алкоголизм, врожденные или приобретенные повреждения головного мозга). Реальность их жизни перемежается со сном, фантазией, что обеспечивает полилогичность и многослойность пьесы. Для такого героя выход в современной драматургии предполагается один – исчезновение.

«я думаю, что интернат их хоронит. а вот как интернат их хоронит... я думаю, что это не отдельное кладбище, это обычное какое-нибудь кладбище, городское и там наверное есть... и/или крематорий. ребята говорили, что приезжает (когда мы спрашивали их про смерть и как это все происходит) они говорили, что приезжает машина и забирает тело. то есть, непосредственно, они сами кладбища не видели. и на похороны они не ходят. то есть, просто человека увозят. из тумбочки все выкидывают, наверное сжигают, честно говоря, не знаю».

Аня Агапова «Магазин ненужных вещей»

4. Мятежник – герой, выходящий «за пределы окружающей социальной структуры и создающий новую, то есть сильно видоизмененную социальную структуру» [4, с. 93]. Это Варя из пьесы С. Астрова «Моя подруга Варя», мама из пьесы Е. Алексеевой «Камино Норте», Даша из пьесы Н. Блок «Бомба», Варя из пьесы П. Бородиной «Варвары». Мятежник, как правило, молод, имеет довольно высокое социальное положение, престижную профессию и средний или выше среднего доход. Психически здоров (или имеет незначительные психические отклонения – истеричность, болтливость и пр.) Не верующий, однако стремится преобразовать окружающий мир, пусть даже этот мир имеет свои вполне определенные границы (семья, многоэтажный дом, в котором герой живет, страна и пр.):

(Варя оборачивается к дому. Поднимает кирпич, из тех, что обрамляли территорию сада. Бросает его в окно.)

***ВАРЯ**. Давай, просыпайся,*

(Варя поднимает следующий кирпич. Бросает его в остатки окна.)

***ВАРЯ**. Я сказала, просыпайся.*

(На пороге дома показывается Борис в трусах.)

***БОРИС**. Варь, как это понимать.*

***ДРУГИЕ**. Варя села в машину и поехала. Какое-то время молча курила. <…>*

***ВАРЯ**. Кать, мы больше никогда не увидим твоего папу. Поэтому знай, что он не твой папа. И я не была твоей мамой. Я сейчас только твоя мама. Давай снова знакомиться. Меня зовут Варя, а тебя?*

Герой-мятежник может пройти путь до героя-защитника или героя-подвижника [2]. В ином случае созданный им мир будет крайне неустойчив и с течением времени исчерпает потенциал жизнеспособности.

Считая цель данной работы в достаточной степени достигнутой, мы, тем не менее, отмечаем, что анализ личности героя современной сцены требует более детальной проработки в рамках монографического исследования.

Литература

1. Азовцев Н. Рождение героя // Человек без границ. URL: http://www.manwb.ru/articles/arte/theater/hero-scene/ (дата обращения: 23.09.2019).

2. Зыховская Н.Л., Павлова А.Ю. Современная литература в поисках нового культурного героя // Четвертый международный профессиональный форум «Крым 2018». Труды конференции. 2018. URL: http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2018/disk/066.pdf (дата обращения: 23.09.2019).

3. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социс. 1992. №3. С. 104-114.

4. Мертон Р. Социальная структура и аномия // Социс. 1992. №4. С. 91-96.

5. Фестиваль Любимовка – пьесы // Фестиваль Любимовка [сайт]. 2019. URL: https://lubimovka.ru/piesy (дата обращения: 23.09.2019).

ОСНОВАНИЕ РЕЖИССЕРСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ТЕАТРАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ БОРИСА ЩУКИНА

Г.В. Марченко, аспирант
Театральный институт имени Бориса Щукина

Аннотация. Режиссерский факультет Театрального института имени Бориса Щукина в 2019 г. празднует юбилей, 60-летие. Открытие режиссерского факультета всецело принадлежит верному ученику Е.Б. Вахтангова – Б.Е. Захаве, Народному артисту СССР, доктору искусствоведения. В 1959 г., по инициативе Б.Е. Захавы, при театральном училище имени Б.В. Щукина было открыто заочное отделение.

Ключевые слова: Евгений Багратионович Вахтангов, Борис Евгеньевич Захава, режиссура, факультет, самодеятельность, профессиональный, искусство.

FOUNDATION OF THE DIRECTING FACULTY OF THE BORIS SHCHUKIN THEATRE INSTITUTE

G.V. Marchenko, PhD student
Moscow, Boris Shchukin Theater Institute

Abstract. The directing faculty of the Shchukin Theatre Institute celebrates its sixtieth anniversary in 2019. The opening of the directing faculty belongs entirely to the faithful student of E.B. Vakhtangov–B.E. Zakhava, People's artist of the USSR, Doctor of art history. In 1959, on the initiative of B.E. Zahava, at the theater school named after B.V. Shchukin, a correspondence Department was opened.

Keywords: Yevgeny Bagrationovich Vakhtangov, Boris Evgenievich Zakhava, direction, faculty, amateur performance, professional, art.

26 октября 1959 г. вышел приказ о зачислении на первый курс заочного отделения режиссеров-руководителей художественной самодеятельности. В этом году Театральный институт имени Бориса Щукина празднует 60-летие режиссерского факультета. Открытие кафедры режиссуры принадлежит верному ученику Е.Б. Вахтангова, Б.Е. Захаве, народному артисту СССР, доктору искусствоведения.

Б.Е. Захава, один из верных учеников Вахтангова, интересовался режиссурой еще при жизни Евгения Багратионовича. Прошел практическую школу Мейерхольда, проработав в ТИМе в качестве актера несколько лет. Борис Евгеньевич учился режиссуре у великих мастеров, в 1925 г. стал ректором училища при Театре имени Евгения Вахтангова, хотя не отказался полностью от работы в театре, где поставил такие известные спектакли, как «Егор Булычев и другие» М. Горького, «Ревизор» Н.В. Гоголя. Основной период созревания творческой индивидуальности Бориса Евгеньевича Вахтангова пришелся на начало XX в.

В это время в Советском Союзе власть достаточно четко координировала духовное развитие рабочего класса. С этой целью в стране стали появляться Пролеткульты. Пролеткульт – сокращенное название «пролетарских культурно-просветительских организаций», действовавших в первые годы революции. Цель работы Пролеткульта состояла в том, чтобы дать рабочему классу целостное воспитание, коллективную волю и мышление. Первая конференция была созвана в сентябре 1917 г. по инициативе заместителя Петроградского городского головы, А.В. Луначарского, ставшего после Октябрьской социалистической революции наркомом просвещения.

Одно из главных положений Пролеткульта — приоритет коллективного сознания и массового творчества перед индивидуальным: «Творческую самодеятельность масс Пролеткульт ставит в основу своей деятельности». Организация определила несколько задач. Первое – это попытка привлечения к культуре широких масс, ознакомление своих членов через многочисленные студии с художественной литературой и искусством. Второе – попытка создать новую пролетарскую культуру, которая будет созидаться пролетариатом для пролетариата. Она будет новой и по форме, и по содержанию. Принцип классовой принадлежности ставился во главу угла: пролетарии должны создавать искусство. Для реализации этих задач руководители Пролеткульта создавали театральные кружки на производствах, а в дальнейшем студии и театры. Следует отметить, что Пролеткульт не смог отказаться от помощи профессионалов и занятия в этих кружках и студиях вели настоящие мастера, подчас крупнейшие актеры, режиссеры, хореографы. Несмотря на то что Пролеткульт финансировался Наркомпросом, А.В. Луначарский вовсе не разделял полностью взглядов теоретиков Пролеткульта (В.Ф. Плетнев, А.А. Богданов, А.К. Гастев). Поощряя стремление приобщить к культуре широкие народные массы, нарком просвещения при этом считал необходимым наличие выдающихся достижений дореволюционной культуры. Уже с середины 20-х гг. Пролеткульт начал подвергаться критике, а в 1932-м прекратил свое существование. При всех противоречиях Пролеткульт внес существенный вклад в «окультуривание народа», кроме того, многие выдающиеся профессиональные актеры и режиссеры начинали свою творческую деятельность в его недрах. Достаточно вспомнить, что С.М. Эйзенштейн начинал свой режиссерский путь в Первом рабочем театре Пролеткульта.

Несмотря на уничтожение Пролеткульта как организации, Советская власть в 30-е гг. продолжала заниматься вопросами приобщения народа к искусству, в том числе и театральному. В 1934 г. вышло постановление Наркомпроса о развертывании сети колхозно-совхозных театров в целях лучшего культурного обслуживания широких слоев колхозников и рабочих совхозов. Для осуществления постановления предлагалось обеспечить колхозно-совхозные театры пьесами, снабдив эти пьесы необходимыми режиссерскими комментариями и пояснениями, привлечь лучшие государственные театры страны к творческому руководству колхозно-совхозными театрами.

Б.Е. Захава имел непосредственное отношение к практической реализации этого постановления. Именно в эти годы ему пришла мысль, что руководить самодеятельностью должны профессионалы. В журналах «Колхозный театр» неоднократно издавались его беседы с читателями о навыках практической работы режиссера с актерами, режиссерские разборы пьес для театральных самодеятельных колхозно-совхозных коллективов. Благодаря его трудам многие самодеятельные кружки в 1930-е гг. получали профессиональную помощь. Вполне уместно предположить, что уже в этот период, Вахтангова посещала мысль о создании в театральном институте факультета, воспитывающего кадры для народных и любительских театров.

Несмотря на то что сталинская власть держала культуру в угнетенном состоянии (присутствие теории бесконфликтности в драматургии и «равнение на МХАТ» в театральной сфере), все же в Советском Союзе уделялось внимание народному творчеству и развитию самодеятельности.

После XX съезда партии (1956 г.) в стране началось возрождение культуры и искусства, в том числе и в области художественной самодеятельности. В эти годы она принимает необычайный размах. Возникают специальные методические центры по руководству

самодеятельным искусством. С конца 50-х гг. наиболее интересные коллективы были награждены званиями народных театров. Широкое распространение получили также различные народные хоры, оркестры, цирковые, эстрадные и хореографические коллективы.

К этому времени Б.Е. Захава пришел к убеждению: «Самодеятельность может расти и развиваться не иначе, как только с помощью профессионального искусства, в непрерывном взаимодействии с ним» [1, с.16]. Художественная самодеятельность не может существовать и развиваться без участия режиссеров, обладающих профессиональными навыками.

Еще в 1932 г. в ГИТИСе состоялось открытие режиссерско-педагогического факультета, таким образом, родилось профессиональное режиссерское образование в нашей стране. Ученик Е.Б Вахтангова и В.Э. Мейерхольда, Б.Е. Захава, владевший методиками преподавания режиссуры, некоторое время, работал заведующим кафедрой в этом институте. Однако вернувшись в родную школу, в Театральное училище имени Б.В. Щукина, он решил найти свой путь – подготовку режиссеров не для профессиональных, а для народных театров. В истории театрального образования таких прецедентов не было, поэтому необходимо было решить целый ряд вопросов, связанных со спецификой обучения и его структурой.

В 1959 г. по инициативе Б.Е. Захавы при Театральном училище имени Б.В. Щукина было открыто заочное отделение. Его организатор точно сформулировал необходимость его появления: «Заочный режиссерский факультет, созданный в нашем училище с целью подготовки режиссеров для коллективов художественной самодеятельности и народных театров, ставит задачу – поднять уровень самодеятельного искусства до степени профессионального» [2, с. 48].

Б.Е. Захава заложил определенные принципы обучения студентов-заочников. Срок обучения – 5 лет. Режиссура изучалась «от простого к сложному»: от статичных мизансцен к постановке студентами отрывков, дипломных спектаклей. При разборе пьесы использовалась идея «вахтанговского триединства» – единства времени, автора, коллектива.

Создавая факультет, Вахтангов определил, что никаких скидок ни на самодеятельность, ни на заочную форму обучения училище делать не будет, так как законы искусства не претерпевают никаких изменений от того, где они применяются – на профессиональной сцене или в самодеятельности. Сам Вахтангов беспощадно относился к самодеятельности, которая не ставила перед собой цели достичь профессионального уровня. Благодаря такому подходу заочный факультет смог добиться впечатляющих результатов.

Педагогический состав училища выражал сомнения в необходимости такого факультета: никто не понимал, как учить режиссуре заочно. В результате было принято решение о приеме на факультет лишь тех абитуриентов, которые имели какое-то отношение к театральной деятельности.

По воспоминаниям Б.Е. Захавы, чувствовалась неуверенность педагогического состава, когда после первой 20-дневной установочной сессии, пройдя годичный курс по мастерству актера, студенты-заочники разъезжались по своим городам. «Сопоставьте – целый год и двадцать дней!» [3, с. 7-8]. Все понимали, что усвоить такой объем знаний и навыков за столь короткий срок практически невозможно. Безусловно, студентам было дано задание в течение года отрабатывать упражнения по мастерству актера, как на себе, так и привлекая к работе самодеятельные коллективы, с тем чтобы на следующую сессию привезти результаты своего труда.

Легко представить, какова была радость педагогов, когда через несколько месяцев, на зачете по мастерству актера, студенты демонстрировали высокую степень овладения навыками. Постепенно надежды педагогов оправдывались, студенты-заочники, по воспоминаниям Б.Е. Захавы, «между сессиями прорабатывали полученный опыт на практике в своих самодеятельных кружках, тем самым творчески развивали не только себя, но и свои коллективы, овладевая профессиональным подходом к профессиям режиссера и актера» [4, с. 96].

Заочное обучение имеет даже преимущество перед очным обучением. Режиссеры-заочники всегда находятся в контексте народной жизни, могут черпать из нее темы для творчества, использовать это в своих спектаклях. Ведь именно в коллективах он может

совершать ошибки, исправлять их, творчески развиваться, тем самым доводить уровень всего коллектива до профессионального понимания сути своей работы.

За 60-летнюю историю режиссерский факультет приобрел безусловный авторитет, так как выпустил множество специалистов высокой квалификации. За эти годы, естественно, многое менялось. Сейчас Театральный институт имени Бориса Щукина готовит режиссеров для профессиональных театров. Большинство выпускников заслужили своими спектаклями зрительское признание, добились настоящего успеха. Многие возглавляют театральные коллективы.

Литература

1.Захава Б.Е. Праздник человеческого духа // Октябрь. 1961. № 9. С. 16.
2.Захава Б.Е. Театральное училище имени Б.В. Щукина при Театре имени Евг. Вахтангова // Архив Т.И. им. Б.В. Щукина. 1951. С. 48.
3.Захава Б.Е. Воспитание режиссеров в Щукинском училище // Театр. 1975. №7-8. С. 95.
4. Захава Б.Е. Воспитание режиссеров в Щукинском училище // Театр. 1975. №7-8. С. 96.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА В ТЕАТРАЛЬНОМ ИНСТИТУТЕ ИМЕНИ БОРИСА ЩУКИНА ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ РАЗДЕЛА «Я В ПРЕДЛАГАЕМЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ» К РАЗДЕЛУ «Я В ОБРАЗЕ»

Ю.В. Лигаев, аспирант
Москва, Театральный институт имени Бориса Щукина

Аннотация. Данная статья содержит исследования особенностей и проблем перехода от раздела «Я в предлагаемых обстоятельствах» к работе над образом. Определяются основные проблемы, которые возникают у студентов при переходе к этюдам на образы и работе над педагогическими отрывками, а также методы их решения.

Ключевые слова: предлагаемые обстоятельства, этюды к образу, педагогический отрывок.

THE TEACHING ACTING TECHNIQUE AT THE BORIS SHCHUKIN THEATRE INSTITUTE IN TRANSITIONING FROM THE STAGE “I AM IN THE GIVEN CIRCUMSTANCES” TOWARDS “I AM IN THE CHARACTER”

Y.V. Ligaev, PhD student
Moscow, Boris Shchukin Theatre Institute

Abstract. This article contains researches of features and problems, which relate to transition from "I am in the given circumstances" to work on an image. The basic students problems are defined, which arise at transition to sketches on character and work on pedagogical fragments, and also methods of solution are mentioned.

Keywords: given circumstances, sketches for the image, pedagogical text.

В Вахтанговской театральной школе существует уникальная, и единственная в своем роде методика преподавания актерского мастерства. Это жестко очерченная обязательная программа поэтапного освоения элементов Школы.

Среди важнейших отличий Щукинской школы:

1. Жесткая последовательность освоения элементов актерской техники.
2. Целый год посвящен подходу к сценическому образу.
3. Кафедральность преподавания (нет системы мастерских – все работают со всеми) [см.: 2].

Обучение студентов актерскому мастерству начинается "с себя". Главное условие на первых этапах обучения – идти от себя, научиться искренне верить в то, что все происходящее на сцене происходит лично со мной. В основе этой логики обучения лежит понимание того, что

актерское искусство начинается с личности самого актера, его ощущений, реакций и рефлексов. Все это обобщается понятием «Я». Именно от «Я» в предлагаемых обстоятельствах начинается знакомство со сценой и профессией.

К третьему семестру обучения в Щукинском Театральном институте начинается освоение приемов работы над образом. Умение «стать другим, оставаясь самим собой» (Б.Е. Захава). Так, студенты переходят от «я в предлагаемых обстоятельствах» к подходу к образу. Данный переход является весьма сложным, так как учащимся предстоит перенести наработанные навыки, которые ранее применялись только в контексте собственного проживания ситуации.

Б.Е. Захава выделяет следующие аспекты процесса формирования умения работать над ролью: «во-первых, метод изучения действительности, которая должна найти свое отражение в сценическом образе; во-вторых, анализ материала, данного драматургом (анализ роли); в-третьих, метод актерской работы на репетициях, дома и на спектакле» [1, с. 51].

Перечисленные методы помогают студентам подготовиться к процессу работы над ролью, когда рождение сценического образа будет носить естественный, органический характер.

Одна из центральных форм работы на втором курсе в Щукинском институте – это этюды к образу. По словам П.Е. Любимцева, «этюды к образу на литературном материале – «самый щукинский» раздел Вахтанговской учебной программы. В других школах, как правило, такого не осваивают. Исключения бывают, но их немного» [3, с. 177].

Четвертый семестр занимает работа над педагогическими отрывками, которая проходит под руководством педагогов кафедры. Данная форма работы позволяет студентам собрать воедино то, что было изучено ранее. Л.М. Шихматов следующим образом говорит о данном разделе: «Работа над первым отрывком, как мне кажется, состоит в содействии слияния индивидуальности студента с предлагаемыми обстоятельствами роли. Ее действиями, поступками и текстом» [4, с. 187].

Основная задача раздела работы над отрывком – помочь студенту научиться самостоятельно работать над ролью. В итоге учащиеся должны получить такой опыт, который поможет им в дальнейшей профессиональной деятельности, а также в учебе на следующих курсах.

Важным аспектом данной исследовательской работы стал поиск тех проблем, с которыми сталкиваются студенты при переходе к работе над образом. Такие трудности начинаются уже с того момента, когда для студентов подбирают подходящий материал для этюдов над образами. Соотношение индивидуальности начинающего актера и предлагаемого ему образа должно строиться на значительном сходстве. При этом под *индивидуальностью актера* понимается не просто набор внешних данных и общих характеристик, но целый психофизический комплекс.

Вместе с тем, важнейшей из проблем становится сам факт перехода студентов от существования на сцене по принципу «я в предлагаемых обстоятельствах» к работе над ролью. В данном аспекте главной проблемой студентов становится понимание того, как можно быть другим, оставаясь собой. Как правило, студентам поначалу сложно перейти к образу, над которым они работают.

В сущности, все частные проблемы, возникающие у студентов на данном этапе обучения на актерском факультете, исходят из двух основных ситуаций: 1) столкновение актера с литературным материалом, процесс восприятия, анализа, эмоционального вовлечения и пр.; 2) переход от «я в предлагаемых обстоятельствах» к работе над ролью, при котором студентам необходимо понять тот механизм, который помогает актеру присвоить ту систему отношений (к другим партнерам, к обстановке, событиям и пр.).

Все остальные сложности так или иначе связаны с этими двумя положениями. Так, например, при взаимодействии с литературным материалом у студентов могут возникать следующие сложности:

- сложность в восприятии исторической эпохи;
- включение в логику произведения, построенного по принципам какого-либо литературного направления и жанра;
- фантастичность героев и ситуаций, которые сложнее присвоить;

– работа с историческими личностями, их неоднозначная трактовка;
– особенности работы со стихотворными текстами.

В свою очередь, непосредственный переход к работе над ролью сложен из-за самого процесса самых разных отношений, физического самочувствия и т. д. С одной стороны, нужно прийти к другому образу, а с другой – сохранить естественность. Делается это через сложный процесс присвоения суммы отношений героя.

Кроме того, вопрос о переходе всегда носит индивидуальный характер. Если одни студенты испытывают сложности при переходе к работе над ролью, то другие, напротив, чувствуют облегчение, так как им сложнее говорить о себе на сцене, а другой образ дает возможность забыть об этой проблеме и полностью погрузиться в игровой процесс.

Для того чтобы найти пути решения проблем, связанных с переходом студентов к работе над ролью, был проведен ряд бесед с ведущими педагогами по актерскому мастерству Театрального института имени Бориса Щукина. Необходимо сказать, что каждый педагог на основе принципов Вахтанговской школы выстраивает свои методы работы со студентами при переходе к работе над ролью. Кроме того, каждый из них определяет свои наиболее актуальные проблемы.

Анализ педагогической практики, а также экспертный опрос позволили сформулировать основные пути преодоления проблем, которые возникают у студентов при переходе от «я в предлагаемых обстоятельствах» к работе над образом в роли.

На начальном этапе перехода педагогу прежде всего следует познакомиться со своими студентами, услышать их, понять, в чем заключается их индивидуальность. На необходимость понимания этой актерской индивидуальности указывают и педагоги актерского мастерства, и опыт педагогической практики. Исходя из понимания этой индивидуальности, можно выстраивать тактику дальнейшей работы. Также важнейшим условием на начальном этапе, является создание благоприятной психологической атмосферы – только в этом случае, студенты смогут почувствовать свободу и начать творить.

Что касается самого процесса работы над ролью, то здесь можно выделить различные методы, которые могли бы помочь студентам перейти на новый этап обучения максимально успешно:

1. Предварительный тщательный анализ характера героя, которого предстоит сыграть. Выстраивание деталей образа: от самых общих до мелких и конкретных.

2. Постоянная практика с разбором, комментированием и пробами – до того момента, пока студентом не будет схвачена суть отрывка. Основная цель такого подхода – достичь момента, когда студент почувствует себя свободным в игре.

3. Другой подход, в сущности, имеет те же задачи – дать возможность начинающему актеру стать свободным в своей игре. Но этот подход имеет «выжидательный» характер. Так, предлагается не торопить репетиционный процесс, а, напротив, в подготовительной работе дождаться момента, когда студенты не только на интеллектуальном, но и на эмоциональном уровне смогут включиться в работу, в предлагаемый литературный материал, в отношения, которые диктуются образами и пр.

4. Подсказка, решение роли или сцены. Иногда случается так, что студент долгое время не может поймать зерно роли, ухватить ту сцену, в которую играет. Тогда решение со стороны педагога, конкретная подсказка, уточнение самочувствия героя, его физических ощущениях и т.д. могут помочь переключаться на более простую задачу, и уже исходя из нее, освоить роль.

5. Обучение общению с партнером по сцене. Для этого необходимо терпеливо нарабатывать навыки в процессе игры, вновь и вновь повторяя отрывок, пока наконец партнеры не начнут действительно воспринимать друг друга, слышать, включаться в общение эмоционально.

В целом, необходимо понимать, что все эти методы работы не взаимоисключают, но дополняют друг друга. Конечно, в учебном процессе необходимо подстраиваться под индивидуальности студента. При этом необходимо помнить о главной задаче педагога – создание благоприятной психологической атмосферы, при которой у студентов сформируются

самостоятельные профессиональные навыки, которые бы они потом смогли применять уже за пределами вуза в своей профессии.

Литература

1. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера: учебное пособие / под общ. ред. П.Е. Любимцева. 6-е изд. – СПб.: Планета музыки, 2013.
2. Любимцев П.Е. Вахтангов продолжается. Щукинская школа вчера и сегодня. – М.: Navona, 2017.
3. Любимцев П.Е., О.В. Силаева. Вахтанговская театральная школа: учебное пособие. – М.: Т.И. им. Б. Щукина, 2010.
4. Шихматов Л.М., Львова В.К. Сценические этюды: Учебное пособие / Под ред. М.П. Семакова. 6-е изд., стер. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «Планета музыки», 2014.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕСНЯХ, СТИХАХ И ТЕАТРАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ В. С. ВЫСОЦКОГО

Р. С. Немов, д. психол. н., профессор
Москва, Московский институт психоанализа

Аннотация. Психология личности, разрабатываемая в настоящее время, имеет в основном внесоциальное, внекультурное содержание, в достаточной степени не отражает реальные черты, свойственные людям как личностям. Она нуждается в переходе к изучению социально и культурно обусловленных личностей. В качестве исходной точки для определения предмета научного исследования личности россиянина мог бы стать набор лучших личностных качеств, присущих россиянам и нашедших отражение в песенном, поэтическом и театральном творчестве В.С. Высоцкого.

Ключевые слова*:* психология личности; художественная литература; лучшие черты личности россиянина; стихи, песни и театральные роли В.С. Высоцкого.

PERSONALITY PSYCHOLOGY IN SONGS, POEMS AND THEATER WORKS OF V. VYSOTSKY

R.S. Nemov, D.Sc., Prof.
Moscow, Moscow Institute of Psychoanalysis

Abstract. Modern personality psychology focuses mainly on non-social, extra-cultural content and does not sufficiently reflect the real features inherent in people as individuals. It needs a transition to the study of socially and culturally determined individuals. A set of the best personal qualities inherent in the Russians and found in V. Vysotsky's songs, poetry and theater roles can become a starting point for determining the subject of a scientific study of the Russian personality.

Keywords: personality psychology; fiction; the best personality traits of a modern Russian; V. Vysotsky's poems, songs and theater roles.

Психология личности, разрабатываемая в России с последних десятилетий XX в., в настоящее время находится в сложном положении. Многие ее теории и методы были заимствованы за рубежом и, как выясняется сейчас, далеко не полностью отражают особенности современной российской культуры. Кроме того, содержащиеся в трудах зарубежных психологов описания личности далеки от реальной действительности.

В более выгодном положении с этой точки зрения находится российская художественная литература, где широко представлена и разносторонне описана личность. Одним из лучших ее образцов являются песни и стихи В.С. Высоцкого. В данной работе со ссылками на них раскрываются лучшие черты личности современного россиянина.

Реальным источником достаточно полных и разносторонних знаний о «живой» личности были и до сих пор остаются искусство и литература, прежде всего художественная, если иметь в виду ее лучшие произведения. К последним по праву относится песенное и поэтическое творчество В.С. Высоцкого. Популярность его стихов и песен среди народных масс с каждым годом возрастают, несмотря на то, что поэт и бард в советское время не был признан со стороны официальных представителей литературы и искусства и ушел из жизни почти сорок лет назад. Данный факт, в частности, объясняется тем, что в своем песенном и поэтическом творчестве В.С. Высоцкий сумел образно, точно и правдиво отразить лучшие черты личности россиян. Это ему удалось сделать благодаря чрезвычайно развитому чувству и способности к эмпатии. Данный факт давно заметили филологи, в частности В.И. Новиков. В своей богатой и глубокой по содержанию книге он пишет: «Творчество Высоцкого – непрерывный процесс перевоплощения, переживания чужих жизней, … чужих точек зрения» [1, с. 235]. Высоцкий не просто проживал в России, он ею жил [там же, с. 212].

С психологической точки зрения песенное, поэтическое и театральное творчество В. С. Высоцкого можно воспринимать как попытку глубоко понять, разносторонне и образно представить личность современного россиянина, прежде всего, того, который родился и жил в советское время.

Соответственно, творчество Высоцкого может служить источником таких знаний о психологии россиянина, которые трудно и практически невозможно получить из научной литературы по психологии личности. Хотя литературные произведения, особенно песни и стихи, строго говоря, не являются научными исследованиями, не соответствуют многим требованиям современной науки, они полнее, чем эти исследования, отражают личность, которая существует в действительности. В этом смысле они могут стать источником постановки и решения актуальных научных проблем, касающихся психологии личности. Ощущение жизненной глубины и правдивости представлений о личности россиянина в песнях и стихах В. С. Высоцкого возникает, по мнению В. Новикова, «от глубинных сопереживаний герою» [там же, с. 238]. Поэзия, песни и театральное творчество В.С. Высоцкого – это своеобразная энциклопедия действительной жизни россиян в советское время[1]. Типичным представителем такой личности был при жизни и сам автор обсуждаемых песен и стихов. Ему было свойственно многое из того, о чем он пел, писал и говорил со сцены.

В песнях, стихах и театральном творчестве В.С. Высоцкого нашли отражения лучшие качества личности россиян, в том числе следующие:

- любовь к Родине, тяжелые переживания, связанные с ее бедами и проблемами;
- горечь, разочарование человека, любящего свою страну и народ, от того негативного, что в этой стране происходит;
- честность, порядочность, принципиальность;
- моральная чистота, ценностно-смысловая устойчивость;
- доброта, сострадание к людям;
- готовность прийти на помощь;
- дружба и верность ей;
- сочувствие, сопереживание людям, попавшим в беду;
- совестливость, чувство личной ответственности перед теми людьми, судьба которых сложилась трагически;
- признание права человека оставаться свободным;
- уважение к тяжелому труду, к людям, связанным с опасными для жизни профессиями;
- прославление любви как высшего человеческого чувства;
- мечтательность и романтичность;
- стремление к высшим достижениям во всем;

1 С этой точки зрения личность, которая представлена в стихах и песнях В.С. Высоцкого, следует, скорее, рассматривать не как современную личность, а как личность определенного периода жизни России. Но это справедливо только по отношению к критическому восприятию личностью действительности. Что касается положительных личностных черт, то они всегда были и до сих пор представляют лучшие черты личности россиян.

- вера в человеческие силы и способности;
- надежда на лучшее будущее;
- высокоразвитое чувство юмора;
- скромность;
- любовь ко всему прекрасному, в том числе к тому, что создано природой.

Все это в личности россиянина сочетается с резко выраженным отрицательным отношением к тому негативному, что происходит в современной России. Такое отношение проявляется в следующем:

- признание противоречивой природы людей, сочетания у них ума и глупости, доброты и зла, доверчивости и обмана, правды и лжи;
- нескрываемые ирония, юмор и сарказм, проявляемые по отношению к безнравственным поступкам людей;
- осуждение культа силы, правового и морального нигилизма;
- презрительное отношение к людям, находящимся у власти и нарушающим правовые и моральные нормы;
- обличение человеческих пороков: глупости, примитивности, низкой культуры и низших человеческих страстей;
- нетерпимость к подлости, тупости и пошлости.

Все перечисленные качества личности россиянина в песенном, поэтическом и театральном творчестве В.С. Высоцкого сочетаются с его глубоким убеждением в подлинной духовности большинства людей, живущих в России.

Из сказанного выше следует, что разрабатываемая в нашей стране научная психология личности нуждается, как минимум, в двух существенных изменениях:

1. Необходимо перейти к изучению не универсальной, внесоциальной и внекультурной личности, а к исследованиям культурно обусловленных личностей. Речь идет о том, чтобы особым образом относиться к исследованию личностей россиян, а не просто механически переносить на российскую действительность то, что характерно для личностей, представляющих другие культуры.

2. Предметом научных исследований должны стать реальные личностные особенности, присущие людям, в частности, те, которые нашли отражение в художественной литературе. Они не только в художественной, но и в научной литературе по психологии должны описываться словами высокохудожественного текста, а не в псевдонаучных терминах, таких, например, как «ассертивность», «экстраверсия», «интроверсия», «сензитивность», «экстрапунитивность», «интрапунитивность», «личностный конструкт», «локус контроля» и другие, которыми за последние годы наводнилась российская психологическая литература, посвященная личности.

В качестве исходной точки для определения предмета научного исследования личности, представляющей российскую действительность и культуру, мог бы стать представленный выше набор лучших личностных свойств, присущих россиянам и нашедших отражение в песенном, поэтическом и театральном творчестве В.С. Высоцкого.

Литература

1. Новиков В.И. Высоцкий. 8-е изд., стер. – М.: Молодая гвардия, 2018 (Серия «ЖЗЛ»).

ТРАГЕДИЯ ЛИЧНОСТИ В СУБСТАНЦИАЛЬНОМ ТЕАТРЕ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА

М. Панаотович, д. филол. н., доцент
Университет города Нови-Сад (Сербия)

Аннотация. Данная статья призвана обратить внимание на диалог психологии с драматургией Леонида Андреева. Речь пойдет о «субстанциальном театре» известного драматурга начала XX в. – театре в котором писатель рассматривает конфликт человека с

субстанцией. В результате данного конфликта андреевский герой проявляет особые свойства характера: меняются его поведение, сознание, самооценка, отношение героя к окружающему миру. В своих пьесах Андреев выступает в роли настоящего писателя-психолога: в его субстанциальном театре можно выделит три типа характера, представляющих собой одновременно предмет внимания и науки, и искусства.

Ключевые слова: личность, поведение, сознание, ирреальное начало, ограниченность знания, конфликт, субстанциальный театр, типология характеров.

TRAGEDY OF PERSON IN SUPSTANTIALIST THEATER OF LEONID ANDREYEV

M. Panaotovic, PhD., Assoc. Prof.
Novi Sad (Serbia), University of Novi Sad

Abstract. This article will draw attention to the dialogue of psychology with the plays of L. Andreyev. It will be about the "Substantial Theater" of this famous playwright from the beginning of the 20th century – the theater in which the writer considers the conflict between man and substance. As a result of this conflict, Andreyev's hero manifests different qualities of his personality – his behavior, consciousness, self-worth change, as well as the hero's relationship to the world around him.In his dramas, Andreyev emerges as a kind of writer-psychologist: in his substantialist theater it is possible to distinguish three types of character, which simultaneously represent the subject of attention and study and science and art.

Keywords: personality, behavior, consciousness, principle of irreality, limited cognition, conflict, substantialist theater, typology of characters.

Учитывая сложившееся мнение, что у настоящих писателей „психологии больше, чем у всех психологов вместе взятых“ [1, с. 6], а также тот факт, что известные психологи признавали огромное значение литературы в изучении личности, данная статья призвана обратить внимание на диалог психологии с драматургией Леонида Андреева. Речь пойдет о *субстанциальном театре* известного драматурга начала XX в. – *театре*, в котором писатель рассматривает конфликт человека с *субстанцией*.

Леонид Андреев – автор 21 пьесы и 7 сатирических миниатюр. В своих драматургических произведениях, а также в прозаическом творчестве («Рассказ о семи повешенных», «Мысль», «Мои записки» и т.п.), писатель проверяет личность человека и его включенность в социальный контекст. Здесь надо обратить внимание на определение личности как «относительно устойчивой системы поведения индивидуума, построенной прежде всего на основе включенности в социальный контекст» [6]. Именно в *субстанциальном театре* остро выдвигается относительность устойчивости человеческой личности. Герои Леонида Андреева являются самобытными индивидуумами, но они вступают в конфликт с субстанцией, т.е. с некоторым иррациональным и ирреальным началом устройства мира.

В субстанциальном театре Леонида Андреева находим специфический драматический конфликт, отражающий взаимоотношения человека с „наиболее сложной категорией андрееевской онтологии“, с Абсолютом, или Субстанцией. Субстанция представляет собой „Высший Разум Вселенной“, и в пьесах данного периода она „не определяется конкретно, а выступает лишь в ряде своих атрибутов, важнейшие из которых – трансцендентность и иррациональность“ [3, с. 85]. Такова природа драматического конфликта в пьесах „Жизнь Человека“ (1906), „Царь Голод“ (1907), „Черные маски“ (1908), „Анатэма“ (1909) и „Океан“ (1910).

Обращая особое внимание на типологию характеров персонажей данных пьес, можно выделить три типа героев: 1) тип героя-нитшеанца, 2) героя двойственной природы и 3) обобщенный тип героя.

Для *героя-нитшеанца* характерна чрезвычайна логическая деятельность/активность. Это такие мыслящие типы, которые все происходящее вокруг анализируют весьма подробно и осторожно. Активная работа ума, исключительно логическое начало их существования приводят их к противостоянию всем другим героям, а следовательно, и к жизни вне общих

законов социума. Например, *Царь Голод* – один, у него свои законы и свои „игры“. Эти игры всегда кровавые, суровые, и беспрерывно повторяющиеся. Анатэма – тоже герой-ницшеанец, бросающий вызов Богу, а на самом деле сам претендующий на место Творца (см. слова Анатэмы в прологе пьесы).

Героями двойственной природы являются протагонисты пьес „Океан“ и „Черные маски“. И Хаггарт, и Лоренцо – архетипы сильной личности, противоречивой натуры, колеблющейся между темными (удвоение сознания Лоренцо; загадочное убийство Хаггарта) и светлыми (чистая любовь к донне Франческе, счастливая семейная жизнь с Марриет) началами своей души.

Человека из пьесы «Жизнь Человека» можно считать *обобщенным героем*. Свойства его личности трудно определить, так как «пьеса в целом довольно условна» [4, с. 132]. Образ данного героя надо рассматривать в сопоставлении с Женой, имея в виду тот факт, что Человек без Жены не может осмыслить свою жизнь – ни в беде (картина «Любовь и бедность»), ни в богатстве (картина анализируют «Бал у Человека»). Он даже сам себя не знает (очень характерна сцена молитвы отца), ему только кажется, что своими стараниями, разумом и волей может изменить ход судьбы.

Данная типология весьма условна и является лишь попыткой категоризации андреевских героев. С целью более глубокого проникновения в психологический анализ характеров, можно обратить внимание на одну из основных тем андреевского творчества в целом – на проблематику силы и слабости человеческого разума перед законами субстанции.

В „Жизни Человека“, первой из субстанциальных пьес, создавая своего обобщенного героя, Андреев пишет о слабости и беспомощности человеческого разума в процессе понятия и принятия законов жизни, а также о невозможности ими овладеть. Человек не в состоянии постичь тайны вселенной, суть субстанции. *Человек* (как и назван герой данной драмы), опираясь исключительно на ум, логику не в состоянии понять сам себе, – он даже не умеет искренно помолиться за своего сына. *Человек* владеет лишь неясными представлениями о себе и окружающей действительности. Андреев считает, что таким *Человеком* может стать каждый из нас: жертвой круга невиновности, марионеткой судьбы; одновременно и злым, и хорошим, и благородным (картина «Бал у Человека») и горделивым (сцена молитвы за сына). По своей натуре такой герой – богоборец, так как его ум не в состоянии понять свою слабость, в следствие чего и проявляет претензии к Творцу.

Героем-ницшеанцем является *Царь Голод*, протагонист второй из пьес субстанциального театра Андреева. *Царь Голод* убежден в том (опять активная работа ума!), что мир меняется только кровью – бунтом и революцией. Поэтому он и выступает в роли Бога, Царя, того кто Голодных призывает к бунту. Основное желание данного героя – приобрести покой, отдохнуть (см. разговор с Временем в первой картине), хотя он сам покоя не находит: в зависимости от обстоятельств он или лакей, или Царь, то на стороне Победителей, то на стороне Побежденных (очень характерен финал пьесы: „Мертвые встают!“, т.е. покоя никогда не будет).

Лоренцо, герой двойственной природы является наглядным примером того, как «переизбыток ума» разрушает человека. Много света в его дворце (где свет символизирует ум, знание; он хочет видеть, приветствовать и знать/узнать[2] всех гостей своего дворца/души) – и это уничтожает сам дворец, а Лоренцо погибает в огне своей души. Сомнение в любви (из трех жен он не узнает свою Франческу, хотя *уверен,* что он точно *знает* ее глаза, движения и голос), сомнение в своем происхождении (главной проблемой является вопрос, чей он сын – герцога или конюха), и сомнение в своих словах (даже слова и звуки песни, которую он сочинил ему изменяют), – три сомнения разрушают сознание героя, приводят его в состояние удвоения личности. Тот, кто исключительно умом хотел понять законы любви, законы истории, жизни и человеческой души (история жизни его матери во время путешествия отца, герцога, в Иерусалим), был поражен тем же умом – напряженным стремлением только логикой себе объяснить жизнь. Сам Андреев по поводу измены своей второй жены писал, что месяц жил в напряженном стремлении только логикой себе объяснить происходящее [5, с. 89].

[2] Его знание перекликается с узнаванием, так как речь идет о маскараде, у всех гостей – маски и эти маски разные.

В пьесе „Анатэма“ Андреев еще глубже заговорит о слабости, беспомощности своих мыслящих героев. Анатэма хочет постичь законы бытия, увидеть, что находится за Входами (т.е. за Дверью в Вечность), он старается „цифрами постичь“ Бога. В *задверной тишине* он услышит вызов – и дальше „играет в Давида“, старого верующего еврея. На поле борьбы разума (Анатэма, адвокат Нулис) с сердцем (добродушный, верующий Давид), Андреев выдвигает вопрос нигилизма – отрицающий не может без отрицаемого. В результате Анатэма является трагическим персонажем, богоборцем, рационалистом, отрицающим Бога, и завистником, стремящим к тому же Богу.

Хаггарт, герой двойственной природы, является образцом богатой и разносторонней личности. Но он тоже находится между умом и сердцем, между берегом, разумно-счастливой семейной жизнью и отцом-океаном, стихией. Создавая своего „морского разбойника“, Андреев рассматривает проблему свободы личности, храбрости, относительности включенности индивидуума в социум. И в данной пьесе Андреев проблематизирует вопрос назначении и силы ума, разумного начала. Подчеркивается основная идея драмы: если герой забудет о стихии внутри себя и всю свою жизнь построит исключительно на началах ума и логики, то он навсегда потеряет себя (Хаггарта проклинает мать его сына, он сам пленник времени – лермонтовский парус: «счастия не ищет и не от счастия бежит»).

Природа драматического конфликта в данных пьесах субстанциального театра определяется человеческим противлением законам Вселенной. Сама субстанция является высшим планом, – человек не может постичь ее, она всегда останется для него чем-то иррациональным и трансцендентным. Характерно, что между человеком и субстанцией всегда стоят слуги того Абсолюта – *Некто в Сером*, *Некто, ограждающий входы*, *Господин у океана*, *Черные маски*, *Царь Голод*. *Некто в Сером* представляет рок, судьбу; это трансцендентный персонаж, спокойно наблюдающий „круг железной предназначенности“. *Царь Голод* – ипостась мировой воли Шопенгауэра, которая беспрерывно действует, но никогда не довольна результатами. Таким способом, автор никогда не сопоставляет человека прямо с субстанцией, а всегда есть какое-то лицо, представляющее субстанцию.

Включенность героя в социальный контекст в большой степени проверяется и его отношением к женщинам. В этом смысле женские образы служат еще одним важным аспектом в психологическом анализе личности героя.

В женских образах субстанциального театра Андреева обнаруживаем развитие, своеобразное движение, т.е. имеем налицо динамическое начало в типологии женских характеров. В первой субстанциальной пьесе Жена (жена из „Жизни Человека“) была оруженосцем (словами самого Человека), поддержкой, полной внимания и понимания (особенно это видно во второй картине «Любовь и бедность»), готовой на жертву и подвиг ради любимого (Жена сопровождает Человека и на Бале, и в трудный период болезни сына). Весьма существенна сцена молитвы отца и матери за здоровье и жизнь сына, в которой Андреев показывает себя мастером психологического портрета – именно в словах молитвы писатель тоньше, нежнее раскрывает и рисует гордость Человека и смирение Жены.

В „Черных масках“ жена выступает в роли попутчицы жизни – она искренно любит, понимает и поддерживает. Франческа хочет спасти Лоренцо, делая вид, что все так, как ему кажется; очень важна ее попытка устроить еще один бал, чтобы Лоренцо пришел в себя, – она всех просит, чтобы были внимательны к больному Лоренцо. Франческа готова не только на жертву и подвиг (например, вместо сумасшедшего Лоренцо она принимает вызов на дуэль), но и на потенциальную измену. Сначала в глазах самого Лоренцо, потенциальная измена реализуется через мотив утроения образа любимой, а потом и в сцене пожара: Франческа покидает дворец в огне во имя их сына, которого „носит в чреве“. Хотя это измена весьма условна, в плане структуры драмы она очень существенна – затрагивается важный вопрос, касающийся Андреева-психолога и Андреева-мастера структуры, т.е. формы текста.

Важно понять структуру данной пьесы: с одной стороны, для понимания образа жены очень важно обратить внимание на сцену ее прощания с мертвым Лоренцо, а с другой – данная сцена находится в особом диалоге с той сценой, когда Лоренцо окончательно теряет ум – именно утроение образа любимой окончательно убивает его сознание. То есть Андреев и

структурно дает две реальности: он не только пишет об удвоении сознания своего героя, о том, как логика убивает душу в человеке, но и композиционно, самой структурой текста подчеркивает свою главную идейную концепцию.

Жена Давида Сура – хорошая супруга, мать, верна своей работе и семье, но на самом деле она не в состоянии понять своего Давида. В ключевой момент она не станет поддержкой своего мужа. Характерна сцена с женой с мертвым ребенком: Сура обещает жене, что Давид ей поможет, в то время как Давид уже хочет убежать от всей этой суматохи, от бешеной толпы.

В пьесе „Океан“ женский образ еще сложнее: Марриет любит, понимает, поддерживает, но, как и предыдущий образ, в сущности, не понимает своего мужа. Она не может понять истинную природу Хаггарта-человека стихии, и, в отличие от Сури, которая только остается на стороне не понимающих Давида, Марриет еще и проклянет отца своего „малого нони“, именно сына назначив убийцей отца.

Все эти женщины: жены и матери, которые или не в состоянии сберечь своих потомков (Жена, Сура), или, наоборот, именно благодаря детям сохраняют память о любимом – хорошую память (Франческа) или злую (проклятие Марриет). В данном контексте отношение жен к своим мужьям, так же как и мужей к женам и их детям можем толковать как намек на еще одну великую тему творчества Андреева – отношение человека к тайнам бытия.

Человеку противопоставлен *Некто в Сером*, *Анатэме – Некто, ограждающий входы*; *Голодные* противостоятв *Царю Голуода*, Лоренцо – *Черным маскам*, Хаггарт – *Океану*. *Некто в Сером, Царь Голод* и *Черные маски* – таинственные силы, определяющие ход человеческой жизни. Человек не может влиять на их законы (*Некто в Сером* – свидетель всего происходящего, *Царь Голод* – играет с людьми, но против своей воли), или, в определенной степени, является ответственным за свои поступки. Например, в пьесе „Черные маски“, тайные силы бытия существуют в самом человеке. В таком порядке вещей человек имеет возможность повлиять на законы субстанции, а если уже имеет возможность, является и ответственным за жизнь своей души/своего дворца. Лоренцо сам хотел побольше света, он сам сжег свой дворец/свою душу – вначале упрямством, а потом и сомнением, неуверенностью в себя – в своем происхождении, любви своей жены, словах и звуках своей песни.

В „Анатеме“ и „Океане“ природа отношения человека к субстанции немного меняется. Между человеком, протагонистом драмы, и субстанцией является посредствующее лицо. Так, между Давидом и Некто, ограждающим входы, стоит Анатэма, дьявол, посредник между небом и землей. Сам человек, Давид входит в столкновение не с тайнами бытия, а с посредником, имеющим претензии к самому Творцу. И в „Океане“, между человеком, людьми берега и стихией, океаном, стоит Хаггарт, морской разбойник, дьявол, сам имеющий претензии к тайнам существования. Сам он входит в столкновение с субстанцией, в данной пьесе олицетворяемой стихией – Океаном. В этом смысле и Анатэма и Хаггарт являются богоборческими персонажами, - оба они отрицают уже сложившиеся законы бытья и претендуют на *свои* законы. Проблематика *богоборчества* и *боготворцев* также важна для понимания свойств характера андреевских персонажей, но в данном случае она нас выводит из плана психологии личности и ведет к архетипическим бинарным оппозициям [см. 1, с. 17], в рамках которых Андреев реализует свои философско-идейные концепции. В раннем драматическом творчестве, а именно в *субстанциальном* театре Андреева находим архетипы философского типа (*Время – Вечность*, в пьесах „Жизнь Человека“ и „Царь Голод“: *Человек, Голодные* - герои *временные*, а *Некто в Сером* и *Царь Голод – вечные*); нуминозного типа (*Божественное – Дьяволское*, в „Анатэме“) и социоисторического типа (*Революция – Мир* в „Царе Голоде“).

Анализ свойств личности главных протагонистов субстанциального театра Леонида Андреева, так же как и роль женских персонажей, отношение героев к женам, тайнам бытья, самим себе, свидетельствуют о диалоге литературного текста с психологией. Перечитывая такие пьесы, как „Жизнь Человека“, „Царь Голод“, „Анатэма“, „Черные маски“ и „Океан“, мы становимся свидетелями авторских размышлений о силе и слабости человеческого ума; о трагедии человека, живущего исключительно разумом; об ограниченности воли личности; об удвоении сознания вследствие крайней исключительности и постоянной недоверчивости; о природе сознания (сознание становится тюрьмой, если герой живет своей идеей-фикс) и

эфемерности счастья; об отношении сознания и мысли, сознания и сердца; о гордости, смирении, природе бунта; о столкновении начал в сознании героя, борьбе иррационального и разумного, о зависимости человека от непознанного, ирреального начала мира... В своих пьесах Андреев выступает как аналитик человеческой личности. Можно сказать, что, с одной стороны, осмысляя свою собственную жизнь, Андреев становится писателем-психологом (о чем свидетельствуют факты, сопровождающие истории таких пьес, как „Жизнь Человека“, „Черные маски“), а с другой – реализуя свои творческие идеи, работая над формой своих пьес, Андреев становится и художником жизни в ее социально- исторических и философско-психологических проявлениях.

Литература

1. Большакова А.Ю. Архетипы русской литературы: средневековье – классика – современность // Своеобразие и мировое значение русской классической литературы. – М., 2017.
2. Красс Н.А. Психологические портреты героев русской литературы XIX века. – М.: Российский университет дружбы народов, 2007.
3. Печенкина А.О. Три театра Л. Андреева: онтология автора и ее отражение в модификациях драматического конфликта: дис. … к. филол. н. – М., 2010.
4. Проц Д.Е. Типология характеров и способы их воплощения в драматургии Л.Н. Андреева. – Орел, 2005.
5. Скороход Н. Леонид Андреев. – М.: Молодая гвардия, 2013 (ЖЗЛ).
6. Психологический словарь. [Электронный ресурс]. URL www.psi.webzone.ru (дата обращения: 24.11.2019).

ТАНЕЦ МАДОННЫ: О ПЛАСТИКЕ МЫСЛИ КАК ТАКОВОЙ

А.П. Люсый, д. филол. н., к. культурологии
Москва, Институт кино и телевидения (ГИТР)

Аннотация. Воплощенный Логос ранее либо висел на кресте, либо застывал в роденовской позе человека, отдыхающего после фитнеса (Б. Гройс). Но такой подход противоречит динамичной природе театра и кино, где смысл заключается в том, чтобы двигаться с явной тенденцией к повышению скорости. Первым шагом к изображению самой мысли стали кун-фу фильмы, в которых мысль совпала с движениями, а движения неотделимы от мысли. У мастера кун-фу нет чувств, а есть только движения мысли, которые одновременно и движения тела. Затем пришла эпоха «Матрицы», где, по словам С. Жижека, зритель опознает практически любую теоретическую концепцию. Разум воплотился в паутине, идеально совпавшей с нелинейной природной мышления.

Ключевые слова: танец, представление, субстанция, разум, функция, строение, медиа, знак, конструирование.

MADONNA DANCE: ON THE PLASTICITY OF THOUGHT AS SUCH

A.P. Liusyi, D.Sc. (Philology), PhD (Culturology)
Moscow, Film & Television School

Abstract. The embodied Logos previously either hung on the cross, or froze in a Rodin's pose of a person resting after fitness (B. Groys). But this approach contradicts the dynamic nature of theater and cinema, where the point is to move with a clear tendency to increase speed. The first step in depicting the thought itself were kung fu films in which the thought finally coincided with the movements, and the movements are inseparable from the thought. The kung fu master has no feelings, but only movements of thought, which are also body movements. Then came the era of “The Matrix”,

where, according to S. Zizek, the viewer will recognize almost any theoretical concept. Reason was embodied in a web that ideally coincides with non-linear natural thinking.

Keywords: dance, performance, substance, mind, function, structure, media, sign, construction.

Несколько лет назад американская поп-звезда Мадонна представила клип на *сингл* (так называется грампластинка, на каждой стороне которой размещена только одна музыкальная композиция) “Living For Love” («Жить ради любви») из своего нового альбома “Rebel Heart” («Мятежное сердце»). Певица примерила элегантный и страстный образ матадора в процессе борьбы с танцующими мускулистыми минотаврами. Жакет из красного шелкового бархата с ручной вышивкой и укороченные брюки с лампасами для певицы создала набирающая популярность российский модельер Ульяна Сергеенко, работающая в ретростиле *Russian Lady*, как это назвали на Западе. Завершался ролик цитатой из книги «Так говорил Заратустра» философа Фридриха Ницше: «Ибо человек – самое жестокое из всех животных. Во время трагедий, боя быков и распятий он до сих пор лучше всего чувствовал себя на земле; и когда он нашел себе ад, то ад сделался его небом на земле» [7, с. 158]. Так воплотилась мечта самого философа о танцующих (и поющих) идеях самосозидания-самовыворачивания. Такие формы приобрел и посыл философа, что человек – это нечто, что следует преодолеть.

Впрочем, что касается Мадонны, здесь все же не мысль танцует, а, скорее, танец мыслит, как может, комбинирует и транзистирует. В смысле транзистологии. Но как выглядит дизайн головного мозга в своей функциональности? Об этом размышляет Б. Гройс. В разных фильмах ранее не раз делались попытки показать на экране саму фигуру мыслителя в процессе размышлений. Ясно, что в принципе он должен сидеть (в той или иной оптимизационной степени Сизиф кабинета) и думать. Но такой подход противоречит самой динамичной природе кино, где смысл заключается в том, чтобы двигаться с максимально возможной скоростью, чаще с помощью самых современных средств передвижения, и при этом метко стрелять.

По мнению Б. Гройса, первым шагом к изображению мысли как таковой стали кун-фу фильмы. Мыслители кун-фу утверждают: у того, кто овладел искусством кун-фу, идеи совпадает с движениями, а движения неотделимы от мысли. «Он движется так, как он мыслит, и мыслит так, как движется. Его жест — это его мысли, а его мысли — это его жест. Король кун-фу, абсолютный мастер — это человек, у которого нет чувств, нет переживаний, у которого есть только движения мысли, и движения мысли — это движения тела. Так что первая попытка изобразить мыслителя в фильме происходит в фильмах кун-фу. Полагаю, это очень важный сдвиг в истории европейского кино, потому что до сих пор воплощенный Логос либо висел на кресте неподвижно, либо сидел в роденовской форме человека, отдыхающего после фитнеса» [5].

Сам принцип приведения в движение как основное орудие фильма, кино как таковое, означает *негацию*, повсеместное разрушение, тотальное убиение всех присутствующих ради конечного торжества той или иной идеи. Обычно правом сказать что-то нетривиальное и умное в американских фильмах наделяется киллер-профессионал. При этом вынужденный убийца из страсти ничего по-настоящему глубокого сказать не может. Вот подтверждение тому, что только абсолютное движение, абсолютное разрушение и абсолютное приведение в движение чего угодно оправдывает на экране именно философское высказывание, диалектическую сущность философии.

Самый же философский из призов пока заслуживает любимый многими фильм Славоя Жижека «Матрица», в котором узнает себя практически любая теоретическая концепция. Сами авторы, как установлено, внимательно читали Лакана. Приверженцы Франкфуртской школы увидели в «Матрице» «экстраполированное воплощение Kulturindustrie, отчужденно-овеществленную социальную Субстанцию (Капитал), воспринимаемую непосредственно, колонизирующую нашу внутреннюю жизнь, использующую нас в качестве источника энергии; сторонники New Age видят в ней источник размышлений о том, что наш мир – это только мираж, порожденный всемирным Разумом, который воплотился во Всемирной паутине…» [5].

Разум воплотился в паутине, идеально совпавшей с нелинейной природой мышления. Среди философских предтеч «Матрицы» – автор знаменитого эссе «Орнамент и преступление»

Адольф Лоос, который в области архитектуры был тем же, кем А. Шенберг был в музыке, Л. Витгенштейн — в философии, а Карл Краус – в журналистике, яростно изгоняя из своей дисциплины все нечистое и наносное. В частности, он считал орнаментальный дизайн *арнуво* эротичным и вырожденческим, противоречащим правильному развитию цивилизации, которая должна двигаться по пути сублимации, более четкого проведения границ и еще большей чистоты. Отсюда его прогноз, что с развитием культуры орнамент на предметах обихода будет постепенно исчезать, и, наконец, произойдет пресловутое объединение «орнамента и преступления» [6, с. 144].

Орнамент и преступление – эта дихотомия пронизывает как театр, так и кино. Возможна ли «Русская матрица»? Спектакль с таким названием уже был. Так была названа «драматическая поэма по отечественной мифологии» в Театре имени Ленсовета (автор и одновременно режиссер – Андрей Прикотенко). Главным героем тут, среди Змея Горыныча, Елены Прекрасной, Чуда-Юда, стал Иван-Дурак – по замыслу, синтез отечественного Пер Гюнта, Зигфрида, Робин Гуда, сквозь иррациональную сложность которого русская матрица и должна ощущаться. Матрица эта, по мнению критики, «не загрузилась» виду громоздкости замаха [3].

Что касается современного российского кинематографа, он погружен в «орнамент» рассыпающегося реализма, наглядным примером чего стала сцена, в которой герой фильма «Легенда о Коловрате» потчевал князя картошкой. Динамика гасится «дизайном» идеологической стабилизации.

По мнению теоретика современного искусства Хэла Фостера, название книги которого – «Дизайн и преступление» – не случайно перекликается с названием отмеченного выше эссе, дизайн – это пораженческое искусство без заложенного внутри смысла или Духа времени, архитектура, которая возникает просто для того, чтобы, вопреки функциональности и идейному капиталу объекта, поражать своей экзотичностью и пышными формами (здесь основной целью его атаки становится Музей Гуггенхайма в Бильбао, на который урбанисты посмотрели бы совсем в другом ключе), а также общий идейный разброд, потеря середины, угроза окончательного отчуждения истории и рассудка от творческого и мыслительного процесса. «Сегодня не нужно несметных богатств, чтобы стать дизайнером или даже объектом дизайна — неважно, идет ли речь о вашем доме, бизнесе, обвисшей коже на лице (дизайнерская хирургия), заторможенной психике (дизайнерские наркотики), исторической памяти (дизайнерские музеи) или будущем вашей ДНК (дизайнерские дети)» [8, с. 98].

Кун-фу дизайн – это тотальное произведение искусства, которое не просто объединяет архитектуру, искусство и ремесло, но смешивает субъект и объект. Начав с ослабления границ между архитектурной и информацией, дизайн (начиная с эпохи Баухауза) «внедряет такую универсальную семантизацию окружения, в которой все становится предметом исчисления функций и значений. Тотальная функциональность, тотальная семиургия» [2, с. 190]. Существующие на сегодняшний день предметы дизайна группируются в более обширные области, объекты дизайна, которыми могут стать и разные новые изделия, ансамбли, комплексы, системы в любой сфере жизнедеятельности общества. В качестве этих объектов выступают всеохватывающие категории: образы, функции, строения и структуры, технологические формы, эстетические ценности.

Ж. Бодрийяр полагал, что политическая экономия знака подразумевает взаимопреобразование структур товара и знака, т.е. их совместное существование в качестве единой сущности — товаров-образов, имеющих знаковую меновую стоимость [2, с. 190]. Дизайн в первую очередь связан с желанием, но сегодня это желание парадоксальным образом кажется бессубъектным или, по крайней мере, в нем отсутствует какой-либо элемент нехватки. Можно сказать, что тотальный дизайн формирует новый тип нарциссизма, связанный исключительно с образом и не имеющий внутреннего измерения — апофеоз субъекта, чреватый его же исчезновением. Так поединок образа и знака замыкается в самом себе на «всех стихиях» современного искусства.

Литература
1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1989.
2. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака. – М.: Библион–Русская книга, 2003.
3. Ветлинская А. Спектакль «Русская матрица»: Ошибка загрузки. Повторить? // Петербургский театральный журнал. 2019, № 1. URL: http://ptj.spb.ru/pressa/spektakl-russkaya-matrica-oshibka-zagruzki-povtorit/ (дата обращения: 06.09.2019)
4. Гройс Б. Политика поэтики. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2011.
5. Гройс Б. Искусство. Дизайн. Политика // Гуманитарные технологии. Информационно-аналитический портал. URL: http://gtmarket.ru/laboratory/publicdoc/2006/664 (дата обращения: 06.09.2019)
6. Лоос А. Орнамент и преступление // Мастера архитектуры об архитектуре. – М., 1972.
7. Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т. 2 / Пер. с нем.; сост., ред. и авт. примеч. К.А. Свасьян. – М.: Мысль, 1990.
8. Фостер Х. Дизайн и преступление. – М., 2015.

THE ROLE OF PSYCHOLOGY IN THE DRAMATIZATION OF A NARRATIVE

J. Tamash, pensioned professor, Academician of the National academy of sciences of Ukraine, Kiev and Vojvodinian academy of science and arts, Novi Sad

Abstract. The article is dedicated to the question of reflection in the literary work of the main existential experiences of the hero, who found himself far from his native land.

Keywords: character of the hero, homeland, literary text.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ В ДРАМАТИЗАЦИИ ПОВЕСТВОВАНИЯ

Ю. Тамаш, профессор факультета философии Университета Нови-Сад, Академик Национальной академии наук Украины (Киев) и Вожводинианской академии наук и искусств, Нови Сад (Сербия)

Аннотация. В статье освещен вопрос отражения в литературном произведении основных экзистенциальных переживаний героя, оказавшегося вдалеке от родной земли.

Ключевые слова: характер героя, родина, литературный текст.

In the story “Agafija - daughter of the old priest” by Gavrilo Kosteljnik, who is the founder of Rusyn literature and codifier of Rusyn language in the southern Hungary, tells the story of Agafija’s unfortunate life, despite her being morally good, diligent, and gorgeous. However because of her uncanny father, whose behaviour is not tolerable for a priest, girl feels dismal. The writer feels sentimental about this character. The writer came about her history in the oldest register of names of Krsturian parish, and then adopted her personal history, and that of her father, an old priest called Mitar Popović, into timeframe of the settlement into Ruski Krstur, in the second half of the eighteenth century. The writer adopts the personal history of a character into the historical landscape. Dominant elements of poetry label the story as rooted in history, and as Turgenjev like novel about ordinary people and obscure events. In Kosteljniksstory Agafija dies from longing for the place where she was born, even though she has everything that is necessary for an idyllic life in her new home.

The thing that we are asking ourselves is whether the longing for our homeland is adisorder or a defiance of reality that has been forced upon us, is depression a disorder of a person and those close to her who have been cast far away from their home? Are we speaking of longing and idyll as of a tragic or a naive vision of the world around us.

This exact feeling of personal sadness, deep depression and melancholy is which possess poets and people who have been cast away gives literature which deals with themes of exile a metaphysical quality, which is a first condition for authentic literature, and is only deepened by the fact that the domain of happiness is not that of idyll, but one of unfulfilled history, found and lost without any guilt,

not measured by real absolutes, but by a temporary quasi-absolute which forcefullygave it self the divine right to decide on the nature of what is perceived as rightand what is wrong in the universe. These kind ofusurpersgive themselves the right to dictate their own interests as a universal framework.

Old Ovid, exiled from Rometo Tome(todays Constance), remembering summer and Rome, during a Panonian winter, surrounded by people who are estranged to him, whose beards rustled in the winter just like "corn leaves" and who "consume wine in the form of ice cubes", and then proceeded to get drunk and howl like wolves, and he, Ovid has to break ice in order to drink some water, while feeling warm only on the sun in his memory:t mihisentiturnihvrno sole soluta / guaguelacuduro non fodiunturaguae...

An antipode to this situation, representing the direness of this sadness, is the picture of possible happiness from a poem"Višnjikokokuće" by TarasŠevčenko about Ukrainian countryside family, which lives in peaceonly by themselves in hormony with their surroundings, where "utihlo je sve, samodevojke / ihruščnisuutihnuli". The complexity of Ševčenkossituation lies within the fact that this picture exists only in the living memory of a prisoner, internaly exiled,which is a necessity step from pastoral to history and the existence itself. I realized that, after being exiled myself to Canada and the USA, where sun is also shining, however has no warmth, because everything around me is just a freezing cold well. The reflection of the sun in the well is providing me with its warmth only in my memory. This view is shared between Ovid, Ševčenko, Crnjanski, and me. They also warmed warned themselves on the sun of exile. Therefore idyll is not a guarantee for a place of happiness, because you can not get from a naive 'vision of the world" (M. Danojlić) you can't get to "the tragic vision of the world"(Unamuno and Ingarden), like axiological values of a literary piece.

In order to get to that level of values Rusyn writer DjuraPapharhaji, in the play of the same name as Kosteljniks history, in order to reach it at the end, he had to had to hang the unfortunate Agafija.

Everything contained within the play of rusynian writer Djura Papharhaj *Agafija* - the daughter of the old priest is present in the tale that bears the same name written by a rusynian writer GabrijelKosteljnik, from narrative to individualization of the characters. The creativity of the playwright has been narrowed down to the hanging of Agafija because of her longing for her homeland, despite living in an idyllic environment. The role of psychology in the conversion from one type of literature to another is the answer to the question whether idyll represents salvation or a delusion and whether the choice between the foreign land and homeland can be an axiological excuse of either choice. Author discusses the concepts of "rodina", "vozvraščenie domoj", "homeland", "native land ", "homesick", "homesickness" and "homecoming" . The conclusion states that no one has the right to play the role of an Absolute and to decide what is in the interest of the universe, what is the greater good for the order of the universe. That right belongs only to an individual and his environment. The writer can only show the complexity of this borderline situation.

СЕРИАЛ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ РЕАЛЬНОСТИ

И.А. Ефимова, к. иск., доцент
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

Аннотация. В статье соотносятся кинематограф и сериальная продукция. Предлагается оригинальная классификация сериалов по их основной функции: развлекательный сериал и критический сериал. Даются характерные примеры критического сериала российского производства 2018-2019 гг.

Ключевые слова: критический сериал, развлекательный сериал, театр, кинематограф, кинодраматургия, роман.

THE SERIES AS A COGNITIVE TOOL

I.A. Efimova, PhD, Assoc. Prof.
St. Petersburg, St. Petersburg State Institute of Cinema and Television

Abstract. The article relates cinema and serial production. An original classification of series by main functions is offered: socially-engaged series, entertainment-oriented series. Typical examples of the socially-engaged series of Russian production 2018-2019 are determined.
Keywords: socially-engaged series, entertainment-oriented series, theatre, cinema, screenwriting, novel.

После рождения нового вида искусства – кинематографа, критики прошлого века предрекли скорую смерть театру. Действительно, стало очевидно, что такого уровня копирования и воспроизведения реальности, как это возможно в кино, театру никогда не достичь. Но благодаря этому кризису театр, наоборот, смог восстановиться и развернуться от заполонившего европейскую сцену натурализма к собственным корням, т.е. к ритуальности. Театр XX в. стал ориентироваться на поиски языка режиссерского искусства, а также новых способов выстраивания живого контакта со зрителем, которого невозможно достичь в кинематографе. На сегодняшний день театр не только выжил и обновился, но и перешел из областей развлечения и просвещения в категорию философского осмысления и познания бытия.

Подобный процесс сложного и конфликтного соперничества происходит сегодня между двумя ответвлениями киноиндустрии: собственно кинодраматургией и драматургией сериалов. Снова исследователи и критики предрекают смерть (на этот раз –«большому кино») и победу сериального продукта, активными темпами заполняющего не только телевидение и Интернет, но и кинотеатры, и европейские кинофестивали. В России можно отметить определенный рост производства сериалов, как оригинальных, так и закупаемых иностранных форматов [3]. Этот скачок производительности и конкуренции сериалов отвечает актуальному запросу. Сегодняшнему зрителю проще и доступнее воспринимать киноискусство на ноутбуке или телефоне, без дополнительных временных и финансовых затрат на поход в кинотеатр. Об изменении качества как драматургии, так и готового сериального продукта говорит тот факт, что их премьеры проходят на крупнейших кинофестивалях. Съемками занимаются состоявшиеся кинорежиссеры, а в составе исполнителей все чаще звучат имена звезд кино. Например, в 2019 г. на Венецианском кинофестивале прошла премьера второго сезона «Молодого папы» режиссера Паоло Соррентино с Джудом Лоу и Джоном Малковичем в главных ролях.

Продуктивнее о процессе взаимодействия большого кино и сериала представляется говорить не с точки зрения исчезновения какого-либо формата, а через осмысление особенностей *сериала нового типа* и его способа взаимодействия со зрителем, которого невозможно достичь в кинематографе.

Прежде всего, сериал как таковой отличается от кинематографа собственным способом построения истории, основанном на принципе «серийности», т.е. на продолжительно развертывающемся, становящемся собою здесь и сейчас образе реальности. Эта структура соответствует во многом литературному жанру – роману. Относительно романной поэтики М.М. Бахтин определяет данный способ конструирования художественного образа как «зону максимально близкого контакта предмета изображения с настоящим в его незавершенности, а следовательно, и с будущим» [1, с. 473]. Этот механизм осуществления реальности используется как в классических романах для раскрытия психологии героя, так и в бульварном чтиве для замены обыденной жизни читателя выдуманными сюжетами. Тот же способ работает и при создании сериалов, когда серийность позволяет транслировать окружающий мир в его незавершенной движущейся форме. «Роман представляется столь живым, многообразным и текучим явлением, он настолько связан с изменчивыми формами злободневной реальности, что опыты типологического изучения произведений этого жанра могут показаться заранее обреченными на неудачу» [4, с. 91]. С типологизацией сериалов, в силу разнообразия их сюжетов, форматов и хронометража, возникает схожая проблема, и в данной статье предлагается способ их классификации по основной функции.

Старый тип сериала – это *развлекательный сериал*, где превалирует функция отвлечения зрителя от окружающей реальности с целью переноса его внимания на вымышленный мир и

ухода от собственных проблем. В таком случае сериал наследует способу взаимодействия со зрителем, унаследованному из бульварного чтива и «мыльной оперы». В нем используется механизм серийности именно для погружения в бесконечное иллюзорное пространство истории, в котором нет соотношения с социально-культурным контекстом аудитории. Поэтому процесс разворачивания реальности подменяется искусственным растяжением действия с помощью повторов, однотипных ситуаций, картонных героев с предсказуемыми выборами и т.д. Функция этого типа продукции – подмена жизни зрителя вымышленной реальностью.

Новый тип – это *критический сериал*. Его составляющие: 1) актуальные болезненные для современного общества темы, часто универсальные для разных стран; 2) сложный герой, с которым нет однозначного сопереживания и постоянной идентификации; 3) разрушение границ определенного жанра из-за смещения смысловых акцентов. Функцией такого типа сериала является критика общества и осмысление культурных и социальных процессов, постановка проблем, но без агитации к определенным действиям для их решения, потому как данная задача не является художественной.

«Всякий текст (в особенности художественный) содержит в себе то, что мы предпочли бы называть образом аудитории, и этот образ аудитории активно воздействует на реальную аудиторию, становясь для нее некоторым нормирующим кодом. Этот последний навязывается сознанию аудитории и становится нормой ее собственного представления о себе, переносясь из области текста в сферу реального поведения культурного коллектива» [5, с. 55]. Приведенная цитата Ю.М. Лотмана уточняет процесс взаимодействия зрителя и сериала нового типа. Он фиксирует становление актуального времени в рамках своего длительного повествования, соответственно, и зритель получает не однозначные ответы о себе, а возможность рассматривать и проживать собственную реальность в художественной форме.

Показательно, что в России на данный момент этот процесс наиболее реализуем с помощью интернет-сервисов, так как телевидение накладывает множество ограничений по темам и способам их представления. Но важно, что формируется и привлекается новый зритель, готовый к постановкам непростых вопросов, к неудобным героям и структурам сюжетов с точки зрения усложненности их восприятия, когда требуется повышенное внимание и собственный анализ истории. Сериал из развлечения становится инструментом для познания окружающего мира, потому что наблюдение и погружение зрителя в персонажей критического сериала схоже с психотерапевтическим сеансом, когда мотивы, затаенные страхи, желания и прочие нешаблонные составляющие героев проявляются постепенно, и зритель имеет возможность увидеть собственные скрытые коллизии. Таким образом, новый тип сериала становится способом переживания драматических реалий современного мира, а не побегом в бесконечную вымышленную серийность «мыльной оперы».

Поэтому продукция критического сериала оказывается некомфортной для восприятия, там не получается отдохнуть от собственных проблем, погрузившись в мягкую иллюзию вымышленного мира. Так, опосредованно, через художественный образ, происходит познание не столько радостных и позитивных сторон жизни, сколько отрицательных и трагических. Этот процесс наилучшим образом происходит именно в формате сериала, где зритель постепенно и осторожно погружается в это новое, но уже знакомое для него поле проблем. Именно романная форма позволяет на длительном хронометраже и большом объеме информации развернуть коллизии со всех ракурсов, рассмотреть их, осознать и принять как часть современных реалий. Процесс этот необходим, так как без него ежедневное столкновение с жестоким миром вызывает у человека отрицание и стремление к вытеснению, что ведет к накоплению психологических проблем вместо их решения.

Сегодня в России критический сериал представлен самыми сильными, по мнению разных изданий [2], проектами 2018 г. – «Обычная женщина» (реж. Б. Хлебников), «Звоните Дикаприо» (реж. Ж. Крыжовников) и «Домашний арест» (реж. П. Буслов, Е. Баранов), а также премьерами весны 2019 г. «Мертвое озеро» (реж. Р. Прыгунов) и «Содержанки» (реж. К. Богомолов). Герои этих проектов не вызывают симпатии, и зрительское восприятие строится на качелях от чувственного включения в эмоциональные сцены до шока от циничности и бездушности действий персонажей. Создатели проектов проводят зрителя по жуткому пути

падения героев, играя на схожих инстинктах и подсознательных рефлексах, что подобно укрупняющему зеркалу, в котором выпукло проявляются искаженные черты смотрящегося в него.

Критический сериал выстраивает иной, отличный от развлекательного, механизм взаимоотношения со зрителем: не посредством однозначной идентификации и сопереживания, но путем вовлечения с помощью шокирования, отрицания и иронии, ведущими к пониманию мотивации героев. Этот процесс схож с личностным самопознанием, с нелицеприятным видением и принятием в себе ненормальных качеств. Таким образом, критический сериал становится одновременно и инструментом мировосприятия, и зеркалом для современной аудитории, вследствие чего растет интерес и спрос на этот формат кинопродукции.

Литература

1. Бахтин М. Эпос и роман (о методологии исследования романа) // Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худ. лит., 1975. С. 447-484.
2. Дорошевич М. Итоги года – 2018: лучший российский сериал // Spletnic. URL:http://www.spletnik.ru/culture/serialy/86941-itogi-goda-2018-luchshiy-rossiyskiy-serial.html (дата обращения: 20.09.2019).
3. Загоренко В., Георгиевская М. KVG: на ТВ-рынке России сняли 95% оригинальных сериалов и фильмов // Adindex. 31 января 2018 г. URL: https://adindex.ru/news/researches/2018/01/31/168900.phtml (дата обращения: 20.09.2019).
4. Лотман Ю. М. Сюжетное пространство русского романа XIX столетия // Лотман Ю.М. Избранные статьи (В 3-х т.) Т. 3. Статьи по истории русской литературы. Теория и семиотика других искусств. Механизмы культуры. Мелкие заметки. – Таллинн: Александра. 1992. С. 91-107.
5. Лотман Ю.М. Текст и структура аудитории // Ученые записки Тартуского гос. ун-та. – Тарту: Издательство Тартуского университета. 1977. Вып. № 422. С. 55-61.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОТИВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО: ОПЫТ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА КИНОРЕЦЕНЗИЙ

В.В. Косоногов, к.психол.н.
Москва, Высшая школа экономики

Аннотация. Предлагается методика для изучения рецензий на произведения искусства (на примере кинематографа) на предмет их психологического содержания. Контент-анализ 80 кинорецензий на российские драмы выявил значимо большее внимание к художественной составляющей по сравнению с психологическим смыслом, поучением и у кинокритиков, и у любителей.

Ключевые слова: контент-анализ, реценция, кинематограф, кинорецензия.

PSYCHOLOGICAL VS. AESTHETIC: A CONTENT ANALYSIS OF FILM REVIEWS

V.V. Kosonogov, PhD
Moscow, Higher School of Economics

Abstract. We propose a method of studying psychological content of art reviews (cinema as an example). Content analysis of 80 film reviews on Russian dramas revealed a significant greater attention to artistic content in comparison with psychological sense, moral in both critics and amateurs.

Keywords: content analysis, film review, cinema.

Одним из методов психотерапевтического вмешательства является арт-терапия (лечение искусством). Ее большими подразделами являются библиотерапия и кинотерапия, которые в художественном (иносказательном) виде либо пробуждают скрытые подсознательные процессы, либо показывают желательные образцы поведения в трудных жизненных ситуациях (притчи).

Работы, убедительно показывающие эффективность кинотерапии, начинают появляться на рубеже 20-го и 21-го веков [1]. С точки зрения большинства психологических подходов (и когнитивного, и деятельностного, и гуманистического) эффективность терапии основывается на осознании взаимодействия условий среды и личностных особенностей человека [2; 4]. В данной работе предлагается методика для изучения. на основе контент-анализа [3], рецензий (в широком смысле – отзывов, очерков) на произведения искусства (на примере кинематографа) на предмет их психологического содержания (то есть осознания психологической составляющей произведения).

Методы. Исследовано 80 кинорецензий критиков и любителей на 20 российских драм, представленных на конкурсе «Кинотавр» в 2012-2018 годах. Это так называемое «психологическое», «независимое», «авторское» кино. Остальные жанры (боевик, мелодрама, комедия, ужасы и т. д.) были отсеяны, так как беглое предварительное исследование показало, что доля психологического содержания в рецензиях на такие фильмы не превышает 10%. Иностранные произведения были отсеяны по допущению, что они могут вызывать меньший психологический отклик в виду меньшего знакомства зрителя с психологической действительностью граждан других стран. Было отобрано по 4 рецензии на каждую драму: две, написанные любителями на сайте «Кинопоиск», и две, изданные в средствах массовой информации (СМИ).

Средний объем рецензий составил 3501 знак (после вычета пробелов и знаков препинания), стандартное отклонение (SD) = 1244, размах = 1846–9499. Далее в каждой рецензии качественно (истолкованием) были выделены отрывки, описывающие психологическое содержание фильмов (смысл, посыл, поучение), и отрывки, описывающие художественную составляющую (постановка, игра и т. д.). Пример психологической составляющей: «Она словно безвольная серая овечка, которая превратилась в объект постоянных насмешек на рабочем месте». Пример художественной составляющей: «Фильм, озвученный «Детским альбомом» Чайковского, скуп на слова, медитативен и решен в холодных тонах, вторящих морскому пейзажу». Далее высчитывались доли психологической и художественной составляющих по отношению к общей длине рецензии. Доли по количеству слов и количеству знаков очень сильно коррелировали ($r = 0,99$; $p < 0,001$). В итоге сравнивались доли количества слов психологической и художественной составляющих по отношению к общей длине рецензии (в словах, а не знаках). Остальную долю слов в кинорецензиях занимали пересказ сюжета (не считалось оценкой художественной составляющей), личные условия просмотра (где, когда, с кем смотрели), упоминания о прошлом создателей (без обсуждения художественной составляющей).

Результаты. Художественная составляющая в кинорецензиях значимо преобладала над психологической ($t = 3,7$; $p = 0,001$). Величина эффекта по Коэну (d-Коэна) составила 0,71, что «на уровне здравого смысла» понимается как 69%-я вероятность того, что в случайной рецензии будет больше художественного, чем психологического. В данной выборке в 67,5% рецензиях преобладала художественная составляющая, что говорит о высокой надежности расчетов и представительности выборки. В среднем художественная составляющая занимала 39% (SD = 20); психологическая – 25% (SD = 19).

Сравнение рецензий любителей и представителей СМИ показало значимое преобладание психологической составляющей у любителей ($t = 3,2$; $p = 0,001$). Значение d-Коэна = 0,72, что понимается как 69%-я вероятность того, что в случайной рецензии любителя будет больше психологического, чем в случайной рецензии представителя СМИ. Данное различие может быть вызвано профессиональным образованием работников СМИ. В среднем психологическая составляющая в рецензиях любителей занимала 30% (SD = 21); в рецензиях СМИ – 18% (SD = 11). Любопытно, что не было различий в доле художественной составляющей между любителями и представителями СМИ ($p > 0,05$). В среднем художественная составляющая в рецензиях любителей занимала 40% (SD = 21), в рецензиях СМИ – 38% (SD = 19). Очевидно, оставшуюся долю слов (30% у любителей и 44% у СМИ) занимали описание сюжета и условия съемок/просмотра (не отнесенные к художественной или психологической составляющим).

Заключение. Предложенная методика может быть использована в исследованиях эффективности кинотерапии, в ходе которой можно ожидать увеличение психологической составляющей отклика (отзыва, рецензий). Предположительно, эффективность кинотерапевтической работы заключается в осознанном разборе психологической составляющей произведений. На примере 80 кинорецензий выявлено значимо большее внимание к художественной составляющей, как у кинокритиков, так и у любителей, по сравнению с психологическим смыслом, поучением. Возможно, требуется более широкая работа с населением в области кинотерапии, то есть осознанной работы с психологической составляющей фильмов (посыла, смысла).

Литература

1. Abedin A., Molaie A. The effectiveness of Group Movie Therapy (GMT) on parental stress reduction in mothers of children with mild mental retardation in Tehran //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2010. Т. 5. С. 988-993.

2. Ellis A., Dryden W. The practice of rational emotive behavior therapy. – Springer publishing company, 2007.

3. Аверьянов Л. Я. Контент-анализ. – М.: РГИУ, 2007. — 286 с.

4. Карвасарский Б.Д. (общая редакция) Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с. (Серия «Мастера психологии»).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ СТАЛИНСКОЙ ЭПОХИ В ПОСТСОВЕТСКОМ КИНО

Е.И. Исаева, канд. филол. наук, доцент
Москва, Театральный институт имени Бориса Щукина

Аннотация. Статья посвящена отражению в фильмах 90-х годов («Прорва» И. Дыховичного и «Утомленные солнцем» Н. Михалкова) наиболее распространенных и устойчивых социально-психологических моделей поведения, сложившихся в сталинскую эпоху и ставших своеобразными мифологемами для отражения этого времени в позднейшем искусстве.

Ключевые слова: Социально-психологическая модель, личность, целостность, инвариант, вариация, мифологема, коллизия.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL MODELS OF STALIN'S ERA IN POST-SOVIET CINEMA REFLECTION

E.I. Isaeva, Ph.D., Assoc. Prof.
Moscow, Boris Shukin Theatre Institute

Abstract. The article describes the Stalin's period social-psychological behavior models in post-soviet movies, directed by I. Dychovichny and N. Mikhalkov. Their main idea is the transformation of personality under the pressure of history troubles.

Keywords: Model, behavior, personality, changes, unity, influence, variation, reflection, plot.

XX век — век исторических катаклизмов, мировых войн, революций, диктаторских режимов — в корне изменил казавшиеся незыблемыми представления о природе человека и закономерностях его взаимодействия со временем и социумом. Когда «распалась связь времен», стало очевидным, что распалась и человеческая личность, понимаемая как некая целостность, устойчивое единство как в социальном, так и в психологическом аспектах.

Ностальгическая формула Иосифа Бродского «В каких рождались, в тех и умирали гнездах» уже не соответствовала действительности XX века. Человек при стремительной смене «цветов времени» мог прожить словно не одну-единственную, неповторимую, а несколько

вариаций своей жизни. Степень и глубина трансформации личности при этом могли быть различными – от поверхностной социальной мимикрии до полной перемены судьбы.

Поэтический образ этого дан в «Северных элегиях» Анны Ахматовой:

Меня, как реку,
Суровая эпоха повернула.
Мне подменили жизнь. В другое русло,
Мимо другого потекла она,
И я своих не знаю берегов.

Если подобное неравенство человека самому себе определить как социально-психологический инвариант, то его вариантов, моделей может быть множество, конкретизация определяется временем и местом. В отечественной истории прошлого века одним из самых драматичных периодов, давших величайшее множество примеров искажения человеческих судеб, стали 30-е годы – преддверие Второй мировой войны, время небывалых по масштабу политических репрессий. Коллизия неравенства личности самой себе, ухода – или бегства – от собственного «я» обрела в те годы особую остроту. Некоторые из наиболее типичных социально-психологических моделей превратились в своего рода мифологемы, ставшие частью художественного воссоздания этой эпохи в позднейшем искусстве. Это и участь «бывших» в советской реальности, и судьбы новых хозяев жизни, с неизбежностью превращавшихся в «калифов на час», и причудливые повороты в жизни «возвращенцев» – тех, кто отважился вернуться из эмиграции в СССР, и столкновение художника с властью, когда финалом становилось или уничтожение художника в себе, или гибель.

В советском новоязе появилось даже слово, обозначавшее эти трансформации личности, – «перековка».

Отражение и осмысление этих явлений активно происходило в искусстве рубежа советской и постсоветской эпох. В кинематографе могут быть выделены два произведения: «Прорва» (1992) по сценарию Надежды Кожушаной и Ивана Дыховичного, режиссер Иван Дыховичный и «Утомленные солнцем» (1994) по сценарию Рустама Ибрагимбекова и Никиты Михалкова, режиссер Никита Михалков.

В сюжете «Утомленных солнцем» (действие разворачивается в 1936 г.) представлены основные мотивы, определившие атмосферу этих лет. Здесь есть по-прежнему беспечально живущие «бывшие», уже сроднившиеся со своими идейными противниками: Маруся, жена комдива Котова, героя Гражданской войны, соединила мужа со своей дворянской семьей, и стиль их жизни имитирует прежнее благополучие. Появляется и «возвращенец» – прежний жених Маруси, Митя, ныне – сотрудник НКВД. Его превращение символизирует имя-перевертыш в сказке, которую он рассказывает дочери Котова и Маруси: Митя там назван Ятим. В линии Мити просвечивает трагическая история Сергея Эфрона – участника Белого движения, мужа Марины Цветаевой, для которого сотрудничество с советскими спецслужбами было платой за желание вернуться на родину. Знаковым в контексте надвигающегося Большого террора оказывается и арест самого Котова: на его биографию с очевидностью проецируются репрессии в кругу высших чинов Красной армии.

Но в фильме Михалкова, внешне обращенном к теме преломления исторических потрясений в человеческой жизни, главенствующей оказалась любовная интрига: мотивы поведения героев определяются любовью, ревностью, местью. В итоге трагедия времени заменена мелодрамой.

С несравненно большей глубиной и полнотой сталинская эпоха осмыслена в фильме «Прорва». Особо следует отметить, что он был создан раньше, чем фильм Михалкова. Поэтому совпадения в фабульной основе обоих произведений можно счесть параллельностью замыслов, но возможно также трактовать их как повторение/подражание.

Сюжет «Прорвы» полифоничен, в нем, как и у Михалкова, сплетены мотивы, обозначающие знаковые коллизии эпохи. Участь «бывших» – это линия главной героини, дворянки Анны, вышедшей замуж за офицера НКВД. Это возвышение и падение «калифов на

час» в НКВД: фильм начинается их подготовкой к первомайскому параду, а завершается расстрелом. Мотив судьбы художника, противостоящего власти, воплощен в судьбе молодого писателя, лишь однажды на всем протяжении фильма названного по имени. Мифологемы у Дыховичного опираются на реальные истории. «Все они подлинные, за каждой стоят реальные судьбы людей, которых знал я, или мои родители, или друзья моих родителей», – утверждал Дыховичный в беседе с Раисой Фоминой для журнала «Искусство кино» [1, с. 43]. (Вспомним, что отец режиссера, известный советский писатель Владимир Дыховичный, был репрессирован в 1950 г., освобожден после смерти Сталина. Это во многом определило круг его общения).

Можно с высокой долей вероятности предположить, что основой линии Писателя стала художественная проекция биографии Леонида Добычина (1894-1936?). Его драматическая судьба, неразгаданная тайна исчезновения трансформировали конкретную личность писателя едва ли не в художественный образ, ставший определенным социокультурным знаком эпохи. Очевидец и участник этих событий, писатель Вениамин Каверин оставил в своих мемуарах описание рокового для Добычина собрания, состоявшегося в Ленинградском Союзе писателей 25 марта 1936 г. В рамках ведущейся тогда дискуссии «О борьбе с формализмом и натурализмом» объектом обличения стал именно он (поводом стал роман «Город Эн»): «После прений слово было предоставлено Добычину. … На кафедре он сперва помолчал, а потом, ломая скрещенные пальцы, произнес тихим, глубоким голосом:

– К сожалению, с тем, что здесь было сказано, я не могу согласиться.

И, спустившись по ступенькам, снова прошел через зал и исчез.

<…> На следующий день Николай Чуковский позвонил мне, взволнованный, расстроенный. И прочитал мне письмо Добычина. Леонид Иванович просил вернуть долги своим друзьям из тех денег, которые (как он ошибочно предполагал) причитались ему из «Красной нови» за предложенный рассказ, и прощался, но как-то загадочно прощался. «А меня не ищите, я отправляюсь в далекие края» – этими словами кончалось письмо» [2, с. 213-214].

В получившим широкую известность рассказе Олега Юрьева «Неизвестное письмо писателя Леонида Добычина Корнею Ивановичу Чуковскому» (2012) создана художественная имитация биографического документа, утверждающая возможность альтернативной жизни писателя – в колхозе «Шушары» Ленинградской области, где он пережил оккупацию, затем был вывезен в Германию, а после войны отбывал срок в Экибастузе.

В литературно-театральной среде такого уровня, к которой принадлежал Дыховичный (в начале своего пути – актер театра на Таганке), история Добычина не была тайной.

Личного, тем более портретно-психологического сходства режиссер не обозначает. Писатель, как и другие персонажи фильма, молод. И он пишет «настоящее»: «Про то, что на самом деле у нас сейчас, в России. Того самого главного, чего боятся все, – его нет. Оно – условно. Оно – не человек, не понятие. Оно просто – ничто. Но ничто, которое втягивает и уничтожает, пугает. Калечит. Как прорва. Низачем. По запаху. Просто так».

В «Прорве» даны два варианта предполагаемой судьбы Добычина. Один – самоубийство – воссоздан через образ Писателя. После собрания, на котором обещано, что его делом займется наркомат, он покончил собой. Зримым образом гибели героя становится светлый силуэт на темном асфальте. Другой вариант – бегство и возможность другой жизни – реализован через образ Адвоката. «Мне страшно», – признается он. На фоне первомайского праздника Адвокат, с узелком одежды в руке, ныряет в Москву-реку и выходит на берег уже далеко, переодетым, в простецкой кепке, – другим человеком, начинающим другую жизнь.

Действие «Прорвы» отнесено к концу тридцатых годов. Авторы выбрали короткий промежуток времени перед первомайским парадом – датировать его можно 1938-м годом, во всяком случае, с документальных кадров именно этого парада начинается фильм. Однако в облике города присутствуют и приметы послевоенной эпохи: ряд сцен проходит на фоне фонтана Дружбы народов на ВДНХ, который появился лишь в 1954 году. И это не ошибка создателей картины: по мысли режиссера, чем дальше в прошлое уходит от нас сталинская эпоха, тем большее единство – бытовое и стилевое – она обретает в нашем восприятии.

Фильм Ивана Дыховичного – постмодернистский. Он одновременно и имитирует, и пародирует «большой стиль» новой империи. Поэзия «большого стиля» воплощена в облике советской Москвы, блистательно снятой оператором Вадимом Юсовым. Сцены в городе. Пародийный ракурс создается через образы искусства сталинской эпохи: откровенны, скажем, иронические цитаты из фильмов Григория Александрова.

Такой подход дал Ивану Дыховичному возможность создать обобщенную и многогранную картину эпохи. Его фильм принадлежит к тем произведениям, которые способны закрыть, исчерпать определенную тему.

Литература

1. Фомина Р. Интервью с Иваном Дыховичным // Искусство кино. 1992. № 1. С. 41-45.
2. Каверин В.А. Эпилог. – М.: Вагриус, 2006.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ АКТЕРОВ

Н.Г. Косенкова, к. иск.
Москва, Всероссийский государственный институт кинематографии (ВГИК) им. С.А. Герасимова

Аннотация. В статье рассматривается модель эмоционального интеллекта, проводится анализ ее компонентов и соотнесение их с упражнениями, включаемыми в тренинг актерского мастерства.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профессиональная подготовка актеров, тренинг актерского мастерства.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF ACTORS

N.G. Kosenkova, PhD, Assoc. Prof.
Moscow, All-Russian State Institute of Cinematography named after S.A. Gerasimov

Abstract. The article considers the model of emotional intelligence, analyzes its components and relates them to exercises included in the training of acting skills.

Keywords: emotional quotient (EQ), professional training of actors, training of acting skills.

Вопросы, связанные с эмоциональным интеллектом (сокращенно: EQ (emotional quotient)) становятся на современном этапе одними из самых актуальных и обсуждаемых в психологии. Широко распространено мнение о приоритетном значении фактора EQ для оценки успешности и эффективности в разных видах деятельности. Понятие эмоционального интеллекта постепенно вытесняет привычный показатель интеллекта IQ, а тесты на измерение уровня эмоционально интеллекта используются все шире при оценке специалистов разного профиля.

Особое место понятие эмоционального интеллекта занимает в процессе профессиональной подготовки актеров. Это обуславливает особый интерес к EQ применительнок актерскому мастерству.

Теоретические основы понятия эмоциональный интеллект (EQ) разработаны Дж. Мейером, Д. Карузо, Д. Гоулманом, П. Сэловеем, Л. Гарднером, Р. Бар-Он. В настоящее время достаточно популярна опубликованная в 1995 г. книга Д. Гоулмана «Emotional Intelligence».

Остановимся более подробно на самом понятии «эмоциональный интеллект». В соответствии с определением Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, EQ представляет собой группу способностей, благодаря которым происходит осознание и понимание как собственных эмоций, так и эмоций других людей. Наиболее близко к определению понятия «эмоциональный интеллект» подошел Х. Гарднер, выделявший в рамках личностного

интеллекта внутриличностный и межличностный его аспекты. При этом способности, определявшие эти понятия, могут быть отнесены к эмоциональному интеллекту.

В 1988 г. Р. Бар-Онввел понятие «эмоционально-социальный интеллект» и высказал предположение, что в его состав входят некоторые личностные, а также межличностные способности и навыки. Именно Р. Бар-Он впервые ввел обозначение эмоционального интеллекта (EQ).

П. Сэловей и Дж. Мейер предлагают определять эмоциональный интеллект как подструктуру, входящую в состав социального интеллекта и включающую в себя способность определять и отслеживать свои и чужие чувства и эмоции, дифференцировать их. Психологи предложили первую и достаточно востребованную модель эмоционального интеллекта. В состав данной модели включены способности трех типов:

1) способность определять, идентифицировать и выражать эмоции,

2) способность управлять и регулировать эмоции,

3) способность использовать информацию об эмоциях в мышлении и деятельности.

Данная модель была дополнена и усовершенствована по итогам проведенных исследований. Второй вариант модели базируется на предположении, что эмоции определяются информацией о связях человека с другими людьми или предметами. Данные связи могут быть трех видов: актуальными, вспоминаемыми и воображаемыми. Изменение переживания определяется трансформацией указанных связей.

Это положение может иметь важное значение в процессе работы актера над ролью. С точки зрения психологии, характер проявляет себя в системе отношений, в том числе отношений с другими людьми и отношений к предметам и вещам. Данная модель позволяет создать многомерный образ персонажа, во всей полноте его эмоциональных связей и реакций. Также она позволяет дополнить определение эмоционального интеллекта, обосновывая его как способность в полной мере перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: верно обозначать наполнение эмоций, связь эмоциональных реакций друг с другом.

В усовершенствованной модели Дж. Мейер и П. Сэловей выделяют четыре компонента, каждый из которых соотносится как с собственными эмоциями человека, так и с эмоциями окружающих:

1) способность, позволяющая точно воспринимать, определять, оценивать и выражать эмоции;
2) способность регулировать и вызывать определенные эмоциональные реакции;
3) способность понимать суть эмоций, верно дифференцировать их;
4) способность управлять, регулировать эмоциональные реакции.

Указанные компоненты могут быть условно представлены как ступени лестницы. Самая нижняя ступень включает способность интерпретировать и верно понимать мимику и жесты, сопровождающие проявление той или иной эмоции. Она соотносится с невербальным компонентом общения, на долю которого приходится в среднем около 80% информации в межличностной коммуникации.

Следующий компонент модели представляет собой способность использовать эмоции для повышения продуктивности и эффективности мышления. Для профессиональной деятельности актеров данный компонент особенно важен, т.к. включает в себя способность концентрации и направления внимания, что, безусловно, повышает эффективность процесса решения профессиональных задач. Также данный уровень предполагает навыки генерации нужных эмоциональных состояний, опирающиеся на столь важную для актера эмоциональную память.

Третий уровень модели включает понимание эмоций, каждая из которых представляет собой своего рода зашифрованное сообщение. Соответственно, данный уровень предполагает наличие навыков эффективной расшифровки этих сообщений, способности считывать передаваемую ими информацию, что базируется на определенной системе отношений с другими людьми, выстраивании некоторого вектора действий в межличностной коммуникации.

Следующий уровень модели эмоционального интеллекта включает навыки управления эмоциями, что играет ключевую роль в профессиональной деятельности актера. Этот уровень

базируется на умениях расшифровывать и генерировать эмоциональные сигналы, управлять и контролировать эмоции, причем не только собственные, но и эмоции других людей.

При рассмотрении данной модели интерес представляет вопрос о возможности совершенствования способностей, формирующих эмоциональный интеллект. По мнению Дж. Мейера, повысить уровень EQ невозможно, так как он является стабильной способностью человека, однако Д. Гоулман считает, что человек может развить свой эмоциональный интеллект. Разность точек зрения предполагает разные подходы к организации профессиональной подготовки актеров. В первом случае указывается на необходимость отбирать кандидатов с высоким уровнем EQ при поступлении в театральные ВУЗы, во втором – подчеркивается, что способности, формирующие эмоциональный интеллект, развиваются в процессе обучения.

Анализируя этот вопрос, следует обратить внимание на то, что существенную долю компонентов данной модели представляют навыки, которые, безусловно, могут быть развиты и усовершенствованы в ходе специально составленных актерских тренингов.

В исследованиях, направленных на анализ психологических основ актерского мастерства, ведущее место занимает проблема развития актерской способности к перевоплощению. Этот вопрос был затронут Л.С. Выготским в его работе о творчестве актера, в которой он, с одной стороны, указывал на возможность рассмотрения актерской деятельности врамках психологии труда, а с другой – выделял проблему актерского перевоплощения. В книге «Психология искусства» Л.С. Выготский использует термин «эмоциональное мышление», определяя искусство как работу мысли, как совершенно особый вид эмоционального мышления. Во многих работах, посвященных анализу специфики профессионального мышления актера, акцентируется тесная связь мыслительного и эмоционального процессов.

В современной психологии возникла тенденция синтезировать мышление и эмоции, что привело к появлению понятия «эмоциональный интеллект».

Рассмотренная модель эмоционального интеллекта позволяет провести параллель между ее компонентами и упражнениями, входящими в состав тренингов, используемых при обучении актерскому мастерству.

Значительное число упражнений в тренинге актерского мастерства способствует развитию навыков распознавания разнообразных эмоциональных реакций и управления эмоциями. Эти упражнения включают как задания на наблюдение и определение эмоционального состояния партнеров, анализ их поз, мимики жестов, так и задания на генерацию у партнера эмоциональных состояний определенной окраски, на совершенствование тех компонентов эмоционального интеллекта, которые способствуют развитию навыков управления этими состояниями. Причем необходимо не только зафиксировать изменения эмоционального состояния партнера, но и отреагировать на них. Данные упражнения направлены на развитие тех компонентов эмоционального интеллекта, которые предполагают возможность установления связей между эмоциями. Существенное число заданий, входящих в тренинги, направлены на моделирование различных стадий развития взаимоотношений – от их зарождения к финалу.

Также необходимо упомянуть упражнения, основанные на техниках, заимствованных из различных психологических направлений (психодрамы, кататимно-имагинативной психотерапии, телесно-ориентированной психотерапии) и упражнения, направленные на работу с атмосферой.

Данное сопоставление компонентов модели эмоционального интеллекта и упражнений, используемых в актерском тренинге, позволяет сделать вывод, что проведение тестирования студентов-актеров, направленное на выявление особенностей эмоционального интеллекта, будет способствовать более эффективному составлению программ актерских тренингов и более целенаправленному развитию навыков и способностей будущих актеров.

Литература

1. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence. Intellingence Test (MSCEIT): User’s Manual. – Toronto, Canada: MHS Publisher, 2002.

2. Выготский Л.С: К вопросу о психологии творчества актера. / Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. С. 319–328.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – Р. н/Д.: Феникс, 1988.
4. Гиппиус С.В. Актерский тренинг. Гимнастика чувств. – М.: Прайм-Еврознак, 2006.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2008.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТА

А.М. Бруссер, к.п.н., доцент
Москва, Театральный институт имени Бориса Щукина

Аннотация. Статья посвящена вопросам психологической адаптации студентов театральной школы на предмете «Художественное чтение». Представлены основные этапы работы, приведены разнообразные примеры, сформулированы некоторые методические особенности преподавания. Сделан вывод, что занятия художественным чтением способствуют не только развитию профессиональных умений будущего артиста, но и решению глубинных психологических задач, обеспечивающих личностный рост студента.

Ключевые слова: художественный текст, психологическая адаптация, личностный рост.

LITERARY TEXT AS A PSYCHOLOGICAL INSTRUMENT OF STUDENT ADAPTATION

A.M. Brusser, PhD, Prof.
Moscow, Boris Shchukin Theatre Institute

Abstract. The article is devoted to the problems of theater school students' psychological adaptation during the "Dramatic reading" course. The main working stages are described, a variety of examples is provided, some methodological features of education process are formulated. A conclusion is drawn that this course contributes not only to the development of professional skills of the future actor, but also to the solution of deep psychological problems that ensure the student's personal growth.

Keywords: literary text, psychological adaptation, personal growth.

В учебной программе Театрального института имени Бориса Щукина есть предмет «Художественное чтение». Осваивают его студенты на третьем году обучения в индивидуальном порядке. Два часа в неделю педагог работает со студентом один на один, занимаясь анализом художественного текста (проза или стихи) и готовя его к публичному исполнению.

На первых встречах выбирается материал. Это многослойный, профессионально и психологически важный период работы. С одной стороны, нужно попасть в творческую индивидуальность студента, найти текст, соответствующий его актерскому амплуа. Так, «лирической героине» не стоит брать Медею или Мирандолину, а мальчику-подростку – красавца Кристиана из «Сирано де Бержерака». С другой стороны, текст должен быть выбран «на вырост» и иметь перспективу личностного роста будущего артиста.

Еще одно обязательное условие – текст должен очень нравиться и педагогу, и студенту, отражать их мировоззрение и мироощущение, затрагивать важные вопросы бытия, быть зеркалом существующих открытий, побед или поражений. Такую важную задачу можно решать путем постановки конкретных вопросов: «Что Вас сегодня волнует? С чем Вы хотите выйти к залу? Какая тема, на Ваш взгляд, нуждается в обсуждении?» Как правило, ответы на эти вопросы выявляют круг тем, которые интересуют данного студента. Дальше педагог приходит на помощь в выборе материала – ведь сегодняшний молодой человек не всегда владеет соответствующим арсеналом прочитанной литературы. Приведу несколько примеров.

«Хочу читать про отношения отца и сына», – уверенно сказал студент Валера К. и рассказал свою историю. Его отец был военным в третьем поколении. Он не одобрял решение

сына идти в Театральный институт, но после уговоров матери дал свое согласие. После первых удачных съемок, когда весь город радовался успехам соотечественника, отец не сказал ни одного слова. Отношения были более чем сдержанные, он не мог простить сыну прерывание династии. Через два года произошло трагическое стечение обстоятельств и Валерин отец погиб. Придя в его рабочий кабинет забрать личные вещи, Валера был потрясен, увидев, что все стены обклеены его фотографиями из фильма. По рассказам сослуживцев, отец гордился успехами сына. Отношения не успели наладиться. Валера эту ситуацию переживал крайне болезненно.

Я предложила взять для работы отрывок из повести В. Распутина «Живи и помни», где отношения сына и невестки с отцом очень важны для развития сюжета. Валера сразу согласился. Работа шла трудно, но была очень интересной и важной. Много разговаривали, обсуждали, вместе решали, что сократить, а что оставить, как лучше и точнее читать. В результате получился пронзительный текст с личным отношением исполнителя ко всем происходящим событиям. После экзамена он подошел ко мне, обнял и сказал: «Мне стало полегче. Спасибо». А через какое-то время Валеру пригласили записать текст на телеканале «Спас».

Удивительно, как быстро и точно откликается молодой человек на вопрос: «А что Вам сейчас важно?» Вот еще несколько вариантов ответов:

- «Сложно принимать решения и нести за них ответственность. Никогда не знаешь, какие будут последствия…» (отрывок из повести И.С. Тургенева «Вешние воды»);
- «Хочется чего-то настоящего, глубокого, женского. Про женскую мудрость…» (отрывок из романа Ч. Айтматова «Материнское поле»);
- «Бывает, что человек хороший, а все про него думают, что плохой. А ему только любви немножко нужно…» (рассказ Д. Рубиной «Любка»);
- «Я всюду такой активный, темпераментный. Понимаю, что нужно остановиться и подумать. Может быть, что-то созерцательное, философское?» (рассказ В. Набокова «Благость»);
- «Меня волнует вопрос социальной справедливости», – сказал студент, вернувшийся из армии, где на себе почувствовал все сложности общения в условиях службы (рассказ В. Шукшина «Приезжий»).

Чуть подробнее хочу остановиться на работе 15-летней давности с тогдашней студенткой, а теперь моей подругой Анной П. Хорошо помню, что меня поразил ее ответ на заданный вопрос: «Вера в Бога и православие, церковные службы и отношения с батюшкой… Как все это сложно, запутанно и неприятно…». В результате диалога выяснилось, что после неожиданной смерти отца, ее, ученицу младших классов, мама отдала в православную школу на пятидневку. По всей вероятности, мама не могла найти в себе силы для того, чтобы принять и преодолеть сложившуюся ситуацию и погрузилась в нее, не желая видеть ничего вокруг. Запрос был такой серьезный и конкретный, что переключить Аню на обсуждение других тем не получилось. Надо было искать соответствующий материал. Я предложила посмотреть отрывок из романа Толстого «Воскресение», где Катюша Маслова присутствует на православном богослужении. Именно он и был взят в работу.

Репетиций было гораздо больше, чем предполагало учебное расписание. Мы много разговаривали, ходили на службы в разные церкви, обсуждали увиденное. Кроме этого, мы читали дневники Толстого, где он формулировал свои взгляды на эту тему крайне определенно и, в отличие от романа, от первого лица. Постепенно мы проникали в его мировоззрение, сравнивали со своим, находили средства выразительности для их выявления. Это был огромный обоюдный душевный труд. В процессе репетиций мы узнали Толстого и узнали друг друга. Параллельно мы осваивали профессиональные навыки читающего актера: проверяли перспективу повествования, занимались развитием «киноленты вИдений», уточняли предлагаемые обстоятельства и подтексты. Учились максимально объемно доносить текст до слушателя.

После экзамена обсуждение кафедры было бурным и неоднозначным. Нас обвиняли в антирелигиозных взглядах, говорили, что мы дискредитируем Толстого, пока заведующий

кафедрой, народный артист СССР, лауреат Ленинской премии (получивший ее не за театральную или киноработу, а за озвучивание документального фильма «Великая Отечественная»), профессор В.С. Лановой не подвел итог: «Просто мы сегодня увидели суть автора, и после этого прочтения стало в очередной раз ясно, за что Льва Николаевича отлучили от церкви…».

Можно сказать, что процесс работы по освоению художественного текста включает в себя два параллельных направления: профессиональный разбор, так называемый действенный анализ, и поиск болевых точек исполнителя и героев повествования. В случае успешного выбора материала и его грамотной разработки мы получаем, с одной стороны, художественное чтение как вид искусства, способный эмоционально и интеллектуально вовлечь зрителя в сюжетную линию произведения, с другой – осуществляем его социально-психологическую адаптацию путем глубокого проникновения в стилистику автора и расшифровки завуалированных мотивов поведения действующих лиц.

Все описанные примеры требуют от педагога высокого профессионализма, разносторонних знаний, душевной открытости и искренней заинтересованности. Только в этом случае на занятиях возникнет нужная атмосфера и доверительные отношения с учеником. Педагог, как проводник, ведет студента по глубинам его души, где в капсулированном состоянии хранятся жизненные ситуации, с которыми молодой человек не может справиться самостоятельно. С помощью педагога и автора эти ситуации прорабатываются, определяется один из возможных выходов, а впоследствии процесс развивается в индивидуальном режиме и часто выходит за временные рамки той или иной работы.

Занятия художественным чтением способствуют не только развитию профессиональных умений будущего артиста, но и решению глубинных психологических задач, обеспечивающих личностный рост студента.

НЕПОСРЕДСТВЕННЫЕ ЭМОЦИИ – «ЛЕГКИЕ ПОСТАНОВКИ» И ВОСПРИЯТИЕ ЗРИТЕЛЯ

С.А. Иванова, студентка
Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Аннотация. В статье поднимается вопрос о восприятии зрителя, его предпочтений в выборе «легкого» спектакля. На основе найденного материала и проведенных опросов выделяется несколько типологий зрителя.

Ключевые слова: театр, функция постановок, предпочтения зрителей, воздействие и восприятие спектаклей.

SPONTANEOUS EMOTIONS - LIGHT ENTERTAINMENT AND PERCEPTION OF THE VIEWER

S.A. Ivanova, student
Moscow, Maxim Gorky Literature Institute

Abstract. The question about spectators perception and their preferences for choosing a light entertaining spectacle is raised in this paper. Based on the found materials and the audience surveys, several typologies of a spectator are defined, which are considered by the author.

Keywords: theatre, the function of theatre productions, audience preferences, effects and perception of performances.

Театр изначально появился как способ развлечения, отдыха и празднества. Был призван вызывать сильные эмоции и служить отдыхом для простого трудяги – грека, воспевающего Диониса. Прошло немало времени. Театр эволюционировал и может давать людям нечто большее, чем развлечение. Однако не все зрители выбирают интеллектуальные спектакли, многие по разным причинам выбирают «легкие» постановки, которые не дадут зрителю ничего,

кроме положительных эмоций. Почему так происходит? Разумеется, желание заполучить от постановки пресловутый happy end может быть обусловлено не самыми счастливыми условиями реальной жизни. Это выгодно режиссерам, которым нужно «кормить артистов», это устраивает зрителей, которые не хотят воспринимать тяжелое, пусть и более качественное искусство.

Сильные формы в массовом в театре в первую очередь присущи таким жанрам, как мюзикл или комедия, они рассчитаны на получение сильной и цельной зрительской эмоции – смеховой или мелодраматической (этот тип переживания можно назвать квазикатарсическим), и создаются благодаря красивой стилизации и нескольким эффектным режиссерским ходам, чаще всего визуальным. Поисковый театр отказывается от подобных зрительских эмоций, «вскрывающих потребительскую основу отношения сегодняшнего зрителя к театру» (Дубин Б. и др. Круглый стол «Театральность в границах искусства и за его пределами», НЛО, 2011, № 5).

Совместные семейные обеды, чтения, походы в кино и театр – так называемая «культура выхода» – сформировалась издавна. Старшее поколение привыкло к походу в театр и идет туда с целью отвлечения от бытовых проблем, то есть с той же целью, с которой идет в кино или цирк. Поход в театр для них становится праздником, рывком из серых будней, побегом от повседневности.

Нами было опрошено 60 молодых людей, живущих в Москве, в основном студентов творческих вузов, в возрасте 18–27 лет, 25% из которых составляют мужчины, 75% – женщины. Целью опроса было изучение отношения респондентов к «легким» постановкам. Мнения опрошенных можно разделить на две группы. Первая считает, что выбор «легких постановок» идет из семьи и зависит от воспитания. Вторая группа думает, что выбор этот самостоятельный и осознанный, связанный с необходимостью разгрузки и простого отдыха.

Приведем ответы некоторых участников опроса на вопрос «Что вы думаете о приоритете выбора «легкого» спектакля российским зрителем?».

Анастасия Фитина, студентка творческого вуза: «Есть некая совокупность причин. Все же ведущей из них считаю воспитание, так как многое закладывается еще в детстве. И так как за театром закреплены понятия отдыха или культурного досуга, у старших поколений нет других вариантов, кроме как сохранить это восприятие».

Валерия Прудовая, аспирантка творческого вуза: «Многое идет ведь от родителей. Как они смотрят на некоторые вещи, что показывают детям. Бывает такое, что люди не перерастают заложенное воспитание. Среди моих знакомых взрослых людей нет почти ни одного человека, кто хотя бы раз в год ходил на какую-либо постановку. А из молодых театралов есть исключения, которые самостоятельно открыли для себя театр».

Константин Сидоренко, театральный работник: «По-моему, люди идут на «легкие» постановки именно потому, что они легкие. Не нужно готовиться и размышлять, можно расслабиться и отдохнуть. И они в чем-то правы, кстати, когда выбирают такие спектакли, потому что, строго говоря, – это зрелище в первую очередь. Развлечение не обязано быть глубоко философским и высокодуховным».

Дарья Арина, студентка творческого вуза: «Думаю, здесь сложно сказать наверняка, если опираться на «публику» в обобщенном смысле. Наверное, будет правильнее принимать во внимание зрителя каждого театра в отдельности. И каждого региона. Я точно знаю, что в Сургутском драматическом театре репертуар склоняется в сторону комедий из-за того, что зритель тяжело живет в остальное время. И театр в таких условиях выполняет очень конкретную функцию. Но тут есть еще один важный момент. В Лондоне репертуарная политика такая же, как в Сургуте, но уровень жизни другой, естественно, и тут все параллели сразу рассыпаются. Может быть, это связано еще и с тем, какой образ театральная институция имеет у населения, то есть, какая за ней закреплена функция через медиа».

Таким образом, можно сказать, что опрошенные разделили зрителей на тех, кто посещает «легкие» постановки неосознанно, и тех, кто делает это специально.

Остановимся на второй категории, которую составляют зрители, ищущие от театра отдохновения и психологической разгрузки. Им важны глубокие эмоции – неважно какие, – смех или слезы, веселье или грусть. Основная задача, которую решает зритель при выборе этого

репертуара, – выйти из привычной жизни и погрузиться в другой мир, отвлечься от быта. Причем комфортное состояние – это не обязательно, когда все нравится. Скорее, это про то, когда перед человеком не ставят все время вопросы, которые он логически и эмоционально не может разрешить. Это когда все идет практически в одной тональности. Однако нельзя забывать, что психологическое состояние человека бывает нестатично. Тот зритель, который сегодня смотрит простую, трогательную историю и сопереживает главным героям мелодрамы или комедии, завтра захочет экспериментов, глубины и нового видения.

То, что театральные дома монополизировали капитал на театральное производство, – это еще и огромный фактор цензуры. Молодым режиссерам говорят: если вам не нравится в Александринке или БДТ, делайте на другие деньги. Но где взять деньги на театр, если они все отправляются именно туда, в эти старые дома, потому что театр в России – это прежде всего театральное здание, а не группа людей. Как результат – деградация нескольких поколений творческих деятелей, появление тысячи унылых и конформных спектаклей по всей России, которые никому не нужны и не интересны.

Из-за этого в театральной сфере сейчас акцент идет на привлечение как можно большего количества зрителей. Если изучить опросы о жанровом выборе зрителя по разным городам, например, взять 2013 и 2019 годы, то из 200 опрошенных лишь 30% выбрали сложные постановки, а остальные 70% предпочли развлекательную тематику. На результаты опроса не влияли ни гендерная принадлежность, ни возрастной ценз.

Условно и репертуар театра можно разделить на две категории: высокая комедия и спектакли, которые можно назвать «особым ракурсом». И аудитория, соответственно, сегментируется по этим двум направлениям. Основа для выборки – не гендер, возраст или социальный статус, а, скорее, внутреннее мироустройство зрителя – его интересы и образ жизни.

Люди могут прийти на философскую драму, и им будет не хватать смеха. А могут прийти на комедию, и им будет не хватать глубины и слез. Зрителей могут обвинять в том, что они обобщают отрицательное и распространяют это с героев на настоящих людей. Поэтому возникла необходимость в разгрузочных сценах, дабы не нагружать зрителя пессимистическим настроением. Раньше, к примеру, и больные на сцене не могли умирать, чтоб зритель ненароком не принял это на свой счет.

Если на драме зритель сидит молча, то на хорошей комедии он бурно реагирует, смеется и аплодирует. И с разных спектаклей он уносит разные мысли, но с «легких постановок» чаще не больше, чем просто хорошее настроение. Воспитательный же момент проходит мимо. И именно этой необязательностью комедии массово привлекают зрителя.

Что касается роли сатиры в жизни человека, то главным является вопрос о самосознании человека, умении высмеять недостатки и пороки самой жизни. Если посмотреть на историю развития мировой литературы, мы увидим, что, наряду с лирическим эпосом, развивалось и сатирическое начало. Рядом с богатырями был Иванушка-дурачок, рядом с высокими лирическими героями – шуты. История нашей драматургии тянется от Кантемира, Фонвизина, Грибоедова, Гоголя, Горького, Маяковского, традиции которых будут развиваются и дальше.

«Смысл театральности», господствующей в повседневном поведении, «в том, что она есть бегство, которое обеспечивает социальное выживание», – пишет французский социолог Мишель Маффесоли.

В своей работе мы рассматривали театр, который ставит главной своей задачей развлечение публики, театр, который не задает ей сложных вопросов и при этом совершенно этого не скрывает. Но использование элементов развлекательного театра внутри спектакля еще не означает, что спектакль сам по себе обязательно относится к легкому жанру.

Конечно, есть спектакли, которые не ставят перед собой никакой иной задачи, кроме как развлечь зрителя. Если же иные задачи в спектакле есть, но зритель их не считывает – это уже отдельный разговор. И тут надо обращать внимание на еще одну проблему – отношение художника, который пользуется элементами развлекательного театра, к зрителям. Ведь отношение это может быть с толикой иронии, когда режиссер начинает играть со зрителем в «кошки-мышки» – «Ну как, вы купились? Еще нет? А вот это?» Условно говоря, к этому типу

можно отнести путь Богомолова. А есть, например, Петр Фоменко. В его спектаклях все очень отрефлексировано. И у него внутри этой рефлексии, внутри иронии по отношению к жанрам, нет иронии по отношению к зрителю.

Среди зрителей есть особая категория – наивный зритель, порой очень наивный. Он чаще всего не находит двойного или тройного дна в постановках, открытого стеба или иронии.

Если взять в качестве примера спектакль «Номер 13» в МХТ им. А.П. Чехова, который в начале 2000-х буквально вернул зрителя в этот театр, то выдержки из зрительских отзывов скажут сами за себя: «Богатейшие декорации, невероятные трюки и ослепительные спецэффекты – словно попал на Фабрику Грез. Спектакль очень понравился – легкий, динамичный, невероятно смешной, неожиданный и весьма красочный. Отличный способ проведения вечера!». И действительно, сегодня у МХТ нет проблем с посещаемостью. Заслугой этого, несомненно, можно считать богатый комедийный репертуар.

Итак, легкий жанр, каким бы он ни был сложным по своей внутренней структуре и какой бы режиссер за него ни взялся, не предполагает постоянного зрительского дискомфорта, что и является ключом к зрительскому выбору. И такие постановки всегда будут находить массовый отклик и иметь кассовый сбор.

Литература

1. Агишева Н. Русское бессознательное как развлечение // Театр. 2013. № 15.
2. Прохорова И. Материалы круглого стола «Театральность в границах искусства и за его пределами» // НЛО. 2011. № 5.
3. Федоров В.Ф. Опыт изучения зрительского зала // Жизнь искусства. 1925. № 18. С. 14-15.

ВИДЕНИЯ, АССОЦИАЦИИ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Б. Тюмин, актер, заслуженный артист Российской Федерации, доцент
Смоленск, Смоленский государственный драматический театр им. А.С. Грибоедова,
Смоленский государственный институт искусств

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению концептов «Видение» и «Ассоциации» в творческом процессе.

Ключевые слова: видение, ассоциации, творчество.

VISIONS, ASSOCIATIONS IN CREATIVE ACTIVITY

S.B. Tyumin, actor, Honored Artist of the Russian Federation, Assoc. Prof.
Smolensk, Smolensk State Griboedov Drama Theater, Smolensk State Institute of Arts

Abstract. The concepts of Vision and Association in the creative process are considered.

Keywords: vision, association, creativity.

Тьмы низких истин нам дороже
Нас возвышающий обман.
А.С. Пушкин

В**и**дение, с точки зрения К.С. Станиславского, – это непрерывная кинолента в голове у актера, помогающая ему не «выпадать» из действия, рождающая подтекст (основу словесного действия), возбуждающую его эмоциональную память.

Вид**е**ние, один из жанров художественного творчества, носит в основном религиозную или мистическую окраску.

В данной статье мы будем рассматривать в**и**дение, ни в коем случае не умаляя значимость вид**е**ния в творческом процессе.

Ассоциация – объединение – в социальном и экономическом понятиях.

Нас, конечно же, больше интересует творчество, а, значит, психология. А она объясняет **ассоциацию** как связь между двумя психическими элементами, возникшая в результате опыта и обуславливающая при актуализации одного элемента связи проявления и другого.

Предложено выделять ассоциации по типу их образования: по сходству (красное – пурпурное), по контрасту (большое – маленькое), по смежности в пространстве или во времени (запах приправы вызывает аппетит), причинно-следственные (сильный ветер – озноб). Было обнаружено, что сила связи зависит от ряда условий: сила впечатлений, вызываемых элементами связи, их новизна, а также способности индивида.

Что касается проблемы, как помочь человеку открыть свои способности, следует обратить внимание на два часто встречающиеся заблуждения: я достиг всего; я не способен ни на что (здесь говорится исключительно о творческой составляющей). Будем исходить из того, что мы мало что знаем о своей психике, нам дан срок – жизнь, чтобы познать ее… Говоря *«я достиг всего»,* мы перекрываем себе дорогу к дальнейшему познанию. Говоря *«я не могу ничего*», мы делаем то же самое, закрывая от себя огромный мир, частью которого являемся.

У актера есть определенный текст (роль), который он должен заучить и перевести в плоскость вербального общения… как все просто… Но это будет набор информации, который, возможно, был бы уместен на уроке математики или иной точной науки. Возможно…

В профессии актера **слово** употребляется только в понятии *«словесное действие».* Как же действовать словом? Действие – это конфликт, т.е. стремление «переделать» ситуацию в свою пользу, конечно же, это воздействие на партнера логикой, темпераментом, массой приспособлений, но универсальной всегда будет передача видения. Станиславский говорил, что не стоит пытаться найти нужную интонацию, – передача вами точного конкретного видения сама ее подскажет. Фантазируя с исполняемым образом (ролью), необходимо понять особенности его внутреннего мира, своеобразие его видения. Для этого нужны не только чувства, но и знания. «Разве можно истолковать произведение автора, не постигнув высоты его мысли и глубины чувства? Только сблизившись таким образом с автором, артист становится его сотрудником, и, чем ближе поймут друг друга совместные творцы, тем полнее будет их создание», - говорил К.С. Станиславский.

Процесс передачи видения весьма занимателен. Попробуйте взять любую нейтральную фразу, например: «В выставочном зале я внимательно разглядывал картину». Теперь постарайтесь передать, что это за зал – Третьяковская галерея или сельская библиотека? Что значит «внимательно разглядывал»? Это изучение композиционного состава? Или какая-то царапина на картине? И вообще, что это за картина?

Но даже необычайно конкретная передача видения бессильна в отношении такого высочайшего проявления творчества, как поэзия:

Взор ко взору шепчет: «Жду!»
Так светло и зыбко.
Оттого, что там в пруду –
Золотая рыбка.

К.Д. Бальмонт

Как просто и конкретно передать – *Взор ко взору шепчет: «Жду!»*? К тому же это все «светло и зыбко». Чувства... эмоции... **ассоциация.**

Творческая ассоциация – это нечто почти неуловимое, некое слияние разума и эмоциональной памяти, состоящей из ярких событий жизни, куда включается и познание нового. И все это зависит, конечно же, от силы впечатлений и способности индивида.

«..Нужно понимать смысл наблюдаемых явлений, надо переработать в себе воспринятые чувствования, запечатлевшиеся в эмоциональной памяти… <…> Артист берет из действительной или из воображаемой жизни все, что он может дать человеку. Но все впечатления, страсти, наслаждения, все то, чем другие живут для себя, превращается у него в материал для творчества» (К.С. Станиславский).

Аккумулировать их, создавать только присущую вам ассоциацию, делиться ею с окружающими, уметь жить в фантазии… Единственно возможный путь – быть открытым для

этого мира, наивным как ребенок. Эта открытость достигается раскрепощенностью (не путать с бестактностью) своего психофизического аппарата.

Наша психофизика абсолютно слита. Так, если вы чувствуете психический дискомфорт, тут же зажимается ваша физика – у некоторых людей даже случается мышечный спазм. И так же физический дискомфорт «сковывает» психику, что не всегда можно за собой заметить. И только достигнув комфорта психики и физики, возможна эта «открытость», это некое бессознательное состояние, которое Станиславский называл «сверхсознанием».

Это принцип творчества, который носит и прикладное значение: всякий повтор (роли, стихов и т.д.) будет нести новизну, т.к. ваши ассоциации будут несколько меняться; благодаря познанию, «впитыванию» в себя окружающего мира вы научитесь каждый раз находить то, что ранее не замечали, в предмете, явлении при передачи видения.

В конце концов, мы отличаемся друг от друга не только внешне, а в творчестве – в первую очередь – внутренне, и в этом проявлении мы и интересны.

Литература

1. Станиславский К.С. Собр. соч.: В 8 т. Т. 2. – М.: Искусство, 1954.
2. Станиславский К.С. Собр. соч.: В 8 т. Т. 5. – М.: Искусство, 1958.

ОТЦЫ ЦЕРКВИ О РАЗРУШИТЕЛЬНОМ ВЛИЯНИИ ТЕАТРАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДРЕВНОСТИ НА НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ХРИСТИАН

Ф.Т. Печ, аспирант

Вроцлав (Польша), Вроцлавский университет

Аннотация. Основной вопрос, рассматриваемый в статье, – влияние античного театрального зрелища на нравственное воспитание христиан на основе избранных сочинений некоторых Отцов Церкви. Во всех приведенных и обсужденных примерах мы находим основательную критику этого вида развлечений, чрезвычайно популярного у древних римлян. Его истоки – не только моральные сомнения, но и теологические. По мнению Отцов церкви, христиане не должны участвовать в зрелищах, которые являются традиционными для языческого Рима.

Ключевые слова: спектакль, театр, цирк, христианство, Отцы Церкви, развлечения

THE CHURCH FATHERS ON THE DESTRUCTIVE INFLUENCE OF THEATRICAL PERFORMANCES OF ANTIQUITY ON MORAL EDUCATION OF CHRISTIANS

F.T. Pech, PhD candidate

Wrocław (Poland), University of Wroclaw

Abstract. The main issue addressed in the article is the influence of ancient theatrical spectacle on the moral education of Christians based on selected writings of some of the Fathers of the Church. In all cited and discussed examples we find thorough criticism of this type of entertainment, extremely popular among the ancient Romans. Its sources are not only moral doubts, but also theological. According to the Fathers Christians should not participate in spectacle, which are the traditions of pagan Rome.

Keywords: spectacle, theater, circus, Christianity, Church Fathers, entertainment.

Pisząc o antycznych widowiskach teatralnych powinniśmy mieć na myśli nie tylko teatr w dzisiejszym znaczeniu tego słowa, ale wszystkiego rodzaju masowe rozrywki dostępne przeciętnemu mieszkańcowi Imperium3. Spotykały się one z chrześcijańską (i nie tylko chrześcijańską, negatywnie

3 „Należały zaś do nich: widowiska teatralne (ludiscaenici, theatrales), a w nich przede wszystkim różnego rodzaju mimyi pantomima; widowiska amfiteatralne (munera), a w nich walki gladiatorskie(ludi gladiatorii), różnego rodzaju

o widowiskach wypowiadali się między innymi Cyceron, Seneka, Marek Aureliusz czy Libanios4) krytyką od samego początku istnienia nowej wiary, a wraz z jej krzepnięciem nabierały na intensywności. Źródłami tej krytyki była przede wszystkim ich nieobyczajność i liczne elementy idolatryczne5 (a więc kwestie natury moralnej i doktrynalnej), a także pamięć o prześladowaniu chrześcijan, które odbywało się w ich trakcie.Autorzy chrześcijańscy sięgali również bezpośrednio do Pisma Świętego.

Szczególnie istotnym dla tematu widowisk stał się fragment 1 listu do Koryntian św. Pawła (4,9) – „θέατρον ἐγενήθημεντῷκόσμῳ καιἀγγέλοις καιἀνθρώποις”[6], do którego odwołuje się co najmniej 20 wczesnochrześcijańskich autorów[7], a wśród nich między innymi Orygenes.Głosy krytyczne wobec antycznych widowisk teatralnych były wśród Ojców dość powszechne. Niektórzy poświęcili tej kwestii osobne dzieła, inni obszerne passusy w swoim dorobku. Spośród licznych wypowiedzi pasterzy zatroskanych o dobro natury moralnej i teologicznej powierzonych sobie wiernych kilka wybrzmiewa szczególne donośnie. Hipolit Rzymski w swojej „Tradycji Apostolskiej” pisząc o osobach pragnących przyjąć chrzest (tj. katechumenach) podaję listę zawodów, których czynne uprawianie jest nie do pogodzenia z chrześcijaństwem. W jednym rzędzie zestawia ze sobą aktorów, gladiatorów, sutenerów, prostytutki, rzeźbiarzy, jeźdźców (zawodników), pogańskich kapłanów, cudzołożników, czarowników, wróżbitów itp.[8]

Choć współcześnie zestawienie aktora z prostytutką czy pogańskim kapłanem może się wydawać niezrozumiałe dla starożytnych autorów chrześcijańskich miało ono oczywiste konotacje. Aktor występujący na deskach antycznego teatru odgrywał najczęściej dramaty czy komedie autorów pogańskich, którzy z kolei czerpali pełnymi garściami z grecko – rzymskiej mitologii. Nie mogło być zresztą inaczej, nie istniała bowiem twórczość teatralna nie związana z pogańskim dorobkiem starożytności. Cała spuścizna przedchrześcijańska była nierozerwalnie związana z pogańską obrzędowością, w której uczestnictwo wyznawców Chrystusa stawało się nieakceptowalne. Problem dotyczył ogólnego zagadnienia syntezy dorobku pogaństwa z chrześcijaństwem, co zwięźle wyraził Tertulianw swoim słynnym „Co mają wspólnego Ateny i Jerozolima?”[9]. Był on także autorem jednego z najbardziej znanych dzieł w całości poświęconych kwestii widowisk tj. „De spectaculis” („O widowiskach”), w którym daje szczegółowy opis pochodzenia widowisk, wykładnię nazwy, przytacza ich rodzaje (cyrk, teatr, walki gladiatorów, stadion, amfiteatr). Nie zapomina również o wyposażeniu aren[10].

Nawet ono, tak jak i wszystkie pozostałe elementy, świadczą o pogańskim i bałwochwalczym pochodzeniu widowisk. Odpiera argumenty chrześcijan, którzy uczestnicząc w widowiskach bronią się stwierdzeniami, że nigdzie w Biblii nie znajdują potępienia podobnych rozrywek[11], że widowiska są stosunkowo niewinną rozrywką, a nadto widowiska jak i wszystkie pozostałe elementy świata zostały stworzone przez Boga, więc same w sobie są dobre. Argumentuje, iż przez chrzest katechumeni zobowiązali się do odrzucenia wszystkiego co ma związek z idolatrią ergo nie mogę uczestniczyć w czymś, co w swojej genezie i wykonaniu w dużej części (jeśli nie w całości) opiera się na pogaństwie. Wg. Tertuliana uczęszczanie na widowiska, gdzie morduje się ludzi,

---

polowania (venationes) oraz naumachie(naumachiae); i widowiska cyrkowe (ludicircenses), a w nich wyścigi konne (keletes) i wyścigi rydwanów (aurigae).” – S. Longosz, *Chrześcijańskie widowiska zastępcze w propozycji Ojców Kościoła*, VoxPatrum 37 (2017) t. 67, s. 303 – 304.

4 E. Stanula, *Widowiska w ocenie Ojców Kościoła*, SaeculumChristianum : pismo historyczno-społeczne 2/1, 1995, s. 10. Nota bene: u Libaniosa, bardzo niechętnie nastawionego do chrześcijaństwa, nauki pobierali dwaj wielcy Ojcowie Kościoła tj. Bazyli Wielki i Jan Chryzostom.

5 S. Longosz, *op. cit.*, s. 303.

6 Teatrem (widowiskiem) staliśmy się dla świata, aniołów i ludzi – tłum. własne. Greckie θέατρον (theatron) w Wulgacie tłumaczone jako spectaculumw powszechnie dostępnych tłumaczeniach Biblii przekłada się zazwyczaj jako widowisko (na co z pewnością ma wpływ tradycja korzystania z łacińskiego przekładu w kręgu zachodniej cywilizacji).

7 T. Kornaś, Teatr, taniec, liturgia : część I, Zarządzanie w Kulturze, 2011 t. 12 nr 3, s. 207.

8 H. Paprocki, Hipolita Rzymskiego "Tradycja Apostolska": wstęp, przekład, komentarz, Studia TheologicaVarsaviensia 14/1, 1976, s. 156 – 157.

9 „Quid ergo Athenis et Hierosolymis?” - Tertullianus, De PraescriptioneHaereticorum, 7 (9).

10 E. Stanula, op. cit., s. 11.

11 Tertullianus, De spectaculis, III.

wymienia imiona pogańskich bogów, promuje rozwiązłość i nieobyczajność, wyłącza ze wspólnoty Kościoła. Podobne zdanie na temat widowisk wyraża św. Cyprian, biskup Kartaginy. W jednym ze swoich listów zaleca, aby wspólnota chrześcijańska wzięła na swoje utrzymanie aktora gotowego porzucić dotychczasowy zawód[12]. O widowiskach obszernie i krytycznie wypowiadają się także dwaj wielcy Ojcowie Zachodu i Wschodu tj. Augustyn i Jan Chryzostom.

Ten pierwszy zarówno w swoich „Wyznaniach" jak i „Państwie Bożym", a Chryzostom w „Mowie przeciw tym, co opuścili kościół a pobiegli na widowiska". Chryzostom jako biskup stołecznego Konstantynopola miał także, najprawdopodobniej, wpływ na prawodawstwo cesarskie zakazujące urządzania widowisk w dni świąteczne [13] . Augustyn widowiska nazywa głupimi, szalonymi, nędzną pasją, okropnością czy niedorzecznością. Należy się od nich odwracać ze wstrętem[14]. Wspomina także czasy kiedy sam uczęszczał do rzymskich teatrów: „bardzo mnie wtedy pociągały widowiska teatralne, bo były pełne obrazów mojej niedoli i jeszcze podsycały ogień, jaki mnie palił[15]" dziękując Bogu, że uwolnił się od potrzeby uczęszczania do teatru: „Z pewnością już mnie nie pociągają widowiska teatralne ani też nie dbam o to, aby znać układy gwiazd. Nigdy nie pragnąłem wypytywać umarłych. Mam wstręt do wszelkich obrzędów świętokradczych [16] ." Chryzostom pisząc o wychowaniu chrześcijańskim przestrzega rodziców, aby nie zabierali swoich synów do teatru[17]. We wspomnianej wyżej mowie żali się na swoich wiernych, którzy w momencie zagrożenia udawali się tłumnie na modlitwy, ale gdy tylko ono mijało zapominali o niedzielnych nabożeństwach zamiast nich wybierającej się do cyrku[18].

Nie poprzestawał jednak na narzekaniu, jako gorliwy duszpasterz postanowił zorganizować uroczyste procesje w odpowiednio atrakcyjnym entourage'u, które okazały się niewątpliwym sukcesem przyciągając tłumy wiernych[19]. Okazał się zresztą prekursorem, ponieważ w następnych stuleciach to właśnie liturgia chrześcijańska przejęła w pewnym sensie rolę teatru[20] stanowiąc misteria dostępne dla szerokich mas społeczeństwa chylącego się ku upadkowi Imperium Rzymskiego i powstałych na jego gruzach królestw. Krytycznie o widowiskach wypowiadali się także inni chrześcijańscy intelektualiści antyku jak Nowacjan, Laktancjusz, Quodvultdeus czy Salwian z Marsylii[21]. Kościół instytucjonalny również podjął temat, liczne synody zakazywały udziału w ww. rozrywkach starożytności[22]. Mimo licznych starań i krytyki ze strony najważniejszych przedstawicieli ówczesnego Kościoła widowiska przetrwały. W zmienionej, schrystianizowanej formie wciąż były organizowane w późnej starożytności i wczesnym średniowieczu.

Литература

1. Kornaś T., Teatr, taniec, liturgia : część I, Zarządzanie w Kulturze, 2011 t. 12 nr 3.

2. Longosz S., Chrześcijańskie widowiska zastępcze w propozycji Ojców Kościoła, VoxPatrum 37 (2017) t. 67.

3. Paprocki H., Hipolita Rzymskiego "Tradycja Apostolska": wstęp, przekład, komentarz, Studia TheologicaVarsaviensia 14/1, 1976

4. Smorczewski Ł., Krytyka widowisk cyrkowych w świetle pism chrześcijańskich intelektualistów, Humaniora. Czasopismo Internetowe, Nr 4 (4), 2013.

5. Stanula E., Widowiska w ocenie Ojców Kościoła, Saeculum Christianum : pismo historyczno-społeczne 2/1, 1995.

12 Św. Cyprian, Listy, 2,2, tłum. W. Szołdrski, PSP, t.1, Warszawa 1969, s. 30.

13 Ł. Smorczewski, *Krytyka widowisk cyrkowych w świetle pism chrześcijańskich intelektualistów*, Humaniora. Czasopismo Internetowe, Nr 4 (4)/2013, s. 84.

14 Augustyn, *Wyznania*, VI 7, 8, tłum. Z. Kubiak, Kraków 2006, s. 148 – 152.

15 Ibidem, s. 66.

16 Ibidem, s. 298.

17 E. Stanula, *op. cit.*, s. 14.

18 Ł. Smorczewski, *op. cit.*, s. 83.

19 Ibidem, s. 84.

20 E. Stanula, *op. cit.*, s. 14.

21 Ł. Smorczewski, *op. cit.*, passim.

22 Ibidem, s. 92 – 93.

Часть 3. Драма в школьном обучении литературе. Детская и взрослая литература на сцене и на экране: опыт работы с читателями и зрителями

ДРАМА КАК РОД ЛИТЕРАТУРЫ В РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ

З.Н. Новлянская, к.психол.н.
Москва, Психологический институт РАО

Аннотация. Драма – род литературы, который, по ряду причин, наиболее труден для чтения и пользуется наименьшей популярностью у читателя. В статье показано, как, читая, сочиняя и обсуждая драматические тексты, младшие школьники, которые занимаются по программе автора и Г.Н. Кудиной, постепенно осваивают специфику этого рода литературы.
Ключевые слова: роды литературы, драма, М.М. Бахтин, авторская позиция, диалог.

THE DRAMA AS A LITERARY GENRE IN DEVELOPMENTAL EDUCATION

Z.N. Novlianskaya, PhD
Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education

Abstract. The drama is a literary genre which for various reasons is the hardest for reading and the least popular among readers. The article shows how elementary school children that study according to the program by the author and G.N. Kudina gradually become familiar with the specifics of this genre while reading, writing and discussing dramatic texts.
Keywords: genres of literature, drama, M.M. Bakhtin, author's position, dialogue.

Среди произведений трех родов художественной литературы – эпоса, лирики и драмы– драматические произведения представляют для читателя наибольшую трудность и пользуются наименьшей популярностью. Для этого существует несколько причин: изначальная предназначенность драмы не столько для чтения**,** сколько для театрального представления; особые требования, которые она предъявляет к читательскому сотворчеству, сама форма построения драматического текста, сильно отличающаяся от формы эпических и лирических произведений.

Между тем, сегодня умение самостоятельно читать драматические произведения приобретает особую значимость, поскольку в современном театре все большее распространение получает весьма свободное обращение с авторскими текстами драматических произведений, вольными (порой до волюнтаризма) режиссерскими трактовками классики. Зрительская культура теперь требует или знакомства с пьесой, предшествующего посещению театрального представления, или последующего за просмотром обращения к ее тексту для того, чтобы иметь возможность составить собственное мнение о спектакле, породить собственную оценку того прочтения, которое предлагает публике современный театр.

Готовы ли выпускники нашей школы быть такими культурными зрителями? К сожалению, в настоящее время положительный ответ на этот вопрос вряд ли возможен. Но ведь именно среднее общее образование, которое получают все в нашей стране, должно давать каждому потенциальному зрителю возможность приобрести необходимые культурные способы понимания драматических произведений, достаточные для самостоятельной оценки различных их интерпретаций на театральной сцене.

Путь к практическому решению этой проблемы мы с Г.Н. Кудиной попытались найти, создавая курс литературы для школ развивающего обучения системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

В основу курса было положено единое для всех видов искусства *исходное отношение «автор – художественное произведение (текст) – читатель».* Это основание курса соответствует положению М.М. Бахтина о «заочном», опосредованном произведением диалоге между читателем и автором. В подобном диалоге заключена суть взаимоотношений

культурного читателя и писателя. Процесс создания автором и воссоздания читателем художественной модели мира М.М. Бахтин определял как «сотворчество понимающих».

Специфика курса заключается в том, что исходное отношение «автор – художественный текст – читатель», осваивается школьниками в практической литературной деятельности, предполагающей работу детей не только в читательской, но и в авторской позиции, т.е. особое место в обучении отводится собственному художественному творчеству детей.

Для успешной работы в каждой из этих основных позиций нужно владеть и литературно-критической оценкой (работа в позиции *«критика»*), и законом художественной содержательной формы.

Этот закон ребенок практически осваивает в авторской позиции, а открывает для себя на сознательном уровне в позиции *«теоретика»*, так как определенные знания по теории литературы – необходимое средство для творческой практики и автора, и читателя.

Три рода литературы – эпос, лирика и драма – осваиваются детьми как три стратегии создания произведения и его прочтения, – в каждом случае с разными авторскими и читательскими задачами. В лирическом произведении задача автора – выразить, а читателя – «вычитать» переживания, мысли и чувства особого «лирического героя», развитие, изменение его эмоционального состояния, вызванные определенными событиями или явлениями жизни. Если же текст эпический, авторская задача – создать изменяющуюся во времени картину мира, в которой живут и действуют разные герои,

А читатель должен не просто воспроизвести эту картину жизни и следить за развитием сюжета (внешних действий), но воспринимать хронотоп (изображение времени и пространства) и сюжет произведения как поле для испытания и раскрытия внутреннего мира героев *в оценке рассказчика.* В эпосе читательскому сотворчеству во многом помогает повествователь (рассказчик).

При создании и чтении драматического текста автор и читатель решают задачи сходные с задачами эпоса, но при изменении одного, очень важного условия. Это условие – отсутствие повествователя (рассказчика). При создании пьесы автор лишен возможности строить картину жизни и передавать свои оценки с помощью повествования, все должно быть сказано через речь, действия и поступки героев. А читатель пьесы должен обладать способностью «достраивать» с помощью воображения картину жизни и без помощи повествователя самостоятельно выходить на понимание отношения автора.

Освоение драмы как особого рода литературы начинается в нашем курсе уже с первого класса и проходит за годы обучения в начальной школе несколько этапов.

Первый этап носит пропедевтический характер. В первом и втором классах дети сначала занимаются игрой – драматизацией (1 класс). Затем они постепенно выходят из игры в авторскую и зрительскую (читательскую) позиции (2 класс). Особое внимание в преподавании уделяется развитию необходимых для чтения драмы качеств – способности «достраивать» не сказанное прямо в тексте (возможные событийные ситуации, особенности характеров героев и их поведения, авторские оценки).

Одним из примеров подобной подготовки к встрече с драмой может служить работа с текстом побасенок, который представляет собой чистый диалог или монолог героев. Сначала дети сами читают побасенку. Например, такую:

- Братцы, братцы, я медведя поймал!
- Ну, так веди его сюда!
- Да он не идет!
- Ну, так сам сюда иди!
- Да он меня не пускает!

После прочтения учитель предлагает детям разыграть побасенку. Но чтобы это сделать, сначала нужно понять, что текст представляет собой чей-то разговор. С этого момента дети под руководством учителя начинают «достраивать» текст. Они представляют себе, кто разговаривает, где находятся участники диалога, что с ними случилось, кто кого поймал – человек медведя или медведь человека. И, наконец, пытаются ответить на самый трудный

вопрос – как относится к герою, который встретился с медведем, автор, создавший эту побасенку?

Таким образом, дети получают начальное представление о предстоящей в будущем работе читателя драматического текста, который, по преимуществу, и представляет собой диалог героев. После такого прочтения текста дети делятся на группы, распределяют роли и разыгрывают побасенку, представляя свои варианты.

Эти варианты различаются и количеством героев («братцев»), и тем, где и когда происходит действие, (ночью в чаще леса, на опушке у костра, на берегу озера и т. д.), и характеристиками героев (главный может быть хвастливым, а может быть испуганным, может переходить от одного состояния к другому; братцы могут в конце сценки смеяться над хвастуном, а могут бежать ему на помощь и т. п.).

Второй этап, относящийся ко 3-му году пребывания в школе, продолжает работу с побасенками уже как с малым фольклорным жанром, при этом особое внимание уделяется специфике записи диалога и его способности показывать черты характера героев, их отношение друг к другу. Но главное образовательное событие этого этапа – знакомство с настоящим драматическим текстом.

Дети читают народную словацкую сказку «Двенадцать месяцев» и пьесу С. Маршака «Двенадцать месяцев» (фрагмент), выявляя сходство и различие в содержании и оформлении эпического и драматического текстов.

Затем они знакомятся с фрагментом феерии М.Метерлинка «Синяя птица», текст которой предваряется и сопровождается развернутые указаниями автора, что и как должно быть представлено на сцене. Эти указания важны как образец той «восполняющей» драматический текст работы, которую в других пьесах автор обычно оставляет для читателя и режиссера.

Заканчивается знакомство с драмой в 3-м классе творческой работой детей – коллективной инсценировкой рассказа Н. Носова «Живая шляпа».В этой работе дети под руководством учителя получают первый опыт «перевода» эпического произведения в драматическое, практически продолжают осваивать их содержательные и формальные различия.

На **третьем этапе** в 4-м классе ученики знакомятся с фольклорной драмой «Лодка» и продолжают осваивать особенности драматического текста, работая с произведением С. Маршака «Сказка про козла».

Но основное продвижение в овладении родовым понятием «драма» происходит в процессе сравнения эпического, лирического и драматического произведений одной тематики. Это происходит на материале народной сказки «Снегурочка», стихотворения Е. Благининой «Снегурка» и фрагмента драмы А. Островского «Снегурочка».

Завершается последний год обучения в начальной школе самостоятельной попыткой детей сочинить собственную пьесу с названием «Манная каша».

Эти сочинения показывают, в какой степени четвероклассники понимают специфику драматического произведения и владеют средствами его словесного оформления. Чтобы убедиться в их диагностической ценности, приведем тексты нескольких детских пьес и прокомментируем их.

Сочинение 1. (фрагмент)
Манная каша.
Действующие лица:
Бабушка, в очках и фартуке.
Внучок, маленький, в шортах.
Собака, черная, взъерошенная.

Бабушка однажды сварила внуку кашу манную. Внук проснулся рано утром, пришел на кухню и спрашивает у бабушки, что ты варишь. Бабушка ответила: «Манную кашу». «Бабушка, - с удивлением сказал внук, - ты разве не знаешь, что я ее не люблю?..»

Нетрудно заметить, что автор этого сочинения еще не в достаточной мере различает эпические и драматические произведения. В своем тексте он не может отказаться от повествователя, именно через его речь передаются обстановка, в которой действуют герои, их

действия («бабушка однажды сварила внуку кашу», «внук пришел на кухню»), их эмоциональное состояние («с удивлением сказал внук»). Речь героев еще не занимает в этом тексте того главенствующего положения, которое характерно для драмы.

Пока о принадлежности замысла к драматическому жанру свидетельствуют только второстепенные, внешние формальные средства – список действующих лиц и попытка представить особенности внешнего вида героев.

В целом же это произведение представляет собой рассказ, а не пьесу.

Сочинение 2.

Манная каша (пьеса)

Действующие лица:

Бабушка, в халате и в переднике.

Внук, в джинсах и рубашке.

Внучка, в юбке и футболочке.

СЦЕНА 1

На кухне – бабушка, внучок, внучка.

Внучка. Бабушка, я есть хочу!

Бабушка. Хорошо, я сварю тебе манную кашу.

Внучка. Не надо манную кашу!

Внучок. Надо.

Бабушка. Саша правильно говорит.

(Внучок уходит играть)

СЦЕНА 2

На кухне бабушка и внучка. Бабушка идет ставить манную кашу. Звонок.

Бабушка. Внучка, подойди к телефону!

Внучка. Бабушка, это тебя.

Бабушка. Сейчас! А ты посмотри, чтобы каша не убежала.

Бабушка уходит к телефону. На кухне внучка. Она идет к плите и увеличивает огонь.

Внучка. Ой, бабушка, каша убегает!

СЦЕНА 3

На кухне внучок, бабушка и внучка.

Бабушка (подбегает к плите, но уже поздно – вся каша на плите) Кто увеличил огонь?

Внучка (плача). Это я нечаянно.

Бабушка. Бери тряпку, вымой плиту. Останешься без сладкого!

Внучка. Хорошо, бабушка, я больше не буду!

Внучок (тихо). Я с тобой поделюсь сладким. Как хорошо, что нет каши!

Это произведение, в отличие от предыдущего, показывает, что его автор владеет понятием «драма» как рабочим средством. Он справляется и с выбором жизненного содержания, подходящего для быстрого развития драматического действия, и с представлением своих героев исключительно через их речь и действия. В коротком сюжете успевает и наметить конфликт, и развить его до развязки - удачного завершения пьесы неожиданной репликой одного из героев.

Кроме того, сочинение показывает, что в конце четвертого класса ребенок может овладеть всеми средствами языкового оформления драматического текста. Ему доступно и деление текста на характерные для драмы части. (Маленький автор называет эти части «сценами», хотя правильнее было бы назвать их «явлениями». Но он пока еще не знает такого термина). Справляется он и со специфическим для драмы оформлением реплик героев и авторских ремарок.

Сочинение 3.

Манная каша (пьеса).

Действующие лица:

Бабушка, в халате, очках и фартуке.

Внучок, в фуражке, в рубашке и с ружьем.

СЦЕНА 1

Бабушка. Внучек, иди есть!

Внучок (из комнаты) Подожди, бабушка! Вот я тут фрицев в плен заберу и приду.

Бабушка (кричит, рассердившись). Быстро иди есть! А то манная каша остынет!

Внучок. Бабушка, я второй фронт открываю!

Бабушка. (сладко). Иди кашку есть.

Внучок. Ну, ладно уж, соблазнила. (Строит войска и марширует в столовую)

Бабушка (стоя над внуком). Ну что, вкусная каша? (Не дождавшись ответа). Вкусная… (закрывает глаза и представляет). Я туда варенья положила. мармеладного…

Внучок (услышав, что котенок Барсик что-то натворил). Ой, ой, ой! Бабушка, Барсик что-то на втором фронте натворил! (На ухо бабушке) Второй фронт – на шкафу. (Хватает кашу и бежит в комнату. Примчавшись) Хорошо, что в штаб не залез!

Бабушка. Куда ты кашу-то понес?

Внучок (из комнаты). Войска кормить,

Бабушка (строго). Иди сюда кашу есть, я туда все мандариновое варенье положила.

Внучок. Я уже все войскам отдал. (Вдруг, ни с того, ни с сего.) Ура, мы победили! (Бежит к бабушке). Вот видишь, победили, потому что манной каши поели.

Автор последнего сочинения тоже способен сочинить настоящее драматическое произведение. При всей своей простоте эта пьеса обладает всеми содержательными признаками драматического действия: конфликтом, быстро развивающимся сюжетом, неожиданной развязкой. Герои наделены характерными чертами, показаны через собственную речь и действия. Справляется маленький автор и с письменным оформлением текста, отвечающим специфике драматических жанров.

Приведенные сочинения представляют разные «полюса» успешности детских работ. Первое сочинение – самое неудачное в классе, два последних представляют самые совершенные из работ. Между ними разброс детских творческих попыток, частично удачных, показывающих ту или иную степень освоения понятия драмы как рабочего средства в диалоге автора и читателя.

Таким образом, к моменту перехода в основную школу в большинстве своем дети уже готовы к работе с понятием рода литературы и умеют читать драматические тексты адекватно их родовым особенностям. Кроме того, при подобном обучении литература в школе перестает быть только филологией, но становится искусством в семье других искусств, в том числе и театрального.

АНАЛИЗ СКАЗКИ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ 3D. «3D-ЕВИЦЫ ПОД ОКНОМ…»

М.Б. Фишман-Борисов, к.психол.н., проф.
Москва, Театральный институт имени Бориса Щукина

Аннотация. В этой статье автор затрагивает тему правильного подхода учителя литературы к выбранному им произведению. На примере всем известного произведения А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане», которое часто воспринимается как обычная сказка, автор пытается раскрыть тайный смысл, заложенный автором, найти реальных прототипов главных героев и тем самым показать, как возможно увлечь современных школьников, привить им любовь к литературе и научить их правильно читать произведение.

Ключевые слова: учителя, литература, драматургия, анализ предлагаемых обстоятельств.

ANALYSIS OF FAIRY TALES FOR SCHOOLCHILDREN IN THE 3D SYSTEM. "3D-GIRLS UNDER THE WINDOW…»

M.B. Fishman-Borisov, PhD (psychology), Prof.
Moscow, Boris Shchukin Theatre Institute

Abstract. In this article, the author touches upon the theme of the correct approach of a literature teacher to the chosen work. On the example of the well-known work of A.S. Pushkin "The Tale of Tsar Saltan", which is often perceived as an ordinary fairy tale, the author tries to reveal the secret meaning laid down by the author, to find real prototypes of the main characters and thereby

show how it is possible to captivate modern schoolchildren, instill in them a love of literature and teach them to read the work correctly.

Keywords: teachers, literature, drama, analysis of the proposed circumstances.

О том, что «Пушкин – это наше все!», никто с Аполлоном Григорьевым спорить не станет. Эта крылатая фраза, как изрек, правда по другому поводу, в пору своего президентства Дмитрий Медведев, «отлитая в гранит» стала школьной формулировкой, потерявшей после этого всю свою смысловую глубину и эмоциональную составляющую. Но если вдуматься, Пушкин – это действительно наше все. Все! Все хорошее и плохое, все возвышенное и низкое! Все, что в нас есть от созидательных и разрушительных сил мироздания. Тот, кто соглашается, что «Пушкин – это наше все», но только все стерильное, парадное, пушистое и красивенькое – тот ошибается. Во-первых, это был бы уже не Пушкин, а во-вторых, это было бы не наше, да и не все. Для Пушкина каждый его герой – живой человек во всем его противоречии, существующий в полном физическом, психологическом, физиологическом планах, перемещающийся во времени и пространстве, взаимодействующий с другими лицами его литературного мира. Более того, его герои обретают для него самого такую реальность, что самостоятельно начинают определять перспективу своего существования. Не случайно Александр Сергеевич писал в письме своему другу: «Моя Татьяна какой номер выкинула – вышла замуж за генерала!»

Это удивительное природное качество, прежде всего, отличает гениального писателя и драматурга от усердного графомана.

Все учителя формально всегда соглашаются с этой очевидной «большой разницей». Но как только приступают непосредственно к разбору драматургических произведений Шекспира, Чехова, Пушкина и других гениев мировой литературы, к общению с их героями, отважные аналитики напрочь забывают, что это живые люди. У героев пьес начинают отбирать их законное право жить и дышать, есть, пить, спать и ошибаться, любить и ненавидеть, иметь свое собственное мнение и человеческое достоинство. Но ведь если учитель принимает героя драмы как человека и понимает его – Онегина, Татьяну, Петрушу Гринева или Швабрина, он должен задышать с ним в унисон, заговорить синхронно, и текста артисту должно хватить, чтобы высказать мысли, которые он с ним разделяет. Он должен уловить темпоритм его литературного существования и воспроизвести для школьников его текст, с присущей ему скоростью и наполнением. Точно как кинопроектор, который пропуская через себя пленку со скоростью 24 кадра в секунду, воспроизводит на экране жизнь, запечатленную на ней. Если это происходит быстрее или медленнее, это вызывает у учеников совсем другую, неадекватную реакцию.

В принципе, это воззрение смыкается с системой Михаила Чехова, который полагал, что литературные герои – существуют. В другом пространстве, в другом измерении, но существуют! И для того, чтобы их сыграть, с ними надо сблизиться, подружиться, иначе они будут сопротивляться этому. Школьные учителя чаще всего пренебрегают этим и относятся к ним высокомерно, как к фанерным мишеням своих стандартных размышлений. Они плоские, они неживые, они все вытерпят. Словно дети малые, которые, вырезая ножницами зверушек из «Мурзилки», неумелыми ручками отрезают им уши и носы, наши коллеги своими непродуманными решениями и скороспелыми суждениями отсекают у литературных персонажей их законные человеческие свободы, не давая себе труда их понять и проникнуться к ним элементарным человеческим уважением. В результате школа наживает себе врагов, которые ведут борьбу не на жизнь, а насмерть с преподавателями литературы. И если учесть, что эти бойцы сопротивления: Моцарт, Борис Годунов, Онегин, Пугачев, Гамлет, Фигаро, Тузенбах и другие не менее сильные личности, то победа, как правило, оказывается не на стороне самоуверенных литературных верхоглядов.

Пьеса – это не просто: слева – кто говорит, справа – что говорит. Текст пьесы, это след сложнейшего, многомерного существования литературного героя, выявленного в словах. И если они записаны рукой гения, который видит внутренним взором своего персонажа, обстоятельства, в которых он существует, других персонажей, с которыми он общается, видит в

полном объеме, то по этим словам ученик воссоздает объемную картину их бытия в своем сознании.

Как известно, существуют две принципиально отличающиеся друг от друга технологии показа фильмов в системе 3D. При «пассивной системе показа» 3D объем формируется очками, и мы через очки глазами видим полноценное 3D изображение, точно так, как мы объемно видим предметы в реальном мире. Нечто подобное давным-давно происходило в стереоскопических кинотеатрах, не получивших широкого распространения в нашем кино. При «активном способе показа» картинка формируется у нас в мозгу. То есть на каждый глаз, чередуясь, подается свое изображение, которое усилием мозга складывается в объемное изображение. Недаром при просмотре 3D фильмов с активной технологией у зрителей иногда болит голова – мозг усиленно работает, складывая попадающие в разные глаза картинки в одну. Тогда как при пассивной технологии мозг сразу получает объемную картинку и ему не надо работать над этим.

Подобным образом заставляет трудиться наш мозг гений, передавая, зашифрованные в слова видения, которые складываются в нашем сознании в эмоционально воздействующие на нас объемные картины. Литературная посредственность предлагает нам через очки рассматривать готовые картинки с неподвижным первым планом, и слушать слова, не дающие ничего ни уму, ни сердцу.

Для того чтобы понять мотивы и цели поступков персонажей пьесы, воспользуемся методом «тотального недоверия», уже не раз использованного мною в работе над драматургическим произведением. При этом, необходимо не забывать о свежести и остроте оценки предлагаемых обстоятельств. Бесконечное количество ответов на вопросы школьной скороговорки: «Где? Когда? Куда? Откуда? Почему? Зачем? Как?» и есть предлагаемые обстоятельства пьесы. Чтобы не потерять ориентиры в этой массе сведений, не перепутать главное с второстепенным, необходимо сузить круг всех определенных обстоятельств до «ведущих», то есть до самых важных, определяющих действия персонажа.

Умение вскрыть и неожиданно, ярко оценить эти обстоятельства в хорошо известном классическом произведении, есть навык необходимый любому школьному учителю. Чаще всего учитель сам находится в плену литературных шаблонов, его самого в школе или институте лишили возможности эмоционального контакта с предлагаемыми обстоятельствами пьесы, и он по инерции таким же образом принуждает своих учеников к формальному контакту с литературой. Происходит естественное отторжение. Многие дети сегодня говорят: я не хочу читать! Это награда нам за затертые до неприличия литературные истины, которыми перекормили их на уроках литературы. В лучшем случае ученик что-нибудь вызубрит, потом забудет, и уйдет из школы, ненавидя предмет изучения.

Если бы мне не посчастливилось попасть в Театральное училище имени Б.В. Щукина, в этот благословенный дом, где преподавали Ирина Александровна Лилеева (Историю зарубежной литературы), Борис Ионович Бродский (Историю изобразительного искусства), Владимир Абрамович Гальперин (Историю русской литературы), Александр Михайлович Поламишев и Марианна Рубеновна Тер-Захарова (Теоретическую и Практическую режиссуру), то я бы никогда не приобщился к таинствам великой русской и мировой литературы. Эти педагоги были наделены талантом открывать литературные тайны, видеть новое - в давно открытом, делать скучное - интересным. Поверьте, их лекции были увлекательнее, чем все детективы Агаты Кристи и Конан Дойла вместе взятых. Сегодня эту миссию продолжают Елена Александровна Дунаева (История зарубежного театра) и Галина Авраамовна Загянская (История изобразительного искусства).

У учителей литературы, имеющих скверное образование, полученное в наспех созданных учебных заведениях, без устоявшихся методик, не прошедших через руки мастеров, отсутствие навыка проникновения в глубину пьесы и анализа предлагаемых обстоятельств выражается в разборе текста пьесы на вербальном уровне, на уровне смысла слов. Например, прочитает такому «учителю» школьник текст:

Как молодой повеса ждет свиданья
С какой-нибудь развратницей лукавой

Иль дурой, им обманутой, так я
Весь день минуты ждал, когда сойду
В подвал мой тайный, к верным сундукам,

– и тот начинает ему его «разбирать»: «Понимаешь? Он весь день ждал, когда сможет сойти в подвал к своим сундукам, полным золота. Представляешь, какой он жадный, если волновался перед этим, как перед свиданьем с девушкой? Понял? Ну, давай! Дальше!».

Складывается впечатление, что такой горе-педагог уверен, что имеете дело с умственно неполноценным человеком, который без него не в состоянии прочитать и понять текст пьесы. Короче говоря, разбор на уровне словосочетаний, смысла и последовательности слов, большая беда многих преподавателей литературы, которым или от природы, или в виду отсутствия навыка, не дано проникнуть вглубь текста. В таком качестве он ученикам вообще не нужен, более того он им мешает. Текст – это сфера деятельности школьника, а педагог должен определить то, под давлением чего этот текст произносится. Его прерогатива определение события, то есть масштабного конфликтного факта, меняющего существование всех действующих лиц, занятых в этом куске пьесы. Выявление действия, как способа выхода из конфликта, умение найти действие за частоколом слов - вот особые профессиональные обязанности учителя литературы в работе над драматургическим произведением. Еще Аристотелю было ясно, что драма – это изображение событий в действии, о чем он не двусмысленно писал в своей «Поэтике».

Таким образом, мы пришли к давно известному выводу, что материалом творчества драматурга является действие, реализованное в словах. Это один из постулатов мировой драматургии. А действие, это психофизический акт человеческого поведения, направленный к достижению цели. Причем движение к цели может иметь или психическую, или физическую доминанту. Легко понять, чем движение к победе почти неподвижного шахматиста Владимира Крамника отличается от интеллектуальной устремленности Хуссейна Болта, бегущего к очередной олимпийской медали. Еще раз позволю себе привлечь в союзники Аристотеля: «но если в движении заключена цель, то оно и есть действие» [1]. Согласимся с этим очень простым и понятным выводом. Действие есть движение, движение мысли или движение тела, а точнее всей человеческой психофизики к намеченной цели. В полном единстве! Разорвать психику и физику не пытался даже гениальный режиссер Мейерхольд, а только рекомендовал переставить их местами в своей «Биомеханике». А гениальность драматурга заключается в том, что он видит движение своих героев к цели в «Активной системе 3D», их взаимоотношения, создает для них физические и психологические преграды в виде предлагаемых обстоятельств, и фиксирует все это в форме слов, которые они при этом произносят.

Гений использует свою божественную одаренность для того, чтобы воссоздать картину явлений, радующих, а чаще, ранящих его душу. Учитель литературы должен синхронно с драматургом ощущать дисгармонию мира. Взяв для преподавания пьесу, отражающую остроту его мировоззрения, учитель анализирует ее, и пытается заразить своих учеников постигнутым замыслом автора. Если это удастся, то школьники, сопереживая замыслу, навсегда оставят в своей памяти глубокий эмоциональный след и, желание читать, стремясь повторить эти приятные ощущения. Эта нехитрая схема и есть драгоценная цепочка русской психологической литературы. Если какое-нибудь звено из этой цепи выпадает, то возникает литературный урок-инвалид, вызывающий рассудочную скуку и раздражение, за впустую потраченное на него время.

Обнаружить с помощью интуиции в пьесе гения эмоциональные залежи – большая профессиональная удача. Открыть текст так, чтобы это стало достоянием учеников, чтобы им стало интересно, это огромное педагогическое мастерство. Это залог успеха, хотя, впрочем, не его гарантия.

Не раскрытое учителем гениальное литературное произведение, «пройденное» в школе, это как вишенка с косточкой, проглоченная ребенком. Косточка, пройдя через желудочный тракт малыша, выйдет в горшочек, не нанеся ему никакого вреда, впрочем, не принеся никакой пользы. Точно так же и нераскрытая пьеса. Она проходит через сознание школьника, не дав ему

ничего, и оказывается в «горшочке» его аттестата вместе с другими предметами, формально пройденными в школе.

А теперь давайте перейдем от слов к делу, а точнее к разбору. В качестве литературного материала возьмем знакомую с детства каждому наизусть, претерпевшую не одну сотню переизданий в нашей стране, написанную рукой гения русской литературы А.С. Пушкиным «Сказку о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди». Попробуем свежим взглядом оценить читанные-перечитанные предлагаемые обстоятельства литературного произведения, с учетом всего изложенного выше, и задаться вопросами по поводу всего, чего раньше мы не замечали или считали естественным, то есть сказочным.

Три девицы под окном
Пряли поздно вечерком.
«Кабы я была царица, -
Говорит одна девица, -
То на весь крещеный мир
Приготовила б я пир».
«Кабы я была царица, -
Говорит ее сестрица, -
То на весь бы мир одна
Наткала я полотна».
«Кабы я была царица, -
Третья молвила сестрица, -
Я б для батюшки-царя
Родила богатыря».

Только вымолвить успела,
Дверь тихонько заскрипела,
И в светлицу входит царь,
Стороны той государь.
Во все время разговора
Он стоял позадь забора;
Речь последней по всему
Полюбилася ему.
«Здравствуй, красная девица, –
Говорит он, – будь царица
И роди богатыря
Мне к исходу сентября.
Вы ж, голубушки-сестрицы,
Выбирайтесь из светлицы,
Поезжайте вслед за мной,
Вслед за мной и за сестрой:
Будь одна из вас ткачиха,
А другая повариха».

В сени вышел царь-отец.
Все пустились во дворец.
Царь недолго собирался:
В тот же вечер обвенчался.
Царь Салтан за пир честной
Сел с царицей молодой;
А потом честные гости
На кровать слоновой кости
Положили молодых
И оставили одних.
В кухне злится повариха,
Плачет у станка ткачиха,
И завидуют оне

Государевой жене.
А царица молодая,
Дела вдаль не отлагая,
С первой ночи понесла.

В те поры война была...

Ограничимся этой частью текста, так как количество накопившихся вопросов уже просто зашкаливает. ***Место действия? В какой стране происходит дело?*** Девицы, прялки, царица, батюшка-царь, крещеный мир, пир, богатырь и так далее – по всем приметам вроде бы Россия, тогда: ***Почему царя зовут мусульманским именем Салтан? А какое значение оно имеет?*** Надо узнать. ***Время действия***? Когда мне приходилось задавать этот вопрос на мастер-классах, женщины мгновенно отвечали: «Декабрь!»

«Говорит он, – будь царица
И роди богатыря
Мне к исходу сентября».

Пока еще не изобретен компьютер, который бы быстрее женщины отсчитывал девять месяцев назад. Стало быть, конец декабря, зима, Россия. ***Поздно вечерком? Это во сколько?*** В конце Декабря в России темнеет 6-7 часов вечера. Поздно вечерком 9-10 часов. ***При каком освещении беседуют девицы***? Лучина или свечи. В зависимости от того какой достаток в доме. ***Это крестьянская изба или дворянский дом?*** Если это простые крестьянские девушки, то навряд ли им родители разрешили бы сидеть в светелке и болтать так поздно. Крестьянки вставали на работу с восходом, даже зимой, поэтому и спать ложились рано. Многие женщины, жившие в сельской местности, знают, что если встать в пять утра, подоить корову, накормить скотину, затопить печь, приготовить пищу на всю семью, постирать, и так далее, то в восемь вечера заснешь как убитая и с сестрами поболтать не захочешь. Да, и тема беседы явно не для крестьянских девушек: выйти замуж за царя! Значит, дом богатый дворянский или боярский. Все три девушки обсуждают животрепещущую тему замужества. Был бы царь женат, не о чем было бы говорить. ***Может быть, царь только что овдовел?*** Да! Самое интересное: ***откуда он взялся под окнами?*** На занятиях слушатели высказывали мне разные гипотезы. Например, невесту ищет. Странно. Какой же Царь будет себе искать невесту под забором? Если Царю нужна невеста, он может вызвать во дворец к себе всех девиц на смотрины. Все они с удовольствием туда приедут, ему будут их показывать, чего ему ходить и искать невесту под окнами зимой. ***И почему он один? Где его свита и охрана?*** Вы видели когда-нибудь не то что царя, мало-мальски значимого чиновника на улице без охраны? ***Почему царь под окнами один?*** Хотя после беседы с сестрами «все» вдруг обнаружились:

В сени вышел царь-отец.
Все пустились во дворец.

Значит, вся свита была недалеко, ждала царя поодаль.

Думаю, что многие из вас в недоумении: зачем так серьезно относиться к предлагаемым обстоятельствам сказки? Сказка, она и есть сказка. Там все неправда. Чего с нее взять?

Учителю непозволительно совершить подобную ошибку. Сказка – это лишь жанр литературного произведения. А жанр, это угол зрения автора на жизнь, которая в нем отражена. Жанр выявляет эмоциональное отношение писателя к отраженной в этом произведении действительности. В любой сказке есть реальная жизнь, отталкиваясь от которой взлетает творческая мысль художника. Только тогда и рождается сказка – полет фантазии над окружающей действительностью. Вспомните Сказку «Про Федота-стрельца, удалого молодца» Леонида Филатова или Сказку «Про военную тайну, Мальчиша-Кибальчиша и его твердое слово» Аркадия Гайдара – как по-разному заявляют о себе в этих двух сказках социальный контекст и реалии, отраженной в них жизни. И Александр Сергеевич, он ведь жил не в вакууме, а в определенную эпоху, и эта эпоха активно влияла на него. Разумно сейчас было бы прерваться, пойти в библиотеку, посидеть, почитать, посмотреть, когда он эту сказку написал. ***Какое было время? Что было кругом? Чем он занимался? С чего это он вдруг взял и написал «Сказку о царе Салтане»?*** Давайте это сделаем сразу после того, как соберем до конца урожай вопросов, возникших к предлагаемым обстоятельствам сказки.

Итак, мы пришли к выводу, что это Россия и если мы говорим о декабре-январе, то ***какая температура могла быть на дворе?*** Минус 20–25 по Цельсию, если шведский ученый Андерс Цельсий (1701-1744) к этому времени уже родился. Короче говоря – мороз, холодно! Окна закрыты. ***А как царь с улицы слышит, о чем говорят девицы в доме?*** Думаете, окно приоткрыто? Да и дверь тоже. Царь ведь вошел без стука:

Дверь тихонько заскрыпела,
И в светлицу входит царь.

Значит, в доме перетопили печь. Тогда наша гипотеза абсолютно верна. Дом богатый. В крестьянской избе дрова расходовали бережно, да и окна не открывались. ***А как царь видит через окно того, кто говорит?*** В крестьянской избе окно затягивалось бычьим или рыбьим пузырем, редко слюдой, и оно еле пропускало свет. Через такое оконце не разглядишь на ком жениться. Значит, окна со стеклами! Да это боярский дом, не иначе.

Войдя в дом беспрепятственно, царь ведет себя, как теперь характеризуют подобное поведение мои студенты, - круто!

Сразу следует безапелляционное предложение одной сестре, скорее похожее на приказ, и ироничное назначение двух других сестер на придворные должности ткачихи и поварихи. Вроде бы как: получите то, о чем мечтали! Возникает вопрос: ***а за что девицы так наказаны?*** Разговор они вели невинный: «пир на весь мир» и «одна – полотна». Размах, правда, широкий, затратный. И за такой пустяк наказывать? Да, и можно ли считать это наказанием? Их взяли ко двору, дали придворные должности. Что говорить, сам Пушкин имел придворный чин камер-юнкера («молодого дворянина, обслуживающий царскую особу»), правда, чин – один из самых низших, и Александр Сергеевич им очень тяготился. Сегодня многие девушки были бы счастливы, если получили работу поварихи или ткачихи-портнихи в Кремле у Президента страны. А эти?

В кухне злится повариха,
Плачет у станка ткачиха.

Это уже потом во дворце, но расстроились-то они сразу. ***Чем они тяготятся? Что их злит?*** И пожаловаться некому. Их всех троих безропотно увозят из родного дома. ***А где их родители? Они сироты? Живут одни?*** Странно…

Во дворце рядом с ними появляется третья заговорщица «сватья баба Бабариха». ***Кто она?*** Действительно, ткачиха и повариха – это сестры царской избранницы, а что это за сватья баба Бабариха, которая помогает им извести новоиспеченную царицу? Слово *сватья* (не путать со словом *сваха*) обозначает родственницу одного из супругов по отношению к родственникам другого. Если Бабариха приходится сватьей царю, значит, она мать всех трех сестер, тогда ее интриги и покушение на жизнь собственной дочери и внука выглядят необоснованно противоестественными. Ей бы дочерей унять, жить, да радоваться во дворце. Скорее, она сватья по отношению к родственникам новоиспеченной царицы.

Помнится, что Гвидон, сын царя Салтана, в третий раз, обратившись в насекомое, жалить ее в глаз – не стал, пожалел. Правда, потом не выдержал и ужалил в нос.

Но жалеет он очей
Старой бабушки своей.

Значит, Бабариха приходится Гвидону бабушкой по отцовской линии, она мать царя Салтана и свекровь царицы. Тогда многое становится понятным. Свекровь, недовольная выбором сына, пытается извести его жену, действуя при этом заодно с завистливыми сестрами невестки. Известная семейная драма.

Но почему мать царя Салтана недовольна выбором сына?

Но до этих злоключений еще далеко, а пока, не спросив родительского благословения девицы, царь вышел в сени и в сопровождении «всех» уехал во дворец. ***Далеко ли до дворца?*** Судя по всему, близко, раз царь обвенчался «в тот же вечер». ***Царь холост?*** Конечно, холост! Православная церковь не венчает людей, уже состоящих в церковном браке. Выше мы установили, что время действия – конец декабря. Может быть, теперь это обстоятельство требует уточнения? Во время Рождественского поста венчание запрещено. 40-дневный Рождественский пост заканчивается 7 января, то есть наутро после Рождества. Но Рождество по

старому стилю, это значит тринадцать дней назад – 25 декабря! Мы были правы, это конец декабря по старому стилю – венчаться можно! Причем, место жительства трех сестер - пригород столицы, если они и доехать успели и к свершению обряда подготовиться. А если столица – это Москва, то получается, что пушкинские три сестры, задолго до чеховских трех сестер уже мечтали: «В Москву, в Москву…». Одно непонятно, ***почему такое быстрое венчание? Зачем царю такая поспешность?*** Скорее всего, это связано с его краткосрочным отъездом с места боевых действий. «В те поры война была». Царь Верховный главнокомандующий. Тогда, все быстро, по-военному. И на пир людей собрали тех, кто был под рукой во дворце. Вот они и есть «честные гости».

«Между тем, как он далеко
Бьется долго и жестоко».

А, с кем война? Да еще зимой!? Все основные битвы истории войн проходили, как правило, летом. ***И почему царь так обеспокоен рождением наследника?*** Не успел войти к девице, сразу быка – за рога: «Здравствуй! Будь царица! Роди богатыря!». Значит, у него нет сына, или ***он погиб в сражении?*** Царь обеспокоен тем, что может оставить страну без наследника. Война есть война. Не ровен час, погибнет в сражении. Но, не будем думать о грустном в тот момент, когда молодых ждут любовные утехи первой брачной ночи на кровати «слоновой кости». ***А когда в России появилась слоновая кость?***

По улицам Слона водили,
Как видно, напоказ.
Известно, что Слоны в диковинку у нас,
Так за слоном толпы зевак ходили.

Иван Андреевич Крылов, например, описал появление в столице экзотического животного в басне «Слон и Моська» в 1808 году. Согласитесь, это не аргумент для определения времени действия сказки. Если пойти сегодня со слоном по улицам в Москве, толпа зевак соберется не меньше.

Теперь несколько слов о стилистических особенностях литературного произведения, которое мы подвергаем разбору. В «Сказке о царе Салтане» Пушкин блистает великолепием стихосложения: безукоризненным чувством ритма, легкостью и изяществом рифм, непрерывным движением мысли и сюжета, блистательной фантазией и воображением. А как легко з-з-запоминаются пушкинские стихотворения наиз-з-зусть з-з-знают все, от мала до велика. Абсолютная логика гения соз-з-здает беспрепятственное скольжение по строфам. И лишь одна из строк «Сказ-з-зки о царе Салтане» почему-то з-з-задевает, цепляет внимание, и з-з-запоминается явным своим неблагоз-з-звучием.

Бывают ли у гениев случайности? Перед глазами возникают черновики «Евгения Онегина». Как легко Александр Сергеевич редактировал свои стихи! Кажется, как весело он работал, сопровождая строфы рисунками, зачеркивал, легко прощаясь со строчками и целыми абзацами. Нет! Не может быть у Пушкина ничего случайного, несовершенного, небрежного. Он разбрасывал рифмы мановением гусиного пера, как будто вырванного у птицы из крыла прямо в полете. Тогда откуда это наз-з-зойливое, неприятное з-з-з-з в одной из строк сказ-з-зки? «Во все время раз-з-зговора // Он стоял поз-з-задь з-з-забора».

Если Пушкин оставил в стихах эту з-з-зудящую букву, з-з-значит, сделал это не случайно. З-з-значит, царь стоял поз-з-задь з-з-забора по необходимости… Правильно! Ну, конечно! По естественной надобности! Так вот почему он остановился! Вот что он делал под забором, недалеко от единственного освещенного окна! Ехал, приказал остановить сани, и пошел... Недаром русская пословица гласит: «Куда царь пешком ходит?». Точно! И поэтому он один. Стоял под окнами, справлял малую нужду, слушал девичьи откровения, а охрана благоговейно ждала его невдалеке.

Некоторые читатели, ревнители школьной стерильности, наверное, всплеснут руками: «Это же Пушкин! Да как вы смеете опускать «наше все» ниже всего! Чему детей учите?!». Дорогие мои! Ничего нового дети, а тем более взрослые, от меня не узнали, кроме того, о чем мы договорились в первых абзацах этой работы: «Все естественные, психологические и физиологические процессы живого человеческого организма свойственны как читателям, так и

литературным героям, про которых мы читаем». Это основополагающий гуманистический принцип, выявленный в сфере литературы. Поэтому отнесемся с благодарной улыбкой к шаловливому эвфемизму Александра Сергеевича. Благо, таких «прекрасных шалостей», как писал Вяземский, у Пушкина хоть отбавляй. Достаточно вспомнить «Гавриилиаду» или «Царя Никиту». Правда, чтобы вспомнить, их нужно сначала прочитать, а издавались эти произведения довольно редко, пожалуй, только в полных собраниях сочинений поэта.

А вот «Сказке о царе Салтане» повезло значительно больше. Изданная впервые в 1832 году, она переиздавалась в России десятки раз, чаще всего с иллюстрациями, на ее основе снимались художественные и мультипликационные фильмы, и объединила весь этот видеоряд – сказочная, заповедная, русская домотканость: терема, палаты, бороды, кафтаны, кокошники, сапоги с загнутыми носками и тому подобное. Этакий, лубочный царь-государь и его тридевятое царство-государство, Русь-изначальная. Странно, почему у разных художников разных эпох, после прочтения пушкинского текста, возникало одно и то же представление об историческом контексте времени действия сказки. А может быть, за неполных два века родилась и укрепилась традиция, преодолеть которую стало нелегко?

Но нам, используя свежесть системы оценок предлагаемых обстоятельств, необходимо вернуться к первозданному пушкинскому замыслу, свободному от исторических наслоений, штампов и традиций, и решить: каков был его видеоряд? В какой эпохе жил и работал над этой сказкой Александр Сергеевич, достаточно хорошо изучено историками и искусствоведами, а вот, в какую эпоху уносило его воображение во время этой работы, это вопрос, на который необходимо ответить нам.

Что это за русский царь такой, который холост и не имеет наследника, крут на расправу, молниеносен в принятии решений, прост в быту, сам командует войсками в зимней кампании? Отдельные черты постепенно складываются в портрет… А может быть, это… Конечно! Это единственный и не похожий на всех предшественников и последователей русский царь ***Петр Первый! Да, именно он!*** Нет, недаром мы пытливо ставили вопросы к предлагаемым обстоятельствам сказки! Недаром мы не давали утолить свой творческий голод приевшимися до тошноты сказочными леденцами. Зато теперь у нас появились ответы на мучившее нас вопросы.

Это в манере Петра мчаться в своем возке по зимней заснеженной дороге в столицу. По-солдатски остановиться на привал. Оправиться прямо у забора. Без церемоний войти в боярский дом. Творить расправу на месте. Что за бабская болтовня такая! Пиры да тряпки? Война! Солдат рожать надо! Вопрос государственный! Ну, я вас проучу! Крут был Петр Алексеевич. Возражений не терпел. Поэтому у нас и сложилось впечатление, что в доме никого нет. Есть! Просто все лбами в пол и замерли, пока не прибил палкой или бороду не отсриг. А уж коли приглянулась девушка, так сразу под венец. Вспомните, как он забрал у Меньшикова Катю, будущую свою жену и императрицу Екатерину. Все в одно мгновение! Всем дочерям приказал ехать за ним, и никто не посмел возразить. Венчание тем же вечером. На свадебный пир тех, кто рядом, самых близких бойцов-соратников. Брачные утехи первой ночи и утром на войну. Это ритм жизни царя-реформатора.

А не придумал ли я все это? Не от лукавого ли все эти догадки? Обратимся к биографии Петра I и проверим их.

В первый раз Петр женился в 17 лет по настоянию своей матери (Натальи Кирилловны Нарышкиной) на дочери окольничего Евдокии Лопухиной в 1689 г. Спустя год у них родился сын царевич Алексей, который воспитывался при матери в понятиях, чуждых реформаторской деятельности Петра. Остальные дети Петра и Евдокии умерли вскоре после рождения. В 1698 г. Евдокия Лопухина оказалась замешана в стрелецком бунте, целью которого было возведение на царство ее сына, и была пострижена в монахини и сослана в монастырь.

Сын Петра, Алексей Петрович, официальный наследник российского престола, осуждал преобразования своего отца, и, в конце концов, бежал в Вену под покровительство родственника своей жены Шарлотты Брауншвейгской императора Карла VI, где искал поддержки в низвержении Петра I. В 1717 г. царевича уговорили вернуться домой, где он был взят под стражу. 24 июня 1718 г. Верховный суд вынес смертный приговор Алексею, признав

его виновным в государственной измене. 26 июня царевич, не дождавшись приведения приговора в исполнение, умер в Петропавловской крепости. Истинная причина смерти Алексея до сих пор не установлена.

Стало быть, с 1698 г. царь Петр Алексеевич, сослав жену-заговорщицу в монастырь, мог считать себя свободным для нового брака, а после побега царевича Алексея в Европу, вопрос о наследнике встал во всей своей остроте. Эти факты были широко известны, особенно в столице, и не мудрено, что молодые девушки знатного происхождения живо обсуждали перспективы личной жизни государя, которому к тому времени было чуть более 25 лет.

В 1703 г. Петр I встретил 19-летнюю Катерину, в девичестве Марту Самуиловну Скавронскую, бывшую служанку, по происхождению из прибалтийских крестьян, которая была захвачена русскими солдатами при взятии шведской крепости Мариенбург. Петр, едва увидев Катерину, забрал ее у Александра Меньшикова и сделал своей любовницей. В 1704 году она родила первенца, названного Петром, в следующем году Павла, но вскоре оба умерли.

Официальное венчание Петра I с Екатериной состоялось 19 февраля 1712 г., вскоре после возвращения из Прутского похода. «Между тем, как он далеко / Бьется долго и жестоко».

«В те поры» действительно была война, причем началась она зимой 1700 г. И длилась она долго, более двадцати лет! 30 ноября 1700 г. в самом начале Северной войны армия Петра I потерпела тяжелейшее поражение под Нарвой. Практически вся артиллерия была потеряна, было убито и ранено огромное количество солдат, значительно поредел офицерский состав. Это поражение в Европе восприняли как знак недееспособности русской армии, а для Петра I оно стало отправной точкой начала военных реформ, направленных на пополнение армии новыми регулярными частями и русским командным составом. Осенью 1702 г. взяв крепости Нотебург и Ниеншанс, осенью 1704 г. Нарву и Дерпт, Россия получила выход Балтийскому морю.

Туча по небу идет,
Бочка по морю плывет.

Так вот в какое море бросили бочку с царицей и Гвидоном заговорщики! Значит и столица, в которой венчался царь, это вовсе не Москва, а Санкт-Петербург, который был заложен Петром Алексеевичем в 1703 г., и ставший столицей России в 1712 г.

Вот на берег вышли гости;
Царь Салтан зовет их в гости.

Это еще одно указание Пушкина на то, что столица царя Салтана – портовый город на берегу моря.

«В сени вышел царь-отец». Конечно, не случайно у Пушкина вместо традиционного «царь-батюшка» употреблено редкое в обращении к государю «царь-отец». После победы в Северной войне и заключения Ништадтского мира Сенат и Священный Синод в октябре 1721 г. обратились к Петру с прошением «во благодарение» принять титул «Отца Отечества, Императора Всероссийского, Петра Великого». Последний царь всея Руси и первый император Всероссийский Петр I с благодарностью принял это высокое звание. ***А что же тогда означает в сказке странное для русского царя имя – Салтан?***

Имя *Салтан* (в некоторых странах это имя произносят как *Султан* или *Солтан*) в переводе с арабского означает «власть» либо «правитель». В Коране словом «салтан» обозначается отвлеченное понятие власти, позднее термин стал обозначать единоличного представителя светской власти, в противоположность «имаму», религиозному авторитету. То есть, ставя в тексте рядом с титулом «царь» имя «Салтан», несущее смысл «власть», Пушкин усиливает и без того силу власти царя, о котором идет речь. Очень властный царь! Пусть пока наделенный всей полнотой только светской власти, но в будущем обладатель и власти духовной, первый император России – Петр Великий.

«Все пустились во дворец». А был ли к тому времени у Петра I Зимний дворец в Санкт-Петербурге?

Был! Изначально Зимний дворец был построен для Петра Алексеевича архитектором Трезини в 1708 г. и носил название «Зимние маленькие хоромы».

Перед венчанием Екатерины и Петра I архитектор, снеся первый Зимний дворец, в 1711-1712 гг. поставил на его месте Второй. Назван он был в честь предстоящего бракосочетания

«Свадебные палаты». Третий Зимний дворец был возведен архитектором Маттарнови несколько позже, в 1716-1720 гг. Это было величественное двухэтажное здание, привлекающее могуществом камня, использованного в качестве основного строительного материала. В этом дворце император Петр I провел последние годы своей жизни.

А потом честные гости
На кровать слоновой кости…

А была ли в этом дворце пресловутая «кровать слоновой кости»? Точно узнать мне не удалось, но скорее всего, была. По крайней мере, достоверно известно, что первый слон, подарок персидского шаха, прибыл в Санкт-Петербург в середине 1714 г.

Все факты в наличии. Они несколько разнесены во времени, но вполне укладываются в один исторический отрезок, который можно определить как «начало XVIII века, 1700–1712 гг.». ***Есть основания полагать, что реалии именно этой эпохи волновали воображение Александра Сергеевича в период работы над «Сказкой о царе Салтане».***

В декабре 1830 г. поэт вернулся в Москву из Болдино, и 18 февраля 1831 г. в церкви Вознесения у Никитских ворот состоялось его венчание с Натальей Гончаровой. Первые месяцы семейной жизни он провел с женой в Москве, сняв квартиру на Арбате в доме Хитрово, по стечению обстоятельств, буквально в десяти минутах ходьбы от того места где теперь находится Театральный институт имени Бориса Щукина, в котором трудится автор этих строк. В мае 1831 г. молодые Пушкины переехали в Царское Село - место счастливых лицейских воспоминаний поэта. Со средины октября 1831 г. и уже до конца жизни Пушкин с семьей живет в Петербурге. В июле 1831 г. Пушкин получает разрешение пользоваться государственными архивами для написания «Истории Петра Великого». В это время им и написана «Сказка о царе Салтане»!

Пушкина всегда манила романтическая фигура царя-преобразователя. В период, когда поэт еще верил в возможность политических и социальных реформ, вступившего на трон Николая I, он обращается к нему в «Стансах» с призывом следовать в своих начинаниях примеру Петра Великого. Причем, в первой строфе он намекает на восстание и казнь декабристов, а в последней зовет государя к прощению сосланных в Сибирь бунтарей:

В надежде славы и добра
Гляжу вперед я без боязни:
Начало славных дней Петра
Мрачили мятежи и казни.

Но правдой он привлек сердца,
Но нравы укротил наукой,
И был от буйного стрельца
Пред ним отличен Долгорукой.

Самодержавною рукой
Он смело сеял просвещенье,
Не презирал страны родной:
Он знал ее предназначенье.

То академик, то герой,
То мореплаватель, то плотник,
Он всеобъемлющей душой
На троне вечный был работник.

Семейным сходством будь же горд;
Во всем будь пращуру подобен:
Как он, неутомим и тверд,
И памятью, как он, незлобен.

Обостренный интерес Пушкина к этому этапу истории России проявлялся постоянно и был реализован во многих его произведениях: в первом крупном опыте прозы, романе о своем предке «Арап Петра Великого» (1827 г.), в котором впервые историческое прошлое предстает в повседневном быте, в конкретных личностях и судьбах; в поэме «Полтава» (1828 г.), где наоборот личности и судьбы людей петровской эпохи находятся в тени мощного исторического процесса.

Почему бы тогда ему не написать «Сказку о царе Салтане», не скрывая Петра I за именем Салтана? Почему бы не расставить все точки над «и» в своем повествовании? Почему?! А, цензура? Кто бы дал опубликовать такую «сказку» об одном из царей правящего Дома Романовых? Кому бы позволили бросать тень на поступки царствующих особ? Да, у Александра Сергеевича и без того неприятностей с властями хватало. К этому времени за ним установлен секретный надзор. Он получает выговор за чтение в кругу друзей неопубликованного «Бориса Годунова». Его стесняют в свободе передвижения, отказывают в выезде за границу. В 1827 г. начинается следствие по делу о стихотворении «Андрей Шенье», в котором усматривается отклик на расправу с декабристами, хотя оно было написано до восстания. В 1828 г. возбуждается дело о принадлежности Пушкина к написанию поэмы «Гавриилиада», ходившей в анонимных списках, в которой есть и такие строки:

Как бы это изъяснить,
Чтоб совсем не рассердить
Богомольной важной дуры,
Слишком чопорной цензуры?

Может быть, поэтому прочитать сказку легко, а понять ее глубинный смысл не так просто, причем у каждого читателя он будет свой, благо классическое произведение гения русской литературы дает для этого бесконечные возможности.

Сказка ложь, да в ней намек!
Добрым молодцам урок.

Дорогие читатели! Я уверен, что не всем покажется близким подобный анализ текста, но если эта статья вызовет у вас интерес или желание поспорить с автором, и идти своим непроторенным путем – я буду считать свою задачу выполненной. Как говорил Вольтер, «все жанры искусства хороши, кроме скучных». Среди наших школьных учителей есть много талантливых людей, умеющих открыть литературные произведения и заразить своими открытиями школьников, мне посчастливилось встретиться в жизни с ними. Но есть и такие, которым и самим не повезло, как не повезло тем школам, где они теперь трудятся, превращая литературу в мучение и скуку для наших детей. Вот к ним, в первую очередь я и обращаюсь. Не все потеряно! Читайте и дерзайте, а дети за вами потянутся!

Литература

1. Аристотель. Метафизика. Институт философии, теологии и истории св. Фомы. – М., 2006.
2. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. – М., 2010.
3. Пантелеева М.А., Стромов Ю.А., Поламишев А.М. В лаборатории театрального педагога. – М., 2011.
4. Поламишев А.М. Мастерство режиссуры. Действительный анализ пьесы. – М., 1982.
5. А.С. Пушкин. Собрание сочинений. – М.: Наука, 1965. Т. 4.

ДИАЛОГ ЛИТЕРАТУРЫ И ТЕАТРА

Е.О. Галицких, д. пед. наук, проф.
Киров, Вятский государственный университет

Аннотация. Статья раскрывает эмоционально-эстетические впечатления студентов от чтения повести Рэя Брэдбери «Вино из одуванчиков» и просмотра спектакля по его книге в «Театре на Спасской» (г. Киров). Автор доказывает, что спектакль стал событием и импульсом для саморазвития зрителя, вступившего во внутренний диалог с автором и художественным замыслом режиссера.

Ключевые слова: спектакль, автор, зритель, диалог, воображение, впечатление, саморазвитие, мир детства, событие.

DIALOGUE BETWEEN LITERATURE AND THEATER

E.O. Galitskih, D. Sc., Prof.
Kirov, Vyatka State University

Abstract. The article reveals the emotional and aesthetic impressions of the students gained from reading Ray Bradbury's novel “Dandelion Wine” and watching a play based on this novel at the Theatre on Spasskaya (the Youth Theatre), Kirov. The author proves that the performance was an important event and an impulse for the self-development of the spectator who entered into an internal dialogue with the author of the text and the artistic intent of the director.

Keywords: performance, author, spectator, dialogue, imagination, impression, self-development, the world of childhood, event.

> Любовь — это когда хочешь переживать с кем-то все четыре времени года. Когда хочешь бежать с кем-то от весенней грозы под усыпанную цветами сирень, а летом собирать ягоды и купаться в реке. Осенью вместе варить варенье и заклеивать окна от холода. Зимой — помогать пережить насморк и долгие вечера…
>
> *Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков»*

Возможности диалога искусств традиционно востребованы и актуальны в преподавании гуманитарных дисциплин. Но выстроить диалог прозаического и драматургического художественных произведений непросто даже при условии сценического воплощения. Студенты факультета филологии и медиакоммуникаций в процессе изучения детской литературы прочитали повесть Рэя Брэдбери «Вино из одуванчиков» и согласились с мнением Эдварда Кузьмина, что автор предстает в этой повести «лириком и психологом», что детство в этом произведении проникнуто «чистейшей поэзией» [1, с. 1]. После изучения повести каждый студент написал «сюжет» в выбранном жанре (рассказ, эссе, этюд, стихотворение, зарисовка, киносценарий) о событиях прошедшего лета так, чтобы читателям открылись яркие впечатления, эмоциональные воспоминания, поворотные моменты каникул, незабываемые встречи. Эти тексты были озвучены в *мастерской ценностных ориентаций* под названием «Жизнь как чудо» [2, с. 13-26]. После проживания мастерской об авторстве своей жизни [3] и погружения в мир детства главного героя повести Дугласа Сполдинга студенты с нескрываем интересом пошли на спектакль по книге Р. Брэдбери «Вино из одуванчиков» в «Театр на Спасской». Остановимся на главном – тех эмоциональных впечатлениях от спектакля, которые сделали встречу с ним ярким эмоционально-эстетическим событием и импульсом для саморазвития.

В качестве драматурга этого спектакля выступила Аглая Соловьева, а свой режиссерский замысел воплотила в ткань спектакля Ирина Брежнева. Художник Катерина Андреева нашла для спектакля символическую стилистику, в которой реалистические детали – игрушки, костюмы героев, теннисные туфли, лужайки, ковры – были только помощниками в создании колорита эпохи и, в частности, лета 1928 года.

Сам спектакль был собран из отдельных сцен повести, как пазлы в картину летней жизни, что придало ему ощущение динамики событий, стремительности времени.

Несомненной яркой удачей спектакля стал полилог всех героев: детей (дети разного возраста в роли героев повести) и взрослых (профессиональных артистов). Актеры сумели создать атмосферу душевной щедрости и искреннего интереса к людям, которые живут рядом, – родным, друзьям, соседям, знакомым. Глубина психологического наполнения каждой роли была достигнута не только благодаря мастерству игры заслуженных артистов России Татьяны Махневой и Александра Королевского, но и детской непосредственности маленьких партнеров, которые чутко откликались на эмоции «дедушки и бабушки, мамы и папы». Вот эта красота живого человеческого общения и придала спектаклю особое очарование, притягательную силу, наполняющую зрителя добротой и радостью жизни. Было понятно, почему зрители максимально приближены к действию на сцене: они тоже живут в этой атмосфере радости детства, когда герои бегают, играют, катаются на велосипеде, едят мороженое, пробираются через овраг, преодолевают страхи и подбирают «ключи» к сердцам других людей.

Каждая сцена заставляет вслушиваться и вглядываться в душевное состояние героев: катаются ли они на зеленой машине, собирают ли одуванчики, идут ли по страшному оврагу, открывают ли тайны одиночества и смысл жизни.

Миссис Бентли пыталась доказать детям, что и она была девочкой, что у нее свои отношения с возрастом и временем. Своим разговором с собой она приближала зрителя к поиску ответа на вопрос о смысле каждого дня и воспоминаний, что хранятся в шкатулочках, «секретиках», фотографиях. Особый лирический диалог старушки и детей, двух миров – старости и детства – придает этой сцене грусть, сменяющуюся радостью объятий, победой над одиночеством.

Каждая смена событий на сцене раскрывала «диалектику саморазвития» подростка Дугласа, он действительно рос, мужал, взрослел на глазах зрителя, учился принимать решения, делать выбор, преодолевать свой страх перед оврагом, перед душегубом, перед разлукой с другом и даже перед болезнью и смертью. Дуглас учится задавать себе вопросы и искать на них ответы у быстро идущей жизни: «Как отблагодарить, чем отплатить за все, что он для меня сделал? Ничем, ну ничем за это не отплатишь. Нет этому цены. Как же быть? Как? Может, надо как то отплатить кому-нибудь другому? Передать благодарность по кругу? Оглядеться по сторонам, найти человека, которому нужно помочь, и сделать для него что-нибудь хорошее. Наверно, только так и можно…» [1, с. 176]. Эта цепная реакция добра, способность помочь словом, поступком, объятием превращает спектакль в волшебство жизни, с ее неизменным чудом. Дуглас находит нужные слова для младшего брата Тома, когда открывает конечность жизни, ее трагизм, когда видит смерть. Он взрослеет, его характер развивается, а самосознание крепнет. Спектакль не разрушает авторский замысел Рэя Брэдбери – показать процесс рождения и развития «человеческого в человеке», – а сохраняет его, осмысляет и передает зрителю по законам театрального искусства, путем заражения эмоционально-эстетическими впечатлениями, переживаниями, воспоминаниями.

Особая творческая роль в спектакле отведена одуванчикам, которые в форме желтых ярких теннисных шариков становились элементом игры, воплощая радости летней жизни. Эти «одуванчики» собирают в корзинки, ими передают мысль, эмоцию, они перелетают от героя к герою, они «живут» в спектакле то падающими яблоками, то репликами, как, например, в монологе дедушки: «Каждое лето они точно с цепи срываются. Пусть их, я не против. Вон их сколько, стоят гордые, как львы. Посмотришь на них подольше – так и прожгут у тебя в глазах дырку. Ведь простой цветок, можно сказать, сорная трава, никто ее и не замечает, а мы уважаем, считаем: одуванчик – благородное растение» [1, с. 17].

Символическую значимую роль играет в спектакле книга Р. Брэдбери: так, она появляется в первой картине, ее открывает дедушка, она оказывается в руках Дугласа в последней сцене спектакля, как лекарство от болезни. Актеры словно приглашают зрителя любого возраста стать читателями «аппетитного» художественного текста, в котором каждый может ощутить себя героем и пережить радость сотворчества. Спектакль передает зрителю такие нужные чувства счастья, веселья, радости от общения с людьми, которые рядом. И зритель в своем воображении может их увидеть, им помогать, с ними дружить! Когда находишься в этом летнем времени, то ощущаешь себя в «потоке» творчества жизни, открываешь в себе возможность меняться, развиваться,

становиться автором своего текста, своего дневника, сохраняющего каждый прожитый день как ценность «открытия мира» [4]. И автор повести, и режиссер спектакля пытались не просто пробудить интерес к событиям лета, которое стало важным в жизни Дугласа, они стремились вовлечь в этот мир читателя и зрителя, помочь им *увидеть жизнь в ее многомерности, красоте и разнообразии, в человеческом, космическом, природном ее содержании.*

«Вином из одуванчиков» стал сам текст повести, который звучит в спектакле внятно, трогательно, неспешно, оставляя время для впитывания его смыслов, сопереживания каждому герою, вслушивания в голос автора: «Июньские рассветы, июльские полдни, августовские вечера – все сошли на нет, иссякли, удалились навсегда, оставив в его голове одни лишь впечатления о себе. Теперь всю прохладную осень, и белую зиму, и зеленеющую весну предстояло подводить итоги прошлого лета. А если он что-нибудь забудет, то в погребе есть вино из одуванчиков с большущими номерами на каждый день. Он будет частенько туда наведываться, смотреть прямо на солнце, пока не сможет больше выдержать, затем закроет глаза и будет созерцать точечки ожогов, летучие шрамы, пляшущие рубцы на своих теплых веках; он будет складывать и раскладывать каждый огонек и отблеск, пока не сложится ясная картина...» [1, с. 188]. Спектакль снова возвращает зрителя к книге, пробуждает желание ее перечитать, поставить на полку домашней библиотеки, провести по ней читательскую конференцию в формате диалога с читателями и зрителями [5].

Солнечный свет, запах леса, шум ветра, топот детских ног, вкус мороженого и звук падающих яблок наполняют спектакль тем очарованием счастья, которое каждый уносит с собой и боится расплескать по дороге домой! Потому что несешь в сердце вот этот волшебный мир любви к детству.

Литература

1. Брэдбери Р. Вино из одуванчиков // Сочинения в двух томах. – М.: ТЕРРА, 1997. Т.1. 188 с.
2. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. – М.: Библиомир, 2016. С. 13-27.
3. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. – М.: Смысл, 2007. 255 с.

ТЕАТР НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

О.С. Маевская, учитель русского языка и литературы
Москва, ОЧУ «Газпром школа»

Аннотация. В статье ставится вопрос о необходимости обучения школьников языку театра, чтению драматического произведения. Как способы решения данной проблемы утверждаются обязательность чтения пьесы на уроке вслух и привлечение учеников к участию в сценическом воплощении драмы. В качестве примера автор приводит свой урок по теме «Пьеса как художественное произведение и ее сценическое воплощение» по комедии Н.В. Гоголя «Ревизор».

Ключевые слова: род литературы, драма, язык театра, пьеса, сценическое воплощение, Н.В. Гоголь, «Ревизор», комедия, спектакль, ремарка.

THEATRE IN THE LITERATURE LESSON

O.S. Maevskaya, Russian language and literature teacher
Moscow, “Gazprom school”

Abstract. The article raises the question of whether it’s necessary to teach the language of theatre and the skills of reading a dramatic piece to school students. The necessity of reading drama out loud during the lesson and encouraging the students to participate in a theatrical embodiment of a play are stated as possible solutions to the problem. As an example, the author suggests her lesson plan

on the topic “A play as a literary work and its theatrical embodiment” based on the comedy “The Government Inspector” by Nikolai Gogol.

Keywords: literary genre, drama, language of theatre, play, theatrical embodiment, N. Gogol, “The government inspector”, comedy, stage direction

Среди произведений, входящих в школьные программы по литературе, подавляющее большинство относится к эпическому роду. Значительное место отведено лирике. А драматические произведения присутствуют в очень малом количестве. По этой причине и еще, конечно, потому, что язык драмы – это особый язык, школьникам бывает сложно в полной мере понять содержание и авторские идеи, заложенные в пьесах. Нужно обучить учащихся языку театра, научить их читать текст пьесы, показать художественное своеобразие драмы как рода литературы.

Как же добиться выполнения этих задач? Во-первых, я всегда читаю пьесы на уроках. Именно в ходе чтения и коллективного обсуждения приходит понимание специфики драмы. «Драматическое произведение должно стать «звучащим», т.е. прочитанным вслух. Чтение пьесы вслух является первым и необходимым этапом анализа, наглядно демонстрирующим сложность, жизненную правдивость и значительность драматических характеров и драматического действия, без чего невозможно подвести школьников к пониманию основной авторской идеи, осознанию конфликта, к овладению специальными читательскими умениями» [2, с. 52].

Во-вторых, я стараюсь привлекать ребят к участию в сценическом воплощении драмы на уроке или после него. Это помогает юным актерам понять характер персонажей, их взаимоотношения, авторский замысел. Участие в театральных постановках, с одной стороны, обогащает внутренний мир и интеллект ученика, с другой – развивает его речь, формирует умение свободно держаться в присутствии большого количества людей, что чрезвычайно важно для ребенка в социальном плане. В результате, научившись читать драматическое произведение, освоив театральный язык, приобретя актерский опыт, ребята придут в театр подготовленными к восприятию спектакля зрителями, умными, тонкими, умеющими отличить настоящее произведение искусства от подделки под него.

И что еще очень важно, умение понимать драматургический текст, собственное участие в воплощении словесных образов на сцене не может не пробудить интерес ребят к классике, приблизить произведения, написанные за много десятков лет до их появления на свет, к реалиям их жизни, увидеть в них нестареющие ценности, глубину содержания, изящество формы.

Приведу в качестве иллюстрации своего опыта работы по пробуждению интереса к театру урок по теме: «Пьеса как художественное произведение и ее сценическое воплощение». Я назвала его урок-спектакль.

Звучит школьный звонок на урок, и я даю свой звонок, например, используя колокольчик. В кабинет ребята входят, предъявляя «театральный» билет, на котором указаны место и ряд, а на партах у восьмиклассников лежат «театральные» программки.

Предлагаю открыть их и познакомиться с содержанием, которое одновременно будет служить и планом урока: «Пьеса как художественное произведение и ее сценическое воплощение. I действие: 1. Н.В. Гоголь о театре. 2. Три рода литературы. 3. Особенности драматического рода литературы. 4. Комедия? Комедия! Антракт. Афиша – объявление о спектакле. II действие: 1. Два прочтения одной пьесы. 2. Пьеса и спектакль. На ошибках учатся».

Звучит второй звонок. Спрашиваю у ребят, почему урок состоит из «действий», а не «частей», «этапов» и т.п. Ученики отвечают, что действие – это часть драматического произведения, а сегодня речь идет о пьесе Н.В. Гоголя «Ревизор», которая относится к драматическому роду литературы.

С помощью суфлера (в случае затруднения при поиске ответа помощь оказывает «*суфлер*» – заранее подготовленный ученик, который в процессе урока будет давать определения тем или иным терминам) уточняется значение слова «*действие*»: это законченная

часть драматического произведения. Действия отделяются друг от друга перерывом в театральном представлении – *антрактом*. Иначе действия называются *актами*.

Звучит третий звонок, и объявляется 1-е действие. Начинаем с проверки домашнего задания. На основании высказываний Гоголя о театре ученики должны были сделать вывод о том, как понимал Гоголь назначение театра и какую роль ему отводил. Прошу учеников прочитать их ответы на заданный вопрос.

Цитаты из Н.В. Гоголя («Петербургские записки 1836 года»): «Театр такая кафедра, с которой читается разом целой толпе живой урок, где при торжественном блеске освещения, при громе музыки, при единодушном смехе показывается знакомый, прячущийся порок и … выставляется знакомое, робко скрывающееся возвышенное чувство» [3, с. 32].

«Где же жизнь наша? Где мы со всеми современными страстями и странностями?.. Ради Бога, дайте нам русских характеров, нас самих дайте нам, наших плутов, наших чудаков! На сцену их, на смех всем!» [3, с. 43].

В тетрадь записывается вывод: «Н.В. Гоголь считал театр одним из сильнейших средств гражданского воспитания зрителей. Театр, по мнению Гоголя, призван воспитывать в людях добрые, возвышенные чувства, подвергать осмеянию пороки и недостатки. Единственный путь к созданию подобного театра – это реалистическое отображение современности, русской действительности и русских характеров».

Далее я спрашиваю, какие еще два рода литературы, кроме драматического, известны ученикам. (Эпический и лирический). Каково же основное отличие драматического рода литературы от эпического и лирического? (Драматические произведения предназначены для постановки на сцене). Далее предлагаю ученикам вспомнить другие особенности драматических произведений, являющихся следствием этого основного отличия:

- основа драматического произведения – высказывания самих персонажей, поэтому пьеса строится на диалогах персонажей.
- драматург лишен возможности охарактеризовать героя через пейзаж, интерьер, портрет, прямые авторские высказывания. Все эти функции принимает на себя прямая речь персонажей.

Задаю вопрос: «Зачем нужны Гоголю такие пространные “Замечания для господ актеров”»? Ученики отвечают, что у писателя нет иной возможности объяснить черты характера, особенности поведения героев самому, от своего лица. Значит, подводим итог, в пьесе голос автора можно услышать только в ремарках. (Суфлер помогает дать объяснение слову «ремарка» – пояснение автора к тексту пьесы, касающиеся обстановки, поведения актеров).

С помощью наводящих вопросов подвожу учеников к еще одной особенности драматических произведений. Это условность драматического изображения: реплики в сторону, монологи, произносимые в одиночестве. Их функции – передавать мысли и чувства персонажей.

Далее задаю вопрос: «В какое время погружается читатель эпического произведения, например, «Капитанской дочки» или лирического, например «Мцыри»?». Ученики отвечают, что там речь идет о событиях, произошедших когда-то, о чувствах, испытанных в прошлом. Чтобы убедиться в этом, достаточно посмотреть на время глаголов-сказуемых.

А что же происходит, когда мы читаем драматическое произведение?

Читателю кажется, что он свидетель событий, происходящих в данный момент. Это подтверждают глаголы-сказуемые в авторских ремарках, стоящие в настоящем времени.

Учитель подводит итог: монологи и диалоги в драме создают иллюзию настоящего времени. (Суфлер объясняет слово «иллюзия» – это то, что кажется, обман чувств).

В тетрадь записывается высказывание немецкого поэта и драматурга Ф. Шиллера: «Все повествовательные формы переносят настоящее в прошедшее; все драматические делают прошедшее настоящим» [4, с.89].

Задаю вопросы: «На какие основные жанры делится драматический род литературы?» (Трагедия, комедия и собственно драма). К какому жанру принадлежит пьеса Н.В. Гоголя «Ревизор»? Ребята отвечают, что это комедия, аргументируют свое мнение, а суфлер дает

определение комедии, которое записывается в тетрадь: «Комедия – это драматическое произведение, в котором осмеиваются какие-либо отрицательные черты и свойства людей или целый строй общественных отношений».

Учитель объявляет *антракт:* «В антракте полагается отдыхать, гулять в фойе и делиться впечатлениями об увиденном, разглядывать портреты актеров, а мы рассмотрим афиши, которые вы готовили к этому уроку, и послушаем ваши отзывы. Что же такое афиша?» Ученики предлагают варианты ответа, в результате получается следующая формулировка: «*Афиша* – это объявление о спектакле».

Далее предлагается оценить нарисованные учениками афиши, представленные на стенде, в ходе совместного обсуждения выявляется победитель.

Звонком начинается II действие урока. Учащимся предлагается посмотреть две сцены из 5-го действия 1 явления пьесы «Ревизор» в исполнении учащихся 8 класса, в которых по-разному дана трактовка образа городничего и его жены и отношения между ними.

Звучит вопрос: «Фрагменты одного или двух спектаклей вы увидели?» Ученики говорят, что это были сцены из двух спектаклей, так как они увидели двух разных городничих: в первой сцене это слабый, робкий, неуверенный в себе человек, победа ему досталась случайно, его это не радует, а скорее пугает. В другой сцене городничий – решительный, самоуверенный, торжествующий свою законно доставшуюся, по его мнению, победу. Соответственно, и жена городничего в каждом фрагменте была наделена противоположными чертами характера. Это были разные персонажи, а значит – разные спектакли, но поставленные по одной пьесе – пьесе Н.В. Гоголя «Ревизор». Итак, пьеса и спектакль не одно и то же, это разные понятия.

(Дать определения пьесе и спектаклю помогает суфлер: *пьеса* – это драматическое произведение для театрального представления, *спектакль* – театральное представление. Определения записываются в тетрадь).

Напоминаю детям виденные ими в разных театрах спектакли по пьесе Гоголя и кинофильмы. Все они не похожи друг на друга, не повторяют один другой.

Вопрос: «В чем причина таких отличий, ведь в основе и спектаклей, и фильмов лежит одна та же пьеса?» Приходим к совместному ответу: художественный образ можно трактовать по-разному, так как он воспринимается каждым читателем по-своему.

(Вводится понятие «режиссер». Суфлер дает ему определение). Режиссер имеет право на свое видение пьесы, поэтому и могут существенно отличаться режиссерские трактовки одной и той же пьесы.

Спектакли по пьесам Гоголя идут сейчас во многих театрах страны, хотя им уже почти 200 лет. Почему же не устаревают пьесы, а продолжают ставиться вновь и вновь? Сам писатель отвечал на этот вопрос так: «Можно все пьесы сделать вновь свежими, новыми, любопытными для всех… если только сумеешь их поставить как следует на сцену. Это вздор, что они устарели и публика потеряла к ним вкус. Возьмите самую заигранную пьесу и поставьте е е как нужно, та же публика повалит толпой» («Выбранные места из переписки с друзьями" XIV. О театре, об одностороннем взгляде на театр и вообще об односторонности)» [1, с. 131].

Какой вывод можно сделать из этих слов? Гоголь утверждает необходимость нового подхода к старым пьесам. (Вывод записывается в тетрадь).

В заключение урока ученики приходят к выводу: «Итак, пьеса и спектакль – это разные понятия, и нельзя их путать, смешивать друг с другом». Им предлагается исправить ошибки, допущенные участниками следующего диалога:

«- Вчера я смотрел в театре пьесу *(спектакль по пьесе)* Гоголя «Ревизор». Здорово играл Хлестаков! *(Актер, исполнявший роль Хлестакова).*

- А мне этот спектакль показался скучным!

- Так ты тоже был в театре? А что же я тебя там не видел?

- Нет, не был, но книгу-то я читал! *(Книга – это не спектакль, нельзя судить о спектакле, не видя его).*

Домашнее задание. Написать отзыв о спектакле по пьесе «Ревизор», но представить себя зрителями XIX века, а впечатления от спектакля отразить в виде письма восхищенного или,

наоборот, возмущенного увиденным зрителя. Обдумать обстоятельства появления письма, адресанта и адресата, продумать аргументы своей точки зрения, стиль письма.

Хочется надеяться, что подобные уроки усиливают эмоциональное воздействие литературы, вызывают эффект соучастия, развивают творческие способности учащихся, умение понимать смысл и видеть красоту произведений искусства.

Литература

1. Анненков Ю.П. Дневник моих встреч. – М.: Художественная литература, 1991.
2. Зепалова Т.С. Уроки литературы и театр: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982.
3. Онуфриев Н.М. Н.В. Гоголь: Критико-биогр. очерк. – М.: Гослитиздат, 1952.
4. Хализев В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2002.

ДРАМАТУРГИЯ, ТЕАТР И УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.А. Борисенко, к. филол. н., **Г.Г. Граник**, д. психол. н., проф., акад. РАО
Москва, Психологический институт РАО

Аннотация. В статье обсуждается интеграция драматических произведений в дидактические материалы уроков русского языка и определяющая роль в этом процессе учебников и учебных книг нового типа под ред. Г.Г. Граник; определены пути приобщения школьников к театру и чтению пьес средствами курса «Русская филология».

Ключевые слова: театр, драматические произведения, учебник русского языка нового типа.

DRAMA, THEATER AND THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS

N.A. Borisenko, PhD, **G.G. Granik**, D.Sc., Prof., academician of RAE
Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education

Abstract. The article explores the integration of dramatic texts into the lessons of Russian language and the decisive role in this process of the textbooks and educational books of the new type, edited by G.G. Granik; the ways of introducing the theater and drama to schoolchildren by means of the course “Russian Philology” are described.

Keywords: theater, drama, Russian language textbook of a new type.

Значение театра и драматургии в развитии души ребенка, в выстраивании его личности трудно переоценить. Об этом пишут педагоги, психологи, методисты, писатели. Возникает вопрос: при чем здесь учебник русского языка? Если бы речь шла об учебнике литературы, постановка проблемы показалась бы тривиальной. О роли драматургии в школьном курсе литературы написано множество книг и статей – как классиками методической науки (Ц.П. Балталон, Н.О. Корст, Н.И. Кудряшев, В.Г. Маранцман, М.А. Рыбникова и др.), так и современными исследователями (А.М. Антипова, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, Е.С. Роговер, Н.Л. Смирнова, В.Ф. Чертов и др.). Учебник же по русскому языку до сих пор не рассматривался как ресурс театральной педагогики, вовлечения читателя-школьника в чтение драматических произведений. Между тем это самая массовая книга, с которой имеет дело школьник (за пять лет изучения предмета в основной школе ученик обращается к учебнику не менее 735 ч). Если хотя бы часть этого времени будет потрачена на рассказы о театре и драматургах, на овладение «театральной» лексикой и чтение фрагментов из пьес, от этого выиграют и предмет, и ученик, и культура в целом.

Эту задачу – быть проводником в мир театра и драмы – современный учебник русского языка может выполнить потому, что в основе школьного курса языка лежит *текстоцентрический принцип*, реализуемый прежде всего в виде текстовых упражнений, большая часть которых представлена фрагментами из художественной литературы. Однако, как

показывает проведенный нами контент-анализ текстов учебников, фрагменты из драматических произведений в них не представлены вообще (встречаются лишь отдельные иллюстрации к грамматическим правилам, например: *«Вишневый сад мой!»* или «*Служить бы рад – прислуживаться тошно*»), что существенно обедняет текстовый потенциал учебников и, возможно, сказывается на том, что современные подростки практически не читают драму.

Исследование, проведенное Н.Л. Смирновой в школах г. Екатеринбурга и Свердловской области, показало, что число учащихся 5-7 классов, читавших драматические произведения, составляет не более 6%; 48% пятиклассников и 33% шестиклассников не знают, что такое драма. Отсутствие систематических уроков по драме приводит к значительным потерям в общем культурном кругозоре детей школьного возраста [7].

Возможно, именно поэтому в самом детском творчестве наименее представлена именно драма, несмотря на то что, по словам Л.С. Выготского, это «самый частый и распространенный вид детского творчества» [1, с. 61]. В книге «Воображение и творчество в детском возрасте» психолог писал, что драматизация близка ребенку по следующим причинам: драма, основанная на действии <…>, наиболее действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием; «в драматической форме <…> сказывается с наибольшей ясностью полный круг воображения» [там же]; наконец, драма органично связана с игрой – «жизненной школой ребенка, воспитывающей его духовно и физически» [1, с. 63].

Однако опыт драматизации не приходит из ничего, ребенку необходимы образцы драматических произведений, которые он впоследствии может драматизировать (разыгрывать) и которым может подражать в собственном творчестве. Такие образцы, наряду с учебником литературы, может предоставить подросткам *учебник русского языка*.

Задача статьи – показать пути приобщения школьников к театру и драматургии средствами курса «Русская филология», в частности, учебников по русскому языку и учебных книг по литературе, созданных под науч. руков. Г.Г. Граник.

Курс «Русская филология» составляют три типа учебных изданий: учебники по русскому языку, задачники-практикумы и учебные книги по литературе. Отличительной особенностью всех изданий является функция ***приобщения к чтению***, в частности, к чтению драматических произведений.

Начнем с характеристики учебных книг по литературе, с книги Г.Г. Граник, Л.А. Концевой «Драматурги, драматургия, театр» (2001) [5], поскольку именно с нее началась дорога приобщения учащихся к данному роду литературы в нашем курсе. Вместе с книгой «И… снова о Пушкине» (1999) и последующими («Русская литература от былин до Крылова», «*Я – другой*. М.Ю. Лермонтов», «А.С. Пушкин, его друзья и современники») учебное пособие составило серию «Школьное литературоведение на психологической основе». Главная цель учебных книг – помочь ученику научиться анализировать художественный текст, а учителю – овладеть новой для него методикой, основанной на психологических закономерностях восприятия и усвоения текста.

Название книги «Драматурги, драматургия, театр» точно отражает ее содержание. Здесь и история театра как вида искусства, и рассказы о самых знаменитых театрах, ставших частью русской национальной культуры, и биографические очерки, посвященные великим драматургам, и анализ самих произведений. Необычайно широк географический и исторический охват театрального материала: от Англии XVI в. до России середины XIX в., от Шекспира до Гоголя. Пособие знакомит преимущественно с русской драматургией (Грибоедов, Пушкин, Гоголь), однако авторы не обошли вниманием таких великих деятелей мировой драматургии, как Шекспир и Мольер. Повествование о них читается как увлекательнейший роман. Для возбуждения и поддержания познавательного интереса создан ряд условий: диалог с текстом, работа с заголовком, развитие читательского воображения, обращение к личному опыту учащихся и др.

Психология пронизывает книгу насквозь. Но самое главное то, что с позиции психологической науки ведется анализ литературного произведения. Покажем это на одном конкретном примере.

Разговор о хрестоматийной пьесе Гоголя начинается с главы «Установка и комедия Гоголя «Ревизор»: «Представьте себе, что вы участвуете в соревновании. Вас предупредили, что среди разных препятствий будет широкий ров, через который нужно перепрыгнуть. Вы приготовились к такому прыжку, но вдруг перед вами не широкий ров, а маленькая канавка, но вы все равно сделаете большой прыжок, потому что на него настроились. Вы получили не то, что ожидали, зато узнали о своей установке. Установка – это настрой человека (всего его организма) на что-то определенное…» [5, с. 294]. Далее рассказывается об «иллюзии Шарпантье», о том, как установка руководит мыслями и поступками людей, как она влияет на понимание и восприятие художественной литературы. Многие читатели при первой встрече с комедией долго не могут понять, почему неглупый городничий был так виртуозно обманут Хлестаковым, «и только понимая, что Гоголь гениально задействовал общечеловеческий механизм установки, можно поверить в тот немыслимый абсурд, который происходит на сцене» [5, с. 297].

Начатая в учебных книгах по литературе линия приобщения подростков к театру, была продолжена в учебниках русского языка для 5-9 классов.

Выделим основные направления реализации «театрального и драматургического контента» в наших учебниках.

1. *Включение фрагментов из драматических произведенийв качестве иллюстративного материала*. Особенностью учебников является то, что большинство заданий дается на интересных текстах или законченных по смыслу отрывках. Ввиду ограниченного объема включить полные тексты пьес не представляется возможным, поэтому текстовые задания строятся либо на целостных фрагментах, либо на художественных пересказах произведений. Назовем некоторые из них: «Синяя птица» Метерлинка (на сюжете из пьесы-сказки построена особая глава в учебнике 5 класса «В Стране воспоминаний»), «Двенадцать месяцев» С. Маршака, «Золушка» Е. Шварца (5 класс), «Недоросль» Д. Фонвизина (сцена про извозчиков, 8 класс), «Ревизор» (отдельные сцены) и «Женитьба» Н. Гоголя (монолог «Агафья Тихоновна перед выбором», 8 класс), «Пигмалион» Б. Шоу (9 класс, параграф «Культура речи и речевой этикет»).

Основная функция текстовых заданий в учебнике русского языка – функция дидактическая (текст является материалом для отработки различных грамматических умений и навыков). Однако ценность заданий этим не ограничивается. Художественные тексты, наряду с этой органичной для учебника русского языка функцией, содержат вопросы и задания по работе с текстом, в первую очередь те, которые направлены на его понимание. В отличие от учебника по литературе, никакого глубокого анализа всей пьесы не подразумевается, работа ведется исключительно с данным отрывком. Главная задача такого представления – вызвать интерес к драматическому произведению, а через него – желание прочитать пьесу. Этой задаче служит особая рубрика учебника «Приглашение к чтению» – рекомендация прочитать книгу, из которой взят отрывок. Такое «приглашение» нередко следует после того, как текст обрывается на самом интересном месте. Ученику хочется узнать продолжение, и авторы учебника, задействуя эту естественную потребность возраста, дают школьнику ненавязчивый совет, например: «Если вы не читали пьесу «Женитьба» Н. Гоголя, советуем вам ее прочитать». Тем самым мы попытались выйти за пределы делового чтения и организовать досуговое чтение учащихся средствами учебника русского языка. Сказанное в первую очередь относится к учебникам для 5–7 классов – именно в этом возрасте, как показали результаты 20-летнего участия России в исследованиях PIRLS и PISA, мы теряем школьников как читателей.

2. Использование драматического произведения в качестве создания в учебнике драматургии. В данном случае слово «драматургия» используется в неосновном своем значении – как «сюжетно-образная концепция спектакля, фильма, музыкального произведения»(«Большой толковый словарь»). Такая сюжетно-образная концепция лежит и в основе построения учебника. Особенность учебника состоит в том, что он написан как единая книга, в которой есть свое интересное, нетривиальное содержание, своя логика изложения, свой особый язык, названный нами «устная речь в ее письменной форме».

Так, в основе параграфа «Культура речи и речевой этикет» учебника 9 класса лежит пьеса Б. Шоу «Пигмалион» [4, с. 150-155]. На первый взгляд «Пигмалиона» никак нельзя

отнести к книгам о лингвистике или русском языке. В представлении большинства людей он остается веселой, блестящей комедией о лондонской цветочнице, за несколько месяцев превращенной одним профессором в «герцогиню». То, что Генри Хиггинс был профессором фонетики, никого особенно не интересует, как и то, что на самом деле он занимался не только фонетикой, но и культурой речи во всех своих составляющих. Именно под этим углом зрения пьеса прочитана авторами учебника и предложена для чтения девятиклассникам. В параграф, посвященный языковым нормам, введен биографический рассказ о Б. Шоу, композиционным центром которого является пересказ фабулы пьесы «Пигмалион» (миф о древнегреческом художнике дан в учебнике 7 класса, таким образом, учащиеся подготовлены к восприятию сложного произведения).

Приведем фрагмент из учебного текста в учебнике 9 класса:

«Пигмалион, как вы, наверное, знаете, – герой греческого мифа, сделавший из слоновой кости статую девушки необыкновенной красоты и влюбившийся в нее… По мотивам этого мифа и написана пьеса Шоу. В роли Пигмалиона в ней выступает профессор фонетики Генри Хиггинс. На пари с полковником Пикерингом Хиггинс решает всего за полгода превратить уличную цветочницу Элизу Дулиттл в настоящую леди. «Решено! – объявляет он. – Я возьму эту чумазую замухрышку и сделаю из нее герцогиню!» Такова фабула пьесы…» [4, с. 152].

Далее описываются «превращения» героини с включением ряда цитат. Завершается текст заданиями: «1) Какие важные мысли о языке и речи звучат в пьесе «Пигмалион»? Как вы понимаете высказывание «человек выдает себя каждой своей фразой»? 2) Запомните афоризмы Б. Шоу, запишите их по памяти, сделайте синтаксический разбор предложений», 3) «Если вы не читали пьесу Б. Шоу «Пигмалион», обязательно прочитайте».

Однако одним этим *биографическим эскизом* (термин Л.А. Концевой) дело не ограничивается. Идея выделения в науке о культуре речи двух ступеней (правильность речи и речевое мастерство) иллюстрируется сценой «Элиза на приеме у миссис Хиггинс», в которой замечания героини о погоде не могут не вызвать смех даже у неискушенного читателя. Попутно продолжается разговор о «педагогическом эксперименте», затеянном двумя учеными англичанами, и о «превращениях» Элизы. Напомним, что в третьем действии пьесы эксперимент над Элизой Дулиттл в самом разгаре: произношение цветочнице уже поставлено, теперь главное, чтó произносит девушка. Столкновение между «как»и «что»порождает массу комичных ситуаций, которые с удовольствием разыгрываются девятиклассниками (учитель использует на уроке прием драматизации). Здесь же дается творческое задание придумать «современную историю о том, как овладение искусством правильного произношения помогло человеку достичь успехов в обществе», а в конце параграфа – проект «Речевой портрет моего современника (друга, одноклассника…)».

Еще один раз школьники обращаются к пьесе Шоу, заканчивая обучение в 9 классе (раздел «Итоговое повторение»). Зная сюжет комедии (часть подростков к этому времени уже прочитали произведение), учащиеся могут провести стилистический анализ сцены «Элиза на светском приеме у матери Хиггинс» («А я так думаю, просто укокошили старуху», «Вот и я говорю, кто шляпу спер, тот и тетку укокошил» и т.п.).

Как видим, пьеса Б. Шоу, не один раз обыгранная в учебнике, является вместе с тем и своеобразным учебным пособием по культуре речи и стилистике, фонетике и орфоэпии. В результате такой многогранной работы с произведением и учебником девятиклассники приходят к важному, а главное – эмоционально прожитому выводу: «Пигмалион» – пьеса о силе слова, поднимающего человека над своей средой, рождающего новую человеческую личность.

3. *Знакомство с биографиями писателей-драматургов.* Содержательная линия, которая условно может быть названа «Театр и драматургия», представлена в курсе «Русская филология» не только отрывками из пьес, но и биографическими рассказами (эскизами, эссе) о драматургах. В качестве примера приведем текст из учебника 5 класса. При изучении фонетики («Буквы-актеры *е, ё, ю, я*») дается задание, которому предшествует такой ввод: «Прочитайте по ролям отрывок из пьесы Е. Шварца «Золушка». Приводим только конец – слова Лесничего, отца Золушки, обращенные к Королю: «− Моя жена − женщина особенная. Ее родную сестру, точно

такую же, как она, съел людоед… отравился и умер. Видите, какие в этой семье ядовитые характеры». После выполнения задания (посчитать, сколько раз в этих предложениях встречается звук [й’]) пятиклассники узнают и о самом Е. Шварце. Вот начало биографического эскиза:

«Представьте себе маленького мальчика, который очень любит сказки и совсем не любит кашу. Его мама, чтобы он поел, рассказывает ему сказки, которые придумывает сама. Там бушуют волны и людям грозит кораблекрушение. Он слушает, но в то же время отодвигает от себя тарелку. И тогда мама говорит: «Доедай, а то все утонут». И он «помогает» спастись героям сказки: доедает все до последней крошки.

Шли годы. Мальчик вырос и стал знаменитым писателем. Его пьесы «Голый король», «Обыкновенное чудо», «Золушка», «Снежная королева» и другие живут до сих пор на сцене и в кино. Имя их автора − Евгений Львович Шварц…» [4, с. 138].

«Что же выносят пятиклассники из этого биографического эскиза?» – задается вопросом Л.А. Концевая в статье «От биографии писателя к его творчеству» [6]. И сама же отвечает: «Прежде всего историю с кашей, которую заглатывает мальчик Шварц, чтобы спасти героев из маминой сказки. Вместе с «кашей» в сознание школьников входит имя – *Шварц*. Но это не все. Мальчик станет писателем и – удивительное дело! – напишет пьесы, которые называются так же, как уже известные им сказки. «А может быть, это он их и написал?» – думают некоторые школьники. Раз удивились, значит, запомнили писателя Шварца, который продолжает спасать, но теперь уже своих читателей» [6, с. 99-100].

Такого рода биографические эскизы знакомят пятиклассников и с другими драматургами.

4. *Развитие воображения средствами учебников нового типа*. Из всей многогранной проблематики, касающейся воображения, выделим один аспект – развитие воссоздающего воображения. Многие тексты учебника позволяют развивать этот вид воображения, о чем мы не раз писали [2]. Если у ученика не работает или плохо работает читательское воображение, он не понимает многие художественные и учебные тексты. Воображение часто связано и с запоминанием. Не увидев мысленно созданную писателем картину, читатель-школьник во многих случаях не может не только понять, но и запомнить текст.

По отношению к инсценированию важно иметь в виду следующее: прежде чем создавать самостоятельные оригинальные образы (деятельность творческого воображения), нужно научиться «видеть» образы, адекватные авторскому тексту (деятельность воссоздающего воображения). В процессе работы с текстами учебников школьники учатся воссоздавать на своем «мысленном экране» портрет героя, вплоть до деталей внешности и костюма (худоба и высокий рост Шерлока Холмса, орлиный нос, большой лоб, трубка в зубах), обстановку, эпоху и т. п. Этому способствуют специальные задания типа «Включите воображение». Для создания адекватных образов читателю необходимо задействовать стратегии медленного и замедленного чтения, быть внимательным к лингвистическим сигналам текста, читать с установкой на включение воображения. Контроль за работой воображения, правильностью и адекватностью образов происходит во время пересказа или – в случае драматизации – инсценирования отрывка.

В результате системно выстроенной работы по введению учащихся в мир театра и драмы как рода литературы у школьников постепенно пробуждается интерес к чтению. Они начинают понимать драматический текст, его специфику, эмоционально откликаться на описанное, чувствовать, что отдаленные от нас временем книги – это не скучная классика, а увлекательное чтение, пробуждающее у них раздумья о судьбах героев, о жизни, о себе.

Литература

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. Кн. для учителя. 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.
2. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2006. № 6. С. 3-10.

3. Граник Г.Г., Борисенко Н.А. Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 1 / под общ. ред. Г.Г. Граник. М.: Мнемозина, 2012.
4. Граник Г.Г., Борисенко Н.А., Владимирская Г.Н. Русский язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. Г.Г. Граник. – М.: Мнемозина, 2013.
5. Граник Г.Г., Концевая Л.А. Драматурги, драматургия, театр. – М.: Владос-Пресс, 2001.
6. Концевая Л.А. От биографии писателя и его творчеству // Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии. Под науч. ред. Г.Г. Граник. – М.– Обнинск, 2007. С. 91-104.
7. Смирнова Н.Л. Методика изучения драматических произведений в 5-8 классах: автореф. дис. … к.пед.н. – Екатеринбург, 2004.

ЛИРИЧЕСКОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК ТЕАТРАЛЬНОЕ ДЕЙСТВО: БЕСЕДА О СТИХОТВОРЕНИИ А.С. ПУШКИНА «ТУЧА»

К.В. Миронова, магистр психологии
Москва, Психологический институт РАО

Аннотация. В статье раскрываются этапы творческого исследования с подростками стихотворения А.С. Пушкина «Туча», которое рассматривается как многоплановое театральное действо. Представлена практическая реализация данных этапов в беседе о стихотворении на страницах учебной книги нового – психодидактического – типа.

Ключевые слова: беседа, стихотворение А.С. Пушкина «Туча», театральное действо, подростки, учебная книга психодидактического типа.

LYRIC POETRY AS A KIND OF THEATRICAL ACTION: A CONVERSATION ABOUT A.S. PUSHKIN'S POEM "THE CLOUD"

K.V. Mironova, Master of Psychology
Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education

Abstract. The article describes the stages of conducting with teenagers creative research of A.S. Pushkin's poem "The Cloud", which is considered as a multifaceted theatrical action. The practical implementation of these stages during a conversation about the poem on the pages of the educational book of a new – psychodidactic – type is presented.

Keywords: conversation, A.S. Pushkin's poem "The Cloud", theatrical action, teenagers, educational book of psychodidactic type.

Из трех родов литературы драма традиционно рассматривается как наиболее близкая к театру и органично связанная со сценой. Но и лирический поэт, воплощая переживания в слова, раскрывая образы, выстраивая композицию, также работает со своего рода *сценой* – вводит читателя в лирическое пространство и одно высвечивает, другое затемняет, одно приближает вплотную, помещает на первый план, а другое отдаляет, превращает в фон, не снижая его значимости. При этом в лирике в сферу изображения вовлекается прежде всего внутренний мир лирического героя, его эмоции, размышления, переживания, хотя далеко не всегда они выражены напрямую. Например, при чтении некоторых произведений так называемой *пейзажной лирики* неискушенному читателю может показаться, что они практически никак не выражены. Однако уже то, какая именно выбрана картина природы, как она описана, какие подмечены детали и т.д., – все это имеет непосредственное отношение к герою, его мировосприятию и мироощущению, отражая процесс «развертывания его рефлексии» [2, с. 13]. Как отмечает Т.И. Сильман, в лирике «протекание» сюжета аккумулируется во внутреннем мире лирического героя и дается «отраженно, через переживания героя», находящегося в состоянии «лирической концентрации» [4, с. 8-9]. Поэтому в процессе изучения со

школьниками лирического текста важно *увидеть* и постараться понять героя, который нередко остается за кадром, как, например, в стихотворении А.С. Пушкина «Туча» (1835).

Рассмотрим, каким образом мы выстраиваем беседу об этом произведении на страницах учебной книги нового – психодидактического – типа, создаваемой с учетом закономерностей и механизмов психического развития учащихся [1]. Примеры мы будем приводить из написанной нами главы «Беседы о лирике А.С. Пушкина» [3], в которойдля каждого стихотворения представлен свой сценарий обсуждения, а юные читатели выступают в роли полноценных участников творческого процесса исследования текста [5]. Беседа о «Туче» состоит из двух основных взаимосвязанных частей: в первой мы говорим преимущественно о внешнем событийном ряде, увиденном глазами лирического героя, во второй – переносимся в имплицитный план стихотворения, стараясь приблизиться к внутреннему миру героя [3, с. 228-232].

Начинаем беседу с выявления различных смыслов, заложенных в первой строке – «*Последняя туча рассеянной бури!».* Для активизации исследовательского внимания подростков мы используем прием вероятностного прогнозирования, рассматривая эту строку сначала отдельно, вне контекста всего стихотворения, и высказывая предположения: *«Может быть, это обращение к туче, желание ей что-то сказать? Или это выражение радости, что буря закончилась и осталась лишь "последняя туча"?»*. Затем читаем первую строфу целиком и узнаем, какой из вариантов прогноза верен:

Последняя туча рассеянной бури!
Одна ты несешься по ясной лазури,
Одна ты наводишь унылую тень,
Одна ты печалишь ликующий день.

Уже из начальных слов второй строки становится ясно, что *«первая строка — это обращение к туче, причем очень эмоциональное. Вполне возможно, что лирический герой недоволен «поведением» тучи, ведь она несет уныние и печаль».* Мы обращаем внимание подростков на анафору «одна ты», которая в данном контексте звучит как укор. Здесь подспудно проявляется конфликт между тучей, несущей печаль, и остальной природой, стремящейся к радости, то есть конфликт между тенью, тьмой и «ясной лазурью», светом.

Далее читаем две другие строфы:

Ты небо недавно кругом облегала,
И молния грозно тебя обвивала;
И ты издавала таинственный гром
И алчную землю поила дождем.

Довольно, сокройся! Пора миновалась,
Земля освежилась, и буря промчалась,
И ветер, лаская листочки древес,
Тебя с успокоенных гонит небес.

Следующее задание направлено на активизацию читательского воображения и выявление композиционного устройства стихотворения: *«Представьте, что вам нужно создать небольшой мультфильм по стихотворению. Какие кадры будут первыми в вашем мультфильме? С какой строфы вы начнете сценарий?»* Выясняем, что логично начать со второй строфы, поскольку описываемые в ней события по времени предшествовали событиям из первой строфы: *«1-я строфа — это настоящее; 2-я — недавнее прошлое; 3-я — возвращение в настоящее с призывом к будущему изменению».*

Для более глубокого раскрытия центральных образов стихотворения мы предлагаем подросткам подумать над тем, почему туча осталась. В процессе обсуждения, которое мы проводили с семиклассниками, некоторым ученикам стало жаль прогоняемую тучу: *«Она одна на чистом небе, где больше никого нет, некому ее поддержать. Туча ходит по небу, как*

одинокий человек по миру». Другие же ученики говорили о тщеславии тучи, которая чувствует себя как бы в театре одного актера: только что она исполняла главную роль, воспринимая остальных как декорации, а теперь ей самой нужно уйти со сцены. Читая вторую строфу, действительно можно сделать вывод, что туча словно бы не может смириться с потерей своей значимости. Ведь совсем недавно она была в центре событий, в зените славы: «небо... кругом облегала», «издавала таинственный гром», *поила* «алчную землю».

Чтобы помочь подросткам понять суть разворачивающегося в стихотворении конфликта, мы обращаемся к цитате из библейской книги Екклесиаста: «Всему свое время, и время всякой вещи под небом. <...> Время плакать, и время смеяться; время сетовать, и время плясать; время разбрасывать камни и время собирать камни» (Еккл. 3: 1, 4, 5). Так и в природе: время буре, и время «ясной лазури». Сначала молния «грозно» тучу «обвивала», а теперь пришла пора нежности: ветер *ласкает* «листочки древес». Поэт использует в стихотворении олицетворяющие метафоры, перенося на явления природы свойства, чувства, действия человека. Лирический герой взывает к отбившейся от общего строя туче, обращаясь к ней как к наделенному разумом и душой существу. Он настойчиво увещевает ее и даже приказывает ей: «Довольно, сокройся!». Однако никакой грубости в отношении нарушительницы порядка герой не допускает: он не только подробно объясняет туче, почему ей нужно уйти, но и отдает должное ее прошлым заслугам. Даже финальный приказ смягчен величавостью архаичного глагола: *«сокройся».*

Подводя итоги первой части обсуждения, следует обратить внимание подростков на то, что лежащая в его основе «природная ситуация», когда после бури на небе осталась одна туча, может быть воспринята и описана совершенно иначе, но нам она показана именно глазами лирического героя, который превращает происходящее в целое театральное действо. Перед мысленным взором читателя проходит ряд ярких картин: мы видим и высохшую землю, и разыгравшуюся стихию с ливнем и молнией, и мирную картину успокоившейся природы, которую омрачает туча. Произведение написано сочными красками, и особую роль в создании его палитры играют эпитеты, что становится ясным, если попробовать прочитать хотя бы начальную строфу без них: «…туча… бури! / Одна ты несешься по … лазури, / Одна ты наводишь … тень, / Одна ты печалишь… день».

Переходя ко второй части беседы, которая строится вокруг лирического героя, мы отмечаем, что *«у многих слов в этом стихотворении есть переносные значения. Например, слово «туча» может означать что-то угрожающее, мрачное. В таком случае нередко говорят, что "над кем-то собрались, сгустились тучи"».* Для того чтобы подростки лучше поняли этот смысловой слой, мы обращаемся к следующему отрывку из стихотворения Пушкина «Предчувствие» (1828):

Снова тучи надо мною
Собралися в тишине;
Рок завистливый бедою
Угрожает снова мне...
Сохраню ль к судьбе презренье?
Понесу ль навстречу ей
Непреклонность и терпенье
Гордой юности моей?

Бурной жизнью утомленный,
Равнодушно бури жду:
Может быть, еще спасенный,
Снова пристань я найду...

Сравнивая употребление слова «буря» в стихотворениях «Туча» и «Предчувствие», мы приходим к выводу, что в «Туче» у него есть и прямое значение (ненастье, сопровождаемое мощным разрушительным ветром), и переносное – сильные душевные волнения, переживания, неприятные события. А в стихотворении «Предчувствие» это слово использовано *только* в

переносном значении, метафорически: здесь явно идет речь не о метеорологической буре, а о нависшей над лирическим героем беде, опасности. При этом говорится, что герою, возможно, удастся найти *«пристань»,* то есть справиться с предстоящими невзгодами. Получается, что в «Предчувствии» описано состояние до [жизненной] бури, а в «Туче» – после бури. Но это, конечно, не означает, что второе стихотворение является «продолжением» первого, так как здесь могут подразумеваться совершенно разные «бури».

Опираясь на переносные значения рассмотренных слов, мы уже непосредственно переходим к обсуждению внутреннего состояния лирического героя стихотворения «Туча». Можно предположить, что совсем недавно герой переживал какие-то трудные события, находился в состоянии сильного беспокойства, волнения. Теперь наступило внешнее благополучие, но полностью успокоиться герою пока не удалось. В душе остаются еще некоторая тревога, тяжесть — *«последняя туча»*. Однако эти бурные события оказали и очистительное воздействие на душу героя, были ей необходимы, как необходима вода высохшей земле. Возможно, они помогли ему что-то переосмыслить, обновиться, но герой осознает, что теперь он должен идти дальше, к свету и преображению, извлечь уроки из непростого, скорее всего негативного опыта, при этом не позволяя этому опыту омрачать его жизнь и препятствовать внутренней гармонии.

Таким образом, в процессе беседы на страницах учебной книги о пушкинской «Туче» мы проводим с подростками многомерное исследование лирического произведения, выявляя заложенные в нем смысловые пласты и показывая юному читателю, что его нельзя рассматривать как простую пейзажную зарисовку. Все изображаемое в стихотворении дается сквозь призму восприятия лирического героя и, по сути, представляет собой отражение и выражение его переживаний. Это бурное театральное действо с его переходом от грозного движения к нежному покою, с его конфликтом между тенью и светом, печалью и радостью разворачивается в душе героя, являясь значимым внутренним событием, претворившим в себя внешнюю реальность.

Литература

1. Граник Г.Г. Психолого-дидактические проблемы создания школьных учебников // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 37-44.
2. Малкина В.Я. К проблеме определения лирического сюжета // Вестник РГГУ. 2010. № 2. С. 11–14.
3. Миронова К.В. Беседы о лирике А.С. Пушкина / *В кн.:* А.С. Пушкин, его друзья и современники: Учебное пособие по литературе для учащихся 7-9 классов общеобразовательных организаций / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, К.В. Миронова. – М.: Мнемозина, 2019. С. 192-264.
4. Сильман Т. И. Заметки о лирике. – Л.: Советский писатель, 1977.
5. Mironova K. The Principle of Open Individuality as a Basis for Teenagers' Creative Interaction with Lyric Poems // Psychology in Russia: State of the Art, 2019, 12(4). Pp. 135-147. DOI: 10.11621/pir.2019.0408

МЕСТО ГЕРОЕВ ЛИТЕРАТУРЫ И КИНО В СТРУКТУРЕ ИДЕАЛОВ И АНТИИДЕАЛОВ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ПОДРОСТКА

В.С. Собкин, д. психол. н., академик РАО
Москва, Институт управления образованием РАО
Е.А. Калашникова, к. психол. н.
Москва, Институт управления образованием РАО

Аннотация. В статье на основе анализа данных опроса 2 273 учащихся основной и старшей школы рассматривается возрастная и гендерная специфика представлений об идеалах и антиидеалах у современных подростков. Специальное внимание уделено характеристике

значимости литературных персонажей и героев кинопроизведений в структуре идеалов и антиидеалов современных подростков.

Ключевые слова: идеалы и антиидеалы подростков, учащиеся основной и старшей школы, герои кино, литературные герои, гендерная специфика, возрастная динамика.

THE PLACE OF HEROES OF LITERATURE AND CINEMA IN THE STRUCTURE OF IDEALS AND ANTI-IDEALS OF THE MODERN RUSSIAN TEENAGER

V.S. Sobkin, Psy.D., Prof., academician of RAE
Moscow, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education
E.A. Kalashnikova, PhD
Moscow, Institute of Education Management of RAE

Abstract. The article analyzes the data of a survey of 2,273 primary and high school students and examines the age and gender specificity of ideas about ideals and anti-ideals in modern adolescents. Special attention is paid to the characterization of the importance of literary characters and film heroes in the structure of ideals and anti-ideals of modern adolescents.

Keywords: ideals and anti-ideals of adolescents, primary and high school students, film heroes, literary heroes, gender specificity, age dynamics.

Данная работа является продолжением исследований, проводимых сотрудниками Центра социологии образования в рамках изучения различных аспектов социализации: от анализа значимости личностных качеств при формировании «образа Я» до влияния различных внешних факторов на становление идеалов современного подростка [1–5]. Здесь мы рассмотрим структуру идеалов и антиидеалов современного подростка, используя материалы анкетного опроса 2 273 учащихся 5–11-х классов, где их просили ответить на вопрос: «Кого из героев книг, фильмов, писателей, актеров, деятелей культуры, интернет-сферы и шоу-бизнеса, политиков или общественных деятелей Вы могли бы назвать своим «идеалом»?».

С помощью процедуры контент-анализа ответов респондентов был составлен список из 673 персоналий, которые упоминались респондентами от двух и более раз. Этот список учитывает 79,1 % всех поданных голосов. Названные учащимися персоналии были отнесены к следующим содержательным блокам: «политики»; «герои литературы», актеры кино»; «герои кино»; «певцы»; «представители поп-культуры (сверстники)», «герои экранизированных произведений»; «писатели»; «спортсмены»; «исторические деятели»; «медийные лица»; «герои мультфильмов»; «ближайшее окружение»; «деятели культуры»; «деятели науки»; «общественные деятели»; «представители религии». Аналогичный вопрос задавался учащимся с целью выявления их представлений об антиидеалах. После той же процедуры был получен список, включающий 400 персоналий, учитывающий 75,7% всех поданных голосов.

Рассмотрим общую структуру идеалов и антиидеалов, проанализируем гендерные и возрастные различия.

Идеалы и антиидеалы учащихся основной и старшей школы. Названные респондентами персоналии были объединены в следующие категории. *Реальные люди:* политики; актеры кино; певцы; представители поп-культуры (сверстники); писатели; спортсмены; исторические, политические, общественные деятели; медийные лица и деятели культуры; ближайшее окружение *(*родители, родственники, друзья; я сам себе идеал); представители религии. *Образы:* герои литературы (программных произведений, внеклассного чтения, выбранных по собственному желанию, сказок и мифов); герои кино, мультфильмов, экранизированных произведений. *Антикультура:* террористы, наркоманы, ксенофобы. В категорию «*отказ отответа»*, отнесены варианты «не определились», «не знаю», «нет идеалов»/«нет антиидеалов».

Контент-анализ показал, что в структуре идеалов современного подростка на долю «*реальных людей»* приходится 64,2%. Блок «*образы»* – 27,0%. *«Отказ от ответа»* – 8,8%. Сходная структура и в антиидеалах: *«реальныелюди»* – 59,9%, *«художественные образы»* – 21,8%, *«отказ от ответа»* – 18,3%.

Анализ данных показывает, что представления о личностных идеалах у подростков имеют смешанную структуру, в которой представлены как реальные люди, так и художественные образы.

Наиболее популярные блоки в идеалах: «политики» – 44,5%; «герои литературы» – 25,2% «киноактеры» – 24,2%. Каждый пятый считает идеалом «героя кино» (19,8%); «певца» (16,8%); представителя «поп-культуры» (15,4%); «героя экранизированных произведений» (15,1%). Каждый десятый упоминает «писателей» (12,4%); «спортсменов» (9,3%) и «медийных лиц» (8,4%). Представители групп «общественные деятели», «деятели культуры» «ближайшее окружение» указывались существенно реже.

В структуре антиидеалов также доминирует блок «политики» (55,1%) и «герои литературы» 21,2%. Далее следуют: представители «поп-культуры» (17,1%) «исторические деятели» (14,8%), «певцы» (14,2%), «герои кино» (11,4%) и «медийные лица» (10%).

При сравнении идеалов и антиидеалов следует обратить внимание на заметные различия. Так, в антиидеалах по сравнению с идеалами школьники чаще указывают «политиков» и «исторических деятелей», либо вообще отказываются от ответа. В идеалах заметно чаще отмечают представителей художественной интеллигенции – «актеров кино» и «писателей», среди образов – «герои кино» и «герои экранизированных произведений».

Гендерные различия. Анализ гендерных различий при выборе идеала показал, что помимо наиболее значимого для всех блока «политики», очевидны гендерные различия при выборе «героев кино» (у мальчиков – 27,1%; у девочек – 13,2%. Для девочек же по сравнению с мальчиками более значимыми оказались блоки: «актеры кино» – 27,8% и 20,2% соответственно; «певцы» – 22,1% и 10,9%; «герои экранизированных произведений» – 18,3% и 11,6%; «писатели» – 14,4% и 10,1%. Мальчики более ориентированы на образ киногероя, а для девочек более характерна ориентация на реальную личность. Детальный анализ показывает, что, определяя свой идеал, мальчики склонны ориентироваться исключительно на мужских персонажей литературы и кино. Девочки же, в идеалах, чаще называют героев как женского, так и мужского пола. Эта тенденция уже отмечалась в наших предыдущих исследованиях и подтверждена материалами настоящего [1].

При ответах о своем антиидеале мальчики более ориентированы на «политиков», «исторических деятелей» и «героев кино». Девочки же – на «героев литературы» и эстрадных исполнителей.

Возрастная динамика. От 5-го к 11-му классу увеличивается доля учащихся, считающих своим идеалом «политических деятелей» – с 34,5% до 60,0%; «актеров кино» – с 12,9% до 24,5%, «писателей» – с 10,2% до 18,6%. Параллельно теряют значимость «герои кино» – с 22,5% до 9,3%; «поп-культура (сверстники)» – с 20,7% до 8,3%.

Таким образом, по мере взросления при формировании идеалов у подростков актуализируются ценностные ориентиры, связанные с личностью реальных людей, из сфер политики, киноискусства и литературы. Теряют значимость образцы, предлагаемые киноиндустрией, сферой музыки и поп-культуры (сверстники).

Динамика значимости содержательных блоков в структуре антиидеалов также весьма показательна. С возрастом личностные образцы реальных людей приобретают все большую значимость. Так, число подростков, указывающих «политиков», увеличивается с 39,2% в 5-ом классе до 63,8% в 11-м классе; «исторических деятелей» – с 9,4% до 23,2%; «общественных деятелей» – с 0,2% до 7,2%; «представителей ближайшего окружения (родителей, родственников, друзей)» – с 3,2% до 6,1% соответственно.

В то же время в антиидеалах снижается значимость содержательных блоков: «герои кино» – с 8,3% до 4,1%; «поп-культура (сверстники)» – с 18,8% до 8,9%; «герои мультфильмов» – с 15,8 до 0,2%.

Таким образом, с возрастом киногерои и представители поп-культуры (сверстники) играют все меньшую роль при формировании представлений подростков, как об идеалах, так и об антиидеалах.

В заключение отметим три основных момента.

Во-первых, представления об идеалах и антиидеалах у подростков имеют смешанную структуру и включают как реальных людей, так и персонажей художественных произведений, причем последним отводится весьма значимое место: в структуре идеалов 27%, а в структуре антиидеалов – 21,8%.

Во-вторых, при выборе личностного идеала мальчики более ориентированы на художественные образцы, девочки же – на реальные личности. При этом следует подчеркнуть весьма существенное различие, связанное с половой идентификацией. Так, если мальчики в качестве своего идеала выбирают представителей того же пола, то девочки в качестве идеального образца склонны выбирать персонажей как женского, так и мужского пола. Напротив, при выборе антиидеала девочки в большей степени ориентированы на художественную реальность, в то время как мальчики склонны фиксировать негативные образцы, взятые из реальной жизни.

В-третьих, литература и кино занимают одно из ведущих мест в формировании идеалов подростков. По мере взросления, проявляется весьма характерная тенденция: в структуре идеалов увеличивается значимость реальных людей – представителей разных сфер общественной и культурной жизни. В целом это свидетельствует об увеличении значимости для подростка реалий современной социальной жизни. Причем, если девочки ищут идеальные личностные образцы среди представителей культуры, то мальчики склонны все чаще обращаться к сфере политики и общественной жизни.

Литература

1. Собкин В.С., Буреломова А.С. Идеалы и антиидеалы подростка: роль литературных персонажей // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 115–130.
2. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Опыт структурного анализа возрастных особенностей мотивации чтения подростками художественной литературы // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 192–213.
3. Собкин В.С., Маркина О.С. Герой и антигерой: к вопросу о понимании мотивационной структуры поведения киноперсонажа (по материалам восприятия фильма Р. Быкова «Чучело») // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXII / под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2009. С. 215–255.
4. Собкин В.С., Смыслова М.М., Буреломова А.С. Идеалы российского подростка: от личностных характеристик к культурным образцам // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI / под ред. В.С. Собкина. – М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 7–25.
5. Собкин В. С. Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. 2016. № 8. С.61–72.

ЧТЕНИЕ В ЗРИТЕЛЬСКОМ КЛУБЕ ДЕТСКОГО ТЕАТРА СЕГОДНЯ

А.Б. Никитина, к. иск.

Москва, Московский городской педагогический университет

Аннотация. В статье представлены современные практики развития чтения, реализуемые в программе Зрительского клуба Московского областного ТЮЗа. Это практики, основанные на технологиях критического чтения и письма и методах театральной педагогики. Данные практики развивают методы и идеи, реализуемые в пространстве всех ведущих детских театров России в XX–XXI вв. с учетом запросов современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: читка, мотивирующие задания, творческие задания, безоценочное обсуждение, отклик на искусство в формах искусства.

READING AT THE CHILDREN'S THEATER SPECTATOR CLUB TODAY

A.B. Nikitina, PhD
Moscow, Moscow City Pedagogical University

Abstract. The article presents modern reading development practices implemented in the program of the Spectator Club of the Moscow Regional Youth Theater. These practices are based on critical reading and writing technologies and theater pedagogy methods. They develop methods and ideas implemented in all of the leading children's theaters in Russia in the XX-XXI centuries, taking into account the demands of the modern socio-cultural situation.

Keywords: reading, motivating tasks, creative tasks, invaluable discussion, response to art in art forms.

Введение

На заре истории театров для детей и юношества, в первые десятилетия XX века первый заведующий педагогической части Ленинградского ТЮЗа Н.Н. Бахтин в альманахе «Игра» писал о том, что в Америке его приятно поразила практика любительских семейных театров, приобщающих к чтению детей и родителей в рабочих кварталах [4]. Он отмечал в своей статье, что в этом деле срабатывают очень простые приемы. Артисты и публика находятся в камерном пространстве и, как мы бы сказали сегодня, не разделены четвертой стеной. Артисты читают тексты и играют спектакли, которые своей проблематикой близки и понятны слушателям, а само чтение непафосное, доверительное. Представление может прерываться беседой или творческой игрой.

Если говорить о существе вопроса, то и сегодня ничего принципиально не меняется в практиках приобщения к чтению, которые используются в детском и молодежном театрах. В Красноярском ТЮЗе создано специальное пространство «Букхолл», где ведущие артисты театра, удобно устроившись с детьми и родителями на диванчике, читают книжки. В недавнем прошлом, когда главным режиссером Кировского ТЮЗа был Борис Павлович, театр инициировал читки разнообразной классической литературы в городском кафе, где участников читки с их случайными и неслучайными слушателями не разделяла рампа [10].

Обратимся к практикам приобщения к чтению в Зрительском клубе Московского областного ТЮЗа, где мы постарались по возможности аккумулировать все самые интересные практики, которые используют наши коллеги.

Читки

В современном театре популярен жанр читки. Читки бывают разных видов – от чтения текста с листа до заявки на спектакль, где артисты существуют внутри сочиненных мизансцен с элементами костюмов и выгородки. От режиссерской и актерской читки до включения в читку зрителей. Но какой бы ни была читка, ее задача всегда – разведка текста. Иногда с публичной читки может начинаться работа над спектаклем по классическому произведению; или классику можно читать ради того, чтобы освежить ее восприятие. Но чаще всего читки устраиваются по произведениям современной литературы и драматургии.

В Московском областном ТЮЗе существует программа читок современной прозы для подростков. Такой выбор обусловлен несколькими причинами. Главная заключается в том, что театру важно заполнить колоссальный разрыв, который существует между спросом и предложением. Подростки остро нуждаются в литературе о своих сверстниках и современниках, в зеркале искусства, отражающем в метафорическом пространстве их переживания и размышления. Авторы остро нуждаются во встрече со своими читателями. И современный книжный рынок наводнен прекрасными произведениями, адресованными подросткам. Но встреча крайне затруднена. Практически не существует литературной критики, обращенной к подростку и родителю, далеко не все школьные библиотеки располагают фондами современной литературы. Родители, дети и учителя далеко не всегда хорошо ориентируются в мире современной подростковой детской прозы. А театр, поддерживая связь с

лучшими детскими издательствами, способен создать событие, во время которого встреча произойдет.

В то же время, организуя читки, которые готовятся быстро, в течение одной недели, театр решает еще несколько задач. Артисты и режиссеры знакомятся с актуальными текстами, которые могут стать основой будущего репертуара. В читках творческий состав реализует потребность в разнообразии материала, в остроте творческих проб. Выходя в общении со зрителями из-за четвертой стены, артисты начинают лучше чувствовать свою аудиторию, налаживают живой контакт с ней.

И, конечно, одной из главных причин такого выбора становится возможность свободного творческого общения с детьми в пространстве искусства. Дело в том, что при работе вокруг классики нужно преодолеть специфические барьеры, предрассудки, стереотипы и детский страх сделать или сказать что-либо «неправильно». Когда беседы и творческие игры организуются вокруг современной литературы, таких барьеров практически нет.

Каждая встреча традиционно состоит из четырех частей: 1) мотивирующая игра до читки; 2) читка произведений современной литературы и драматургии; 3) творческие задания; 4) обсуждение целостного события.

Мотивирующие игры решают две задачи: 1) приблизить к подростку ситуацию, в которую попали герои произведения, актуализировать для них проблемы, волнующие персонажей; 2) ввести в особенности художественного языка, предложенного автором.

Подобные методы и приемы достаточно подробно описаны в статье А.Б. Никитиной «Развитие чтения методами театральной педагогики» [7] и в учебном пособии «Театральная педагогика и уроки театра» [1].

Творческие задания после читки позволяют ребятам откликнуться на художественное произведение в художественной же форме. Причем обычно эта форма задана самим автором. Например, в повести Ларисы Романовской «Удалить эту запись» главная героиня ведет дневник-блог в сети, сочиняет фанфики. И ребятам после читки предлагается создать фанфики на тему книги. Такая работа позволяет уберечь зрителей и слушателей от поверхностных оценочных суждений и создать высказывание, адекватное их истинным переживаниям. Когда эти произведения по желанию авторов анонимно или открыто предъявляются публике, разговор заходит уже о том, что в нас откликается на пережитое художественное событие. Разговор оказывается опосредован двойной линзой искусства и благодаря этому, оставаясь актуальным для подростков, не скатывается на уровень восприятия в стиле «наивного реализма» или надменного «знаточества».

По возможности на читках присутствуют авторы или переводчики и представители издательств. Они дают театру и зрителям обратную связь. И общим результатом читки, как правило, становится желание зала познакомиться с другими произведениями этого автора или этой серии данного издательства.

Чтецкие программы

Чтецкие программы традиционно есть в репертуаре многих артистов. В МОГТЮЗе используются и готовые программы, и специальные программы, создаваемые в соответствии с нуждами конкретных событий. В чтецком репертуаре артистов имеются отрывки из современной литературы, отрывки из классической литературы, тематические композиции. Чтецкие программы могут исполняться как на площадке театра, так и на выезде: в библиотеке, клубе, классе, в любом камерном пространстве.

Нередко чтецкая программа – это подарок участникам какого-либо творческого конкурса или творческий сюрприз к празднику – Дню учителя, Ночи искусств, Библионочи, Дню театра и т.д.

Обаяние чтецких программ заключается, прежде всего, в том, что зрители видят актера на близком расстоянии. В камерной обстановке текст предстает перед зрителем более выпукло. Внимание способно ухватить детали, нюансы, обертона.

Артисты чаще всего выезжают для исполнения чтецких программ без сопровождения работников педагогической части, поэтому они не включают какие-либо специальные

образовательные мероприятия. Но после программы юные зрители и слушатели всегда имеют возможность подойти к артисту, поговорить с ним о пережитом, задать интересующие их вопросы. Сам подход актера и режиссера к литературному произведению, работа над текстом в русле «действенного анализа» К.С. Станиславского открывают детям в ходе этих бесед совершенно новый взгляд на литературу [5]. И это общение также, как правило, приводит к желанию познакомиться с текстами, о которых шла речь.

Творческое обсуждение спектакля

Одной из самых популярных фор работы в педагогических частях ТЮЗов всегда были обсуждения спектаклей. В МОГТЮЗе организованы обсуждения спектаклей, которые поставлены по произведениям школьной программы. Эти обсуждения направлены в частности и на то, чтобы обратить внимание на тонкости и нюансы как самого текста, так и его сценической трактовки. Работа вокруг спектакля обычно состоит из трех основных частей: 1) Приглашение к общению и настройка до спектакля. 2) Творческая игра, посвященная спектаклю, тексту, автору после спектакля. 3) Безоценочное обсуждение.

Работа до спектакля направлена на то, чтобы актуализировать для зрителей проблемы, которые решаются в произведении и особенности его художественного языка. Творческая игра после спектакля помогает зрителю выразить свои переживания и размышления по поводу искусства в формах искусства, откликнуться на метафору метафорой. Безоценочное обсуждение позволяет зрителям пройти путь от осознания своих чувств по поводу увиденного до формулирования размышлений и закрепления впечатлений через символизацию. Подробнее о методике безоценочного интервью можно прочитать в статье И.Ю. Шапиро, О.А. Михалевой «Применение методики безоценочного интервью в работе учителя» [11].

В результате этой работы, как правило, литературная основа спектакля начинает восприниматься участниками занятия как актуальный, но не до конца изведанный текст, и возникает желание вернуться к нему снова и снова.

Праздники искусств

В календаре московских учреждений культуры и искусства есть общегородские праздники: Ночь искусств, День театра, Ночь музеев, Библионочь. В эти дни в МОГТЮЗе организуются творческие игры вокруг текстов. В эти игры вовлекаются не только дети, но и учителя, и родители. Это пространство единой детско-взрослой общности, основанной на творческой деятельности [9].

Чаще всего во время этих встреч участники учатся «переводить» впечатления от художественного высказывания с языка одного вида искусства на язык другого. Прозу или драматическое произведение, пьесу, при участии и под руководством артистов, режиссеров, педагогов театра, дети и взрослые переводят в сценический этюд, звуко-шумовую композицию, маску, плакат или рисунок. Подобные техники «декодирования» позволяют внимательнее отнестись к художественному тесту, глубже проникнуть в его стилистику [3].

Подобные игры с текстом в театре практикуются и во время творческих вечеров артистов и даже во время интерактивных экскурсий по театру, где в различных цехах путешественники встречаются с тестами, которые нужно расшифровать или зашифровать при помощи различных выразительных средств театра. Ремарку с описанием характера героя пьесы нужно превратить в костюм, одетый на манекен. Или, наоборот, по готовому костюму определить характер персонажа. По набору реквизита нужно определить время, в которое происходит пьеса, диалог героев передать через звучание музыкальных и шумовых инструментов, стиль спектакля определить по характеру грима и т.д.

Заключение

В своих программах развития чтения Зрительский клуб МОГТЮЗа опирается на общие практики современной гуманистической театральной педагогики, о которых наиболее подробно можно прочитать в специальном выпуске «Петербургского театрального журнала»

[8]. Также в занятиях клуба активно используются техники Открытого образования, в частности, метод критического чтения и письма [2].

Однако ни один метод, ни одна техника, ни одна практика не берется здесь как догма, как застывшая форма. В каждой конкретной ситуации в зависимости от возраста и характера целевой группы, в зависимости от эстетики спектакля или художественных особенностей текста, в зависимости от пространства, где будет разворачиваться художественно-педагогическое событие, интегрируются, адаптируются и трансформируются самые разные из вышеперечисленных методов, техник и практик. И даже в готовый сценарий по ходу события вносятся изменения, которых требует конкретная ситуация.

И чтение, и театр – живая свободная деятельность, основанная на энергии подлинного содержательного общения, которое, по Станиславскому, происходит «Здесь, сейчас, впервые».

Литература

1. Андреев А.Н., Быков М.Ю., Климова Т.А., Косинец Е.И., Кочерова Е.А., Никитина А.Б., Рыбакова Ю.Н. Театральная педагогика и уроки театра // Современное учебное занятие по искусству. Учебно-метод. пособие для учителей. М.: Библиотека ГАОУ ВО МИОО, 2016. С. 56-109.
2. Бустром Р. Развитие творческого и критического мышления. М.: Изд-во «ИОО», 2000.
3. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. – М–Воронеж, 1995.
4. Игра. Непериодическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. НАРКОМПРОС. 1918-1920. №№ 1-3.
5. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. М.:АО-АСПЕКТ ПРЕСС, 1993.
6. Никитина А.Б. Развитие компетенции чтения в образовательной среде детского театрального фестиваля // Экранные искусства и театр в гуманитарном образовании. Проблемы и перспективы. Материалы межд. науч.-практ. конф. 10-11 апреля 2012 г. Москва: ФГНУ «Институт художественного образования», ФГУ кинематографии им. С.А. Герасимова, Московский международный фестиваль искусств «Новый мир», 2012.
7. Никитина А.Б. Развитие чтения методами театральной педагогики // Читатель в поиске / под ред. Асоновой Е.А., Романичевой Е.С. – М.: Библиомир, 2018. С. 166-191.
8. Петербургский театральный журнал (Интеграционные и социально ориентированные театральные проекты). 2013. № 3.
9. Савенкова Л.Г., Никитина А.Б., Климова Т.А. Интеграционные возможности практики организации «художественного события» в школе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. № 6. С. 3-13.
10. Специальный выпуск «Литература и театр» // Литература (ИД «Первое сентября»), 2016. Май-июнь.
11. Шапиро И.Ю., Михалева О.А. Применение методики безоценочного интервью в работе учителя // Модернизация художественно-эстетического образования. – М., 2008. С. 31-42.

ПРИЕМЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

К.С. Киктева, к. пед. н.

Москва, Московский городской педагогический университет

Аннотация. В статье описываются приемы адаптации иноязычных литературных произведений, используемые постановщиками и исполнителями в процессе создания любительских театральных постановок.

Ключевые слова: иноязычные театральные постановки, педагог, постановщик, приемы театральной адаптации.

METHODS OF THEATRICAL ADAPTATION OF LITERARY WORKS IN FOREIGN LANGUAGES

K.S. Kikteva, PhD
Moscow, Moscow City University

Abstract. The article describes methods of adaptation of literary works in foreign languages used by stage directors and actors in the process of making amateur theatre productions.

Keywords: foreign language theatre productions, teacher, stage director, methods of theatrical adaptation.

Специалисты в области методики обучения иностранным языкам признают, что постановка иноязычных спектаклей в рамках учебного занятия и вне его – это ценный инструмент изучения языка [1; 2]. Участие в спектаклях (вне зависимости от возраста) – это вовлеченность в коммуникативные ситуации, близкие к реальным; это эмоциональное проживание иноязычного общения. Даже специалисты в области раннего иноязычного образования предлагают инсценировку (проигрывание) небольших по объему и несложных по содержанию речевых игровых ситуаций детьми на дополнительных занятиях по иностранному языку [3].

Нами было проведено исследование иноязычных театральных постановок как одного из городских ресурсов неформального образования. Помимо посещения и последующего методического анализа иноязычных спектаклей, созданных как формальными, так и неформальными объединениями, исследование включало в себя интервью со школьными учителями иностранного языка, педагогом дополнительного образования, руководителями школьной, библиотечной и университетской театральных студий, а также с режиссером любительского театра. Участники интервью рассказали о своем опыте создания иноязычных постановок с участием исполнителей разного возраста и с разным уровнем владения языком.

Рассмотрим подробнее приемы театральной адаптации литературных произведений, которые легли в основу иноязычных постановок.

Среди наиболее популярных произведений, использованных при создании спектаклей с участием школьников, студентов и взрослых исполнителей, респонденты назвали, в частности, следующие: «Золушка», «Кот в сапогах», «Синяя Борода» (Ш. Перро); «Сон в летнюю ночь», «Ромео и Джульетта» (У. Шекспир); «Кентервильское привидение», «Как важно быть серьезным» (О. Уайльд); «Гарри Поттер» (Дж. Роулинг); «Чарли и шоколадная фабрика» (Р. Даль); «Питер Пэн» (Дж. Барри); «Алиса в Стране Чудес» (Л. Кэрролл); «Снежная королева», «Принцесса на горошине», «Свинопас» (Г.Х. Андерсен); «Хроники Нарнии» (К.С. Льюис); «Пигмалион» (Б. Шоу); «Пролетая над гнездом кукушки» (К. Кизи); «Синяя птица» (М. Метерлинк); «Безумный день, или Женитьба Фигаро» (П. Бомарше); «Мнимый больной», «Ученые женщины», «Тартюф, или Обманщик» (Ж.-Б. Мольер); «Оркестр» (Ж. Ануй); «Восемь женщин» (Р. Тома).

Только некоторые из названных произведений драматические. По ним были поставлены спектакли на английском и французском языках, однако язык оригинала, как видно, не всегда английский или французский. Какая же работа была проделана педагогами и их учениками, чтобы адаптировать рассматриваемые тексты для сцены?

Прежде всего, постановщики (то есть педагоги) обсуждали с будущим исполнителями, что они могли бы и хотели бы поставить. На данном этапе педагог (учитель, руководитель театральной студии в школе/университете, ведущий театрального кружка в библиотеке) обязательно учитывал мнение школьников (студентов). Режиссер любительского театра также указал на то, что произведение для постановки подбирается «под актеров». На выбор произведения могут влиять самые разные факторы: например, школьники посмотрели новый сериал о Шерлоке Холмсе и захотели поставить спектакль по одному из рассказов Артура Конан Дойла. Другой пример: студенты, изучающие французский и увлеченные фильмом

«Пролетая над гнездом кукушки», решили сделать франкоязычную постановку по роману Кена Кизи.

Когда произведение выбрано, постановщик и актеры сразу сталкиваются со многими трудностями. Язык оригинала может не совпадать с языком, на котором планируется постановка; произведение может быть, например, сказкой или даже романом, которые необходимо преобразовать в драматический текст; даже если пьеса есть, она чаще всего сложна для исполнения целиком и в оригинале; наконец, действующих лиц может быть больше или меньше, чем исполнителей.

Однако в процессе преодоления трудностей открываются широкие возможности для совместного творчества постановщика и будущих исполнителей. Самые «простые» приемы работы с иноязычным текстом – это его сокращение и адаптация, превращение прозаического текста в драматический, чему может, при необходимости, предшествовать перевод. Например, со школьниками были поставлены отрывки из пьес У. Шекспира и О. Уайльда. В спектаклях с участием взрослых актеров тексты пьес использовались полностью, но эти постановки могли быть представлены зрителю по частям, по мере завершения работы над отдельными актами. Например, изначально спектакль «Восемь женщин» был показан в любительском театре на французском языке под названием «8 и ¾», потому что сначала это были два первых акта.

Такие произведения, как «Гарри Поттер», «Алиса в Стране Чудес», «Приключения Шерлока Холмса» и другие прозаические произведения на английском и французском языках легли в основу текстов пьес, которые педагоги создавали вместе с учениками. Для произведений Г.Х. Андерсена и К. Кизи потребовался перевод. Причем в случае с английским романом «Пролетая над гнездом кукушки» был задуман, как уже говорилось выше, спектакль на французском языке, и для создания французского текста педагог и студент, работавшие вместе, обратились к переводу произведения на русский язык. Заинтересованность исполнителей, как отметили респонденты, всегда выше в том случае, если они сами участвуют в создании текста будущей пьесы вместе с педагогом.

В процессе работы над постановками были реализованы и другие приемы творческой переработки текстов: сочетание нескольких произведений для создания одной постановки, использование разных жанров в пределах одного спектакля. Покажем, как это стало возможным.

Шестиклассникам, которые участвовали в постановке по «Рождественской песне в прозе» Ч. Диккенса, было сложно произносить длинные реплики, и тогда постановщик, учитель английского языка, сократил и адаптировал оригинальный текст, создав простой, но поучительный спектакль «Как научить Скруджа любить Рождество». Спектакль «Ромео и Джульетта», как рассказал тот же учитель, школьники играли «по кругу»: то есть несколько сцен из него исполняли разные группы актеров, и в каждой был свой Ромео и своя Джульетта – так удалось задействовать сразу большое количество участников. Кроме того, сцены, сыгранные разными исполнителями, «соединялись» между собой сонетами У. Шекспира.

Знакомые каждому сказки «Золушка» и «Кот в сапогах» открыли простор для творчества разных постановщиков и коллективов. Учитель английского языка, ставя спектакль для школьного театрального фестиваля, создал оригинальную постановку, в которой *Cinderella* (Золушка) стала Спайдереллой (*Spiderella*, от англ. *spider* – паук). В этом необычном спектакле все герои стали насекомыми, что дало возможность и по-новому обыграть сюжет, и вывести на сцену сразу большое количество учащихся. А участники школьного театра на французском языке поставили современную историю Золушки, в которой была затронута тема взросления детей, их ухода из родительского дома, и совершенно неожиданно главным действующим лицом, вызывающим живое сочувствие зрителей, стала всеми покинутая одинокая мачеха. А «Кот в сапогах», благодаря яркому режиссерскому решению, стал франкоязычным мюзиклом.

Интересен и еще один прием, с помощью которого создаются необычные спектакли на разных языках: совмещение нескольких произведений одного автора или разных авторов на одну тему. Так появился спектакль на французском языке «Суд над Синей Бородой», объединивший произведения Шарля Перро и Анатоля Франса, в которых образ главного героя трактуется совершенно по-разному. Целых два уникальных спектакля объединили Мольера с

другими авторами. В одном из них, «Пушкин и Мольер», созданным, по словам режиссера любительского театра, по принципу экзамена в театральном вузе, звучали отрывки из пьес Ж.-Б. Мольера (в том числе стихотворные) и французские стихи А.С. Пушкина. В другом, «От гения к гению», сыгранном студентами, сочетались отрывки из произведений Ж.-Б. Мольера и А. де Сент-Экзюпери.

Кроме этого, как рассказал один из респондентов, педагог дополнительного образования, в одном спектакле даже могут звучать два разных языка. Так происходило в постановке, включавшей две сказки: «Свинопас» и «Принцесса на горошине». Пока шло действие «Свинопаса», персонажи говорили по-английски, а когда принцесса отправлялась на поиски принца, она попадала в ту часть спектакля, которая называлась «Принцесса на горошине», где говорили уже по-немецки.

Таким образом, на примере опыта создания постановок разных жанров и на разных языках мы видим, насколько разнообразны и порой неожиданны приемы театральной адаптации текстов и насколько важно здесь совместное языковое и сценическое творчество постановщика и исполнителей.

Литература

1. Белянко Е.А. Драматизация в обучении английскому языку. – Ростов н/Д: Феникс, 2013.
2. Комаров А.С. Игры и пьесы в обучении английскому языку. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.
3. Маякова Е.В. Инновационное обучение английскому языку. Тематическое планирование занятий // Дошкольное воспитание. 2018. № 2. С. 84-91.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПЕНТАГРАММЫ ГИНГЕРА

Ю.А. Осеева, магистр театрального искусства, аспирант РГИСИ
Санкт-Петербург, Российский государственный институт сценических искусств

Аннотация. В тексте дано определение театральной педагогики и сформулированы причины, по которым занятия театром необходимы школьникам. Это сделано при помощи исследования процесса театральной педагогики сквозь призму пентаграммы Сержа Гингера, основателя Парижской школы гештальта. Пентаграмма Гингера рассматривает по пяти направлениям навыки человека и его способы взаимодействия с собой, миром, другими людьми. Через эти же направления мы исследовали результаты работы театрального педагога.

Ключевые слова: театральная педагогика, пентаграмма Гингера, школьное образование, театр, гештальт.

THEATRICAL PEDAGOGY THROUGH THE PRISM OF SERGE GINGER'S PENTAGRAM

Yu.A. Oseeva, M.A., PhD student
Saint-Petersburg, Russian State University of Performing Arts

Abstract. This article provides the definition of theatrical pedagogy and reasons why theatre classes are necessary for schoolchildren. This was done by studying the process of theatre pedagogy through the prism of the pentagram of Serge Ginger, the founder of the Paris Gestalt School. Ginger's pentagram examines human skills and ways of interacting with oneself, the world, and other people in five directions. Through these same directions, we examined the results of the work of a theatre teacher.

Keywords: theatrical pedagogy, Ginger's pentagram, school education, theatre, gestalt.

Поскольку термин «театральная педагогика» имеет несколько значений, следует сразу определить, в каком именно значении он будет использован в этой статье. Говоря о театральной педагогике, я не имею в виду крупные актерско-режиссерские школы, которые практикуют в

ВУЗах и специальных заведениях. Я имею в виду ситуацию, когда в школу или любое другое образовательное учреждение приходит человек искусства (тут тоже важно понимать, что термин стал уже некоторым обобщением, более точно было бы называть этот вид деятельности «педагогика искусством») и занимается решением некоторых педагогических и, отчасти, психологических задач посредством искусства или его механизмов. И это принципиальное отличие, особенно на почве российского образования, где зачастую учителя становятся именно учителями своего предмета, который выходит на первый план, оттесняя собственно педагогику. Это связано со многими причинами, в том числе объективными, но результат таков: преподаватели (особенно начиная со средней школы) ориентированы на будущее – на ЕГЭ, на поступление, на дальнейшую программу, сформированную по принципу последовательного наслоения знаний, даже на навыки, которые пригодятся в работе. И мало кто ориентирован на настоящее. Искусство же – всегда про настоящее, это такая специфичная область знания, которая сама по себе существует только в актуальном времени, кроме того, почти все знают, что это знание во многом если не бесполезно, то мало востребовано в сегодняшнем мире. Наконец, искусство всегда отталкивается от чувств и потребностей, которые тоже существуют только в настоящем. Поэтому театральные педагоги заполняют нишу работы с мало задействованным эмоциональным настоящим школьника, что, очевидно, в школе в дефиците.

В Германии, где эта сфера активно развивалась с 70-х гг. прошлого века, существует Ассоциация театральных педагогов, у которой на сайте написано: «Театральная педагогика – это художественно-эстетическая практика, которая сконцентрирована на индивидууме: его идеях и возможностях самовыражения, проявляющихся через соприкосновение с театром. Театральная педагогика направлена на формирование эрудиции в области культуры, личностный рост, развитие социальных навыков» [3]. В этих предложениях отражена идея, лежащая в основе немецкой школы театральной педагогики: занятия театром (искусством) позволяют развивать три направления гармоничной личности. Они имеют в виду IQ или HardSkills, E(motional)Q или персональные компетенции и S(ocial)Q – социальные компетенции: три угла треугольника, именно так они визуально и отражают свою теорию.

В данном исследовании произведена попытка рассмотреть результаты работы театрального педагога еще более глубоко, через пентаграмму Гингера. Кратко опишу характеристики этого «символического изображения» [1, с. 138], как его называет автор, французский практик и теоретик гештальт-терапии, автор 20 книг, переведенных на разные языки, основатель Парижской школы гештальта Серж Гингер. Пентаграмма – это пятиконечная звезда, в которую легко вписывается Витрувианский человек Леонардо да Винчи. Ориентируясь на этого человека, Гингер присвоил каждому концу звезды некое значение, принципиальное для развития личности.

1. Физический аспект: тело, ощущения, функция движения, сексуальность.
2. Аффективный аспект: «сердце», чувства, любовные отношения, «другой».
3. Рациональный аспект: «голова» (вместе с двумя полушариями мозга), мышление и креативность.
4. Социальный аспект: отношения с другими людьми, человеческое окружение и культурная среда.
5. Духовный аспект: смысл человеческого существования, место человека в космосе и глобальной экосистеме [1, с. 139].

Театральная педагогика (возьмем занятия театром как наиболее иллюстративные) – это комплекс различного рода упражнений, которые в финале выражаются неким театральным действием, для краткости назовем его спектаклем. В чем отличие от традиционного школьного спектакля, когда дети просто разучивают роли и представляют их на празднике?

Любой театральный педагог начинает с телесных упражнений – во-первых, это нужно, чтобы снять зажимы с будущих артистов, во-вторых, чтобы участник освоил свое тело, что, например, очень важно для подростка в период гормональных изменений. Таким образом, молодой человек встает из-за парты и занимается своим телом: слушает его, исследует его возможности. Важно отметить, что это может становиться терапевтическим актом: театральный педагог Евгения Львова (Псков), столкнувшись однажды во время традиционной работы с

голосом с крайне сильной эмоциональной реакцией; с тех пор всегда работает в паре с психологом.

Театральные педагоги современного поколения чаще всего занимаются нетрадиционными видами театра: документальным и форум-театром Аугусто Боаля [2]. Принципиальное отличие этих видов театра в том, что они работают не с готовой пьесой, а с реальными историями и монологами участников. Чаще всего работа идет вокруг тем болезненных: пережитых травм и аффектов, историй неудавшейся любви или трудных отношений в семье. Как следствие, в процессе интервью подростки, например, сталкиваются с аффектами друг друга, учатся быть бережными, учатся слушать и слышать, а также рассказывать о своих чувствах. А болезненная история, отчужденная от себя и вынесенная в этюд или на сцену, многократно повторенная за время репетиций, становится менее болезненной, таким образом, участники приобретают новый навык взаимодействия с собственными и чужими аффектами. Такого рода эффект описан еще Николаем Евреиновым и Якобом Морено.

Очевидно, что в процессе занятий театром любой педагог занимается и культуртрегерством: показывает видеозаписи спектаклей, делает разбор драматургической структуры, водит детей в театр, много говорит о режиссуре и драматургии. То есть развивает и так называемые hardskills – знания и учебные компетенции.

Четвертое направление, социальное, является одним из самых главных для театрального педагога. В театре важен ансамбль, в непрофессиональном театре он важен вдвойне. В школьном театре взаимопонимание, умение принимать других со всеми их особенностями является необходимым фундаментом. Именно социальному взаимодействию между участниками посвящено большинство упражнений. А механизмы форум-театра позволяют участникам научиться понимать и тех, кто, в их представлении, обычно является «угнетателем»: учителей, родителей, администрацию школы и других взрослых.

Наконец, пятое направление: духовный аспект. Гингер так комментирует этот пункт: «Если я и разместил метафизический и духовный аспекты ближе к земле, а не «во главе», так это для того, чтобы подчеркнуть, что, с моей точки зрения, именно они и являются имманентными производными корнями, а не трансцендентное человеческое всемогущество» [1, с. 143]. То есть это направление, позволяющее нащупать свое место в жизни, в устройстве этого мира. Искусство занимается во многом именно этими вопросами, любой документальный спектакль, например, создается, чтобы участники сопрягли себя и свои истории с человечеством – сам факт вынесения истории на сцену имеет такой метафизический эффект, поскольку театр – это микрокосм.

Таким образом, мы видим, что театральная педагогика занимается теми аспектами развития школьников (и не только), которые зачастую ускользают от внимания традиционной системы образования, но которые, согласно теории Гингера, являются залогом гармоничного человека.

Литература

1. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. – СПб.: Академический проект, 2015.
2. Пархомовская Н. Аугусто Боаль и «Театр угнетенных» // Театр. 2016. №24-25. С. 20-31.
3. Театральная педагогика в Германии. Беседу с Сюзанной Кох, Катрин Лоренц и Дорле Трахтернах ведет Жанна Кеберляйн // Петербургский театральный журнал. 2013. № 3 [73]. С. 48-54.
4. Чиксентмихайи М. В поисках потока. Психология включенности в повседневность. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011. 194 с.
5. Ядровская Е.Р. Чтение как диалог. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2011. 264 с.

ДИАЛОГ ТЕАТРА И ЛИТЕРАТУРЫ В ЛЕТНЕМ ПОДРОСТКОВОМ ЛАГЕРЕ

А.П. Ершова, к. пед. н., **Е.А. Аккуратова**, к. пед. н.
Москва, Новая школа

Аннотация. В статье раскрывается опыт вовлечения подростков от 12 до 18 лет в подготовку театрального спектакля, в основе которого лежит разный литературный материал: драматургия А.Н. Островского, У. Шекспира, монографический обзор произведений Н.В. Гоголя, М.Ю. Лермонтова, И.А. Крылова, эпистолярное наследие знаменитых людей, поэзия и драматургия в стихах. Подготовленные спектакли мы определяем как представления в жанре *минипеи.* Во время подготовки к премьере дети учатся секретам актерского мастерства и правилам сотрудничества, а также петь, танцевать, заучивать тексты. Несмотря на то, что в каждом лагере на две трети обычно новый состав участников, в задачу организаторов входит освоение в основном русского литературного наследия.

Ключевые слова: текст, действие, этюд, мизансцена, подростки, исполнители, роль, автор.

DIALOGUE OF THEATER AND LITERATURE

A.P. Ershova, PhD, **E.A. Akkuratova**, PhD
Moscow, New School

Abstract. The article reveals the experience of involving adolescents aged 12-18 in the staging of a theatrical performance based on different literary material: dramaturgy by W. Shakespeare, A.N. Ostrovsky, a monographic review of the works of N.V. Gogol, M.Yu. Lermontov, I.A. Krylov, the epistolary heritage of famous people, poetry and dramaturgy in verses. We define staged dramatics as representations in the minipey genre. While staging the premiere, teenagers learn the art of acting**,** the rules of cooperation, as well as singing, dancing, memorizing texts. Despite the fact that in each camp two-thirds of the participants were newcomers, our organizers' task was to master the Russian literary heritage.

Keywords: text, action etude, mise-en-scene, teens, performers, role, author.

Предлагаемые читателю в этой статье фантазии, находки и описания возникли как результат 16-летней работы в летнем профильном театральном лагере «Артсия» с подростками Карелии и Москвы.

Всем известно, что существует драматургия, но, как известно, театр часто привлекает в качестве драматургической основы спектакля и другие жанры литературы. Драматургия – это только прямая речь и ремарки. У хорошего писателя на страницах повести, рассказа, романа бывает достаточно много правдивых и верных описаний поведения персонажей и прямой речи, которые легко воплощаются на сцене.

К басням Крылова в школьной практике учителя обращаются очень часто, рассматривая их как маленькие пьесы, но нередко это антитеатральное обращение приводит к вытеснению басен из тех художественных произведений, которые ценят и любят школьники.

Наш подход к театрализации басен сводится к выяснению и проявлению той особенности произнесения, которая называется «рассказчик». Для появления разных «рассказчиков» мы применяли на занятиях технику работы с «ремаркой». Например, басню «Синица за море пустилась» рассказывали «опозоренные синицы» (винясь). Басню «Кот и повар «рассказывали» работники санэпидстанции (презрительно).

В работу на арт-проекте «И.А. Крылов» в спектакль «О житье, житье…» была привлечена пьеса И.А. Крылова «Урок дочкам». Особую педагогическую радость нам доставило то обстоятельство, что каждую реплику пьесы произносили (причем каждый по-разному) друг за другом несколько исполнителей одной роли. Выяснилось, что сюжет комедии Крылова актуален для современных школьников, которые не всегда пользуются литературным русским языком в общении с другими людьми. Так мы боролись с нецензурной лексикой и вульгаризмами.

В 2016 году мы занимались театрализацией творчества Н.В. Гоголя. Украшением нашего спектакля стал финальный хор, певший на мотив молитвы прозаический эпизод из поэмы Гоголя «Мертвые души»: «Какой же русский не любит быстрой езды». Стремительное движение сказочной гоголевской тройки в нашем проекте сопровождалось пением песни Высоцкого «Кони привередливые». Удачно в спектакле была осуществлена мизансцена подглядывания в замочную скважину в пьесе «Женитьба». Классическую встречу дам «приятной» и «приятной во всех отношениях» артисты воплотили, опираясь на выразительность *словесных действий* П.М. Ершова: говоря о незначительном очень значительно. Учитывая, что в тексте Гоголя всегда присутствуют гиперболические преувеличения, наши исполнители играли сцены темпераментно, используя силу голоса. В одном эпизоде в зал неслись мольбы и проклятия. Мы собрали различные тексты «мольб» и проклятий из разных произведений. Все артисты (60 человек) одновременно находились на сцене, замерев в позе своей мольбы или проклятия, и по очереди действовали.

Начали мы работу над проектом «Н.В. Гоголь» с копирования памятника Н.В. Гоголю, что в Москве на Суворовском бульваре, и копирования репродукций рисунков П. Федотова (жанровых сцен). Участники работы должны были скопировать рисунок и театрально сыграть то, что произошло за минуту до картины и после. Танцевальным фрагментом спектакля было исполнение всеми участниками карельского хоровода как символа неизменности и величия России.

Но самыми естественными и простыми для театральной работы в условиях образовательной смены летнего лагеря оказались пьесы А.Н. Островского. Из разных пьес заранее были выбраны отрывки для трех исполнителей (мама или папа, дочка и жених) и двойные отрывки (объяснения в любви). На репетициях, а затем и на спектакле, который мы назвали «Действующие лица» (в жанре «безлепица»), в процессе театральной импровизации каждой тройной отрывок игрался три раза, а образ одного персонажа изменялся в трех разных характеристиках: наглый, скромный, хитрый.

Исполнители спрашивали на спектакле у зрительного зала: «Вы хотите, чтобы Полина Егоровна («Бедность не порок») была наглая, скромная или хитрая?» и играли тот образ, который выбирали зрители. Так мы достигали погружения исполнителей в самую сущность актерского искусства.

В проект «Все врут или «Честное слово!»» была привлечена следующая литература: «Гаргантюа и Пантагрюэль» Рабле, «Мертвые души» (Ноздрев) и «Ревизор» Гоголя, «Горе от ума» А. Грибоедова, «Голый король» Е. Шварца, «Приключения барона Мюнхгаузена» Распе. Первая работа, которую нужно было реализовать с участниками, – это выяснить, что они думают о причинах вранья. Потом, пользуясь особенностями актерского искусства, пробовать воплощать разные мотивы вранья на одном и том же тексте.

Воплощая текст из «Гаргантюа и Пантагрюэль», подростки играли молчаливый научный спор, описанный в произведении как смена жестов и поз с помощью изменения бессловесных элементов действия по П.М. Ершову. Диалог Гаргантюа с гостями воплощали несколько раз в разных жанрах: вестерн, сказка, трагедия, фэнтези.

В финале спектакля вранье Ноздрева было сыграно в 4-х вариантах: два раза от страха, один раз от самовосхваления, один раз из любви к вранью. Такая вариативность делала интересной эту работу не только для зрителей, но и для исполнителей.

Привлечение литературных произведений к театральному воплощению несет в себе богатый потенциал для развития чуткости к искусству у современных школьников

Литературный материал, в котором нет прямой речи, легко включается в спектакль, если так называемые слова «автора» отдаются кому-то из персонажей. То есть авторский текст приобретает разных рассказчиков, участников действия, чем существенно обогащается.

В 80-х годах XX века в двух театрах Москвы шли спектакли «Милый лжец» по пьесе Джерома Килти. Пьеса создана по материалам переписки, которую в течение многих лет вели драматург Бернард Шоу и актриса Стелла Патрик Кэмпбелл. Диалог в пьесе — это их настоящие слова, взятые из писем. Артисты Анатолий Кторов и Ангелина Степанова в МХАТе и Любовь Орлова и Ростислав Плятт в Театре Моссовета читали адресованные друг другу

письма как реплики пьесы. До этого в Москве шел спектакль о переписке писателя И.С. Тургенева и артистки Марии Савиной. Но мы в постановке писем решили пойти по другому пути.

Задумывая спектакль по эпистолярному жанру, мы считали невозможным, чтобы подросток играл писателя или актрису. И поэтому письма известных людей стали предметом театрального осмысления и отправной точкой каждого из эпизодов спектакля.

Когда мы отбирали письма для постановки, искали такие, где есть описание жизненных ситуаций, случившихся с персонажем. Так, А.П. Чехов описывает ловлю рыбы и варку ухи, К.С. Станиславский – историю с перепутанными фотографиями в семейном альбоме. О.Л. Книппер-Чехова пишет о том, как она провожала А.П. Чехова на вокзале. Н.А. Некрасов в письме И.С. Тургеневу рассказывает о том, как он заблудился в лесу, а заканчивается эта история словами Тургенева: «Ну все, я пошел писать «Записки охотника!».

Каждой группе исполнителей было предложено придумать этюды на тему «Как письмо писалось» – причина письма, «Написание письма», «Получение письма». Этюды, где воплощались описываемые в письме события, были очень выразительными. Незабываемый этюд, когда из котла, сделанного из людей, в котором варилась уха Чехова, выпрыгивала булькающая, страдающая рыбка, – так игралась причина написания письма. Исполнитель роли «страдающей рыбки» был привлечен из другой группы, как самый маленький участник лагеря.

Письмо Антона Павловича писалось так: команда папарацци каждый своим способом ловил сигналы мыслей человека, пишущего письмо, то есть А.П. Чехова. Получение письма Чехова игралось так: в театральном ВУЗе абитуриентке, читающей басню, предлагают прочитать с листа текст письма.

Прекрасный этюд был сыгран по письму К.С. Станиславского, когда все участники группы изображали фотографии, а нянька переставляла их с места на место.

Мы можем предположить, что работа современных подростков над проектом «Я к вам пишу» привлекла их внимание к эпистолярному литературному жанру.

Следующий арт-проект, о котором важно рассказать в этой статье, – «Современная и классическая поэзия»: поэты Вера Павлова, Мария Петровых, Алексей Цветков, Александр Твардовский, Сергей Гандлевский, Ольга Седакова и другие, драматургия в стихах: Н. Гумилев «Отравленная туника», «Моцарт и Сальери» А.С. Пушкина, «Маскарад» М.Ю. Лермонтова. Мы предполагали, что поэтический текст является особым препятствием в воплощении его на сцене. Но наши юные артисты справились с этим с легкостью. Они придумали и массовые сцены, и музыкальное сопровождение и прилично произносили стихотворный текст.

В проекте был поставлен спектакль «Поэзия и сцена. Поэзия и мы». Он состоял из трех частей: 1) стихи разных поэтов (стихи трех поэтов показывали на трех разных площадках и можно было выбрать, куда пойти); 2) стихотворения на темы: война, любовь, искусство; 3) драматургия в стихах.

Сверхзадачей наших летних проектов является знакомство современных подростков с авторами и разными жанрами литературы и расширение представлений о театральном искусстве, среди которых А.С. Пушкин, И.А. Крылов, М.Ю. Лермонтов, А.П. Чехов, Н.В. Гоголь, В. Шекспир, А.Н. Островский, мифология, эпистолярный жанр, современная сказка, поэзия.

Литература

1. Ершов П.М. Искусство толкования: В двух частях / Отв ред. А.П. Ершова; науч. ред. В.М. Букатов, А.Ю. Панфилов. – Дубна: Изд. Центр «Феникс», 1997. Часть 2. Режиссура как художественная критика.
2. Ершов П.М. Искусство толкования: В двух частях / Отв. ред А.П. Ершова. – Дубна: Изд. Центр «Феникс», 1997. Часть 1. Режиссура как практическая психология.
3. Ершов П.М. Сочинения: В 3-х т. / Отв. ред. В.М. Букатов. – М.: ТТО «Горбунок»,1991. – Т.1: Технология актерского искусства. М., 1992.

PUPPET WITH DISABILITIES THEATER AS A FORM OF EDUCATIONAL CLASSES FOR CHILDREN

Anna Szemplińska, PhD student
Wroclaw (Poland), Pontifical Faculty of Theology in Wroclaw

Abstract: The paper examines the idea of the „Puppets with Disabilities Theater" implemented by the L'Arche Foundation in Poland. The performances of the Theater are primarily targeted at younger children and aim to bring knowledge about broadly understood disability. The experience of the „Puppets with Disabilities Theater" shows that puppets gently educate children with a problem of disability and help overcome the fear of other people with disabilities.

Keywords: L'Arche communities, disability, education, puppet theater.

TEATR LALEK Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ JAKO FORMA ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH DLA DZIECI

Anna Szemplińska, doktorant
Wrocław (Polska), Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu

Streszczenie: Tekst przedstawia ideę Teatru Lalek z Niepełnosprawnością realizowaną przez Fundację L'Arche w Polsce. Proponowane przez nich spektakle kierowane są przede wszystkim do dzieci w młodszym wieku i mają na celu przybliżenie wiedzy na temat szeroko rozumianej niepełnosprawności. Doświadczenie Teatru Lalek z Niepełnosprawnością pokazuje, że lalki w łagodny sposób oswajają dzieci z problemem niepełnosprawności i pomagają przełamywać lęk przed innością osób z dysfunkcjami.

Słowa kluczowe: Wspólnoty L'Arche, niepełnosprawność , edukacja, teatr lalek

Od 1964 roku na świecie funkcjonują wspólnoty L'Arche, których głównym celem jest promocja osób z niepełnosprawnością intelektualną. Założycielem wspólnot był Jean Vanier (1928-2019) kanadyjski filozof i teolog, który jako pierwszy zamieszkał z dwójką upośledzonych mężczyzn w małym domu we Francji. Szybko okazało się, że zapoczątkowana przez niego forma życia ludzi zdrowych i tych z niepełnosprawnością jest miejscem bardzo potrzebnym i znalazła swoich naśladowców w wielu krajach na świecie. Obecnie istnieją 154 wspólnoty działające w 38 państwach. Przeważnie wspólnoty L'Arche prowadzą małe domy pomocy społecznej typu rodzinnego, gdzie swoje miejsce na życie znajduje około sześciu dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną i kilkoro towarzyszących im w codzienności asystentów. Asystentami niejednokrotnie zostają młodzi ludzie szukający nowych doświadczeń ale też i inni ludzie dobrej woli, dla których L'Arche staje się wartościowym sposobem na życie. W domach L'Arche chodzi głównie o wspólne dzielenie życia w braterskim duchu z osobami z niepełnosprawnością. Misją tak pojętych wspólnot L'Arche jest proklamowanie wartości każdej osoby ludzkiej bez względu na jej potencjał intelektualny. Wspólnoty są miejscem akceptacji słabości i jednocześnie wezwaniem do rozwoju. To właśnie w takim środowisku zrodziła się idea Teatru Lalek z Niepełnosprawnością, jego siłą jest autentyczność i wieloletnie zaangażowanie twórców w przyjaźń z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

Pilotażowy projekt edukacyjny z lalkami (mapetami) L'Arche Polska rozpoczęła w 2011 roku we współpracy z The World of Puppets z Islandii. Głównym elementem projektu były spektakle teatralne z udziałem lalek z zespołem Downa, które na prośbę L'Arche w Polsce zaprojektował dyrektor artystyczny The World of Puppets – Bernd Ogrodnik jeden z najsłynniejszych twórców lalek i marionetek na świecie. Celem przedsięwzięcia była oczywiście próba zmiany myślenia o niepełnosprawności przez dzieci i młodzież oraz chęć integracji osób niepełnosprawnych. Pomysł na tego typu formę edukacji zaczerpnięto ze Stanów Zjednoczonych z Teatru Muppetów. W Nowym Jorku jest to od lat wspierana przez władze i stosowana metoda integracji dzieci i młodzieży z ich niepełnosprawnymi rówieśnikami, jednak w Polsce był to zupełnie nowatorski projekt. Spektakle Teatru Lalek z Niepełnosprawnością zostały szczegółowo przygotowane we współpracy z profesjonalistami z Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej we Wrocławiu, z Teatru Nowego w Poznaniu oraz przez aktorki z Teatru Mappetów z Nowego Jorku Cecilię Aranę Grant i Mindy Pfeffer.

Ze strony L'Arche Polska zaangażowali się rehabilitanci i pedagodzy – głównie byli asystenci ze wspólnot, którzy dzięki swojemu doświadczeniu życia w domach L'Arche mogli poznać w wielu aspektach funkcjonowanie osób z różnymi dysfunkcjami i byli gotowi o tym opowiedzieć.

Wynikiem tej pracy i przygotowań są dziś etiudy teatralne z udziałem lalek (mapetów) z niepełnosprawnościami, które najczęściej w dialogu z lalką bez dysfunkcji i opowiadają o swoim życiu. W przedstawieniu pojawia się lalka z zespołem Downa, lalka niewidoma lub z porażeniem mózgowym i na wózku inwalidzkim. Spektakle adresowane są do dzieci ze szkół podstawowych, czy starszych grup przedszkolnych, jednak z zainteresowaniem oglądają je również starsi (np. studenci). Proponowane są grupy liczące nie więcej niż 30 osób, spotkania trwają około 30-45 minut. Podczas spektaklu dzieci mogą zadawać własne pytania. Celem przedstawień jest oswojenie młodych odbiorców z tematem niepełnosprawności szeroko rozumianej. Niepełnosprawność jest tu przedstawiana w przystępnej dla dzieci formie i przygotowuje do realnego spotkania z osobą inną, bo obarczoną dysfunkcją. W trakcie teatralnej etiudy dzieci poznają sympatyczne lalki wyobrażające ich rówieśników, z których oboje lub jedno jest niepełnosprawne. Bohaterowie scenek w lekki i zabawny sposób opowiadają o ważnych dla siebie sprawach. Otwartość, z jaką lalki dzielą się swoimi trudnościami i radościami, pozwala widzom poczuć się swobodnie i sprzyja obalaniu stereotypów i mitów na temat niepełnosprawności. Jeżeli czas pozwala, widzowie mogą poznać kilka znaków języka migowego, zobaczyć książki, czy gry pisane alfabetem Braille'a. Spektakl to też eksperyment, w trakcie którego widzowie próbują być przez pewien czas osobami niepełnosprawnymi.

Z obserwacji twórców spektaklu, dowiadujemy się, że dzieci żywiołowo reagują na lalki, spontanicznie wchodzą w interakcje z bohaterami etiudy teatralnej, chętnie przychodzą, żeby się przywitać, zadają szczegółowe pytania, są zainteresowane dalszą znajomością (np. piszą listy, maile do bohaterów). Pytania dzieci bywają trywialne ale też wskazujące na duże zaangażowanie w temat. Dzieci wyraźnie oswajają się z tematem niepełnosprawności ale też spostrzegają, że każdy człowiek ma coś do zaoferowania, że można mimo wszystko dzielić wspólne zainteresowania i pasje. Lalka Tomek - siedząca na wózku inwalidzkim - opowiada o grze w piłkę, chłopcy chętnie podejmują ten temat w rozmowie z nią. Lalka Marta ma zespół Downa, dzieci początkowo zadają jej ironiczne pytania i mówią, że jest brzydka. Dla aktorów takie spontaniczne reakcje dzieci są okazją, żeby wskazać jak ważna jest pomoc drugiemu i umiejętność akceptacji jego inności. Spektakl służy tu wyjaśnieniu, czym tak naprawdę jest zespół Downa i jakie niesie ze sobą trudności dla osoby, która się z nim rodzi. Marta mówi też dzieciom, że nie lubi, gdy ktoś mówi o niej Down, bo przed wszystkim jest człowiekiem. W trakcie spotkania z niewidomą lalką Frankiem furorę robi zawiązywanie sobie oczu, żeby poczuć się jak Franek i zrozumieć, że poruszanie się bez użycia wzroku nie jest taką prostą sprawą. Aktorzy i jednocześnie animatorzy zajęć Teatru Lalek z Niepełnosprawnościami uważają, że najważniejsze jest to, że dzięki ich pracy budują społeczeństwo bardziej ludzkie i kształtują poprawny sposób podejścia do osób z niepełnosprawnościami.

Doświadczenie pokazuje, że pomysł na Teatr Lalek z Niepełnosprawnościami, to bardzo owocna inicjatywa będąca pomostem porozumienia między światem ludzi „normalnych" i „innych", bo tych, którzy borykają się z niepełnosprawnością. Działania opisanego tu teatru są ciekawym przedsięwzięciem przełamującym lęk najmłodszych przed osobami niepełnosprawnymi. Pokazują niepełnosprawność w sposób bardzo prosty wskazując przede wszystkim na człowieka, nie ograniczają go jedynie do jego dysfunkcji i nie ujmują go w pejoratywnych znaczeniach (np. Down). Teatr Lalek z Niepełnosprawnościami pomaga młodemu widzowi zrozumieć świat i pokazuje, że wszyscy jesteśmy tacy sami w naszym człowieczeństwie mimo towarzyszących nam różnić a nawet, że te różnice mogą być miejscem naszego rozwoju.

Literatura

1. Constant A-S. (2015). Jean Vanier. Biografia, Kraków: WAM.
2. https://www.larche.org.pl/teatr-lalek-z-niepelnosprawnoscia/ (sprawdzony 29.10.2019)
3. http://przyjaznydom.wroclaw.pl/zmieniamy-swiat/spektakle-dla-dzieci (sprawdzony 29.11.2019)
4. http://kolociebie.com/czy-slyszeliscie-o-teatrze-lalek-z-niepelnosprawnoscia/ (sprawdzony 29.11.2019)

5. https://www.wroclaw.pl/edukacyjne-przedstawienia-fundacji-larche-wroclaw (sprawdzony 29.11.2019)
6. https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/spektakle-dla-dzieci-z-udzialem-kukielek-przedstawiajacych-ludzi-niepelnosprawnych (sprawdzony 29.11.2019).

ОБРАЗЫ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ТЕАТРАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ

К.В. Ерхова, аспирантка
Москва, Московский городской педагогический университет

Аннотация. Статья посвящена экспериментальным спектаклям, в которые может быть включен сам зритель (активный театр), и способам вовлечения в театральное действо родителей и детей.

Ключевые слова: театр, родители, дети, эксперименты, семейные просмотры.

IMAGES OF CHILDREN AND PARENTS IN MODERN THEATRICAL ART

K.V. Yerkhova, PhD student
Moscow, Moscow City Pedagogical University

Abstract. In the past few years, experimental performances have been held, in which the viewer himself can be included. More and more introductions are introduced for the audience of “family viewing”.

Keywords: theater, parents, children, experiments, family movie watching.

Одной из последних тенденций нашего времени стало полное погружение в драматическое произведение, когда зритель становится не просто пассивным участникои, как это происходит, к примеру, на спектакле О. Погодиной-Кузминой «Толстого нет» (постановка Марины Перелешиной). Это явление так и называется – *активный театр*.

Завершается спектакль и вовсе общим хороводом. Зритель оказывается intro. Все действие происходит в «Активном театре», который был создан в 2014 г. в Москве режиссером М. Перелешиной. Главный принцип этого театра – можно существовать и без грима, без занавеса; главное – взаимодействие со зрителем, вовлечение его в спектакль.

Другое дело, что такой опыт не всегда может оказаться положительным. Вот что о своем опыте пишет театральный критик О. Кушляева, когда она оказалась на спектакле «Человек из Подольска» Д. Данилова в «Мастерской современного театра» в ЦЕХе (Санкт-Петербург). Это чуть ли не первая пьеса прозаика Д. Данилова. Его пьесы не всегда требуют вовлеченности. Но это как раз доказывает, что любую пьесу можно поставить так, чтобы зритель был задействован. Другое дело, что это было сделано с его согласия. Зритель 2019 г. еще не полностью готов к экспериментам. Зачастую он воспринимает театр как зрелище, тогда как ему готовы предложить работу: быть внутри, считаться участником. Такие эксперименты – для зрителя со стажем.

Или возьмем и вовсе не связанные сюжетом выступления поэтов (МХАТ им. Горького, поэтические чтения). Продюсер проекта Иван Купреянов планирует сделать 12 чтений. Но приравнивается ли это к спектаклю? Зритель привык выделять какого-то героя, следить за ним сюжетно.

Театральный проект «Кофе на ночь» существует с сентября 2017 г. Его особенность – в монологах определенных поэтов. Часть состава меняется, часть остается неизменной. Упор делается на откровении. Именно этой открытостью и осуществляется попытка удержать зрителя. Ошеломить его надрывом. Изначально он возник на московской площадке в Доме Актера. Но потом проект стал востребован и на других площадках.

Такое явление не должно полностью замещаться, оставляя, безусловно, зрителя пассивным, если это необходимо, но требует изначальной подготовки. Например, такую

тенденцию стоит наблюдать в детских театрах. Коллаборация ребенка и театра способствует взаимопониманию в семье и социуме. Театр активного плана отрабатывает задачу укрепления нравственных ценностей. Эффект соучастия выходит на первый план. Незаметно для себя ребенок прорабатывает тревожные ситуации, происходящие в пределах его семьи, которые могут корректироваться посредством игровой деятельности.

Ребенок воспринимает такие конфликты, серьезные конфликты, как что-то игровое, что-то такое, что пройдет, как природное явление. Буря, после которой обязательно выглянет солнце. Недаром солнце фигурирует во многих произведениях.

«Для многих зарубежных психологов игра выступала как способ познания ребенком мира. Так, Л.Френк (1955) предположил, что игра для детей – способ научиться тому, чему их никто не может научить. Это способ исследования и ориентации в реальном мире, пространстве и времени, вещах, животных, структурах, людях. Включившись в процесс игры, дети учатся жить в нашем символическом мире – мире смыслов и ценностей, в то же время, исследуя, экспериментируя, обучаясь» [2, с. 45].

Получается два типа зрительской позиции: 1) когда восприятие ребенком театрального действия активно (он участник), 2) когда он пассивен, но при этом идет спектакль, который будет интересен и детям, и взрослым.

Камерный театр кукол, проводящий каждое воскресенье спектакли в г. Котельники МО в досуговом центре «Лесенка» отличается уже не традиционной расстановкой мест. Дети отдельно – родители отдельно. Актеры, они же авторы, берут обычно сказку, например, «Волки семеро козлят», и обыгрывают ее, вовлекая в процесс ребенка. К примеру, надо «постирать» вместе с мамой-козой, чтобы ей помочь. Тем самым разрабатывается тема развития мелкой моторики у детей. Спектакли два раза в неделю (утренние – для малышей, вечерние – для младших школьников).

Правилом расстановкой мест «родитель – отдельно» пользуется и Московский театр «А-Я». Помимо традиционных спектаклей («Конек-Горбунок», «Лиса и Петух» и др.) есть спектакль «Мама меня любит», основанный на нетрадиционном восприятии текста. Спектакль соткан из множества историй нескольких авторов, относящихся к разным поколениям. То есть сюжета в традиционном смысле нет. «Сюжет – это та сфера действительности, которая моделируется и воспроизводится в игре.

Наиболее общая типология сюжетов детских игр включает бытовые, производственные и общественно-политические сюжеты. Содержание игры то, что именно воспроизводится в сюжете. Психологическое содержание игры составляет моделирование социальных отношений и ситуаций [2, с. 45]. Правда, тут зритель не играет. Он традиционно сидит на стуле. Но и возрастной ценз – 12+. Поэтому задача – скорее, внимать и сравнивать куски исторических факторов. Именно здесь срабатывает принцип семейного просмотра, когда есть, что обсудить, когда есть заинтересованность разной возрастной группы.

Таким образом удовлетворяется потребность и взрослого, и ребенка. Механизм интереса срабатывает для всех. Взрослый не чувствует свое время зря потраченным. Ребенок получает дуалистическую поддержку. И за счет совместного просмотра, и за счет дальнейшего обсуждения в семейном кругу.

Если проследить тенденцию, то в театре, а также в кино, исчезает абсурдная линия. Проходит так называемая «бытовая включенность». Что, безусловно, важно. Но это идет как отдельный эксперимент, как замещающая, а не основная функция. Ведь театр призван развивать фантазию (ребенка или взрослого). Фантазия часто рождается из абсурда.

Это смешение стилей – бытового, сказочного, абсурдного – как раз и есть продолжение забытых традиций, которое тянется от «ОБЭРИУ».

Семейная аудитория, как вариант обсуждения произведения, способствуют возникновению новых отношений между родителями и детьми. Также это возможность разнообразить досуг, удобный вариант проведения времени.

Именно процесс совместного действия рождает традиции, за счет которых держатся семейные ценности. «Традиции – способ накопления жизненно важного общественно значимого опыта. Кроме того, мало известно, какие именно процессы в психике индивидов

делают возможным самое явление традиционности. Отсюда непонимание и недооценка многими роль традиций, готовность отказываться от них порою даже из соображений моды». [1, с. 3].

Но именно традиции являются скрепами семейных уз. Соответственно, если в роли традиции выступает семейное чтение, это служит укреплению самой семьи, преемственности поколений.

Литература

1. Бондырева С.К., Колесов Д.Б. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества. – М.; Воронеж, 2004.
2. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. – М.: Владос, 2001.

РЕПЕРТУАР ДЛЯ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА. КАК ВАРИАНТ

С.В. Калямина, педагог дополнительного образования
Архангельск, гимназия № 6

Аннотация. В статье приведены примеры художественных произведений для школьного театра малых форм, которые наиболее актуально с точки зрения психологии, педагогики и совместной деятельности с родителями поставить в начальной школе.

Ключевые слова: театральный кружок, внеклассная работа, начальная школа, практический опыт, репертуар, «Книга на сцене», спектакль, автор.

REPERTOIRE FOR THE SCHOOL THEATER. AS AN OPTION

S.V. Kalyamina, teacher of continuing education
Arkhangelsk, Gymnasium No. 6

Abstract. The article provides examples of literature for the school theater of small forms, which are most relevant to put in elementary school in terms of psychology, pedagogy and joint activities with parents.

Keywords: theater group, extracurricular activities, elementary school, practical experience, repertoire, “Book on the Stage”, performance, author.

Задача статьи – на личном опыте рассказывать о тех проблемах, с которыми сталкивается руководитель театрального кружка в рамках внеурочной деятельности гимназии. С самого начала хочу сказать, что статья носит скорее практический характер, чем теоретический.

Начну с того, что расписание занятий кружка полностью зависит от основной учебной деятельности, к этому добавлю непостоянный состав участников кружка и обязательную составляющую – 15 человек-кружковцев в каждом классе. Возникает вопрос: кто и откуда взял такую цифру? С этого учебного года я взяла кружки на всю параллель, тем самым сократив количество кружков, хотя работы в результате меньше не стало. По факту у меня теперь шесть кружков, соответственно, получаю я в два раза меньше, а заниматься приходится, как обычно, – 12 раз в неделю по одному разу с каждым классом, а в марте опять предстоит выдать 12 мини-спектаклей.

Конкурировать внеклассной работе гимназии с учреждениями дополнительного образования сложно. Спортивные, музыкальные, хореографические и художественные школы – это серьезно, и с ними мы не конкуренты. А вот за свои театральные постановки я полностью ручаюсь – они постоянно занимают места победителей и призеров.

Еще одна проблема школьных театров состоит в том, что для них нет руководителей и их никто не готовит. Школьными театральными кружками занимаются преподаватели литературы, библиотекари, неравнодушные педагоги-любители. Отсюда и проблема с

репертуаром, и непрофессионализм в постановках. Я несколько раз приглашала на практику студентов из Колледжа культуры, как могла, агитировала за работу в школах города, но студенты предпочитают быть продавцами.

Тем не менее я люблю свой школьный театр, наше школьное творческое объединение «Книга на сцене», руководителем которого являюсь больше 10 лет. Когда зрители благодарят меня за постановку, а дети получают дипломы за актерскую работу – это стоит того, чтоб продолжать работать.

Начну с главной проблемы – выбора репертуара. Моим фаворитом в инсценировании является Евгений Клюев, прекрасный современный сказочник, которого сравнивают с Г-Х Андерсеном. В его сказках живут и общаются на вечные жизненные темы: предметы, явления природы, насекомые и животные, есть даже «Тонкий аромат» и «Привет, от старых штиблет». Его сказки вне времени и понятны всем возрастным категориям школьников. Есть среди них легкие в понимании, которые я предпочитаю ставить с 1-2 классами, например, «Желтый Воздушный Шарик», «Кто такая Тишина», «Живая природа», «Сказки Простого Карандаша» и др. Для ребят 3-4 классов есть сказки посложнее: «Ложка, мечтавшая о Барселоне», «Маленькая Снежинка», «Бал на мусорной свалке», «Деловое Письмо», «Коробочка с красками» и др. Школьникам очень нравятся эти истории. Они как бы отражают их настроения и переживания. Прием иносказания и аллегории ученики воспринимают с интересом и воплощают на сцене с предельным старанием. В этом году мы впервые поставили с первоклассниками сказки Г. Остера из книги «38 попугаев». Получилось отлично.

Еще один автор, произведения которого я люблю ставить, – это Сергей Козлов. Его сказки подходят для детей 1–2-х классов. Очень просты для постановок, даже такие длинные стихотворения, как «Музей беспорядка» В. Викторова. Рекомендую также брать для инсценировок стихотворения современных детских поэтов: М. Яснова, Р. Мухи, А. Гиваргизова. Я делала литературно-музыкальные композиции по творчеству этих авторов. Также в прошлом году с второклассниками были поставлены «Аленушкины сказки» Мамина-Сибиряка: «Молочко и Кашка» и «Козявочка». С третьеклассниками удачно идут рассказы М. Зощенко. А к 4-му классу ребятам уже становиться интересно попробовать себя в драматических ролях. Для этой работы мы берем рассказы Ю. Яковлева («Игра в красавицу») и Ю. Коваля («Вода с закрытыми глазами»). К юбилею снятия блокады Ленинграда была поставлена литературно-музыкальная композиция «Я жить и вырасти хотел», в которую вошли отрывки из следующих произведений: «Дети Блокады» (М. Сухачев), «Правдивая история Деда Мороза» (А. Жвалевский, Е. Пастернак), детские воспоминания детей-блокадников, стихотворения Ю. Воронова. Эта композиция по времени занимает целый урок, Урок истории. Перед тем, как ставить композицию, с учениками были просмотрены и обсуждены материалы о блокаде: фотографии, воспоминания, документальные фильмы… Ученики были подготовлены к работе над таким серьезным материалом, несмотря на то что им всего на тот момент было по 10-11 лет.

Было у меня две попытки инсценировать А. Жвалевского и Е. Пастернак. («Время всегда хорошее», «Бежим отсюда»). Авторы интересные, перспективные. Есть желание поставить «Смерть мертвым душам» этих авторов, только пока не нашла ребят, с которыми воплощу свой замысле. Для 3-го класса один раз мы инсценировали сказку Т. Янсон «Все о Муми-троллях». К этой инсценировке уже подключились родители, что всегда интересно и полезно. А в прошлом году для 3-го класса у Е. Шварца нашла пьесу 1938 г. «Кукольный город». Очень интересная история.

С 4-ми классами два раза инсценировала отрывки из «Вафельного сердца» М. Паар: «Возьмем папу в хорошие руки» и «Ной и его катер». Несмотря на то что в этом произведении только два главных персонажа (девочка и мальчик), текст пришлось раздать всем участникам, которые теперь играли роли детей – жителей поселка.

Сейчас с учениками одного из 4-х классов выбрали для постановки отрывок из книги «Собака Пес» Д. Пеннака. А ученики 5-х классов – отрывок из пьесы В. Лебедева «До свидания, овраг» по одноименной повести К. Сергиенко. Такой выбор подтверждает известное

высказывание М. Чудаковой о том, что «нет книг, которые читать рано. Есть книги, которые читать поздно. Есть книги, которые обязательно надо успеть прочесть».

Таким образом, я привлекаю детей не только к чтению, но и к общению друг с другом и с родителями. (На самом деле, наш репертуар названными произведениями не ограничивается, он гораздо разнообразнее.)

ОПЫТ ПЕРЕНОСА ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА НА СЦЕНУ

Е.В. Антушева
Архангельск, Архангельский театр кукол

Аннотация. Сегодня актуальными являются спектакли, где авторский текст предлагается зрителю в неизменном виде, а сценические средства (реквизит, декорации) минимальны. В этом случае текст становится основным объектом внимания. В Архангельском театре кукол тематика таких спектаклей – отношения детей и родителей.

Ключевые слова: театр, спектакль, литература, текст, чтение, сцена, педагогика.

EXPERIENCE OF TRANSFERRING A LITERARY TEXT TO THE SCENE

E.V. Antusheva
Arkhangelsk, Arkhangelsk Puppet Theater

Abstract. Today the theatrical plays based on unchanged literary texts remain popular. With few theatrical effects, such as props and scenery, the text becomes the main object of attention. In the Arkhangelsk Puppet Theater, the main theme of such plays is the parent-child relationship.

Keywords: theatre, play, literature, text, reading, scene, teaching.

Не будучи ни режиссером, ни драматургом, я не чувствую себя вправе писать о художественных аспектах сценического воплощения литературного текста. Я могу лишь рассказать о своем личном опыте существования внутри литературного спектакля и – немного – о его создании.

Сегодня, когда на первые позиции выходит визуальный театр, театр рассказчика немного уходит в тень. Спектакли такого рода считаются слишком «традиционными», «перегруженными словом». Однако совсем этот жанр исчезнуть не должен, ибо сказительство, слово являются такой же древней составляющей театра, как и показ, изображение. Не все зрители легко считывают символику визуального театра – многим из них ближе и понятней именно слово, и с этим тоже нужно считаться.

Я не буду касаться спектаклей, поставленных по драматургическим произведениям, – речь пойдет о спектаклях, основанных на художественной литературе. Они многочисленны, как многочисленны и приемы обработки и воплощения текста на сцене. По ним пишут инсценировки, переносят в субтитры, в закадровый голос, убирают полностью, превращая в визуал. В этих условиях довольно необычно звучит вопрос – а возможно ли предложить зрителю авторский текст в неизменном виде – так, как он звучит в первоисточнике? Есть ли в этом смысл и будет ли то, что получилось в итоге, спектаклем?

Жанровое определение такого рода постановок – головная боль любого режиссера. Для этого используются официальные и вызывающие тоску термины – «литературно-театральная композиция», «художественное слово», «литературный спектакль» и даже «театральное родительское собрание». Это, как мне кажется, лишь запутывает зрителя, не дает ему представления о том, *что именно* ему предстоит увидеть и зачастую отпугивает ортодоксальной формулировкой. С другой стороны, назвать «спектаклем» действо, где почти нет реквизита, декораций, сценического света и звука и артист лишь читает авторский текст, тоже не все считают возможным. И опять же это может вызвать вопросы у зрителя, ожидавшего эффектного зрелища, – «где обещанный спектакль?»

И все же, как мне кажется, смысл делать такие постановки есть. Во-первых, в последнее время все большую популярность набирает формат «сценических читок» – именно так зрителям и театральному сообществу сегодня принято представлять новую драматургию. В этом случае реквизит, костюмы, декорации также минимальны – и это работает на текст, делая его основным объектом внимания слушателя. Такого рода читки затем превращаются в эскизы спектаклей и собственно спектакли, зачастую сохраняя изначальный минимализм.

Во-вторых, не всякий материал можно достаточно легко и быстро превратить в «полноценный спектакль». И дело не только в стоимости постановки, но и в том, что сам этот материал может быть острым, экспериментальным, странным и необычным для театра – и далеко не каждое государственное учреждение решится на его постановку. Тогда как формат «читки», «литературного спектакля» быстр и прост, не требует затрат, финансовых вложений и рисков и долго может существовать в качестве эксперимента.

В-третьих, неизменность авторского текста и его главенствующая роль в представлении максимально приближает его к зрителю, побуждая (как хочется надеяться, и как показывает наш опыт) найти и прочитать произведение целиком. Эмоциональность актерской подачи оживляет текст, переносит его из книги в пространство «здесь и сейчас», в диалог со зрителем. Не зря такие спектакли называют «разговорами от сердца к сердцу», ведь акт ер в этом случае не может «спрятаться» за образ, костюм, декорацию, свет или музыку, а зрителя не отвлекают постановочные эффекты. Есть только слово, акт ер и слушатель. И от полноты актерского переживания зависит, увидит ли зритель на пустой сцене все, что происходит, все, что заложено в тексте.

В Архангельском театре кукол тематика таких спектаклей – отношения детей и родителей. Их неизменный режиссер – Народная артистка РФ Светлана Михайлова. Первый спектакль такого рода – «Большим о Маленьких» – был поставлен почти 20 лет назад и в то время имел в Архангельске большой резонанс. «После спектакля защемило сердце. Захотелось бежать скорее к своему ребенку, обнять его, сказать много нужных хороших слов», «В какой-то момент мне стало так горько и так стыдно, что захотелось сбежать, и стоило большого усилия воли остаться», «Все то, что в спектакле, понятно и так, и знаем мы это. Только порой не хочется об этом думать, страшно об этом думать, и повод сбежать – ведь столько дел. А тут нельзя. Сиди, смотри, слушай!», «Буря эмоций – от смеха до комка в горле»– такие и многие другие отзывы тут же убедили театр в том, что это работает, что продолжать – стоит.

Формат представления был прост: молодые артисты – выпускники молодежной студии при театре. Костюмы – простые разноцветные комбинезоны, стилизованные под детские. Сценография – простые кубы, стремянка. Из реквизита – только мяч. Акт еры перебрасывались им, взбирались на стремянку, садились на кубы – и рассказывали. Словно личные истории звучали рассказы Веры Инбер про ответственного коммуниста, Льва Кассиля – про Бога и Оську, Виктора Драгунского – о светлячке… Многие рассказы, написанные от первого лица, воспринимались как личные исповеди. Этот формат близок к современному сторителлингу, за тем лишь исключением, что авторский текст доносился без пересказа, в неизменном виде, но при этом проживался «здесь и сейчас». Вместе с авторским текстом в спектакле присутствовал и своеобразный вербатим – слова и выражения детей, собранные артистами и работниками театра, звучавшие в промежутках между историями.

Несмотря на кажущуюся простоту, процесс работы над сценической интерпретацией литературных текстов достаточно долог и сложен. И здесь большую помощь оказала традиция, существующая в Архангельском театре кукол с 2007 года, – так называемые вечерние «чтения по понедельникам»[23]. Изначально они задумывались как волонтерские встречи артистов и педагогов театра со зрителями (в частности, будущими мамами), на которых читались и обсуждались бы книги для детей и про детей. Но со временем формат изменился: на эти встречи стали приходить психологи, педагоги, студенты, врачи и просто неравнодушные взрослые с детьми. И круг чтения тоже существенно расширился: прибавились и серьезные

[23] Более подробно об этом в журнале «Библиотека в школе» №5, 2013 г. и №11, 2016 г., а также в журнале «Искусство в школе» №2, 2019 г.

классические тексты, фантастика, статьи на острые темы… Можно сказать, что это – возрождение традиций совместного чтения в семейном кругу, которое лучше любых других способов приобщает к чтению хорошей литературы и сводит воедино зрительский и читательский опыт.

Эта своеобразная «лаборатория», внутри которой театр встречается со зрителем, благотворна для обеих сторон. Театр получает обратную связь: тексты, которые планируются для сценического воплощения, проверяются на аудитории (пусть и просто чтением вслух), обсуждаются, уточняются направления творческого поиска. Зрители, приходящие на такие чтения, приобщаются к театру, ощущают свою причастность к его жизни и работе. Во многом благодаря этим встречам происходил отбор материала для спектаклей «Ребенок XXI века – чудо или чудовище?», «Что это такое – быть ребенком?..», «Они и Мы».

Так, спектакль «Ребенок XXI века – чудо или чудовище?» появился спустя почти 10 лет. Темой на этот раз стали дети и литература нашего времени. Формат остался практически прежним, только на этот раз звучали произведения Рэя Брэдбери, Елены Габовой, Е. Мурашовой, А. Жвалевского и Е. Пастернак. И связывались отрывки не сценическими средствами, а поясняющими словами педагога театра М. Мельницкой. Поэтому можно сказать, что спектакль распадался на множество фрагментов, между которыми зритель мог вместе с педагогом поразмышлять над услышанным.

Следующий спектакль – «Что это такое – быть ребенком?..» появился в 2015 году. Самый минималистичный из всех (заняты всего два артиста), он посвящен теме детского видения мира. Поэтому при подборе материала рядом оказались произведения Веры Новицкой, писательницы начала XX века, и современных писателей Михаила Есеновского, Михаила Барановского и Юрия Вяземского. А эпиграфом (и названием спектакля) являются слова Корнелии Функе, автора «Чернильного сердца» и др.: «Взрослые не знают, что это такое – быть ребенком…» (пер. М. Рудницкого).

Формат спектакля позволил сделать его выездным, и это открыло неожиданные возможности. Его зрителями стали воспитатели и родители в детских садах городских окраин, учителя и родители в отдаленных школах, студенты педагогических вузов и колледжей, библиотекари из области и воспитанники детских колоний, родители приемных детей – то есть те категории людей, которым зачастую невозможно попасть в театр. Для многих из них это было первое и, возможно, единственное знакомство с театром. И каждый из них так или иначе услышал слова авторов и задумался над ними в меру возможности – это ли не результат? При этом в 2016 году спектакль принял участие в специальной программе Всероссийского фестиваля театрального искусства для детей «АРЛЕКИН» в Санкт-Петербурге.

Следующим (и самым масштабным) спектаклем этого цикла стал «Они и Мы», созданный в 2017 году. Тема спектакля – подростки и взрослые. В какой-то мере эта постановка вобрала в себя черты всех предыдущих. Подобно «Большим о Маленьких», в спектакле звучат живые голоса архангельских подростков – по просьбе работников театра они написали более 700 писем, где рассказали о своих отношениях со взрослыми. (В спектакль вошли немногие из них, но наиболее интересные впоследствии были опубликованы отдельной книгой «Они и Мы», вызвавшей резонанс в самых разных зрительских кругах – от школ до столичных писателей, психологов и театральных критиков). Подобно «Чуду и Чудовищу», спектакль «Они и Мы» основан в большей степени на современной литературе: в н ем звучат тексты Димы Зицера, А. Жвалевского и Е. Пастернак, Е. Мурашовой. Как и в «Быть ребенком», спектакль заостряет различия восприятия взрослого и ребенка, болезненность происходящего. При этом постановочные эффекты – свет, звук, декорации (пусть и минималистичные), костюмы – выводят спектакль из разряда «литературных». Это своеобразный гибрид вербатима, игрового и литературного спектакля. Его популярность в Архангельске велика: несмотря на то, что он идет довольно часто, в зале на 200 мест всегда аншлаг.

Форму работы со зрителями этого спектакля подсказали сами зрители: их впечатления о спектакле и книге «Они и Мы» (письма подростков о взрослых) зачастую звучали как исповеди.

«Нашей семье очень понравилась идея постановки спектакля «Они и Мы» в виде литературного разговора с родителями и подростками… Есть над чем задуматься и

поразмыслить. Мы за такие родительские собрания!!! Они очень нужны и важны, это как занимательный путеводитель по запутанному лабиринту человеческих взаимоотношений…» (Родители и дети 8 класса).

«…Посмотрев этот спектакль, можно многое понять, многое переосмыслить и, дай Бог, стать ближе к нашим детям» (Школьный библиотекарь).

«Они и Мы» – спектакль глубокий, но необычнее и сильнее, на мой взгляд, по восприятию «диалоги» подростков в книге, собранные театром кукол. …Читая, я плакала и в то же время познавала, что дети порой умнее нас, они настолько тонко чувствуют и видят, а еще они совсем не защищены… Нужно быть рядом. И очень хочется быть с ними на одной волне настолько, насколько это возможно…» (Искусствовед, мама).

«…Удивительно, насколько лояльны и снисходительны подростки к нам, взрослым. Иногда они понимают, что «это возрастное и скоро пройдет», берут ответственность на себя за трудности общения. Очень хочется, чтобы появилась книга из писем взрослых» (Педагог, мама).

«Осенью 2018 г. мне посчастливилось побывать на спектакле «Они и Мы» в Архангельском театре кукол. Спектакль абсолютно взрослый, без кукол, и он поразил меня. Возникло желание показать это представление всем родителям и всем учителям. …Все должны посмотреть этот спектакль, чтобы глубоко заглянуть в сложный подростковый мир и оттуда попытаться ответить на вопросы: как же выстроить грамотное общение с нашими детьми, как уважать их стремление чувствовать себя взрослыми и свободными…» (Паата Амонашвили, доктор психологических наук, профессор, социолог, писатель).

«Мы считаем начинание Архангельского театра кукол очень важным для того, чтобы любящие друг друга люди начали учиться понимать друг друга» (Журнал «Искусство в школе» № 4, 2018 год, рубрика «Нужная книга»).

Было просто необходимо собрать все эти отзывы вместе. Эти письма – размышления взрослых о подростках и собственных проблемах в отношениях с ними, а также ободряющие отзывы самых разных специалистов – стали продолжением книги «Они и Мы», ее второй частью.

Каждый спектакль, сделанный о наболевшем, обязательно найдет своего зрителя, в какой бы форме он ни был поставлен. Пусть встреча с хорошей литературой произойдет у зрителя на театральной сцене – главное, чтоб эта встреча состоялась. А эффект, который она будет иметь, – результат внутренней работы, которую театр не может сделать за зрителя. Опыт нашего общения со зрителем, их многочисленные отклики и искренние исповеди убеждают нас в том, что работу в этом направлении стоит продолжать.

ТЕАТР И ЧТЕНИЕ В СЕЛЬСКОЙ БИБЛИОТЕКЕ И СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В.М. Филиппова, зав. сельской модельной библиотекой
с. П-Покровское Оренбургской области

Аннотация. В статье представлен опыт работы литературного театра при сельской библиотеке. Обсуждаются проблемы семейного чтения, взаимоотношений и сотрудничества библиотеки и сельской школы.

Ключевые слова: сельская библиотека, чтение, дети, школа, родители, литературный театр, местные авторы.

THEATER AND READING IN A RURAL LIBRARY AND RURAL SCHOOL

V.M. Filippova, Head of the rural model library
Orenburg region

Abstract. The article presents the experience of the literary theater at the village library. The problems of family reading, relationships and cooperation between the library and the village school are discussed.

Keywords: village library, reading, children, school, parents, literary theater, local authors.

В настоящее время привлечение читателей в библиотеку стало насущной проблемой. Широкое распространение информационно-коммуникационных технологий вытесняет реального читателя из библиотеки. Читатель стал получать интересующую информацию из Интернета, обесценив тем самым потребность читать «традиционные» книги или не читать их совсем. Хотя практика работы нашей сельской библиотеки показывает, что школьники по-прежнему хотят читать бумажные книги, поскольку их, в отличие от электронных, можно подержать в руках, полистать, послушать шелест страниц…

На примере нашей библиотеки хочу сказать, что нас радует желание родителей проводить семейный досуг в чтении книг вместе с детьми. Именно в семье происходит воспитание личности ребенка. Если чтение становится образом жизни взрослых членов семьи, ребенок это интуитивно осознает и впитывает. Впечатления, полученные в детстве, остаются некой точкой отсчета для нас на всю жизнь и реализуются уже в собственной семье.

К сожалению, далеко не все родители читают сами, не говоря уже о чтении вслух детям. Поэтому перед библиотекой стоит задача восполнить этот пробел в эстетическом и духовно-нравственном воспитании, доказать, что работа с книгой может быть связана не только с получением информации и приобретением нужных навыков, но и с развитием мышления, чувств и эмоций. Проведение «громких чтений» в библиотеке, на детских площадках сразу дало свои плоды: заинтересовались мамы, они пришли в библиотеку и стали читать вместе с нами и детьми, обсуждать книги, читать по ролям. Такой способ общения детей и взрослых в библиотеке прочно вошел в нашу жизнь.

Вот с таких малых дел на базе нашей сельской библиотеки началось создание Театра Книги «Подмостки», который во многом помогает решить проблемы чтения у детей и подростков. Это новый формат встречи с книгой. Через театр мы пытаемся прочитать с детьми то или иное произведение, знакомимся с писателем, вместе со зрителями переживаем происходящее на сцене. После спектакля многие хотят прочитать книгу.

Вся работа проводится на общественных началах, благодаря энтузиазму одного человека, бескорыстно любящего свою профессию. Библиотекарь понимает, что театр поможет детям решать многие проблемы, развивает навыки общительности, раскрывает творческий потенциал сельских детей и подростков, помогает полюбить книгу. Мы практикуем спектакли одного актера. У нас есть талантливые подростки, которые прекрасно читают произведения наизусть. После спектакля отправляем видеозаписи на конкурсы – и побеждаем, что, несомненно, мотивирует юного читателя/зрителя.

Большая дружба завязалась у нас с Благотворительным фондом «Созидание». Организаторы присылают для юных читателей библиотеки не только книги и игрушки, но и развивающие игры, настольный театр по сказкам для малышей, кукол для кукольного спектакля по сказке «Кот и лиса». Этот спектакль мы проигрываем с детьми в течение года и тем самым решаем многие задачи: улучшаем технику чтения, организуем семейный досуг, расширяем круг интересов детей, предоставляем читателям возможность творческой самореализации…

Театр Книги в библиотеке – эффективная творческая форма для расширения читательской аудитории, продвижения книги и чтения среди детей и подростков. Наши зрители очень довольны, мы тоже, но существуют проблемы – начиная с нехватки реквизита, который приходится покупать или делать самим, до отсутствия финансовой поддержки. Многие работу Театра считают игрой, смотрят на все происходящее с улыбкой, не воспринимают всерьез. Думают, что это просто нравится библиотекарю, ну а если нравится, так пусть сам все и делает. Люди не понимают, что театрализованные спектакли в библиотеке помогают детям полюбить книги и чтение, играют большую роль в воспитании культуры чтения. Театрализованное представление – прекрасная возможность оживить литературного героя, а значит, оживить книгу, вызвать желание прочитать ее. Делая спектакль, мы направляем книгу к зрителю, через

спектакль ненавязчиво рассказываем юному человеку о любви и верности, о терпимости и милосердии, о доброте и мужестве…

Порой дети сами ищут произведение, по которому можно поставить спектакль. Но опять проблема: нет кукол, приходится самим мастерить их, на это опять уходит время; нет декораций. Хотя в отсутствии декораций можно найти свои плюсы: позволяет развивать воображение у актеров и зрителей, небольшие тексты дают возможность зрителям вообразить недостающие декорации, костюмы персонажей.

Театрализованная форма обслуживания читателей в сельской библиотеке работает не только на ее имидж, но и на перспективу, способна увеличить объемы читательской активности, читаемости и посещаемости, популяризирует литературные произведения. Для местного населения библиотечные театры дают возможность непосредственно участвовать в культурной жизни села. В Театр книги мы принимаем всех детей, желающих участвовать в постановках, независимо от способностей – театр поможет их развить.

Расскажем еще об одной инициативе. В нашем селе зародился замечательный фестиваль «Есенинская осень», который вот уже четыре года имеет статус районного праздника. Он собирает истинных любителей творчества самого деревенского поэта Руси – Сергея Есенина. К нам приезжают прозаики и поэты, музыканты и барды со всей области. На сцене нашего Дома культуры мы показываем театрализованные постановки по произведениям поэта. Праздник проходит на одном дыхании – зрелищно, эмоционально, радостно.

На протяжении многих лет в библиотеке работает «Клуб интересных встреч». Живое общение с писателями – прекрасный стимул для изучения литературного наследия Оренбуржья, расширения знаний по краеведению. Кто, как не сам автор, может донести до слушателя свое произведение?

Большой популярностью пользуется и районный конкурс «Читающая семья Оренбургского района». В это году одна из семей стала победителем районного конкурса – члены семьи оживили на сцене свои любимые книги, книги, которые, по их мнению, обязательно должны входить в репертуар семейного чтения.

В школе у нас работает театральная студия «Петрушка». Совместно с библиотекой мы готовили спектакль «Проводы казака в армию». Начиная с дошкольного уровня, у нас формируется кадетская группа, которая плавно переходит в кадетский класс. Культура казачества отличается сохранением и верностью народа православным традициям, самобытным казачьим фольклором, литературой, народной обрядовостью и воплощением образов казаков в различных видах искусства. Всем известно, что Оренбуржье – казачий край. Через литературу, театрализованные постановки мы стараемся донести до детей и подростков историю казачьей культуры.

Все это делает библиотечную работу более разнообразной, насыщенной, интересной, способствует привлечению в библиотеку новых читателей/зрителей, делает ее более близкой и открытой для населения, создает положительный имидж библиотеки. И если для этого пока надо одновременно быть массовиками-затейниками и грамотными руководителями детского чтения, петь, плясать, играть и читать, организовывать досуг и приобщать к книге и театру, – мы будем это делать.

Литература

1. Воспитание молодежи средствами культуры и искусства. – М.: Моск. институт социально-культурных программ, 2006.
2. Дивина Н.А. У нас все получится! Реклама как форма библиотечной работы // Библиотека в школе. 2011. № 6. С. 12-13.

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

О.В. Стукалова, д.пед.н., доцент
Москва, Институт художественного образования и культурологии РАО

Аннотация. Статья посвящена полихудожественному анализу литературного произведения, который, по мнению автора, является одним из наиболее психологически оправданных и эффективных, обеспечивающих целостность восприятия текста, его глубокую интерпретацию.

Ключевые слова: творческая активность, полихудожественный анализ литературного произведения.

POLYARTISTIC ANALYSIS OF LITERARY WORKS

O.V. Stukalova, D.Sc., Assoc. Prof.
Moscow, Institute of Art Education and Cultural Studies of RAE

Abstract. The article is devoted to a polyartistic analysis of a literary work, which, according to the author, is one of the most psychologically justified and effective, ensuring the integrity of the perception of the text and its deep interpretation.

Keywords: creative activity, polyartistic analysis of a literary work.

Творческая активность старших школьников позволяет им предстать и создателями собственного творческого продукта – текстов, макетов, двигательно-художественных композиций, и читателями, зрителями, слушателями, ценителями искусства. Ю.М. Лотман пишет: «Современная точка зрения опирается на представление о тексте как пересечении точек зрения создателя текста и аудитории» [3, с. 179].

Полихудожественный анализ литературного произведения предполагает заострение внимания учащихся на том, как в тексте передана сенсорная информация, т.е. что герои видят, слышат, чувствуют. Например, для углубления сенсорного восприятия рассказа Л.Н. Толстого «После бала» перед учениками были поставлены следующие вопросы: «Упоминаются ли в этом рассказе ароматы? Если да, то какие и как это связано с идеей рассказа? Если нет, то почему автор упустил эту сферу ощущений?»; «В этом рассказе большую роль играют звуки. Какие звуки ты слышишь? Попробуй объяснить их связь с идеей рассказа»; «В этом рассказе много внимания уделяется описанию различных предметов одежды. Каким именно? Проанализируй связь этих деталей с идеей рассказа»; «На что похож танец Вареньки и ее отца? Как ты думаешь, в этот момент мы находимся в том времени или это часть рассказа Ивана Васильевича? Обоснуй свое мнение»; «Какие цвета используются в рассказе? Наделены ли они символикой?»; «Как ты думаешь, почему в рассказе Ивана Васильевича так много, на первый взгляд, совершенно лишних деталей (цвет платья хозяйки бала, сапоги полковника и т.д.)? И лишние ли они?».

Важной частью анализа литературного произведения является анализ художественного времени и пространства текста. Время и пространство – сложные философские категории, поэтому целесообразно разбить эти общие вопросы на более мелкие и понятные. Например: «Как ты думаешь, почему Иван Васильевич точно указывает, когда был бал (кстати, когда?)?»; «Проанализируй категорию времени в рассказе: выпиши все указания на точное время, подсчитай, сколько длится действие рассказа Ивана Васильевича и т.д. Как связано описание времени с идеей рассказа?». Лингвистический анализ текста направлен на развитие у учащихся чуткости к слову: «Попробуй объяснить использование следующих слов: «дешевенький» (веер), а не «дешевый»; «перышко», а не «перо», – почему так много уменьшительно-ласкательных суффиксов?»; «Во второй части рассказа (после эпизода «Когда я вышел в поле…») не упоминается ни одного собственного имени. Почему?»; «Попробуй объяснить роль такой детали, как «талый снег»; «Иван Васильевич называет группу унтер-офицеров с татарином «шествием». Почему он использует именно это слово?»

Во время обсуждения рассказа учащиеся также анализировали свои собственные впечатления, отвечая на вопрос: «Какой эпизод рассказа произвел на тебя самое сильное впечатление? Почему?». Свои впечатления они могли выразить и в модальности изобразительного искусства. Например, им предлагалось такое задание: «Нарисуй план «встречи Ивана Васильевича с его судьбой (во второй части рассказа). Пространство этого эпизода ограниченное или открытое?».

В начале заключительного урока по рассказу «После бала» учащиеся узнали о выразительном замечании одного из современников о глазах Л.Н. Толстого, о его особенном пристальном вглядывании в каждого человека. Во время такого урока, размышляя над портретом Толстого в период написания рассказа, ученики вспомнили о появившейся у писателя еще в детстве мечте о «муравейном братстве» людей, любящих друг друга, братстве под общим небесным сводом. Интересно, что после получения такой сенсорной информации на вопрос: "Как перекликаются раздумья автора о случае из жизни с сокровенным смыслом названия рассказа "После бала"?» - учащиеся ответили, используя визуальные образы: "Бал – мир иллюзий, а жизнь иная. После бала – все иное, темное". На этом уроке мы обратились к символике визуальных образов этого рассказа, например, символике предметов (бальные перчатки, перышко от веера Вареньки), поговорили об особой роли вещи (детали костюма) в художественной литературе (и культуре в целом) [2; 4]. Задания были построены как игра в разгадывание содержимого шкатулок: учащимся нужно было разгадать значения спрятанных в шкатулках предметов. В диалоге (точнее, полилоге) учащиеся раскрыли художественно-психологическое и символическое значение этих деталей. В такой беседе учащимися были сделаны выразительные и глубокие замечания. Например: «Перышко – эфемерно, как любовь героя к дочери полковника» (Лена Сотникова).

Следующий этап урока – своеобразный **спектакль**. Пространство класса превратилось в зрительный зал – ученические столы и стулья были сдвинуты и образовали ряды, а в центре было сформировано пространство «сцены». На этом спектакле учащиеся показали домашние творческие задания, построенные на личной интерпретации образов Толстого в художественно-эстетическом видении учеников: макеты декораций по сюжету рассказа; музыкально-литературная композиция по тексту, в которой авторы (Алла Кретинина, Даша Атаулина) обнаружили глубокое понимание эмоционального накала рассказа, его ритмического рисунка и сумели найти точные образные соответствия стиля рассказа и музыки (Э. Григ «Пер Гюнт», М. Глинка «Сентиментальный вальс»); музыкально-хореографическая постановка «бала» и другие эпизоды рассказа, представленные в модальности хореографии.

В процессе эксперимента применялся такой методический прием как **театрализованная беседа,** предполагающая изначальную установку на условность происходящего. Так, беседа, посвященная понятию «эпическое пространство», проходила как воображаемое путешествие. Перед классом был поставлен вопрос: «Что видели былинные богатыри перед собой?». Затем ученики находили эпизоды описаний пространства в тексте. После сопоставления этих фрагментов стало очевидным главное свойство эпического пространства – его вселенский масштаб: богатыри могли окидывать взглядом всю землю, как будто взирали на нее с огромной высоты. На уроках, посвященных древнегреческому эпосу («Илиада», эпизод «Бой Ахилла с Гектором»), знания об эпическом пространстве обогатились. К выводу о масштабности эпического пространства добавилось понимание того, что создатель эпоса описывает реальное пространство, но осмысляет его с космических вершин – он видит грандиозность и великолепие природы, он преисполнен благоговения перед ее торжественной красотой, ощущает целостность окружающего мира. Ученики анализировали пейзаж, на фоне которого разворачивается знаменитая погоня взбешенного Ахилла за своим врагом. Результатом этих размышлений стало заключение (на первый взгляд, неожиданное) о ненависти Гомера к войне. Действительно, природа прекрасна, взгляд поэта как бы отдыхает от ужасов войны, но он пишет и о запустении, в которое пришли выстроенные троянами купальни, о безлюдье и общем состоянии тоски. Время на опустошенных полях Трои как будто остановилось.

Обсуждение организовывалось после написания литературных сочинений, выполнения работ в модальности изобразительного искусства и **драматизаций**. Кроме того, мы обсуждали

выступления чтецов, отмечая органичность интонации, выразительность жестикуляции, манеру исполнения в целом. Интересно, что после одного такого поэтического урока (тема «Любимые строки») многие пришли к выводу, что благодаря своим же товарищам смогли как бы заново увидеть знакомый текст, обратить внимание на те или иные строки. Показательно, что учащиеся предпочитали чтение без аффектации и нарочитой **мелодраматизации** (о важности собственной интонации см. работу А.П. Ершовой «Феномен театрального творчества школьников (анализ с эстетико-педагогических позиций)» [1]). Вот, например, как учащиеся оценивали выступления: «проникновенно», «музыкально», «выступающий очень тонко передал настроение стихотворения». Живое звучащее слово оказалось способным лучше раскрыть высокую поэзию, чем объяснения ее особенностей и значения. Такие уроки помогают понять принцип полихудожественного подхода «Живое искусство» [5].

К обсуждениям творческих работ неоднократно привлекались специалисты. Так, на Открытом семинаре, посвященном организации пространства в «Горе от ума» А.С. Грибоедова, театральные макеты, эскизы костюмов, предметы бутафории, выполненные к семинару, обсуждали не только сами учащиеся, но и приглашенные со студии «Мосфильм» костюмер, гример, бутафор Е. Садовова, а также режиссеры Г. Хоситашвили (короткометражный фильм «Пантагрюэлисты», проект «Открытки» на канале «Культура») и В. Миньков (АТВ). Интересно, что мнения специалистов о работах во многом совпадали с мнениями учащихся. После выполнения эскизов к обложкам изданий романа (или отдельных его частей) «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова авторы получили резюме консилиума специалистов: эскиз оценивали одноклассники, искусствовед (М.Г. Абакумова, сотрудник Третьяковской галереи), художник, книжный график (Г. Гринева), член-корреспондент РАО, зав. лабораторией интеграции искусств ИХО РАО Б.П. Юсов. По мнению самих авторов, такие резюме позволили им открыть для себя собственные работы с неожиданной стороны. Так, Сергей Дьячкин сказал, что после прочтения отзывов ему захотелось доделать работу, «довести до ума», раскрыть то, что было заложено в первом, не слишком удачном эскизе. Инна Архипова решила перенести эскиз на большой формат.

Литература

1. Ершова А.П. Феномен театрального творчества школьников (анализ с эстетико-педагогических позиций) // В сб. Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. пед. ун-та. 1997. С. 238-252.
2. Кирсанова Р.М. Костюм в русской художественной культуре 18-первой половины 20 вв. Опыт энциклопедии. – М.: Большая Российская Энциклопедия. 1995
3. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. – М.: Гнозис, Издательская группа «Прогресс», 1992.
4. Топоров В.Н. Апология Плюшкина: вещь в антропоцентрической перспективе // В кн. Миф. Ритуал. Символ. Образ. – М.: Прогресс. 1995. С. 7-112
5. Юсов Б.П. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников // Педагогика искусства: В творческом поиске. Материалы Всерос. совещания-семинара. Самара, 3-6 дек. 1996 г. – М.-Самара: ИЦЭВ РАО, Самар. ИПРО, 1996.

УРОК-МОНОСПЕКТАКЛЬ КАК ЦЕЛОСТНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕНИЧЕСКОГО МОНОСПЕКТАКЛЯ «СЛОВО О ЧЕХОВЕ»)

О.В. Гальчук, к. пед. н.

Москва, Институт художественного образования и культурологии РАО

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению школьного урока литературы как уникального образовательного пространства, позволяющего эффективно реализовать взаимодействие искусств, в частности, литературы и театра. Урок-моноспектакль,

интегрированный в образовательное пространство, выполняет задачу пробуждения творческого начала в учащемся.

Ключевые слова: диалог искусств, театр у классной доски, моноспектакль на уроке литературы, художественно-педагогическое действие, творческая деятельность

SOLO PERFORMANCE CLASS AS AN INTEGRATED ARTISTIC AND PEDAGOGICAL ACTION (ON THE EXAMPLE OF STUDENT SOLO PERFORMANCE "A WORD ABOUT CZECHOV")

O.V. Galchuk, PhD
Moscow, Institute of Art Education and Cultural Studies of RAE

Abstract. The article is devoted to the consideration of the school class of literature as the unique educational space that ensures the effective implementation of interaction of arts, literature and theater in particular. Solo performance, integrated into the educational space, develops student's creative abilities.

Keywords: dialogue of arts, theater at the blackboard, solo performance in literature class, artistic and pedagogical action, creative activity

Путь включения учащихся в диалог с искусством совпадает с юношеским поиском себя, обеспечивая подрастающей личности прекрасную возможность поиска своего места в современном мире. Нельзя не согласиться с мнением А.А. Мелик-Пашаева и З.Н. Новлянской, что «чем выше мы поднимаемся по иерархической лестнице качеств, образующих художественную одаренность, тем тоньше должны быть методы нашего воздействия на ребенка, тем более диалогичным должно становится наше общение с ним» [3, с. 122].

Творческая литературная деятельность, направленная на познание художественного произведения через театр, позволяет формировать систему нравственных ценностей, углублять интеллектуальную, эмоционально-чувственную сферу личности, развивать социальную и культурную компетенции учащегося.

Необходимо отметить, что «театр у классной доски» – явление уникальное, которое надо оценивать по законам, созданным учащимися-творцами. Его необходимость продиктована новыми возможностями литературного образования в современной культурно-образовательной среде. Соединяя такие тонкие и сложнейшие явления, как урок литературы и театр, необходимо стремиться к их гармонии. В театральной педагогике есть общие закономерности процесса обучения творческой личности, провозглашенные К.С. Станиславским, которые целенаправленно и продуктивно можно использовать в целях воспитания творческой личности. Преподавателям литературы сегодня очень важно знать и понимать законы творчества, которые при грамотном применении могут привести учащихся к ярким художественным открытиям.

Выявление возможностей преодоления узкофункциональной направленности по освоению литературных произведений и теоретико-литературных понятий учащимися на основе целостного характера воспроизведения «акта искусства» в интерпретационной учебной деятельности позволяет: а) генерировать большое количество идей; б) реализовать творческий замысел того или иного проекта в контексте диалога искусств; в) зафиксировать внимание на том, что творческая деятельность учащихся, целью и смыслом которой является познание действительности через интерпретацию произведений искусства, имеет открытый, незавершимый характер и коррелирует с категорией саморазвития; д) выявить в качестве предпосылок креативности в структуре личности потребность в эстетических эмоциях и способность к творчеству, самовыражению.

Урок-моноспектакль как целостное художественно-педагогическое действие, в котором эмоции выступают одновременно содержанием, формой и методом познания художественного смысла произведения, становится сегодня актуальной педагогической потребностью. Нешаблонная творческая деятельность «актеров», «режиссеров», «зрителей» ученического спектакля на таком нетрадиционном уроке литературы ориентирована на постижение художественной прозы или поэзии средствами театра. Театрализация – организация единого

действия на основе драматургического (литературного) и режиссерского замысла, подчиняющего себе все составляющие происходящего – становится основой урока-спектакля.

Исходя из ведущей роли эмоций в художественной педагогике, эмоциональная драматургия урока-моноспектакля рассматривается нами как движение от эмоционального содержания искусства к художественно-драматургической идее урока, как генеральный принцип организации художественной деятельности учителей и учащихся на уроках литературы в контексте диалога искусств, направленный на эмоционально-проективное осмысление учащимися своего духовного мира. «Принцип монодрамы» Н.Н. Евреинова позволяет решать задачи формирования и развития интеллектуальных умений не только творческого, но и критического мышления (аналитического, ассоциативного, логического, системного, самостоятельного). Особого упоминания здесь требуют следующие умения: ставить эксперименты (в нашем случае – моноспектакли); генерировать новые идеи, возможные пути поиска решений, оформления результатов; работать индивидуально и в коллективе, решая познавательные, творческие задачи в сотрудничестве, исполняя при этом разные социальные роли; владеть искусством и культурой коммуникации.

Благодаря диалогу искусств – театра (условность атрибутов, особенность актерского мастерства, режиссерские умения, цвет, звук, декорации) и литературы (повествовательность, сюжет, образы-характеры, конфликт, композиция, жанр, авторская позиция), – воплощающемуся в адекватной ученической интерпретации, моноспектакль на уроке литературы позволяет не только расширить поле творческой деятельности учащихся, но и создать неповторимую для них художественно-творческую среду.

Такой моноспектакль требует глубокого понимания и серьезного отношения со стороны преподавателя. Необходима кропотливая планомерная работа, обеспеченная соответствующим знанием в данной сфере. В учебной практике используют следующие виды моноспектакля: перенесенные на сцену мемуары или исторические эссе, посвященные одной значительной личности; инсценировки классических литературных произведений, написанные для одного исполнителя; пьесы, созданные специально для монотеатра; нарезки из классических литературных и театральных монологов, демонстрирующие разнообразие возможностей артиста и т.д. Учащиеся-«зрители» в рамках обсуждения спектакля, а также письменных работ (рецензия, отзыв и пр.) учатся не только творчески осмыслять художественную идею на основе авторской позиции и выражать отношение к прочитанному произведению, но и, совершенствуя умения анализа литературного произведения как художественного целого, интерпретировать свои литературно-театральные взгляды на взаимосвязи и взаимозависимости явлений искусства.

Учащийся-«режиссер» и учащийся-«актер» моноспектакля на уроке литературы для воплощения своего творческого замысла должны глубоко погрузиться в литературный сюжет или мемуарные источники об исторической личности, биографию которого они решили интерпретировать на импровизированной сцене у классной доски, чтобы прояснить первичные условия, найти тайные (завуалированные) художественные смыслы, психологические интриги, взрыв чувств, образы, звуки и запахи, чтобы суметь воплотить все это в яркой и эмоциональной постановке. Создание режиссерской экспликации, написание авторского сценария монопьесы по художественному произведению позволит им научиться мыслить нестандартно, интерпретировать и импровизировать на литературном материале из школьной программы, утверждая себя как неординарную личность.

Проиллюстрируем все вышесказанное на конкретном примере.

Цели урока-моноспектакля «Слово о Чехове» состояли в том, чтобы познакомить учащихся с новыми фактами биографии, творчеством и личностью писателя и драматурга А.П. Чехова; углубить знания учащихся в области литературы и театра рубежа XIX-XX вв., определить понятийный статус «Genius loci» («Гений места») как точки пересечения культурных эпох в истории русской классической литературы и русского драматического театра.

Для достижения этих целей потребовалось последовательное решение следующих задач: внимательно изучить переписку А.П. Чехова с О.Л. Книппер-Чеховой; выявить точки пересечения культурных эпох как знаки в истории русской классической литературы и русского

драматического театра; выявить специфику знака «Genius loci» как сущностную характеристику русского театрального искусства; рассмотреть диалог культур как диалог личностей – актрисы МХТ О.Л. Книппер-Чеховой и драматурга А.П. Чехова; художника слова Чехова и учащихся; учащихся, «актрисы», драматурга Чехова и Книппер-Чеховой – через аспект сохранения и актуализации ценностей русской классической литературы и русского драматического театра.

О.Л. Книппер-Чехова – личность в истории русского драматического театра легендарная. Учащуюся Софью Рахманову привлек тип «чеховской женщины», воплощенный ею на сцене (Аркадина в «Чайке», Елена Андреевна в «Дяде Ване», Маша в «Три сестры», Сарра в «Иванове» и Раневская в «Вишневом саде»), ее скрытый драматизм судьбы, стойкость и гибкость натуры, сознание долга – прежде всего как долга жить, а затем она заинтересовалась перепиской Чехова со своей женой.

Круг событий художественной жизни, о которых пишут друг другу Чехов и Книппер-Чехова и о которых рассказывается в моноспектакле, очень широк. Первый период истории Художественного театра предстает в их письмах как часть общей культурной панорамы России на рубеже веков. Воспитывающее значение его эстетики для себя признает и учащаяся в непростой, но очень важной для себя роли Ольги Леонардовны Книппер-Чеховой: «Я как-то поняла, какая я актриса, уяснила себя самой себе. Спасибо тебе, Чехов!».

Моноспектакль на уроке литературы побуждает учащихся-творцов (выступающих в роли актеров, режиссеров, авторов инсценировки ученического спектакля) и учащихся-зрителей соотносить собственно художественные трактовки – «акт искусства» (Л.С. Выготский) – с авторским видением, тем самым вступая в диалог с художником словам, его окружением, произведением и героями.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: АСТ, 2018.
2. Евреинов Н.Н. Введение в монодраму / Евреинов Н.Н. Демон театральности // Сост., общ. ред. и комм. А.Ю. Зубкова и В.И. Максимова. – М.; СПб.: Летний сад, 2002.
3. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. – М.: Искусство в школе, 1995.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТЕАТР И ШКОЛА: ДИАЛОГ И ИНТЕГРАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

П.С. Жихарев, актер, режиссер

Москва, Государственный Академический Малый театр, Высшее театральное училище (институт) им. М.С. Щепкина при Государственном академическом Малом театре

Аннотация. Статья посвящена одному из актуальных вопросов современного образовательного пространства – взаимодействию и интеграции профессионального театра и общеобразовательной школы. В центре внимания автора – создание театральной постановки как учебного процесса, основные аспекты взаимоотношений актера и режиссера в творческой театральной деятельности, диалог и интеграция рамках учебного пространства «Образование – Театр».

Ключевые слова: театр, театральная школа, диалог, интеграция, школьная театральная педагогика, создание театральной постановки.

PROFESSIONAL THEATER AND SCHOOL: DIALOGUE AND INTEGRATION IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

P.S. Zhikharev, actor, director

Moscow, State Academic Maly Theater, Mikhail Shchepkin Higher Theatre School (Institute) of the State Academic Maly Theater of Russia

Abstract. The article is devoted to one of the pressing issues of the modern educational space: the interaction and integration of professional theater and secondary school. The author focuses on the creation of a theatrical production as an educational process, the main aspects of the relationship between an actor and a director in creative theatrical activity, dialogue and integration within the educational space “Education – Theater”.

Keywords: theater, theater school, dialogue, integration, school theater pedagogy, the creation of a theater

Театр для актера — храм. Это его святилище!
Твоя жизнь, твоя честь — все принадлежит
бесповоротно сцене, которой ты отдал себя.
Твоя судьба зависит от этих подмостков.
Относись с уважением к этому храму и
заставь уважать его других,
священнодействуй или убирайся вон.
Михаил Семенович Щепкин

Театр – уникальное явление мировой и национальной культуры. На протяжении трех веков российская профессиональная театральная школа накопила огромный опыт, который сегодня востребован современной общеобразовательной школой. Взаимодействие ведется на уровне диалога и интеграции. Творческие встречи подрастающего поколения с режиссерами и актерами учащихся в стенах образовательных организаций, уроки-спектакли и моноспектакли у классной доски по различным учебным дисциплинам – «Литература» [1; 2], «Иностранный язык», «История», «География», «Мировая художественная культура», профессиональное консультирование деятелями театрального искусства учебных проектов театральной направленности и др. – явления совсем не редкие в современном образовательном пространстве в контексте диалога искусств, деятельными участниками которого являются учащиеся. И это не случайно, так как именно с юных лет начинался путь на сцену для многих выдающихся русских актеров и режиссеров прошлого и настоящего.

Так, например, юный М.С. Щепкин побывал на любительском спектакле по опере «Новое семейство» Сергея Вязмитинова, который в тот день давали в доме графа Г. Волькенштейна. Это была первая постановка, увиденная будущим великим актером, и, как он написал позже, «я не знал, что в этот вечер решится вся будущая судьба моя».

Малый театр, на сцене которого Щепкин дебютировал почти два века назад, в 1824 г., имеет славную историю, также тесно связанную с российским образованием. В 1756 г., после указа императрицы Елизаветы Петровны, последовало учреждение российского театра в Санкт-Петербурге, а вскоре при Московском университете был открыт театр, актерами которого стали его студенты. В 1759 г. в Москве был создан русский публичный театр, отданный в ведение Московского университета под управление директора университета, поэта и драматурга М.М. Хераскова. Театр просуществовал недолго, но на его основе впоследствии была сформирована первая постоянная труппа в Москве [4].

«Московские ведомости» поместили объявление о первом спектакле в Малом: «Дирекция Императорского Московского театра чрез сие объявляет, что в следующий вторник 14 октября сего года будет дан на новом малом театре, в доме Варгина, на Петровской площади, для открытия онаго спектакль 1-й, а именно: новая увертюра сочин. А.Н. Верстовского, впоследствии во второй раз: Лилия Нарбонская, или Обет рыцаря, новое драматическое рыцарское представление-балет...» [5].

Школьная театральная педагогика берет свое начало в профессиональной театральной педагогике. В конце XIX столетия меняется взгляд на подготовку актеров, на школу, поскольку обучение профессии начиналось с детского возраста. Эту проблему обозначает русский и американский драматург, режиссер и артист-новатор, один из первых кинематографистов России, теоретик театра Б. Глаголин в очерке «Новое в сценическом искусстве». Он пишет, что театральная школа, воспитывая художественный вкус, «не должна стеснять и свободу

молодого, незрелого творчества, памятуя, что «смысл глубокий в грезах детских есть», и что школы должны существовать для охраны свободы развития, а не для его ограничения» [3, с. 58]

Рассмотрим некоторые аспекты создания театральной постановки как учебного процесса для будущего актера, которые можно использовать и в школьной театральной педагогике.

Актер – человек, создающий роль в спектакле. Каждое исполнение роли – априори уникальное, так как зависит от огромного количества факторов и условий. Практически невозможно найти «эталонную» роль, с помощью которой можно измерить качество того или иного исполнения.

Художественное качество – слишком индивидуально изменчивый критерий. Единственный критерий, которым можно относительно объективно измерить конечный продукт актерской работы в спектакле, является успешность. Успешной является роль, после которой у режиссера возникает желание и далее работать с сыгравшим ее актером. Еще более успешным является то исполнение, после которого подобное желание возникает не только у постановщика данного спектакля, но и у других режиссеров, увидевших спектакль. Максимально успешным является исполнение, после которого большое количество зрителей захотят узнать имя актера и увидеть другие его работы (о такой роли говорят, что «на следующий день актер проснулся знаменитым»).

Когда мы называем Михаила Щепкина великим актером, мы можем вообще не знать, как именно он играл (каким голосом он говорил текст, какие мизансцены выполнял, как он пластически существовал, как часто и насколько долго «подвешивал паузы» и т.д.). Мы знаем, что его исполнение настолько нравилось зрителю, что его выкупили из крепостных, что он играл на сцене императорских театров, что ему доверили учить будущих актеров в театральном училище. Именно из этих фактов мы делаем вывод, что Михаил Щепкин был великим актером. Мы можем хоть сколько-нибудь точно измерить не саму игру, а степень ее воздействия на зрителя.

Получается, цель, которую студент должен найти в начале работы над ролью, не лежит в плоскости «художественной ценности», она лежит в плоскости успешности.

Вопрос: какой именно успех должен быть у этой роли? Ведь совершенно не обязательно, что актеру необходимо просыпаться знаменитым после любой роли. Возможно, ему нужно понравиться режиссеру, чтобы закрепиться в конкретном театре, а это вполне может мешать художественной ценности самого спектакля. А еще актер может поставить себе задачу понравиться художественному руководителю театра, когда тот будет отсматривать спектакль перед премьерой. В таком случае ему совершенно не обязательно нравиться режиссеру-постановщику или даже зрителям, а надо знать вкус художественного руководителя и соответствовать ему в своем исполнении. Ну и, наконец, вариант расчета на зрительский успех. Тут можно вообще не делать поправок на режиссера постановщика и, ежели актер уверен в своих силах, работать над ролью полностью самостоятельно.

Проблема в современном театральном образовании заключается в том, что педагог по мастерству актера является еще и режиссером-постановщиком. Таким образом, он учит будущих актеров только алгоритму работы, рассчитанному на успех у режиссера-постановщика. Ему не выгодно учить студента обходить свои же методы работы. Отчасти это решается тем, что в театральном институте несколько педагогов и студенты обычно заняты в нескольких дипломных спектаклях, т.е. они имеют возможность проходить школу разных режиссерских методов достижения результата, однако не все заняты в нескольких спектаклях (особенно в больших ролях) и далеко не все студенты осознают, что различные педагогические алгоритмы работы над ролью не запутывают их учебный процесс, а дополняют его.

В условиях современной «рыночной» экономики, затрагивающей, в частности, и театральную сферу деятельности, данная проблема встает особенно остро. Режиссером театрального или кинопроекта сегодня может быть назначен человек, не имеющий никакого профильного образования, но имеющий свой художественный взгляд на конечный результат. И профессиональному актеру необходимо уметь понять, чего этот режиссер хочет и как этого достигнуть.

Сегодня, для того чтобы научить студента выбирать цель работы над конкретной ролью и необходимую методологию, которая может привести к ожидаемому результату, педагог должен сам систематизировать и структурировать возможные алгоритмы работы над ролью. И только после этого предложить данную схему студентам для самостоятельного развития. Догматический подход к обучению, когда педагог дает студентам одну методологию, с которой лично ему удобно работать при постановке дипломного спектакля, стремительно устаревает.

Литература

1. Балина И.Д. Творческое развитие учащихся в процессе литературно-театральной деятельности // Проблемы творческого развития личности в системе образования. – М.: ИХОиК РАО, 2018. С.95-102.
2. Гальчук О.В. Моноспектакль на уроке литературы. – Смоленск: Маджента, 2012.
3. Глаголин Б.С. Несколько слов о детском театре. Сб. Сказка. – Саратов, 1906.
4. Дмитриев Ю.А. Государственный академический Малый театр: Очерки. – М.: РОССПЭН, 2011.
5. Малый театр [Электронный ресурс]. – URL: http://www.maly.ru/pages?name=history (дата обращения: 10.10.2019).

РОЛЬ ТЕАТРА В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Т.Н. Хриптулова, к. филол. н., доцент
Смоленск, МБОУ «Средняя школа № 21 имени Н.И. Рыленкова»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли одного из важнейших видов искусства – театра – на развитие творческой личности учащегося в рамках школьного литературного образования. Решение этой проблемы возможно лишь при условии вовлечения учащихся в литературно-театральную деятельность, пробуждающую познавательные и творческие интересы школьников.

Ключевые слова: театр, урок литературы, диалог искусств, мастерская моноспектакля, художественное произведение, художественно-творческая деятельность, интерпретация

THE ROLE OF THEATER IN EDUCATION AND DEVELOPMENT OF STUDENT'S CREATIVE PERSONALITY DURING LITERATURE LESSONS

T.N. Khriptulova, PhD, Assoc. Prof.
Smolensk, MBOU "Secondary school N. 21 named after N.I. Rylenkov"

Abstract. The article is devoted to the consideration of the role of one of the most important types of art – theater – on the development of the student's creative personality in the framework of school literary education. A solution to this problem is possible only if students are involved in literary and theatrical activities that awaken students' cognitive and creative interests.

Keywords: theater, literature lesson, dialogue of arts, one-man show, artwork, artistic and creative activity, interpretation.

Воспитание и развитие творческой личности учащегося на уроке и внеклассной деятельности по литературе – одна из приоритетных в педагогической деятельности современного словесника.

Литературное творчество – написание сочинений разных жанров – обеспечивает формирование творческой личности через учебную деятельность. Вместе с тем, отмечают исследователи, «происходящие в науке и жизни процессы, положительные и отрицательные последствия стандартизации образования на время послужили как бы оправданием для снятия вообще как таковой проблемы школьного сочинения, а вместе с ней – и проблемы

интерпретации читателем-школьником художественного произведения, а ведь именно в процессе интерпретационной деятельности раскрывается природа искусства и природа взаимодействия читателя и художественного текста» [5].

Театр как феномен искусства играет особую роль в школьном образовании, в частности, в создании творческого процесса на уроке литературы в контексте диалога искусств. Диалог искусств – литературы и театра - позволяет «перевести» литературное произведение на язык сценического искусства в разнообразных творческих формах и приемах: выразительное чтение, устное словесное рисование, чтение по ролям, мизансценирование, инсценирование, написание режиссерской экспликации будущего спектакля и пр.

Урок-спектакль и урок-моноспектакль, обеспечивающие максимальное постижение авторской концепции изучаемого на занятии художественного текста и побуждающие театрально мотивированных и одаренных учеников к его творческому прочтению с последующим изложением на бумаге, например, режиссерской экспликации сценической версии этого произведения, становятся неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы.

Моноспектакль на уроке литературы, представляя собой синтез искусств, равноправие драматического, литературного, музыкального и художественного начал, требует глубокого понимания и серьезного отношения со стороны преподавателя.

Воспитание и развитие творческой личности учащихся на уроках литературы целесообразно осуществлять посредством использования системы дифференцированных заданий (режиссерская экспликация прочитанного художественного произведения, нарисовать иллюстрации к литературному тексту, создать эскизы костюмов для будущего спектакля, поставить спектакль или моноспектакль на импровизированной сцене у классной доски, написать отзыв или рецензию на просмотренный ученический или профессиональный спектакль и др.), организующих деятельность учеников в процессе филологического обучения в контексте диалога искусств. Дифференцирование творческих заданий, связанных с интерпретаций прочитанного учащимися текста в рамках ученической театральной постановки, должно быть основано на различных принципах: по степени сложности, по характеру и формам выполняемой деятельности, по характеру активизируемых способностей и пр.

Так, например авторская интегрированная программа внеклассной учебной деятельности по литературе в контексте диалога искусств «Мастерская моноспектакля» – один из возможных путей развития творчества детей в современных условиях общеобразовательной школы в контексте диалога литературы и театра, ставящее своей целью, во-первых, погружение в атмосферу театра как феномена искусства (знакомство с процессом возникновения, становления и развития театра и монотеатра); во-вторых, формирование навыков грамотного художественного анализа произведений литературного и театрального искусства, создание ученического моноспектакля - от режиссерской экспликации до премьеры на уроке литературы.

Задачи программы:

- дать представление о развитии искусства в контексте общеисторического движения мировой художественной культуры;
- направлять развитие эмоциональной и интеллектуальной сферы личности учащихся на создание «актов творчества» (Л.С. Выготский) и постижение «новой гармонии» (А.А. Ахматова);
- сформировать творческую образовательную среду работы ученического коллектива на основе принципов школьной театральной педагогики [2, с. 37].

Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности, позволяющая соотносить собственные художественные трактовки с авторской концепцией – одно из важнейших направлений при лингвистической работе над художественным текстом и последующем осуществлении «транскрипции» текста недраматического произведения в драматическую форму в рамках подготовки ученического моноспектакля [4, с. 76-82].

Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования носит деятельностный, диалоговый, открытый, ценностно-смысловой характер, позволяющий учащемуся пройти нелегкий, но интересный путь от работы по образцу к самостоятельной творческой деятельности в контексте диалога искусств.

Художественно-творческая деятельность в рамках ученического моноспектакля на уроке литературы играет важную роль в становлении личности подростка, решившегося выйти на импровизированную сцену у классной доски. Например, участие в Конкурсе ученических режиссерских экспликаций «Театр у классной доски» в рамках Всероссийского научно-просветительского проекта «В поисках художественных открытий» и Фестивале ученических моноспектаклей «Ступенька к сцене» позволило творческим обучающимся МБОУ «Средняя школа № 21 им. Н.И. Рыленкова» г. Смоленска Даниле Исаеву и Ярославе Нурбагандовой не только продемонстрировать приобретенные коммуникативную, речеведческую, литературно-театроведческую компетенции при создании текста – режиссерской экспликации ученического спектакля по изучаемому в школе литературному произведению, – но и проявить свои театральные способности театральной сцене в рамках моноспектаклей по произведению Н.В. Гоголя «Тарас Бульба».

Выполнение учащимися литературно-творческих заданий при создании учебного моноспектакля свидетельствуют о том, что школьники усвоили требования к интерпретации произведений литературы: следование содержанию, знание функций художественной формы, возможность полагаться на собственный эмоционально-чувственный опыт и пр.

В заключение отметим, что, по мнению педагогов-практиков, методистов, исследователей, «обозначенные пути по выявлению и развитию творчески одаренных детей и подростков, частью которых стали интегрированные программы «Мастерская моноспектакля», «Литературно-театральная ШТУДиЯ (Школа Творчества, Увлеченности, Дарований и Я)», «Диалог литературы и театра: от Грибоедова до Чехова» и авторский курс «Урок литературы в контексте диалога искусств: от концептуального замысла к механизму реализации», позволили преподавателям в рамках площадки «Образование – Театр» не только полнее использовать творческую индивидуальность учащегося и дополнить методику преподавания литературы новыми элементами театральной педагогики (в частности, уроком-моноспектаклем), но и получать необходимое научно-методическое консультирование, в том числе и по методикам выявления одаренных и талантливых школьников, разработкам образовательных траекторий и пр.» [3, с. 102].

Литература

1. Бахтин Н.Н. Театр и его роль в воспитании // Русская школа. 1913. №9. С. 113-213.
2. Гальчук О.В. Интегрированная программа «Мастерская моноспектакля»: методический аспект // Педагогика искусства. 2017. № 3. С. 36-42.
3. Гальчук О.В. Современные направления выявления и развития творчески одаренных детей и подростков // Педагогика искусства. 2018. № 2. С. 95-102.
4. Ядровская Е.Р. Интерпретация художественного произведения как технология общения с искусством и путь творческого развития личности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. № 113.
5. Ядровская, Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5-11 классы): монография. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2012.

ЧАСТЬ 4. Театральная, телевизионная и кинодраматургия сегодня

«РОССИЙСКАЯ БЕДА» НА ФРАНЦУЗСКОЙ СЦЕНЕ: СОВРЕМЕННАЯ РЕЦЕПЦИЯ «РЕВИЗОРА» Н.В. ГОГОЛЯ ВО ФРАНЦИИ

Е.Г. Баранова, к.филол.н., доцент
Нижний Новгород, Нижегородский государственный лингвистический университет

Аннотация. В статье рассмотрены новые тенденции в современных сценических версиях «Ревизора» во Франции. Смена парадигмы (от водевиля и интереса к русской экзотике к трагикомедии и раскрытию философской и психологической проблематики произведения) связывается с появлением в 1999 г. нового перевода А. Марковича.

Ключевые слова: Гоголь, Ревизор, А. Маркович, П. Мериме, гротеск, марионетка, французский театр.

"RUSSIAN MISFORTUNE" ON THE FRENCH SCENE: CONTEMPORARY RECEPTION OF "THE GOVERNMENT INSPECTOR" BY N. GOGOL IN FRANCE

E.G. Baranova, PhD., Assoc. Prof.
Nizhny Novgorod Linguistics University

Abstract. The paper deals with the new trends in contemporary productions of "The Government Inspector" in France. A different approach (from exotic comic sketches to tragicomedies exploring the philosophical and psychological foundations of the Gogol's masterpiece) seems to be relied to the new translation made in 1999 by A. Markowicz.

Keywords: Gogol, The Government Inspector, A. Markowicz, P. Mérimée, grotesque, puppet, French theatre.

«Ревизор» занимает особое место на французской театральной карте. Вплоть до конца XX в. сценическая судьба пьесы во Франции складывалась достаточно сложно. Гоголь долгое время оставался для французов в тени других русских классиков, что знаменитый литературный критик Э.-М. де Вогюэ объяснял ярким национальным колоритом его творчества. И если «Тарас Бульба» и «Мертвые души» постепенно, во многом благодаря активной переводческой и критической рецепции, завоевали популярность у французских читателей, гоголевскому театру повезло гораздо меньше – вплоть до конца XX в. можно говорить лишь о единичных французских версиях «Ревизора», «Игроков» и «Женитьбы». Затем ситуация резко меняется – с 1990-х гг. во Франции осуществлено несколько десятков постановок гоголевских комедий, и в первую очередь, «Ревизора».

На наш взгляд, всплеск интереса к пьесе во многом объясняется публикацией ее нового перевода, выполненного А. Марковичем. Единственный существовавший до этого полный перевод пьесы на французский язык, сделанный в 1851 г. П. Мериме, весьма далек от оригинала. Во-первых, французский писатель владел русским литературным языком не в той степени, которая позволила бы ему понять все тонкости текста оригинала, поэтому его « L'inspecteur général » (французское название пьесы) изобиловал неточностями, пропусками и фактическими ошибками. Во-вторых, Мериме, как следует из его статьи о Гоголе [2], стремился в первую очередь сохранить национальный колорит «Ревизора», для чего использовал стратегию дословного перевода.

Андре Маркович, называющий себя «русским по слуху и культуре», главной переводческой задачей считал передачу психологического основания действия, которым является, по его мнению, «дьявольская» пустота: «Ревизор выступает в пьесе своеобразным индикатором. Неважно, существует он или нет, достаточно верить в него, чтобы выявить какие-то вещи. Так для Гоголя дьявол выявляет хаос внутри нас. Во всем гоголевском творчестве центральным является образ пустоты … Это водоворот, затягивающий в себя все и вся» [1]. Помимо сложнейшей социально-психологической проблематики пьесы, переводчик стремился,

в отличие от архаичной и мало приспособленной к произнесению со сцены версии Мериме, передать живую разговорную интонацию.

В переводе Марковича гоголевский текст ярко и многообразно зазвучал в постановках французских режиссеров. Представляется интересным рассмотреть особенности художественного осмысления пьесы во Франции конца XX – начала XXI вв. на примере трех постановок, получивших наибольший зрительский резонанс и абсолютно различных по режиссерскому решению.

Постановка Жана-Луи Бенуа, для которой, собственно, и был выполнен перевод А. Марковича, с огромным успехом шла несколько лет в театре Комеди-Франсез и получила самую престижную театральную премию Франции – «Мольера» – за лучший спектакль 1999 г. Это первая на французской сцене попытка показать не фарс или водевиль из экзотической русской жизни. Сохраняя некоторые узнаваемые детали быта России XIX в. (шапки и шубы), режиссер включает Гоголя в хорошо знакомый французскому зрителю культурный контекст. Зрительный ряд спектакля решен в стилистике карикатур О. Домье: во внешнем облике актеров легко узнаваемы острые пластические характеристики его типажей парижских обывателей (острые носы, огромные животы, характерные прически и позы).

Для Бенуа, выводящего на первый план общечеловеческий характер пьесы, «Ревизор» является в первую очередь трагикомедией нравов: «Здесь есть все: жестокость, глупость, хитрость… Все это венчает полная неспособность представить, что другие люди непохожи на тебя, а значит, могут быть свободными» [3]. Стремясь передать весь спектр жанрового разнообразия гоголевского текста, режиссер соединяет гротеск и буффонаду с трагикомедией.

Гротескная стилистика отличает не только зрительный ряд, но и трактовку центрального образа спектакля. Хлестаков в исполнении Д. Подалидеса – безумец и сумасброд, буквально врывающийся в сонное болото провинциального города и постепенно вовлекающий в водоворот своего безумия весь город. Утрированная, эксцентричная манера его игры в начале спектакля резко контрастирует с классической игрой остальных актеров. По мере развития интриги темп действия ускоряется до предела, размеренная декламация уступает место карикатурно преувеличенной манере речи. Атмосферу нарастающего безумия усиливают катающаяся по сцене печь-буржуйка и нелепые действия мечущихся лакеев. Стремясь с помощью этих приемов передать нарастающее чувство страха, режиссер одновременно превращает многие ключевые сцены в буффонаду, и таким образом действие постоянно балансирует на грани между трагическим и комическим. Трагизм достигает предельного накала в финальной немой сцене, когда Марья Антоновна срубает головы чиновникам, которые к этому моменту уже напоминают по манере игры марионеток, карикатурно изображающих себя самих в начале пьесы. Таким образом в режиссерской концепции Ж.-Л. Бенуа реализуется центральная в «Ревизоре», с точки зрения переводчика, идея пустоты: появление Хлестакова делает очевидными пороки и хаос в мертвых по сути душах обитателей уездного города.

В «Ревизоре», идущем с 2015 г. в парижском Театр де ла Тампет, Паола Джусти воплощает идею пустоты, заменяя живого актера в роли Хлестакова марионеткой. Такое сценическое решение весьма неоднозначно. С одной стороны, по точному замечанию Ю. Манна, Хлестаков — самый многогранный и трудный образ пьесы [4, с. 226], следовательно, сведение его к марионеточной фигуре значительно обедняет психологический потенциал произведения. С другой стороны, такое сценическое решение позволяет по-новому раскрыть гоголевскую «миражную интригу». Ложным ревизором, являющимся здесь метафорой политической власти, по очереди управляют все актеры. В начале спектакля это притворяющийся слугой Хлестакова Осип (единственный персонаж в спектакле, реально оценивающий происходящее), затем дергать «ревизора» за ниточки начинают и другие актеры, внешний облик которых также близок к марионеточному – накладные носы и эксцентричные парики, грим и манера игры очевидно напоминают персонажей комедии дель арте. Так реализуется идея всеобщей подмены и манипуляции в политике (люди у власти – марионетки, которыми управляют другие марионетки).

Подчеркивая всеобщий характер этой проблемы, режиссер изымает действие из исторического и национального контекста: оно происходит, как указывается в анонсе, «где-то

между Россией и Аргентиной» (П. Джусти – аргентинка по происхождению), некоторые персонажи говорят с испанским и итальянским акцентом. Кроме того, в спектакле используются средства выразительности, отсылающие к самым различным культурам: аргентинское танго, итальянская комедия дель арте, аллюзии на Г. Ллойда, Ч. Чаплина, Л. Де Фюнеса и других актеров.

Несхожие по сценическому решению, версии Ж.-Л. Бенуа и П. Джусти позволяют увидеть общие тенденции, характерные для восприятия «Ревизора» в современном французском театре. Появление нового по концепции перевода А. Марковича в 1999 г. вызывает огромный интерес к пьесе и позволяет режиссерам преодолеть сложившиеся постановочные традиции. В трактовке «истории российской беды», как часто определяли «Ревизора» во Франции, экзотизм и водевильная легкость сменяются интересом к общечеловеческой философской и психологической проблематике пьесы. В частности, центральную роль в обеих рассматриваемых сценических версиях играет идея душевной пустоты. Подчеркивая универсальный характер смехового сознания Гоголя, режиссеры лишают действие определенных примет места и времени и наполняют его культурными коннотациями, близкими французскому зрителю. Перекличка оригинальных трактовок Ж.-Л. Бенуа и П. Джусти дает возможность по-новому увидеть и осмыслить гоголевскую пьесу.

Литература

1. Bouthors J.-F. Chez Gogol, le diable est un révélateur [Электронный ресурс] // La Croix, 25/03/1999. URL: https://www.la-croix.com/Archives/1999-03-25/Chez-Gogol-le-diable-est-un-revelateur-_NP_-1999-03-25-471516 (дата обращения: 10.09.2019).
2. Mérimée P. La Littérature en Russie – Nicolas Gogol [Электронный ресурс] // Revue des Deux Mondes, Nouvelle période, tome 12, 1851 (p. 627-650). URL: https://www.revuedesdeuxmondes.fr/article-revue/nicolas-gogol-2/ (дата обращения: 05. 09.2019).
3. La Bardonnie M. «Le Revizor» de Gogol, fine pièce sur la bêtise, la petitesse et la corruption devient une farce à la Comédie-Française. Gogol dans le potache. Le Revizor, de Nicolas Gogol, mise en scène de Jean-Louis Benoit, Comédie-Française 5 février 1999 [Электронный ресурс] // Libération, 02/05/1999. URL: https://next.liberation.fr/culture/1999/02/05/theatre-le-revizor-de-gogol-fine-piece-sur-la-betise-la-petitesse-et-la-corruption-devient-une-farce_264185 (дата обращения: 20.09.2019).
4. Манн Ю. В. Поэтика Гоголя. – М.: Художественная литература, 1978.

СОЗДАНИЕ ФИЛЬМОВ НА СТУДИИ «FANTASIA-DRESDEN» (ГЕРМАНИЯ) В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО МАСТЕР-КЛАССА «ANIMA»

А.В. Белоногова, преподаватель высшей категории

Москва, Колледж кино, телевидения и мультимедиа ВГИК, Сергиево-Посадский Филиал ВГИК

Аннотация. Статья посвящена истории создания дрезденской студии молодежной анимации «Fantasia» и творческому сотрудничеству российских и восточноевропейских анимационных школ в наши дни.

Ключевые слова: анимация, мультфильм, киностудия DEFA-Trickfilm, интернациональная анимация, студия Fantasia-Dresden, рисованная анимация, кукольная анимация, перекладка, обучение анимации во ВГИКе.

MAKING FILMS AT THE STUDIO "FANTASIA-DRESDEN" (GERMANY) AS PART OF THE INTERNATIONAL MASTER CLASS "ANIMA»

A.V. Belonogova, teacher of the highest category

Moscow, College of cinema, television and multimedia VGIK, Sergiev Posad Branch of VGIK

Abstract. The article is devoted to the history of the creation of the Dresden youth animation Studio "Fantasia" and the creative cooperation of Russian and Eastern European animation schools in our days.

Keywords: animation, cartoon, Film Studio DEFA-Trickfilm, international animation, Studio Fantasia-Dresden, hand-drawn animation, puppet animation, shifting, animation training in VGIK.

Уже несколько лет Колледж Кино, Телевидения и мультимедиа ВГИК сотрудничает с Дрезденской студией Fantasia-Dresden. Началом такого международного сотрудничества можно считать 2014 год, когда две студентки колледжа впервые посетили Международную творческую мастерскую «ANIMA-2014», вручную создали автономный мультстанок и за 5 дней (именно столько длится мероприятие) сняли короткий мультфильм-перекладку «How to catch a star» («Как достать звезду»).

Надо сказать, что возникновение подобного мероприятия уходит своими корнями далеко вглубь социалистического прошлого Германии.

Более 40 лет назад, в 70-е годы, молодой педагог Рольф Бирн начал заниматься с ребятами прикладным искусством на базе тогдашнего Дома пионеров в Дрездене, расположенном внутри одного из величественных дрезденских дворцов (Pionierhaus). Будучи многодетным отцом, г-н Бирн понимал и разделял естественное стремление детей к творчеству и к искусству анимации в частности. Тогда же, в 70-80-е годы, особого расцвета достигла и профессиональная анимация на студии «DEFA-Trickfilm» расположенная также в Дрездене. На студии любили эксперименты: к технически незамысловатым фильмам примыкали технически совершенные, мастера постоянно совершенствовали свое профмастерство, увлекались различными техниками – кукольной, силуэтной анимацией. На достаточно высоком уровне была и рисованная анимация для детей.

Именно в 70-80-е годы создается несколько совместных анимационных проектов «Союзмультфильма» и «DEFA». Первым из них был фильм Федора Хитрука и Вадима Курчевского «Юноша Фридрих Энгельс. Портрет в письмах» (*«Ein junger Mann namens Engels – Ein Porträt in Briefen»*), снятый в 1970 году совместно с Клаусом и Катей Георги. Необычная работа на стыке рисованной и перекладочной анимации, поставленная по рисункам самого Энгельса, была тепло встречена критикой обеих стран. Особенно приглянулась она немецкой публике: в том же году авторы получили Золотого Голубя МКФ в Лейпциге и премию фестиваля в Оберхаузене (ФРГ). Успех был закреплен в 1971 году национальной премией ГДР.

В 1980-е традицию совместного творчества продолжил другой режиссер – ученик В. Курчевского по объемному фильму Станислав Соколов. Совместно с художником Х.м Таппертом и сценаристом Хельмутом Хольцем в 1980 г. им был поставлен антивоенный фильм-плакат «Солдат и сад» [1], а в 1985-м – кукольный фильм «Падающая тень» *(«Der Fallende Schatten»)* [2, с. 60]. Что касается самого В. Курчевского, его сотрудничество с «DEFA» также продолжилось, но в ином качестве. В 1979 г. он создает куклы для фильма «Крошка Цахес, по прозванию Циннобер» *(«Klein Zaches genannt Zinnober»)* [2, с. 58]. В настоящее время многие материалы этих фильмов (куклы, зарисовки) сохранились. Их реставрацией, консервацией, а также тематическими выставками с их участием занимается Дрезденский институт анимации *(Deutsches Institut fur Animationsfilm)*, который, однако, сам фильмы не производит.

Времена изменились, но неизменным осталось желание г-на Бирна осваивать анимационную стихию, так же как и совершенствовать детское творчество. После объединения Германии анимационная промышленность перестала нуждаться в восточногерманской, «социалистической» киноиндустрии. В 1990 году «DEFA-Trickfilm» постигла катастрофа распада, многие художники и режиссеры-аниматоры уехали в западную часть Германии, некоторые были вынуждены оставить профессию. Именно в эти печальные для дрезденской анимации времена команда Рольфа арендует цокольный этаж соседнего с бывшей студией здания для того, чтобы открыть школу анимации для детей и юношества – «Fantasia Trickfilmshole». Совершенно законным в этом разрезе назревал вопрос о сохранении профмастерства, умения аниматора и кукловода, художников по фонам, раскадровкам и т.д., некогда отличавшего специалистов «DEFA».

Сам г-н Бирн является ведущим специалистом в Дрездене в области обработки дерева. Деревянные предметы быта, многочисленные игрушки и даже действующий паровоз – это далеко не полный перечень изделий, любовно вырезанных из дерева мастером. «Я очень люблю дерево», – признается он сам. Именно отсюда, думается, произрастает его любовь в первую очередь именно к кукольной анимации. Начиная с 2015 года, ежегодно на студию «Fantasia» прибывают анимационные специалисты разных профессий. Особенно тесно студия сотрудничает с любительскими и профессиональными студиями бывшего СССР: специалисты из Ярославля, Костромы, Перми, Днепропетровска (ныне Днепр), Киева и других городов – неотъемлемая часть ежегодных Международных профмастерских «ANIMA». Крепки связи немцев также с многочисленными польскими студиями.

Среди специалистов-педагогов Колледжа ВГИК первой, посетившей студию «Fantasia», была Ольга Веселова, художник-мультипликатор кукольного кино. Пережившая распад в 1995 г. отечественной киностудии «Мульттелефильм», она, как никто другой, понимала озабоченность г-на Рольфа отсутствием профессиональной смены в анимации. Именно Ольга Юрьевна обучала Рольфа созданию проволочного каркаса куклы, технологии его крепления на съемочной площадке, пошиву элементарной одежды для анимационного персонажа. Знаменитые мастера кукол Станислав Соколов и Игорь Хилов также провели на студии в последующие годы ряд профессиональных мастер-классов. Чрезвычайно трогательна в этом смысле была встреча старых мастеров – Станислава Соколова и членов его творческой группы, художников и операторов «DEFA-Trickfilm», – на итоговом показе «ANIMA».

Не забывают об «ANIMA» и немецкие режиссеры Лутц Штуцнер (рисованная анимация) и Йорк Херманн (силуэтная анимация). Оба в прошлом режиссеры «Defa-Trickfilm» и не понаслышке знают, что такое столкнуться с закрытием студии. У последнего в пригороде Дрездена создана собственная «домовая» студия силуэтной анимации, оснащенная по последнему слову техники. Оба из года в год проводят свои творческие мастер-классы в рамках мероприятия «ANIMA». Однако, как бы ни был богат их творческий и жизненный опыт, одних мастер-классов для создания профессиональной анимации мало. Поэтому студенты Колледжа ВГИК (к третьему курсу уже обычно получившие систематические знания в области анимации) всегда выглядят на «ANIMA» весьма достойно, ведь профессиональных специалистов в области рисованной анимации ни на мероприятии «ANIMA», ни на самой студии «Fantasia-Dresden» нет.

Тем интереснее мне увиделось сотрудничество и совместное производство короткого рисованного мультфильма. В настоящее время студия оснащена приличными цифровыми планшетами с очень чувствительной ручкой-дигитайзером, позволяющей рисовать анимацию, приближенную к классической технике. Философия «ANIMA» такова, что исполнителями анимации могут быть лишь лица не старше 25 лет, а вот руководителями-учителями – взрослые сотрудники анимационных студий и учебных заведений. Причем возрастные рамки настолько размыты, что рядом за столом могут работать 12-летний ребенок и 50-летний мастер-классик, каждый создавая свой фильм. Работа в таких условиях весьма отличается от учебного процесса в колледже. В начале каждого творческого мероприятия г-н Рольф озвучивает тему, на которую нужно создать авторский мультфильм. Темы весьма различны: «Время», «Мосты», «Свобода» и т.д. Технику и длительность фильма определяет сам автор.

Второй день отводится на выполнение раскадровки и анимационных персонажей. Если в дело вступает кукла, самое время подумать о ее конструкции. Вот где пригодятся знания, полученные от профессионалов! С третьего по пятый день выполняется непосредственно сама анимация (как рисованная, так и кукольная). В последний день происходит монтаж и озвучание роликов. Стоит отметить, что звук можно записать и в первый день – была бы идея. В области звукорежиссуры подключены два польских специалиста, которые могут и звук записать, и придумать самостоятельную музыкальную тему, если это необходимо. Стоит ли говорить, что компьютерная техника звукорежиссеров – выше всяких похвал. Благодаря ей, а также фантазии звукорежиссера Дамиана Чайки (Damian Czaika) иногда именно звуковое оформление становится во главу угла микро-фильмов «ANIMA», а отнюдь не анимация.

На студии царит полнейшая языковая терпимость. Ты можешь разговаривать на английском, немецком, польском, русском или украинском языках. А можешь знать только какой-нибудь один – тебя услышат и поймут.

Впервые оказавшись на дрезденской земле и получив творческую тему «Время», автор этих строк с тремя своими студентами испытали сильнейшую эмоциональную встряску, почти катарсис. Было то из-за разницы во времени или менталитете, из-за почти круглосуточной работы (ноутбуки мы брали с собой в общежитие, где обосновались с другими участниками), из-за красок столицы Саксонии – я не берусь судить. Только к третьему творческому дню выкристаллизовалась идея нашей мульт-зарисовки «Когда споет дерево» («When the tree started singing»). А когда мультипликат и монтаж наконец-то были готовы и озвучены маэстро Чайкой, у меня родилось одноименное стихотворение. Именно так – сначала фильм, затем стихотворение, хотя опыт подсказывает, что должно быть как раз наоборот.

Однажды мать сказала мне:
– Ты вырастешь, малыш,
Как дерево споет тебе,
Что сам ты вырастишь.

В саду я дерево растил
И долго поливал.
И я о маминых словах
Нигде не забывал.

В нем жили белка и сова,
И дятел там стучал.
Из-под коры на дереве
Никто не отвечал...

Тогда уехал далеко
От мест, что так любил.
Окончил школу, институт,
Про дерево забыл.

Учиться музыке я стал,
Учился каждый год.
Скрипач в оркестре нынче я –
Мне дерево поет!

И если сын мой спросит: – Пап,
Когда стану большим?
Отвечу: – Дерево споет, –
Ты повзрослеешь, сын.

Так визуальный образ опередил литературно-словесный, что произошло в моей творческой карьере впервые.

Вторая встреча со специалистами «ANIMA» произошла три года спустя, уже в 2019 г. Студенты «старого» мастер-класса выросли и защитились, передо мной стояла новая задача: снять мультфильм по известному стихотворению «Жди меня» К. Симонова уже с новыми делегатами-практикантами (тема обозначалась как «Свобода»). Задача усложнялась еще тем, что после некоторого раздумья мной было принято нелегкое решение использовать английский стихотворный перевод этого знаменитого у нас стихотворения, в надежде быть понятной западному зрителю. Как ни странно, перевод оказался вполне сносным, ясно передающим основную мысль автора. Использование английского текста избавляло это (почти набившее оскомину) стихотворение от ненужного пафоса, делало его смысл более личным, если не сказать интимным. Антивоенный же смысл при этом выглядел более убедительным и

выпуклым. Незадолго до этого у меня родилась незатейливая мелодия, напевать текст на которую было легко и приятно. Музыкальная составляющая еще дальше уводила зрителя от «программности» стиха, а это как раз и было необходимо. В результате родился фильм «Wait for me», весьма далекий от советских аллюзий. Работа с аниматорами-студентами прошла в плановом режиме, чего нельзя было сказать об итоговом показе, на котором неожиданно звукорежиссер отключил звук. Согласно правилам, все работы показывались однократно, но для «Wait for me» было сделано исключение, и фильм был снова продемонстрирован на экране уже со звуком. После такого волнующего показа ко мне подошел сотрудник Немецко-русского института культуры *(Deutch-Russisches Kulturinstitut e/V)* и пригласил показать его уже в стенах института на следующий день, что и было мной сделано.

Подводя итог, скажу, что мультипликационное мероприятие «ANIMA» способствует стиранию языковых, национальных, культурных и даже возрастных границ между участниками, укрепляя дух энтузиазма, бескорыстия и творчества, – всего того, к чему было призвано искусство анимации изначально. Могу только порадоваться за дружную команду г-на Рольфа Бирна, с удовольствием отметить рост профессионального мастерства его учеников, многие из которых в настоящее время сами стали педагогами и режиссерами. В частности, Яцек Войташ (Jacek Wojtas), принимавший участие в мероприятиях «ANIMA» в начале 90-х, сам стал куратором аналогичной мульт-мастерской «PHASE» («Фаза») у себя в Польше, в городе Кудова Здруй.

Надеюсь, что у наших встреч с «Фантазией» на Эльбе большое будущее.

Литература

1. Солдат и сад: фильм-сказка / текст С. Листова; худож. Хорст Тапперт; ред. Э. Макарова. – М.: Всесоюзное бюро пропаганды киноискусства, 1983.
2. Puppen im DEFA-Animationsfilm [Puppets in DEFA Animation Films]. – Berlin: DEFA-Stiftung, 2006.

«МЯ(!)ТЕЛЬ» ПУШКИНА КАК ТАЙНИК ГОРЬКИХ ПИЛЮЛЬ ОТ САМООБМАНА ЧИТАТЕЛЕЙ

В.М. Букатов, д.пед.н., проф.
Москва, Московский психолого-социальный университет

Аннотация. Столкновение современного и авторского правописания. Повесть «Мятель» как ларчик с «тройным дном». Смена привычной литературной маски «прямых откровений лирического героя» на образ «покойного прозаика-дилетанта И.П. Белкина» с его тотальным интересом к сценам обмана и самообмана. «Фигура умалчивания» как ключ к разоблачению еще не сформулированного «эффекта Кулешова».

Ключевые слова: Болдинская проза, «театр Белкина», «радость самообмана», горечь событийного ряда, герменевтика, интерактивность, тайнопись, пазлы «бессмылиц», умалчивание, киномонтаж.

«THE BLIZZARD» BY A.S. PUSHKIN AS A CACHE OF BITTER PILLS, WHICH HELP TO PREVENT READERS' SELF-DECEPTION

V.M. Bukatov, D.Sc., Prof.
Moscow, Moscow Psychological and Social University

Abstract. The discrepancy of the present and original spelling. The tale «The Blizzard» is like a casket with «triple bottom». The lyrical hero with direct revelations changes the habitual literary mask to the image of «the late prosaist dilettante Belkin» with his total interest to scenes of deception and self-deception. «Figure of silence» is the key to expose «the Kuleshov effect», which has not been formulated yet.

Keywords: Boldino prose, «theater of Belkin», «joy of self-deception», the bitterness of the event series, hermeneutics, interactivity, cryptography, puzzles of nonsense, reticence, film editing.

Феномен «Болдинской осени» (1830) в творчестве Пушкина удивителен количеством созданных им текстов и сроками их написания. То было становление «Золотого века» русской литературы [3, с. 91].

Тогда же появились и «Повести покойного Александра Ивановича Белкина». Болдинский эксперимент из пяти повестей стал первым из законченных прозаических сочинений тридцатилетнего поэта.

Время окончания работы над каждой из повестей Пушкин отметил в автографах: 9 сентября был завершен «Гробовщик», 14 сентября — «Станционный смотритель», 20 сентября — «Барышня-крестьянка», 14 октября — «Выстрел», 20 октября — «Мятель».

Двойные стандарты правописания

Почти во всех академических изданиях сочинений Пушкина слово «метель» принято предъявлять читателям в современном написании. Но если «Ворота заскрЫпели» в повести «Мятель» печатают через Ы (потому что – воля автора!), то написание самого названия повести дается только через Е (за исключением 16-ти томного [в 20 кн.] «Полного собрания сочинений» (1937-1959) и его факсимильных повторений).

Считается, что правописание данного слова через «Я» настолько устарело, что режет слух современному читателю (повесть изучается в восьмом классе). И диссонирует с традиционным пониманием идейного содержания, то есть – с романтической верой в небесное Провидение вместо ожидаемой кары за ослушание родительской воле. Да и с запоминающейся мелодией, специально сочиненной Георгием Свиридовым к фильму «Метель», написание названия через «Я» никак не монтируется…

В предисловии к факсимильному изданию (2013) болдинских рукописей С.А. Фомичев справедливо отмечает, что обращение к подлинникам Пушкина «необходимо для того, чтобы не нарушить при публикации произведений его авторскую волю» [6, с. 24]. Однако он тут же сам нарушает волю Пушкина тем, что название второй повести приводит в современной орфографии, хотя во всех болдинских автографах мы находим только «Мятель».

Поясним, что в своих сочинениях Пушкин допускал разное написание данного слова [7, с. 686]. В прозе почти всегда через «Я» (более 10 раз). В стихах – то через «Я» (в «Евгении Онегине» трижды!), то через «Е» (по разу в 1827 г. и 1829 г.). В болдинских же рукописях поэт возвращается к написанию «по старинке», то есть через «Я». Чем мы и будем руководствоваться при рассмотрении секретов этой удивительной повести.

Направленность литературного интереса покойного повествователя-самоучки Белкина

Тема *обманов* и *самообманов* затрагивалась в пушкинской поэзии периодически и в разных ракурсах. В основном – позитивно-шутливых. В стихотворении «Признание» (1826) поэт предлагает восхитительно грациозную формулировку:

Ах, обмануть меня не трудно!..
Я сам обманываться рад!

В повестях же Белкина поэт приступает к тотально-прозаическому исследованию ситуаций *обмана* и *самообмана,* упоминаниями о которых будет наполнена каждая из пяти повестей. Главным образом его будут интересовать горькие стороны как первого, так и второго. Особенно в ситуациях «загнанности в тупик».

Пушкин, по справедливому наблюдению А. Ахматовой, специально отказывается от «прямых откровений лирического героя» и в буквальном смысле «выводит на сцену» никому не известного (и даже уже покойного!) провинциала Ивана Петровича Белкина. Который не только смело экспериментирует с фабулами повествования, но и по сути дела интерактивно разоблачает в «Мятели» еще не сформулированный киномонтажный «эффект Кулешова» (тот самый, которому через почти 100 лет суждено будет стать фундаментом *синематографического* искусства).

Лев Кулешов в книге «Искусство кино» (1929) щедро делился с читателями секретами профессиональной технологии по введению зрителей в заблуждение посредством монтажа. А именно: в Москве парень с девушкой встречаются на Гоголевском бульваре. Они радостно жмут друг другу руки на фоне памятника писателю. Вместе смотрят в одну сторону. После чего на экране возникал кусок из американской картины «Белый Дом в Вашингтоне». Потом шли кадры — молодые обсуждают, куда им идти. И вот они поднимаются по большой лестнице [храма Христа Спасителя – *В.Б.*]. Но зрители этого киноэтюда были уверены, что они поднимаются по лестнице вашингтонского Белого Дома. Который, по их мнению, стоит напротив памятника Гоголю [5, с. 25].

Содержание подобных откровений привели бы в негодование средневекового монаха, сведущего в схоластических премудростях. Да это же ***софизм*** чистой воды – уверенно заявил бы он.

О наших вольных и невольных ошибках

Средневековые схоласты в свое время старательно проклассифицировали всевозможные случаи вольных и невольных логических ошибок, допускаемых людьми. Все ячейки своей классификации они снабдили латинскими формулировками. В их числе: **post hoc, ergo propter hoc** – *после того, значит вследствие того*.

Формулировка указывает на логическую ошибку – связь шедших друг за другом событий может быть случайной, а не причинно-следственной, как это может казаться на первый взгляд.

Особо подчеркнем, что *умышленное* использование этого приема по ходу схоластических прений маркировалось ***софизмом*** (то есть ловушкой для простаков или зевак). А *невольная* (случайная, ненамеренная) ошибка самого участника или зрителя прений – как ***паралогизм***. И в светской беседе было зазорным подталкивать своего собеседника к логической ошибке. Подобный ораторский замысел считался постыдным. Но ко времени появления в XX веке искусства кино моральные приоритеты сильно изменились. Что раньше вызывало искренний протест и возмущение, то у новоиспеченных киноманов стало вызывать не менее искренний восторг и восхищение.

Но за сто лет до появления киноиндустрии никому не известный прозаик-самоучка «покойный Иван Петрович Белкин», следуя воле Пушкина, организует «представление» с прямо противоположной режиссурой. Он предлагает читателю интерактив, чтобы тот, обнаружив липкую патоку самообмана и отказавшись от нее, добровольно нырял в открывшуюся горечь отрезвляющей повседневности.

Провинциально-дилетантское повествование Белкина строится так, что сначала читатели по привычке начинают приписывать рассказываемым событиям свои предожидания (особенно в «Мятели»). И не обращают внимание на те многочисленные детали, неожиданные подробности и красноречивые упоминания, которые более или менее явно противоречат их читательскому ожиданию. Хотя такими повествовательными *феничками* «Мятель» оказывается нашпигованной неожиданно плотно. Так как именно они, выполняя сюжетную функцию интерактивных ступенек, ведут читателя к открытию тайнописи сочинителя. Которая освобождает его – читателя – от «кружения-зависания» над своей излюбленной мыслью. Что и приводит его к неосмотрительному своеволию в понимании читаемого [2, с. 28, 32].

Деликатность кажущихся неуместностей

Итак, продуманно разбросанные *Белкиным* «мнимые» бессмыслицы многим читателям казались (и кажутся) лишними, случайными, неуместными. На которые-де следует закрывать глаза и деликатно прощать их гениальному **поэту**.

Но учтем, что в «Северных цветах на 1828 год» Пушкин дал разъяснение, что в художественных сочинениях есть **два рода** *бессмыслиц*: одни происходят от *недостатка* чувств и мыслей у автора, вторые – «*от полноты чувств и мыслей и недостатка слов для их выражения*» [Цит. по: 2, с. 20].

Поэтому *смысловая консолидация* в сознании читателя специально расставленных Белкиным упоминаний – первоначально кажущихся «неуместными» или «избыточными» – может не хуже ушата холодной воды сбить ровное дыхание у читателя и/или привести его к удивленному выпучиванию глаз. Так что, приступая к чтению повести, публика вольна

выбирать: идти ли ей по пути самообмана (со всеми вытекающими последствиями) или увлечься пристальным вниманием к выявлению и накоплению *бессмыслиц* «второго рода». Для интерактивного взаиморазрешения этих бессмыслиц в голове читателя новым, ранее им не замечаемым смысловым ракурсом, освобождающим чтение от липкой патоки самообмана.

В повести «Мятель» сюжетная интрига возникает из фабульной неизвестности: что же произошло той ночью, когда вьюга помешала осуществиться тайному венчанию «наших любовников»? Что было с армейским прапорщиком Владимиром, мы, благодаря Белкину, в курсе. А вот вопрос «что было с Машей той ночью?» – возведен скромным повествователем Белкиным в *ранг основной* «занозы» в мозгу читателя. Эта «фигура умолчания», заняв видное место в сюжетно-фабульной конструкции «Мятели», то и дело будет подстрекать читателя на собственные варианты событийной реконструкции. При этом сам Белкин умудрится подчеркнуто не проронить ни слова о том, что же-таки произошло той ночью с барышней и сопровождавшей ее девушкой в селе, расположенном по соседству, где их ждала развеселая гусарская(!) компания разновозрастных *свидетелей*, накануне специально приглашенных «молодым нашим любовником».

Вместо этого рассказчик старательно грузит читателей деликатным перечнем очередных бессмысленных упоминаний: 1) то об *ужасных* мечтаниях и *безобразных* видениях Маши; 2) то о *стойком молчании* свидетелей; 3) то о наличии какой-то *тайны*, тут же поясняя, что любые слова о сути которой для матери, две недели не отходившей от постели внезапно заболевшей Маши, «были *несообразны* ни с чем» [выделено мной – *В.Б.*] (согласимся, что если бы суть тайны была именно в «церковном венчании» – пусть даже с незнакомым гусарским офицером, как потом будет уверенно думать большинство читателей, – все равно такую тайну «ни с чем не сообразной» никак не назовешь; 4) то о каком-то полусумасшедшем письме Владимира, в котором незадачливый армейский прапорщик объявляет родителям Маши (в ответ на их чистосердечное приглашение), что ноги его «не будет никогда в их доме» (!?).

Очевидно, что предполагаемым «ошибочным венчанием» поведение прапорщика не объяснить. Если б оно действительно состоялось, то рассказчику пришлось бы поведать публике о тех «разборках», которые на месте незадачливого Владимира каждый устроил бы своим дружкам-подельникам (они ведь клялись (!) ему в *верности*). Но как раз про подобные разборки – молчок. Как если бы их не было вовсе (или как если б Белкину хотелось деликатно обратить внимание своих читателей на странность их отсутствия).

Неожиданный ракурс обмана

Композиция «Мятели» подчеркнуто делится на две части. В первой предметом своей влюбленности семнадцатилетняя Мария Гавриловна выбирает соседа Владимира Николаевича (армейского прапорщика) со всеми вытекающими последствиями «пагубного воспитания» молодежи на французских романах (тема особо популярная в русской нравоучительной литературе XVIII-XIX вв.) [3, с. 89].

Во второй части действие разворачивается в другой губернии по прошествии неполных четырех лет. Но и там, по изложению *Белкина*, Мария Гавриловна демонстрирует свое «предосудительное поведение», которое Белкин извиняет всеобщим патриотическим восторгом, повсеместно оказываемым русскими женщинами бравым участникам войны 1812 года. По его едкому замечанию, где появлялся офицер, «любовнику во фраке» делать было нечего.

Вот и Маша, окруженная сонмом «искателей», останавливает свой выбор на Бурмине – очень милом и молодом, но уже высокопоставленном и с «Георгием в петлице» гусаре. «Ее военные действия» (тема женского обмана-обольщения) не сразу вызвали «желаемый успех» и первое время для Марии Гавриловны было загадкою, каким же образом гусарский полковник до сих пор еще не у ее ног (!).

В свою очередь о Бурмине сообщается, что тот «казался нрава тихого и скромного», хотя был «ужасным повесой». И знал толк в амурных «шалостях».

Когда все соседи уже начали «поговаривать» о скорой свадьбе, дело доходит и до объяснения в любви. Маша – в белом и с книгою в руках под ивою у пруда (это чтоб казаться – по очередному неуместному замечанию *Белкина* – «настоящей героинею романа»).

Все идет как по нотам. И в соответствующий момент гусар прибегает к особому защитному приему, освобождающему его от обязательств в брачных связях – к легенде о церковном венчании во время ночной метели. Но безотказность этой байки, явно смахивающей на «гусарский фольклор», то есть легенду-обманку, проверенную на дамских и девичьих сердцах в самых разных губерниях, дает «осечку», которая переворачивает все «с ног на голову», с неожиданной стороны препарируя столбовую тему обмана.

Кто же кого не смог вовремя узнать и почему?

Бравый офицер никак не ожидал, что после его блестящей обманки молоденькая провинциалка сначала осмелится провести уточняющую блиц-рекогносцировку [… *и что сделалось с бедной вашею женою? – ...**не знаю,… не помню, …проснулся на другой станции, …слуга умер в походе, ... надежды нет…***]. Потом, «схватив его руку» и глядя прямо в глаза, кокетливо воскликнет с фантастически точно рассчитанной наивностью: «И вы не узнаете меня?» (!!!).

Бурмин понял, что оказался загнанным в ловушку, которую сам же и расставил. Избранница вовремя смекнула (плоды воспитания на «неправильных французских романах»!), что признаться в обмане полковник, конечно же, не сможет, самолюбие не позволит. Поэтому, «сжигая за собой мосты», решила пойти на абордаж…

Так что гусару, «от природы бледному» (что делало его в глазах тамошних барышень особо *интересным*), ничего не оставалось как побледнеть еще больше … что и понятно в его весьма щекотливой ситуации.

Но разглядеть последовательность такого событийного ряда в «Мятели» многим читателям как мешал, так и мешает пресловутый «киноэффект Кулешова». На «фигуру умолчания», заявленную в первой части, многими читателями невольно и поспешно накладывается гусарская обманка. Результат выходит ошеломляющий. Вместо темы возможного ***возмездия*** – за пагубность ли ослушания родительской воле, за порочность ли воспитания на неправильных романах, за греховность ли своего фривольного поведения, – вместо всего этого читатель к своему великому удивлению и удовольствию получает видимость блестящего хеппи-энда!

Вместо неотвратимости наказания – счастливый билет! И читатель по примеру «лирического героя» в стихотворении Пушкина «Признание» – *самообманываться рад*. «Да, да, – благодарно улыбается он, – в этом и есть непостижимость небесного провидения!» Красота, да и только! Вот она – сладкая патока самообмана! (*Я сам обманываться рад*!)

И ничего, что подобная интерпретация, до сих пор наспех сшиваемая публикой при чтении повести, трещит по швам. Все огрехи своего понимания она легко списывает на недостатки провинциальной неотесанности Белкина, забывая про его россыпи странных – то неуместных, то избыточных – замечаний, предупреждений и намеков. А они, в свою очередь, для особо внимательных читателей оказывались пазлами разоблачения того манипуляторского механизма «киномонтажного эффекта», который в грядущем XX веке станет чуть ли не ведущим.

Убрать с глаз недалекой публики

Анна Ахматова справедливо отмечала, что болдинская осень в жизни Пушкина пришлась на пору его тягчайших размышлений, связанных и с его семейными обстоятельствами, и с опасностью заболеть и умереть от холеры (которая буйствовала и в Москве, и в округах). А главное – с предстоящей женитьбой на семнадцатилетней красавице, «которая его не любит и едва ли полюбит» [1, с. 170]. По меткому наблюдению поэтессы, делиться с читателями горькими мыслями Пушкин не стремился. И он специально начинает менять стиль *поэтический* на *прозаический* (в буквальном и переносном смыслах).

Вместо привычной литературной маски «*прямых откровений лирического героя*» он спешит самое сокровенное, по весьма удачному выражению Анны Ахматовой, «спрятать в ящик с двойным, нет, с тройным дном» [1, с. 171]. А именно:

1) А.П. [издатель повестей – *В.Б.*];

2) Белкин;

3) один из повествователей [в предисловии «от издателя» Пушкин помещает особое примечание, в котором с ссылкой на рукопись Белкина указывает «рассказчика» каждой истории – *В.Б.*].

Желание припрятать, зашифровать, убрать с глаз недалекой и завистливой публики находило в Болдино разные варианты осуществлений. Известно, что там, прежде чем уничтожить рукопись X главы «Евгения Онегина», поэт на отдельном листке зашифровал начальные четверостишия некоторых строф.

Приемы шифровки и утаивания были использованы и в цикле из пяти повестей. Так, в «Мятели» Пушкин под маской Белкина, с одной стороны, создает (а то и специально *подчеркивает*) «фигуры умалчивания», которые, активизируя читательские ожидания, явно запутывают их. А с другой – нашпиговывает текст пазлами, которые то и дело смущают читателя своими намеками на какой-то иной, неожидаемый, но вполне существующий и даже существенный смысл происходящего.

Например, зацикленность «повествователя» на указании возраста персонажей, являющихся ровесниками оставленной в Москве невесты, то есть Натальи Гончаровой. Маша – «***семнадцатилетняя*** девица»; приглашенный в «свидетели» планируемого ночного венчания мальчик «***шестнадцати*** лет, недавно поступивший в уланы» (то есть в легкую кавалерию, обмундирование в которой, по свидетельствам современников, вызывало восхищение у женщин и зависть у мужчин).

Или можно вспомнить броскую «бессмысленность», поджидающую читателей в начале повести. Кто из нас в первом же абзаце «Мятели» не спотыкался о дублированно-броскую какофонию гавкающе-рычащих звуков в имени-отчестве родителя семнадцатилетней героини – Гаврила Гаврилович Р***. И *эхо* этой странности будет звучать при каждом упоминании *отчества* «семнадцатилетней девицы», вызывая у многих литературно осведомленных современников ассоциации с теми неприятностями (угрозы ссылки, а то и смертной казни), окружавших Пушкина всего два года назад из-за **доноса дворовых** некоего отставного гвардейского штаб-капитана. Они жаловались, что барин-де по вечерам вслух читает им «Гавриилиаду», которая оскорбляет чувства верующих (в результате от этой поэмы Пушкину сначала по ходу пристрастного расследования пришлось срочно отречься, а потом тайно признаться царю в своем авторстве).

И подобным пазлам – то крохотным, то покрупнее – «нет числа». Если Мария Гавриловна запечатывает письмо, то не иначе как «тульскою печаткою, на которой изображены были два пылающих сердца». А к ним повествователь еще и, казалось бы, ну совершенно неуместно добавляет: «с приличной надписью»...

Кто-то из читателей будет отмахиваться от подобных огрехов, *бессмыслиц* и «оплошностей», списывая их на отсутствие прозаического опыта у прославленного поэта. Тот же, кто обратит свое внимание на их назойливость и станет втискиваться в их смысловую тайнопись, тот, обнаруживая иллюзорность своих ожиданий, начинает интерактивно погружаться в горечь излагаемой ситуации, открывая беспросветность размышлений повествователя.

Повести, от которых Баратынский «ржет» и «бьется»

Особо подчеркнем, что замысел Пушкина вполне удался – прятки вышли на славу. Книга, выпущенная в свет в октябре 1831 года под заглавием «Повести покойного Ивана Петровича Белкина, изданные А. П.», не имела успеха ни у простых читателей, ни у ведущих критиков. Так, Н.А. Полевой вполне метко назвал повести всего лишь «фарсами, затянутыми в корсет простоты без всякого милосердия» [3, с. 95], а В.Г. Белинский вообще отказывался воспринимать эту прозу всерьез в виду незначительности содержания.

И в то же время читателям избранным и прозорливым «Повести Белкина» стали казаться кладезем восхитительного мастерства, образцом глубины, изящества и духовности содержания. Толстой, в «7-й раз» перечитывая «Повести Белкина», понял, что писателям «надо не переставать изучать это сокровище» [Цит. по: 4, с. 101].

Повторим, что Пушкин исходно рассчитывал на избранную публику, владеющую мастерством не столько *медленного чтения* [2, с. 60], сколько *толкового* [2, с. 64] или даже

объемного [2, с. 68], при котором непринужденно обнаруживается спрятанное за «тройным дном» содержание. То есть тайное оказывается явным. И до смешного очевидным. И на удивление откровенным.

Не случайно в письме Плетневу Пушкин сообщает: «Написал я прозою 5 повестей, от которых Баратынский ***ржет*** и ***бьется***» (выделено мной – *В.Б.*).

Для Баратынского, профессионально набившего остроту глаза на чтении новой художественной литературы, раскусить спрятанные в ларце с тройным дном откровения «А.П.» не составляло особого труда [4, с. 105].

Так не последовать ли его примеру и современным читателям? И больше не размениваться на патоку самообмана? И не удовлетворяться «киномонтажным» примитивизмом подозрительной версии о мнимом провидении.

Литература

1. Ахматова А.А. О Пушкине: Статьи и заметки. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 1989. – 367 с.
2. Букатов В.М. Тайнопись бессмыслиц в поэзии Пушкина: Очерки по практической герменевтике. – М., 1999. – 128 с.
3. Букатов В.М. МЯ(!)ТЕЛЬ как камень читательского преткновения на пути понимания клиповых затей «покойного Ивана Петровича Белкина» и креативного разоблачения еще не открытого эффекта Кулешова: [начало]. – Мир образования — образование в мире. 2019, № 1 (73). – С. 85-100. Режим доступа: https://effortlesson.com/wp-content/uploads/2019/05/MYaTEL05.2019-2.pdf (дата обращения: 10.12.2019).
4. Букатов В.М. МЯ(!)ТЕЛЬ как камень читательского преткновения на пути понимания клиповых затей «покойного Ивана Петровича Белкина» и креативного разоблачения еще не открытого эффекта Кулешова: [окончание]. – Мир образования — образование в мире. 2019, № 2 (74). – С. 92-107.
5. Кулешов Л.В. Искусство кино: Мой опыт. – Ленинград, 1929. – 155 с.
6. Пушкин А.С. Болдинские рукописи 1830 года: в 3 т.: Т. 1. / Авторы-сост. Т.И. Краснобородько, С.Б. Федотова; Вступ. ст. С.А. Фомичев. – СПб., 2013. – 224 с.
7. Словарь языка Пушкина: в 4 т.: Том 2: З-Н. / Отв. ред. акад. АН СССР В.В. Виноградов / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 2-е изд., доп. – М., 2000.

ОБРАЗОВАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСКУССТВА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

С.В. Гузеева, ст. преп. кафедры английского языка
Москва, Московский государственный юридический университет
им. О.Е. Кутафина (МГЮА)

Аннотация. В статье представлены результаты исследования автора, посвященные изучению творческого развития личности и коммуникативной культуры современных студентов в условиях художественно-эстетической среды гуманитарного вуза. Обеспечение гуманитаризации обучения и ориентация подрастающего поколения на духовные общечеловеческие ценности в современных условиях возможно через «Образование посредством искусства» – построение образовательных систем, программ, индивидуальных траекторий на основе содержания и методов искусства.

Ключевые слова: искусство, творчество, творческое развитие личности, художественно-эстетическая среда вуза, речевая культура, коммуникативные ситуации, игровые технологии, театрализация.

EDUCATION THROUGH ART IN ARTISTIC AND AESTHETIC ENVIRONMENT OF A HUMANITARIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

S.V. Guzeeva, Senior lecturer of English Department
Moscow, Kutafin Moscow State Law University (MSAL)

Abstract. The article presents the results of the author's research devoted to the study of creative development of a person and communicative culture of modern students in the artistic and aesthetic environment of a higher education institution. Focus on human sciences and making the younger generation rely on fundamental spiritual values in modern world can be achieved with the help of "Education through art" which includes creating the educational systems, programmes, ways of personal development based on the content and methods of art.

Keywords: art, creativity, creative development of a person, artistic and aesthetic environment of a university, speech culture, communicative situations, game technologies, staging.

Сущность искусства во многом состоит в опоре на творчество, а творческое развитие личности в художественно-эстетической среде современной образовательной организации начинается с первых классов общеобразовательной школы и заканчивается на последних курсах вуза. Понятие «художественно-эстетическая среда гуманитарного вуза» интерпретируется нами как комплекс педагогических воздействий на мотивационную, когнитивную, эмоционально-волевую, социальную, этическую и практическую сферы личности, интегрирующих художественный, эстетический, коммуникационный, информационный компоненты образовательного процесса в вузе.

Превратить воздействие искусства в интенцию научно-образовательной деятельности, профессионального становления будущего специалиста, реализовать возникший интерес студентов к обучению в контексте организации художественно-эстетической среды – одно из приоритетных направлений современной образовательной организации.

А.А. Мелик-Пашаев в одной из своих научных работ, посвященных предикторам творчества, приводил «известный факт: явное большинство детей до наступления подросткового возраста относятся к тому психологическому типу, который сейчас принято называть правополушарным, а И.П. Павлов назвал некогда художественным типом. Все это можно считать общевозрастными «предикторами» возможности успешного художественного развития всех детей, совершенно безотносительно к будущей профессии каждого из них» [4, с. 12]. У каждого школьника и студента, на наш взгляд, существуют свои оптимумы, зачастую отклоняющиеся от средних, – все зависит от индивидуальных личностных качеств и художественно-эстетической среды образовательного учреждения. Потребность в опредмечивании художественно-эстетического начала, выраженного свойственным этому началу способом, и творческое переживание от встречи с подлинным искусством находятся в центре внимания современной креативной личности учащегося или студента.

Преподавателям вузов, следовательно, важно обратить внимание на художественно-эстетические потребности студентов, на среду учебного заведения, влияющую на сопутствующую этим потребностям творческую деятельность – как научно-образовательную, так и исполнительскую, касающуюся не только искусства, но и всех форм деятельности человека, а также на коммуникативную, что особенно значимо в контексте исследования.

В школе и среднем профессиональном образовании творческой направленности [3], например, личностное развитие учащихся в контексте диалога искусств осуществляется не только на уроках по предметам педагогики искусства (музыки, литературы, изобразительного искусства, мировой художественной культуры), но и через систему внеклассных мероприятий. В вузах, относящихся к сферам культуры и искусства, творческое развитие пронизывает весь учебно-воспитательный процесс.В гуманитарных вузах творческое развитие средствами искусства и на основе влияния художественно-эстетической среды, как показало наше исследование, не носит обязательного характера и поэтому не охватывает 100% студентов.

Каждый вид искусства (музыка, театр, кино, изобразительное и декоративно-прикладное искусства и т.д.) воздействует на определенные – общие и специальные – способности человека и в целом на то, что мы называем креативностью. Воздействуя на обучающегося в каком-то определенном отношении, искусство оказывает влияние и на формирование эстетического отношения этого обучающегося к действительности. В профессиональной деятельности гуманитария сферы искусства и культуры обмен информацией достигается в основном

благодаря речевой деятельности, как устной (например, в сфере театра – актер, режиссер и пр., в сфере музейной культуры – гид, экскурсовод), так и письменной (например, литературный или театральный критик и пр.).

Нацеленность на постижение искусства и включение в активный творческий процесс в рамках художественно-эстетической среды вуза отмечали практически все (100%) студенты творческих вузов, принимавшие участие в нашем исследовании: студенты Высшего театрального училища имени М.С. Щепкина при Государственном академическом Малом театре России, Школы-студии имени Вл.И. Немировича-Данченко при МХАТ имени А.П. Чехова (Школа-студия МХАТ), Орловском государственном институте культуры, Смоленском государственном институте искусств. Что касается студентов Московского государственного юридического университета им. О.Е. Кутафина, ставшего экспериментальной площадкой в силу места работы автора, среди них такая нацеленность была выявлена у 67% респондентов.

Педагогическое наблюдение, в котором приняли участие 54 студента МГЮА, осуществлялось не только в рамках учебных занятий по иностранному (английскому) языку, но и в ходе таких мероприятий, как День первокурсника; конкурс «Фемида МГЮА»; студенческая конференция «Право и литература»; просмотры и обсуждения фильмов и спектаклей, затрагивающих юридические темы («Преступление и наказание» по роману Ф.М. Достоевского, «Свои люди – сочтемся» («Банкрут») А.Н. Островского) и темы искусства в контексте права («Ларец Марии Медичи» режиссера Р. Фрунтова, «Гонки по вертикали» А. Муратова и др.); встречи с выдающимися и интересными людьми в области права, искусства, культуры; творческая театральная мастерская «Юристы на сцене»; совместные арт-выставки студентов творческих и юридических вузов («ART-TERритория-2019», «Право и муза») и др.

Нельзя не согласиться с мнением Л.С. Выготского, что «мышление и речь оказываются ключом к пониманию природы человеческого сознания» [2, с. 318]. В рамках исследования установлено, что готовность к публичным выступлениям и развитая речевая культура корреллируют с уровнем профессионального развития будущих специалистов. Коммуникация – особенно профессиональная – требует собранности, напряжения интеллектуальных и эмоциональных сил, творческой активности.

Среди инновационных форм обучения и технологий, нацеленных на развитие коммуникационных и творческих способностей студента, выделим следующие: групповые дискуссии (в том числе круглые столы), игровые технологии («Суд над…» и др.) [1]. Диалог, выстраиваемый в процессе обучения, должен соотноситься с ожидаемыми результатами, когда студенты не только включаются в процесс познания нового, но и стремятся к постоянному профессиональному росту. Примером интеграции технологии групповых дискуссий и игровой технологии в условиях профессиональных ситуаций, направленных, по мнению К.Г. Селевко, на «воссоздание и усвоение общественного опыта» [5], служит театрализованная форма занятия «Суд над…».

Одной из наиболее интересных для студентов тем в эксперименте стала тема справедливости, связанная с творчеством Ф.М. Достоевского. Подчеркнем, что студентам на занятиях важно предлагать проблематизирующие темы, дающие возможности для разной интерпретации (например, дискуссии «Юридический аспект «словесной дуэли» Родиона Раскольникова и пристава следственных дел Порфирия Петровича», «Статья Раскольникова «О преступлении» в контексте общечеловеческих ценностей и уголовного права»; дебаты «Теория Раскольникова: категории права и духовно-нравственный аспект»).

Так, театрализованное занятие «Суд над Раскольниковым» отличается двойной направленностью: творческой, развивая у студентов умение интерпретировать произведение Достоевского в контексте диалога искусств (литературы и театра), и коммуникативной, развивая такт, умение конструктивно оппонировать, аргументированно излагать свою точку зрения и отстаивать ее с уважением к собеседнику. Эпиграфом к этому учебному мероприятию были выбраны знаменитые слова из романа Достоевского: «… а посмотрим, льзя или нельзя». В процессе «суда» все участники, выбравшие ту или иную роль – Родиона Раскольникова, Порфирия Петровича, Сони Мармеладовой, прокурора, адвоката и др., – имели право высказать свой взгляд на данную проблему.

Таким образом, применяемые современные технологии, методики и формы занятий, направленные на построение конструктивного диалога, активно стимулировали важнейшие факторы влияния художественно-эстетической среды на личность, прежде всего, на интеллектуальную и эмоциональную сферу студентов. Кроме того, за счет привлечения проблематизирующих тем для дебатов и дискуссий в художественно-эстетической среде, опоры на театрализацию, создание интересных ситуаций делового общения – создаются условия для воспитания гражданской ответственности студентов, их культуротворчества.

Литература:

1. Акишина Е.М., Гальчук О.В., Печко Л.П. Инновационные формы обучения в области поликультурного развития с учетом социокультурной среды региона // Педагогика искусства. 2018. №4. С. 241-250.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934.
3. Гальчук О.В. Современный учащийся – деятельный участник диалога искусств // Профессиональное образование. Столица. 2013. №3. С. 47-49.
4. Мелик-Пашаев А.А. К вопросу о предикторах художественной одаренности ребенка // Творческое становление детей и молодежи: теория, практика, региональный аспект: сборник докладов по итогам межрегионального междисциплинарного научного кластера «Смоленск: искусство и процессы формирования местной идентичности» (22 июня 2017 г.) и научного семинара «Предикторы творчества» (26 октября 2017 г.). – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2017.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

ДВОЕМИРИЕ ДМИТРИЯ ГЕЛЛЕРА

А.Я. Зайцев, старший преподаватель
Москва, Всероссийский государственный институт кинематографии
имени С.А. Герасимова

Аннотация. В статье рассматриваются психология творчества режиссера анимационного кино Дмитрия Геллера, а также образные системы, которые он создает в своих фильмах. Исследуются смысловые слои его фильмов, используемый в них особый язык повествования. Делается вывод, что для создания своих образных систем Д. Геллер применяет самые разнообразные средства, в том числе выделения внутри систем отдельных пластов и различных способов их визуального, цветового воплощения, дающего неожиданный эффект. Представлен анализ творчества режиссера в контексте своеобразного «двоемирия Геллера».

Ключевые слова: психология творчества, анимационное кино, российская анимация, Дмитрий Геллер, образная система.

THE DOUBLE WORLD OF DMITRY GELLER

A.Y. Zaytsev, senior educator
Moscow, Russian State University of Cinematography named after S. Gerasimov

Abstract. This article discusses the psychology of creativity of the director of animated films Dmitry Geller, as well as the figurative systems he creates in his films. The conceptual layers, language of narrative, visual and expressive means of the films are analyzed. A conclusion is drawn that Geller uses diverse methods for creating his figurative systems: from distinguishing separate layers within the systems and various ways of their visual, color and technological realization with an unexpected effect, to the creation of the previously unseen characters and silver screen level of animation. Analysis of the director's work in the context of a kind of "Geller's duality" is presented.

Keywords: psychology of creativity, animated film, Russian animation, Dmitry Geller, figurative system.

Анимационные Фильмы Дмитрия Геллера, снятые в эклектичной, самобытной манере режиссера, удостоены многочисленных наград и с первых кадров завораживают зрителя, унося его в причудливый мир фантазий автора. По мнению критиков, работы Д. Геллера носят интимный, ностальгический характер, отличаются таинственностью, смысловой многослойностью повествования, отражают «тайный мир души». Сам режиссер объясняет это тем, что для каждой новой работы он заново создает свой, особый, новый язык, придумывает свои изобразительные и выразительные средства. В итоге каждая его лента — это отдельный художественный мир. Как пишет Л.Л. Малюкова, Д. Геллер ныряет «в пространство за стеклом монитора, из пикселей и сложных цифровых модулей, как из глины, ваяет странный мир, где прошлое втекает в реку настоящего, где у зверей человеческие ломкие души, где метафоры вышагивают за экран и бредут по дорогам загадочной, сочиненной им страны» [8, с. 6].

Отличительное свойство фильмов режиссера, несмотря на их узнаваемость, – это «…непохожесть каждой новой его работы на другую и несходство всех его лент между собой — ни в сюжетных, ни в визуальных решениях…» [5, с. 56]. Ю.Б. Норштейн сказал: «…Я не удивился бы, если бы однажды кто-то, войдя в комнату, где Дима [Геллер] сидит за компьютером, не обнаружил его – значит он ушел в 18-й век и, надо думать, скоро вернется с каким-нибудь “Волшебным фонарем”, откуда будет слышен смех, игривые речи, фейерверк. Как знать, может, его кино и есть тот самый “Волшебный фонарь”» [9].

Рассмотрим несколько фильмов режиссера и проанализируем образные системы, созданные им в данных работах, а также коснемся психологических аспектов их создания.

В анимационной ленте **«Привет из Кисловодска»** (2001 г.), фильме-фантазии на тему ностальгических воспоминаний, вызванных просмотром родительского семейного альбома, автор пытается заглянуть «за страницы» альбома, ощутить и прожить то, что, по его мнению, могли ощущать родители: услышать звуки, шелест ветра, – все это режиссер мастерски вполощает на экране легкими, почти эфемерными штрихами, которые передают зыбкость фантазии. Платформа поезда – знак встречи и разлуки, начала и конца, и можно сказать, что наличие тонких знаковых элементов является одной из отличительных черт почерка автора. Другой пласт, представленный в фильме, – это контекст истории главных героев, показанный через ретро-фотографии. Просматривая фильм, начинает казаться, что для автора фантазия является более реальной, чем сама реальность: он настолько глубоко погружается сам и погружает в нее зрителя, настолько ощутимо и виртуозно передает свои ощущения и мысли, что зритель чувствует их сквозь экран. Итак, образная система данного фильма представляет собой два временных пласта, «намеренно решенные разными способами и сведенные в одном художественном пространстве» [5, с. 57].

Анимационный фильм **«Маленькая ночная симфония»** (2003 г.), в котором отправной точкой стали произведения любимого автором Э.Т.А. Гофмана, также разделен на два смысловых слоя: мир реальности и мир фантазии. Мир реальности представлен котом (сразу возникают ассоциации с котом Мурром, любящим спать в ящике письменного стола[24]) и главным героем, а мир фантазии – театральными подмостками, где происходит фантасмагорические действие. Рамка этого рассказа – уход и возвращение главного героя.

Мир фантазии решен более ярко, и это указывает на то, что для автора фантазия представляет бо́льший интерес, нежели реальность. На сцене, имитирующей фантастическое, показана репетиция спектакля с участием невероятных сказочных персонажей. При этом, если кот и хозяин движутся как реальные, живые персонажи, то все те, кто живет в фантастическом мире, движутся как управляемые кукловодом.

Как и Гофман в своих произведениях, Геллер в этом фильме создает «двоемирие», которое является художественной формой, показывающей богатство внутреннего и внешнего мира. Этот

[24]Э.Т.А. Гофман «Житейские воззрения кота Мурра»

фактор мы условно назовем «двоемирием Геллера». Оба, как интроверты[25] интуитивного типа[26], ориентированы на реальность психическую, «в которой внутренние объекты относятся к сознанию совершенно аналогично внешним объектам, хотя они имеют не физическую, а психологическуюреальность» [17].

Как и в фильме «Привет из Кисловодска», в фильме «Маленькая ночная симфония» автором была предпринята попытка «заглянуть за…», в данном случае – за занавес воображаемого мира, и проводником здесь выступает кот. Именно перед котом распахивается занавес, и на сцене сквозь тонкую пелену происходит действие. Для кота это обыденность, он занимается при этом своими делами (грызет ветку), а потом растворяется в пространстве, хотя периодически снова появляется и трогает лапкой марионетки, играет с пуговицей, которая является деталью, совмещающей эти два пространства (реальности и фантазии) и представляющей для кота не меньший, а, возможно, даже больший интерес, чем действие на сцене.

Чем является само представление: сновидением кота или пространством его вИдения, недоступного человеку? С помощью синтеза изобразительного ряда и идеально структурированного звукового материала (музыки, шумов) режиссер на экране создает фантастическую реальность, где кадры, сменяя друг друга, передают замысловатый калейдоскоп образов-сновидений: персонажи ходят по старинным улочкам, катаются на льду, появляются крупные планы птичьих голов (вспоминаются фантасмагорические образы птиц на картинах Босха), летают на месяце, являются тенями в окне… Когда в конце в небе появляется световое шоу, план сменяется спящим котом и становится понятно, что это был сон кота, но затем кот открывает глаза, а сон продолжается…

Фильм **«Признание в любви»** (2006 г.) посвящен Л. Бунюэлю и также состоит из двух «пространств»: пространство, приближенное к реалистичному, где «взрослый прихрамывающий мужчина (сам Бунюэль, состоявшийся уже режиссер) покидает кинозал, оставляя за спиной помещение со светящимся экраном» [5], и зарисовка-размышление о том, почему мальчик Луис стал великим режиссером. В зарисовке больше показана жизнь души мальчика. Автор демонстрирует желание прикоснуться к теме творческого начала великого режиссера, представляет свой взгляд на возникновение кинообразов, тем самым давая проекцию собственных творческих поисков. Как отмечает А.М. Орлов, «Геллер упоминал, что использовал из автобиографической книги Бунюэля лишь один эпизод: «Барабаны Каланды» (с. 54–56). И значит, весь остальной материал не имеет к конкретной биографии и судьбе Бунюэля никакого отношения, это субъективные образы, введенные режиссером» [10]. Интересным изобразительным решением является появление «пространства в пространстве»: зарисовка-размышление, как матрешка, раскрывает новые образы, созданные из обработанных кадров фильмов Бунюэля, и эти реальные, в общем-то, образы, парадоксально выглядят более фантастическими, чем мальчик с волшебным фонарем.

Один из самых ярких и необычных фильмов Дмитрия Геллера – картина **«Мальчик»** (2008 г.) – является философской историей[27] о перерождении, разворачивающейся в мире лошадей, в которой образы ассоциативно перекликаются с библейскими и напоминают картины старых мастеров.

Европейская культурная парадигма гласит, что «чем выше условность в искусстве – тем выше подразумеваемый культурный уровень зрителя» [7, 12], и мы видим в фильме «Мальчик» нарочито условные изображения лошадей, но их движения, хотя и упрощены, все же дают возможность считать мельчайшие нюансы их поведения. Фильм насыщен архетипическими образами: дерево как библейское дерево Эц ха-Хайим из райского сада и в то же время Иггдрасиль из германо-скандинавской мифологии, а также шаманское дерево мира, где корни – это нижний мир, ствол-средний, а крона – высший, дерево, символизирующее Тору, о которой говорится в Соломоновых притчах: у него «ветви (или корни?) тянутся в обе стороны, обозначая относительность жизни,

[25] «…руководствуется тем фактором восприятия и познания, который представляет собою субъективную предрасположенность, воспринимающую чувственное раздражение… для интуиции бессознательные образы получают достоинство вещей или объектов...» [16].

[26] По мнению автора данной статьи.

[27] Режиссер отталкивался от «Холстомера» Л.Н. Толстого.

рождения и смерти, возможность повернуть время вспять» [5]. Красное яблоко, символизирующее плодородие, вечную молодость, запретный плод; птица, гигантское морское чудовище…

Персонажи (лошади) существуют как бы в двух плоскостях: порой они движутся как люди, «в человеческую сферу переводит содержание фильма и его название — «Мальчик» — оно может быть и кличкой коня, и в то же время обозначать вновь рожденное существо» [5].

Белые пейзажи наводят на ассоциации о картинах Брейгеля, а образы, наделенные символами, контрастируют с остальными, например, контрастными выступают наполненные красным цветом огонь, листья дерева и яблоко. Фильм, как и другие работы режиссера, оставляет ощущение «сна наяву».

Таким образом, на примере четырех фильмов Дмитрия Геллера можно увидеть, что режиссер увлечен не только «мистериальностью, выходом за пределы реального опыта» [8, с. 202], но и созданием двух (и более) пространств, противопоставленных и в то же время существующих во взаимном влиянии. Хотя на первый взгляд и кажется, что они протекают в параллельных плоскостях, однако между этими пространствами есть некое связующее звено в виде образа, символа, предмета.

Как мы видим, язык творчества режиссера уникален и актуален в своей эклектичности, подачи смыслового и визуального ряда. Можно предположить, что фильмы Дмитрия Геллера являются отражением времени, когда человек живет в двух пространствах: мире реальном и мире виртуальном.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 416 с.
2. Геллер Дмитрий. Ностальжи... // Мастера короткометражной анимации, выпуск № 61. [Электронный ресурс]. URL: https://altereos.livejournal.com/203322.html (дата обращения: 06.10.2019).
3. Годер Д. Крепка, как смерть, любовь // Коммерсант Weekend от 11.04.2014 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.kommersant.ru/doc/2444480 (дата обращения: 08.11.2019).
4. Ермакова Е.А. Теоретический анализ феномена «образ» в философии. [Электронный ресурс]. URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/1964/12.pdf (дата обращения: 08.11.2019).
5. Зайцев А.Я. Персоналии российской анимации XXI века: миры Дмитрия Геллера. Своеобразие образных систем // Философия и культура. – 2019. – № 9. – С. 56-64. DOI: 10.7256/2454-0757.2019.9.30976 [Электронный ресурс].
6. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30976 (дата обращения: 08.11.2019).
7. Кривуля Н.Г. Аниматология: Эволюция мировых кинематографий. Часть II. – М: КЭА «АМЕТИСТ», 2012. – 392 с.
8. Лотман Ю.М., Успенский Б.А. Условность в искусстве. [Электронный ресурс]. URL: http://dictionnaire.narod.ru/convention.htm (дата обращения: 08.11.2019).
9. Малюкова Л.Л. Сверхкино. – СПб.: Издательство Ассоциации анимационного кино «Умная Маша», 2013. – 365 с.
10. Норштейн Юрий о фильмах Геллера // Ностальгия. 2006. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.geller.ru/dima/rus/P_Norch.shtm (дата обращения: 08.11.2019).
11. Орлов А.М. О фильме Д. Геллера «Признание в любви». Март 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.animator.ru/articles/article.phtml?id=157 (дата обращения: 08.11.2019).
12. Орлов А.М. Маленький пруд у подножия Великой стены». Март 2013. [Электронный ресурс]. URL: http://animator.ru/articles/article.phtml?id=389 (дата обращения: 08.11.2019).
13. Орлов А.М. Мультфильм «Мальчик» Дм. Геллера. Развертка художественного повествования. Часть 1. 14.04.2014. [Электронный ресурс]. URL: https://o-r-love.livejournal.com/6589.html (дата обращения: 08.11.2019).
14. Терещенко М. Интервью с Дмитрием Геллером 20 июля 2012 года // kino-teatr.ru [Электронный ресурс]. URL: https://www.kino-teatr.ru/kino/person/239/ (дата обращения: 08.11.2019).

15. Фрейд З. Художник и фантазирование. – М., 1995. – 400 с.
16. Встреча с Дмитрием Геллером в Еврейском музее и центре толерантности (2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: https://youtu.be/C23v81HKHfY (дата обращения: 08.11.2019).
17. Хиллман Джеймс. Архетипическая психология / Пер. с англ. – М.: Когито Центр, 2006. – 351 с.
18. Юнг К.Г. Психологические типы / Пер. София Лорие (под ред. В. Зеленского), СПб.: Азбука, 2001. [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/PSIHO/JUNG/psytypes.txt (дата обращения: 08.11.2019).
19. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству. [Электронный ресурс]. URL: http://bibikhin.ru/ob_otnoshenii_analiticheskoy_psihologii_k_poetiko_hudozhestvennomu_tvorchestvu (дата обращения: 08.11.2019).

ОБУЧЕНИЕ АКТЕРСКОМУ МАСТЕРСТВУ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

Н.А. Иванов, магистрант, методист
Красноярск, Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет

Аннотация. Рассматриваются междисциплинарные аспекты обучения актерскому мастерству в системе педагогического образования. Обосновывается специфика обучения актерскому мастерству студентов – будущих педагогов. Даются рекомендации по организации обучения актерскому мастерству с учетом контекста педагогической профессии.

Ключевые слова: театральное искусство, театральная педагогика, образование, актерское мастерство, педагогическая техника, художественные произведения, хореография.

ACTING TRAINING IN TEACHER EDUCATION AS INTERDISCIPLINARY PROBLEM

N.A. Ivanov, Master student, methodologist
Krasnoyarsk, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University

Abstract. Interdisciplinary aspects of training acting skills in teacher education are considered. The specificity of developing students' (future teachers) acting skills is justified. Recommendations are given on the organization of acting training, taking into account the context of the teaching profession.

Keywords: dramatic art, theatre pedagogy, education, acting skills, pedagogical technique, works of art, choreography.

В контексте гуманитарной образовательной парадигмы немаловажную роль в обучении, воспитании и развитии играют средства театрального искусства, что обусловлено заложенными в них возможностями для становления субъектности обучающихся, их нравственного и эстетического развития. Участие в театрализованных мероприятиях способствует раскрепощению, развитию уверенности в себе и решительности, что особенно актуально при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, у которых, как правило, оценка своего места в социуме неадекватна (занижена). На сегодняшний день на федеральном уровне определена значимость театральной педагогики, ее развитие признано одной из государственных задач, нацеленных на приобщение подрастающего поколения к культурному наследию [4]. Потенциал средств театральной педагогики определяется возможностями личностного самовыражения, формирования эталона творческого поведения, выработки основанного на моральных принципах отношения к отрицательным персонажам, развития самокритичности и т.д. [3]. Театр в этом смысле выступает как инструмент трансляции культуры. С учетом всеобщего кризиса ценностных установок, обусловленного становлением

общества потребления, трансляция культуры как одна из функций системы образования актуальна уже на протяжении нескольких десятилетий, а методы, средства и формы театра можно считать одними из наиболее востребованных в наши дни инструментов реализации культурологического подхода в образовании.

Расширение интеграции театрального искусства и образования соотносится с пониманием образования как антропопрактики, базирующимся на идеях неклассической философии, в соответствии с которой центром бытия выступает человек, в частности, его воля и чувства. В искусстве центром познания тоже выступает человек, его внутренний мир. В актерском искусстве волевые качества и прочие актерские данные (обаяние, эмоциональная память и др.) служат ключевыми инструментами творчества, дополняемыми внешней атрибутикой. Особенность театрального искусства заключается в его синтезе с литературой, музыкой, хореографией и т.д., что обогащает его образовательный потенциал, делает театр более «доходчивым» за счет объединения различных жанров, тем самым способствуя приросту зрительской аудитории и увеличению масштаба реализации социальной функции театра. Более того, сегодня прослеживается тенденция расширения интеграции театра с другими видами искусства, в том числе с хореографией. К примеру, в Красноярском музыкальном театре в конце 2018 года состоялась премьера уникальной в регионе постановки «Линии времени», в которой произведения танцевального искусства собраны в единый спектакль, а средством самовыражения актеров выступает исключительно язык тела. Примером взаимосвязи театра и живописи, в частности, влияния живописи на театр является жанр «живые картины», в котором в качестве действующих лиц выступают декорации, играющие роль неподвижных персонажей в динамичных позах. Спектакль, представляющий собой ряд сменяющих друг друга полотен, сопровождается музыкой. Сцена уподобляется картине, которая воспринимается как цельная и динамическая, поскольку движение воспроизводится в уме зрителя [5]. В эпохи классицизма и романтизма наблюдалась театрализация живописи: изображаемое на картине как бы воспроизводило театральные сцены, портрет представал как собирательный образ, отражающий присущий тому или иному персонажу характер, соответствующий пороку или добродетели [там же].

Согласно Е.И. Исаеву и В.И. Слободчикову [2], образование как всеобщая форма становления и совершенствования «сущностных сил» человека, включая самообразование и саморазвитие, представляет собой одну из трех фундаментальных интерпретаций образования наряду с рассмотрением его как самостоятельной формы общественной практики и как средства передачи культурно-исторического опыта, обеспечиваемой в том числе за счет привнесения в образовательный процесс элементов театрального искусства. Как подчеркивает О.С. Булатова, задача передачи опыта прошлых поколений посильна педагогу, личностные проявления которого многогранны, а поведение естественно [1]. Личностно-профессиональное развитие педагога возможно посредством овладения им основами актерского мастерства, оттачивания педагогической техники, чему сегодня, как показывает российский опыт, уделяется мало внимания в высших учебных заведениях, в отличие от периода с конца 70-х до начала 80-х годов XX века, когда в педагогических вузах активно использовались театральные приемы, методики и упражнения. Так, в это время в Полтавском педагогическом институте появилась первая в стране кафедра основ педагогического мастерства [там же]. Программа, по которой осуществлялось обучение на кафедре, включала элементы актерского мастерства, педагогическую технику, предусматривала проведение занятий по речи и педагогическому общению. В ходе практических занятий студенты учились релаксации, развивали фонационное дыхание, голос (силу, гибкость и диапазон), овладевали способами воздействия на обучающихся посредством коммуникации, осуществляли микропреподавание и т.д. Отдельные кабинеты в институте были оборудованы техническими средствами, позволяющими записывать занятия и воспроизводить записи с целью анализа поведения практиканта, а также зеркальными стенками, световыми табло, отсчитывающими время и подающими сигналы для развития у будущего учителя чувства времени на отдельных этапах урока [1].

Как показывают наши наблюдения, в профессиональном сообществе отношение к актерскому мастерству в педагогической деятельности амбивалентно. Помимо сторонников

есть и те, кто относятся к этому скептически, в частности, ряд специалистов ставят под сомнение целесообразность использования театрализации при преподавании определенных дисциплин, с чем отчасти можно согласиться. Некоторые практикующие педагоги идентифицируют ролевую многогранность педагогической профессии с таким психологическим явлением, как прайминг. В этой связи считаем нужным отметить, что такой эффект прайминга, когда педагогическая деятельность с присущими ей установками бесконтрольно проникает во все остальные сферы человеческой жизни, по сути, является следствием недостаточной профессиональной самореализации, которая, в свою очередь, напрямую зависит от творческого самочувствия, обеспечиваемого владением актерским мастерством, педагогической техникой. Задействование педагогическим работником актерских умений может способствовать поддержанию учебного сотрудничества и реализации модели субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, следовательно, позволяет обеспечить полноту профессиональной деятельности и личностного самовыражения, что определяет качество педагогического труда и сводит к минимуму прайминг.

Обучение актерскому мастерству в системе педагогического образования специфично в силу особенностей педагогической профессии. Особую важность в профессиональной подготовке будущих педагогов приобретает использование средств актерского искусства, элементов театрального творчества, что обусловлено необходимостью последующего переноса опыта субъект-субъектных отношений на иные виды деятельности [3], включая профессиональную, а также схожестью характеристик труда актера и педагога (необходимость постоянной работы над собой, творческий и публичный характер деятельности и др.). Обучение актерскому мастерству может являться антропологической практикой, направленной на самосовершенствование и саморазвитие, в частности, посредством формирования у студентов трудолюбия, которое может выражаться в заучивании внушительных по объему литературных произведений, посредством погружения студентов в практики, применяемые при подготовке профессиональных актеров и обеспечивающие реализацию деятельностного подхода в обучении, а также посредством создания условий для публичных выступлений. Опыт выступлений перед публикой способствует развитию у студентов коммуникативной компетентности, демонстрация которой имеет немаловажное значение при защите выпускной квалификационной работы и в дальнейшей профессионально-педагогической деятельности. При организации обучения актерскому мастерству необходимо также содействовать совершенствованию внутреннего аппарата (в частности, внимания, что возможно посредством партнирования) и телесного аппарата, обеспечивающего подлинную демонстрацию внутренних переживаний. Привнесение элементов сценической практики в процесс профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов перекликается с компетентностным подходом к организации обучения, поскольку творческий акт на сцене в некотором смысле представляет собой прототип ситуации неопределенности в жизни, требующей от творца способности мобилизовать внутренние ресурсы.

Творчество как в актерской, так и в педагогической профессии подразумевает в том числе импровизационность, что должно быть учтено при обучении студентов, предполагает проигрывание ими этюдов различной тематики. В педагогической деятельности приоритет отдается совместному творчеству, предполагающему диалог между обучающимся и педагогом. Индивидуальное творчество педагога характеризует его как транслятора информации, что типично для знаниево-центрического подхода, в условиях которого обучающийся занимает позицию, сравнимую с позицией зрителя, являющегося объектом воздействия со стороны артиста. Неслучайно О.С. Булатова одним из отличий труда педагога от труда актера называет отсутствие зрителя [1]. Поэтому важным аспектом обучения актерскому мастерству в системе педагогического образования является обсуждение со студентами вопроса о соотношении активности педагога и активности обучающегося. Целесообразно использовать такой методический прием, как аналогия, провести параллель с актерским творчеством, ведь о некоторых артистах говорят, что «их на сцене много»; можно на занятии обсудить, применимо ли это к педагогической профессии.

Публичность творчества предполагает наличие внешней оценки. Однако если о степени профессионализма актера судят по технике актерской игры, то, когда речь идет о педагоге, оценивается не только педагогическая техника, но и проявляющиеся посредством нее нравственные и эстетические позиции педагога, причем оценивание не ограничивается рамками профессиональной деятельности [1]. Следовательно, при обучении актерскому мастерству в системе педагогического образования следует обращаться к ценностям педагогической профессии, что представляется возможным при использовании художественных произведений педагогической тематики, их анализе и обсуждении сквозь призму актерского мастерства.

Изучение особенностей актерского мастерства в педагогической профессии предполагает знакомство с понятиями «педагогическая задача», «позиция» и «роль», определение их соотношения. Специфика актерских проявлений в педагогической профессии наиболее ярко, на наш взгляд, отражена в зарубежных художественных фильмах «Учитель года» (2005) и «Триумф: История Рона Кларка» (2006). Для обсуждения специфики актерского мастерства в педагогической деятельности можно привлечь эпизод из фильма «Триумф: История Рона Кларка» (2006), где Мистер Кларк примеряет на себя роль ученика, демонстрирует личный пример учения, преодоления себя и обретает авторитет в глазах обучающихся. Принципиально то, что Мистер Кларк выдвигает детям определенные условия, определяет «горизонт развития» своих подопечных перед тем, как начать перепрыгивать через скакалку, то есть придерживается педагогической позиции и руководствуется педагогической задачей, которая движет им и вынуждает пойти на такой шаг. Данный фрагмент также можно интерпретировать с точки зрения непрерывного самообразования как ценности педагогической профессии, активно провозглашаемой сегодня, как главной компетентности учителя (Е.А. Ямбург). Соотношение позиции и роли применительно к педагогической деятельности иллюстрируется фрагментом из кинофильма «Учитель года» (2005), в котором Мистер Уорнер – один из учителей американской школы – предстает в роли Менделя: удерживая позицию педагога, актерское мастерство учителя выражается во внешнем перевоплощении в образ ученого.

Использование художественных произведений при обучении актерскому мастерству студентов – будущих педагогов может способствовать развитию у бакалавров эстетического вкуса, например, посредством подбора к художественному произведению аудиального ряда. Примеры сочетания музыки и художественного текста отражены в современных отечественных кинофильмах «После школы» (2012) и «Училка» (2015). В частности, в одной из серий фильма «После школы» показано прочтение школьником Родионом Пенкиным стихотворения С.А. Клычкова «Пылает за окном звезда…», сопровождаемое исполняемой на электрогитаре музыкой. В фильме «Училка» героиня Алла Николаевна и ее ученики исполняют стихотворение Н.С. Гумилева «Жираф»; данный фрагмент сопровождается фортепианной музыкой.

Для обеспечения результативности обучения целесообразно использовать игровые форматы организации образовательного процесса, в частности, тренинги, предполагающие выполнение участниками упражнений на развитие голосового аппарата, мимики и пантомимики. При этом важно, чтобы темп выполнения упражнений увеличивался постепенно. Показательным примером, иллюстрирующим важность постепенного увеличения темпа (по мере успешности), является разучивание музыкального произведения.

По нашему мнению, в преподавании дисциплин и факультативных курсов, предполагающих освоение студентами в ходе занятий и внеаудиторной работы основ актерского мастерства, должно быть расширено использование средств хореографии, обеспечивающих профессиональное становление актеров и педагогов, в частности, совершенствование телесного аппарата, отвечающего за пластичность. Обучение актерскому мастерству студентов – будущих педагогов должно быть практико-ориентированным, что позволит повысить результативность профессиональной подготовки в целом и педагогической техники в частности. Дальнейшие научные изыскания в рассматриваемом направлении могут быть основаны на интеграции театральной и музейной педагогики, что, на наш взгляд, является интересным и перспективным с точки зрения реализации практико-ориентированного обучения актерскому мастерству в системе педагогического образования.

Литература
1. Булатова О.С. Педагогический артистизм. – М.: Академия, 2001.
2. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
3. Смирнов Г.В. Формирование субъектности студентов вуза средствами театральной педагогики. Дисс. … канд. пед. наук. – Кострома, 2015.
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Российская газета, 8 июня 2015 года. URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 12.09.2019).
5. Суворова Л.Г. Взаимовлияние живописи, театра и повседневности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 7-2. С. 273–276.

СОЗДАНИЕ ЭФФЕКТА СОУЧАСТИЯ В МОЛОДЕЖНОМ СЕРИАЛЕ

А.Н. Россинская, к.пед.н.
Москва, Московский городской педагогический университет

Аннотация. В статье рассматриваются традиционные и новаторские режиссерские, драматургические и продюсерские приемы создания эффекта соучастия зрителя в молодежном сериале на примере сериала SKAM (Норвегия) и его ремейков, способствующие повышению образовательной ценности сериала.

Ключевые слова: эффект соучастия, молодежный сериал, молодежные проблемы, подростки, социальные сети.

CREATING THE EFFECT OF PARTICIPATION IN A YOUTH TV-SERIES

A.N. Rossinskaya, PhD
Moscow, Moscow City Teachers' Training University

Abstract. The article dwells on traditional and innovative methods of creating the effect of participation for viewers of a youth TV-series, used by directors, screenwriters, producers and social-media teams of SKAM (Norway) and its remakes for enhancing educational influence of the series.

Keywords: effect of participation, youth series, youth problems, social network, teenagers.

Образование больше не может ограничиваться рамками образовательного учреждения. Все чаще обучающее содержание получают повседневные элементы окружающей среды – детские площадки, граффити, компьютерные игры. С недавнего времени образовательные задачи начали ставить перед собой и создатели молодежных сериалов [5]. Новатором в этой области стали авторы норвежского сериала SKAM и его ремейков в семи странах – Италии, Франции, Германии, США, Испании, Нидерландах и Бельгии.

Сериал SKAM создавался по заказу норвежского государственного телевидения для целевой аудитории девушек 14-17 лет [2]. Он посвящен проблемам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, самоопределения, поиска своего места в жизни, отношения к религии и политике и многим другим. Было снято четыре сезона сериала. Он быстро приобрел популярность среди подростков не только в Норвегии, но и во всем мире. Затем появились ремейки.

Целью сериала было показать молодежи, как действовать в непростых жизненных ситуациях, с которыми им приходится сталкиваться каждый день. Авторы сериала понимали, что разговор на сложные темы не может быть назидательным. Чтобы достичь образовательного эффекта и помочь подросткам, которым часто не к кому обратиться за советом, необходимо было создать атмосферу доверия и соучастия, вести разговор на равных. Для этого была разработана и реализована система приемов. Их можно условно разделить на три группы: драматургические, режиссерские и продюсерские.

Драматургические приемы создания эффекта соучастия отражены в сценарии сериала, который создавался на основе интервью с несколькими тысячами подростков Норвегии [3]. На основе этих интервью были выявлены наиболее актуальные молодежные проблемы, а затем определены основные темы и образы персонажей сериала. Среди наиболее проблемных тем оказались любовь и доверие, формирование личности, дружба, отношения с людьми разных религий и национальностей, самоопределение (личностное и жизненное), подходы к решению личных проблем. Для каждого сезона сериала была выбрана одна основная тема и несколько побочных.

Интервью помогли разработать и образы персонажей – учеников старших классов школы. Их основной общей характеристикой является типичность, узнаваемость. Были сформированы девять образов главных героев: пять девушек и четыре юноши. Они послужили репрезентацией наиболее распространенных моделей поведения подростков. Например, девушки представлены так: неуверенная в себе девушка, толстушка-клоун, девушка, ищущая популярности и социального одобрения, независимая «правильная» девушка, мусульманка. Внешность и поступки персонажей должны быть такими, чтобы зрители могли легко соотнести себя с ними. Именно поэтому среди персонажей нет особенно красивых людей. Скорее наоборот, подчеркиваются типичные проблемы внешности – лишний вес, плохая кожа. Важно, что во всех странах в целях репрезентативности среди персонажей есть представители разных этнических групп и религий, что типично для современного общества в Европе и в Америке.

В каждой стране сценарий был адаптирован в соответствии с ее культурными особенностями. Например, главной сюжетной линией четвертого сезона в Норвегии была подготовка к празднованию окончания школы – традиции «русс-бас», когда выпускники заказывают автобусы, оформляют их тематически и проводят в них вечеринки. Такой традиции нет больше ни в одной стране, поэтому в ремейках эта сюжетная линия отсутствует. Адаптация делает сериал более понятным и близким аудитории конкретной страны. Возможно, именно поэтому семь стран посчитали важным снять собственные версии, адаптировав сценарий под национальные и культурные особенности своей страны.

Интересно отметить, что авторы сценария прислушивались к мнению зрителей не только на этапе подготовки, но и в процессе его создания. Участники фандома активно обсуждали в соцсетях возможное развитие сюжета. Их идеи, а также некоторые сцены и сюжетные повороты из фанфикшн были использованы в сценариях [3]. Наиболее яркий пример: тема, предложенная для немецкого ремейка одним из зрителей и поддержанная многими, стала основной в третьем сезоне. Поскольку эта ситуация не скрывалась, принятое сценарное решение позволило зрителям ощутить свою причастность и к созданию сериала.

Наконец, в написании сценария участвуют и сами актеры. Часто они помогают авторам в разработке образов представителей тех групп молодежи, к которым относятся и сами, и их персонажи. Например, во многих ремейках мусульманку играет девушка-хиджаби. В Германии актриса, исполняющая ее роль, рассказывала сценаристам о традициях своей культуры.

Сценарий сериала также учитывает особенности восприятия информации современной молодежью, в частности, так называемое «клиповое мышление». Серии сериала разделены на небольшие клипы от 1,5 до 8 минут и выходят ежедневно. Небольшая продолжительность позволяет зрителям многократно пересматривать их, замечая все больше деталей.

Интересный прием погружения в реальность сериала – это время трансляции серий. Они выходят именно в то время, когда происходят события, например, если действие происходит на уроке, то серия транслируется в утреннее время, а если на вечеринке, то поздно вечером. Соответственно, зрители, которые хотят как можно скорее узнать, как развивается сюжет, стараются смотреть серию, как только она выходит, а значит и для них это может быть учебное время. Таким образом, время выхода в эфир серии создает ощущение присутствия внутри событий сериала.

Доверительный разговор с подростками на серьезные темы удается вести и благодаря практически полному исключению из сюжета взрослых. Хотя номинально они присутствуют, но фактически не участвуют в жизни персонажей. Так, например, мы не видим лиц учителей,

только слышим их голоса. Этот прием хорошо отражает тот факт, что в старшем подростковом возрасте взрослые перестают быть референтной группой для большинства учащихся.

Наконец, погружение в реальность происходит благодаря внедрению в сериал актуальных событий, например, значимых календарных дат или праздников. Так, еще в оригинальном норвежском сериале герои собираются на праздничный завтрак в национальных костюмах, чтобы отметить День конституции. В события сериала вплетаются Рождество, Пасха, День святого Валентина, на которые приходится время трансляции серий. Кроме того, актуальные общественные и политические события находят свое отражение в Инстаграм-аккаунтах, которые ведут персонажи. Например, они публикуют призывы участвовать в выборах и экологических акциях, которые проходят в это время в соответствующих странах.

Следует обратить внимание и на саундтрек к сериалу. Большую его часть составляют очень популярные в настоящий момент песни, знакомые молодым зрителям. Учитывается увлечение молодежи современной музыкой, которое выражается в хорошем знании текстов песен и содержания клипов. Некоторые короткие сцены раскрываются благодаря тому, что зрители узнают песню по первым аккордам и вспоминают ее слова (даже если они не звучат в сериале), которые помогают лучше понять смысл эпизода.

Формирование эффекта соучастия достигается и благодаря режиссерским решениям, например, подходу к кастингу. Практически для всех актеров это первый опыт работы в кино. На пробы приглашали как начинающих профессионалов, так и всех желающих. Большинство актеров соответствуют возрасту своих персонажей, т.е. во время съемок им было 17-19 лет. Также некоторые актеры специально подбирались в соответствии с особенными характеристиками своих персонажей.

Другой режиссерский прием, который позволяет зрителю глубже проникнуться переживаниями героев, – это разрушение четвертой стены: долгий взгляд актера в камеру, т.е. в глаза зрителю. В сериале он чаще всего используется в самые тяжелые для героев моменты. Анализ комментариев зрителей в соцсетях [4] показывает, что этот прием сильно психологически воздействует на них, вовлекает в проблемы персонажа, побуждает думать и обсуждать, как можно помочь или как действовать в сложившейся ситуации.

Глубокому сопереживанию способствует и частое использование крупных планов и макропланов лиц персонажей. Этот прием помогает установить эмоциональный контакт зрителя с персонажем. Причем часто это крупные планы лиц в профиль, которые создают у зрителя ощущение, что он находится рядом, то есть присутствует (сидит за одной партой, стоит рядом на перемене) и практически является участником разворачивающихся событий.

В сериале используются также довольно привычные опытному кинозрителю художественные приемы. Среди них – построение композиции кадра (например, симметричное расположение персонажей относительно некоторой оси), цветные фильтры для передачи настроения сцены, ускоренная съемка, эффект slowmotion и другие. Эти, довольно стандартные для кино, приемы становятся заметны неискушенному молодому зрителю благодаря внутренней мотивации, заинтересованности в событиях сериала и формату коротких серий. Фактически, молодой зритель самостоятельно открывает для себя эти кинематографические приемы, просматривая многократно короткие серии. Это ставит его в позицию уже скорее кинокритика, который не только понимает, что происходит на экране, но может проанализировать, как достигается больший эмоциональный эффект, соответственно, может проанализировать и свои чувства.

К режиссерским приемам можно отнести и особенности актерской речи. Она не только насыщена актуальным сленгом и имеет привычные для молодежи интонации. Некоторые актеры говорят невнятно, «мямлят», что тоже представляется вполне естественным в молодежной среде. Зрителям приходится прислушиваться, пересматривать несколько раз, чтобы разобрать, что говорят такие персонажи, т.е. практически переспрашивать их, как это часто происходит и в жизни.

Обращает на себя внимание также подбор костюмов и грим. Персонажи в основном одеты довольно просто, часто небрежно. Одежда юношей может быть велика, мешковата, одежда девушек иногда безвкусна. Грим естественный, не скрывающий дефекты. Прически девушек –

это распущенные волосы, эксперименты с разными видами кос или небрежные пучки, юноши либо подстрижены модно, либо совсем не следят за своими волосами. Все это типично для молодых людей, которые в этом возрасте еще ищут свой образ, учатся одеваться или, наоборот, нарочито игнорируют свой внешний вид.

Многие эпизоды сериала начинаются с документальных съемок городов или школ, где происходит действие. Мы видим обычных людей на улицах, школьников на переменах и в классах, а затем в кадре появляются персонажи сериала. Это также создает эффект реальности происходящего.

К продюсерским приемам можно отнести способы продвижения сериала, а также создание дополнительного медийного содержания. Начиная с оригинального норвежского сериала, продюсеры приняли решение рекламировать сериал таким образом, чтобы информацию о нем подростки получали не от взрослых (не от родителей или через традиционные СМИ, например, показ трейлеров по телевидению), а через привычные для молодежи каналы информации. Продюсеры ремейков поддерживают этот подход, т.к. он позволяет сделать сериал еще более эксклюзивным для молодежи и создать впечатление разговора на сложные темы со сверстниками. Среди таких приемов продвижения есть как популярные маркетинговые ходы, например, таргетированная по возрасту реклама в социальных сетях, так и типично молодежные: надписи на асфальте рядом со школами и даже рассылка активным зрителям футболок с анонсом нового сезона.

Важнейшей составляющей сериала стало его медийное содержание: активное использование соцсетей, ведение аккаунтов персонажей в Инстаграм и переписки персонажей в мессенджерах между сериями. Благодаря этому также создается эффект доверия, появляется дополнительный контент сериала. Социальные сети различаются по странам: так, для трансляций американского ремейка была выбрана платформа Фейсбук, а переписки персонажей европейских ремейков ведутся в приложении Вотсап, которое не так популярно в США.

Наиболее ярко эффект соучастия проявляется именно благодаря соцсетям и перепискам. Персонажи ведут свои аккаунты в разном стиле, отражая текущие события своей жизни, многие из которых не показываются в эпизодах сериала. Подписчики этих аккаунтов фактически наблюдают за жизнью персонажей так же, как за жизнью своих друзей. Посты персонажей можно даже комментировать. Переписки персонажей в мессенджерах не позволяют столь активно вовлечь зрителей, поскольку присылаются в виде картинок, однако тот факт, что они приходят на личный телефон в соответствующем приложении, тоже создает ощущение реальности происходящего.

Итак, создателями молодежного сериала SKAM и его ремейков была разработана новаторская система приемов создания эффекта доверия и соучастия, которая позволила вести с целевой аудиторией сериала откровенный разговор на сложные актуальные темы, способствующий развитию у подростков и молодежи коммуникативных умений, критического мышления, способности к эмпатии и других личностных качеств и умений, необходимых для успешного решения повседневных проблем.

Литература

1. Archive of Our Own [Электронный ресурс]. URL: https://archiveofourown.org (дата обращения: 11.10.2019)

2. Hoeij van Boyd. The Norwegian Teen-Drama Series Loved Around the World [Электронный ресурс] // The Atlantic. URL: https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2017/06/the-norwegian-teen-drama-series-loved-around-the-world/532008/ (дата обращения: 11.10.2019)

3. Max D.T. “SKAM”, the Radical Teen Drama that unfolds one Post at a Time [Электронный ресурс] // The New-Yorker. URL: https://www.newyorker.com/magazine/2018/06/18/skam-the-radical-teen-drama-that-unfolds-one-post-at-a-time (дата обращения: 11.10.2019)

4. SKAM/DRUCK [Электронный ресурс] // Группа Вконтакте SKAM/DRUCK. URL: https://vk.com/skamfamgermany (дата обращения: 11.10.2019)

5. Самутина Н.В. Фандомы и культуры фанатов. Чему у них можно научиться? [Электронный ресурс] // Институт гуманитарных историко-теоретических исследований им. А.В. Полетаева. URL: https://igiti.hse.ru/news/208276082.html (дата обращения: 11.10.2019)

ЧТЕНИЕ В ЭПОХУ КЛИПОВОГО СОЗНАНИЯ

В.Н. Руднев, к.пед.н., доц.
Москва, Московское академическое художественное училище

Аннотация. В статье автор предлагает ознакомиться с результатами исследования, основанного на опросе студентов. Его цель – осмысление проблемы формирования читательской культуры современной молодежи.

Ключевые слова: читательская культура, книга, чтение, молодежь.

READING IN THE AGE OF CLIP CONSCIOUSNESS

V.N. Rudnev, PhD., Assoc. Prof.
Moscow, Moscow academic art school

Abstract. In the article the author offers to get acquainted with the results of the study based on a survey of students. Its purpose is to comprehend the problem of formation of reading culture of modern youth.

Keywords: reading culture, book, reading, youth.

В российском образовании последних лет сделан акцент на его профессиональной составляющей. В результате произошло сокращение дисциплин гуманитарного и общеобразовательного цикла, ориентированных на формирование духовных ценностей. Крайне редко можно встретить в учебном плане предмет, обращенный к изучению системы ценностей молодежи. Современными библиотеками для привлечения посетителей сделан упор на информационно-развлекательные мероприятия. А традиция семейного чтения пришла в упадок, семейные библиотеки практически не востребованы, они превратились просто в часть интерьера. Какие последствия несут в себе такие тенденции? Как формируется читательская культура в современном обществе?

С целью выявления проблемных зон формирования читательской культуры поколения, сформировавшегося в эпоху клипового сознания, мы предложили студентам для анализа текст рассказа А.П. Чехова «Злоумышленник», который входит в школьную программу по литературе 7 класса. В опросе принимали участие 18 студентов нефилологических специальностей в возрасте от 17 лет до 21 года. Респондентам было предложено прочитать рассказ А.П. Чехова «Злоумышленник» и ответить на вопросы.

При работе с текстом были рассмотрены такие виды чтения, как просмотровое, ознакомительное, изучающее и осмысленное [1, с. 163-170]. Каждый вид чтения используется на разных этапах и отвечает за определенный уровень понимания текста учащимся. Для того чтобы прийти к осмысленному чтению, т.е. самому высокому уровню понимания, необходимо проработать текст на других уровнях.

Просмотровое чтение принадлежит к первому уровню понимания художественного текста, когда происходит знакомство с главными героями, сюжетом и выделение темы (тем) текста. Этот уровень выполняет информационную функцию и необходим для формирования навыков и умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, извлекать и использовать материал текста-источника в соответствии с конкретным коммуникативным заданием.

Вопросы к просмотровому виду чтения:

1) Как выглядит Денис Григорьев? *(см. 1-й абзац)*
2) В чем обвиняют Дениса Григорьева? *(в откручивании гаек с железной дороги)*
3) В какое время суток произошло задержание? *(утром)*

4) Кто задержал Дениса Григорьева? *(железнодорожный сторож Иван Семенов Акинфов)*

5) Зачем Денису Григорьеву понадобилась гайка? *(для того чтобы сделать грузило)*

6) Перечислите рыб, названных в рассказе *(шилишпер, уклейка, голавль, окунь, щука, налим, пескарь)*

7) С кем общается Денис? *(со следователем)*

8) Где лежала гайка, которую нашли при обыске дома подсудимого? *(под красным сундучком, на дворе в санях)*

9) Кто из мужиков, помимо Дениса Григорьева, занимался отвинчиванием гаек? *(Игнашка, Митрофан Петров)*

10) Сколько гаек нужно, чтобы сделать невод? *(почти десять штук)*

11) Как называется статья, по которой обвиняется Денис *(1081 статья уложения о наказаниях)*

12) Какой приговор, согласно статье, грозит Денису Григорьеву? *(ссылка на каторжные работы)*

13) Сколько у Дениса Григорьева братьев? *(два)*

14) Куда приказали увести Дениса Григорьева? *(в тюрьму)*

Ознакомительное чтение направленно на выделение главных и второстепенных мыслей, заложенных в тексте, установление отношений героев друг к другу или к сложившейся ситуации. Задача этого уровня понимания не сводится к чистому извлечению информации из текста, а опирается на уже известные факты для осмысления связи между ними. Таким образом, переработка информации текста совершается последовательно и непроизвольно, ее результатом является построение комплексных образов прочитанного.

Вопросы к ознакомительному виду чтения:

1) Считает ли следователь виновным Дениса Григорьева? Найдите в тексте предложения, которые подтверждают Ваш ответ. *(Он считает его виновным, о чем свидетельствуют предложения: «…не прикидывайся ты мне идиотом, а говори толком. Нечего тут про грузила врать!»; «Дураком каким прикидывается!»; «А ты не мог не знать, к чему ведет это отвинчивание»; «Все ты понимаешь! Это ты врешь, прикидываешься!»).*

2) Как обращается с Денисом Григорьевым сторож? *(хватает за шиворот и тащит; два раза по зубам ударил и в грудь)*

3) За что, по мнению Дениса Григорьева, его в итоге осудили? Совпадают ли его предположения с приговором суда? (*за недоимки; нет, не совпадают)*

4) Признал ли подсудимый свою вину? Какие предложения в тексте выражают отношения Дениса Григорьева к приговору суда? *(«Было б за что, пошел бы, а то так... здорово живешь... За что? И не крал, кажись, и не дрался»; «Судьи! Помер покойник барин-генерал, царство небесное, а то показал бы он вам, судьям... Надо судить умеючи, не зря... Хоть и высеки, но чтоб за дело, по совести...»)* п

5) Отвечая на вопросы следователя, почему Денис употребляет местоимение ***«мы»*** вместо ***«я»***? Найдите эти предложения в тексте и объясните, кого он подразумевает? (***«Мы*** *из гаек грузила делаем...»; «Нешто* ***мы*** *некрещеные или злодеи какие?»; «Мы, народ... Климовские мужики, то есть»; «Это* ***мы*** *понимаем...* ***Мы*** *ведь не все отвинчиваем... оставляем... Не без ума делаем... понимаем...»; «****Мы*** *люди темные... нешто* ***мы*** *понимаем?»)*

Изучающее чтение – это обработка всей информации в тексте, устранение пробелов в понимании и частичное осмысление данной информации. Этот вид чтения предполагает более тщательное прочтение текста. На данном уровне ученик приобретает навык анализа содержания читаемого с опорой на языковые и логические связи текста, умение самостоятельно преодолевать затруднения в понимании текста, формировать критическое отношения к проблеме, затронутой в нем.

Вопросы к изучающему виду чтения:

1) Достаточно ли улик у следователя для вынесения обвинительного приговора?

2) Как вы думаете, почему следователь считает, что подсудимый врет?

3) Почему Денис Григорьев не признает своей вины?

4) Чем может быть продиктовано такое отношение Дениса Григорьева и народа в целом к отвинчиванию гаек?

5) В чем главная проблема текста? Приведите аргументы из текста, подтверждающие Вашу позицию.

Осмысленное чтение подразумевает творческую деятельность учащихся. На данном уровне текст отходит на второй план и происходит анализ темы произведения, общение с автором, определение его позиции и соотношение ее с позицией учащегося, прогнозирование последствий или предположение о предшествующих событиях; подключение личного ценностного опыта учащегося к решению проблемы, ее проекция на современную действительность и отражение в жизни и мировоззрении учащихся.

Задания и вопросы к осмысленному чтению текста:

Задание 1. Выпишите слова следователя, которые могут быть непонятны Денису Григорьеву.

Задание 2. Подберите к ним синонимы, которые помогли бы Денису Григорьеву понять смысл этих слов.

1) Чья речь – следователя или обвиняемого – вызывала меньшее затруднение при чтении текста?

2) Как вы считаете, на какую проблему хотел обратить внимание автор рассказа? В каких еще рассказах Антона Павловича Чехова затрагивается эта проблема?

3) Как вы думаете, после выхода Дениса из тюрьмы он прекратит отвинчивать гайки? Объясните свой ответ.

4) Бывают ли в вашей жизни ситуации, где сказанное вами было неправильно понято? Как вы думаете, почему так получилось? И как сделать так, чтобы этого больше не повторилось?

Опрос показал, что у респондентов возникли проблемы с поиском фактической информации в тексте. Например, не все студенты смогли найти названия рыб (в тексте их 7). Ответы респондентов:

- 2 из опрошенных назвали только две рыбы;
- 3 студентов не смогли перечислить более трех названий;
- 7 студентов нашли четыре рыбы;
- 5 студентов нашли шесть наименований, двое из них посчитали выползка и живца, что не относится к названиям рыб;
- 1 студент смог справиться с заданием и перечислил все 7 наименований.

В задании с определением количества братьев Дениса Григорьева (в тексте их двое) ответы разделились:

- 10 студентов дали верный ответ;
- 5 воздержались от ответа на вопрос;
- 3 человека посчитали, что братьев было трое.

Разделились ответы относительно места, где была найдена гайка при обыске дома Дениса Григорьева:

- 14 человек указали только одно место – «под красным сундучком»;
- 4 студента, помимо сундука, посчитали сани во дворе, в которых также находилась еще одна гайка, обнаруженная при обыске.

Вопросы, относящиеся к ознакомительному чтению, были выполнены студентами частично, в основном была не выполнена или выполнена не полностью та часть задания, где нужно было выписать предложения из текста в подтверждение своего ответа. 5 человек проигнорировали эту часть задания и не ответили ни на один вопрос.

Перчислить другие произведения А.П. Чехова, где затрагивается названная проблема, смогли всего 6 человек. Это были рассказы:

- «Дама с собачкой» встречается в ответах 4 раза;
- «Крыжовник» – 2 раза;

- «Смерть чиновника» – 2 раза;
- «Человек в футляре», «Тоска», «Толстый и тонкий» – по одному разу.

В результате исследования мы видим, что самый распространенный тип современного читателя – это, согласно классификации Л.И. Беляевой, – поверхностный читатель [1, с.143-162]. Его можно охарактеризовать следующим образом:

- мотивы: эмоциональные; развлекательные; стремление к отдыху;
- установки: на поверхностное прослеживание сюжета;
- восприятие: весьма фрагментарное, поверхностно-эмоциональное; сюжет воспринимается неполно – как последовательность напряженных событий; описания воспринимаются только в случае их функционального значения в интриге, персонажи – схематично;
- последствия от чтения произведения: эмоциональная разрядка; быстрое забывание прочитанного.

На наш взгляд, студенты не смогли осмыслить прочитанный текст. Об этом свидетельствуют такие их комментарии по проблематике текста А.П. Чехова: «проблема неграмотности людей», «проблема пропасти между образованными и простыми рабочими мужиками», «проблема образования», «непонимание», «незнание», «неграмотность, безграмотность», «столкновение мировоззрений частного и народного», «незнание и последствие», «глупость человека, не думающего о последствиях», «малообразованность рабочих», «черствость и эгоизм», «проблема неправильно понятых умыслов», «отсутствие взаимопонимания», «говорят на разных языках», «в том, что Денис так и не понял, что он виноват», «равнодушие тех, у кого все есть, к тем, у кого ничего нет», «отсутствие взаимопонимания из-за разного жизненного уровня, социального статуса».

Таким образом, мы считает основополагающими условиями формирования читательской культуры:

- создание читательского режима не только в школе, но и в библиотеках, средних и высших учебных заведениях;
- ориентацию учащихся на осмысленное прочтение произведений, а не только на информационное чтение;
- создание оригинальных методик осмысленного чтения.

Современные исследования указывают на то, что читательский интерес среди молодежи снижается. Книга перестала быть единственным источником информации, все большее число молодых людей предпочитают искать ее в Интернете. Разнообразие возможностей для проведения досуга отодвинуло чтение на второй план, оно приобрело сугубо практический характер. Книга в эпоху клипового сознания воспринимается не как друг, собеседник, помогающий разобраться в себе и окружающей действительности, а как практическое пособие по осуществлению поставленных задач. Поэтому сегодня вопрос о формировании читательской культуры личности является одним из важнейших в области образования и культуры.

Литература

1. Беляева Л.И. К вопросу о типологии читателей // Проблемы социологии и психологии чтения: сб. науч. тр. – М.: Книга, 1975.
2. Руднев В.Н. История книжной культуры. Учебник. 2-е изд., перераб. – М.: КНОРУС, 2019.

МОЛОТ ДУШИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МИР АСТРОВА ИЗ ОДНОГО МОНОЛОГА

Чжэн Сяотин, аспирантка
Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Аннотация. В четвертом действии пьесы А.П. Чехова «Дядя Ваня» (1896) врач Астров

перед отъездом говорит: «А, должно быть, в этой самой Африке теперь жарища — страшное дело!» Этот неожиданный и невнятный монолог с самого начала считают ключевым для развития пьесы. Горький заметил со стороны трагического характера героя «жестокий удар» по душе, Маяковский, анализируя язык героя, указал на цель этого монолога — сдвинуть сцену с мертвой точки описания. Оба критика раскрыли глубокий психологический мир Астрова за «случайным» монологом. Понимание монолога подобных типов помогает приблизиться к психологическому реализму и драматургическим теориям Чехова.

Ключевые слова: «Дядя Ваня», Астров, монолог, психологический мир.

SPIRITUAL HAMMER: ASTROV'S PSYCHOLOGICAL WORLD FROM HIS MONOLOGUE

Zheng Xiaoting, PhD student
Moscow, Maxim Gorky Literature Institute.

Abstract. In the fourth act of Chekhov's play "Uncle Vanya" (1896), when doctor Astrov was leaving, there is a following line: "It must be very hot in Africa now – it's terrible!" From then on this abrupt and somehow unintelligible monologue has always been regarded as the masterpiece of the whole play. Gorky saw a "cruel blow" in this aspect of Astrov's tragic character. Mayakovsky regarded this monologue as a typical example of "silent grey language" and analyzed its function. Both of them tried to expose Astrov's psychological world behind the "*accidental monologue*". Understanding this kind of monologues helps us to approach psychological realism and Chekhov's drama theory.

Keywords: "Uncle Vanya", Astrov, monologue, psychological world.

В сценах из деревенской жизни в четырех действиях «Дяди Вани», прощаясь с Войницкими, врач Астров говорит: «Придется в Рождественном заехать к кузнецу. Не миновать. *(Подходит к карте Африки и смотрит на нее.)* А, должно быть, в этой самой Африке теперь жарища — страшное дело!» [5, с. 55]. Хотя Войницкий отвечает ему: «Да, вероятно», видимо, речь Астрова не адресуется Войницкому, слова эти не обращены ни к зрителям, ни к другим действующим лицам и представляют собой монолог.

Вспомним контекст и место монолога Астрова в пьесе. По сравнению с третьим действием, в котором Войницкому не удается убить профессора Серебрякова, а спектакль достигает кульминации, четвертое действие становится более спокойным: Войницкий серьезно поговорил с Астровым по поводу трудностей жизни; Астров поцеловал Елену «один раз в жизни»; Войницкий помирился с Серебряковым; врач смутно попрощался с Соней. Монолог Астрова об «африканской жарище» следует после того, как он пожелал уехать, а няня Марина пригласила его пить водку, после проявления его нерешительности и разговора о «хромой пристяжной».

В ремарке, открывающейчетвертое действие, Чехов уже упоминает о «карте Африки»: «На стене карта Африки, видимо, никому здесь не нужная» [5, с. 50]. Безусловно, эта сцена совершенно совпадает с драматическим принципом «чеховское ружье»: «Если вы в первом акте повесили на стену пистолет, то в последнем он должен выстрелить. Иначе — не вешайте его» [2, с. 521]. То есть «экономичный» Чехов написал этот монолог не случайно.

Африка — далекое от России место и по пространству, и по мироощущению.

В ноябре 1898 года Горький видел «Дядю Ваню» на сцене Нижегородского театра, потом он писал Чехову, с которым недавно начал переписываться: «На днях смотрел «Дядю Ваню», смотрел и — плакал, как баба, хотя я человек далеко не нервный…» [1, с. 291]. Горький называл «Дядю Ваню» «совершенно новым видом драматического искусства», спектакль как «молот, которым Вы бьете по пустым башкам публики». По Горькому, значение молота заключается именно в последнем действии «Дяди Вани», когда доктор, после долгой паузы, говорит о жаре в Африке: «…я задрожал от восхищения пред Вашим талантом и от страха за людей, за нашу бесцветную, нищенскую жизнь. Как Вы здорово ударили тут по душе и как метко!» [там же].

Горький смог увидеть в монологе психологический мир Астрова: он всегда к чему-то стремится, но добраться до своей цели не может. Астров страстно относится к своему медицинскому и лесному делам, а также и к женщине (Елене). Но в то же время Астров всегда собирается бросить все любимое, убежать в какое-то далекое место, как в Африку. А беда его в том, что он сам уже не верит в «новую жизнь», как говорил Астров с Войницким: «Какая еще там новая жизнь! Наше положение, твое и мое, безнадежно». Карта Африки хотя и висит перед глазами, но Астрову кажется недостижимым то, что он мог бы сделать, и он просто мечтает. Новая жизнь? Как начать? С чего начать? Астров избегает ответов на эти вопросы.

«Жестокий удар» Горький чувствовал в трагическом характере этого лица, человека, которого стоит жалеть. Астров – нудный, хмурый, отвратительный человек, как и другие персонажи Чехова: они постоянно живут как бедные создания, ищущие смутную, но красивую человеческую истину. Эти мужчины и женщины были рабами или любви, или своей лени, или жажды богатства. Они охвачены страхом бытия. Не найдя своего места в реальной мучительной жизни, герои наполняют свою жизнь непонятным монологом, обращенным в будущее. Астров – типичное лицо среди этих людей, выпадающих из своего времени. Его речь отличается отрывистым характером, она обращена в будущее, поэтому мы можем понять его монолог с такой странной концовкой про «жарищу».

Горький дальше писал Чехову: «…в этой пьесе Вы к людям — холоднее черта. Вы равнодушны к ним, как снег, как вьюга» [1, с. 300].Кроме трагического характера, в четвертом действии Чехов выбирает для каждого героя как бы особый «поворот судьбы». Соня говорит: «…А мне грустно, что они уехали», Войницкий: «Работать, работать…». А монолог Астрова об африканской жарище предсказывает его собственный «поворот судьбы». Подошел к карте Африки и выпил водочки — в этом мы можем видеть банальное или своеобразное начало нового «поворота судьбы» Астрова. До этого он уже обещал Соне больше не пить водку. Он был «нерешительным», когда няня предлагала ему алкоголь, но, в конце концов, выпил, последняя связь с Соней таким образом разрушилась. В молчании Астров и Соня прощаются друг с другом. Карта Африки висит на сцене как невидимая граница, подойти к ней значит перешагнуть через все былое, которое ушло навсегда в прошлое. С этого момента мы видим, как действующие лица из одной психологической атмосферы перешли в другую, как они перешли в другую часть жизни — оставшуюся.

Спустя долгое время другой тонкий критик заметил художественность этого монолога. В июле 1914 года Маяковский в журнале «Новая жизнь» опубликовал статью под названием «Два Чехова». «Певец сумерек» — это Чехов для большинства, а в глазах Маяковского Чехов — настоящий писатель, «Король Слова» [3, с. 295].

Маковский считает, что утверждения Чехова в пьесе — «это не вытащенная из жизни правда, а заключение, требуемое логикой слов» [3, с. 300].Маяковский-критик нашел доказательство в этих простых «серых» словах Астрова: «А, должно быть, в этой самой Африке теперь жарища — страшное дело». По Маяковскому, здесь другому драматургу, может быть, понадобилось бы самоубийством оправдывать чье-нибудь фланирование по сцене, а Чехов один из боровшихся за освобождение за слова, он сдвинул сцену с мертвой точки описывания, ведь он оказывается больше всех связанным с жизнью [3, с. 300].

Как понять этот «сдвиг»? Во-первых, монолог, отражающий психологическое положение героя, дает читателям и зрителям ощущение восторга. В нашей жизни бывают моменты: ситуация довольно важная и напряженная, а в голову приходят только *заумные мелочи*. Во-вторых, этот монолог без актуального значения уже похож на беззвучную речь, как пауза, свист, плач, молчание, которые часто появляются в пьесах Чехова. Чехов любит своих героев, но им сопутствует большое горе, люди во власти горя не кричат, а тихонько живут, двигаются не спеша, — это темп Чехова. Например, по поводу отъезда Астрова Чехов сделал замечание и объяснил Станиславскому, который играл в роли Астрова первый раз на сцене МХТ 26 октября 1899 г.: «Он же свистит, послушайте... Свистит! Дядя Ваня плачет, а Астров свистит!» [4, с. 138]. В-третьих, монолог об Африке относится к «серым словам», которые высказаны Астровым: из-за недовольства своей жизнью он не может смириться с реальностью

и выступает с монологом, обращенным в будущеее. Чехов задает читателям и зрителям вопрос: где следующая остановка у Астрова?

Итак, с одной стороны, монолог Астрова прост: находясь в русской осени, Астров мечтает об африканской жарище. С другой – этот монолог более значим, о чем писали критики: Горький был глубоко тронут душевным ударом и «поворотом судьбы» героя, Маяковский же, отталкиваясь от этого монолога, подчеркнул отличие Чехова от других писателей и назвал его «Королем Слова», язык которого был связан с реальной жизнью. Психологический мир Астрова полон тяжких мучений, одна лишь карта Африки символизирует границу жизни. Астров не может найти себя — ни в профессии, ни в любви. Он не может найти свое окружение — он с народом или сам по себе, одинок? Астров иногда живет в прошлом, иногда в будущем, сам он оказывается «лишним» человеком. Таким образом, неудивительно, что в пьесе появился монолог об «африканской жарище», он краток и обращен в будущее. Размышляя над этим монологом, мы лучше понимаем художественное и психологическое направление драматургии, которое открыл Чехов.

Литература

1. Горький М. Полное собрание сочинений. Письма в 24-х тт. Т.1. 1888-1899/ Под ред. Ф.Ф. Кузнецова. – М.: Наука, 1997.
2. Гурлянд И.Я. Из воспоминаний об А. П. Чехове // Театр и искусство. 1904. № 28. С. 532.
3. Маяковский В.В. Полное собрание сочинений в 13 тт. Т. 1. 1912-1917 / Под ред. В.А. Катаняна. – М.: Художественная литература, 1955.
4. Станиславский К.С. Собрание сочинений в 8-и тт. Т.1 Моя жизнь в искусстве / Под ред. Н.Д. Волкова. – М.: Искусство, 1954.
5. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 13-и тт. Т. 13. Пьесы (1895-1904). – М.: Наука, 1986.

КЛАССИКА В СОВРЕМЕННОМ МОЛОДЕЖНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ТЕАТРЕ

Л.Л. Алексеева, д. пед. н., доцент

Москва, Институт художественного образования и культурологии РАО

Аннотация. Статья посвящена истории и учебно-воспитательному процессу в контексте диалога искусств Колледжа музыкально-театрального искусства имени Г.П. Вишневской – уникального учебного заведения, реализующего новую педагогическую парадигму, новое мышление и творчество в образовательной сфере.

Ключевые слова: колледж музыкально-театрального искусства, Г.П. Вишневская, педагогические и исполнительские традиции, творчество, классика, культурные ценности, эстетические идеалы

CLASSIC IN THE MODERN YOUTH MUSICAL THEATER

L.L. Alekseeva, D.Sc., Assoc. Prof.

Moscow, Institute of Art Education and Cultural studies of RAE

Abstract. The article is devoted to the history and educational process in the context of the dialogue of arts of the G.P. Vishnevskaya College of Musical and Theater Art – a unique educational institution that implements a new pedagogical paradigm, new thinking and creativity in the educational field.

Keywords: college of musical and theatrical art, G.P. Vishnevskaya, pedagogical and performing traditions, creativity, classics, cultural values, aesthetic ideals

В 2019 году исполнилось двадцать пять лет с момента появления в Москве уникального учебного заведения – в настоящее время это государственное бюджетное профессиональное

образовательное учреждение города Москвы «Колледж музыкально-театрального искусства имени Г.П. Вишневской». Кратко напомним, что началась история учреждения 1 сентября 1994 года с открытия общеобразовательной школы с музыкально-театральным компонентом и театральной детско-юношеской студией под названием «Учебно-воспитательный комплекс № 1841». Учредителем комплекса в то время стал Департамент образования города Москвы. Долгое время Колледж был известен под номером 61, а с августа 2013 года по праву носит имя Народной артистки СССР Галины Павловны Вишневской, выдающейся, всемирно известной оперной певицы, театрального режиссера и замечательного педагога. Так сложилось, что с августа 2013 года Колледж находится в ведомственном подчинении Департамента культуры города Москвы.

Именно в этом учреждении, благодаря настойчивости, вдохновению и терпению Елены Юрьевны Трацевской, долгие годы возглавлявшей учебное заведение, появился учебный детский и юношеский музыкальный театр, получивший впоследствии имя «Галина Вишневская». За все годы существования в Колледже сложились свои педагогические и исполнительские традиции, сформировался удивительный коллектив творческих и талантливых единомышленников, увлеченных искусством и свои делом. Одной из традиций по праву можно считать воплощение на сцене учебного музыкального театра классических произведений. За прошедшие годы силами Елены Юрьевны, преподавателей и обучающихся подготовлен целый ряд спектаклей и музыкально-театральных композиций. Это фрагменты опер «Евгений Онегин» и «Пиковая дама» П.И. Чайковского, «Снегурочка» Н.А. Римского-Корсакова, а также других отечественных и зарубежных композиторов-классиков (А.П. Бородин, Г. Перселл, В.А. Моцарт, Дж. Верди, Ш. Гуно, Ж. Бизе, Л. Минкус, И. Штраус и др.), современных авторов (И.О. Дунаевский, М.Л. Таривердиев, В.Г. Агафонников, С. Гаврилов и др.). Скажем и об осуществленных постановках спектаклей для детей и подростков, таких как А. Бюхнер «Царь Ледыш», «Грибной переполох», «Веселые марионетки», «Король – сосновая шишка»; Мартин-и-Солер «Горе-богатырь Косометович» и др. [4].

В свое время после непосредственного знакомства с этим театром в одном из интервью Галина Павлова Вишневская сказала: «…И была потрясена. Дети всех возрастов – от самых маленьких до старших… Все делают сами – поют, танцуют… Как это красиво, по-человечески красиво, сколько в этом всем вкуса, увлеченности, таланта! <…> Вот уже несколько лет, как я влюблена в эту школу и при первой возможности еду туда, занимаюсь с ребятами, смотрю их новые спектакли» [3, с. 614]. Невольно возникает вопрос: каким же образом, с помощью каких педагогических и методических ресурсов преподавателям удается увлечь классикой и приобщить современное молодое поколение к классическим традициям, классическим литературным и музыкальным произведениям?

В этом образовательном учреждении в полной мере находит свое непосредственное воплощение так называемый «монохудожественный подход» реализации образования в области искусства [5, с. 31]. Данный подход базируется на углубленном, вдумчивом изучении растущими детьми различных видов искусства, в том числе музыки вокальной и инструментальной, а также хореографического, изобразительного искусства и др., в рамках обязательного учебного плана и в теснейшей взаимосвязи с программами разнообразной внеурочной художественно-творческой деятельности. В этом учебном заведении, сохраняющем и развивающем отечественные классические традиции музыкального и театрального образования, все делается для того, чтобы каждый растущий человек не только учился, осваивал и усваивал необходимые компетенции и т.п., но и «вдохновлялся искусством».

Сложившаяся на сегодняшний день структура образовательного учреждения заслуживает пристального внимания и скорее всего, не имеет аналогов. По словам Галины Павловны, «это перовское чудо надо беречь и развивать», «…чтобы ее ученики получали полноценное и общее образование, и музыкально-театральное… А почему бы и нет?!» [2, с. 614]. И действительно, сочетание Общеобразовательного Отделения (по сути, общеобразовательной школы) и Вокального, Хореографического, Инструментального и Художественного Отделений среднего профессионального образования предоставляет действительно редкую, но реальную возможность для педагогов выявлять, поддерживать и

способствовать разностороннему и гармоничному развитию одаренных детей и подростков, наблюдать и всемерно помогать становлению будущих профессионалов в области музыки и театра на основе классического репертуара.

В продолжение исполнительских традиций и педагогических воззрений Галины Павловны, реализуемых в Колледже на протяжении двадцати пяти лет и направленных на эффективное обучение и воспитание детей и юношества [1], в свое время была создана Концепция молодежного музыкального театра оперы и балета «Галина Вишневская» [2, с. 13-16]. В этой Концепции авторами показано: современный молодежный музыкальный театр – это в первую очередь сохранение и продолжение исторически сложившихся классических традиций. Но, кроме того, такой театр призван приобщать различные слои населения к вечным культурным ценностям и эстетическим идеалам отечественного и зарубежного классического музыкально-театрального искусства. И в высоком смысле этот театр предопределяет и способствует повышению уровня общей, музыкальной и театральной культуры всех поколений москвичей, вовлекает жителей отдаленных районов Москвы в активную и насыщенную событиями музыкально-творческую жизнь мегаполиса и в итоге содействует формированию будущей культурно, музыкально и театрально развитой аудитории зрителей и слушателей.

Основная идея концепции заключается в следующем: *молодежный музыкальный театр для всех и для каждого*. И потому приоритеты и перспективы деятельности театра определяются несколькими взаимосвязанными аспектами – просвещением, обучением, доступностью и вариативностью. Просвещение подразумевает распространение знаний о классическом музыкальном театре как культурном достоянии России и его значении в истории мировой художественной культуры. Обучение направлено на создание благоприятных условий для выявления, максимальной поддержки и развития интеллектуального и творческого потенциала детей и юношества. Кроме того, обучение предусматривает подготовку высококвалифицированных, профессионально мобильных и ответственных специалистов в области музыкально-театрального искусства. Необходимо также обеспечение взаимосвязи профессионального образования и практической творческой деятельности будущих артистов музыкального театра. В этом контексте доступность предполагает проведение различных культурно-просветительских мероприятий, в том числе музыкальных и театральных фестивалей, детских и юношеских конкурсов, литературно-музыкальных композиций, тематических концертов и творческих встреч, мастер-классов и т.п. Вариативность связана с разнообразием форм организации театрального дела (включая театральные проекты, свободные площадки и т.п.); созданием гибких условий для полноценной реализации творческого потенциала молодых музыкантов, певцов, танцоров и др.; организацией музыкально и театрально-творческой деятельности под руководством зарубежных и российских начинающих музыкантов, режиссеров, дирижеров и хормейстеров, балетмейстеров и т.д.

Создание Концепции стало реальным благодаря имеющимся образовательным и творческим достижениям, вдохновенному труду всего педагогического коллектива во главе с руководством и перспективным идеям Галины Павловны. Это главным образом эффективный опыт музыкальной и театральной деятельности на примере учебного театра Колледжа музыкально-театрального искусства имени Г.П. Вишневской, многолетняя исполнительская практика обучающихся, изучение редких старинных опер и работа над композициями по мотивам классических шедевров мировой музыкальной сцены, активная гастрольная деятельность (как в России, так и за ее пределами), отмеченная многочисленными дипломами, наградами, почетными грамотами, сертификатами и т.п.

В настоящее время учебный детский и юношеский музыкальный театр «Галина Вишневская» продолжает свою жизнь в качестве клубного формирования, активной концертной деятельности филармонии, сохраняя и развивая традиции воплощения на сцене классических произведений. Так, именно в этом году, юбилейном для Колледжа, силами студенческой филармонии подготовлены театрализованные литературно-музыкальные композиции «Прикосновение вечности». Композиции объединены в специальный цикл и посвящены М.Ю. Лермонтову, А.П. Чехову, И.А. Бродскому и С.А. Есенину (см. офиц. сайт ГБПОУ города Москвы «Колледж музыкально-театрального искусства имени Г.П.

Вишневской» http://www.kmti.ru/filarmonija). Можно быть уверенным, что все педагогические работники и концертмейстеры Колледжа будут и далее обучать растущих детей на основе классических традиций и воплощать в своей профессиональной деятельности хорошо известное высказывание замечательной певицы, имя которой с гордостью носит образовательное учреждение: «Надо жить, раз я пришла в этот мир, и жить как можно красивее, достойнее».

Литература

1. Алексеева Л.Л. Творчество Галины Вишневской в контексте образования и науки: глава в сборник статей // Родство душ / Сборник статей / Сост. академик РАО В.П. Демин. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2019.
2. Алексеева Л.Л. Трацевская Е.Ю., Васильева В.А. Концепция молодежного музыкального театра оперы и балета «Галина Вишневская» // Из опыта работы образовательных учреждений города Москвы в рамках Городской Инновационной Площадки (ГИП) «Гуманитаризация образования в условиях комплексного освоения социокультурной среды города Москвы»: сборник трудов / Научный руководитель ГИП Л.Г. Савенкова; ответственный за ГИП Е.П. Олесина; научный редактор и составитель Л. Л. Алексеева. – М.: «Интеллект – Центр», 2015.
3. Вишневская Г.П. Галина. История жизни. – Минск: МКП «Аурика», 1997.
4. История: официальный сайт ГБПОУ города Москвы «Колледж музыкально-театрального искусства имени Г.П. Вишневской» [Электронный ресурс]. URL: http://www.kmti.ru/razvivajushhie-kursy-dlja-detej-2017-2018-uchebnyj-god-2-3-2/ (дата обращения: 22.11.2019).
5. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: аналит. доклад = Arts Education in the Russian Federation: Building Creative Capacities in the 21st Century: analytical report / Л.Л. Алексеева, Е.П. Олесина, Л.В. Школяр и др.; Рос. ин-т культурологии и др.; отв. ред. К.Э. Разлогов. – М., 2011.

НЕАКТУАЛЬНОСТЬ НОВОЙ ДРАМЫ. ЧТО ДАЛЬШЕ?

Н.Р. Рыжова, студентка
Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Аннотация. В данной работе анализируется возникновение и развитие новой драмы, причины, по которой она была актуальна раньше и почему неактуальна сейчас. Литература постмодерна (новая драма в частности) перестала быть интересной зрителю по причине изменения сознания зрителя, не желающего больше отрицать и бунтовать, ищущего новые пути и новую философию. Делается предположение, как изменится драматургия под влиянием духовных и интеллектуальных потребностей нового зрителя.

Ключевые слова: драматургия, театр, пьесы, новая драма, постмодерн, надмодерн.

THE NEW DRAMA IS OUT OF DATE. WHAT'S NEXT?

N.R. Ryzhova, student
Moscow, Maxim Gorky Literature Institute

Abstract. In this article, the author analyses the origins and development of the New Drama in Russia and the reasons why it is no longer relevant. The Postmodern literature (the New Drama in particular) is not interesting for the audience anymore, due to the changes in the public's minds, which no longer need to rebel or riot, rather seek new ways and a new philosophy. Also, a hypothesis is being made about the influence of society's new moral and intellectual needs on the future drama theory and composition.

Keywords: drama, theatre, play, new drama, postmodernism, "above-modernism".

Новая драма – термин-калька с «новой драмы» рубежа XIX-XX веков, драматургия Ибсена, Чехова, Метерлинка и прочих. В чем состояла ее новизна?

В известной цитате Чехова можно найти ответ на этот вопрос: «на сцене люди обедают, пьют чай, а в это время рушатся их судьбы». В новой драме появляются новые приемы, а старые приобретают новое значение. Например, меняется функция ремарок. Если раньше ремарки служили для объяснения передвижения персонажа по сцене и расположения предметов, то в новой драме появляются ремарки, позволяющие пояснить «подводное течение», второй план. Например, ремарки «молчит», «тишина», «пауза». Персонажи анализируют события, которые происходят на сцене (раньше события могли анализировать только режиссеры и зрители).

Под современной «новой драмой», новой драмой постмодерна в этой работе я буду подразумевать драматургию, возникшую в девяностые, которая развивалась благодаря драматургическим конкурсам и семинарам [2, с. 486]. Сами формы этих конкурсов, например «Любимовки», влияли на приемы, используемые в новодрамовских пьесах, и таким образом формировали особую эстетику. Появились пьесы, ориентированные на формат читки, а не на «коробку сцены». Формат читки подразумевает озвучивание ремарок, отсутствие сложных мизансцен, перенос части смысла с диалогов на ремарки.

Однажды Вячеслав Дурненков сказал: «Сегодня в драматургию пришли люди, которые в юности хотели стать рок-музыкантами» [4, с. 234]. Это верно. Они воспринимают театр как площадку для своего бунта. Они не ценят его, потому что не знают и не понимают – из-за отсутствия театрального образования, а часто – и литературного. Несмотря на то, что драматургия – жанр прикладной, требующий понимания сцены, знания теории и истории театра, театральные ВУЗы подготовкой драматургов не занимаются. Новодрамовцы пытаются заимствовать особенности киноязыка, приемы артхаусного кино, зачастую совершенно неприменимые к сцене.

Новая драма – явление в первую очередь провинциальное [4, с. 8]. Именно в провинции сохранялся и кое-где до сих пор сохраняется так называемый «пыльный театр в кринолинах», мертвый театр. Провинциальные драматурги, разочаровавшись в таком театре, стали писать пьесы, которые мечтали увидеть на сцене: о проблемах, которые волнуют их самих. В Москве такая драматургия зародиться не могла, поскольку столичная режиссура во все времена старалась быть актуальной. Играя Шекспира в Москве, играли о сегодняшних проблемах, играя Шекспира в провинции – «играли классику». Из этого следует, что одна из целей новой драмы – борьба с закостеневшим театром, с театром не про живых людей, с театральными условностями.

Новую драму отличает игра со словами. Из-за культурной изоляции и цензуры русский театр не мог пройти через важный этап в развитии – театр абсурда 1950-1960-х годов. Через тот стиль, который разрушил привычную форму европейского театра с четырьмя стенами, переиграл значение слов (и необходимость их точных значений), сделал язык не менее важным, чем сюжет. Новая драма наверстывала этот упущенный период истории театра и пропагандировала иное отношение к языку. От поиска братьями Пресняковыми новых метафор в современном языке, наполненном обсценной лексикой, англицизмами и жаргоном, до игр драматурга Пряжко, который фиксирует превращение языка в техническое средство для передачи информации – обезличенной, лишенной метафоры, красоты, а часто и цели [4, с. 406].

Цитата М. Липовецкого про драматургию Пресняковых как типичную новодрамовскую: «Драматурги обнаружили неотделимость... кризиса (идентичности в постсоветском обществе) от насилия – и, главное, построили особую художественную механику, способную воплотить эту иррациональную связь. ...Насилие возникает как общедоступное лекарство от психологического паралича» [1, с. 285]. В каком-то смысле это является отражением процесса исторического распада и деградации общества – результата не свободы, а вседозволенности времен девяностых. Персонажи многих новодрамовских пьес агрессивны, драматурги пытаются анализировать чудовищное (как, например, в монологе маньяка-каннибала в пьесе «Июль» Вырыпаева). Драматургия «испытывала власть культурных запретов: эстетических – при встрече с натурализмом, моральных – при созерцании эксгибиционизма, физиологических – при участии в насилии (в качестве зрителя и жертвы)» [3, с. 78]. Также испытывался запрет на мат, новая драма пыталась мат десакрализировать.

Главной задачей новой драмы, как ребенка перестройки, была борьба с «совком» – с советской культурой, ставшей объектом соц-артовских насмешек, с традициями и советским сознанием. Эта задача уже неактуальна, поскольку Советский Союз стал прошлым, большинство сторонников новой драмы и не застали этого времени.

Закончена борьба с тем театром 90-х, когда режиссеры заявляли, что «современной драматургии нет», и активно ставили прозу. На сегодняшний день почти все крупные режиссеры обращались к современной драматургии. Закончена борьба с ненавистным новодрамовцам «пыльным театром в кринолинах», театром не про сегодняшний день – качество театра повышается, современного прочтения классики становится все больше. Интеллектуальный зритель, утративший в девяностые экономическую базу и вместе с ней возможность ходить в театр, – снова готов ходить в театр. Все это говорит о том, что сама идея «борьбы», главная идея новой драмы, изжила себя.

Постановки по новой драме все чаще оказываются нежизнеспособными. Когда такие спектакли только начали появляться на сценах крупных театров, зритель ходил из любопытства, надеясь увидеть что-то новое, получить глоток свежего воздуха. Сейчас зритель не ждет от этих спектаклей ничего, кроме пустой провокации, зал не заполняется, и театр вынужден снимать спектакли. Вряд ли эти театры вновь пойдут на материальные и репутационные потери, повторяя опыты с подобными произведениями. Скорее всего, новая драма вновь ограничится так называемыми «подвалами»: театром Док, «Любимовкой» и т.д.

Если этап новой драмы подошел к концу, то каким будет следующий этап в драматургии? Культура в целом, не только театр и драматургия, «застыла» в состоянии постмодерна. Как и «новая драма», постмодерн в других родах литературы и других видах искусств уже неактуален, поскольку неактуальна та борьба, которая была причиной его возникновения.

Драматургия является не самым «очевидным» родом литературы. Среди читающих людей часто можно встретить тех, кто читает на ночь и прозу и поэзию, а вот драматургию – вряд ли, поскольку сама форма ее напоминает «рабочий материал» для режиссера. Однако благодаря тесной связке с театром драматургия развивается наиболее «показательно»: если зритель не ходит на какой-то спектакль, его закрывают, потому что он перестает приносить доход. Из-за этой сугубо коммерческой причины театру необходимо максимально быстро угадывать запрос зрителя и отвечать на него, а драматургам – писать соответствующие пьесы.

Учитывая закономерности в развитии художественных направлений, позволю предположить, что постмодерн превратится в некое подобие НАД-модерна. НАД – значит возвышающийся нравственно и интеллектуально.

Постмодерн обесценил все, что представляло из себя светское и религиозное искусство, и нынешним драматургам предстоит искать новые духовные и нравственные ориентиры для зрителей и читателей. Драматург условного надмодерна не может быть дилетантом. В этом году театральные ВУЗы наконец занялись подготовкой профессиональных драматургов (Щукинское училище, Школа сценических искусств Райкина). Вскоре для всех станет очевидным, что написать хорошую, крепкую, новаторскую пьесу для театра невозможно без знания основ театрального искусства, режиссерских приемов, истории драматургии, современных технических возможностей...

До постмодерна общечеловеческие ценности были очевидны. Пропагандировались красота, любовь к жизни, к человеку, к Богу. Постмодерн обесценил ценное и объявил, что все в мире относительно. Задача надмодерна – доказать теперь уже неочевидную значимость общечеловеческих ценностей, тех социальных условностей и правил, которые необходимы для существования общества. Неочевидную ценность брака, любви, продолжения рода, семьи, морали и веры. Если постмодерну было важно показать хаос жизни и соответствующий хаос в голове человека, то в надмодерне будет важен поиск того правильного пути, благодаря которому человек может возвыситься над этим хаосом. Надмодерн будет искать выход из тех тупиков, в которые поставил культуру постмодерн. Позволю себе сравнение: если постмодерн, новая драма – это пубертат в жизни человека, когда подросток переосмысливает и отрицает все те принципы и правила, которым его учили в детстве, то драматургия надмодерна – это молодость,

когда человек полон сил, любопытства, уже перешагнул через отрицание и готов искать ответы, приспосабливаться к жизни, а не отрицать ее.

Литература

1. Липовецкий М., Боймерс Б. Перформансы насилия: литературные и театральные эксперименты «Новой драмы». – М: Новое литературное обозрение, 2012. 376 с.
2. Новая драма: [пьесы и статьи] / [вступ. ст. Е. Ковальской]. – СПб.: Сеанс; Амфора, 2008.
3. Плеханова И.И. «Новая драма XXI века: лирический модус трагического». https://docplayer.ru/30068773-I-i-plehanova-novaya-drama-xxi-veka-liricheskiy-modus-tragicheskogo.html
4. Руднев П. Драма памяти. Очерки истории российской драматургии. 1950-2010-е. – М.: Новое литературное обозрение, 2018.

ЭТНИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ В ВИЗУАЛЬНОМ РЕШЕНИИ СПЕКТАКЛЕЙ И КИНОФИЛЬМОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ СТЕРЕОТИПИЗАЦИИ В ИСКУССТВЕ

Е.В. Щетинина, драматург
Омск, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского; филиал ФГУП ВГТРК ГТРК «Иртыш»

Аннотация. Этнические стереотипы играют очень важную роль в современной массовой культуре. Они являются неотъемлемой частью человеческого сознания и постоянно воспроизводятся в театральных постановках и кинофильмах, подчиняясь при этом правилам кинематографического (театрального) языка, включаясь в структуру его кодификации.

Ключевые слова: этнические стереотипы, театральный язык, кинематографический язык, кинематографические коды.

ETHNIC MARKERS IN THE VISUAL SOLUTION OF PERFORMANCES AND FILMS AS AN ELEMENT OF MANIFESTATION OF ETHNIC STEREOTYPIZATION IN ART

E.V. Shchetinina, playwright
Omsk, Dostoevsky Omsk State University; Branch of All-Russia State Television and Radio Broadcasting Company (VGTRK) GTRK “Irtysh”

Abstract. Ethnic stereotypes play a very important role in modern mass culture. They are an integral part of human consciousness and are constantly reproduced in theatrical productions and films. These stereotypes obey the rules of cinematic (theatrical) language and are involved in its codification structure.

Keywords: ethnic stereotypes, theatrical language, cinematic language, cinematic codes

Современная массовая культура как культура, перенасыщенная символами, знаками и смыслами, все больше тяготеет к стереотипизации. Особенно ярко это проявляется на примере театра и кинематографа.

«Национальный образ мира сказывается в пантеонах, космогониях, просвечивает в наборе основных архетипов-символов в искусстве» [1, с. 10]. Поэтому совершенно естественно, что в театре и кинематографе, как и в любом другом искусстве, существует набор архетипов-символов, характерных для данной культуры, в том числе и этнические стереотипы. Под ними мы будем понимать примитивный по форме, схематизированный, эмоционально окрашенный и устойчивый образ какого-либо этноса, который персонифицируется во всех его представителях.

Наши представления о реальности в случае этнических стереотипов – это то, как *должны* в нашей культурной картине выглядеть представители тех или иных народов. Это те маркеры, которыми мы их наделяем: маркеры опознания, узнавания и причисления к конкретной группе – в данном случае, национальной. Однако эти национальные группы могут сливаться и

представлять уже группы враждебные или дружественные, забавные или серьезные и т.д. Воспроизведение данных представлений само становится суррогатом реальности. Таким образом, имея некую истинную реальность, мы одновременно имеем и реальность вымышленную, реальность стереотипов, в которой представители стереотипизированных национальностей ходят исключительно в народной одежде, едят только национальную пищу и ведут себя в соответствии с нашими стереотипами об их поведении.

Этнические стереотипы существуют в театральном и кинематографическом дискурсе в условиях его специфического языка – языка семиотического, языка знаков, кодов и систем.

Сам простым, даже примитивным кодом кинематографического (и, строго говоря, театрального *в принципе*) языка У. Эко называет иконический код. «Иконические коды – это, несомненно, коды наиболее слабые, переходного характера, ограниченные узкими рамками или даже восприятием отдельных лиц» [3, с. 84]. В плане визуализации этнических стереотипов на сцене и экране это самый слабый маркер, который настолько вписан в контекст, что практически не вычленяется из него. Таковыми, например, могут быть одежда или прическа в историко-костюмном спектакле или фильме – сами по себе это скорее маркеры хронотопической аутентичности, однако при постоянном повторении и использовании в ином контексте они приобретают статус совсем иных кодов.

«Хранение в памяти данных о познанных вещах и распознавание уже известных нам предметов основывается на принципе экономичности, суть которого в применении кода, названного мною кодом узнавания. Такой код вычленяет некоторые черты предмета, которые наиболее существенны как для сохранения их в памяти, так и для налаживания будущих коммуникативных связей» [3, с. 85]. Код узнавания – это и есть новый этап в существовании этнического маркера, своеобразное рождение этнического стереотипа. Это узнавание двулинейно. Во-первых, узнается сам этнический маркер, и признается за таковой, а во-вторых, с его помощью распознается и помещается в конкретную схему мира ситуация. Этнические стереотипы на этом этапе представляют собой материальные предметы, их материальность нарочита и намеренно акцентирована. Чаще всего в театре и кинематографе это национальные элементы одежды, но не аутентичное воссоздание образца, а маркирование костюма одной или двумя яркими деталями. Особенно часто такой путь репрезентации используется в случаях с гетеростереотипами. Данная деталь впоследствии соотносится с персонификацией конкретной национальной культуры и вскоре начинает довлеть над самим персонажем, делая его лишь придатком, областью для приложения этой детали.

«Коды передачи – подразделяют условия ощущений, необходимых для определенного восприятия изображений. <…> Определив «зерно» какого-либо изображения, они влияют на эстетическое качество сообщения, питают коды тональные и коды вкуса, коды стилистические и коды подсознательного» [3, с. 85].

В случае вступления в дело кодов передачи зритель начинает рассматривать театральный или кинематографический текст с точки зрения ощущений и подсознательных ориентиров. В этом отношении особенно показательны этнические стереотипы изображения врагов в советском кинематографе и «злободневных» спектаклях. Как правило, это был иностранец, а маркером иностранца может служить абсолютно любой элемент – от одежды или атрибута (трость, монокль) до деталей внешности (напомаженные усики) или речи (акцент). Маркер сигнализировал: *враг!* – и в дело вступали коды передачи, которые, исходя из эмоционально-чувственных ощущений, определяли данного персонажа.

Подобные механизмы работали и в случае появления предателя из своего же стана: необходимо было отобразить, что он «не совсем наш». Персонаж, не вписывающийся во внешний автостереотип национального идеала, автоматически подозревается в искажении и автостереотипа морального.

В конце концов происходит накапливание как внутреннего, так и внешнего содержания этнических стереотипов, они усложняются, нередко соотносятся друг с другом и составляют целые схемы, насыщенные значениями. Таким образом, мы наблюдаем переход этнического стереотипа в разряд кинематографического (театрального) иконографического кода.

«Коды иконографические <…> различаются благодаря иконическим вариациям, поскольку основываются на ярких, бросающихся в глаза семах узнавания. На основе этих кодов возникают очень сложные синтагматические комбинации» [3, с. 86-87].

Подобные комбинации и начинают составлять этнические маркеры. На основе контекста «русская былина» можно идентифицировать «группу людей с характерной восточной внешностью, выглядывающих из-за камня», как «монголо-татарские лазутчики», и далее – «угрожает опасность». Как раз из подобных синтагматических комбинаций и создается ситуация ожидания, предположения и «включенности в сюжет». При этом те же «люди с характерной восточной внешностью», но «печально уходящие вдаль» могут быть проинтерпретированы как «враг разгромлен», хотя сама битва осталась за кадром. Здесь очень любопытна роль этнического стереотипа, который маркирует данных персонажей как врагов, а потом уже, в зависимости от контекста, появляются оттенки ощущений и риторичности.

Постепенно эти коды переходят в область кодов подсознательного. «Коды подсознательного создают определенные комбинации, иконические или иконологические, риторические или стилистические, которые <…> могут привести к некоторым отождествлениям или проекциям, стимулировать те или другие реакции, выражать психологические ситуации» [3, с. 88].

С попаданием в область кодов бессознательного этнический стереотип становится трудно вычленяемым из общего контекста театральной постановки или кинофильма. Теперь сложно установить причинно-следственную связь и определить, что же было первичным при актуализировании именно этого стереотипа и именно в этом контексте – желание воздействовать через него на зрителя или реализация зрительской ситуации ожидания.

Таким образом, мы обнаруживаем, что в зависимости от контекста и распространенности в обществе, этнические маркеры, становясь стереотипами, начинают принадлежать к разным типам кинематографических (театральных) кодов.

Язык же мультипликации (на сцене часто воплощенный в языке детских спектаклей) представляет собой выкристаллизованную условность языка кинематографа. Он позволяет актуализировать не только этнические визуальные стереотипы, жестко привязанные к персонажу. Иллюзорность мультипликационного мира позволяет вводить в него стилизацию под Палех («Синеглазка» И. Аксенчука), стиль дымковской игрушки («Вернулся служивый домой» В. Дегтярева), кружева и вятскую игрушку («Времена года» И. Иванова-Вано), мотивы русской фресковой живописи XIV–XVI веков («Сеча при Керженце» Ю. Норштейна, И. Иванова-Вано), стилистику рисунков народов Севера («Дочь Солнца» А. Снежко-Блоцкой), работы художников Палеха («Добрыня Никитич» В. Дегтярева), народную вышивку («Как мужья жен проучили» И. Гурвич).

Антинатуралистичность мультипликации и детских спектаклей включает в себя дематериализацию элементов пейзажа, разнообразные метаморфические эксперименты, а также нередко и абстрагирующее изображение, в которых тоже можно обнаружить использование этнических стереотипов. Однако это не является недостатком или примитивизмом подобного языка – это и есть сущность мультипликационного дискурса.

Как известно, в мифологическом пространстве современного мира «массовая культура заменила фольклор» [2]. Этнический стереотип в театральных постановках и кинематографе ни в коем случае не оказывается элементом чужеродным, искусственным. Он является неотъемлемой частью человеческого сознания и постоянно воспроизводится на сцене и на экране, подчиняясь при этом правилам кинематографического (театрального) языка, включаясь в структуру его кодификации.

Литература

1. Гачев Г. Космо-Психо-Логос. Национальные образы мира. – М., 2007.

2. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. [Электронный ресурс] // Lib.Ru: Библиотека Максима Мошкова [сайт]. URL: http://www.lib.ru/CULTURE/RUDNEW/slowar.txt (дата обращения: 18.11.2019)

3. Эко У. О членениях кинематографического кода // Строение фильма. Некоторые проблемы анализа произведений экрана. Сборник статей. – М.: Радуга, 1984.

ВОСПРИЯТИЕ САНСКРИТСКОГО ДРАМАТИЧЕСКОГО КАНОНА БХИШАМОМ САХНИ В ПЬЕСЕ «МАДХАВИ»

Т.В. Филиппова, студентка
Москва, Литературный институт имени А.М. Горького

Аннотация. Статья посвящена осмыслению канонического для санскритского театра сюжета Махабхараты современным индийским драматургом Бхишамом Сахни. Показаны особенности традиционной сюжетики, новаторство Бхишама Сахни. Затрагиваются детали постановки режиссеров Арвинда Гаура и Абхишека Даса.

Ключевые слова: индийская драматургия, Бхишам Сахни, театр современной Индии.

THE TRADITIONS OF INDIAN DRAMA IN BHISHAN SAHNI'S «MADHAVI»

T.V. Philippova, student
Moscow, Maxim Gorky Literature Institute

Abstract. The article is devoted to the rethink of Mahabharata's story by modern Indian playwrighter Bhishan Sahni. Special attention is given to his interpretation of the original plot. The article provides a report on the performances by Arvinda Gaur and Abhishek Das.

Keywords: Indian drama, Bhishan Sahni, modern Indian theater.

Обращение к традиционной сюжетике – элемент, часто воспроизводимый народным театром. Это стирает некоторые границы между культурами Европы и Азии: разворачивающиеся на базарных площадях сцены из фольклора или переложения сакральных сюжетов на народный язык имели место в истории национальных театров всего мира.

В этом плане интересна судьба индийского театра: жесткая колонизация отдельных районов с 1510 года, долгие годы зависимости от британской короны не прошли незаметно для культуры страны [2, с. 312-314]. Англичане не могли воспринять традиционный для Индии тип драматического повествования: нелинейный, вневременной, отвергающий сюжетную целостность и законченность, не показывающий развитие характеров. Культурная экспансия перекрыла дыхание самобытному народному театру. Его не стало, а драматурги должны были писать на неродном языке пьесы о своей стране в эстетике европейского театра Возрождения.

Начиная с пятидесятых годов двадцатого века Индия, получившая независимость, начала переосмыслять свое культурное наследие.

Для раскрытия этого феномена важно обратить внимание на опубликованную в 1982 году пьесу Бхишама Сахни «Мадхави». Автор подал ее рукопись не на общегосударственном языке прессы и печати - английском, а на национальном - хинди. Эта яркая деталь сразу указывает на интенцию – возвращение к корням.

Но настолько ли традиционен драматург в тексте пьесы?

Первоначально она была широко представлена публике как соло – перформанс, в постановке Арвинда Гаура. Но нельзя сказать, что данная трактовка может быть максимально приближена к посылу пьесы.

Для Бхишама Сахни важны персонажи: их костюмы должны быть исключительно традиционными, чтобы уменьшить дистанцию между современным и аутентичным театром Индии. Но, несмотря на это, он вводит персонажей, характерных для европейского типа повествования: рассказчика и нищих.

Герой – рассказчик важен для восстановления пространства времени. Сюжет о Мадхави взят из «Махабхараты» - древнего эпоса, который демонстрирует частые и резкие переходы во времени и пространстве. Данная черта логична для литературного памятника, который также

является сакрализированным. Участие богов и героев создает эту условность, которую невозможно перенести в текст драматического произведения.

Рассказчик становится связующим звеном между резко сменяющимися событиями. Звеном, которое добавляет сатирическую ноту: он уменьшает градус напряжения повествования, вкратце рассказывая о событиях, оставшихся «за кадром».

Бедняки – тоже комедийные персонажи, рассуждающие о безграничной власти богачей и судьбах Индии. Пафос их разговоров соседствует просторечным ругательствам и лохмотьям. Они вводятся на моменте второго брака Мадхави и являются такими же заложниками ситуации, как и она. Они - рождены быть бедными, она - рождена быть обменной монетой в руках мужчин.

Сюжет «Махабхараты» повествует о Галаве - послушнике одного из ашрамов. Он стремится получить прощение и посвящение в высший ранг священнослужителя у своего наставника. Тот просит за это восемьсот черноухих жеребцов. Галав долго путешествует и находит правителя, готового отдать свою дочь Мадхави, стоящую, по его мнению, гораздо дороже, так как она благословлена богами и может восстанавливать свою невинность, но предсказано, что все ее сыновья станут великими правителями. Далее Галав продает Мадхави Хариясве (махарадже Айодхьи), Дивадану (правителю Варанаси), Ушинари (правителю Бходжпура). После каждой «сделки» цари получают сына от Мадхави, а Галав – две сотни коней. Но обойдя трех великих махараджей, он узнает, что больше таких скакунов в природе не осталось. Поэтому он возвращается в свой ашрам и продает Мадхави уже своему духовному наставнику (за цену двухсот чистокровных жеребцов). Тот соглашается на обмен. История заканчивается тем, что Мадхави уходит в лес, став отшельницей.

Бхишам Сахни переосмысляет традиционный сюжет, расставляя современные акценты на образах персонажей.

Исследователь А.А. Суворова в труде «У истоков новоиндийской драмы» отмечает: «Принцип превосходства общего над частным, с которым мы повсеместно сталкиваемся в поэтике нарративных жанров, определяют и образ человека в драме» [1, с. 93]. Сам сюжет заставляет драматурга повторять эту каноническую схему, в которой злом становится общество, требующее от персонажа невозможного. Героиня «Махабхараты» - безвольная марионетка, показывающая свой характер лишь к концу повествования истории. Героиня пьесы Бгишама Сахни – с самого начала сильная личность, противостоящая обществу мужчин, которые используют ее ради своей выгоды.

Драматург раскрывает характеры этих «последователей традиций». Яйати – отец Мадхави, с легкостью отдает ее первому встречному отшельнику для того, чтобы показать всем людям, насколько же он преисполнился в духовном самосовершенствовании, что готов отдать самое дорогое. Его лицемерие угнетает героиню, которая не может противиться воле отца. Она восклицает, что мать никогда бы не сделала подобной ошибки. Яйати рисуется человеком, которому важно слово толпы, а не судьба дочери. Он даже не обращается к ней по имени, не замечает ее реплик, отдает девушку как животное или предмет.

Три последующих махараджи, получающие Мадхави в обмен на коней выстроены по принципу градации от отвратительного до ужасающего.

В ключе рассмотрения этих персонажей интересна постановка 2009 года Абхишека Даса. Талантливый режиссер дал эти роли одному актеру. Это акцентирует интенцию триады героев – мужского и беспринципного общества. Власть и самолюбование, отношение к женщине как к предмету – нормальное положение дел для времени создания «Махабхараты». Но автор заставляет прочитать сюжет взглядом современника, а не историка.

Важно и введение в сюжет любовной линии между Галавом и Мадхави. В отличие от оригинальной истории, Галав влюбляется в свою «разменную монету» и терзается муками совести, которые помогают перебороть монахи-настоятели. Они убеждают юношу в правоте его решения, потому что он - мужчина. Ясно, что данная фраза, прочитанная со сцены в наше время, как и многие другие аспекты сюжетики, связываются с движением за права женщин в современной Индии.

Мадхави Бхишама Сахни параллельна Мадхави из «Махабхараты». Героиня строптива, она не боится перечить отцу, спорит с каждым решением Галава, старается аргументированно его переубедить. Пока раб царя Айодхьи осматривает ее, точно товар – смотрит состояние зубов, мерит рост «в холке», считает пальцы, оценивает длину волос – она, обреченная на безмолвие, рыдает. Каждая последующая «продажа» делает героиню более безэмоциональной, она максимально не привлекает внимание, стоит, потупив взгляд. Она из всех сил пытается противостоять своему расставанию с первенцем, но Галав шантажирует ее своей любовью. Она должна доказать, что любит его и поэтому готова сделать все, что он скажет.

Так, из первоначального образа бездушного менялы, Галав у Бхишама Сахни становится умелым манипулятором и беспринципным карьеристом, заточенным на получение любой ценой последующего духовного ранга.

Важна последняя сцена пьесы, в которой любовная линия разрешается. Мадхави хочет стать женой Галава, но тот отвечает, что не может жить с женщиной, которая родила ребенка его духовному наставнику, забывая, что это была ее жертва ради присвоения ему титула. Само поведение героини противоестественно для традиции: женщина не может предложить брак мужчине.

После церемонии посвящения, Галав предлагает Мадхави стать его женой. Она произносит яркий монолог, в котором порицает и проклинает его, а также всех мужчин, которые пользовались ею. Героине доставляет нескрываемое удовольствие отказать Галаву, она первый раз делает то, что хочет, а не то, что должна. Уход в отшельничество Мадхави в трактовке Бхишама Сахни это не традиционный естественный выход для женщины без семьи, а явный и осознанный протест.

Нужно понимать, что создание сюжета на основе сакрализованного эпоса заставляет драматурга разрушать традиционные каноны повествовательной модели индийского театра, переосмыслять устоявшиеся в традиции образы, а также вводить новых персонажей, подчеркивающих заданные акценты.

«Мадхави» стала пьесой – открытием для современного театра Индии. Именно она подсказала один из новых путей переосмысления доколониального наследия, а также выхода на проблемы нового времени.

Литература

1. Кей Д. История Индии: Во власти империй. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2019.

2.Суворова А.А. У истоков новоиндийской драмы / под ред. А.С. Сухочева. – М.: Наука, 1985.

3. Фадеичева М.А. Колониальный вопрос в Индии // Дискурс-Пи. 2010. № 1. С. 312-314.

4. Farley P. Indian Theatre: Traditions of Performance. – Richmond, 1993.

ЛИТЕРАТУРА НА СЦЕНЕ СМОЛЕНСКОГО ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА: ИСТОРИЯ, РЕПЕРТУАР И ОПЫТ РАБОТЫ СО ЗРИТЕЛЯМИ

Е.В. Киреева, руководитель литературно-драматургической части
Смоленск, Смоленский государственный драматический театр им. А.С. Грибоедова

Аннотация. Театр сегодня рассматривается как социокультурный институт, в рамках которого осуществляется взаимодействие образования, искусства и культуры. Основной целью драматического театра является производство и трансляция духовных ценностей, направленных на зрителя и реализующихся через эмоционально-художественную коммуникацию – классический и современный репертуар.

Ключевые слова: театр, традиции национального театрального искусства, репертуар, работа со зрителем

LITERATURE ON THE SCENE OF THE SMOLENSK DRAMA THEATER: HISTORY, REPERTOIR, AND EXPERIENCE OF WORKING WITH VIEWERS

E.V. Kireeva, head of the literary and dramatic part
Smolensk, Smolensk State Griboedov Drama Theater

Abstract. The theater today is considered as a sociocultural institution, within the framework of which the interaction of education, art and culture is carried out. The main goal of drama theater is the production and transmission of spiritual values aimed at the viewer and realized through emotional and artistic communication – a classic and modern repertoire.

Keywords: theater, traditions of national theatrical art, repertoire, work with the audience

Смоленский государственный драматический театр имени Александра Сергеевича Грибоедова – один из старейших театров России. 20 сентября мы открыли 240-й театральный сезон. В своей деятельности мы стараемся развивать и приумножать лучшие традиции национального театрального искусства. Поэтому в нашем репертуаре социально значимые и художественно совершенные сценические произведения, которые продолжительное время исполняются на театральных сценах, сопровождаются неизменным зрительским успехом, широким общественным резонансом и представляют исключительную ценность для развития искусства. Наши спектакли получили признание на фестивалях и полюбились не только смолянам, но и зрителям разных стран.

Особое внимание мы уделяем подрастающему поколению и ведем систематическую работу по созданию высокохудожественных произведений для детей и юношества. В репертуаре – спектакли по классическим произведениям, разные по жанрам и формам. Раз в месяц мы проводим «школьные дни»; спектакли в этот день начинаются в 16 часов и цена билета – 200 рублей.

Визитная карточка нашего театра – бессмертная комедия «Горе от ума», сделавшая А.С. Грибоедова классиком русской литературы и, как известно, почти вся разошедшаяся на афоризмы. Режиссер спектакля – заслуженный деятель искусств Республики Беларусь В. Барковский – в этой постановке пробует решить такие вопросы, как «может ли отдельная личность быть услышана обществом?», «что такое правда и какова ее цена?». Спектакль был показан на фестивале «Школьная классика» в Москве. Этим летом на 28-м Всероссийском Грибоедовском празднике в музее-заповеднике «Хмелита» зрители увидели сцены из нашего спектакля.

В нашем репертуаре также представлены спектакли «Поздняя любовь» и «Правда – хорошо, а счастье – лучше» по пьесам А.Н. Островского, творчество которого стало важнейшим этапом развития русского национального театра. Комедия «Дядюшкин сон» по одноименной повести Ф.М. Достоевского – разговор о хитросплетениях и мечтах, которые реализуются не только через одни желания, а осуществляются через глубину отношений. Спектакль «Женитьба» по пьесе Н.В. Гоголя. Как говорил сам автор, совершенно невероятное событие о науке веселой и счастливой жизни, о мечтах и выборе. Комедия «Нахлебник» по пьесе И.С. Тургенева, которую отличают великолепный язык, колоритные персонажи, умно и тонко подмеченные свойства человеческой натуры, чуть ли не детективный поворот сюжета, а самое главное – удивительный главный герой, судьба которого раскрывает перед зрителями всю глубину, таинственность и причудливость жизни.

Зарубежная классика на нашей Большой сцене представлена спектаклем «Лекарь поневоле» по пьесе Мольера, в которой, как, впрочем, и во многих других комедиях великого французского драматурга, много нелепых ситуаций и превращений, а сюжет прост и закручен одновременно.

Особое место в нашем творчестве занимает патриотическая тематика. На Малой сцене с успехом идет литературно-музыкальная композиция «Мать-земля моя родная…» по мотивам поэмы «Василий Теркин» нашего великого земляка А.Т. Твардовского. Заслуженный артист России С. Тюмин и артист К. Юхневич знакомят зрителя с героем народной войны, которому, как и всем героям эпоса, даровано бессмертие и одновременно живой оптимизм, делающий его

олицетворением народного духа. В композиции также есть место и хорошей шутке, и песне тех далеких лет. В мае этого года наш репертуар пополнился лирической драмой «Завтра была война…», приуроченной к 95-летию со дня рождения еще одного нашего земляка – Б. Васильева. Спектакль идет на Большой сцене.

На Малой сцене также идут спектакли по произведениям авторов, с чьим творчеством знакомятся школьники. Фантасмагория «Тьма египетская…» по циклу рассказов «Записки юного врача» М. Булгакова о молодом, только что получившем медицинский диплом талантливом докторе, который приезжает в глубинку, чтобы работать главным и единственным врачом. И в этом незнакомом мире ему нужно освоиться, а каждый день судьба испытывает его… Первый вариант цикла был написал в период работы Булгакова в Смоленской губернии.

Еще один яркий спектакль – «Мелкий случай из личной жизни…» по сатирическим рассказам М. Зощенко, который создал свой неповторимый художественный стиль с особым кратким и понятным языком. Рассказы не теряют свою актуальность, и мы предлагаем посмотреть на поднимаемые в них проблемы сквозь призму юмора. Ведь «времена-то меняются, а мелкие случаи из личной жизни остаются».

Спектакль «Страсти роковыя…», которому в этом году исполнилось 25 лет, создан по четырем рассказам А. Аверченко. В центре внимания – одна из вечных проблем человечества: *он - она - он*. Главная же тема – извечная женская тоска по тонкому и изящному. И чем, казалось бы, печальнее, тем веселее движутся «сценические терзания» (заявленный режиссером жанр). Впрочем, и сам Аверченко любил покорять публику юмористическими изысками. Не случайно его называли королем смеха.

Русский классический водевиль «Беда от нежного сердца» В. Сологуба, написанный в XIX веке, – украшение репертуара Малой сцены. Полный изящества, прелести, лукавства, неподражаемых арий и прекрасной актерской игры.

На Большой цене также идут восемь ярких музыкальных сказок:

- «Аленький цветочек» (пьеса Карнауховой и Браусевич по сказке С. Аксакова) – о любви и преданности, заморских странах, заколдованном принце, о «цветочке аленьком, краше которого нет на свете»;
- «Капризная принцесса» по произведениям Братьев Гримм – проверенная веками сказка о чуткости, доброте, справедливости – учит человечности, терпению, уважению к себе и другим;
- «Щелкунчик» Э.Т.А. Гофмана – праздничная сказка в сопровождении великолепной музыки П.И. Чайковского о захватывающих событиях в кукольном королевстве, волшебном орехе Кракатук, о доброте, самопожертвовании и любви;
- «Кот в сапогах» по произведениям Ш. Перро – знакомая с детства сказка о приключениях на редкость предприимчивого Кота и его незадачливого хозяина Жака; о дружбе и верности, о милосердии, смекалке и об осуществлении мечты;
- любимая с детства «Золушка», в основе которой лежит сценарий фильма, созданный в 1946 году Евгением Шварцем, – захватывающая история трепетного ожидания счастья, полная душевной тонкости и очаровательного юмора;
- сказка «Необыкновенные приключения» переносит зрителя в Древнюю Грецию; это яркая музыкальная история о смелости и отваге, о дружбе и любви;
- «Али-Баба» – история о восточной мудрости и хитрости, а также о том, что только человеку с добрым сердцем и чистой душой сопутствует удача, какие бы препятствия ни встречались на его жизненном пути;
- музыкальная сказка «Серебряные доспехи» переносит зрителя уже в эпоху Средневековья и рассказывает о добре и зле, о верных друзьях, прекрасных дамах и храбрых рыцарях, о волшебных книгах и легендарных животных и, конечно, о том, для чего нужны серебряные доспехи.

В декабре к новогодним праздникам мы традиционно готовим новую сказку. В этом году это сказка «Волшебное ожерелье».

Уже на протяжении многих лет мы проводим по заявкам разнообразные разновозрастные экскурсии по театру, где в форме путешествия знакомим зрителей с историей

нашего театра, а также показываем, что представляет собой современный театр (Большая и Малая сцены, «волшебное закулисье», гримерка, музей и т.д.).

Также у нас есть программа «Театральный алфавит», где в форме веселой и увлекательной игры-викторины с необходимым театральным реквизитом мы разговариваем о театре, о его *алфавите*.

Одним из главных событий юбилейного сезона станет VII Международный театральный фестиваль «Смоленский ковчег», который состоится в апреле 2020 года и будет приурочен к празднованию 240-летия нашего театра и 225-летия со дня рождения А.С. Грибоедова. Традиционно на нем будут представлены разноплановые спектакли театральных коллективов из России, ближнего и дальнего зарубежья. Конечно же, в программу будут включены спектакли для подрастающего поколения.

Как видим, в 240-й театральный сезон наш театр по-прежнему бережно хранит свои исторические традиции и находится в непрерывном творческом поиске.

Часть 5. Режиссура урока, спектакля, фильма. Библио- и драмотерапия

«РЕЧЕМУЗЫКА» КАК ЧАСТЬ ТЕХНОЛОГИИ РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ АКТЕРА

М.П. Оссовская, к. филол. н., проф.
Москва, Театральный институт имени Бориса Щукина

Аннотация. Звук, произносимый каждым обучающимся единолично или в групповом звучании, стал основой методических поисков работы над голосом и речью. Раскрывается понятие речемузыки (единство шума, звука, мелодии в унисон, терцию, квинту в различных проявлениях темпа и ритма), приемы использования метода в формировании творческой индивидуальности будущего актера.

Ключевые слова: техника речи, голос, актерское искусство, «речемузыка».

«SPEECHMUSIC» AS PART OF THE TECHNOLOGY OF CREATIVE INDIVIDUALITY OF THE ACTOR

M.P. Ossovskaya, PhD, Prof.
Moscow, Boris Shchukin Theatre Institute

Abstract. The sound, uttered by each student individually or in a group sound, became the basis of my methodical search for work on voice and speech. «*Speechmusic*» is noise, sound, melody in unison, third, fifth(quint) in various manifestations of tempo and rhythm. The use of this method actively helps to reveal the creative individuality of the future actor.

Keywords: the technique of stage speech, voice, acting, «speechmusic».

С первых дней появления студентов-первокурсников в театральном вузе одна из главных педагогических задач – вскрыть творческую индивидуальность каждого. На первом курсе обязательно проходит период адаптации, поскольку все студенты очень разные. Они приезжают учиться из разных уголков России и других стран. У всех разные биографии, разные социальные условия жизни, и, конечно же, они испытывают определенные трудности привыкания к новым условиям жизни. А еще и выбранная профессия, требующая внимания, веры в предлагаемые обстоятельства, эмоциональной открытости, большой самостоятельной работы и трудолюбия. Молодые люди с первых дней обучения испытывают трудности не только с физиологической и с социальной точек зрения, но и большие психологические перегрузки, которые подчас очень нелегко выдерживать.

Посвятившие себя актерской профессии студенты, должны обладать определенными природными данными, а именно: иметь красивый убедительный голос и грамотную речь (без дикционных и произносительных недостатков), подвижное и свободное тело, владеть сценическим вниманием, работать с воображением и фантазией, научиться слушать и слышать, взаимодействовать с партнером и зрительным залом, быть заразительным и обаятельным – обрести внутреннюю гармонию и уверенность в себе. Вот то немногое, что связано с профессиональной пригодностью актера.

Для работы над голосом и речью, как известно, очень важно иметь уравновешенное психологическое состояние. А как же избавиться от часто встречающихся у современных обучающихся стресса от усталости, психоэмоциональных перегрузок, неуверенности в себе, неудач и т.п. – всего, что мешает раскрытию индивидуального звучания?

В современном мире ярко выявляется психологический аспект, связанный с голосом и речью. Психологический анализ, говорящий нам о поведении и психическом состоянии человека (а если расширить это понятие включением в него особенностей произношения, составляющих звуковой портрет индивидуума), – это и есть визитная карточка обучающегося. Как найти ключик к каждому, помочь добиться свободного, полноценного звучания?

Эти вопросы заставляют корректировать рабочие планы занятий по сценической речи, внося в них изменения, и стимулировать методические поиски работы над голосом и речью.

В результате моего педагогического опыта и исследовательской работы постепенно пришло осознание, что звучание голоса каждого и есть ключ к разгадке. Именно звук, произносимый каждым индивидуумом единолично или в групповом звучании, стал основой моих методических поисков работы над голосом и речью.

Слово и звук, речь и музыка – взаимодействующие, взаимовлияющие формы общения людей. Для меня как преподавателя сценической речи эти понятия соединяются в единое целое.

В научном пространстве уже существуют доказательства единства музыки и речи – свое начало они берут от общих корней и имеют общее происхождение. Нейропсихологические исследования подтверждают, что музыка и речь – психологические родственники, ими руководят одни и те же или рядом расположенные отделы мозга. На протяжении многих тысячелетий между ними происходит обмен информацией, образуя единое речемузыкальное пространство. «Общение и потребность в нем предполагали все более изощренные средства для передачи чувств и намерений. Желая быть понятым, человек поставил себе на службу звук, свой собственный голос, который был идеальным, природным инструментом общения. На заре истории, когда словесная речь только складывалась, голос и его интонации уже могли сказать о многом. Так формировался праязык…» [3, с.51]. Сначала был звук, затем речемузыка, затем независимая словесная речь, вербальный язык – таков ход эволюции.

Связь голоса, звука, акустической вибрации с нервными центрами широко применялась в лечебной практике наших предшественников. О том, что музыка и звучание голоса могут лечить, было известно еще в древности. Тысячелетняя история хранит сведения о том, что в Греции и Риме, в Египте и Индии, Китае и Тибете существовали учения, владеющие глубокими знаниями о целительной силе звука. Мистическая роль отводилась чудодейственной силе звука и на Руси. Сохранившиеся древние тексты повествуют нам, что использование звука в возвращении человеку целостности духовной и физической, было высокоразвитой духовной наукой. Основой этих знаний было понимание того, что вибрации – это созидающая сила Вселенной.

Возвращаюсь к сценической речи. Использование на занятиях со студентами звука голоса в вариантах индивидуального и группового звучания для меня, как преподавателя техники речи, стало неотъемлемой частью методического подхода в работе над голосом и речью будущих актеров. А что же это, как не звукотерапия? Именно звукотерапия, как работа над приобретением гармонии тела и души, как возможность самовыражения и открытия пути к творческой индивидуальности.

Постепенно, анализируя результаты зачетов и экзаменов по сценической речи, свои наработки, участвуя в различных семинарах и в программах повышения квалификации по звукотерапии и музыкальной психологии, пришло понимание своего авторского метода освобождения голоса. Стал выстраиваться путь работы, в котором присутствует ритмически организованная *речемузыка* – звук, осознанное звучание, мелодия и хорошо подготовленное, скоординированное и свободное от мышечных зажимов тело.

Научно доказано, что голосовое звучание напрямую зависит от проблем тела и психики, свободный голос это – уверенность в себе, успешная коммуникация и психическое здоровье. Собственно говоря, ориентируясь на эти три составляющие: тело, голос, психика – и построен презентуемый метод.

Важнейшим условием обретения собственного звучания становится «знакомство» со своим телом. Проблема сегодняшнего поколения – дискоординация, малоподвижный образ жизни. Упражнения, связанные с активным включением в движение своего тела, с точным выполнением различных ритмических конструкций и есть основа тренингов.

Звук и ритм сосуществуют вместе. Наукой давно доказано, что физиологическое воздействие на человека ритма способно вызывать эмоциональные переживания, а сознательно организованное движение, выполняющее заданный ритмический рисунок, может управлять эмоциональными переживаниями. Ритмом можно взбодрить, можно и усыпить, ритм увлекает.

«В ритме есть нечто волшебное; он заставляет нас верить, что возвышенное принадлежит нам», – восклицал Гете. Ритмические упражнения развивают и укрепляют память, тренируют способность сосредоточиться на предложенной задаче, требующей как объема, так и устойчивости внимания.

Работа начинается с *речедвиженческой разминки* (название автора). Разминка, которая готовит тело к работе со звуком, настраивает дыхание и звучание, включает «ухо» в работу. Именно речедвиженческая, в этом термине соединяются два слова – *речь* и физическое *движение*.

Структура разминки состоит из нескольких этапов. Первый этап – балансировка тела, гармонизация внутреннего состояния – настройка на работу: а) упражнения по снятию мышечных зажимов, б) упражнения по дыханию (работа с координацией дыхания).

Одной из главных целей занятий по технике речи является приобретение сбалансированного, скоординированного дыхания. Дыхание – начало общения. От того, как человек пользуется дыханием, зависит красота, сила, легкость, динамика и мелодичность голоса. Правильная осанка и сбалансированное дыхание взаимосвязаны. Любое изменение осанки отражается в первую очередь на позвоночнике и грудной клетке и, соответственно, не только затрудняет работу органов дыхания, но и нарушает механизмы дыхания. В процессе закрепления правильной осанки развиваются дыхательные мышцы. Дыхательные упражнения помогают формированию правильной осанки. Другими словами, дыхание – это музыкальный инструмент человека. При обучении студенту важно ко всем упражнениям подходить осознанно, не выполнять их формально.

Дыхательная разминка обязательно включает в себя работу с телом (ходьба, элементы танца и т.д.). Тело помогает добиться поставленной цели, оно полноправно участвует в процессе дыхания. Использование движения дает возможность наработать навык, который позволяет бережно, разумно расходовать воздух и распределять дыхание. Бессмысленно просто технически формально отрабатывать дыхательные упражнения – «вдох-выдох», стоя на месте!

Вот что пишет Аристотель в трактате «О душе», говоря о человеческом голосе: «Что же касается голоса, то это звук, издаваемый одушевленным существом: ведь ни один неодушевленный предмет не обладает голосом... голос же есть звук, производимый животным, притом не любой частью его тела... только те животные обладают голосом, которые вдыхают воздух... органом же дыхания служит гортань, а то, ради чего она существует, – легкие... Голос, таким образом, – это удар, который производится воздухом, вдыхаемым душой... ведь не всякий звук, производимый животным, есть голос... необходимо, чтобы ударяющее было одушевленным существом и чтобы звук сопровождался каким-нибудь представлением. Ведь именно голос есть звук, что-то означающий, а не звук выдыхаемого воздуха, как кашель... нельзя издавать звук голосом во время вдыхания или выдыхания воздуха, а можно только задерживая дыхание. Ведь именно задерживающий дыхание производит это движение» [1, с.413].

Важно воспитывать у студентов навык осознанного дыхания, наполненного смыслом и пониманием. Циклично выполняя упражнения, повторяя каждое не менее 3-4 раз, происходит процесс освоения фонационного (речевого) дыхания. Так возникает ритм, соблюдение которого необходимо. И это уже музыка!

Второй этап разминки – активные ритмические упражнения с движением тела в сочетании с интенсивным произнесением согласных звуков как подготовка к звучанию.

Еще раз скажем о могучей силе ритма. В последнее время физическая подготовка абитуриентов оставляет желать лучшего, это связано, в первую очередь, с уменьшением двигательной активности подростков. Решение проблемы раскоординации тела и голоса, аритмичности является важнейшей для педагогов театральных вузов, деятельность которых должна быть направлена именно на восстановление этих функций, без которых профессиональная пригодность артиста становится несостоятельной.

Уже не требует доказательств тот факт, что чем выше двигательная активность человека, тем интенсивнее развивается его речь. Активные речевые упражнения, связанные с движением, преподнесенные в форме игры, не утомляют студентов, а, наоборот, снимают статическое

напряжение, освобождают тело от излишнего напряжения, а также помогают удерживать внимание.

Русский язык очень ритмизирован. Соотношение ударного слога с безударными является основой точности произношения. Существование студента в заданном ритмическом рисунке (ритмической конструкции), выполняющего точно условия речевого действия, позволяет ему управлять вниманием, пробуждает фантазию и воображение, а это, в свою очередь, помогает не только освободиться от мышечных зажимов, но и развить речевой слух. Речь человека возникла и развивалась на основе слуховой системы. Путь звука – от уха к мозгу. Звук, слух и мозг – три составляющие единой системы, системы слухового воспроизведения. Способность произносить звуки тесно связана со способностью воспринимать их. В данных упражнениях звук и слово определяют и задают ритм движений, и студенты, «синхронизируясь» едиными ритмическими переживаниями, вступают в общее взаимодействие, органически соединяясь в один творческий процесс.

Активные упражнения с согласными звуками позволяют включить в работу разные группы мышц тела, а также артикуляционного аппарата, способствуют снятию нервно-психического напряжения и приобретению свободы. Все упражнения выполняются с точно предложенным действенным глаголом.

Цепочка звуков такова:

[к], [г], [х] - [с], [ш], [з], [ж] - [й] - [т], [д]- [р], [рь] - [л], [ль] - [п], [б], [в], [ф] - [н] - [м]: т.е. начинаем работу со звуками, которые формируются при помощи мышц языка в трех позициях (корень языка, середина, кончик языка), следующий этап – губы. Мы проходим путь от заднеязычных взрывных к губно-зубным и останавливаемся на сонорном звуке **[м],** фиксируем вибрации на губах, находя свое естественное звучание.

Третий этап – упражнения на закрытое звучание через **[м].**

Четвертый – открытие звука. Упражнения с гласными звуками, в дальнейшем – с междометиями.

Разминка проходит в игровой форме, в которой всегда присутствует творческий поиск, импровизация и вдохновение. В упражнениях используется прием косвенного, опосредованного воздействия, ассоциативные образные подсказки и комментарии, которые позволяют быстрее и эффективнее достичь позитивных изменений и автоматизировать результат.

Еще раз подчеркнем: речедвиженческая разминка – комплекс упражнений, корректирующий сбалансированную работу мышц тела, задействованных в физическом движении и звучании голоса и речи. Этот комплекс направлен на гармонизацию и восстановление утерянных связей «тело-голос», способствует мышечному освобождению, развитию фонематического слуха, эмоциональному обогащению, концентрации внимания и приобретению индивидуального звучания через *речемузыку*.

Речемузыка – это и шум, и звук, и мелодия в различных проявлениях темпа и ритмических рисунков. Это ритмически организованный вдох-выдох, это согласные или гласные звуки, это слоги, буквосочетания, слова, фразы и т.д., пронизанные мыслью. От стаккато до протяжных интонаций, от слабого звучания по силе звука до сильного, от звучания в унисон, в терцию и квинту до полифонического звучания в едином аккорде.

Во время разминки мы не раз возвращаемся к различным дыхательным упражнениям, позволяющим скоординировать выдох, распределиться и успокоиться, а также – дикционным – работа со сложными слогами, чистоговоркой. Все упражнения пронизаны *речемузыкой*. И освоить все это богатство нужно для того, чтобы быть выразительными, точными, понятными, органичными и заразительными, т.е. постепенно стремиться к результату, который приведет к раскрытию творческой индивидуальности.

В своей педагогической работе я всегда использую ритмически организованный звук – *речемузыку* как постепенное вхождение в слово, а затем и в тело текста. Звучание голоса как имитация шума моря, плеска воды, завывания ветра, пения птиц, отголосков эха в горах, рассвета и заката и т.п. Если студенты точно выполняют эти упражнения, они начинают постепенно обретать свободу, у них возникают картины, созданные в их воображении: они

проживают свои истории и делятся своими мыслями. «Кто может проникнуть в тайну сочинения музыки? – писал Дебюсси об эмоциональном включении, которое вызывает музыка. – Шум моря, изгиб какой-то линии горизонта, ветер в листве, крик птицы откладывают в нас разнообразные впечатления. И вдруг, ни в малейшей степени не спрашивая нашего согласия, одно из этих воспоминаний изливается из нас и выражается языком музыки» [2, с.192].

Эти слова в полной мере можно отнести и к *речемузыке.* Эта цитата может быть яркой иллюстрацией тех открытий, которые происходят в душах и сердцах студентов, увлеченных звучанием и эмоционально включенных в процесс. Действительно, любое состояние, смену чувств и настроений можно выразить звуком: радость и горе, уныние и веселье, смех и слезы, покой и тревогу, преданность и предательство, любовь и ненависть, разочарование и воодушевление…

Голоса студентов в едином звучании или в индивидуальном, с единым дыханием – прекрасное упражнение для приобретения основных профессиональных актерских навыков: концентрация внимания, воображение и фантазия, позволяющие научиться слышать партнера, найти индивидуальное звучание, распределиться в дыхании, включиться эмоционально и донести мысль до слушающих.

Речемузыка как метод при работе над голосом и речью дает возможность сбалансировать и гармонизировать психоэмоциональное состояние обучающихся, позволяет почувствовать свободу и раскрепощение, творческое самочувствие, а следовательно – нарабатывается навык правильного звучания, точного взаимодействия и воздействия.

Таким образом, освоение данных навыков и умений способствует раскрытию творческой индивидуальности студента. Использование метода речемузыки на занятиях по сценической речи в театральном вузе, а также на тренингах, проводимых для лиц голосоречевых профессий, дает стабильный положительный результат.

Литература

1. Аристотель. О душе // Сочинения в 4-х т. – М., 1976. Т. 1.
2. Дебюсси Клод. Статьи, рецензии, беседы. – М.-Л.: Музыка, 1964.
3. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. – М.: Таланты-XXI век, 2004.

ДРАМАТЕРАПИЯ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ТЕАТР – АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА

Т.А. Попова, к. психол. н.
Москва, Психологический институт РАО

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения драматерапии и экзистенциального театра в психологическом консультировании. Проведено сравнение психодрамы и драматерапии, основные позиции данных направлений. В статье приведен пример экзистенциального театра. Проведен обзор эмпирических исследований по драматерапии, которые делятся на два вектора – поиск эффективных приемов и исследования различных групп респондентов с различными проблемами, рассмотрение успешности применения драматерапии.

Ключевые слова: арт-терапия, драматерапия, экзистенциальный театр, исследования.

DRAMATERAPY AND EXISTENTIAL THEATER - ART-THERAPEUTIC DIRECTIONS OF WORK OF A PSYCHOLOGIST

T.A. Popova, PhD
Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education

Abstract. The article discusses the possibilities of using drama therapy and existential theater in psychological counseling. A comparison of psychodrama and dramatic therapy, the main positions of the seareas. The article provides an example of existential theater. A review of empirical studies of dramaticherapy, which are divided into two vectors, is carried out — the search for effective techniques and research of various groups of respondents with various problems, and the consideration of the success of the use of dramatic therapy.

Keywords: art therapy, drama therapy, existential theater, research.

Истоками драматерапии стали театр и психология. Первым появилось направление психодрамы, основанное Якобом Морено. Но довольно быстро произошло разделение на психодраму и драматерапию. Как их различить? Как понять, что можно применять в практике психологу? С какими проблемами работает данное направление? В рамках статьи невозможно осветить все аспекты, но различия попробуем описать.

Более подробно о различиях данных направлений можно ознакомиться в замечательной книге чешских коллег – Милана Валента и Мартина Полинека «Драматерапия». В данной статье представлен краткий обзор некоторых позиций.

Британская ассоциация драматерапевтов дает следующее определение направлению: «Драматерапия помогает понять и смягчить социальные и психологические проблемы, психические заболевания и ограничения; она является инструментом упрощенного символического самовыражения, благодаря которому личность познает себя посредством творчества, охватывающего вербальный и невербальный компоненты коммуникации». У драматерапевтов США немного другое определение их деятельности: «Драматерапия может быть определена как целенаправленное использование драматических/театральных методов для достижения терапевтической цели ослабления симптоматических проявлений, духовной и физической интеграции и личностного развития» (Национальная ассоциация драматерапии США) [9, 58].

Чешские коллеги-исследователи придерживаются другого определения: «Драматерапия – лечебно-воспитательная дисциплина, в которой преобладают групповые мероприятия, использующие театральные и драматические средства в групповой динамике для ослабления симптоматических проявлений, смягчения последствий психических расстройств и социальных проблем, а также повышения уровня социального развития и интеграции личности». [1, с.24, 58]. Отметим, что драматерапия более свободна и может представлять не только реальные картины прошлого, как в психодраме, но фантазийные.

Когда актер играет роль, а не воплощает свой личный опыт, он проживает судьбу предложенного героя: все чувства, эмоции и мысли персонажа. Это помогает актерам глубже понять человеческую природу, стать мудрее, расширить восприятие.

Также человеку предоставлена возможность проживать истории прошлого, позицию своей матери или супруга, с которыми, например, был конфликт. То есть, проживая роль другого, клиент начинает воспринимать ситуацию совсем иначе, видеть жизнь более многогранно и возможно снижение агрессии, аутоагрессии, обиды, злости и других негативных эмоций и переживаний.

Следует напомнить, что существует две точки зрения на системное понимание драматерапии: *драма как терапия*, т.е. понимание драматерапии как своеобразного психотерапевтического метода, как разновидности арт-терапии, и второй взгляд – *драма в терапии*, т.е. использование драматерапевтических методов в рамках «больших» школ психотерапии, прежде всего в гештальт-терапии и в поведенческой терапии. Точно так же разделяются взгляды на арт-терапию – как на самостоятельное направлении в психологическом консультировании и психотерапии, так и на включение отдельных методов и методик в отдельные направления.

Если рассматривать отличие теоретической базы психодрамы и драматерапии, то, основываясь на предложенной М. Валента и М. Полинеком концепции, отметим, что различия есть в форме: психодрама базируется на пяти основных элементах – сцена, субъект (протагонист), режиссер, статисты (вспомогательные артисты) и публика. Драматерапия в

своих теоретических посылках использует несколько моделей и отправных точек: паратеатральную модель, вывод позиции терапевта на позицию художника; ролевую модель, где отдельная личность рассматривается в совокупности биологических, семейных, профессиональных и других социальных ролей. В драматерапию гармонично включены разные миры – легенды, мифы, народные сказания, былины, а также рассматриваются позиции с ритуалом; особенно авторы подчеркивают воспитательную и лечебную драму, ее важнейшую роль в работе с клиентами и пациентами. Обращаясь к монографии, можно отметить, что чешские исследователи подробно рассматривают, на чем ставится акцент в данном направлении: если исходить из топографической модели отдельных слоев бессознательного, принимаемой глубинно ориентированной, прежде всего аналитической психологией, то коллективное бессознательное (архетипы и архетипические модели поведения и переживания, а также работа по осмыслению символов бессознательного) находится в особом фокусе внимания драматерапии [1]. Тогда как психодрама ориентирована на содержание и прорабатывание индивидуального бессознательного. Обратимся к форме и содержанию терапевтических сеансов. Основой для психодрамы обычно является специфический случай, воспоминание, представление или сон, которые демонстрируются с помощью методов Якоба Морено. Драматерапия же отличается тем, что ее базисом становится не воспроизведение собственных, индивидуальных и специфических жизненных событий, а те темы, которые возникают спонтанно в процессе свободных ассоциаций во время импровизации. Интересным аспектом является и то, что исследователи крайне внимательно относятся к групповой активности и динамике группы. Так, они считают, что в этом тоже кроется отличие психодрамы от драматерапии, поскольку последняя значительно чаще ориентирована на групповую активность и динамику, чем психодрама. Раскрытие основного персонажа входит в цели и задачи психодрамы. Авторы отмечают, что в организационной форме также существуют различия между этими двумя направлениями.

Несмотря на то, что в драматерапии преобладает групповая работа, она также располагает и индивидуальной формой, в то время как психодрама работает лишь как групповое мероприятие. Один из основных аспектов, который разводит психодраму и драматерапию в разные стороны – это трактовка роли психотерапевта, его включенность в драматическую игру. Джонсон [6] оценивает терапевта и клиента с этой точки зрения. В вербальной терапии оба выпадают из роли (в драматическом смысле этого слова), в психодраме клиент играет роль, в то время как терапевт остается без актерской роли, подобно режиссеру в традиционном театре; в драматерапии терапевт всегда играет роль в постановке и направляет клиента с помощью импровизации. Какова же типология ролей, в которых выступает клиент? В психодраме он, конечно, в первую очередь играет самого себя, а вот драматерапия предлагает использовать потенциал проекции, поэтому роли, которые есть в спектакле, или которые, возможно, возникают спонтанно, проективные. Отметим, что в наборе средств драматерапия выглядит достаточно эклектичной: нет никаких особых исключений в реквизите – маски, макияж, подготовленный текст (библиотерапия), элементы куклотерапии, танцедвигательной терапии, музыкотерапии и т.п.

У драматерапии можно отметить широкий клиентский круг, данное направление успешно и эффективно работает как с пациентами, так и с клиентами. По мнению М. Полинека и М.Валента, значительный объем клиентов – пациенты с психическими отклонениями; далее следует группа, включающая клиентов с психиатрическими диагнозами; также часть клиентов – молодые люди со специфически возрастными расстройствами в учебе и поведении, с иными нарушениями поведения или подверженные психосоциальной опасности; лица в ситуации социальной изоляции; лица, отбывающие наказание или находящиеся под наблюдением после отбытия наказания; геронтологические клиенты.

В 2017 г. автор данной статьи, впервые попав на конференцию по приглашению Мартина Полинека для выступления и проведения мастер-класса по артлоготерапии, познакомилась с работой педагогического факультета им. Палацкого в городе Оломоуц (Чехия) и с удивлением отметила, что направление драматерапии имеет статус отдельной специальности, которой обучают на педагогическом факультете университета.

Профессионально драматерапией в Чехии занимаются, прежде всего, специальные педагоги, социальные педагоги и другие педагогические работники («педагоги свободного времени», работающие с детьми за пределами основной общеобразовательной программы), далее идут психологи, врачи и специалисты, работающие в сфере профилактики социально-патологических явлений.

Каковы особенности данной терапии? Каковы цели и задачи? К. Майзланова [10] в качестве основных целей драматерапии называет: снижение напряженности, развитие сопереживания, воображения и креативности, разблокирование коммуникационного канала, интеграцию личности, развитие уверенности в себе, формирование чувства ответственности, корректировку реальных стремлений.

В терапии всегда работа ведется, исходя из запроса клиента, специалист делает упор на разные аспекты и в соответствии с особенностями клиента. Так, например, при работе с детьми с РАС (расстройства аутистического спектра) мы должны особое внимание уделять их поведению, терапевтический подход должен быть структурирован и сосредоточен на зрительном контакте, использовании модуляций голоса, наблюдении за своим отражением в зеркале и т.п. Для другой категории клиентов (например, для пожилых людей) необходимо найти задачу, мотивирующую их: выдвинуть целью тренировку памяти (профилактика болезни Альцгеймера), или, используя, вариант артлоготерапии (сочетании арт-терапии и логотерапи), достичь важного осмысления собственной жизни. Пожилые люди достаточно позитивно откликаются на участие в мастер-классах и на терапию, связанную с искусством, что помогает специалистам доиваться хорошего эффекта.

В качестве примера можно привести проведение в Москве мероприятия «Youngold», где были представлены лекции, мастер-классы и различные формы активности. Целевая группа – пенсионеры. Автор данной статьи проводила мастер-класс «Арт-терапия как ключ к здоровью и долголетию», причем группу решили ограничить, поскольку было отведено немного времени для работы. Но поскольку интерес был очень большой, пришлось увеличить круг участников практически на 50%. Это свидетельствует о том, что люди старшего возраста и в России могут быть клиентами арт-терапевтов, использующих драматерапию. С 2017 г. чешские специалисты активно и успешно работают в Арзамасе с приемными семьями, где фонд «Виктория» построил семейную деревню. Мартин Полинек применяет драматерапию с целью адаптации детей к новым условиям приемной семьи.

Остановимся на *приемах работы в драматерапии*. Различают запланированную импровизацию, когда клиент заранее уведомлен и решает, какое место он займет в постановке. В данном случае импровизация хорошо структурирована, но у клиента для ознакомления с ролью остается мало времени, зачастую результат выступления и воплощения выбранной роли неизвестны. Следующий прием – незапланированная импровизация, мгновенный выбор роли клиентом, он принимает быстрое решение – принимает или отвергает данную роль; и, наконец, импровизация экспромтом – клиент не посвящен в ситуацию, ничего не знает о роли, может менять по предложенным обстоятельствам позиции, переходя от одной сцены к другой. Данные приемы могут успешно быть воплощены и использованы в экзистенциальном театре.

Экзистенциальный театр – еще одно направление, близкое, а возможно, являющееся модификацией драматерапии. Название, скорее всего, взято у одноименного произведения Жана-Поля Сартра. В данной модификации предусматривается психотерапевтическая работа с экзистенциальными данностями – свободой, одиночеством, смертью, бессмысленностью. Важным аспектом является работа со страхом смерти, исследование этого страха, принятие экзистенциальных данностей. Изучение глубинного, постижение себя, размышление о своей экзистенциальной ситуации, о чем писал экзистенциальный психотерапевт Ирвин Ялом. Погружение в экзистенциальные переживания – путь принятия конечности бытия, осмысленности существования.

Далее остановимся на экспериментальном варианте экзистенциального театра, представленного в МИЭК. Как пишет его основательница И. Власенко, «театр – этот древний, испытанный временем способ бытия-вместе-с-героем — можно рассматривать как модификацию терапевтической группы, основанной А.Е. Алексейчиком, который неустанно

повторяет: «Если жизнь калечит и жизнь же и лечит, то возможно ли организовать такую жизнь, которая бы оказалась лечебной, и лечебной не за 20-30 лет, а за секунды, минуты, часы, дни, недели, в крайнем случае, месяцы?» В экзистенциальном театре это может произойти за 5-6 часов работы (2,5 часа на собственно театр и столько же или чуть больше на время «фойе», «закулисья», «антрактов»)» [2].

Можно отметить интересную черту у экзистенциальных терапевтов: о каких-то событиях в жизни они предлагают порефлексировать, наложив событие на свое восприятие и свои установки. Так, например, задержавшись по определенным причинам к началу работы, И. Власенко предложила поразмышлять над вопросами: «Кого или что я ожидаю в жизни, от жизни? Кто или что меня ждет? Куда я опаздываю? И надо ли мне это «куда»? С чем опаздываю? Что значит «вовремя»?» Группа обязательно принимает правила совместной работы. Затем выясняются основные позиции участников в кругу: «Что для меня театр?» и «Ради кого или чего я начинаю это действие?» Степень готовности обычно бывает разная, и диапазон запросов широк: от простого любопытства до разрешения всех жизненных проблем разом. Власенко вводит интересные «театральные» понятия, но с новым своим значением. Например, «фойе» – это все то, что происходит в терапевтической группе до спектакля. В переводе с французского это слово означает «очаг». Здесь происходит Встреча, которая предоставляет участнику возможность выявить свою актуальную экзистенциальную тему и через «бытие-вместе-с-героем» помочь продвинуться к собственной подлинности.

«Театр в широком смысле – это не только игра актеров, но и потаенное от публики действо созидания спектакля, а также сама публика с ее спектром реакций на происходящее. Такая многослойность действия, жизнь на сцене и за рамками сцены дает простор для выбора и приобретения нового опыта, который может стать толчком к самопознанию, толчком к развитию» [2]. Также автор считает, что законы театрального искусства помогают осознанию свей истинности, таланта через активные действия и рефлексию. Участники ищут ответы на вопрос «Что этот мир для меня?» и «Кто я в этом мире?» Интересной находкой экзистенциального театра считается сделанный выбор – быть героем пьесы или участвовать в создании спектакля как-то иначе? В театре требуется много работников: декоратор, костюмер, звукорежиссер, гример, билетерша, директор, театральный критик, буфетчица, гардеробщик и зритель. Каждый делает свой выбор самостоятельно.

После поставленного спектакля проходит работа в кругу – разбор, но не игры актеров, а рефлексия и обратная связь. Пожалуй, это самый главный момент – осознание процесса и осмысление того, что произошло и что происходит в твоей жизни.

Похожий эффект, но без обратной связи можно пронаблюдать и на спектакле, поставленным под руководством С.В. Штукаревой. Режиссер – С. Куцевалов, а актеры – студенты и выпускники Высшей школы логотерапии. Спектакль единственной пьесы Виктора Франкла «Синхронизация в Биркенвальде» демонстрируют 1-2 раза в год, и логотерапевтическое влияние пьесы на участников и на зрителей вне всякого сомнения.

Ведутся ли исследования по данной тематике? Да, и достаточно активно. Исходя из анализа исследований в данной области, их можно условно разделить на две главные категории: исследование эффективности драматерапии и ее отдельных техник для определенных групп, а также исследование общих принципов работы драматерапии. Обзор исследований будет касаться работ зарубежных коллег и не потому, что мы как-то определили приоритеты, а из-за того, что, к сожалению, не найдены эмпирические исследования отечественных авторов.

Одна из самых больших групп клиентов в драматерапии – это пациенты с психическими отклонениями и психиатрическими диагнозами [1]. В связи с этим проводятся различные исследования по измерению эффективности воздействия определенных техник на данные группы. Keulen-deVos и другие исследовали эффективность драматерапии у правонарушителей с расстройством личности [7]. Так как у данной группы часто отмечают связь совершения преступлений с эмоциональным дефицитом, цель драматерапии была в вызове определенных эмоций. Задачей исследования была проверка гипотезы: являются ли драматерапевтические сессии, направленные на пробуждение чувств уязвимости (грусти, тревоги), а также злости,

эффективными для людей с расстройством личности, совершивших преступление. Данные эмоции были выбраны, так как они являются противоположными состояниями при проявлении агрессии и испытании ее на себе. В основных сессиях использовался метод ролевой игры, в которой воссоздавались ситуации, способствующие вызову у испытуемых соответствующих эмоций.

С каждым респондентом было проведено по пять сеансов драматической терапии: вводная сессия, сессия знакомства, сессия для проявления эмоциональной уязвимости, сессия для проявления злости и сессия, на которой было подведение итогов. Эмоции были оценены с помощью шкалы MOS (Mode Observation Scale). В результате участники показали значительно более яркое проявление чувства уязвимости в течение всех трех основных сеансов. В случае же сеанса для проявления злости у испытуемых не было видно ее более выраженных проявлений. Таким образом, авторы делают вывод о том, что полученные результаты доказывают, что методы эмпирической драматической терапии могут быть эффективными в пробуждении ранимых эмоциональных состояний у клиентов с расстройствами личности. Данное исследование показывает частный случай изучения эффективности применения определенной техники на специфическую группу.

Проведенное исследование Jaaniste и др. [5] также изучает влияние драматерапии на определенную группу. На этот раз оценивалось влияние драматерапии на качество жизни пожилых людей с легкой или умеренной деменцией, в основном с болезнью Альцгеймера. Исследование включало в себя количественный метод – сравнение шкалы качества жизни QoL-AD (QualityofLifeAlzheimer'sDisease) у контрольной и экспериментальной групп. В контрольной группе участники смотрели фильмы, в то время как в экспериментальной посещали 16 групповых терапевтических встреч. Исследования были проведены до и после встреч и просмотров кино. Все драматерапевтические встречи были структурированы одинаково, применяемые техники различались. Одной из приведенных в исследовании использованных техник является рассказ личной истории одного из участников, на основе которой предлагается импровизация или же разыгрывание различных ролевых игр.

В результате исследования не было выявлено статистически значимого отличия среднего балла QoL-AD у группы драматерапии до и после 16 встреч, однако средний балл немного увеличился по сравнению с группой, просматривающей фильмы, у которой он понизился. Авторы утверждают, что из этого можно заключить вывод о наличии позитивных изменений и что драматерапия влияет на ощущаемое благополучие и качество жизни.

Изучению влияния групповой терапии на основе драмы на самооценку и самостигматизацию пяти участников с психическим расстройством и на стигматизацию расстройств семью студентами университета, не имеющими психических заболеваний, было посвящено исследование Orkibi и др. Все участники в процессе исследования находились в одной терапевтической группе.

Для измерения самостигматизации использовалась шкала ISMI (The Internalized Stigma of Mental Illnessscale), стигматизации других – шкала PDD (The Perceived Devaluation and Discrimination Scale) и самооценки- опросник RSE (Rosenberg Self-Esteem). Измерения делались в 14 временных точках: 3 до терапии, 8 в периоде прохождения терапии и 3 после терапии.

Результаты исследования подтверждали все выдвинутые авторами гипотезы и показали, что во время и после групповой драматерапии у участников, имеющих психическое расстройство, понижается уровень самостигматизации, а среди студентов виден рост в самооценке и понижение стигматизации других [11].

Следующие рассматриваемые нами два исследования изучают иной вектор: общие для драматерапии принципы работы. Целью исследования Cassidy и др. [4] было выявление ключевых принципов работы, которые способствовали благоприятным изменениям клиента, для чего авторы провели мета-анализ тринадцати описаний драматерапевтических сессий.

В итоге, при выделении главных категорий и тем получилось пять главных принципов работы в драматерапевтическом процессе — это принципы «здесь и сейчас», «создание безопасной атмосферы», «работа вместе», «возможность контроля и выбора» и «активное участие».

Отметим, что современная драматерапия нуждается в более тщательном исследовании и анализе. Продолжение исследования находим у тех же авторов, которые в этот раз анализировали интервью, проведенные с драматерапевтами и клиентами [3]. В данном исследовании затрагивается проблематика большого разнообразия подходов в драматерапии. Исследователей интересовало: есть ли определенные, единые для разных подходов принципы, способствующие развитию клиентов, эффективности и плодотворности работы в рамках драматерапии.

Из текста интервью выделялись главные обозначенные респондентами способы, которые благоприятствовали процессу драматерапии, – он становился более эффективным и полезным, способствующим развитию клиента. При анализе интервью выявилось три главных принципа работы. Первым являлась «работа на безопасной дистанции», изначально устанавливаемая терапевтом, но изменяемая и клиентом. Вторым принципом оказалось «наличие позволения от терапевта и от самого себя играть и пробовать новые способы существования». Третий принцип заключался в «активной включенности в терапию: проживании опыта через тело». (Для вовлечения в процесс был отдельно выделен физический аспект – свое тело, через который клиент в драматерапии также выражает свой внутренний мир.)

Поиск общих для драматерапии принципов работы показывает необходимость в обобщении знаний и способов работы. В условиях многообразия подходов проявляется необходимость в объединении драматерапии, а также в выявлении единых эффективных способов. Таким образом, можно подвести итог: драматерапия – модальность арт-терапии, позволяющая специалисту работать с клиентом/пациентом через драматическое искусство, присоединяя искусство психотерапии. Драматерапия является достаточно эффективным направлением в психотерапиии и психологическом консультировании и позволяет достигать успехов в работе специалистов.

Литература

1. Валента М., Полинек М. Драматерапия. Пер. с чешск. – М.: Когито-Центр. 2013.
2. Власенко И. По дороге к экзистенциальному театру // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2010. № 16.
3. Cassidy S., Gumley A., Turnbull S. Safety, play, enablement, and active involvement: Themes from a Grounded Theory study of practitioner and client experiences of change processes in Dramatherapy // The Arts in Psychotherapy. 2017. Т. 55. С. 174-185.
4. Cassidy S., Turnbull S., Gumley A. Exploring core processes facilitating therapeutic change in Dramatherapy: A grounded theory analysis of published case studies / /The Arts in Psychotherapy. 2014. Т. 41. №. 4. С. 353-365.
5. Jaaniste J. et al. Drama therapy with older people with dementia. Does it improve quality of life? // The Arts in Psychotherapy. 2015. Т. 43. С. 40-48.
6. Johnson D.R. Drama Therapy as an empowering tool. Postmodern playspaces. № 3. Pp. 83-90.
7. Keulen-de Vos M. et al. Evoking emotional states in personality disordered offenders: An experimental pilot study of experiential drama therapy techniques // The Arts in Psychotherapy. 2017. Т. 53. С. 80-88.
8. Landy R. Drama therapy: Concepts and practices // Springfield, IL: C.C. Thomas.1985.
9. Landy R. Persons and perfomans – the meaning of role in drama, therapy and every day life. New York – London: Guilford, 1993.
10. Majzlanová K., Dramatoterapia, Bratislava: Humanitas. 1999.
11. Orkibi H., Bar N., Eliakim I. The effect of drama-based group therapy on aspects of mental illness stigma // The Arts in Psychotherapy. 2014. – Т. 41. №. 5. С. 458-466.

ТЕАТРАЛЬНАЯ АПРОПРИАЦИЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК И ЗАДАЧ

Ю.В. Кармазина, психолог, Москва
Ю.А. Осеева, магистр РГИСИ, Санкт-Петербург

Аннотация. В статье исследуются спектакли, которые используют апроприированные психотерапевтические техники (терапевтическая сессия, работа с проекциями, диалог и встреча, динамическая группа, психодрама). Рассматриваются проблемы, связанные с односторонним присвоением методик. Подобный ракурс в русскоязычном поле поднимается впервые и выявляет важные этические вопросы.

Ключевые слова: апроприация, театральные эксперименты, этика, психотерапевтические техники в театре.

THEATRICAL APPROPRIATION OF PSYCHOTHERAPEUTIC TECHNOQUES AND TASKS

Y.V. Karmazina, psychologist, Moscow
Y.A. Oseeva, PhD student, RSUPA, Saint-Petersburg

Abstract. The article explores the performances, which use appropriated psychotherapeutic techniques such as psychotherapeutic session, work with projections, dialogue and meeting, dynamic group, psychodrama; considers the problems related to one-way appropriation. This view is discussed in Russian publication for the first time and it identifies important ethic questions.

Keywords: appropriation, theatrical experiments, ethics, psychotherapeutic techniques in the theatre.

В последнее время в театральных афишах независимых театров России можно обнаружить спектакли, настолько нетрадиционные по форме или по воздействию на зрителя, что вокруг них не утихают споры – а театр ли это? Или что-то другое? Иногда в них не происходит ровным счетом ничего, нет актеров, а все действия производятся самим зрителем. Или и действий тоже нет, а есть ситуация совместного молчания «на заданную тему». Или есть встреча одного артиста и одного зрителя, когда они разговаривают о каком-то жизненном опыте этого зрителя, после чего театральные критики иногда спрашивают: «И чем это отличается от психотерапии?», и это вопрос, в ответ на который мы хотим сегодня выдвинуть свою гипотезу.

Нам кажется, что в значительной мере современные театральные эксперименты включают в себя апроприированные психологические техники и во многом – задачи.

Например, режиссер Дмитрий Волкострелов (театр post, СПб) создает такие театральные события, в которых снимает привычное разделение сценического и реального зрительского времени, создавая ситуацию замедления, острого ощущения «здесь и сейчас». Например, спектакль, в котором артисты все время сидят на сцене, пьеса разбита на пронумерованные эпизоды, которые выпадают на генераторе случайных чисел. Когда эпизод объявлен – артисты поднимаются, подходят к определенному квадрату на сцене, вот только тут «включаются», играют свой короткий эпизод, после чего снова садятся на свои места. То есть Волкострелов, во-первых, работает с разрушением ожиданий (и весьма преуспел в этом), во-вторых, погружает зрителей всегда в крайне неудобные, непривычные ситуации, в которых поднимаются все привычные механизмы сопротивления, но, поскольку их негде разместить в ситуации спектакля, на протяжении часа (примерно столько длятся все его спектакли) зритель вынужден оставаться со всем спектром своих чувств один на один. Работы режиссера различаются по стилистике, театральной механике, но практически у всех них есть общее – он программирует ситуацию, в которых происходит реальная встреча зрителя со своими чувствами, потребностями и сопротивлениями, и это имеет мощный терапевтический потенциал.

Есть и более радикальные примеры: акционистка Катрин Ненашева (Москва) создала перформанс, посвященный пыткам и разного рода насилию. Вторая часть «Груза» – это игра, в которую «предлагают» поиграть зрителям. В этой игре ты можешь стать насильником (Командиром), жертвой насилия (Шавкой) или наблюдателем. Эта часть вызвала широкое обсуждение, потому что зрители, участвовавшие в ней, столкнулись с сильной эмоциональной реакцией. Ситуация сконструирована как психологическая ролевая игра, которая должна помочь увидеть различные выходы из этой ситуации, а также дать человеку возможность побывать в разных ролях. Но апроприированная техника, перенесенная на другое поле, потеряла важнейшие составляющие: гарантии безопасности, контакт с участниками, возможность остановиться, а самое главное – возможность участника присвоить себе ответственность за свой выбор. Широкую огласку получил показ, на котором один из участников начал вмешиваться, пытался остановить Командиров и уговорить Шавок не подчиняться легализованному «игровому» насилию (в отличие от ролевой игры, кстати, действия там совершались реальные), но создатели перформанса (которые также участвуют в каждом показе) применили к нему физическое насилие: его ударили. Тем самым игра была лишена своей игровой, т.е. добровольной и осознанной части. В результате перформанс оказывается потенциально опасной, ретравматизирующей ситуацией для зрителей, потому что реализует ситуацию отсутствия возможности это изменить: либо ты, либо тебя, либо ты молча за этим наблюдаешь, либо (ввели такую опцию после скандалов) уходишь в соседнюю комнату и сидишь там, зная, что происходит. Важным, на наш взгляд, является тот факт, что сами создатели называют себя жертвами насилия, и для них вся эта ситуация, конечно, является более терапевтической (что тоже не точно), чем для зрителей, но за чей счет?..

Еще один пример, сходный по возможному наносимому зрителю урону, – спектакль «Questioning?» швейцарской театральной компании «MagicGarden» (в русской адаптации «Кто ты?», Москва, СПб). Перформанс строится следующим образом: незнакомые люди рассаживаются парами друг напротив друга, им запрещено общаться между собой. Под стульями у каждого находится несколько конвертов, по команде ведущего участники достают и вскрывает первый конверт, затем второй и так далее. В каждом конверте находится анкета со списком вопросов о человеке, сидящем напротив. Начиная с его любимого фильма и заканчивая скрытыми сексуальными фантазиями. Когда анкеты заполнены, участники могут оставить дополнительные пожелания друг другу, а после этого анкеты переходят к тому, о ком они составлялись. Понятно, что это работа с проекциями, о на спектакле никто не объясняет, что адресованное к партнеру в большей степени касается самого проецирующего. Между тем, описания, с которым сталкиваются получившие обратную связь люди, часто уничижительны и травмирующие. Например, женщина узнает, что ее партнер по спектаклю думает о ней: «Фригидная домохозяйка», или мужчина получает пожелание от дамы напротив: «Похудей». То есть проекция носит оценочный характер, что может травмировать участников. Но если организаторы «Груза 300» хотя бы предполагают, что участникам может понадобиться помощь психолога, и приглашают его на показы, то у организаторов «Questioning» такого вопроса нет.

Самым сложным с этической точки зрения примером является спектакль Перфобуфета (СПб) «Все триггеры только о любви». Указанный в рекламе жанр: перфотерапия. Его создатели, с одной стороны, предлагают психологическую помощь театральными средствами, с другой – уверены, что приставка – «перфо» снимает с них ответственность за отсутствие специального образования и навыков. После того как зритель приобретает билет, ему приходит письмо с возможностью выбрать одного из трех экспертов. Их описание субъективно и больше касается особенностей личности экспертов: «чуткий», «внимательный», «мужественный», «заботливый», «прямолинейная», «чистосердечная». Также в письме просят описать проблему, связанную с какими-то неудавшимися отношениями, и ответить на наводящие вопросы. Собственно спектакль – это встреча один на один, по сеттингу воспроизводящая терапевтическую сессию. Непосредственно сеанс ограничен 40-50 минутами (время не всегда выдерживается). Зритель знакомится с экспертом, который подробно расспрашивает его о заявленной проблеме, а после либо дает совет, либо проводит эксперимент, используя разные техники(чаще всего из гештальт-терапии), после чего сразу предлагает оставить свои

впечатления о сеансе. В результате зритель не может адекватно оценить произошедшее и, как правило, находясь в состоянии сильного эмоционального возбуждения (фрустрации или эйфории), оставляет положительный отзыв. Лишь спустя какое-то время к человеку возвращается способность критически осмыслить произошедшее, и он может оценить, насколько травматично было это вмешательство. Предлагаемая перфотерапия для людей, не имеющих собственного клиентского опыта, выглядит как настоящая терапия (усиленная театральными эффектами), и создатели действительно ставят перед собой цель привести зрителя к качественным изменениям в жизни, однако подобная «терапия» по многим параметрам является рискованной и небезопасной.С точки же зрения создателей спектакля все риски снимаются тем, что зритель купил билет, следовательно, предупрежден, что это театр.

Нам видится это главной сложностью в переносе психологических техник на территорию театра: они теряют этические нормы, выработанные психологами за сто лет. Впрочем, есть и счастливые примеры: режиссер Галина Жданова (Социально-художественный театр, СПб) пригласила для работы над спектаклем «TOPGIRLS» гештальт-терапевта Ольгу Плисик, в результате постановочная группа в течение года работала над пьесой в формате динамической группы. Эта часть работы никак не визуализирована на сцене, но, на наш взгляд, это также пример апроприации, просто в ином, гораздо более этичном и профессиональном ключе.

Еще один пример удачного взаимодействия – спектакль-инсталляция «Мам, привет» (Москва), основанный на реальных переживаниях разных людей. На этапе создания режиссер Вика Привалова попросила участников записать истории и переживания, связанные с отношениями в семье, и затем интегрировала их в пространство выставки. Зрители ходят между экспонатами, предлагающими разные способы взаимодействия, например, рабочий стол с тетрадками и дневником, под который нужно забраться, чтобы прослушать аудиотрек. Истории о матерях почти все драматичны, но пережиты и осознаны участниками, и рассказываются с этой позиции. Отдельное или совместное семейное посещение стимулирует дискуссию на болезненные и табуированные внутри семьи темы. Спектакль использует элементы арт-терапии: под руководством куратора из детской программы зритель может нарисовать портрет мамы, а в финале – написать что-то своему ребенку, существующему или еще не рожденному, и прикрепить к холодильнику, стоящему на выходе из инсталляции.

На протяжении всей истории театра можно видеть, как он последовательно апроприирует техники других видов искусства (цирка, танца, кино, музыки и т.д.).Сегодня этот процесс расширился на разные виды человеческого досуга: так, уже есть спектакли, основанные на апроприации форматов дискотеки, концерта, караоке-вечеринки и т.д., –однако обычно это делается достаточно уважительно, вбирая не только технику и эстетику, но и выработанные этические нормы, границы допустимого, сопрягая свои, сугубо театральные задачи, с задачами апроприируемого формата. В случае же с психологией, как нам кажется, что-то пошло не так. Театр берет только внешнюю форму, не осознавая всех скрытых за ней факторов. В свою очередь психология словно игнорирует происходящее, не делая ничего: не отстаивает свои границы, но и не просвещает, не учит, не дает этическую оценку новым отношениям с театром.

ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ИСКУССТВА В АНТИАДДИКТИВНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ

В.В. Барцалкина, к.п.н., проф. МГППУ
А.А. Дегтярев, магистр психологии
Я.В. Ковалевский, к. иск., магистр психологии, Москва

Аннотация. В статье описан опыт применения визульных средств искусства – театра и кино – в антиаддиктивной профилактике. Раскрыто содержание и представлены этапы проведения Программы интерактивных занятий по развитию личности и профилактике аддиктивного поведения подростков «Здоровая молодежь – общее дело»

Ключевые слова: визуальные средства искусства, антиаддиктивная профилактика, кино, актерское мастерство, интерактивные занятия.

VISUAL MEANS OF ART IN ANTIADDICTIVE PREVENTION

V.V. Bartsalkina, PhD, Prof. of MSUPE
A.A. Degtyarev, Master of Psychology
Y.V.Kovalevsky, PhD, Moscow

Abstract. The practice of the visual means of art (the theatre and the cinema) in antiaddictive prevention is described in the article. The article presents the stages and the content of the Programme named "Healthy Youth is Our Common Cause" which is a programme of the interactive educational classes on personality development and addictive adolescent behaviour prevention.

Keywords: visual means of art, antiaddictive prevention, cinema, acting skills, interactive classes.

На сегодняшний день кино остается одним из самых популярных среди молодежи видов искусства, вызывающих достаточно стабильный интерес. Возможности кино обеспечивают не только особую наглядность информации, но и помогают глубже ее понять и почувствовать. Кино делает эту информацию максимально доступной для восприятия. Не случайно, поэтому, молодежь, имея возможность сознательно размышлять над фильмами, нередко привносит в свой внутренний мир мысли, слова, выражения, внешнее поведение из фильмов [2; 4]. Но также велики и возможности театра.

Располагая мощнейшим потенциалом влияния на сознание людей, кино и театр с их возможностями не могли не привлечь внимание специалистов по профилактике социально-значимых проблем современного общества, включая наиболее актуальную для подрастающего поколения – проблему аддиктивного поведения. Динамика роста употребления психоактивных веществ среди молодежи заставила пересматривать как содержательную часть традиционных профилактических программ, так и форму их реализации в образовательных учреждениях.

Профилактика аддиктивного поведения в подростковом возрасте имеет свои особенности. Во-первых, подростковый возраст – это кризисный период развития, отражающий не только субъективные явления процесса становления, но и кризисные явления общества. Во-вторых, именно в подростковом возрасте начинают формироваться очень важные качества личности, обращение к которым могло бы стать одной из важнейших составляющих профилактики аддиктивности [1]. Это такие качества, как стремление к развитию и самосознанию, интерес к своей личности и ее потенциалу, способность к самонаблюдению. Важными характеристиками этого периода являются появление рефлексии и формирование нравственных убеждений. Подростки начинают осознавать себя частью общества и обретают новые общественно значимые позиции; делают попытки в самоопределении.

Смещение акцентов и пересмотр методов антиаддиктивной профилактики продиктованы тем, что жизнь современного подростка существенно усложняется. Молодежь не хочет готовых и простых рецептов, которые предлагает ей традиционная профилактика, ориентированная на информирование о пагубном влиянии наркотиков и запугивание, она хочет до всего «дойти» сама, активно работая над поиском «своего», адекватного ее сегодняшним потребностям смысла, интерпретируя предложенную ей информацию. Поэтому информационно-просветительский этап антиаддиктивной профилактики с необходимостью должен переориентироваться и быть направлен на расширение компетенции подростка в таких важных областях, как культура межличностных отношений, технология общения, способы преодоления стрессовых ситуаций, конфликтология и собственно проблемы аддиктивного поведения с рассмотрением основных аддиктивных механизмов, видов аддиктивной реализации, динамики развития аддиктивного процесса и последствий.

В этой связи фильм, а также театральную постановку можно рассматривать как необходимый инструмент обучения и расширения знаний в этих важных вопросах. Здесь можно найти различные точки зрения, спорные мнения и противоречивые идеи, что заставляет задуматься над привычными вещами, мнениями, поведением. Помимо информирования – вызвать адекватную эмоциональную реакцию на проблему, имеющую социальную значимость.

Каждый просмотр фильма или определенного спектакля выступает как воспитательное мероприятие. Задача специалиста, занимающегося профилактикой, заключается в том, чтобы, во-первых, не допустить отрицательного воздействия картины как элемента стихийного воспитания; во-вторых, сделать увиденное эффективным средством целенаправленного формирования личности; в-третьих, научить подростка использовать кино и театр в качестве средства самовоспитания.

Учитывая современные тенденции в области превентивного образования, особенности подросткового возраста и опираясь на критерии построения профилактической деятельности, коллективом специалистов (Барцалкина В.В., Дегтярев А.А., Дегтярева М.А., Ковалевский Я.В.) была разработана Программа интерактивных занятий по развитию личности и профилактике аддиктивного поведения подростков – «Здоровая молодежь – общее дело» (далее – Программа).

Программа состоит из цикла интерактивных занятий, содержание которых опирается на просмотр десяти документальных фильмов, снятых по сценариям авторов и направленных на развитие личности и профилактику аддиктивного поведения подростков: «Секреты манипуляции: алкоголь»; «Секреты манипуляции: табак»; «Влияние алкоголя на репродуктивную систему человека»; «История одного обмана: мифы и факты об алкоголе»; «Наркотики: секреты манипуляции»; «Четыре ключа к твоим победам»; «Девушка в современном социуме»; «Пять секретов настоящего мужчины»; «Путь героя»; «Уровни развития отношений».

Сценарный контент этих фильмов включает приемы, позволяющие исключить директивный метод подачи материала, сосредотачивая внимание подростков на исследовании той или иной затрагиваемой в фильме проблемы, обсуждение которой ведут герои фильма, их сверстники. Этим создаются условия для самостоятельного формирования у молодежи мнения, в частности, о процессе наркотизации, о способах манипуляции сознанием и мифах относительно алкоголя и наркотиков, существующих в обществе [3]. Участие в фильме авторитетных экспертов служит доказательством достоверности новых сведений. Исходя из того, что важную роль в саморегуляции подростков играют образы-идеалы, идентификация себя с героями, фильмы предоставляют подросткам возможность познакомиться с реальными героями, людьми интересными, целеустремленными, активными, успешными, преодолевающими серьезные препятствия, победителями.

Каждое интерактивное занятие включает просмотр фильма на одну из обозначенных тем, актуальных для молодежи, и организацию дискуссии, как коллективного обсуждения вопросов, поднятых этими темами. После каждого просмотра ведущий предлагает подросткам обсудить ряд проблемных вопросов, которые освещались в фильме. Интерактивные занятия подразумевают способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие ведущего и подростка. При этом решающая роль отводится ведущему. Именно от ведущего в значительной степени зависит эффективность профилактической работы, что налагает на него определенные обязательства. Ведущий должен обладать не только специальными профессиональными компетенциями, но и своеобразным актерским мастерством с целью формирования первичной мотивации у подростков на участие в дискуссии, а затем и поддержания внимания в течение всего процесса общения. Не случайно К.С. Станиславский считал, что внимание – это проводник чувства. Вместе с этим ведущий должен уметь общаться, быть отзывчивым к аудитории. Элементы актерского мастерства позволяют ведущему действовать экспромтом и организовывать с участием аудитории

театрализованное представление, которое опирается на визуальные средства искусства и предметно-образные технологии для воссоздания более широкого и целостного представления у подростков о предмете познания.

В помощь ведущему Программа предлагает методические рекомендации по организации продуктивной дискуссии, которая бы удерживала внимание подростков на предлагаемом материале, активизировала их рефлексию и помогала лучшему пониманию многих вопросов и проблем, поднятых в фильмах.

Организованная дискуссия с элементами театрального искусства позволяет создать условия для включения новой информации в сложившуюся систему взглядов и убеждений подростков и сформировать у них мотивационную основу поведения, направленного на воспитание ответственного отношения к себе и положительных качеств своей личности.

Литература

1. Барцалкина В.В. Детская психическая травма и аддиктивное поведение // Материалы мультидисциплинарной научно-практической конференции «Терапия семейных отношений как путь профилактики зависимостей». – М.: ГБОУ ДПО «Российская медицинская академия последипломного образования», 2015. С.6-14.
2. Букина В.С. Роль киноискусства в социально-нравственном и духовном воспитании детей на примере фильма «Мальчик в полосатой пижаме» // Молодой ученый. 2017. №1.1. С.21-25. – URL https: moluch/ru/archive/135/37734/ (дата обращения 14.10.2019).
3. Дегтярев А.А. Псевдо-профилактические приемы как метод манипуляции сознанием с целью вовлечения молодежи в алкоголизацию // Материалы Городской научно-практической конференции «Молодые ученые – столичному образованию». – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. Том II. С. 245-247.
4. Плотникова С.О., Болотин Ю.Е. Влияние киноискусства на мировоззренческие установки молодежи// Молодой ученый. 2017. №1.1. С.21-25. URL: https:moluch/ru/archive/135/37670/ (дата обращения 13.10.2019).

BIBLIOTERAPIA JAKO DZIEDZINA KULTUROTERAPII I ARTETERAPII EKSPRESYJNYCH. PORÓWNANIE DWÓCH KONCEPCJI

Wita Szulc, Dr hab., Prof. UZ
Uniwersytet Zielonogórski (Polska)

Abstrakt. Obserwowany w ostatnich latach wzrost zainteresowania arteterapiami ekspresyjnymi i biblioterapią jako jedną z ich dziedzin, skłania do przypomnienia dużo wcześniejszych podobnych koncepcji rosyjskich i polskich. Autorka przedstawia historię amerykańskiej koncepcji arteterapii ekspresyjnych i porównuje z koncepcjami kulturoterapii, opisanymi w medycznym piśmiennictwie rosyjskim i polskim. W konkluzji stwierdza, ze aczkolwiek język sztuki jest uniwersalny, to w odniesieniu do biblioterapii/terapii czytelniczej wskazane jest wykorzystywać rodzimą, narodową literaturę jako narzędzie terapii.

БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК ОБЛАСТЬ КУЛЬТУРОТЕРАПИИ И КРЕАТИВНОЙ АРТ-ТЕРАПИИ (ККА). СРАВНЕНИЕ ДВУХ КОНЦЕПЦИЙ

В. Шульц, профессор
Университет г. Зелена-Гора (Польша)

Аннотация. Наблюдаемый в последние годы повышенный интерес к культуротерапии, креативно-экспрессивной арт-терапии (ККА) и библиотерапии как ее области побуждает к анализу данного феномена. Автор представляет историю развития концепции ККА и сравнивает ее с предыдущими, известными как культуральная терапия, описанными в русской и польской медицинской литературе. В заключение утверждается, что, хотя язык искусства

универсален, в отношении библио-поэтической терапии целесообразно использовать в качестве терапевтического инструмента родную, национальную литературу (романы, стихи).

Ключевые слова: библиотерапия, культуротерапия, арт-терапия, креативно-экспрессивная арт-терапия (ККА).

BIBLIOTHERAPY AS A FIELD OF CULTURE THERAPY AND CREATIVE ARTS THERAPIES (CAT). COMPARISON OF TWO CONCEPTIONS

Wita Szulc, PhD, Prof.
University of Zielona Góra (Poland)

Abstract. Observed in recent years increased interest in creative or expressive arts therapies (CAT) and bibliotherapy as its field prompts to analyze this phenomenon. The author presents history of CAT. concept and compares it with previous ones known as culture therapy described in Russian and Polish medical literature. In conclusion she states that although the language of art is universal, in relation to biblio/poetry therapy it is advisable to use native, national literature (novels, poems) as a therapeutic tool.

Keywords: bibliotherapy, culturetherapy, art therapy, creative or expressive arts therapy (CAT).

Wprowadzenie

Rosnące w ostatnich latach zainteresowanie różnymi formami terapii przez sztukę , a szerzej - związkami terapii z kulturą i sztuką,przejawia się we wzroście publikacji na ich temat. Widać to wyraźnie w bibliografiach przedmiotowych i indeksach, takich jak np. *Index Medicus*. Terapie przy udziale poszczególnych dziedzin sztuki klasyfikowane są pod nazwami tych dziedzin ale niektóre publikacje z szeroko pojętej terapii przez sztukę, inaczej *arteterapii* pojawiają się również w układzie krzyżowym pod hasłem "Kulturoterapia", po angielsku „CultureTherapy". Związki między terapią a kulturą ukazują ponadto prace omawiające samopoczucie pacjenta, czas wolny i aktywność wolnoczasową oraz ich wpływ na zdrowie, zadowolenie z życia i jakość życia i są grupowane w bibliografiach pod innymi niż "Kulturoterapia" hasłami: *Wellbeing (dobrostan)* oraz*Quality of Life* (*jakość życia*). W latach 90. XX w., sporadycznie wcześniej, w piśmiennictwie anglojęzycznym zaczęły ponadto funkcjonować dwa terminy: Arteterapie kreatywne (*Creative ArtsTherapies*, w sktócie CAT i Terapie ekspresyjne (*Expressive/Arts/Therapies,* traktowane często zamiennie. Do takich terapii zaliczana bywa Terapia czytelnicza i Twórcze pisanie, a nazwa Biblioterapia, używana jest zamiennie z Poezjoterapią.

Kwerenda biblioteczna, prowadzona przez autorkę od początku lat 80. XX w. w celu uzasadnieniawłasnej koncepcji *kulturoterapii*, wykazała zmiany w funkcjonowaniu ale nie w treści tych pojęć.

Kulturoterapia czy arteterapia? Podział na dziedziny

Zarys koncepcji „Kulturoterapii" jako działalności poprawiającej komfort życia chorymhospitalizowanympo raz pierwszy przedstawiony został w roku 1982 na łamach polskiego czasopisma dla pielęgniarek, noszącego tytuł „Pielęgniarka i Położna" [28] Nazwę„kulturoterapia" przyjęto na określenie został zespołu oddziaływań terapeutycznych, których istotą jest kontakt pacjenta z kulturą w znaczeniu symbolicznym, czyli przede wszystkim ze sztuką. Tak rozumiana kulturoterapia ma największe zastosowanie w psychiatrii ale sięgają do niej również pozostałe dziedziny medycyny, jako do środka wspomagającego leczenie.W niniejszym artykule pragniemy jednak zwrócić uwagę przede wszystkim na rozumienie kulturoterapii jako " zespołu oddziaływań terapeutycznych, którego istotą jest kontakt pacjenta ze sztuką", ponieważ w późniejszych pracach autorów amerykańskich takie zespoły oddziaływań nazywane są" arteterapią zintegrowaną" (*invegrativ*e) i klasyfikowane jako rodzajTerapii ekspresyjnych (*Expressivetherapies*) lub inaczej Arteterapii Kreatywnych.Zbiorcza

[28]W. Szulc: Kulturoterapia. Pielegniarka i Położna, 1982, nr 12. Warto zaznaczyć, że to czasopismo było w owym czasie jedynym polskim czasopismem medycznym o charakterze popularno – naukowym, jakie figurowało wIndex Medicus.

nazwa „kulturoterapia" na określenie *"arteterapii, biblioterapii, muzykoterapii i działalności kulturalno - oświatowej"*, prowadzonych równolegle, pojawiła się w Polsce w sanatorium wojskowym w Ciechocinku, już na początku lat 80. XX[29]

Dla porównania z amerykańską klasyfikacją terapii ekspresyjnych, niemal już obowiązującą w XXI wieku, przedstawiamy wcześniejsze, europejskie prace nad systematyzacją dziedzin terapii przez sztukę, występujących pod zbiorczą nazwą „kulturoterapia. Oto wykaz takich terapii, wraz z etymologią ich nazw opublikowany w roku 1988, uszczegółowiony, w roku 1994:

- artoterapia (*ars*- łac. sztuka), zwana czasem plastykoterapią
- muzykoterapia (gr. *Musike* – muzyka) , wraz z pochodnymi : śpiewoterapią i choreoterapią, inaczej terapią tańcem (*choros* – gr. Taniec zespołowy)
- **biblioterapia**(*biblion* - gr. książka) i jej pochodna poezjoterapia (pojesis -gr. – poezja)
- dramaterapia*(dramma* gr. sztuka sceniczna) – terapia poprzez przygotowywanie spektakli teatralnych i uczestniczenie w nich
- ludoterapia (*ludus* łac. zabawa) – zabawoterapia[30]

Rozbudowana koncepcja kulturoterapii, obejmująca unikatowy, bo nie przedstawiony wcześniej przez innych autorów podział na 14 rodzajów terapii, opublikowana w roku 1994 zawierała prócz powyższych takie dziedziny terapii, jak:

- chromoterapia (*chroma*gr. barwa) – terapia kolorami
- estetoterapia (*aisthesis* gr. -wrażenie, doznanie) – terapia poprzez doznania estetyczne, kontakt z pięknym otoczeniem
- hortikuloterapia *(hortus, horticulus* łac. ogród, ogródek) -terapia ogrodowa
- silwoterapia (*silva*łac – las) terapia poprzez zmysłowy kontakt (zapach, dotyk) z lasem, drzewami
- talassoterapia (*thalassa*gr. -morze) – terapia poprzez zmysłowy kontakt z morzem
- socjoterapia (*socius*łac. -społeczny)
- oświatoterapia[31] – terapia poprzez dostarczanie interesujących, pożytecznych wiadomości.
- terapia zajęciowa, inaczej ergoterapia (*ergon* gr. praca) – terapia poprzez wykonywanie różnych zajęć, prac ręcznych, naukę różnych czynności dnia codziennego. Jest to terapia stosowana przede wszystkim wobec osób niepełnosprawnych, przy czym trzeba zaznaczyć, ze terapeuci zajęciowi traktująarteterapię, muzykoterapię, hortiterapię itd. jako rodzaje terapii zajęciowej.

Najwięcej uwagi w tym opracowaniu poświęcono biblioterapii, do czego jeszcze wrócimy.

Podczas pracy koncepcyjnej nad teoriąkulturoterapii okazało się, żew bibliografiach międzynarodowych pod hasłem "Kulturoterapia"(*Culturetherapy*) znaleźć można dużo doniesień na temat „kulturoterapii" stosowanej w lecznictwie w Związku Radzieckim.Przykładem są artykuły wczasopismachmedycznych, konkretnie w czasopiśmie przeznaczonym dla pielęgniarek pt. „MedicinskaSestra" („Pielęgniarka"), jakie ukazały się w roku 1984, a polskiemu czytelnikowi uprzystępnione zostały zarówno w *Skrypcie dla studentów Wydziału Pielęgniarskiego* Akademii Medycznej w Poznaniu (1988), jak i w czasopismach społeczno – kulturalnych, m.in. „Kultura i Oświata", 1988.

Kulturoterapię(*kulterapia*) w Związku Radzieckim pojmowano dwojako:

- jako rodzaj psychoterapii wykorzystującej dla realizacji swych celów pewne wytwory kultury (dobra kultury)
- jako specjalnie zaprogramowane zajęcia kulturalno - oświatowe dla chorych, organizowane w czasie wolnym.[32]

Podkreślano związek kulturoterapii z terapią środowiskowa, polegającą na "dobrych kontaktach z personelem leczącego z chorym, na życzliwym stosunku do pacjenta wszystkich

[29]M. Kaśniewski: Ciechocińska kulturoterapia. Kult. i Ośw. 1982, 18(2), 73-77.

[30] W. Szulc, Kulturoterapia. Skrypt dla studentów Wydziału Pielęgniarskiego. Wyd. Akad. Med. Im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu. Poznań, 1988, s. orazW. Szulc: Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno – oświatowej w lecznnictwie. Wyd. Akad. Med. w Poznaniu. Poznań 1994 (rozprawa habilitacyjna).

[31]W uzupełnieniu etymologii nazw terapii można zaproponować nazwę „scietioterapia" (scientia łac. nauka).

[32]T. Baskaleva: Trudowa terapia i kulterapia u psychiczeskichbolnych starszego wozrasta. Med. Sestra 1984, 4, 37-39.

zajmujących się nim osób, na zaplanowaniu dla chorego właściwych dla niego zajęć, odpowiadających jego skłonnościom i zainteresowaniom".[33]

Kulturoterapia w lecznictwie radzieckim stanowiła jeden z trzech członów programu rehabilitacji socjalno - zajęciowej, na który składały się

- terapia pracą i terapia zajęciowa
- kulturoterapia właściwa, za którą uważano: koncerty w wykonaniu artystów lub samych pacjentów, a także codzienna gimnastyka przy muzyce i *muzykoterapia* traktowana była jak specjalna dziedzina kulturoterapii,
- rozwiązywanie domowych i rodzinnych problemów pacjenta.[34]

Tę ostatnia formę kulturoterapii uznać można za odpowiednik "consultingu" czyli doradztwa, bardzo popularnego przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych i traktowanego tam jako jedna z najważniejszych form terapii czytelniczej, czyli b*iblioterapii.*

Radzieccy terapeuci przywiązywali wielką wagę do organizacji czasu wolnego chorych uważając, że "kiedy czas wolny pacjenta jest wypełniony celowo różnorodnie, z uwzględnieniem cech osobowościowych i poziomu kulturalnego pacjenta, to taką kulturoterapię należy traktować jako odrębny sposób leczenia".*[35]* Takie pojmowanie roli sztuki w szpitalu bliższe było holistycznemu traktowaniu potrzeb człowieka chorego i koncepcji rehabilitacji kompleksowej stosowanej we wzorcowych polskich szpitalach niż amerykańska koncepcja*CultureTherapy (terapia kulturowa.)*

Koncepcja *Culturetherapy* opiera się na antropologicznym rozumieniu kultury. Pod pojęciem tak rozumianej „kulturoterapii" rozumie się przede wszystkim uwzględnianie czynnika etnicznego przy rozpatrywaniu potrzeb i oczekiwań pacjentów.Innymi słowy jest to taki sposób sprawowania opieki nad pacjentem, w którym uwzględnia się jego przyzwyczajenia, nawyki, tabu, zdeterminowane etnicznie, narodowościowo, religijnie czyli kulturowo właśnie. Jeśli natomiast kultura traktowana jest symbolicznie, to pod pojęciem kulturoterapii rozumie się leczenie przy pomocy środków symbolicznych, takich jak słowo lub książka, a dokładniej czytanie lub słuchanie specjalnie dobranych tekstów, a także zajęcia w czasie wolnym. Odpowiednikiem zajęć wolnoczasowych jest rekreacja i animacja społeczno – kulturalna, zwane kiedyś działalnościąkulturalno– oświatową.

Arteterapia jakorodzaj kulturoterapii albo odrębna forma terapii

Chęć zapełnienia wolnego czasu pacjentom przebywającym na długotrwałym leczeniu sanatoryjnym i oderwania ich myśli od choroby, leżała u podstaw koncepcji arteterapii Adriana Hilla, pioniera arteterapii w Wielkiej Brytanii i twórcy terminu *arteterapia* („Art Therapy)". Adrian Hill, z zawodu nauczyciel sztuki, kiedy w roku 1938 przebywał przez 6 miesięcy jako pacjent w sanatorium przeciwgruźliczym im. Króla Edwarda VII w Midhurst, chcąc rozproszyć szpitalną nudę zaczął malować i zachęcał do tego innych pensjonariuszy. Czynność tę nazwał właśnie arteterapią (*Art Therapy*).[36].. W roku 1941, gdy do sanatorium wprowadzono terapię zajęciową, podjął starania o uznanie arteterapii, polegającej na swobodnym rysowaniu i malowaniu, mającym na celu uwolnienie pacjentów od traumatyzujących myśli za terapię alternatywna wobec prac ręcznych (*craftwork*). Jego publikacje z tego okresu noszą charakterystyczne tytułu: *"Artysta śmieje się ze śmierci", "Triumf artysty nad chorobą" i "Sztuka wobec choroby"*. W tej ostatniej pracy wielokrotnie podkreślał, że istotą arteterapii jest pozwolenie pacjentom na niczym nie skrępowaną twórczość, wobec której kryteria wartości artystycznej tracą wszelkie znaczenie. W arteterapii widział tez wielką szansę dla artystów, którzy prowadząc ją pełnić będą mogli nową, ważną społecznie role. Rolę propagatorów i sojuszników arteterapii w szpitalach ogólnych przyznawał pielęgniarkom, dlatego uczestniczył w

[33]R. Lewica, Zaniatost i trudowa terapia w usłowiachotdieleniawoznawitielnoj terapii psychiczeskichbolnych. Med. Sestra, 1984, 4, s. 31 – 32.

[34]G.Rusalewicz.: Trudoterapia w dnewnomstacjonare. Med. Sestra 1984,4,33-35

[35]R. Lewica, op. Cit. Szerzej na ten tematw: Szulc W.:Kulturoterapia w Związku Radzieckim. KulturaiOświata, 1988 nr 2, s. 97 - 100

[36]D. Waller.: Becoming a Profession. The history of Art Therapy in Britain 1940-82. Tavistock/Routledge London, New York 1991, s. 45

konferencjach pielęgniarskich, a założenia arteterapii przedstawiał na łamach pielęgniarskich czasopism.[37]

W tym samym czasie Irena i Gilbert Champernowne założyli ośrodek psychiatryczny w Withymead, w którym główną metodą leczenia byłą arteterapia. Cechą odróżniającą go od innych szpitali psychiatrycznych było piękne otoczenie (duży ogród warzywno - kwiatowy), stylowe urządzenie wnętrz oraz pracownie artystyczne. Były to zatem formy wspomnienej już hortiterapii i estetoterapii.Od artystów prowadzących arteterapie wymagano wysokich umiejętności zawodowych, bo tylko dzięki nim mogli oni, zdaniem I.Champernowne, porozumiewać się z pacjentami poprzez sztukę.[38]

Arteterapia, która propagował Hill, miała charakter rekreacyjny, bopolegała na swobodnym malowaniu i rysowaniu dla przyjemności.

W Polsce pojęcie „arteterapia",ma dwojakie znaczenie, wąskie i szerokie. Arteterapia w wąskim znaczeniu to terapia z pomocą sztuk plastycznych, takich jak malarstwo, rysunek, rzeźba i właściwe im techniki; arteterapia w szerokim znaczeniu to po prostu terapia z udziałem sztuki, w różnych jej postaciach.

Terapeutyczne walory sztuki bardzo interesująco i pięknie opisał na początku XIXrosyjski lekarz Mudrow, o czym wiemy z cytowanego wcześniej artykułu T. Baskalewej[39]. Aleksander Mudroww dziele pt." Przestrogi dla młodych lekarzy", – jak pisze Baskalewa–nawiązując do poglądów Platona i Cycerona pisał: "Znając wzajemne oddziaływanie duszy i ciała trzeba wiedzieć, że są duchowe lekarstwa, które leczą ciało. Takim lekarstwem jest sztuka. Sztuką - smutnego pocieszysz, zdenerwowanego - uspokoisz, opryskliwego - przestraszysz, tchórzliwego - uczynisz śmiałym, skrytego - otwartym, zuchwałego - pokornym. W sztuce zawarta jest siła ducha, która jest w stanie zwyciężyć cielesny ból, nostalgię, wewnętrzny niepokój".[40]

Biblioterapia jako formaarteterapii

Dzieje biblioterapii są niemal tak stare, jak dzieje książki. Nad wejściem do biblioteki Ramzesa II w egipskich Tebach, w XIII w. p.n.e. widniał napis, który w greckim przekładzie brzmiał: *Psychesiatreion(Lecznica dla duszy*[41]. W niezbyt odległym terytorialnie, ale odmiennym kulturowo Kairze, w szpitalu Al-Mansur, w XIII w n.e. stosowano czytanie Koranu jako część leczenia. Na terenie Europy w XVIII w. czytanie chrześcijańskich tekstów religijnych należało do programu leczenia pacjentów chorych psychicznie. [42] Na początku XIX w. w Ameryce Benjamin Rush, psychiatra, wprowadził do czytania w celach leczniczych, oprócz religijnych materiały świeckie o tematyce moralnej i filozoficznej.[43]

Termin biblioterapia, który pochodzi od greckiego wyrazu *biblion* (książka) użyty został po raz pierwszy w roku 1916 przez Samuela McChordaCrothersa. Podczas I wojny światowej powstała w Anglii tzw. Biblioteka wojenna, dostarczająca książki pacjentom szpitali wojskowych. Akcję prowadziło Brytyjskie Towarzystwo Czerwonego Krzyża oraz Zakon Świętego Jana. Biblioteka wojenna, podobnie jak inne biblioteki szpitalne, miała do dyspozycji książki o treści religijnej i

[37]Waller D.: Becoming a Profession op. cit.

[38] Tamże.

[39]Baskaleva, op. cit. Baskalewa popełniła drobny błąd podając imię Mudrowa. Z informacji dostępnych w internecie wiemy, że faktycznie chodzi o **Matwieja JakowlewiczaMudrowa**, (1772 – 1813). Przytoczony cytat, powtórzony za Baskalewą w książkach W. Szulc „Sztuka i terapia" (1993(, s.23, „Kulturoterapia…"(1994) s. 24, zyskał w Polsce wielką popularność i obecny jest w wielu tekstach różnych autorów, także w pracach promocyjnych na stopnie naukowe.,

[40]na podstawie informacji ze strony www.wisdomcode.info/ru dostęo z dnia30.11. 2019 r.

[41] Encyklopedia wiedzy o książce. Ossolineum. Wrocław - Warszawa - Kraków 1971, s. 282. Informacja lokująca ten napis na Bibliotece Aleksandryjskiej, podawana przez inne źródła, jest mylna.

[42]Tę i dalsze informacje historyczne podaję za:

Bibliotherapy Sourcebook, Rubin R. J. (red.) Phenix Arizona, Oryx Press London 1978. Obszerną recenzję tej książki opublikowała E. Tomasik. Por. "Szkoła Specjalna" 1987.

[43] Rush B.: Sixteen Introductory Lectures to Cources of Lectures Upon the Institutes and Practice of Medicine. Bradford and Inskeep. Philadelfia 1811, s. 192. Cyt. za: Anstett E. C., Poole S. R.: Bibliotherapy. An Adjunct to Care of Care of Patient with Problems of Living. J. Farm. Pract. 1983, 17, (5), 845 - 853; Weimerskirch P. J.: Benjamin Rush and John Minson Gall II. Pioniers of bibliotherapy in America. Bull. Med. Libr. Assoc. 1965, 53, (4), 510 - 526.

rozrywkowej. Akcja okazała się bardzo pożyteczna, przynosząc pewną ulgę w życiu pacjentów. Zwróciła na nią uwagę Międzynarodowa Federacja Stowarzyszenia Bibliotekarzy (IFLA) na swym posiedzeniu w roku 1932 i utworzyła w ramach swej struktury organizacyjnej istniejącą do dziś i mającą swój odpowiednik w Polsce Podsekcję Bibliotek Szpitalnych.

W polskich szpitalach psychiatrycznych od początku naszego stulecia zakładano biblioteki, uważając lekturę za jeden z ważnych elementów terapii, obok pracy i rozrywek.[44]

Określenia i definicje biblioterapii.

Termin biblioterapia pojawił się po raz pierwszy w Ilustrowanym Słowniku Medycznym Dorlanda w roku 1941, gdzie został jako "wykorzystanie książek i ich czytania w leczeniu chorób psychicznych".[45] Powszechnie przyjętą definicję biblioterapii zawiera drugie wydanie Ilustrowanego Słownika Webstera (Webster's Third New International Dictionary) z roku 1961: *"Użycie wyselekcjonowanych materiałów czytelniczych jako pomocy terapeutycznej w medycynie i psychiatrii, także poradnictwo w rozwiązywaniu problemów osobistych przez ukierunkowane czytanie".*[46]

Istotę biblioterapii najkrócej wyraża definicja Leddy'ego: "Biblioterapia jest problemem asymilacji wartości psychologicznych, społecznych i estetycznych z książek do ludzkiego charakteru, osobowości i zachowania".[47]

Pełniejszą definicję podajeR.J. Rubin, według której biblioterapia to "program aktywności oparty na interaktywnych procesach zastosowania drukowanych i niedrukowanych materiałów, zarówno wyobrażeniowych jak i informacyjnych, ułatwiających przy pomocy bibliotekarza lub innego profesjonalisty osiąganie wglądu w normalny rozwój człowiekalub dokonywanie zmian w zaburzonym zachowaniu."[48]

Na podstawie dokonanego przeglądu różnych definicji Ansett i Poole dochodzą do wniosku, że wszystkie one mają pewne stałe, istotne elementy, w związku z czym stwierdzają: "*Biblioterapia polega na wykorzystaniu materiałów czytelniczych poleconych przez osobę mającą intencje terapeutyczne w postępowaniu opiekuńczym i interwencyjnym wobec osób zakłopotanych z powodu problemów natury medycznej, psychologicznej lub społecznej.*

Implikacje tej definicji, zdaniem wymienionych autorów są następujące: osoba polecając materiały czytelnicze powinna dobrze znać osobę, której te materiały poleca. Rekomendacji określonych materiałów czytelniczych dokonuje się w przeświadczeniu, że dzięki temu zwiększy się prawdopodobieństwo zaistnienia pozytywnych zmian w psychice pacjenta przez powiększenie jego wiedzy, modyfikację postaw lub przekonań, zmianę zachowania. W każdym razie - przestrzegają cytowani autorzy - *"nie należy zapominać, że biblioterapia jest tylko metodą pomocniczą dla specyficznych technik medycznych lub psychoterapeutycznych". (przypis 9)*

W biblioterapii oprócz materiałów drukowanych, takich jak książki i prasa wykorzystywane są również materiały pomocnicze: taśmy (nagrania) magnetofonowe, płyty, filmy, video kasety. Biblioterapia jako forma psychoterapii uważana jest za domenę lekarzy psychiatrów, natomiast jako szczególna forma pracy z czytelnikiem chorym lub - szerzej - niepełnosprawnym - należy do obowiązków bibliotekarzy. Bliotekarzom szpitalnym zaleca się ponadto współpracę przy organizowaniu przedstawień, koncertów, odczytów itp. przeznaczonych dla pacjentów. Biblioterapia rozumiana szeroko, znajduje zastosowanie nie tylko w medycynie ogólnej i psychiatrii lecz także w szkołach, więzieniach i domach pomocy społecznej.

Podstawy naukowe biblioterapii

Caroline Shrodes, autorka pierwszego naukowego opracowania zagadnień biblioterapii (1949 rok) wyszła od stwierdzenia, że istnieją liczne powiązania między przeżyciem estetycznym a psychoterapią. Obydwie dziedziny poszukują drogi powrotu od marzeń do rzeczywistości.

[44]Stańczyk T.: Leczniczarolaliteratury. Szpital. Pol. 1979, 23, (3), 123 - 129.

[45]Sclabassi S.H.: Literature as a therapeutic tool. Am. J. Psychother. 1973, 27, (1), 70 - 71.

[46]Ibid., Bibliotherapy Sourcebook, op. cit.

[47]Leedy J.J.: The healing power of poetry. W: Poetryyherapy. Leedy J.J. (red.) Lippincott Comp. Philadelphia 1969.

[48] Bibliotherapy Sourcebook, op. cit.

Identyfikacja z postaciami literackimi może doskonalić proces terapeutyczny. Identyfikując się z bohaterem, czytelnik może mówić o swoich uczuciach pod pozorem mówienia o bohaterze. Przeżycia zastępcze podnoszą próg tolerancji na frustrację, pozwalają antycypować cierpienie, co wzmaga przystosowanie społeczne.. Studium projekcji, którego pacjent dokonuje na bohaterach powieściowych pozwala terapeucie poznać prawdziwą naturę irracjonalnych postaw pacjenta, co przyczynia się do postawienia właściwej diagnozy. Terapeutycznym skutkiem takiego studium jest zastąpienie tego co było nieświadome, tym co jest świadome. Biblioterapia pomaga pacjentowi odkryć własne możliwości, sformułować filozofię spójną z jego własną naturą, sprzyja wzrostowi wewnętrznemu, ukazuje prawdziwą radość życia.[49]

Psychoterapii prowadzonej przy pomocy książki nie należy traktować tylko jako środka skierowującego myśli pacjenta na inne tory. Zdaniem psychiatry Lebiedyńskiego sztuka, a zwłaszcza literatura nadaje się do głębokiego oddziaływania na emocje. Wpływa ona na sposób myślenia i ocenę rzeczywistości i dzięki temu może pomóc człowiekowi w dostosowaniu się do nowych warunków zaistniałych na skutek niepomyślnego przebiegu choroby.[50]

Twórcą nowej dyscypliny naukowej - bibliopsychologii (psychologii czytania), która ugruntowała podstawy naukowe biblioterapii, opartej na zasadach psychologii humanistycznej jestMikołaj Rubakin (1862-1946), rosyjski bibliograf i psycholog, pracujący od roku 1920 w Lozannie.[51]

W literaturze przedmiotu jest stosunkowo mało doniesień na temat badań naukowych weryfikujących założenia teoretyczne biblioterapii i sprawdzających wpływ lektury określonych tekstów na czytelnika chorego lub mającego innego rodzaju problemy życiowe. Dotyczy to zwłaszcza wpływu literatury pięknej (*imaginative materials*) czyli materiałów wyobrażeniowych, fikcji literackiej, według terminologii anglojęzycznej. Dostępne badania amerykańskie mieszczą się w kręgu biblioterapii behawioralnej i tzw. consultingu (doradztwa), a teksty, których percepcję się bada, to najróżniejsze poradniki o podręczniki.

W rozwoju metodyki biblioterapii odegrał dużą rolę w latach 70. Ukraiński Instytut Doskonalenia Lekarzy w Charkowie, który podjął współpracę z Katedrą Bibliotekoznawstwa Charkowskiego Instytutu Kultury i z sanatorium Berezowskie Zdroje, będącym bazą doświadczalną Instytutu. Opracowano tam i poddawano próbom indywidualne plany czytania, układane dla poszczególnych chorych, przeznaczone na czas pobytu pacjenta w sanatorium oraz na okres bezpośrednio po jego opuszczeniu, których celem było utrwalenie osiągniętych wyników w warunkach domowych. Każdy plan czytania (zestaw lektur) zawierał 6-8 pozycji, przy doborze których uwzględniano rodzaj schorzenia, poziom intelektualny pacjenta, jego oczytanie, zainteresowanie, cechy osobowości. Doświadczenia wykazały, że biblioterapia celowana (ukierunkowana) daje zadowalające rezultaty w walce z neurozami rozwijającymi się po ostrych urazach psychicznych a nie celowana (nieukierunkowana) odciąga chorego od rozmyśleń o chorobie, rozwija w nim optymizm, siłę woli.[52]

W Polsce badania nad biblioterapią prowadzone są od lat 60. XX. w, a zapoczątkowali je: Aleksandrowicz [53], Gostyńska [54], Kulczycki [55], Skorny [56], Trzynadlowski [57], Kozakiewicz [58], Czajkowski[59],Szocki[60], Tomasik.[61]

[49] C. Schrodes.: Bibliotherapy. An Aplication of Psychoanalityc Theory. A. Image. 1960, 17, 312. Cyt. za: Sclabassi S.H., op. cit.; Schrodes C.: Implication for psychoterapy. W: bibliotherapySourcebook, op. cit. s. 130 - 142.

[50] W.Dunajewa.: Biblioterapia. Med. Sestra 1984, 7, 43 - 45. Poglądy radzieckich teoretyków i praktyków biblioterapii przedstawione zostały w artykule Szulc W.: Biblioterapia w warunkach radzieckich. Poradnik. Bibliot. 1987.

[51] Simsowa S.: Nicholas Rubakin and bibliopsychology. W: Bibliotherapy Sourcebook, op. cit. s. 345.

[52] W.Dunajeva., op. cit.

[53] J. Aleksandrowicz.: Literatura a zdrowie społeczeństwa. (b.w.) Warszawa 1973.

[54] M.D. Gostyńska: Bibliotekarstwo i biblioterapia w szpitalach. Bibliotekarz 1969, 36, (5), 149 - 151.Terapia czytelnicza jako jedna z metod psychoterapii leczniczej. Zdrowie Psych. 1967, 1, 33 - 41, Terapia Wielkiego Ładu. Wydaw. Literackie, Kraków 1984.

[55] J. Kulczycki: Wybrane zagadnienia psychicznej autoregulacji u człowieka. W: Arteterapia (II). Zeszyt Naukowy nr 52, Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego, Wrocław 1990, s. 7 - 18.

W roku 1988, za sprawą dr Ewy Tomasik uprzystępniona została polskiemu czytelnikowi amerykańska monografia pod tytułem „Materiały źródłowe do biblioterapii" (1977),. Pochodzącą stamtąd definicja biblioterapii, autorstwa redaktorki monografii, R.J. Rubin należy do najczęściej cytowanych. Według Rubin biblioterapia to "program aktywności oparty na interaktywnych procesach zastosowania drukowanych i niedrukowanych materiałów, zarówno wyobrażeniowych jak i informacyjnych, ułatwiających przy pomocy bibliotekarza lub innego profesjonalisty osiąganie wglądu w normalny rozwój lub dokonywanie zmian w zaburzonym zachowaniu."[62]

Biblioterapia a(Arte)-Terapie Kreatywne i Ekspresyjne

W piśmiennictwie zachodnioeuropejskim lat 80.XX w. spotkać można termin „arteterapie kreatywne" *Creative ArtsTherapies*, w skrócie CAT. Co się pod nim kryje? Studia z zakresu terapii przez sztukę, pod taką właśnie nazwą prowadzone np. w Holandii obejmują cztery specjalizacje: arteterapię wizualną („plastyczną"), dramoterapię, muzykoterapię i hortiterapię (terapię ogrodową). Trochę inne znaczenie ma ten termin w USA, gdzie CAT to również medycyna dla artystów, czyli leczenie specyficznych schorzeń zawodowych, jakie mają tancerze, śpiewacy czy grający na takich instrumentach jak wiolonczela czy instrumenty dęte. Pierwszy światowy kongres *MedArt International*, poświęcony związkom sztuki z medycyną, zorganizowany w roku 1991 w Nowym Jorku zgromadził w jednej sekcji, bo były też inne pod nazwą „Arteterapie Kreatywne" *(Creative ArtsTherapies)* kilkudziesięciu autorów referatów i prezentacji poświęconych arteterapii wizualnej, muzykoterapii, terapii tańcema także terapeutów reprezentujących podejście zintegrowane (*Integrativeapproach*), uwzględniające m.in. dramę, ale o biblioterapii nie było mowy.

W tym samym roku 1991 w Europie powstało Europejskie Konsorcjum Edukacji w Arteterapii *(EuropeanConsortium for ArtsTherapiesEducation*) w skrócie ECArTE, które – jak nazwa wskazuje – zajmuje się edukacją w *arteterapiach (Artstherapies).*Jakie to są arteterapie wynika z regulaminutej organizacji, którazrzesza uczelnie wyższe (uniwersytety)prowadzące studia w czterech dziedzinach: Arteterapia wizualna, Muzykoterapia, Terapia Tańcem i Ruchem i Dramoterapia. Dodatkowo wymieniane są łączone formy terapii (Mixed). I tu również nie widać nazwy „biblioterapia", aczkolwiek na organizowanych co 2 lata konferencjach międzynarodowych, o coraz większym zasięgu światowym pojawiają się, ale rzadko referaty poświęcone biblioterapii.

Najczęściej obecnie cytowana autorka amerykańska zajmującą się teorią i praktyką terapii przez sztukę CathyMalchiodi w sposób bardzo zwięzły definiuje pojęcie terapii ekspresyjnych. Powołując się na pracę McNiffa z 1981[63] pisze, że terapie ekspresyjne wprowadzają do psychoterapii „działanie" (*action*), a działanie, zarówno w terapii, jak i w życiu rzadko ogranicza się do jednego środka ekspresji[64]. Mianem terapii ekspresyjnych określa sztukę *(art*) domyślne; wizualną, muzykę, taniec/ruch, dramę, poezję/twórcze pisanie, grę (*play*), tacę z piaskiem(*sandtray*) wykorzystywane w kontekście psychoterapii, doradztwa, rehabilitacji albo opieki zdrowotnej. Zauważa, że niektóre z tych terapii ekspresyjnych postrzegane są jako „kreatywne arteterapie" (*creativeartstherapies*), zwłaszcza te które wykorzystują sztukę, muzykę, tanic/ruch, dramę i poezję/ twórcze pisanie, a zajmujący się nimi

[56]Z Skorny.: Psychospołeczne mechanizmy agresywnego zachowania się a arteterapia. W: Arteterapia (III). Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej nr 57, Wrocław 1990, s. 20 - 32, Skorny Z.: Biblioterapia. W: Arteterapia Akad. Muz. im. K. Lipińskiego. Wrocław 1990, s. 33 - 38.

[57] J. Trzynadlowski: Biblioterapia jako problem teoretyczny i praktyczne. W: Czytelnictwo niewidomych, niedowidzących i osób starszych. Czajkowski F., Skarżyńska M. (red.) Woj. Bibl. Publ. Toruń 1985.

[58]W.Kozakiewicz: Biblioterapia w teorii i praktyce. Przegl. Bibliot. 1977, 45, (1), 41 - 48., Kozakiewicz W., Brzózka B.: Biblioteki szpitalne dla pacjentów. Poradnik. SBP Warszawa 1984.

[59] F. Czajkowski: O biblioterapii. Służba zdrowia 1987, 7., Czajkowski F.: Obsługa biblioteczna osób niepełnosprawnych i biblioterapia niezbędnymi elementami współczesnego bibliotekarstwa. W: Arteterapia (I) Zeszyt Naukowy nr 48 Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu. Wrocław 1989, s. 135 - 147.

[60]J. Szocki.: Biblioteka w procesie rewalidacji dzieci niepełnosprawnych. Ossolineum. Wrocław 1988.

[61] E. Tomasik., przy współpracy Kornet G.: Zagadnienie pedagogiki specjalnej w literaturze. Przewodnik bibliograficzny. WSPS, Warszawa 1989.

[62] Bibliotherapy Sourcebook, op. cit.

[63]McNiff S., Arts and psychotherapy, Sprinfiels, II Thomas

[64]Malchiodi C.A., Expressive Therapies. History, Theory andPractice (rozdział z książkiExpressive therapies Ed. C.A. Malchiodi. Guilford. Publ. 2005.

terapeuci zrzeszeni są w Narodowej Koalicji Stowarzyszeń Arteterapii Creatywnych. Ponadto występują podejścia zintegrowane (*integrativeapproches*), łączące po kilka różnych rodzajów tych terapii. W związku z powyższym Malchiodi określa terapie ekspresyjne jako zbiór indywidualnych podejść terapeutycznych definiowanych jako:
-Arteterapia, która wykorzystuje środki artystyczne, takie jak obrazy i proces twórczy oraz relację miedzy pacjentem a terapeutą
- Muzykoterapia
- Dramoterapia
- Terapia tańcem i ruchem
- Poezjoterapia i **biblioterapia**, przy czym oba te pojęcia używane są synonimicznie
- -Terapia zabawą
- *Sandplaytherapy* – bardzo specyficzny rodzaj psychoteapii, w której wykorzystuje się zabawę na tacy z piaskiem i miniaturowymi figurkami różnych postaci
- sztuki zintegrowane, inaczej podejście intermodalne.

Malchiodi odwołuje się do definicji głównych rodzajów arteterapii,jakie podają na swoich stronach internetowych odpowiadające tym terapiom stowarzyszenia arte-muzyko-dramaterapeutó, a także wspomniana wyżej Narodowa Koalicja Arteterapii Kreatywnych. Są to odpowiednio: arteterapia w ścisłym znaczeniu (inaczej wizualna), muzykoterapia, terapia tańcem/ruchem i dramoterapia.

W tym miejscu można zaznaczyć, że w analogiczny sposób, to znaczy przez podanie definicji na stroniestowarzyszenia podaje definicję arteterapii, na jakiej opiera swoją działalność StowarzyszenieArteterapeutów Polskich „Kajros", istniejące od roku 2003. Oto ta definicja: „Arteterapia jest jednym z wielu rodzajów działań, zmierzających do przywrócenia,, utrzymania lub poprawy zdrowia i dobrej jakości życia, a jej specyfika polega na tym, że do realizacji tych celów wykorzystuje środki kulturowe, przede wszystkim sztukę".[65]

МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА В СЕУЛЬСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ЮЖНОЙ КОРЕЕ

К. Хатзепентидис, аспирант
Вроцлав (Польша), Вроцлавский университет

Аннотация. В статье рассматривается роль музыкального образования (особенно на основе корейской национальной народной песни «Ариранг») и музыкотерапии среди студентов Университета третьего возраста (U3A) Сеульского национального университета в Южной Корее.

Ключевые слова: музыкальная терапия, Университет третьего возраста, Сеульский национальный университет U3A, Ариранг.

MUSIC-THERAPY IN THE UNIVERSITY OF THE THIRD AGE IN SEOUL NATIONAL UNIVERSITY IN SOUTH KOREA

K. Chatzipentidis, PhD student
University of Wroclaw (Poland)

Abstract. The present paper examines role of the music education (especially based on Korean national folk song "Arirang") and music-therapy among students of the University of the Third Age (U3A) at Seoul National University in South Korea.

Keywords: music-therapy, university of the third age, Seoul National University U3A, music-therapy South Korea, Arirang.

Pierwszy Uniwersytet III Wieku (U3A) w Korei Południowej powstał w 2009 r. na SeoulNationalUniversity (SNU).SNU U3A przyjął definicję III wieku gdzie za jego początek

[65] www.kajros.pl

przyjmuje się 40. lat bądź wiek średni (Choi, 2014, s. 68). W pierwszym programie U3A na SNU wzięły udział w większości osoby 40. i 50. letnie, ale też i osoby starsze (> 60 r.ż.), które również miały możliwość uczestnictwa (Choi, 2014, s. 69). Obecnie (2019 r.) edukację w tym trybie podejmują w większości osoby powyżej 50. r.ż., które traktują UTW jako formę przygotowania do życia na emeryturze. Program dydaktyczny UTW składa się z 26-30 przedmiotów, a zajęcia odbywają się raz w tygodniu po południu przez dwa semestry(Choi, 2014, s. 69) dla liczby uczestników w przedziale 30-40 osób.Ponad 90% słuchaczy UTW stanowią kobiety (głównie gospodynie domowe) o bardzo zróżnicowanej sytuacji materialnej. UTW to dla nichokazja do produktywnego spędzania czasu poza domem, nawiązania nowych znajomości i przyjaźni, możliwość uczestnictwa w zajęciach i wyjazdach integracyjnych.Idea U3A SNU jest oparta na przekonaniu, że „ocena własnego życia, jego ponowne zaprojektowanie i przygotowanie się do aktualnych wyzwań w wieku średnim jest ważne i korzystne dla starzejących się jednostek, a tym samym dla społeczeństwa" (Choi, 2014, s. 69).Opisywany model UTW jest stosunkowo nowy i wciąż się rozwija, można jednak przypuszczać, że w obliczu starzejącego się społeczeństwa istnieje duże prawdopodobieństwo, że po ewaluacji zostanie zaadaptowany w bliskiej przyszłości przez inne koreańskie uniwersytety (Choi, 2014, s. 69).

Niezwykle ważne w opinii słuchaczy U3A SNU są zajęcia z edukacji muzycznejprowadzone przez wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną -absolwentów i studentów Akademii Muzycznej SNU. Podczas cotygodniowych spotkań w specjalnie wynajętej sali (opłacanej ze składek słuchaczy UTW) odbywa się nauka śpiewu. Jej uwieńczeniem jest najczęściej występ chóru UTW w odświętnych strojach podczas ważnych uroczystości.W trakcie zajęć muzycznych słuchacze najczęściej uczą się jak wykonywać popularne koreańskie pieśni tradycyjne, z których najważniejszą jest „Arirang"traktowana jako narodowa pieśń ludowa (Kang, 2013, s. 32). Istnieje wiele odmian regionalnych tegoutworu,ale najbardziej popularną jest wersja „SeoulArirang" zachowana w niemal identycznej formie zarównow Korei Południowej jaki i w Korei Północnej. Do dnia dzisiejszego nie jest w pełni znane pochodzenie pieśni ani etymologia nazwy.Termin „Arirang" jest często tłumaczonyjako „Mój Ukochany". Niektóre badania lingwistyczne wykazują jednak, że w starożytnym języku koreańskim „ari" oznacza „piękny" a „rang" – „pan młody". Dodatkowo „Arirang" to również nazwa jednego ze wzgórz w Seulu(Kang, 2013, s. 32).Przyjmuje się, że pieśń „Arirang" to historia kobiety czekającej na swojego ukochanego na brzegu rzeki. Dlatego też pierwotne znaczenie słowa„Arirang"tomiłość pomiędzy mężczyzną a kobietą. Obecnie „Arirang" utożsamiane jestz miłością ojczyzny, szczególnie w czasach gdy naród koreański cierpiał podczas agresji obcychmocarstw (Kang, 2013, s. 32).

Wyjątkowość pieśni Arirang, jej szczególne znaczenie dla Koreańczyków oraz obserwacja słuchaczy SNU U3A podczas zajęć muzycznych pozwala wysnuć wniosek, że oddziaływanie tej pieśni ludowej wykracza poza obszar edukacyjny. Warta wspomnienia w tym miejscu jest praca południowokoreańskich badaczy, którzy wykorzystali z szerokiego katalogu utworów również i „Arirang" w muzykoterapii osób cierpiących na schizofrenię. Interwencja terapeutyczna wg. wskaźników encefalografu wykazała, że badanidoświadczali bardziej radosnych emocji podczas sesji terapeutycznych, a ich funkcje poznawcze uległy poprawie. W podsumowaniu eksperymentu stwierdzono, że muzykoterapia okazała się efektywną interwencją skutecznie wzmacniającą relaksację emocjonalną i procesy poznawczei skutkującą pozytywnymi zmianami behawioralnymi (Kwon M., Gang M., Oh K., 2013, pp. 168-174).

Gdy Koreańczycy wykonująArirang„oddają się nostalgii i wspominają ojczyznę" (Kang, 2013, s. 32). Przez stulecia śpiewano „Arirang" zarówno w czasach szczęścia, jak i niedoli, dlatego też ta pieśń jest tak silnie zakorzeniona w emocjach Koreańczyków. Podczas japońskiej okupacji (1910-1945) Arirang odegrała znaczącą rolę w jednoczeniu narodu poprzez możliwość wyartykułowania cierpień i chęci oporu (Yoo&Kang, 2017, s. 21). Było to możliwe dzięki specyficznemu stylowi śpiewu koreańskiego tzw. „vibratory style", który„pozwala wybrzmieć smutkowi i żalowi" a śpiewający okazuje empatię wobec kobiety czekającej na swojego ukochanego (Kang, 2013, s. 32).

Znacząca i pomocna w uzyskiwaniu celów terapeutycznych jest także struktura utworu wzmacniająca integrację grupy i umożliwiająca wspólne ujawnienie emocji.Arirang jest podzielona na dwie części:„wołanie"(*call*) solisty oraz odzew (*response*)– odpowiedź chóru (Yoo&Kang, 2017, s. 17):

Response: *Arirang, Arirang, Arariyo* (My beloved one, my beloved one, my beloved one)

Ariranggogaeroneomeoganda (My beloved one is going over the mountain)
Call: *Nareulbeorigogasinnimeun* (If you leave and forsake me)
Sipridomotgaseobalbyeongnanda (Lame you will be before going three miles) (Yoo&Kang, 2017, s. 17).

Kolejnym obszarem pieśni, który może mieć wymiar terapeutyczny jest sama tradycja muzyczna z jakiej wyrósł utwór „Arirang". Koreańczycy uważają, że „muzyka pochodzi z natury i wszystkie barwy dźwięków harmonizują ze sobą". W rezultacie „koreańska tradycja muzyczna od zawsze była o wiele bardziej inkluzywna dla wszystkich typów głosów, włączając w to głosy szorstkie (harsh) i chropowate(husky), w myśl zasady, że każdy głos uzupełniainne" (Yoo&Kang, 2017, s. 18).

Często podczas wykonywania „Arirang" prowadzone są również zajęcia taneczne w myśl koreańskiego przysłowia „Muzyka, śpiew i taniec są jednym". Z „Arirang" silnie związany jestosiemnastowieczny ludowy taniecz wachlarzami, które zgodnie z tradycją mają odpędzać zło i przynosić pomyślność (Yoo&Kang, 2017, s. 19). Dodatkowo podczas terapii zajęciowej grupa możepracować nad stworzeniem *gayageum* - instrumentu strunowego, na którym wygrywa się„Arirang" (Kang, 2013, s. 34).

Potencjał pieśni „Arirang" pozwala na użycie jej zarówno jako materiału biblioterapeutycznego jak i muzykoterapeutycznego. Słuchacze U3ASNUpodczas wizyty studyjnej Autora na SeoulNationalUniversity (2019) w trakcie wykonywania utworu wykazywali skupienie i śpiewali go wszyscy razem pod kierunkiem nauczyciela bez względu na wiek, płeć, pozycję społeczną czy poziom umiejętności wokalnych. Omówione wcześniej cechy szczególne utworu pełniły funkcję integracyjną jak i umożliwiały ujawnienie emocjizapewniając potrzebę bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku. Śpiewanie „Arirang" dawało osobom starszym szansę na wyrażenie siebie, co jest niezwykle ważne w sformalizowanej kulturze koreańskiej, jak i przede wszystkim wspólne bycie razem. Warto nadmienić, że wygospodarowanie czasu dla siebie w obliczu natłoku obowiązków rodzinnych jak i tych związanych z pracą (w przypadku słuchaczy wciąż aktywnych zawodowo) jest niezwykle trudne w Korei Południowej. Słuchacze U3A SNU mimo tych przeszkód jak i znacznych odległości od miejsca zamieszkania do sali, w której odbywały się zajęcia muzyczne, potrafili ten czas znaleźć, a co najbardziej znaczące – przeznaczyć go na Uniwersytet III Wieku.

Arirangto najbardziej znana na świecie koreańska pieśń ludowaobecna w podręcznikachdo nauki muzyki bądź w zbiorach pieśni z innych kultur (Yoo&Kang, 2017, s. 17).Arirangpoza wyjątkowym potencjałem edukacyjnym (traktowana jest jako wstęp do poznania koreańskiej kultury, muzyki i języka), ma niespotykane walory terapeutyczne (Kang, 2013, s. 35).Śpiewanie „Arirang"przez słuchaczy Uniwersytetu III WiekuSeoulNationalUniversity, niejako naturalne w Korei Południowej, dla badacza z innego kręgu kulturowego, szczególnie z obszaru biblioterapii i muzykoterapii, może być niezwykle ciekawym przeżyciemestetycznym z pogranicza edukacji międzykulturowej.Tak istotny dla danej kultury tekst, który w każdej z wielu warstw włącza Uczestnika w obszar śpiewu, tańca, muzyki, kultury, historii i emocji(od smutku po radość)to idealny materiał do wykorzystania przez specjalistów terapii przez sztukę nie tylko w koreańskim kręgu kulturowym.

Bibliography

1. Choi, S-J. (2015). Active ageing in South Korea. In A. Walker, C. Aspalter(Eds.), Active ageing in Asia, Studies in Social Welfare in Asia. New York: Routledge Taylor & Francis Group, pp.*57-75*.
2. Kang, S. (2013). Sharing Global Musics: Bring Korea's Arirang to Your Music Class. "Music Educators Journal". September 2013, p. 32-35.
3. Kwon M., Gang M., Oh K., (2013). Effect of the Group Music Therapy on Brain Wave, Behavior, and Cognitive Function among Patients with Chronic Schizophrenia. "Asian Nursing Research" 7, pp. 168-174.
4. Yoo, H., Kang S. (2017). Teaching the Korean Folk Song (Arirang) Through Performing, Creating, and Responding. "General Music Today", Vol. 31(1), pp. 16-25.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВ ГЕРОЕВ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПРАКТИКЕ БИБЛИОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

А.А. Голзицкая, м.н.с.
Москва, Психологический институт РАО

Аннотация. В статье рассматриваются особенности библиотерапевтических механизмов, позволяющих читателю обогащать свой арсенал способов совладания с трудными жизненными ситуациями посредством знакомства с опытом героев литературных произведений.

Ключевые слова: библиотерапия, литературный текст, герой произведения.

THE USE OF IMAGES OF HEROES OF LITERARY WORKS IN THE PRACTICE OF BIBLIOTHERAPEUTIC WORK

A.A. Golzitskaya
Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education

Abstract. The article is dedicated to the features of bibliotherapeutic mechanisms that allow the reader to enrich his arsenal of ways of coping with difficult life situations through acquaintance with the experience of the heroes of literary works.

Keywords: bibliotherapy, literary text, character.

Библиотерапия как метод диагностики и терапии подразумевает использование художественной литературы и книг самопомощи в целях изучения личностных особенностей и коррекции психологических трудностей клиентов.

Еще в 50-х годах XX века в диссертационном исследовании C. Shrodes были впервые описаны механизмы с помощью которых становится возможной реализация психотерапевтического эффекта библиотерапии. Среди них - идентификация, проекция, интроекция, катарсис и инсайт. Идентификация и проекция подразумевают разделение проблемы читателя и ее обстоятельств с героем произведения. Интроекция и катарсис происходят, когда субъект читательской деятельности знакомится с тем, как герой разрешает возникшие трудности, эмоционально вовлекается в процесс чтения и готов к выражению своих эмоций в безопасной атмосфере. Инсайт включает читательскую способность отразить в своей собственной ситуации и интернализировать описанное в произведении решение проблемы.

Процесс идентификации с героем представляется значимой частью личностных изменений для участников процесса библиотерапии. Если ценности читателя не находятся в жестком конфликте с ценностными ориентациями героя, то клиент склонен проявлять сострадание, симпатию к ним, что обогащает возможные варианты рассмотрения проблемных ситуаций, с которыми он столкнулся. В рамках процесса чтения схожесть между жизненной ситуацией героев и его собственной направляет внимание читателя и помогает пониманию содержания произведения. Участники ориентированы на принятие перспективы рассмотрения проблемы героем и на идентификацию с ним в процессе разворачивания сюжета произведения.

В данном процессе герой произведения остается экстарнализованной версией читателя, таким образом, последний может формировать симпатию к некоторым аспектам самого себя, на которые, возможно, не обращал внимание до начала чтения. Это позволяет также расширить осведомленность читателя об имеющихся у него возможностях.

Некоторым читателям процесс моделирования в ходе чтения позволяет сформировать различные типы реакций на события книги. Часть из них используют идентификацию с персонажем книги, чтобы выработать подходящие в рамках их истории реакции на действия окружающих, другая же часть читателей симпатизировала героям в более косвенной манере. Те ценности героев произведения, которые конфликтуют с базовыми ценностями клиента, обозначаются им как ошибочные и не интегрируются в опыт.

Помимо прочего в рамках читательской активности происходит развитие более высокого уровня самосознания путем знакомства с характерами произведения. Некоторые

читатели склонны отмечать, что формирование определенного отношения к образам героев книги позволяет им трансформировать не только отношение к самим себе, но и способы выражения своих эмоциональных переживаний. Новый интернализированный опыт совладания с трудными жизненными ситуациями, почерпнутый на примере знакомства с сюжетом произведения и его героями, способствует выработке в клиенте способность шире посмотреть на свою проблему и попытаться найти дополнительные пути решения, которые ранее казались либо недоступными, либо не принимались во внимание. Это может вести к избавлению от тех трудностей, которые создают предпосылки к усугублению отрицательных эмоций и тем самым служат средством профилактики развития психических расстройств.

Литература

1. Pardeck J. A. Using books in clinical social work practice: A guide to bibliotherapy. – Routledge, 2014.
2. Rozalski M., Stewart A., Miller J. Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges // Kappa Delta Pi Record. 2010. Т. 47. №. 1. С. 33-37.
3. Shrodes C. Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study. – University of Calif., 1949.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИСТОЧНИК САМОПОЗНАНИЯ В ГРУППАХ СЕМЕЙНОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ

А.Д. Яковистенко, к.психол.н., Самара
Е.А. Пуговкина, педагог-психолог ГБОУ СОШ № 1
Самарская обл., с. Кинель-Черкассы

Аннотация. Основная цель семейной групповой логопсихотерапии – не лечение заикания, а восстановление нарушенной речевой коммуникации через глубинную трансформацию личности и семейной среды. Этому способствует комплексы методов, в том числе театральная деятельность.

Ключевые слова: театральная деятельность, логоневроз, заикание, семейная групповая логопсихотерапия, самопознание, личностный рост.

THEATRICAL ACTIVITIES AS A SORCE OF SELF-KNOWLEDGE IN FAMILY LOGOPSYCHOTHERAPY GROUPS

A.D. Yakovistenko, PhD, Samara
E.A. Pugovkina, psychologist, Kinel-Cherkasy, Samara region

Abstract. The main objective of family speech correction therapy is not the treatment of the defect but restoration of the person’s ability to communicate in speech through an in-depth transformation of the personality and the person’s family environment. This is facilitated by a set methods, including theatrical activities.

Keywords: theatrical activities, logoneurosis, stuttering, family group logopsychotherapy, self-knowledge, personal growth

Терапия искусством, или «арт-терапия», – это вид психокоррекционной и психологической помощи, основанной на искусстве и творчестве, которая обладает удивительным потенциалом и возможностями. В театральное искусство изначально заложен психотерапевтический элемент, инициируемый творчеством, креативностью и свободой самовыражения. Театральная арт-терапия ведет к достижению положительных изменений в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии человека. В рамках театральной деятельности возникает особая форма общения, который подразумевает важный диалог с собой, персонажем, партнером по игре, зрителями.

Таким образом, театрализованная деятельность в психокоррекционной практике следует рассматривать как совокупность методик, построенных на применение этого искусства в свободной символической форме. Ее основные функции: катарсистическая (очищение, освобождение от негативных состояний); регулятивная (снятие нервно-психологического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния); коммуникативно-рефлексивная (коррекция нарушений общения, формирование адекватного поведения, самооценки).

Примером коммуникативного подхода к восстановлению нарушенного речевого общения при логоневрозе является система семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой-Н.Л.Карповой. Основная цель семейной логопсихотерапии – не лечение дефекта, а восстановление у человека нарушенного речевого общения через глубинное преобразование личности и семейной среды. Заикание – прежде всего нарушение системы общения, глубоко затрагивающее личностную сферу человека, причем зачастую «ортопедическая» сторона (собственно речевой дефект) значительно меньше психологической. Имеет научное подтверждение тот факт, что у заикающихся дошкольников, школьников, взрослых выявляется нарушение всех сторон процесса общения – коммуникативной, интерактивной, перцептивной.

Формирование новой речи осуществляется в процессе многопланового речевого общения на разных этапах логопсихотерапии с помощью комплекса специальных логопсихотерапевтических технологий, формирующих навыки осознанной саморегуляции коммуникативно-речевой деятельности. У участников формируется широкий спектр коммуникативно-речевых качеств: грамотная, четкая и уверенная речь, способность убеждать и договариваться с собеседником, готовность к публичному выступлению перед разнообразной аудиторией, способность организовать и провести эффективную презентацию и самопрезентацию, готовность участвовать в дискуссии, работать в команде, т.е. готовность позиционировать себя как успешного человека. Неслучайно работа в данных группах ведется под лозунгом: «Каждый заикающийся может и обязан стать оратором!». Это требование к новой восстановленной речи было сформулировано еще в 1920-е годы нашим соотечественником – бывшим заикавшимся И.И. Тартаковским, который подтвердил известный в психологии «феномен Демосфена».

Учитывая, что логоневроз – это, прежде всего, нарушенное речевое общение, трудно переоценить возможности театральной деятельности для восстановления речи. Театральное искусство для человека может стать настоящим спасением от страха перед окружающим миром, перед страхом речи и общения. Театральные постановки с участием детей, подростков и взрослых с заиканием широко используются на 3-м и 4-м активных этапах логопсихотерапии и призваны помочь участниками раскрыть себя, стать увереннее в себе, учиться общаться, примерять и перенимать положительные качества своих героев, проживать их опыт, формируя основы будущей, новой личности. Роль способна менять разрушительные установки, учить новым конструктивным способам взаимодействия с окружающим миром, выстраивать новые речевые сценарии.

Терапия театром в рамках работы групп семейной логопсихотерапии реализуется по типу метода проектирования; она как бы разделена на отдельные проекты, состоящие из работы над различными театральными формами (произведениями). Каждый проект состоит из нескольких этапов.

1. Выбор и редактирование литературного произведения.
2. Разбор и изучение (анализ) текста.
3. Перевод текста в театральную форму.
4. Публичный театральный продукт.

Каждый из этапов может иметь различную продолжительность, иногда некоторые этапы пропускаются (например, чтение текста, если все участники группы прочитали его на подготовительном этапе).

Однако для того, чтобы театротерапия сохранила свою специфику, необходимо наличие второго и третьего этапа, т. е. работа над инсценировкой и представление театральной формы перед зрителями. Первый этап является настолько разнообразным, дает потрясающую свободу

выбора участникам театральной деятельности. Участники группы, выбирают то или иное произведения исходя из собственных запросов на данный момент работы группы. Это может быть как детская сказка «Репка» или «Гадкий утенок», так и достаточно серьезное произведение Р. Баха «Чайка Джонатан Ливингстон» или «Пигмаллион» Б. Шоу.

Надо отметить, что нередко, особенно после первого театрального опыта, возникает идея создания собственного произведения. И тогда на сцене ставится авторская сказка или авторская пьеса или просто авторская театральная сценка. Также во время проведения экзаменов или занятий могут быть использованы сценки-экспромты, когда участникам раздаются только карточки с названиями ролей и называется произведение, откуда необходимо сыграть отрывок, а дальше дается возможность полной импровизации. Подобная ситуация стимулирует воображение, формирует навыки преодоления «неожиданных ситуаций». Возможно поэтому нередко, на контрольно- поддерживающем этапе, у участников возникает желание не только участвовать в коллективных выступлениях, но представить некий , пусть маленький, моноспектакль, состоящих часто из поэтических произведений, объединенных тематически или авторством. Такое творчество дает возможность почувствовать удовлетворение, осознать свою индивидуальность, значимость, почувствовать успех, что становится еще одним источником внутренних сил, рождающих энергию для преодоления трудностей.

Необходимо отметить, что огромный терапевтический эффект возникает как для «детей» группы, имеющих заикание, так и для членов их семей (родителей, бабушек, дедушек, братьев, сестер). В этой деятельности происходит огромная работа над собой, запускаются механизмы переосмысления. Осознание самого себя – это предпосылка для целенаправленного и всестороннего изменения самого себя, чувств, мыслей, поступков и отношений со своим ближайшим окружением, и в первую очередь с тем, кто имеет логоневроз. А после осмысления человек уже не может жить, как живется, он встает на новый уровень бытия; возникают новые мысли, жизнь наполняется новым содержанием и духовным поиском, требующим самостоятельности, активности, силы чувств и воли, творчества. И уже человеческие ценности и психологические потребности определяют его поведение, и он видит свое отражение в зеркалах действительности.

Литература

1. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта, 2003.

РОЛЬ ЗРИТЕЛЕЙ В «ТЕАТРЕ» СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ

А.Ю. Кругликова, к. психол. н.
Таганрог, РГЭУ «РИНХ»

Аннотация. Статья посвящена родителям, родственникам, группе поддержки как активным участникам процесса социальной реабилитации детей, подростков и взрослых, страдающих заиканием. Описана их роль как зрителей на сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии.

Ключевые слова: семейная групповая логопсихотерапия, заикающиеся, родители, сеанс эмоционально-стрессовой логопсихотерапии, психические состояния.

ROLE OF SPECTATORS IN «THE THEATER» FAMILY GROUP LOGOPSYCHOTHERAPY

A.YU. Kruglikova, PhD
Taganrog, RGEU «OF RINKH»

Abstract. Article is dedicated to parents, relatives, group to support as to active participants in the process of the social rehabilitation of children, adolescents and adult, that suffer stuttering. Is described their role as spectators at the session of emotional-stress psychotherapy.

Keywords*:* the family group of logopsychotherapy, that are stuttered, parents, the session of emotional-stress logopsychotherapy, mental conditions.

Год театра – это еще и год зрителя.
Александр Калягин

Театр! Такое маленькое слово, но как много оно вмещает. Театр – это сказка, это праздник, это погружение в незнакомый для тебя мир, это смятение чувств, поток мыслей и осознаваний. И – это приятное последействие, когда вспоминаешь театральную постановку и день спустя, и месяц, а иногда и дольше. Театр – это жизнь, разворачивающаяся на глазах у зрителя. И чтобы она состоялась, нужны и актеры, и зрители. Без зрителей театр истощается и умирает. Пока есть зрители, театр существует.

Вспоминается В.Г. Белинский – тонкий критик, искушенный зритель: *«Театр!.. Любите ли вы театр так, как я люблю его, то есть всеми силами души вашей, со всем энтузиазмом, со всем исступлением, к которому только способна пылкая молодость, жадная и страстная до впечатлений изящного? Или, лучше сказать, можете ли вы не любить театра больше всего на свете, кроме блага и истины? И в самом деле, не сосредоточиваются ли в нем все чары, все обаяния, все обольщения изящных искусств?.. Что же такое, спрашиваю вас, этот театр?.. О, это истинный храм искусства, при входе в который вы мгновенно отделяетесь от земли, освобождаетесь от житейских отношений!»* [1, с. 105].

А вот что пишет о зрителе от лица благодарных актеров талантливый, ироничный Ростислав Плятт, народный артист СССР: *«Огромна ваша роль в окончательном формировании спектакля – ведь с вашим приходом в зрительный зал начинается новый, главнейший этап в жизни спектакля – его дозревание, так сказать, на зрителе; он корректируется с учетом тех видимых и невидимых сигналов, токов, что идут от вас на сцену. Ведь не только смех и аплодисменты – зрительская реакция. А тишина? Да одной тишины можно насчитать несколько вариантов, ибо есть тишина зрительской заинтересованности»* [2, с. 38].

Да, без зрителя театр не может состояться. Писателю можно писать «в стол», режиссеру ставить пьесу в «стол» невозможно. Это о большом театре – драматическом, музыкальном, оперы и балета, кукольном… В семейной групповой логопсихотерапии – системе восстановления нарушенного речевого общения – тоже есть свой ТЕАТР, а у этого ТЕАТРА есть свои ЗРИТЕЛИ.

Самое яркое воплощение театра в семейной групповой логопсихотерапии – это сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии (ЭСПТ), который, согласно Ю.Б. Некрасовой, «представляет собой подготовленное пропедевтическим этапом публичное, комплексное, индивидуально-групповое воздействие психотерапевтического и педагогического содержания» [2, с. 71]. Сеанс всегда проводится в большой аудитории, где есть сцена и, конечно, зрительный зал, что сразу роднит сеанс с театром. Неслучайно сеансы 1986, 1988, 1993 гг. проводились первым логопсихотерапевтом Юлией Борисовной Некрасовой на сцене Театра на Таганке в Москве. На сцене – заикающиеся подростки и взрослые, те, кто готов открыто заявить о своей проблеме и начать с ней справляться. В зрительном зале – те, кто пришел сюда всей своей энергией помогать и поддерживать их. В логопсихотерапии заикающимся до начала серьезной и долгой работы над речью предлагается самая трудная ситуация общения – публичная – выйти на сцену и в конце сеанса заговорить, глядя прямо в зал. Сделать это без зрителей невозможно. И каждый стоящий на сцене – заикающийся, логопсихотерапевт (ведущий сеанс) – рассчитывают на чутких и понимающих зрителей.

Каким он должен быть, этот зритель? Не просто слушающим, но слышащим, не просто внимательным, но внимающим, не просто смотрящим, но зорким, и самое главное – со-переживающим, со-участвующим, со-чувствующим и со-творяющим. Только тогда стоящие на сцене пациенты смогут доверять зрителям, каждому из тех, кто находится в зале. Тогда мотивационная заряженность зрителей даст пациентам энергию звучащей речи. Авансом для

зрителей на сеансе звучат слова логопсихотерапевта: «Сейчас мы призываем всю энергию, все добрые силы этого зала сюда на сцену, на помощь нам!» Этот призыв принимается ими, и на протяжении всего сеанса зрители ведут свой внутренний разговор с каждым стоящим на сцене.

Это очень важно – со-пряжение непосредственного участника сеанса и зрителя. Многие из тех, кто прошел испытание сеансом, по его окончании говорили об ощущении со-причастности со зрителями. Символически это выражалось в таких словах, как: «нити», «тугой канат», «связка», «натянутая струна», «волны, сменяющие друг друга». В семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой-Н.Л. Карповой сеанс выступает как средство вызывания и формирования психических состояний. Их анализ, осуществленный в 1980-е годы Ю.Б. Некрасовой с помощью Ф.Д. Горбова, позволил выделить девять состояний, из которых два – *состояние интенсивного эмоционального подъема* и *состояние аффективной готовности к включению в цикл лечения* – относятся к зрителям [2, с. 85-87]. И, как нам кажется, не только к будущим участникам группы, но и к родителям, родственникам стоящих на сцене, ко всем присутствующим в зале. Приведем отзывы участников сеансов снятия заикания, проведенных в группах семейной логопсихотерапии в Таганроге:

— «Сеанс важен не только для детей, но и для всех сидящих в зале. Хотелось помочь, отдать энергию. Я была уверена в хороших результатах» (С.Е., 35 лет, воспитатель группы дошкольников).

— «Я знала, что эти дети будут говорить. Мне хотелось сидеть ближе. Я чувствовала, что это начало работы. Шло тепло из души, изломала все пальцы» (К.А., 21 год, студентка педагогического института, будущий логопед).

— «Я как бы участвовала в диалоге, было полное доверие, понимание, вера и надежда, что это все правильно» (Г.О.А., мама 12-летней Г.А.).

«Старики» – выпускники прошлых лет, приходящие в новые группы помогать, являются одновременно и выступающими на сцене (делятся своим опытом), и зрителями. Их влияние в роли стоящих на сцене огромно для родителей заикающихся, только начинающих со своим ребенком путь восстановления речи. Родители ждут сеанса, боятся его и верят в его целительную силу.

— «Вначале было чувство страха… Но, когда стали выступать «старики», в душе появилось доверие и успокоенность. «Старики» вселяли надежду и веру: если смогли они, значит, сможет и моя дочь» (К.Е.И., мама 19-летней К.А.).

Воспроизведение логопсихотерапевтом фрустрирующих для заикающихся ситуаций по методу «опрокидывание памяти в прошлое» вызывает особые чувства у зрителей: возмущение, жалость, грусть, злость на обидчиков. По механизму идентификации они начинают остро ощущать негативные переживания своих «детей» и, будучи их родителями, вспоминают свою «болезнь неведения» (по Ю.Б. Некрасовой), бесполезные попытки найти врача, психолога, эффективную методику. Слова логопсихотерапевта на сцене опосредуют для зрителей значимую информацию о трудностях и переживаниях пациента, что актуализирует в них желание помогать и поддерживать.

Таким образом, психические состояния родителей и родственников в роли зрителей эволюционируют аналогично состояниям непосредственных участников сеанса. «Происходящее со зрителями можно охарактеризовать как эффект параллельной эмпатии зала – высшей степени доброжелательности и веры в выздоровление больных… Элемент настороженности большой аудитории сочетается с ее внутренней готовностью не только принять успех выступающих, но и активно поддержать его собственным эмоциональным подъемом, непосредственно ощутить происходящее и себя в происходящем», – пишет логопсихотерапевт, доктор психологических наук Н.Л. Карпова, продолжатель методики групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой и соавтор особой модификации – системы семейной групповой логопсихотерапии [4, с. 91-92].

Так создается в зале легкая, приподнятая праздничная атмосфера, энергия зрителей передается тем, кто, преодолевая страх речи, победно «звучит» со сцены. Благодаря присутствию родителей, родственников, всех со-чувствующих и со-участвующих в зрительном зале наступает «дозревание» (по Р.Я. Плятту) у бывших теперь заикающихся мотивации к

предстоящему процессу. Возросшая уверенность в своих силах и энергия «зрительской заинтересованности» будут помогать преодолению заикания. Так замыкается круг, в котором очень скоро начнут совместную трудную, но радостную работу по восстановлению речевого общения сегодняшние «актеры» и «зрители» – «дети» и их «родители».

Максимальной точкой развития отношений «пациенты (на сцене) – зрители (в зале)» на сеансе ЭСПТ является «ввод в речь», когда бывшие заикающиеся начинают говорить вслух со сцены. Успешность данного этапа сеанса обеспечивается резонансом состояний, устремлений пациентов, логопсихотерапевта и зрительного зала – состояний высокой коммуникативной готовности и интенсивного эмоционального подъема. Достижение «энергетического резонанса», необходимого для «прорыва» «невротического барьера» заикающихся, оказывается возможным благодаря этой «взаимной настроенности» (Н.Л. Карпова). И тот, кто выдержал свой первый «бой» на сцене, откликается на поддержку зала:

— «Я волновалась вместе со всеми, это было чувство сочувствия. Я ощущала взаимопонимание с залом, со зрителями» (К.Н., 12 лет);

— «Мне так хочется стать «прекрасным лебедем», т.е. полноценным человеком, иметь ровную, чистую речь. Я, как тот утенок, спряталась от всех; я старалась молчать, чтобы не показать своей проблемы с речью. Для меня сейчас эти прекрасные птицы – это Вы, и я «выплыла» к Вам навстречу, надеясь в отражении воды, т.е. в будущем, увидеть себя таким же прекрасным лебедем» (М.А., 21 год).

Особо хочется отметить роль зрителей в группах дошкольной семейной логопсихотерапии (отметим, что именно в Таганроге в 2002 году впервые система семейной групповой логопсихотерапии была адаптирована для заикающихся детей дошкольного возраста). Это – родители самых маленьких – дошкольников от 3 до 7 лет. Это самые неравнодушные, самые заинтересованные и самые благодарные зрители. Их «зрительство» не стороннее, а максимально включенное и вовлеченное, на короткой дистанции, когда в отсутствие реальной сцены дети при «вводе в речь» восходят на небольшой подиум. Этим зрителям трудно сдержать эмоции, трудно сдержать себя, чтобы не кинуться прямо к ребенку, пытаясь оберечь, помочь, защитить. Но вся логика сеанса-игры, сеанса-сказки с доброй Феей красивой речи во главе призывает – не стоит спешить, не стоит ничего делать за ребенка, пришло время отпустить его и максимально поддержать его самостоятельность. И родители понимают это.

— «Сеанс – это удивительно! Ты видишь, как ребенок справляется без тебя, и не веришь. И только потом понимаешь, что так и надо, просто наблюдать, не торопиться делать за него, и все получится!» (Л.Л., мама 6-летней Л.К.).

— «Еще раз убедилась, что мой Дима смелый и готов идти вперед! Отлично выступил». Так же очень переживала за других – новеньких деток. Было очень волнительно и интересно за ними наблюдать (Н.М., мама 5-летнего Н.Д.).

— «Особенно мне понравилось, что мой ребенок стоял на сцене, и я увидела, что он этого не боится, а даже жаждет! В другом нашем садике ему НИКОГДА» не давали слово!» (К.М., мама 6-летнего К.А.).

— Сегодняшний день кажется мне какой-то увлекательной игрой. Но в тоже время я понимаю, что дочке моей трудно, поэтому мы (родители) на сеансе очень помогаем своим деткам. Мне показалось, что детям было важно, что мы все вместе» (Т.Н., мама 5-летней Т.У.).

Это отклики «зрителей» – родителей новой дошкольной группы семейной логопсихотерапии. Они уже на подъеме. Пройдет года – два, и они смогут сказать такие же слова, какие давно-давно написала мама одной из наших выпускниц:

— «Методика изменила не только нашего ребенка. В первую очередь изменилась я сама. Я стала сильной и уверенной в себе. Проблема заикания для нас больше не существует. Его просто НЕТ! А если и появятся запинки, то мы точно знаем, как помочь дочери справиться с ними» (Ш.Е., мама 7-летней Ш.Л.).

Дочка этой мамы выросла, окончила школу и поступила в институт. Скоро она будет логопедом! Это счастье!

Литература:
1. Белинский В.Г. Литературные мечтания: элегия в прозе. – М.: Издательство: «Книга по требованию», 2012.
2. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл, 2006.
3. Плятт Р.Я. Без эпилога [Электронный ресурс] Электронная библиотека ЛитМир. URL: https://www.litmir.me/br/?b=208367&p=1
4. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: СПб: Нестор-История, 2011.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК МЕТОД, ФОРМА И ПРОСТРАНСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

А.Ю. Кругликова, к. психол. н., РГЭУ «РИНХ»
А.С. Полякова, педагог-воспитатель МБДОУ
Таганрог

Аннотация. Статья посвящена обобщению опыта организации театрализованной деятельности в семейной групповой логопсихотерапии по преодолению заикания у дошкольников. Описаны значимость театрализованной деятельности в этом процессе, ее специфика, варианты использования на разных этапах системы. Театрализованная деятельность представлена как пространство развития, форма освоения знаний, навыков и как метод овладения коммуникативно-речевыми способностями для успешного общения.

Ключевые слова: заикание, семейная групповая логопсихотерапия, дошкольники, родители, театрализация, неделя «погружения», сеанс.

TEATRICALIZATION AS METHOD, FORM AND THE SPACE REALIZATIONS OF FAMILY GROUP LOGOPSYCHOTHERAPY FOR THE PRESCHOOLERS WITH THE STUTTERING

A.YU. Kruglikova, PhD
Taganrog, A.P. Chekhov Taganrog institute (branch) «RGEU «OF RINKH»
A.S. Polyakova, teacher-logopedician
Taganrog, The municipal budgetary pre-school educational establishment «Kindergarten «Healthy child»

Abstract. Article is dedicated to the generalization of the experience of the organization of the adapted to stage activity in family group logopsychotherapy in overcoming of stuttering in preschoolers. Are described the significance of the adapted to stage activity in this process, its specific character, versions of use in the different stages of system. The adapted to stage activity is represented as the space of development, the form of the mastery of knowledge, habits and as the method of mastery of communicative-vocal abilities for the successful contact.

Keywords: stuttering, the family group of logopsychotherapy, the preschoolers, parents, theatricalization, the week «of sinking», session.

Духовная жизнь ребенка полноценна
лишь тогда, когда он живет в мире игры,
сказки, музыки, фантазии, творчества.
Без этого он – засушенный цветок.
В.А. Сухомлинский

Творческий подход к процессу коррекции нарушенного речевого общения и социальной реабилитации личности заикающихся всегда отличал систему семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой-Н.Л. Карповой – модификацию методики групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой. Принцип сотворчества психотерапевта и заикающихся

органично встраивается во все этапы социальной реабилитации, а в конкретной работе с группой метод терапии искусством (библиотерапия, изотерапия, инсценирование речевых текстов, драматизация сказок, представления на «экзаменах») считается достаточно эффективным наряду с методами библиотерапии, кинезитерапии, символотерапии [3].

Особое место различные варианты театрализации приобрели в группе семейной логопсихотерапии для дошкольников, открытой в 2002 году в МБДОУ д/с «Здоровый ребенок» г. Таганрога. В программах Н.В. Глуховой (Зиздо), А.Ю. Кругликовой, И.В. Янченко и практических статьях, созданных на основе научно-практического обобщения многолетнего опыта с заикающимися детьми в условиях детского сада, театрализация получила методологическое, методическое и дидактическое обоснование [1, 2, 4].

Театр – один из самых доступных для понимания детьми видов искусства, он призван помогать решать актуальные проблемы воспитания, развития и коррекции. Там, где театр, там квинтэссенция детства: радость, удивление, фантазия, творчество. Театр – благодатная почва для чудес и волшебства. Театрализованная деятельность чем-то сродни игре, в которую так легко вжиться ребенку дошкольного возраста, поскольку игра является ведущим видом деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). В ней дошкольник развивается всесторонне, у него формируются те стороны психики, личности, от которых впоследствии будут зависеть успешность учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

Театрализованная деятельность давно изучена в дошкольной педагогике. Это специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которого участники осваивают доступные средства сценического искусства и, согласно выбранной роли (актера, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т.д.), участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных представлений, приобщаясь к театральной культуре [5]. Театрализация представляет собой разыгрывание в лицах литературных текстов (сказки, стихи, рассказы, инсценировки). Герои произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, – сюжетом игры-драматизации. Игры-представления разыгрываются с помощью выразительных, в том числе речевых, средств, воссозданию полного образа способствуют элементы костюма.

Анализ работы групп семейной логопсихотерапии для дошкольников позволяет сказать, что театрализация выступает коррекционно-развивающим пространством, где разворачиваются интересные для детей события, организуемые и сопровождаемые взрослыми – педагогами, а также родителями воспитанников. Различные ее элементы обеспечивают образность, наглядность, живость и подлинность восприятия и осмысления речи детьми. В театрализованной деятельности ребенок получает яркие впечатления, ощущает мощные переживания. Самый короткий путь к преодолению барьеров, эмоциональному раскрепощению ребенка, его речи, снятию тревоги и зажатости – это путь через игру и творчество.

Для дошкольников с нарушенным речевым общением театрализованная деятельность оказывается неисчерпаемым источником вызывания, закрепления и развития позитивных психических состояний, благодаря чему она выполняет психотерапевтическую функцию по их гармонизации (по Ю.Б. Некрасовой). Зрелищное мероприятие захватывает чувства маленького ребенка за счет красок, яркости, постоянной динамичности, смены обстановки. Работает также эффект непредсказуемости и неожиданности, что доставляет детям много радости и удовольствия.

Использование театральных элементов начинается уже на пропедевтическом этапе, который для дошкольников реализуется посредством сказкотерапии. При этом решаются задачи: 1) способствовать проживанию и отыгрыванию сказки; 2) развивать способность к вхождению в мир человеческих чувств, поступков, характеров через разыгрывание сказочных событий; 3) создавать условия для идентификации со сказочными героями. Проживая и переживая сказку одну за другой, превращаясь в этюдах, представлениях и упражнениях в ее героев, преодолевая трудности и совершая добрые и смелые поступки, наши дошкольники подходят к сеансу снятия заикания наполненными знаниями и впечатлениями и умениями. Здесь же ведется подготовка к вхождению в сказочный образ. Подбор роли для сеанса

обязательно учитывает индивидуальные особенности (речевые и личностные) и собственный интерес ребенка. Вместе с логопедом и воспитателями отрабатываются конкретные речеповеденческие эталоны героев, которые закрепляются родителями дома. К концу этапа все с нетерпением ожидают: свершится «чудесное превращение», и «Гадкие утята» взлетят в небо, как прекрасные, сильные Лебеди.

Второй этап начинается неделей «погружения» для создания общего творческого коллектива детей, родителей и сотрудников, мотивационно «заряженного» на преодоление речевой проблемы. Следуя традициям системы семейной групповой логопсихотерапии, используется модифицированный вариант сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии – *мотивационно-установочное занятие*. В его задачи входят: 1) тормозить патологические речедвигательные и коммуникативные стереотипы; 2) вызывать и поддерживать состояние речевого успеха; 3) совершенствовать речевые навыки, а по окончании сеанса ввести детей в «режим ограничения речи». Основная цель занятия – создание у каждого ребенка психического состояния успеха, обусловленного первой речевой победой.

Мотивационно-установочное занятие – это совместное с ведущим (учитель-логопед) театрализованное действие, включающее публичное выступление каждого ребенка, подготовленное за счет направленного психологического воздействия на его личность, которое реализуется посредством ролевой игры и вхождения в сказочный образ в присутствии заинтересованных зрителей: родителей, родственников, гостей. В его организации используются основные положения построения сеанса для подростков и взрослых, установленные еще Ю.Б. Некрасовой и Н.Л. Карповой [4]. Однако сам сеанс снятия заикания для дошкольников имеет форму сеанса-игры, сеанса-сказки. Здесь детей встречает Фея красивой речи, которая поведет их к чудесным превращениям. Механизмы воздействия на психику ребенка-дошкольника связаны с театральной атрибутикой: наличие ролей и их исполнение (Фея, ее помощники в соответствующих образах, дети в образах сказочных героев), театральные аксессуары и предметы (волшебная палочка, цветок с волшебной пыльцой, дающий силы, ларец с золотыми ключиками, сохраняющими молчание и пр.).

Волшебные предметы и действия позволяют детям войти в состояние готовности к «чуду» (обретению новой речи), состояние сосредоточенности на происходящих театральных действиях (степень его зависит и от возраста), состояние эмоционального подъема, проявляющееся в эмоциях восторга, удивления, радости. В отличие от состояний, вызываемых у заикающихся школьного, юношеского и зрелого возраста, состояния дошкольников трудно дифференцировать. Тем не менее, психические состояния, испытываемые ими в процессе сеанса-занятия, несут позитивную окраску и готовят психику ребенка к изменениям.

Устойчивость состояния комфорта и уверенности поддерживается у детей театрализацией и на следующий день – вторая часть мотивационно-установочного занятия (сеанс снятия молчания). Вновь создается волшебное пространство для введения нового речевого режима, который предполагает соблюдение правил красивой речи, что будет способствовать уменьшению числа запинок и сокращению речевых судорог. Учитывая конкретность мышления и образность восприятия дошкольников, знакомство с «необычным языком» также происходит с помощью театрально-игровых методов по подражанию взрослым.

Помимо общего театрального пространства, задаваемого темой недели «погружения», используются следующие театрализованные элементы: 1) преображение белых бумажных конусов с помощью родителей в любимых героев («оживление» и вхождение в роль по механизму идентификации – технологическая находка Е.В. Прокопец); 2) введение в воображаемую ситуацию «чуда» и индивидуальное внушение согласно роли (дети начинают говорить плавно, красиво и правильно); 3) волшебное путешествие по различным местам (городам, странам, планетам, сказкам и т.п.) в поисках правил речи. По завершении путешествия каждая детско-родительская группа составляет из пазлов целостный образ, соответствующий правилу: черепаха, например, – образ медленной размеренной речи, парус – образ правильного речевого дыхания, цветок – образ полногласия и т.п. Впоследствии детям и родителям предлагается закрепить новые знания в совместном рисунке и рассказать о правилах речи публично в специально созданной игровой ситуации.

В дальнейшем театрализованные действия встраиваются во все логопсихотерапевтическое содержание недели «погружения». Они предстают как форма непосредственной образовательной деятельности, организуемой педагогами при обучении правилам, упражнениям, играм. Погружаясь в мир сказочного представления, ребенок легче овладевает необходимыми знаниями, умениями и навыками для вхождения в новый речевой режим. Театрализация в совместных упражнениях выступает и как форма детско-взрослого взаимодействия, сотрудничества, позволяющая детям впоследствии быть в достаточной мере самостоятельными.

Завершает неделю удивительный семейный праздник – настоящее большое, театральное представление, где дети и их родители, а также педагоги выступают поочередно в роли актеров и зрителей. Здесь срабатывает механизм энергетики образа – взятой на себя роли, благодаря чему у каждого – и ребенка, и взрослого – усиливается мотивационная вовлеченность и пробуждается творческая интрагенная активность (по Н.Л. Карповой), начинает раскрываться личностный и творческий потенциал.

К концу недели «погружения» родители дошкольников переосмысливают свои представления о заикании, отношения с детьми и начинают верить в их возможности и исцеление. У взрослых в душе просыпаются детские чувства, и они, как дети, начинают верить в волшебников, в чудеса и совершать их своими собственными усилиями. Внутри совместной творческой деятельности между педагогами и родителями возникают доверительные, искренние отношения и то особое взаимопонимание, которое становится основой дальнейшей сплоченной работы по преодолению заикания у детей.

Рассматривая механизмы воздействия театрализации на восстановление речевого общения у детей, мы воспользовались положениями С.Н. Томчиковой, изучившей специфические особенности театрализованной деятельности дошкольников. Среди них: *синтетичность* (разные виды художественного творчества в сценическое действие); *ансамблевость* (коллективная форма представления); *многофункциональность* (роли актера, музыканта, художника, зрителя); *публичность* (выступление перед зрителями); *совместность* (руководство педагога, родителя); *импровизационность* в исполнении; *неповторимость* творческого процесса [5]. Исходя из собственного опыта, добавим еще такие механизмы, как *диалогичность* – способность ребенка, взрослого при разыгрывании литературного сюжета взаимодействовать с партнером, быть эмпатийным, гибким, откликаться на изменения ситуации по сюжету или по состоянию другого участника. Это качество является особенно важным для социальной реабилитации заикающегося дошкольника, так как именно в диалоге, в речевом общении ему необходимо приобрести психологическую устойчивость, возможность справляться с трудными коммуникативными ситуациями в речевом и личностном плане.

Сюда же отнесем и *творческость* – яркие творческие проявления детей на всех этапах осуществления театрализованной деятельности, включая подготовку к ней. Как утверждал Л.С. Выготский, драматизация, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями. Все, что чувствует ребенок на сцене в постановочных театральных представлениях, по прошествии времени оставляет положительный след в его внутреннем мире. Выше названные механизмы опосредуют воздействие театрализованной деятельности на становление у детей плавной полногласной речи.

Остановимся на значимости и содержании совместной театрализованной деятельности при проведении праздничных семейных мероприятий. С одной стороны, дети очень любят, когда родители участвуют вместе с ними, также важен для детей образец речевого поведения взрослых; с другой стороны, родители на собственном опыте убеждаются, как далеко не просто выступать на публике. Это позволяет им лучше понимать трудности своего ребенка в аналогичных ситуациях. Совместная подготовка к театрализации много дает и в плане нравственного и творческого воспитания, приучает детей сотрудничать.

В сценической части деятельности для исполнения роли ребенок, как и взрослый актер, овладевает разнообразными театральными средствами (выразительной по лексике и интонации речью, мимикой, телодвижениями, жестами). Театрализованная деятельность на сцене

стимулирует ребенка-исполнителя соблюдать освоенные речевые правила, способствует формированию плавности и ритмичности речи, активизации речевого общения. Эмоциональное проигрывание роли развивает образность речи, речевую культуру. На примере взрослых в процессе прямого обучения ребенок учится актерскому мастерству в полной мере. Это проявляется не только в исполнении роли, но и в умении держаться на публике: как выйти, как дождаться внимания, как правильно поклониться, как принимать аплодисменты и как красиво уйти со сцены. В семейной групповой логопсихотерапии это всегда имело особую ценность. В конце выступления ребенок получает заслуженную награду – аплодисменты зрителей и собственную речевую победу.

Завершая статью, обобщим основные характеристики театрализации в работе с дошкольниками и их родителями по системе семейной групповой логопсихотерапии.

Организация логопсихотерапевтического процесса на разных его этапах требует наиболее адекватных дошкольному возрасту форм и методов. Театрализованная деятельность помогает созданию для группы и каждого ребенка особых психолого-педагогических условий, которые способствуют «погружению» в мир речи в целях достижения речевого успеха. Театральная атрибутика (сцена, роли – артисты и зрители, – игра, костюм, аксессуары и пр.) позволяет театрализованной деятельности быть тем пространством, где в соответствии с сюжетными линиями во взаимодействии детей и взрослых происходят значимые изменения в речи и личности детей.

Театрализованная деятельность выступает как наиболее оптимальная форма освоения дошкольниками речевых и театрально-исполнительских умений в непосредственной образовательной деятельности. Театрализация также является формой учебно-игрового и межличностного взаимодействия, сотрудничества детей, родителей и педагогов. Эмоциональная насыщенность совместной театрализованной деятельности активизирует механизмы соучастия и сотворчества, широко изученные в семейной групповой логопсихотерапии.

Театрализация может быть рассмотрена и как метод, опосредующий психологическое воздействие на психику дошкольника, его речевую и личностную сферу. Восстановлению речевого общения способствуют: 1) метод ролевой игры, запускающий механизм идентификации ребенка со сказочным персонажем; 2) метод моделирования театральных ситуаций (встреча, поиск, путешествие); 3) арт-терапевтические методы, основанные на танце, музыке, движениях тела, изобразительном творчестве; 4) метод творческого взаимодействия в подготовке и инсценировании театрального сюжета, в реализации актерских и социальных ролей. Метод театрализации (театральной терапии) чрезвычайно обогащает инструментарий семейной групповой логопсихотерапии для дошкольников и способствует восстановлению речевого общения.

Отслеживая впоследствии судьбы наших выпускников, приятно осознавать, что некоторые из них становятся артистами творческих студий, музыкантами, певцами, занимаются художественно-изобразительной деятельностью. В этом для нас важный итог работы – устранить не только речевое нарушение, но и дать детям полноту жизни, общения и творчества.

В современном мире, избыточно насыщенном негативной информацией, отягощенном проблемами и стрессами, тонкая и ранимая душа ребенка и даже закаленного жизнью взрослого просит чуда, сказочного волшебства, ощущения беззаботности детства. И все это может дать театр.

Литература

1. Глухова Н.В. Программа «Семейная групповая логопсихотерапия для заикающихся дошкольников в условиях детского сада». – Таганрог: ПТ «Нюанс», 2005.
2. Кругликова А.Ю., Янченко И.В. Развитие речевого общения у дошкольников логопедических групп: психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа / Под ред. Н.А. Сениной. – Таганрог: Издательский центр ГОУ ВПО, 2015.
3. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: СПб: Нестор-История, 2011.

4. Семейная групповая логопсихотерапия для дошкольников: 15 лет спустя / Ред.-сост. А.Ю. Кругликова. – Таганрог: ПТ «Нюанс», 2017.
5. Томчикова, С.Н. У истоков театра: Программа творческого развития детей шестого года жизни в театрализованной деятельности. – Магнитогорск: МаГУ, 2012.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА ТЕАТРАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ

О.В. Буханцева, Ю.В. Крымова, Ю.В. Контарева – сотрудники МБДОУ
«Детский сад «Здоровый ребенок», Таганрог

Аннотация. В статье представлен опыт организации театральной деятельности детей с речевым недоразвитием в целях воспитания личности на принципах семейной групповой логопсихотерапии.

Ключевые слова: личность дошкольника, воспитание, общее недоразвитие речи, театральные средства, инсценирование, работа над ролью, семейный праздник.

EDUCANION THE PERSONALITY OF PRESCHOOLER BY THEATRICAL MEANS

O.V. Bukhantseva, YU.V. Krymova, YU.V. Kontareva – staff of MBPE
«Kindergarten «Healthy child», Taganrog

Abstract. In the article is represented the experience of the organization of the theatrical activity of children with the vocal underdevelopment for purposes of education personality on the principles of family group logopsychotherapy.

Keywords: the personality of preschooler, education, the general underdevelopment of speech, the theatrical means, dramatization, the work on the role, family holiday.

Театр, словно чародей, волшебник,
Своею палочкой волшебной проведя,
И вот ребенок, скромный и застенчивый,
Сегодня вдруг играет короля!
Т.Ю. Григорьева

Наше знакомство с системой семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой-Н.Л. Карповой вызвало интерес к используемым в ней формам и методам театральной работы педагога с детьми. Мы неоднократно являлись наблюдателями в группе «Звездочка», где дети дошкольного возраста в процессе мотивационно-установочного занятия в условиях театрализованного действа становились увереннее и смелее, начинали говорить плавно, громко и правильно. Также мы были участниками групповых семейных праздников, где и дети, и взрослые выступали в разных ролях. Все это позволило нам получить представление о работе в дошкольной группе семейной логопсихотерапии с использованием театральных средств.

Несколько лет назад, работая в группе компенсирующей направленности «Кораблик» для детей с общим недоразвитием речи (ОНР), мы решили использовать опыт коллег в организации праздников в форме театральных представлений с участием семей. Особое значение мы стали уделять работе с детьми, которым предстояло выступать на сцене. Для детей с речевым недоразвитием в отсутствие сформированности речевых навыков выход на сцену является серьезным испытанием. Многие из них лишены возможности свободно говорить вследствие нарушенного звукопроизношения. Их речь отличает недостаточность словарного запаса, неосвоенность грамматических форм, трудности в построении простых и сложных высказываний. Есть проблемы в использовании невербальных средств общения.

Коммуникативная деятельность детей с ОНР снижена, в речевом общении их характеризует пассивность, недостаточная инициативность, излишняя тревожность и стеснительность. Некоторые испытывают трудности в формулировании своих мыслей, переживаний. Наша задача – в процессе речевой коррекции сформировать личность

дошкольника – коммуникативно свободную, владеющую выразительной, грамматически правильной речью, уверенной в себе и внимательной к окружающим.

Развитие человека как личности осуществляется только в деятельности, а личности дошкольника – в тех видах деятельности, которые наиболее ему близки и доступны в силу потребностей и возможностей. А это – игра, общение, художественные виды деятельности, в том числе и театральная. Именно в этих видах деятельности ребенок не только обучается и развивается, но еще и формируется как личность. К концу дошкольного возраста складывается фундамент будущей взрослой личности, получают развитие активность и направленность, формируются механизмы личностного поведения (по А.Н. Леонтьеву). Поэтому мы используем театрализованную деятельность и как важное средство коррекции речевых нарушений, коммуникации, и как средство воспитания личности.

Основное направление нашей работы – приобщение детей к инсценированию русских народных сказок, а также сказок авторских. Театральная постановка по мотивам художественного произведения рассматривается нами как коллективное действие детей, основанное на игре – игре в воображаемую ситуацию, создаваемую на основе художественного текста. Но ребенок привносит сюда знакомые ему собственные переживания, но не от своего имени, а от имени героя. Перевоплощение всегда созвучно личному опыту детей.

Для освоения основного текста инсценировки логопед использует мнемотаблицы. Сюжетные линии сказки со сменяемостью действий, с появлением или уходом персонажей обозначаются символами (геометрические фигуры, предложенные детьми простые схематические рисунки). После построения общей таблицы дети пересказывают текст. Причем, дословное повторение предыдущего рассказа не обязательно. Мы приветствуем дополнение своего рассказа интересными деталями. Поэтому одни и те же роли, исполняемые детьми, всегда разные, образ имеет свое прочтение, а сказка смотрится по-новому.

Как же создается образ героя или персонажа? На занятиях по развитию речи после знакомства с произведением мы в форме беседы проводим детальный разбор описанных событий. Затем организуем работу по описанию характеров героев или персонажей. Создается внешний контур образа героя, и его можно отразить в красках, карандашах, пластилине с добавлением бросового материала.

Чтобы образ стал для ребенка полным, предлагаем дополнить его подходящей мимикой, жестами, элементами пантомимы, пластикой движения. Выполнение игровых заданий в образах персонажей из сказок помогает лучше овладеть своим телом, осознать пластические возможности движений. Нами отмечается следующая тенденция – чем больше речевых затруднений испытывает ребенок, тем меньше стремление детей участвовать в театрализации. Поэтому важна роль логопеда в выборе основного и ролевого текста. Тот текст, который соответствует уровню речи каждого ребенка с учетом поставленных и автоматизированных звуков, с минимальным количеством звуков, вызывающих затруднение, позволяет ребенку быть успешнее в изображении роли.

Прием погружения в образ, вхождения в него – это чисто актерский прием, он помогает детям перевоплощаться и жить в образе достаточно естественно и непринужденно. В этом помогают маски, игрушки, разные виды театра (настольный, кукольный, пальчиковый). Помогаем детям почувствовать суть персонажа и передать его посредством изменения голосовых характеристик (говорить текст нараспев, быстро или, наоборот, максимально медленно; повышать или понижать тембр голоса, делать его тоньше или грубее и т.д.). Вхождение в образ, работа над ролью требуют от ребенка понимания, сосредоточенности, решительности, трудолюбия, умения импровизировать, комбинировать образы, проявлять интуицию, смекалку, творчество.

Важным методом в работе по передаче образа персонажа или героя сказки являются этюды. Мы предлагаем детям разделиться на две группы – артистов и зрителей. Первая группа показывает свои этюды первой, вторая группа высказывает свое мнение, потом наоборот. В результате совместного обсуждения каждый ребенок готов выбрать понравившийся ему этюд и объяснить свой выбор. Если роль подходит ребенку, это способствует будущей успешности театральной постановки в целом как единого результата работы всего коллектива группы.

Дошкольники с удовольствием передают образ героя и учат его реплики в том случае, если он перекликается с их собственными личностными особенностями, характером, общим настроением. Это согласуется с действием механизма идентификации. Бо́льшей популярностью у детей группы пользуются роли положительных героев, они являются для дошкольников примером для подражания. Такие роли обладают сильным внушающим воздействием. Красивые, добрые, смелые, бесстрашные, успешные – вот перечень самых популярных качеств героев, которых дети выбирают без особых колебаний. Отрицательные роли почти не пользуются популярностью. Эту проблему мы решаем за счет привлечения к исполнению роли педагога. Если он берет на себя роль отрицательного героя, то своим примером дает детям возможность примерить на себя и такой образ.

Самое трудное в инсценировке для детей – это воспроизведение диалога между персонажами: здесь важна связь между говорящими, понимание речи собеседника, быстрое включение каждого на ответные реплики. Возможны незапланированные отступления от общей темы сюжета, что стимулирует детей к нахождению других подходящих слов в рамках исполняемой роли. Так персонаж обогащается новыми качествами. В целях развития творчества мы вводим не присутствовавший в сюжете персонаж. Или используем сказки с незавершенным концом, поощряя детей к высказыванию интересных творческих идей.

Большинство детей очень ответственно относятся к театральной деятельности. Они терпеливо заучивают слова и движения, усваивают порядок выхода на сцену и готовы к встрече со зрителями. Работа над ролью требует от ребенка понимания, сосредоточенности, решительности, трудолюбия, умения импровизировать, комбинировать образы, проявлять интуицию, смекалку, творчество.

Учитывая принципы семейной групповой логопсихотерапии, привлекаем родителей к активному участию в подготовке театрализации. Вместе с ними обсуждаем концепцию костюмов, необходимые атрибуты, приемы работы с ролью. Дома подготовка сценических образов завершается в общении с родителями. Мы считаем, если ребенок принимает участие в изготовлении костюма для своей роли, это добавляет ему уверенности в собственных силах, дает дополнительный повод для гордости за себя и свою семью. Поддержке детей родителями, другими членами его семьи мы уделяем особое внимание. Объясняем родителям, как настраивать детей на успех, как поддержать их. Присутствие семьи в зрительном зале в момент театрального представления – это половина успеха детей. Первое, что они делают, заходя в зал, – ищут взглядом родителей.

Пока представление не началось, самое время поговорить о культуре актера и культуре зрителя, так как в коллективном представлении дети попеременно входят в эти роли. Вспоминаем с детьми, что при выступлении надо выбирать такое положение, чтобы быть лицом к зрителям. Никакой спектакль не найдет отклика в их сердцах, если не будет понятна и выразительна речь, поэтому надо говорить громче и четче. По окончании представления важно поклониться и дождаться аплодисментов.

У зрителей свои правила: умение слушать и слышать, смотреть и видеть, не мешать актерам шумом, лишними движениями. И самое главное – радостно встречать актеров аплодисментами: в начале представления для поддержки, а по его завершении – в благодарность за выступление. Чередование функций исполнителя и зрителя, которые берет на себя ребенок, позволяет продемонстрировать окружающим себя, свои умения в разном качестве.

И вот настает день представления. Зал украшается и декорируется, приходят зрители. И ребенок оказывается на сцене – на виду у всех. Не все дети с речевым недоразвитием готовы к этому психологически. Чтобы выступление стало успешным, важно организовать для ребенка комфортные условия, что предполагает: 1) снятие, по возможности, всех стрессообразуюших факторов; 2) стимуляцию творческой активности; 3) пробуждение внутренних личностных мотивов (интерес к сказке, желание порадовать зрителей, получить удовлетворенность от собственного выступления); 4) внушающее слово родителя или педагога как значимого лица: «Ты можешь», «У тебя получится», «Все будет хорошо».

Есть много общего между чувствами, возникающими у взрослого актера в процессе его действий в образе и маленького актера – дошкольника. Ребята переживают, волнуются, до и в момент исполнения роли: «А смогут ли они выступить хорошо? А понравится выступление мамам и папам, воспитателям, другим взрослым?» И мы, педагоги, помогаем нашим детям справиться с волнением, внушаем уверенность перед публичным выступлением, подсказываем реплики, движения, заполняем возникшие заминки. Во время исполнения роли стараемся поддержать ребенка кивком головы или улыбкой. Это так важно!

Организуя театральную деятельность, мы способствуем тому, чтобы дети получили опыт публичного выступления. Привычку к выразительной публичной речи можно воспитать в детях только посредством вовлечения их в интересную игру – «в театр». Приобщаясь с ранних лет к выступлениям перед аудиторией, ребенок начинает ощущать силу и власть художественного слова, учится воздействовать словом на публику, привыкает к ощущению своей успешности. Это развивает личность ребенка, формирует самооценку, приучает к рефлексии, сначала с помощью взрослых, потом самостоятельно.

Пример успешного актерского исполнительства демонстрируют и педагоги. Учитель-логопед, воспитатели группы очень часто сами становятся актерами. Они входят в роль Мери Поппинс, Снежной королевы, Отважного Капитана, Царицы ночи, Кота Базилио, Лисы Алисы, Бабы Яги, старухи Шапокляк, Карлсона, Дюдюки Барбидокской, Кикиморы болотной. Приходят на представление к детям как Повелитель времени, Принцесса цветных карандашей, Метелица, Звездочет, Волшебник, Драгоценная минута, Золотая рыбка – всего не перечесть, Удивительный феномен: даже когда дети узнают в образе своего знакомого педагога, они сохраняют восторженность, удивление, завороженность сюжетом, как если бы это был настоящий актер. В этом волшебная сила искусства! Но каждому из них знакомо и то, что чувствуют дети, выходя на сцену.

— «Я много лет работаю в детском саду, и очень часто приходится быть в ролях на детских праздниках. Каждый раз я волнуюсь перед выходом на сцену, как в первый раз. Чтобы справиться с волнением, я выполняю некоторые действия, как и те, которым учу наших детей перед выступлением: делаю несколько глубоких вдохов и выдохов и думаю о том, что у меня все получится» (К.Ю.В., воспитатель группы).

Для педагога умение быть в образе, сохранять его в течение определенного времени, не обращая внимание на то, что узнаны, – это качество особое, отличающее настоящий профессионализм и способность творить.

— «Каждая роль дала мне возможность пережить тот маленький момент детства, когда я сама с большим интересом погружалась в сказочный мир. По прошествии времени мне стало интересно не просто воспроизводить образы этих героев, но и добавлять в их характеры новые черты» (Б.О.В., логопед группы).

Одним из самых важных моментов театральной жизни в группе является обсуждение после инсценировки сказки или выступления на празднике. Первое слово даем родителям, они особо щедры на похвалу. Потом высказываются педагоги, они, конечно, хвалят каждого, обязательно выделяя сначала самые сильные моменты. Каждый из детей также может оценить, как справились их друзья по группе. Оценить себя – это самое трудное, но многие с этим справляются. В обсуждении направляем детей к тому, чтобы они рассказали о своих чувствах, при этом развиваем эмоциональный словарь, приучаем детей анализировать свои состояния в яркой и насыщенной ситуации. В естественном расслаблении после выступления дети становятся общительными, раскрепощенными, обмениваются своими мыслями, стараются сделать друг другу приятное. И как выражение большого доверия детям сам педагог, если он выступал в роли персонажа, тоже делится своими чувствами и просит детей оценить его игру. И они как благодарные зрители отвечают похвалой.

Наш опыт показывает: участие дошкольников с речевыми нарушениями в театрализованном представлении оказывает широкое направленное воздействие на детей дошкольного возраста, способствует развитию их эмоций, интеллекта, речи, личности в целом. Выступление ребенка вместе с родителями дарит волну позитивного мироощущения, приобщает детей к театру как искусству коллективному. Атмосфера общего праздника

позволяет реализовать возрастные, индивидуально окрашенные потребности личности дошкольника (в любви, внимании, уважении, самореализации).

Литература

1. Доронова Т.Н., Доронова Е.В. Развитие детей в театрализованной деятельности: пособие для воспитателей, работающих по программе «Из детства в отрочество». – М., 2011.
2. Кошманская И.П. Театр в детском саду. – Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 2004.
3. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл, 2006.
4. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: СПб: Нестор-История, 2011.

МАЛЕНЬКИЙ ТЕАТР В ЖИЗНИ ГРУПП СЕМЕЙНОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ ДЛЯ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.С. Полякова, учитель-логопед, **Е.В. Прокопец**, воспитатель
МБДОУ «Детский сад «Здоровый ребенок», Таганрог

Аннотация. В статье описан опыт использования театрализованных средств в реализации семейной групповой логопсихотерапии для дошкольников с заиканием.

Ключевые слова: заикание, дошкольники, семейная групповая логопсихотерапия, сказкотерапия, театр, роль, театрализованное представление.

SMALL THEATRE IN THE LIFE OF THE GROUPS OF FAMILY LOGOPSYCHOTHERAPY FOR THE STUTTERING THEMSELVES PRESCHOOLERS

A.S. Polyakova, teacher-logopedician, **E.V. Prokopets**, educator
staff of MBPE «Kindergarten «Healthy child», Taganrog

Abstract. In the article is described the experience of the use of the adapted to stage means in realization of family group logopsychotherapy for the preschoolers with the stuttering.

Keywords: stuttering, preschoolers, the family group of logopsychotherapy, skazkotherapy, theatre, role, theatrical performance.

Фея знала свое дело, и, летая в небесах,
Днем и ночью, то и дело, совершала чудеса.
Фея Кукол создавала, мастерила, колдовала.
Все, чего она касалась, оживало, просыпалось.
И в ее руках послушно обретали Куклы Души.
Ведь у Кукол судьбы тоже с человеческими схожи.
А потом свои трофеи раздавала людям Фея.
Потому, что это средство,
Чтобы вечно помнить детство …
Л. Рубальская

А.П. Чехов утверждал, что настоящий педагог должен быть хорошим художником и артистом, горячо влюбленным в свое дело. Убедительность, индивидуальность, харизма и артистизм педагога – это ступени на пути его успешного восприятия воспитанниками и учениками, сказочная тропинка, которая может проложить путь к их чувствам, душам и сердцам.

Мир дошкольного детства ярок и прекрасен в своем буйстве красок, мыслей и идей. Но в то же время сложен, особенно когда дети сталкиваются с трудностями и испытывают потребность в особых условиях воспитания, развития и образования. И эти условия создают педагоги, обеспечивая помощь, коррекцию, социальную реабилитацию.

На протяжении почти двух десятилетий мы, педагоги МБДОУ д/с «Здоровый ребенок» г. Таганрога, реализуем программу «Семейная групповая логопсихотерапия для заикающихся

дошкольников в условиях детского сада» (Н.В. Глухова-Зиздо) – адаптированный вариант семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой-Н.Л. Карповой. Наши воспитанники – это дети с особыми потребностями, которым просто необходимо обретать навыки плавной красивой речи, похожей на речь великих артистов, дикторов телевидения, ораторов и, конечно, любимых сказочных героев. Но так ли просто замотивировать маленького человечка, у которого еще нет осознанного страха речи, и который не понимает необходимости приобретения новых знаний и умений в области сценической речи, актерского мастерства, умения держаться на сцене. Ответ очевиден …

Вот здесь на помощь и приходит театр!

В нашей дошкольной группе «Звездочка» командой педагогов-единомышленников и их коллег-помощников выстраивается сложная система театрализованных мероприятий, которая пронизывает все этапы дошкольной логопсихотерапии (сказкотерапия, занятие-сказка с элементами сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии, этап активной логопсихотерапии, поддерживающий этап). Благодаря использованию театрализованных средств происходит мощная мотивация заикающихся дошкольников, их родителей, родственников на активную работу в процессе логопсихокоррекции.

Безусловно, это колоссальный командный труд. Педагог теперь не просто педагог, а актер на сцене, помогающий поверить в чудеса, научиться видеть хорошее и доброе, стать смелее и увереннее, ощутить свои силы и возможности. На первом – сказкотерапевтическом – этапе перед детьми рождаются театрализованные педагогами сказки, рассказы, истории, в которых отражены общечеловеческие ценности, такие как: любовь, доброта, забота, дружба, сопереживание, взаимоподдержка. В каждом занятии по сказкотерапии логопед и воспитатели ставят мини-спектакли по мотивам прочитанных произведений, играют роль проводников в сказочный мир, помогая детям понять сюжет, поступки героев, открыть для себя мир волшебства и чудесных превращений.

На этапе сеанса эмоционально-стрессовой терапии логопсихотерапевт перевоплощается в Фею красивой речи, искренне и с большим трепетом помогает своим подопечным перевоплощаться в сказочных героев: Мальвину, Королевича Елисея, Царевну-Лебедь, «Прекрасного Лебедя», Буратино, Знайку, Ивана-Царевича и пр. Из этого образа дети начинают звучать красивыми голосами. Чтобы занятие-сказка состоялось педагогу нужно быть сценаристом, уметь срежиссировать театрализованную постановку, продумать мизансцены. Вместе с Феей красивой речи свои роли помощников играют педагоги группы поддержки. В наш маленький театр приходят и Отважные капитаны, и Принцессы с Принцами, Королевы сказочных стран, Волшебницы и Волшебники, Золотая рыбка. Каждый педагог, исполняющий свою роль, занимает свое особое место, и как отдельное звено в театральном искусстве, является связующим элементом всего этапа. Каждый педагог (логопсихотерапевт, помощник), как и любой артист, должен иметь в своем опыте умения, помогающие вжиться в роль, подобрав для этого костюм и аксессуары, отрепетировать подходящий тембр голоса, интонацию и манеру поведения, а еще важно свободно держаться, выходя на сцену.

Все действие происходит в присутствии большого количества знакомых и малознакомых людей. Для ребят это становится первым успешным опытом выступления перед публикой. Все как в театре – сцена, декорации, зрители, только жизнь своя, собственная… И успех свой, заслуженный. Аудитория, зрители – это тоже наше театральное единство, ведь в зале сидят родители, которые волнуются, сопереживают, радуются первым победам своих малышей. И как после просмотра спектакля со счастливым концом, они тоже начинают верить, что все возможно, что все получится. От успешности этого спектакля – самого первого – во многом будет зависеть результат логопсихотерапии.

На этапе активной логопсихотерапии театралами становятся все участники реабилитационного процесса: и педагоги, и дети, и их родители. Через отождествление себя с образом сказочного героя наши дети овладевают навыками плавной, красивой речи. Применяемые нами логопсихотерапевтические технологии заимствованы у педагогов по сценической речи, актерскому мастерству (К.С. Станиславский, В.И. Немирович-Данченко), используем игровые упражнения для работы над дикцией и голосом, интонационной

выразительностью. Они успешно адаптированы под наши цели, условия и возможности. Благодаря уникальной дыхательной гимнастике А.Н. Стрельниковой дети под руководством логопеда и воспитателей группы овладевают диафрагмальным типом дыхания. Эту гимнастику использовали знаменитые актеры, практикуют в настоящее время известные артисты, певцы, мастера эстрады.

Каждый новый этап овладения речевыми навыками завершается совместными детско-родительскими мини-экзаменами, которые представляют собой театральные постановки на сцене, где дети и родители демонстрируют свою новую красивую речь. Экзамен в форме веселого спектакля позволяет отслеживать постепенные качественные изменения и в речи, и в поведении детей и родителей. На этапе подготовки педагоги и родители вновь становятся сценаристами и режиссерами, художниками и музыкантами. По окончании совместного экзамена-праздника каждый получает свою долю аплодисментов в подтверждение успеха. Каждый раз мы получаем от родителей эмоциональный отклик о происшедшем: об успехах ребенка, о его и своих эмоциональных состояниях, об удовлетворенности со-участием и со-творчеством. Обычно этот отклик положительный.

В течение всего учебного года нами успешно поддерживается и закрепляется работа над приобретением навыков публичного выступления. Любой праздник, связанный с календарно-тематическим планом детского сада и группы, для нас как ступень на пути развития и роста личности. За весь год ребята и взрослые успевают перевоплотиться в Снегурочек со Снеговиками и отправиться на Север в поисках Дедушки Мороза; преобразиться в Спящую Красавицу и Золушку, веселого Буратино и Прекрасного Лебедя, Ивана-Царевича. Вместе с этими героями дети и взрослые учатся верить в свои самые сокровенные желания, обретают понимание того, насколько мы все разные в этом мире, как важно быть смелыми и терпеливыми, умными и добрыми и обязательно талантливыми.

А дальше – больше …

Наши выпускники в настоящее время не только успешно овладевают навыками красивой речи, но и становятся настоящими артистами. Они играют в школьных спектаклях, приходят в театральные студии, творят в драматических кружках и молодежных театрах.

Мы верим в то, что наш маленький театр – это чудо, это сказка, театр, который навсегда меняет нас и дарит веру в светлое будущее, помогает обрести желаемые результаты!

Литература

1. Глухова Н.В. Семейная групповая логопсихотерапия для заикающихся дошкольников в условиях детского сада. Программа. – Таганрог: ПТ «Нюанс», 2005.
2. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: СПб: Нестор-История, 2011.
3. Семейная групповая логопсихотерапия для дошкольников: 15 лет спустя / ред.-сост. А.Ю. Кругликова. – Таганрог: ПТ «Нюанс», 2017.

ЛОГОПСИХОТЕРАПИЯ: СЦЕНА И ТВОРЧЕСТВО

И.В. Янченко, к.психол.н.

Центр развития и коррекции речи Янченко, Таганрог

Аннотация. В статье рассматривается проблема восстановления нарушенного речевого общения при заикании средствами семейной групповой логопсихотерапии; описываются технологии сценического мастерства в работе с заикающимися детьми, подростками и взрослыми; анализируются творческая активность и саногенные состояния участников групп при создании ролевых образов.

Ключевые слова: логопсихотерапия, заикание, сценическое мастерство, творчество, состояния, ролевой образ.

LOGOPSYCHOTHERAPY: STAGE AND CREATIVITY

I.V. Yanchenko, PhD
CEO of Speech development and correction center of Yanchenko, Taganrog

Abstract. The article considers a a role of problem of speech communication recovery after stuttering and the role of family logopsychotherapy in it. The technologies of scenic skill in work with stuttering children, teenagers and adults are described in the article. We analyze creative activity and the psychological condition of the participants in the groups when creating a role-playing images.

Keywords: logopsychotherapy, stuttering, scenic skill, creativity, role-playing images.

Сегодня нас награждали. На большой сцене, в настоящем дворце с хрустальной огромной люстрой и тяжелым бархатным занавесом. С замиранием в груди дети и их родители ждали заветных слов: «На сцену приглашается дипломант литературного конкурса чтецов...». Удивительно трогательные и честные слова: «Я еще хочу!!»

Что было ранее? Конкурс на этой же сцене, чтение и обыгрывание светлых стихов Маши Рупасовой, настоящий микрофон, темный зал, заполненный зрителями, и яркий свет прожектора, аплодисменты, крики: «Браво»! И как радостно, что начинается формирование желания взлететь на сцену и не нужно преодолевать патологическую тревожность и робость.

Что было до этого? Подбор ролей в стихах, создание театрального образа на малой сцене, в нашем Центре развития и коррекции речи. Гром в зеленых сапогах звонко хлопал в ладоши: «Бах-ба-бах!»… Ворона вела разговор с дятлом: «Что готовите, ворона?» - «Я готовлю макароны! Чтобы свить их потом замечательным гнездоМ!». А кто-то повторял слова: «Старенькие бабушки жарили оладушки: сахар, масло и мука - получались... облака...».

С чего все начиналось? С первой консультации, на которую пришла семья с заикающимся ребенком: у него – сильные речевые судороги, страх говорения, невозможность сказать даже слово, а у родителей – слезы. Диагнозы: «Заикание, логоневроз, СДВГ, астено-невротический синдром, синдром навязчивых движений». И если ждать «попутного ветра», или что «само пройдет, перерастет», мы будем иметь дело с тяжелым заболеванием органического генеза, на которое, как на снежный ком, будут наслаиваться беды затрудненного общения.

Вместе с детьми и родителями мы проходим непростой путь становления Личности и Речи Актера. Независимо от возраста. Будь это малыш трех лет или уже сформировавшийся зрелый человек. Формирование саногенных (оздоравливающих) состояний в значимый момент речевого общения – на сцене – является одной из задач системы логопсихотерапии, в рамках которой мы работаем под руководством доктора психологических наук Н.Л. Карповой, ведущего научного сотрудника Психологического института РАО [1], почти двадцать лет.

Наш многолетний опыт работы с заикающимися разного возраста (детьми, подростками, взрослыми) в рамках системы семейной групповой логопсихотерапии (сначала в ДОУ «Детский сад «Зоровый ребенок» 1999-2017 гг., затем в Центре развития и коррекции речи Янченко, г.Таганрог, 2016-2019 гг.) основан на особом видении ведущих механизмов в преодоления названного речевого дефекта [5]. Данная система выстроена Карповой Н.Л. на основе комплексной методики социореабилитации для заикающихся подростков и взрослых Некрасовой Ю.Б. Методологической основой системы семейной логопсихотерапии являются теории Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева и А.А. Бодалева о трехкомпонентной структуре общения – единстве отражения (познания людьми друг друга), отношения (эмоционального отклика друг на друга) и обращения (поступков, поведения при контактах друг с другом).

Ключевым условием системы логопсихотерапии является творчество самого пациента и сотворчество всех участников группы: пациента и логопсихотерапевта, пациента и членов его семьи, пациента и выпускников предыдущих лет. Согласно концепции А. Адлера, в каждом человеке живет его творческое Я, позволяющее ему активно формировать свою личность. С точки зрения гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), коррекционные возможности художественного творчества связаны с предоставлением личности практически неограниченных возможностей для самовыражения, самореализации в продуктах творчества, утверждения и познания своего себя [4].

Особое место в системе семейной групповой логопсихотерапии занимает театральное творчество. Мы знаем прекрасные примеры актерской карьеры людей, которые заикались в детстве. Так, речевые проблемы у английской актрисы Эмили Блант («Дьявол носит Prada», «Человек-волк») начались в десятилетнем возрасте. Через два года Эмили вообще перестала разговаривать. Школьный преподаватель посоветовал родителям любительский театр, в котором Эмили предложили сыграть роль жительницы Северной Англии. Как известно, жители этих краев обладают довольно сильным специфическим говором. Когда девочка «примерила на себя» этот говор, заикание отступило. Репетиции спектакля, где Эмили вживалась в роль другого человека, стали той методикой, которая помогла преодолеть недуг. И полный зал зрителей закрепил лечебный и творческий успех будущей актрисы.

Похожие «чудесные» истории можно рассказать о Джулии Робертс, Брюсе Уиллисе, Энтони Хопкинсе, Николь Кидман... Группа заикающихся американцев даже нашла способ помочь себе, создав свой театр в Нью-Йорке. Каковы волшебные механизмы это феномена?

Театральное искусство изначально несет в себе психотерапевтический элемент, инициируемый творчеством, креативностью и свободой самовыражения. Задолго до возникновения психологической науки было замечено, что театральное действие обладает способностью захватывать человеческие души, изменять психическую реальность. Театр как терапия проверен почти трехтысячелетней практикой, с того времени, когда на склонах Афинского Акрополя возник театр Диониса. Уже тогда театральное искусство было поставлено на службу психическому здоровью человека, актер был возведен на одну из самых высоких ступеней социальной лестницы, и его труд оплачивался не ниже, чем служба военачальника: духовное здоровье нации было не менее важно, чем безопасность границ. Театр представал институтом психологической практики, охватывая огромнейшую аудиторию.

В системе семейной групповой логопсихотерапии исполнение разных ролей каждым из участников предусмотрено на всех этапах социореабилитации. Ситуация реконструкции личности (по В.Н. Мясищеву) начинается в самой сложной для заикающегося человека ситуации – на сцене, во время сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии. Здесь привычный опыт речевых неудач в подобной ситуации сменяется на аплодисменты и состояние речевого успеха: «Я говорю! Я слышу аплодисменты! Мне нравится ммоя новая речь!» Создание положительной роли способствует выработке новой доминанты, затормаживающей прежние невротические установки и формы поведения.

В дальнейшем, на этапе активной логопсихотерапии, новые доминанты успешности на сцене пролонгируются и закрепляются. «Заговори, чтобы я тебя увидел», – эти слова Сократа как нельзя более подходят для всех участников группы. Уметь просто и красиво говорить – эта целая речевая наука, у которой есть свои законы и упражнения. Ее можно разложить по полочкам, совсем как в музыке. Мы обращаемся к тексту К.С. Станиславского «Актер должен уметь говорить», в котором сравниваются основы музыкального и голосового искусства: «Речь, стих – та же музыка, то же пение. Голос должен петь и в разговоре, и в стихе... я мог бы, как скрипачи и виолончелисты, обрабатывать звук, то есть делать звук гуще, глубже, прозрачнее, тоньше, выше, ниже, легато, стаккато, пиано, форте, глиссандо, портаменто и пр. Я мог бы разу прерывать звук, выдерживать ритмическую паузу, делать всевозможные изгибы голоса» [3].

Технологии формирования темпо-ритмической стороны речи при коррекции заикания напоминают курс актерского мастерства в театральном ВУЗе: дыхательная зарядка А.С. и А.Н. Стрельниковых, голосовые упражнения Полины Виардо, подача голоса в «маску», опора голоса на диафрагму, отработка позиции зевка и вокальной улыбки при формировании рациональной голосоподачи и голосоведения, распевание, различные речедвигательные упражнения...

Обращаемся мы и к техникам, применяемых в тренингах радиодикторов. Каждый собеседник в группе «видит» другого – через слово, голос, интонацию. Участники групп разного возраста с удовольствием постигают науку подать свой голос, изменить темп, «держать публику» интонацией. В таком плане проходят занятия с разными ритмами, в том числе с гекзаметром, стихотворным размером античной эпической поэзии. В таком ритме написано стихотворение А.В. Прянишникова «Правила чтения»: «Твердо запомни, что, прежде чем голос начать в упражненье...». Необычной трактовке этого шестимерного дактиля мы учимся у

известного радиодиктора Сергея Вострецова. Интонационная выразительность достигается за счет восходящее-нисходящей мелодики речи, исключающей равномерные интонационные обороты через равные промежутки времени.

Как правило, анализ эмоциональной окрашенности сопрягается с психологическими наблюдениями над текстом. В этом контексте предлагаемые в наших группах высокохудожественные произведения являются эффективной творческой практикой. Так, в стихотворении Р. Рождественского «Упражнение по фонетике» мы рассматриваем разницу в звучании открытых гласных, тихих глухих согласных и метафорически связываем ее с психологическими портретами людей. Есть традиция читать это произведение в большой аудитории Психологического института, имеющей прекрасную акустику и торжественность особой сцены. Через стихотворный текст мы поддерживаем новый жизненный лозунг новой звучащей личности: «Мы – гласные! Мы – правда!».

Логопсихотерапевтические занятия предусматривают процесс коллективного сотворчества, в ходе которого происходит актуализация смыслов культуры и соотнесения себя с ними. В этом плане интересен пример работы над стихотворением Е. Евтушенко «Третий снег», представленный в книге Ю.Б. Некрасовой [2, с. 123-127]. Мы задаем в начале беседы вроде бы простой вопрос: «Какая строчка понравилась?» Затем – диалог в круге, передач ролевых характеров, сценические этюды. Снег первый – «пластинчатый и хрупкий, и сам собою был смущен», второй – в «решительности упрямой хотел добиться торжества», третий – настоящий, «глубокий, чистый...уверенно-густой». О чем этот текст? О ком?

Традиционно в рамках проведения психотерапевтических бесед мы затрагиваем две важные темы: «Вхождение в роль», «Публичное выступление».

К теме исполнения новой роли после выхода из заикания автор метода групповой логопсихотерапии Ю.Б.Некрасова обращалась неоднократно. Выпускники ее групп передают ее напутственные слова: «Если будешь ходить прямо, гордо, то и поникшая душа выпрямится; нужно привыкнуть к новой речи, к новому жизненному статусу; нужно выбрать новую песню; «песни слагают певцов по своему образцу, и маска прилипнет к лицу» [2]. В рамках ролевого подхода личность мы рассматриваем как совокупность (динамичное сочетание) привычных личностных и социальных ролей, а формирование личности, достижение ею социальной зрелости представляем как освоение ею определенных ролей. Важно обозначить разницу между ролью и маской, проанализировать этапы освоения новой роли (выбор, перспективно или не мое, освоение и освоение привычки).

Тему публичного выступления, как правило, логопсихотерапевт проводит в соавторстве с успешным выпускником предыдущих групп. Данная беседа предусматривает разбор как речевых (правила построения текста, стили речи, голосовая подготовка), так и психологических (установки и состояния ведущего, приемы управления аудиторией) стратегий, способствующих успешному выступлению на сцене. Активное проживание различных моделей публичного выступления на сцене система логопсихотерапии предусматривает всегда.

Занятия активного этапа оканчиваются еженедельными «экзаменами», своеобразными мини-спектаклями, в которых участвуют и пациенты, и их родители и родственники. Сознательно создается ситуация эмоционального стресса с целью формирования адекватного отношения к нему. Делая акцент на речевых победах и достижениях, мы учим в то же время с достоинством воспринимать и неудачи, давать себе право на ошибку: *«Неудачное выступление дает мне больше, чем удачное; я знаю, куда расти»* (Андрей Б., 21 год). Мы играем спектакли по мотивам пьес Б. Шоу, рассказов А.П. Чехова, А. Экзюпери, обращаемся к классикам детской литературы.

Неоднократно мы возвращаемся к системе К.С. Станиславского, к понятиям «подтекста», «настроения», «внутреннего действия». По Станиславскому, в наших театральных коллективах нет исполнителей главных и второстепенных ролей. Так, в постановке сказки А.С. Пушкина «Золотая рыбка» выплывает шесть меняющихся золотых рыбок и оживает шесть различных неводов в соответствии с количеством эпизодов. Играем этот спектакль перед большими и маленькими зрителями.

Доброй традицией стало многолетнее сотрудничество с молодежными театрами нашего города. Интересен тот факт, что наши выпускники в дальнейшем пробуют свои силы на театральных сценах этих театров. Радостно читать письма: *«Поздравьте! У меня сегодня был первый спектакль. Режиссер и зрители остались довольны! При сильном желании и трудолюбии возможно все!»* (Антон К., 28 лет).

Бывшие пациенты становятся главными помощниками в проведении занятий, мастер-классов преподавателя. Выпускники групп выходят на сцену в образе психотерапевта и помогает «снимать» заикание. Они пишут нам такие стихи:

Стоя на авансцене, я смотрела в зал
Со слегка приподнятою головою.
Я говорила взглядом:
«Я получила то, чего мне не хватало:
И речи мастерство, и гордость, и уверенность в себе!
(Юлия Г., 14 лет).

Театр лечит актера, театр лечит и публику. Проигрывая ситуацию на сцене, человек находит новые пути поведения, которые помогают действовать легче и эффективнее.

Литература

1. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. 2-е изд-е. – М.: МПСИ, Флинта, 2003.
2. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л.Карповой. – М.: Смысл, 2006.
3. Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: АСТ, 2017.
4. Щербакова В. В. Помощь Мельпомены или театр как терапия // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 816-818. URL https://moluch.ru/archive/62/9351/ (дата обращения: 06.12.2019).
5. Янченко И.В. Формирование навыков публичного выступления у заикающихся подростков // Вестник Таганрогского гос. пед. инст. Гуманитарные науки. Таганрог: изд-во ТГПИ, 2011. № 2. С. 124-128.

СЦЕНИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ)

Е.С. Шкондина, психолог
Таганрог, Центр развития и коррекции речи И.В. Янченко

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании драматерапии в процессе работы семейной групповой логопсихотерапии; предлагаются технологии, формирующие сценические мастерство заикающихся участников групп логопсихотерапии; анализируются показатели жизнестойкости и жизнеспособности как некоторые маркеры динамики речевых и психических характеристик в данных процессах.

Ключевые слова: жизнестойкость, жизнеспособность, драматерапия, семейная групповая логопсихотерапия.

STAGE SKILL AS A MEANS OF VITALITY AND SUSTAINABILITY FORMATION
(ON THE EXAMPLE OF FAMILY GROUP LOGOPSYCHOTHERAPY)

E.S. Shkondina, psychologist
Taganrog, Speech development and correction center of I.V. Yanchenko

Abstarct. This article discusses the use of drama therapy in the working process of family group logopsychotherapy; offers technologies that form the stage skills of stuttering participants in logopsychotherapy groups; analyzes the indicators of vitality and sustainability as some markers of the dynamics of speech and mental characteristics in these processes.

Keywords: vitality, sustainability, drama therapy, family group logopsychotherapy

Актуальность обсуждаемой в данной статье проблемы обусловлена тем, что в нашем развивающемся обществе, которое характеризуется стремительной технократизацией, ростом социальных, общественных, экономических трудностей, социальной напряженности, многим тяжело себя чувствовать раскрепощенными, свободно общаться, управлять своими эмоциями, быть уверенными в себе. Люди испытывают трудности в выражении своих мыслей, настроения. Как следствие, человеку необходимо противостоять всем возникшим жизненным трудностям. При этом он должен сохранить высокую адаптивность, уверенность в себе, стремление к новым достижениям, способность рисковать, а самое главное – свою индивидуальность. Эти компоненты являются составляющими таких понятий, как жизнестойкость и жизнеспособность.

На сегодняшний день существует следующее определение термина жизнеспособности: «жизнеспособность – это индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационной, когнитивными сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [1, с. 294]. По С. Мадди, «жизнестойкость – это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации» [2, с. 6]. Развитие решающим образом зависит от отношений родителей с ребенком. В частности, для развития компонента вовлеченности принципиально важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей.

Мадди подчеркивает важность выраженности всех трех компонентов для сохранения здоровья, оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных условиях [там же]. В одной из последних статей Мадди пишет: «Жизнестойкость формирует мужество признавать (а не отрицать) стресс, и мужество пытаться превратить его в преимущество». В свою очередь, жизнеспособность дает успешную адаптацию, несмотря на риск и бедствия.

Трудности в жизни человека возникают как следствие его многогранного взаимодействия с внешним миром, и человек пытается с ними справиться. Компоненты жизнестойкости и жизнеспособности не являются врожденными качествами, это система убеждений, которая может развиваться и формироваться в течение всей жизни. Если изменить саму ситуацию нельзя, жизнестойкое совладание принимает форму компенсаторного саморазвития. Человек идет активным путем, в этом случае он получает гибкость, опыт и вариативность поведения в той или иной жизненной ситуации, растет личностно, что говорит о его хорошей жизнестойкости и жизнеспособности. В случае совладания с проблемами по пути пассивного действия (инфантильность, стремление плыть по течению), происходит накопление отрицательного опыта, что ведет к психологическим травмам, которые потом перерастают в страхи, неврозы. В данном случае мы говорим о низких показателях жизнестойкости и жизнеспособности.

Рассмотренные выше термины связаны с готовностью к творческому освоению человеком природных и социальных обстоятельств, их преобразованию, к жизнетворчеству в сфере собственного существования.

Часто бывает, что хочется переиграть то или иное действие, ситуацию, но… «занавес, сцена сыграна». В отличие от театральной сцены, на которой можно отрепетировать свою роль, уподобляя себя лицу, от имени которого актер действует, на «сцене жизни» человек играет свою роль и проигрывает реально ее в той или иной жизненной ситуации единожды, и репетиций нет. Человек изо дня в день может возвращаться к негативному «эпизоду» своей жизни, пытаясь мысленно проиграть новый сценарий. В большинстве случаев мысленное «проигрывание сценариев» приводит к эмоциональной подавленности. Она, в свою очередь, приводит к зажимам, которые проявляются не только во внутреннем мире, но и в мимике, и в дефектах речи. В этом случае необходима психокоррекция личности и реконструкция ее нарушенных отношений. Самому человеку тяжело вырваться из этого порочного круга, снова стать «творцом» своей жизни, поэтому ему необходима психологическая, логопсихотерапевтическая помощь.

Проигрывание человеком различных ролей на сцене является одним из популярных групповых методов психокоррекции. При использовании такого приема задействуются как

вербальные, так и невербальные средства. Таким образом, достигается ключевая цель — через влияние на эмоциональную сферу человека воздействовать на его нарушенные психические механизмы, склонить его к изменению поведения, принятию осознанных личностных решений в целях нормализации его взаимодействия со средой, улучшения социальной адаптации.

Главная идея проигрывания ролей – это перевоплощение, что позволяет внешне (костюм, грим, маска) и внутренне (мысли, эмоции, характер) слиться со своим персонажем. В процессе перевоплощения действия, мысли и чувства находятся в неразрывном единстве. В сценической игре требуется максимальное приближение к реальности. Актер вживается в своего героя, отражая его внутренний мир. Проживает его жизнь, сопереживает ему, вследствие чего идет внутренняя работа над собой. Включаются такие психофизические процессы, как воля, эмоции, память, воображение, способность к общению, эмоциональная память, чувство ритма, техника речи, пластика.

Психолог, логопед, логопсихотерапевт опираются на драматерапию как на метод групповой психокоррекционной работы, при этом участники не обязательно должны обладать актерским мастерством. Актер драматерапии получает возможность ощутить себя творцом за счет проработки образов героев, их действий, характера, множества вариантов межличностных отношений. Это ощущение контроля и в тоже время свободы способно развить в человеке, находящемся в разладе с окружающим миром и прежде всего с собой, уверенность в себе, раскрепощенность, желание действовать, понимать многогранность и вариативность поведения в различных ситуациях. Это тесное взаимодействие людей с их поступками и влиянием друг на друга. Драматерапия включает в себя различные компоненты социального опыта, событий, позволяет сфокусироваться на том, как люди вместе соприкасаются, это групповое занятие, которое предполагает наличие актеров и зрителей, они образуют единую группу, переживающую определенный опыт, тот или иной фрагмент жизни.

В системе семейной групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой-Н.Л. Карповой драматерапия используется как один из методов психокоррекционной работы над речевым дефектом – заиканием. Логопсихотерапия – это разновидность логопсихотерапии, направленная на восстановление нарушенного речевого общения, она предполагает участие в работе группы родителей и родственников заикающихся детей, подростков и взрослых [4, с.112]. Многолетний опыт работы показывает, что ведущими факторами, способствующими преодолению заикания у детей и взрослых, являются:

- включение всех членов семей в процесс социальной реабилитации на всех этапах работы, как равноправных и активных участников;
- создание в группе особого взросло-детского пространства, которое объединяет всех участников для эмоционального соучастия и сотворчества;
- обеспечение во всех видах групповой работы диалогического общения;
- организация межличностного взаимодействия взрослых и детей, позволяющая каждому участнику изучать стиль общения свой и партнера, разнообразить репертуар общения с разными членами семьи, накапливать разносторонний коммуникативный опыт [там же, с.101].

Данные факторы расширяют возможности работы не только с дефектом пациента, но и дают вероятность проработки и положительного изменения паттернов поведения родителей и детей, в результате чего возможно изменение компонентов жизнестойкости и жизнеспособности.

Основываясь на предположении о том, что драматерапия в процессе работы в группах логопсихотерапии как метод динамики речевых и психических характеристик повлечет изменения компонентов жизнестойкости и жизнеспособности, мы проводили диагностику этих показателей до и после работы с этими группами. Были обследованы участники групп в Таганроге в июле и августе 2019 г. на базе Центра развития и коррекции речи И.В. Янченко.

Проводилось тестирование среди родителей и взрослых пациентов в двух группах с последующим анализом тестов и отзывов участников после проведенной работы. Возраст 16 участников на момент обследования был от 16 до 48 лет. Им были предложены: тест «Жизнестойкость» в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, тест «Жизнеспособность»

Е.А. Рыльской. После обработки тестов мы получили следующие результаты (в данной статье приводится их краткий анализ):

- по тесту «Жизнестойкость»: до прохождения работы в группе - 86 баллов (средние показатели), после групповой работы - показатель равен 93 балла (средние показатели), что говорит о положительной тенденции к росту в среднем по группе;

- по тесту «Жизнеспособность»: до работы в группе: сфера I (индивидуальные характеристики) – 41 балл, сфера II (семейная поддержка) – 30, сфера III (контекст) – 40; после групповой работы: сфера I – 42 балла, сфера II – 30, сфера III – 45. По результатам виден положительный рост в сфере III, небольшой рост в сфере I.

Представим некоторые отзывы участников группы, написанные после выступлений:

«…Выйти в круг станцевать было несложно. Я чувствовал, что мы единое целое, мы плывем в одной лодке, никто и не подумает смеяться надо мной и тыкать пальцем. Выйти не было страшно, это стало привычно», «…И они [участники группы] тоже волновались! Видимо, нащупали у Вовы живое. Он не вел себя так, когда мы по очереди выходили в круг ранее. Значит, у него что-то есть сокровенное в душе, и именно туда сегодня и попали. Он заплакал. Так, что даже Никиту зацепило. Но ведь это здорово. Это настоящие, неподдельные эмоции. Значит, если что-то в душе у него вызывает такие эмоции, значит, он сможет использовать свои внутренние страхи в дальнейшем, сможет превратить их в силу и вдохновение, если захочет и поработает над этим» (Дмитрий П., 27 лет).

«Понравилось выступать на сцене, это была моя первая главная роль. Встревожила весть о том, что в очень скором времени будет экзамен. А встревожила потому, что я понятия не имею, что мы будем играть на сцене. Но я себя успокаиваю тем, что и не такие испытания были на моем пути и я их проходил, поэтому надеюсь, что мы справимся с этой задачей» (Даниил М., 16 лет).

В этих отзывах мы видим удовольствие от проделанной работы, радость за себя и своих товарищей, уверенность в себе и готовность работать, несмотря на трудности и испытания, которые возникают на выбранном пути. Также из приведенных отзывов участников можно сделать вывод о намеченных положительных тенденциях в изменении их психического состояния, что находит свое отражение в улучшении показателей жизнеспособности и жизнестойкости. Каждое выступление участников – это определенная веха, которая отмечает следующую ступеньку новых достижений и побед.

Данную статью хотелось бы завершить такими словами: «Жизнеспособный человек – это человек-творец, который умение жить превращает в искусство, которому нужно учиться».

Литература

1. Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. Ред. Л.Г. Журавлев. – М.: ИП РАН, 2007.
2. Леонтьев Д.А. Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006.
3. Сибирский психологический журнал. 2009. № 31.
4. Кругликова А.Ю. Семейная групповая логопсихотерапия: учебное пособие / под ред. Н.Л. Карповой. – Санкт-Петербург, 2017.

ПРОЕКТ «ИЩЕМ СТРАТЕГИЮ РАЗРЕШЕНИЯ СПОРОВ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В КНИГАХ ДЛЯ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК»

Е.А. Соколова, учитель-логопед

Самара, МБОУ СОШ № 167

Аннотация. В статье описан опыт работы со школьниками, испытывающими трудности в освоении программы по русскому языку, в рамках реализации первого этапа программы внеурочной деятельности «Общество грамотеев» на примере проекта «Ищем стратегию разрешения споров детей и взрослых в книгах для мальчиков и девочек (по произведениям

Френсис Элизы Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой» и Элинор Портер «Поллианна»)». Проект был создан с учетом принципов семейной групповой логопсихотерапии и на основе метода библиотерапии.

Ключевые слова: обучающиеся, нарушения письменной речи, система семейной логопсихотерапии, логопсихокоррекция, письменное высказывание, реплика.

PROJECT WORK «LOOKING FOR A CONFLIKTRESOLUTION STRATEGIES BETWEEN CHILDREN ANDADULTS IN BOOKS FOR BOYS AND GIRLS»

E.A. Sokolova, teacher-logopedist
Samara, School № 167

Abstract. The current study describes the experience of working with students, who have difficulties in mastering the Russian language within school curriculum, in the framework of the first stage extracurricular activities "Literates' Society". Specifically, the article represents the process of working on a written statement using the project "Looking for a strategy for resolving disputes between children and adults in books for boys and girls (based on "Little Lord Fauntleroy" by Frances Eliza Burnettand and Elinor Porter's "Pollyanna")'". The project was based on the principles of family group logopsychotherapy and bibliotherapy.

Keywords: students, writing speech disorders, family group logopsychotherapy, logopsychocorrection, written statement, lines.

Деятельность учителя-логопеда в школе требует решения вопросов, связанных с разработкой рабочих программ по преодолению трудностей по русскому языку у обучающихся, включающих технологии, средства и формы коррекции нарушений письма. Рассматриваемые нами трудности в обучении русскому языку и сопутствующие им негативные специфические нарушения личностного развития требуют комплексной системы коррекции.

На современном этапе методологической основой образования является системно-деятельностный подход. В соответствии с этим развитие и коррекция письменной речи школьников должны осуществляться в контексте основных положений теории деятельности. Микфельд Я.О. отмечает невозможность функционирования письменной речи вне других видов деятельности взаимосвязанных с ней: эпистолярной, словесным творчеством, научно-исследовательской, мнестической, деятельностью управления [3, с. 8], а значит, важным становится поиск новых форм организации занятий со школьниками с нарушениями письменной речи.

В комплексном решении проблем организации коррекционно-образовательного процесса нам помогает опыт системы семейной групповой логопсихотерапии (СГЛПТ) Ю.Б. Некрасовой–Н.Л. Карповой [1, 2], основанный на методе групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой [4]. Данная система, направленна на восстановление нарушенного речевого общения и рассматривается нами как эффективная модель организации коррекционно-развивающей помощи обучающимся с нарушениями коммуникативно-речевой деятельности, в том числе и коррекции письменно-речевых трудностей. Такой процесс мы можем назвать логопсихокоррекционным.

При проектировании коррекционно-развивающих программ и проектов для обучающихся с трудностями обучения русскому языку мы обратились к принципам и методам системы СГЛПТ, которые рассматриваются нами применимо не к процессу социореабилитации, а к организации коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, испытывающими трудности в обучении русскому языку. Так нами была разработана и реализована на практике программа внеурочной деятельности социального направления «Общество грамотеев». Данная программа дополняет существующие программы коррекции письменной речи, реализуемые учителем-логопедом на школьном логопункте в течение учебного года, а также индивидуальные коррекционные программы для младших школьников с трудностями усвоения чтения и письма, разрабатываемые учителями начальных классов. Программа реализуется в 4 этапа в течение учебного года, однако I и II этапы программы проходят одновременно:

I. Этап разработки и реализации групповых проектов, направленных на изучение русского языка.

II. Этап разработки и реализации индивидуальных исследовательских проектов, связанных с изучением русского языка.

III. Подготовительный этап к активной семейной групповой логопсихокоррекции.

IV. Этап активной семейной групповой логопсихокоррекции.

Участниками программы являются не только обучающиеся, но и члены их семей, поскольку доказана роль семьи в возникновении трудностей обучения у школьников и необходимость вовлечения родителей в коррекционный процесс для оказания помощи своему ребенку.

В данной статье мы рассмотрим один из проектов первого этапа реализации программы «Общество грамотеев» - «Ищем стратегию разрешения споров детей и взрослых в книгах для мальчиков и девочек (по произведениям Френсис Элизы Бернетт «Маленький лорд Фаунтлерой» и Элинор Портер «Поллианна»)». Проект был создан с учетом принципов СГЛПТ и на основе метода библиотерапии. Литературный персонаж Поллианна является ведущим в работе групп СГЛПТ, обеспечивающий позитивный настрой на общение, поэтому выбор данного произведения для логопсихокоррекции письменных нарушений у школьников был очевиден. Однако, обучающиеся сразу заметили на абзаце книги указание «книги для девочек», поэтому нами был введен новый персонаж Маленький лорд Фаунтлерой из «книги для мальчиков». Мы ввели «строгое правило»: девочки читают Поллианну, а мальчики - «Маленький лорд Фаунтлерой». Несмотря на это, обычно к финальной игре в классе оказываются прочитанными оба произведения.

В ходе мероприятия: обучающиеся с трудностями обучения по русскому языку рассказывают одноклассникам об особенностях «игры в радость» у Поллианны и «этикетных выражениях» у маленького лорда Фаунтлероя.

Финальной частью проекта становится состязание команд «Товарищи лорда Цедрика» и «Подруги Поллианны», где используются элементы театрализации. Здесь обязательно участвуют родители обучающихся, которые разыгрывают, как правило, 3 сценки: «Не хочу переписывать вырванный листок», «Учитель ко мне придирается», «Кто-то все время за меня отвечает, не дает подумать». Сначала результатом каждой сценки является конфликт. Однако участники детских команд должны подобрать и записать в виде нового диалога такой ответ для ребенка из сценки, чтобы спор разрешился или не возник вовсе. При этом мальчики должны использовать этикетные выражения, как у маленького лорда, а девочки приемы «игры в радость», как у Поллианны. Затем родители разыгрывают сценки повторно, воспроизводя реплики, предложенные в командах «Товарищи лорда Цедрика» и «Подруги Поллианны».

Описываемый нами проект представляет собой знакомство школьников с важными составляющими любой театрализованной сценки - репликами, что не является случайностью. Второй и третий годы обученияв школесензитивные для становления адресованной завершенной речи, что делает актуальной работу с письменным высказыванием. В словаре лингвистических терминов репликав диалогическойречиэто каждоеотдельноевысказывание лиц, принимающихучастие в диалоге [5]. То есть реплика персонажа художественного произведения и есть письменное высказывание. Участие в проекте позволяет обучающимся в игровой и состязательной форме проанализировать, составить и увидеть «со стороны» большое количество разнообразных письменных высказываний, эталонами которых, с точки зрения предотвращения конфликтов и ссор, являются реплики лорда Цедрика и Поллианны. Также важно заметить, что родители, зачитывая новые реплики при повторном воспроизведении сценок стремились придать репликам более грамотное грамматическое оформление, что всегда замечалось и принималось детьми.

Для решения методических вопросов в педагогическом коллективе в качестве иллюстрации к Интерактивной игре на основе методов библиопсихологии по проекту предлагается сценарий данного мероприятия. Цель мероприятия: дать возможность обучающимся получить опыт разрешения споров и конфликтов с помощью литературных сюжетов. Вводными к игре становятся слова ведущего: «Споры и конфликты – это постоянные

спутники личностного общения людей, живущих в современном обществе. В основном для их разрешения используются стратегии дипломатии или психологии. Эти стратегии представлены в произведениях для подростков: Э. Портер «Поллианна», феномен, которой рассматривается в психологии счастья и «Маленький лорд Фаунтлерой».

Мы предлагаем мальчикам и девочкам представить две позиции и в форме конкурса доказать, чья наиболее актуальна и востребована сейчас. Также проводится видеозаписать мероприятия, которая затем предлагается детям для обсуждения и просмотра дома с родителями.

Предложенный проект, созданный на основе опыта групп семейной логопсихотерапии с использованием такой важной составляющей любого спектакля, как реплика, позволил сделать письменные высказывания школьников-участников проекта более содержательными и грамматически правильными.

Литература

1. Карпова Н.Л. Мотивационный аспект самосознания заикающихся пациентов в процессе социореабилитации // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 3.

2. Карпова Н.Л. Основы личностно-ориентированной логопсихотерапии. Учебное пособие. – М.,1997.

3. Микфельд Я.О. Анализ трудностей формирования письменной речи младших школьников. // Практическая психология. 2005. № 2 (13).

4. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл, 2006.

5. URL: http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskieerminy/replika/?q=486&n=1544 (дата обращения: 13.10.2019)

ИНСЦЕНИРОВКА ПОВЕСТИ-ПРИТЧИ Р. БАХА «ЧАЙКА ПО ИМЕНИ ДЖОНАТАН ЛИВИНГСТОН»

А.А. Дементьева, аспирантка
Краснодар, КубГАУ им. И.Т. Трубилина

Аннотация. В статье представлена организация инсценировки повести-притчи Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон», описана работа над ней в процессе подготовки к выпускному экзамену в группе семейной логопсихотерапии.

Ключевые слова: театральная постановка, семейная групповая логопсихотерапия, инсценировка, пластика, мизансцена

THE STORY-PARABLE OF R. BACH «JONATHAN LIVINGSTON SEAGULL»

A.A. Dementieva, PhD student
Krasnodar, KubSAU named after I.T. Trubilin

Abstract. In article the performance of the story-parable of R. Bach «Jonathan Livingston Seagull» is presented and work on it in the course of preparation for final examination in family group logopsychotherapy is described.

Keywords: theatrical performance, family group logopsychotherapy, a performance, plastic, a stage setting.

Театральное искусство соединяет в себе творчество, креативность и свободу самовыражения. Театральные постановки помогают раскрыться человеку, примерить на себя и перенять положительные качества героев, формируя основы личности. Именно в форме театральных постановок проходят выпускные экзамены групп семейной групповой логопсихотерапии, на которых участники демонстрируют свои итоговые успехи в овладении полным стилем произношения.

Участники-«дети» (те, кто пришел лечиться от заикания) группы «Москва–2019» к выпускному экзамену подготовили инсценировку повести-притчи Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон». Это произведение выбрано не случайно. Оно входит в список библиотерапевтических произведений, предложенных участникам семейной групповой логопсихотерапии для прочтения и последующего написания отзыва перед контрольно-поддерживающим этапом. Следует отметить, что помимо индивидуального ознакомления с произведением, участники группы «Москва–2019» обсуждали повесть-притчу в форме групповой библиотерапии. Поэтому участники сразу поддержали выбор произведения и активно включились в репетиционный процесс подготовки к выступлению.

При постановке повести-притчи была поставлена задача точно и убедительно передать заложенный в произведении смысл, и в то же время раскрыть индивидуальность каждого «ребенка» посредством использования образов и сюжетных линий.

Основной идеей инсценировки выступила идея, что Чайка живет в каждом из «детей». Поэтому особенностью постановки является переходящая главная роль. На сцене каждый «ребенок» по очереди перевоплощается в чайку по имени Джонатан Ливингстон.

Вопрос актерского перевоплощения с точки зрения внешнего образа был решен при помощи костюмов. Так, все актеры одеты в одной цветовой гамме: серо-черные цвета. Эти цвета в постановке символизируют простоту, рутину, зависимость, консервативность. Обозначение актера, играющего роль чайки Джонатана в конкретный момент, происходило путем передачи атрибута костюма – белого платка. Белый цвет стал символом света, мечты, творчества, свободы.

В основе инсценировки – текст из произведения Р.Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон». В постановке переплетаются слова автора, Джонатана, его родителей, чаек из Стаи, Флетчера. Однако в качестве отдельного героя выделена только роль чайки Джонатана, для нее выбраны лишь некоторые его слова и мысли. Другие роли не распределены, актеры предстают перед зрителем то в образе чаек из Стаи, то в образе собственных мыслей Джонатана, то его учеников.

В постановке отсутствуют длинные монологи или диалоги. Текст равномерно распределен между актерами таким образом, что большинство фраз поочередно, в строгой последовательности произносятся каждым из них, а часть – совместно всеми актерами, как синхронно, так и хаотично. Все произносимые фразы короткие, как правило, это одно-два предложения. Благодаря такому решению в каждом действии играют сразу все актеры, создается ощущение непрерывности и динамичности происходящего на сцене.

Инсценировка повести-притчи Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» включает десять действий, разных по содержанию, эмоциональной окраске, мизансценам, телодвижениям и выразительности голоса актеров. Действия спектакля быстро сменяют друг друга и создают целостное представление.

Сюжетная линия соответствует структуре произведения. Выделим наиболее важные детали-символы, которые нашли отражение в инсценировке. Этими символами являются: Чайка, Стая, полет, падение, прорыв, безграничность возможностей, любовь.

Чайка символизирует самих «детей», каждый из которых является уникальным, отличается как по возрасту, так и по индивидуально-личностным характеристикам, но в то же время все объединены общей целью – говорить хорошо, красиво и свободно. Стая представляет собой общество.

Полет является символом самой речи. Тренировки полета – работа над речью. Следует отметить, что взлеты неразрывно связаны с падениями, и наоборот. Это подчеркивает волнообразный характер лечения. Открытие Джонатаном новых возможностей полета с помощью коротких крыльев как у сокола, символизирует овладение полным стилем произношения, позволяющим говорить как оратору.

Ключевым символом в спектакле является фраза: «Наши возможности безграничны», которая говорит о неисчерпаемом потенциале, заложенном в каждом человеке, и возможности использования этого потенциала для достижения целей.

Завершается постановка словами: «Мы должны тренироваться и видеть истинно добрую Чайку в каждой из этих птиц и помочь им увидеть ту же Чайку в них самих. Вот что мы называем любовью». В этом действии показано осознание любви к людям, желание им помогать, вдохновлять и видеть в себе и других лучшие качества и развивать их. Чайка живет в каждом из актеров, стоящих на сцене, в каждом зрителе, и наша задача найти эту Чайку в другом человеке и в себе, полюбить и вдохновлять себя и свое окружение на совершенный труд.

Особое внимание в инсценировке повести-притчи уделено пластическим решениям. С помощью пластики раскрывается образ героев и содержание произведения.

В движениях заложено определенное послание. Например, Стая представляет собой суетливую толпу жадных и завистливых чаек, существующих по строгим правилам и борющихся за выживание. Поэтому их движения резкие, отрывистые и суетливые. Руки-крылья сложены за спиной, такое положение подчеркивает, что они не стремятся летать. Взгляд беглый, избегающий и не задерживающийся долго на одной точке, переключаясь с одного объекта на другой, говорит об отсутствии смысла, точно установленной цели жизни. Напротив, движения чайки Джонатана Ливингстона широкие, плавные, «парящие»: руки-крылья расправлены, что создает ощущение полета; взгляд устремлен вперед к зрителю. Такие движения демонстрируют уверенность в себе, целеустремленность.

Верно отобразить различный характер движения может только хорошо тренированное тело, раскрепощенное, свободное от мышечных зажимов. Достижению состояния освобождения от излишнего мышечного напряжения во время игры «детям» помогли групповые занятия. Одно из центральных мест в системе семейной групповой логопсихотерапии занимает кинезитерапия, или лечение движением. В инсценировке повести-притчи включены несколько элементов из групповой кинезитерапии. Например, чтобы показать момент наивысшего напряжения и сосредоточения в полете, использовалось упражнение на равновесие – «ласточка». Однако характерные узнаваемые элементы методики не были включены в постановку, чтобы не смещать внимание зрителя с содержания произведения.

Спектакль во многом зависит от того, насколько точно, логично и последовательно актеры выполняют рисунок роли и мизансцены. На протяжении всего представления, передвижения на сцене являлись продолжением эмоционального состояния героев. Проходки, позы на фоне произносимого текста, использование пластики способствовали большей убедительности речи.

Основным рисунком мизансцены, отражающим готовность к полету или сам полет, являлся клин, направленный острием на зрителя. Такое расположение актеров в пространстве сцены ассоциируется с перелетом птиц, а также олицетворяет сосредоточение, концентрацию, стремление вперед, и в то же время сопряжено с протестом и опасностью.

Другая фигура мизансцены – круг, который в инсценировке имел различное значение. Например, в сцене тренировки полета, актеры, бегая по кругу, демонстрировали непрерывный цикл работы, что подчеркивает, что достижение цели требует огромных усилий. Другой круг был представлен в сцене, когда чайка Джонатан сделал открытие («короткие крылья»). В центре круга один человек – чайка Джонатан, вокруг него его мысли. У всех актеров одинаковая поза рук, взгляд направлен в одну сторону – на зрителя. Такое расположение олицетворяет единство, взаимодействие и слаженность, и одновременно ясность, свет, озарение. И совсем иной «круг позора». В центре круга по-прежнему один человек, но другие актеры, изображающие Стаю, не сопряжены с ним. Сначала их взгляд направлен в центр круга, а потом Стая отворачивается от него. Такое положение символизирует живой занавес, молчание, отвержение.

Линия как фигура мизансцены также использовалась в инсценировке для демонстрации стабильности. Например, постепенный набор высоты полета был показан путем выстраивания в вертикальную линию, неизменчивость взглядов Стаи отражена в классическом рисунке двух горизонтальных линий.

Специфика сцены Малой аудитории ПИ РАО позволила задействовать в спектакле два уровня: непосредственно сцена на возвышении и пространство перед сценой. Так, в одном из

действий, расположив Стаю на сцене, а чайку Джонатана – внизу перед сценой, удалось достичь эффекта противостояния, конфликта интересов.

В постановке переплетались как статические, так и динамические сцены. Статические сцены словно останавливали мгновение, отражая размышления главного героя. Например, сцены, показывающие внутренний разговор героя с самим собой. Тогда как динамические сцены использовались для демонстрации процесса, активного действия. Так, набор высоты чайкой Джонатаном во время полета, был показан путем того, что актеры по очереди выбегали на сцену, перекрывая друг друга и образуя вертикальную линию. Нарастание линии создавало эффект увеличения скорости. Такой же эффект преследовался и в приеме бега по кругу. Усилению выразительности в этих сценах способствовало и постепенное нарастание громкости голоса.

В некоторых случаях движения являлись логическим завершением какого-либо действия. Например, неудачи чайки Джонатана во время тренировок. Причем интенсивность пластики актеров зависела от степени внутренних переживаний героя. Так, в первый раз, когда чайка Джонатан, не обращает внимание на неудачи и продолжает тренироваться, падение показано путем опускания на колени. В другой раз, когда неудача побудила Джонатана оставить идеи полета, актеры падали на пол. И далее действия переносились на уровень партера, показывая этим отчаяние и разочарование героя. Точка в принятии решения отказа от полета была показана путем поочередного покидания сцены актерами.

Для точной организации своих движений в сценическом пространстве актерам нужно быть сосредоточенным на себе, но в то же время держать в фокусе внимания все сценическое пространство и своих партнеров. Достижение этой непростой задачи стало возможным благодаря сплоченности «детей». В группе создана атмосфера доброты, взаимоподдержки, взаимоуважения. Участники учатся слышать друг друга, сопереживать, поддерживать, помогать. Эти качества во многом способствовали слаженности работы и на выпускном экзамене, участники смогли быть внимательными к изменениям, происходящим на сцене, и быстро на них реагировать.

Подготовка к спектаклю осуществлялась в процессе текущей работы группы и небольшой репетиции перед экзаменом. Подготовка к выступлению – это процесс со-творчества: «дети» активно вносили изменения в сценарий, предлагали дополнения. Так, было найдено необычное решение игры со светом на сцене, предложено включение отдельных элементов движений в постановку, замены формулировок текста сценария и т.д.

На выпускном экзамене все «дети» показали высокий уровень игры на сцене, уверенно держались перед публикой, справлялись с возникающими трудностями. Каждый «ребенок» раскрылся в образе Чайки, у каждого это была своя Чайка, но все гармонично слились в целостном образе.