



Учреждение образования
«Белорусский государственный университет культуры и искусства»

Факультет художественной культуры
Кафедра режиссуры

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой

 Н.В.Петухова
«19» декабря 2022 г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета

 Е.В.Пагоцкая
«19» декабря 2022 г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

для специальности 1-17 01 05 Режиссура праздников (по направлениям)
1-17 03 01 Искусство эстрады (по направлениям) направление специальности
1-17 01 03-04 Искусство эстрады (режиссура)

Составитель: Петухова Н.В., заведующий кафедрой режиссуры,
кандидат педагогических наук

Рассмотрено и утверждено на заседании Совета факультета художественной
культуры
«19» декабря 2022 г., протокол № 5

2022

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

И.А. Алекснина, доцент кафедры театрального творчества учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств», кандидат искусствоведения, доцент.

И.А. Кривулько, главный режиссер ГТЗУ «Молодежный театр эстрады»

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА.....	3
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	6
2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ.....	36
3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ.....	55
4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ.....	60

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная дисциплина «Методика преподавания специальных дисциплин» разработана для будущих режиссеров, преподавателей специальных дисциплин.

Важность усвоения студентами-режиссерами основ преподавательской деятельности объясняется самой спецификой будущей профессии. Разнообразные виды деятельности будущего режиссера праздничной культуры, в числе которых: постановка праздников для самых разных возрастов; набор участников студий, школ искусств, специализированных классов; организация деятельности творческого коллектива различной жанровой направленности, кроме знаний основ профессии требуют знания и понимания педагогических основ.

Дисциплина «Методика преподавания специальных дисциплин» повышает профессиональный уровень и потенциал студента-режиссера, обогащает его объемом необходимых знаний и навыков для будущей режиссерско-педагогической деятельности. Речь идет о подготовке к преподаванию таких направлений как: мастерство актера, техника речи, речевое действие на сцене и в празднике, организация творческо-педагогического процесса в коллективе.

Цель дисциплины: подготовка студентов к осуществлению самостоятельной профессиональной педагогической деятельности специальных дисциплин.

Задачи учебной дисциплины:

- воспитание высокопрофессиональной личности преподавателя с высокими моральными качествами и художественным вкусом;
- воспитание качеств преподавателя-творца находящегося в процессе живого творческого поиска;
- формирование знаний о творческих педагогических школах, а также методики преподавания специальных дисциплин;
- знакомство с творческой и педагогической деятельностью руководителей известных художественных коллективов Республики Беларусь, образцовых коллективов, народных театров, школ с эстетическим уклоном.

В итоге изучения дисциплины студенты должны:

знать:

- предмет изучения, его цели и задачи;
- ярких представителей режиссеров-педагогов специальных дисциплин и исторически сложившихся режиссерских школ и направлений;
- особенности эстетического воспитания и развития творческой личности;
- специфику работы с творческим коллективом, методику;
- методику преподавания психотехники мастерства актера;

- методику преподавания техники речи, ее законов художественного чтения, речевого действия;

- принципы организации творческого и педагогического процесса в фольклорном коллективе;

уметь:

- выявлять признаки творческих способностей при формировании состава участников коллектива;

- составлять психолого-педагогический портрет участников коллектива;

- использовать опыт творческих школ и направлений, используя только необходимое для данного коллектива;

- проводить комплекс упражнений направленных на развитие актерских способностей;

- проводить голосоречевой тренинг;

владеть:

- методикой проведения творческих тренингов;

- методикой проведения репетиционного процесса на разных этапах осуществления художественного замысла;

- приемами арт-педагогики, индивидуального подхода в формировании творческой личности, организации творческо-дружелюбной атмосферы в коллективе.

В соответствии с учебным планом на изучение дисциплины «Методика преподавания специальных дисциплин» отведено 34 аудиторных часа: из них 16 лекций, 10 практических, УСП -8. Форма контроля – экзамен.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ЛЕКЦИЯ 1.

ВВЕДЕНИЕ

Известная истина о том, что искусство воспитывает, не проста и не однозначна. Только выявив своеобразие данного вида искусства, можно представить, как протекает тонкий и сложный процесс его идейно-нравственного и эстетического воздействия, его влияние на формирование взглядов, чувств, эстетических критериев ребят. Театр, цирк, эстрада предъявляют особое требование к восприятию. От того, насколько подготовлен зритель к сотворчеству, во многом зависит гражданское, нравственное, эстетическое воздействие искусства.

Между тем большое количество педагогов исходят из укоренившейся привычки считать воспитательное воздействие искусства актом односторонним, целиком зависящим от самого искусства, ребенка же при этом представляют лишь пассивным объектом. Для того, чтобы театральные, цирковые, эстрадные постановки могли свободно разговаривать со зрителем на своем языке, необходимо с самого начала помогать человеку осваивать своеобразный способ отражения жизни на сцене. Первоначальный этап постижения языка искусства состоит не столько в приобретении специальных знаний, сколько в постепенном и систематическом осмыслении непосредственных впечатлений. Беседа по спектаклю, эстрадно-циркового представлению, направленная педагогом — основа выработки у детей верных идейно-нравственных и эстетических критериев. В процессе анализа в сознании детей важно закрепить непосредственное эстетическое воздействие спектакля, представления, чувства, мысли, ассоциации, вызванные им.

Постижение искусства — сложный и длительный процесс, требующий напряжения чувств, мыслей, воображения, обогащения знаний. Без развития изящного чувства в самом себе постичь искусство невозможно. Детям близка конкретность и наглядность сценических образов, человеческих отношений и поступков. Мощное воздействие искусства рождает состояние духовной приподнятости. Театр, эстрада, цирк выводят каждого человека за круг обыденных впечатлений, дает возможность пережить самые высокие чувства, стать как бы непосредственным участником борьбы за Добро, Красоту, Справедливость. В зрительном зале человек проникается чувством коллективизма: он переживает вместе со всеми, радуется. Используя естественную тягу человека к красоте, можно пробудить у него большой интерес к сценическому искусству. Пусть поначалу некоторых привлекает лишь яркая, праздничная зрелищность. Впоследствии у многих появится осознанный интерес к театральному искусству, и театр будет вносить в их жизнь радостные и волнующие минуты.

Детям-зрителям свойственна полная отдача, упоённость зрелищем. Когда у детей нет больше сил молчать, раздаются крики сочувствия, радости или страха за судьбу героя. Разумеется, восприятие сценического действия

глубоко индивидуально. Своеобразие определяется не только психологическим складом, темпераментом, общим уровнем развития ребенка, но и тем опытом, который предшествовал его встрече с искусством, жизненным и художественным опытом. В восприятии зрелища принимает участие вся личность ребенка: мысль, чувство, воображение. Зрелище будит дремлющие силы, неосознанное вводит в сферу сознания, проявляет детскую индивидуальность. Детям свойственно восторженное, горячее отношение к театру, цирку. К ним их влечет общая, еще нерасчлененная привлекательность зрелища. Воздействие театрального искусства на ребенка в основном осуществляется по трем направлениям, трем функциям: эмоциональной, познавательной и эстетической. К семи годам у детей развивается внутренняя психологическая активность, способность к живому общению чувствами, необходимыми для восприятия спектакля. Эмоциональное воздействие искусства на детей открывает огромные возможности для формирования способности к сопереживанию, сочувствию, для развития эмоциональной сферы личности. Способность воспринимать условность сценического действия, ощущать его художественную иллюзорность — одно из основных условий эстетического восприятия зрелища. Развитие таких способностей в ребенке — задача педагога, который должен развивать способность испытывать наслаждение от сценического искусства и выражать свое отношение к нему.

Эстетическое развитие детей в большей мере зависит от целенаправленной системы приобщения к искусству. Ощущение необычности, праздничности, трепетность в приобщении к волшебному миру искусства — одно из важнейших условий его воспитательного эффекта. При этом не следует упускать из виду такую важную и специфическую функцию искусства как развитие творческого воображения, образного мышления. Не получая художественной пищи, эти способности иссякают.

ЛЕКЦИЯ 2.

Значение личности педагога-учителя в процессе эстетического воспитания

Педагогическая работа, в том числе и учителя театра, относится к весьма сложным профессиям. Она требует большой практической подготовки, педагогической гибкости и творческого подхода к решению возникающих задач, которые называются педагогическим мастерством. Педагог должен обладать соответствующими личностными качествами, позволяющими ему умело строить свои отношения с детьми. Учитель — это прежде всего активная творческая личность. Важной задачей в его работе является формирование активной жизненной позиции участников коллектива, развитие их самостоятельности и инициативы, чувства долга и ответственности. От того, как он владеет учебным материалом, зависит качество его объяснения, содержательность, логическая стройность и

насыщенность деталями и фактами. Эрудированный педагог знает новейшие театральные идеи и умеет доходчиво доносить их до участников коллектива.

Режиссер-педагог должен хорошо владеть теорией и методикой работы с актерами, что важно для выработки у участников творческого коллектива умений и навыков актерского мастерства, необходимых для осуществления творческих работ. Педагог должен профессионально владеть режиссерским искусством и уметь работать с актерами над ролью, что необходимо для осуществления постановок с учащимися инсценировок, отрывков из пьес, спектаклей. Важной стороной профессионального мастерства режиссера-педагога является его психологическая подготовка. Сюда относится ориентация в общих вопросах педагогики, знание психолого-педагогических закономерностей учебной и воспитательной работы с детьми, а также возрастных особенностей их развития, умение решать возникшие педагогические задачи и т. д.

Высокие требования предъявляются к тем сторонам личности педагога, которые сказываются на его взаимоотношениях с учащимися. В первую очередь сюда относится его любовь к детям, душевное отношение, теплота, чуткость и забота о них. Ничто так отрицательно не сказывается на воспитании, как сухость, черствость и казенный тон учителя. От такого учителя дети обычно держатся подальше, он внушает им внутренний страх и не оказывает положительного воспитательного влияния. Совсем по-иному относятся дети к тому учителю, который проявляет к ним доброжелательность, вникает в их запросы и интересы, умеет завоевать их доверие и уважение содержательными уроками. Такой учитель побуждает у них высокую активность в учении, в овладении навыками творческого мастерства, а также оказывает действенное влияние на формирование их мировоззрения и нравственности.

Многие выдающиеся педагоги подчеркивали определяющую роль личности учителя в обучении и воспитании. В статье «Три элемента школы» К. Д. Ушинский писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой организм заведения, как бы он ни был продуман, не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникшее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» (Ушинский К. Д. Собр. соч. – Т.2, – С. 63- 64).

Педагог обязан помнить, что его копируют ученики. Вот почему мировоззрение учителя, его поведение, его жизнь, его подход к каждому явлению, так или иначе, влияет на всех учеников. Это часто незаметно. Можно смело сказать, что если учитель авторитетен, то у некоторых людей на всю жизнь остаются следы влияния этого учителя. Требования, предъявляемые к личности учителя, включают в себя сложный комплекс

природных свойств и качеств. К природным качествам относятся голосовые данные, внешнее обаяние и те врожденные особенности нервной системы, которые обуславливают его уравновешенность, мягкость, любовь к детям и другие черты характера. Однако, несмотря на важное значение природных данных, определяющую роль играют качества приобретенные. А. С. Макаренко подчеркивал, что педагогическое мастерство можно и нужно вырабатывать. «Я убежден, — писал он, — что научить воспитывать так же легко, может быть, как научить математике, как научить читать, как научить быть хорошим фрезеровщиком или токарем, и я учу» (Макаренко А. С. Соч. – Т 5, – С. 178-179).

Педагог он обязан прежде всего воспитать в себе те черты характера, которые помогли бы ему в педагогической деятельности, приобрести необходимые специальные знания и умения, без которых он не может быть хорошим воспитателем: не может работать, так как у него не поставлен голос, он не умеет разговаривать с ребенком и не знает, в каких случаях и как нужно говорить... Учитель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало, и всегда должен знать, чего он хочет в данный момент и чего он не хочет.

К. Д. Ушинский указывал на то, что учитель лишь в той мере воспитывает и образовывает, в какой он сам воспитан и образован, и лишь до тех пор он может воспитывать и образовывать, пока он сам работает над своим воспитанием и образованием. Существуют и чисто специфические требования к учителю театра. Он должен совершенствовать не только свои моральные качества, но и профессиональные как педагога-режиссера. Именно как режиссер учитель осуществляет творческие постановки с учащимися театрального класса. Именно как режиссер-педагог он проводит с учащимися необходимые тренировочные упражнения и этюды. Педагог как режиссер несет наибольшую ответственность за качество творческих работ, которые осуществляют его ученики. Он отвечает за качество репертуара, за актерское мастерство исполнителей. Ученики могут обратиться к учителю с любым вопросом, касающимся теории и истории театра, постановки спектакля, и он обязан ответить на него. Учитель театра должен быть широко образованным человеком. Он обязан хорошо разбираться в музыке, изобразительном искусстве, театральной технике, в вопросах сценической речи, сценического движения, грима и даже в хозяйственных и организационных вопросах театра. Учитель театра не только руководит творческим процессом создания спектакля, но и воспитывает своих учеников в духе общего понимания задач сценического искусства, единого творческого метода, без которого невозможна никакая художественная согласованность при коллективном творчестве. Учитель театра как режиссер спектакля, выступает в трех ликах (по определению В. - И. Немировича-Данченко): 1. режиссер-толкователь; он же, показывающий как играть, так что его можно назвать режиссером-актером или режиссером-педагогом; 2. режиссер-зеркало, отражающее индивидуальные качества актера через

творческие замечания, которые он делает актеру в процессе работы с ним над ролью; 3. режиссер-организатор всего спектакля.

Зритель знает режиссера только в третьей функции. Его видново всем: в мизансценах, в замысле спектакля, в художественном оформлении, в музыкальном оформлении, в освещении. Режиссер как толкователь и зеркало не виден. Он потонул, «умер» в актерском творчестве. Следующая профессиональная особенность учителя театра — это умение работать с учащимися как с актерами. Прежде всего, учитель театра как режиссер должен добиться того, чтобы его ученики-актеры понимали все в том произведении, которое они исполняют, как актеры. Он обязан помочь своим ученикам-актерам правильно действовать, учитывая актерские данные и возможности ученика. Учитель театра как режиссер должен уметь поднять спектакль на идейно-художественный уровень, наполнив его глубоким содержанием. При этом он должен помнить, что детское театральное творчество неотделимо от игры, и в работе над спектаклем должна присутствовать театральная игра как сценическая импровизация детей. Именно импровизационности детского поведения в спектакле и должен добиваться от своих учеников учитель театра. Требования к учителю театра как к режиссеру: – единство теоретических и практических знаний сценического искусства, наряду с любовью к делу; – развитый эстетический вкус; – теоретическое знание вопросов драматургии, а также знание разно сторонних вспомогательных средств театра; – наличие чувства красок и ощущения пространства; кроме того, он должен иметь тонкий слух к музыке и речи; – должен обладать достаточными историческими знаниями и уметь проникаться духом эпохи, разбираться в психологии человека; – должен хорошо знать сценическую грамоту; – должен уметь создать стройную композицию спектакля, пронизанную единым замыслом; для всякого значительного психологического момента создать соответствующую выразительную мизансцену. – разные виды действия человека должны крепко жить в его памяти и охватываться его творческой фантазией

Литература:

1. Алянский Ю. Азбука театра. – Л., 1990.
2. Башаев Т. В. Развитие восприятия у детей. – Ярославль, 1997.
3. Белинский В. Г. О театре. – М., 1982.
4. Богуславская З. М. и др. Развивающие игры. – М., 1991.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
6. Гиппиус С. Гимнастика чувств. – М.–Л., 1967.
7. Горчаков П. Режиссерские уроки Вахтангова. – М., 1957.
8. Ершова А. П. Уроки театра в школе. – М., 1990.
9. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссер
10. Колмановский Е. Книга о театральном актере. – Л., – 1984.
11. Корогодский З. Я Режиссер и актер. – М., 1967.

12. Котомин, Б. А. Методика преподавания театральных дисциплин : учебное пособие / Б. А. Котомин. — Тамбов : ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2007. — 146 с.
13. Кох И. Э. Основы сценического движения. – Л., 1970.
14. Кристи Г. Воспитание актера школы Станиславского. – М., 1988.
15. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира у детей. – Ярославль 1996.
16. Марченко Т. А. Театр воспитывает. – М., 1976.
17. Михайлова А. Я. Театр в эстетическом воспитании младших школьников. – М., 1975. 46.
18. Немирович-Данченко В. И. О творчестве актера. – М., 1971.
19. Немировский А. Пластическая выразительность актера. – М., 1976.
20. Рубина Ю. И. и др. Театральная самодеятельность школьников. – М., 1983. 59.
21. Рубина Ю. Театр и подросток. – М., 1970.
22. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. – М., 1972.
23. Станиславский К. С. Работа актера над собой. – М, 1972.
24. Станиславский К. С. Об искусстве театра. – М., 1982.
25. Субботина Л. Ю. Развитие воображения у детей. Ярославль. – 1996.
26. Чурилова Э. Г. Методика и организация театральной деятельности дошкольников и младших школьников. – М., 2001.
27. Шароев И. Режиссура эстрады и массовых представлений. – М., 1986.
28. Шубина И. Б. Организация досуга и шоу программ. – Ростов на/Д., 2003.

ЛЕКЦИЯ 3.

Специфика работы с творческим коллективом

Всякое организованное обучение осуществляется в определенной организационной форме, придающей учебному процессу определенную структурную целесообразность и содержательную завершенность. Наиболее ранними формами организации учебной работы с детьми были индивидуальное, а затем индивидуально-групповое обучение. Система индивидуального обучения сложилась еще в первобытном обществе как передача опыта от одного человека к другому, от старших к младшим. По мере развития научных знаний и возникновения потребности в расширении доступа к образованию более широкого круга людей, индивидуальная форма учебного процесса своеобразно трансформировалась в индивидуально-групповую. Учитель по-прежнему обучал индивидуально, но уже 10–15 человек. Учитель поочередно спрашивал у каждого ученика пройденный материал, объяснял новое, давал индивидуальное задание. Занятия с учеником продолжались до тех пор, пока тот, по оценке учителя, наконец, освоил науку, ремесло или искусство. Обучались актерскому мастерству

ученики индивидуально у какого-нибудь опытного актера. Часто они или жили, или столовались у него дома. Ученик должен был наблюдать за учителем и копировать его манеру игры. О раскрытии индивидуальности ученика не было и мысли. В основном обучались на монологах, при работе над которым ученик должен был скопировать внешнюю сторону его чтения актером-учителем. О проникновении во внутреннее содержание монолога не шло и речи.

Развитие производства и повышение роли духовной жизни в обществе повлекли за собой возникновение классно-урочной системы обучения. Суть классно-урочной системы организации учебной работы с детьми состоит в том, что все учащиеся одного и того же возраста распределяются по классам, занятия с ними проводятся поурочно по заранее составленному расписанию, причем все учащиеся одного класса работают над одним и тем же материалом. В настоящее время классно-урочная форма учебных занятий применяется в школах всего мира. Классно-урочная организация учебной работы с детьми предполагает тесную связь обязательной учебной и внеучебной работы.

Внеучебная работа в структуре педагогического процесса занимает особое место. Она во многом способствует совершенствованию собственно учебного процесса, хотя и не всегда проводится в стенах школы. Внеучебная (внеурочная) работа может рассматриваться как внеклассная и внешкольная. Внеклассная организуется школой, а внеурочная — учреждениями дополнительного образования и культуры. Внеклассная и внешкольная работы имеют большое образовательно-воспитательное значение. Они способствуют развитию познавательных интересов, удовлетворению и развитию духовных потребностей школьников, открывают дополнительные возможности для формирования таких ценных и социально значимых качеств, как гражданская активность, самостоятельность, инициативность и др. Главное же их значение – выявление и развитие творческих способностей и склонностей детей и подростков в разных отраслях науки, культуры и искусства.

Неоспоримым преимуществом классно-урочной системы является возможность в ее рамках органического сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм учебно-воспитательной работы. Массовые формы используются главным образом при организации внеучебной работы. Это утренники, школьные вечера, праздники, конкурсы, театральные фестивали, олимпиады, КВНы, конференции и т. п. Групповые формы работы целесообразно подразделять на учебные и внеучебные. К учебным формам работы относятся урок, школьная лекция, семинар, экскурсия, лабораторно-практическое занятие. Групповая внеучебная работа проводится с учащимися одного или разных возрастов, объединенными общностью интересов. Обычно это кружки, клубы, спортивные секции, организуемые с целью углубления познавательных интересов и расширения кругозора; совершенствования трудовых умений и навыков и развития технического

творчества; развития художественных способностей и т. д. Обучение детей театральному творчеству, цирковому искусству, несмотря на наличие школ со специальным эстетическим уклоном, проходит во внеклассной или внешкольной форме организации учебного процесса. Занимаются этим педагоги дополнительного образования. Знакомя детей с языком театрального искусства, театральный педагог вводит их в лабораторию театрального творчества, открывает пути художественного познания мира, воспитывает эстетическое отношение к явлениям окружающей действительности, мобилизует их внутренние духовные силы.

Кружки, клубы, секции объединяют обычно не более 15–20 человек, работают они по программе, составленной на год или полгода. Показателями эффективности групповых форм организации внеучебной работы являются — стабильный состав кружка, секции; заметные творческие или другие коллективные достижения, признаваемые окружающими. Основной формой индивидуальной учебной работы являются консультации в сочетании с дополнительными занятиями. Индивидуальная внеурочная работа организуется с целью развития способностей, склонностей и дарований отдельных учащихся. Это могут быть занятия художественным чтением, сольное исполнение песен, обучение на музыкальном инструменте, а также дополнительные занятия с исполнителем роли в спектакле, с целью более глубокого проникновения в содержание роли или нахождения яркой сценической формы: характерности, пластической выразительности и образности. Дополнительное образование, организуемое также через массовые, групповые и индивидуальные формы, строится на условиях добровольного участия, активности и самостоятельности детей с учетом их возраста и интересов. Оно осуществляется через дома детского творчества, детские технические, натуралистические и краеведческие станции, музыкальные, спортивные и художественные студии.

Детско-юношеские театральные студии — это театральные самостоятельные коллективы, в которых занимаются учащиеся средних и старших классов школ. Задачи, стоящие перед ними, — всестороннее развитие личности учащихся. Театральное искусство является очень эффективным средством в деле воспитания подрастающего поколения. В детско-юношеской театральной студии прививается верное представление о театре и нелегком труде актера. И это очень важно, так как бытует мнение об актерском труде как о легком, красивом и всегда успешном. Но когда участники театральной студии приступают к работе над спектаклем, они сталкиваются с подлинным содержанием творческого процесса — трудом упорным, сложным, порой изнурительным. Вот почему необходимо прививать студийцам трудолюбие, развивать волю, упорство и нельзя ориентировать их на будущий неременный успех. Детско-юношеская театральная студия должна существовать ради следующих целей: 1. чтобы имеющие склонности к театру дети получили возможность самоутверждать и самовыражать себя в театральном творчестве; 2. чтобы дать возможность им

включаться в сферу театрального искусства и в нем творить; 3. чтобы дети, желающие получить знания по сценическому мастерству, могли включиться в учебно-воспитательный процесс. Невозможно решение художественных задач в работе над спектаклем, если его участники не имеют элементарных знаний по актерскому мастерству, если не сформированы умения и навыки работы над ролью и пьесой. Следовательно, прежде чем погрузиться в технологию постановки спектакля, участники театральной студии должны пройти элементарную сценическую подготовку, т. е. включиться в театрально-педагогическую деятельность. Итак: детско-юношеская театральная студия решает одновременно эстетические и педагогические задачи. Чтобы охарактеризовать детско-юношескую театральную студию, необходимо выявить ее главные функции как самодеятельного театрального коллектива.

Первая, социально-воспитательная, отражает специфику любого самодеятельного творчества — добровольное и свободное участие в нем (в отличие от профессионалов). Следовательно, существование самодеятельной театральной студии зависит от личной воли студийцев. Отдельные члены коллектива могут участвовать в театральном творчестве, а могут соприкасаться с ним. Детско-юношеские театральные студии — это театральные самодеятельные коллективы, в которых занимаются учащиеся средних и старших классов школ. Задачи, стоящие перед ними, — всестороннее развитие личности учащихся. Театральное искусство является очень эффективным средством в деле воспитания подрастающего поколения. В детско-юношеской театральной студии прививается верное представление о театре и нелегком труде актера. И это очень важно, так как бытует мнение об актерском труде как о легком, красивом и всегда успешном. Но когда участники театральной студии приступают к работе над спектаклем, они сталкиваются с подлинным содержанием творческого процесса — трудом упорным, сложным, порой изнурительным. Вот почему необходимо прививать студийцам трудолюбие, развивать волю, упорство и нельзя ориентировать их на будущий неременный успех.

Отдельные члены коллектива могут участвовать в театральном творчестве, а могут соприкасаться с ним косвенно, занимаясь постановочными делами (изготавливать художественное оформление, реквизит, шить костюмы и т. д.), и именно этим удовлетворять свои духовные потребности. Совместная творческая и учебная деятельность в самодеятельной театральной студии формирует коллектив, в котором осуществляется гражданское, нравственное и эстетическое воспитание и самореализация личности его членов. Но вместе с тем самодеятельная театральная студия создает объективные художественные ценности — т. е. спектакль. Отсюда вторая функция — художественнотворческая. Эта функция включает процесс создания, а затем и демонстрацию спектакля. Чем художественнее спектакль, тем более эффективно выполняется художественно-творческая функция. Между этими функциями существует

связь. Возможен вариант, когда воспитательная функция коллектива выше, чем его творческие результаты. В этом случае спектакль выступает лишь предлогом, материалом, вокруг которого строится общение членов коллектива. Такая связь между воспитательной и творческой функциями театрального коллектива считается слабой. Более сильная связь между обеими функциями возникает тогда, когда воспитательный эффект находится в прямой зависимости от художественного качества спектакля. Это означает, что воспитание коллектива является следствием работы над художественным уровнем спектакля. В процессе этой работы формируется коллектив, укрепляются личные контакты между участниками. И чем выше художественная сторона спектакля, тем лучше воспитательный эффект. Каждая из этих двух функций детско-юношеской театральной студии выступает в двух направлениях: внутренним, устремленном в сторону участников и внешнем, обращенном к зрителю. При этом внутреннее направление функций является основным, так как спектакль ставится в первую очередь для удовлетворения духовных потребностей студийцев. Но при этом роль зрителя не должна приуменьшаться хотя бы потому, что зритель является одним из компонентов спектакля. Спектакли детско-юношеской театральной студии для показа нужно готовить с особой тщательностью, не допуская спешки. Эти показы не должны быть слишком частыми. И совершенно недопустимо «эксплуатировать» данный театральный коллектив в период школьных каникул. Кроме спектаклей, показами работы детско-юношеской театральной студии могут служить театрализованные уроки по актерскому мастерству, сценической речи и сценического движения для родителей участников коллектива. Кроме воспитательной и художественно-творческой функций самодеятельная театральная студия выполняет еще одну — учебную. В жизни каждой театральной студии совершенно необходимо проводить учебные занятия. Они призваны подготовить и развить творческую деятельность студийца. Занятия позволяют прояснить заинтересованность каждого участника коллектива в занятиях театральным творчеством и определить уровень их способностей. Учебные занятия должны проводиться регулярно и являться самостоятельным видом работы. Они должны предшествовать работе над ролью и идти параллельно с ней в течение всего периода существования данного театрального коллектива. Театральное обучение должно приближать участников театральной студии к решению следующей задачи: находить за текстом пьесы действенный ряд, а потом воплощать его с помощью своего живого психофизического аппарата. Следовательно, основным материалом для учебных занятий являются закономерности действий, совершаемых человеком. На учебных занятиях студийцы уясняют, что в этюдах и спектаклях всегда что-то происходит, и все участники происходящего действуют в соответствии со своими целями, что в вымышленных обстоятельствах надо действовать по-настоящему, как в жизни. Овладеть азбукой актерского искусства можно только через упражнения и основное из

них — сценический этюд. Этюд — это тренировочный прием и, следовательно, он не может быть самоцелью. Он только творческое средство поиска себя в роли и в спектакле. При выполнении этюдов или каких-то упражнений педагог должен следить, чтобы студийцы не наигрывали чувства, а в соответствии предлагаемым обстоятельствам целенаправленно действовали. Занятия актерским мастерством целесообразнее всего вести с группой в 8–12 человек. Каждое занятие должно продолжаться не менее 45 минут. В помещении должна быть возможность разместить всю группу на стульях (легких, переносных) полукругом вокруг педагога. Самое первое занятие может быть посвящено беседе и показу того, что умеет каждый. Можно обсудить на первой беседе такие вопросы: «Как вы думаете, чему учат в театральной студии? Можно ли научиться играть роли? Как мы определяем характер человека? Что значит «театр — это искусство»? Как создается образ в театральном искусстве?» и т. п. На первых же учебных занятиях педагог должен рассказать детям о коллективности театрального искусства и о тех требованиях, которые из этого вытекают: об ответственности каждого за общее дело, организованности, внимании к партнерам, умении не мешать им в творчестве и т. д. Предметом практического знакомства на учебных занятиях театральной студии должны стать: 1. логика физических действий; 2. логика словесных действий; 3. логика взаимодействий, борьбы. Первая задача учебных занятий — научиться отличать подлинное действие от имитации. Следующая задача — организация внимания и тренировка воображения. Нужно тренировать такое умение, как выдумывать дело и всего себя подчинять его исполнению. Понять природу подлинных физических действий, ощутить их правду помогают упражнения, называемые «действия с воображаемыми предметами». Упражнения с воображаемыми предметами целесообразно начинать с действий, требующих значительного физического напряжения и усилий всего тела, прежде всего, с переноса мнимых тяжестей. Эти действия легче поддаются контролю. При их выполнении нагляднее выступают погрешности и неточности в обращении с воображаемыми предметами, в также в распределении мышечного напряжения, за правильностью которого необходимо внимательно следить. Следующая ступень обучения — небольшие этюды без партнеров. Это придуманные маленькие сценки, в которых есть сюжетная основа. На первом этапе педагог подробно рисует предлагаемые обстоятельства, но постепенно заставляет это делать участников театрального коллектива. Перед каждой репетицией спектакля в детско-юношеской театральной студии рекомендуется проводить «Туалет актера». Это комплекс упражнений, тренирующих сценическое внимание, воображение, память физических действий и ощущений и другие элементы актерского мастерства. В детско-юношеской театральной студии необходимо учитывать возрастные особенности студийцев, чтобы с учетом их уровня знаний, интереса к познанию и активной деятельности, педагог-режиссер сумел выстроить логику и последовательность учебного, воспитательного и

творческого процессов. Студийцы должны уяснить для себя, что качество их творческой работы в большой степени зависит от их дисциплинированности и организованности на творческую работу. В детско-юношеской театральной студии обязательно должен быть четкий порядок ее работы. Для занятий коллектива должна быть выделена постоянная комната, определенным образом оформленная самими участниками. Но ее оформление должно не отвлекать, а побуждать к работе. Оформление комнаты для занятий — первое условие в создании творческой атмосферы, порядка и дисциплины. В студии должно быть составлено четкое расписание учебных занятий и репетиций. Назначаемые дежурные должны готовить комнату к занятиям, следить за чистотой и порядком. Порядок начинается с самодисциплины педагога-режиссера: если он приходит на репетиции и учебные занятия заблаговременно, в коллективе это становится нормой, и никто не нарушает этого. Если же педагог позволяет себе опаздывать на занятия (даже по уважительным причинам), то и участники начинают опаздывать и тоже находят причины. Занятие с целым коллективом — основная форма работы в театральной студии, что не исключает необходимости проведения групповых и индивидуальных занятий. Большое значение для студийцев имеет не только их непосредственное участие в репетициях, но и наблюдение за работой товарищей, участие в ее обсуждении. Активный интерес к работе товарищей не только укрепляет чувство коллектива, но и развивает способность лучше оценивать качество собственной работы.

Литература:

1. Богуславская З. М. и др. Развивающие игры. — М., 1991.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1991.
3. Гиппиус С. Гимнастика чувств. — М.—Л., 1967.
4. Горчаков П. Режиссерские уроки Вахтангова. — М., 1957.
5. Ершова А. П. Уроки театра в школе. — М., 1990.
6. Котомин, Б. А. Методика преподавания театральных дисциплин : учебное пособие / Б. А. Котомин. — Тамбов : ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2007. — 146 с.
7. Кох И. Э. Основы сценического движения. — Л., 1970.
8. Кристи Г. Воспитание актера школы Станиславского. — М., 1988.
9. Марченко Т. А. Театр воспитывает. — М., 1976.
10. Михайлова А. Я. Театр в эстетическом воспитании младших школьников. — М., 1975. 46.
11. Немирович-Данченко В. И. О творчестве актера. — М., 1971.
12. Немировский А. Пластическая выразительность актера. — М., 1976.
13. Рубина Ю. И. и др. Театральная самодеятельность школьников. — М., 1983. 59. Рубина Ю. Театр и подросток. — М., 1970.
14. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. — М., 1972.
15. Станиславский К. С. Работа актера над собой. — М., 1972.

16. Станиславский К. С. Об искусстве театра. – М., 1982.
17. Чурилова Э. Г. Методика и организация театральной деятельности дошкольников и младших школьников. – М., 2001.
18. Шароев И. Режиссура эстрады и массовых представлений. – М., 1986.

ЛЕКЦИЯ 4.

Тема 4. Особенности арт-педагогики в детских творческих коллективах

На этапе модернизации образования усиливается значимость поиска и внедрения инновационных форм и моделей построения педагогического процесса, обеспечивающих благоприятные условия для становления личности.

Следует отметить существенное увеличение в образовательном процессе отрицательных эмоций, негативно влияющих на общий психологический настрой ученика и на эффективность его деятельности, что подтверждают исследования М. И. Воловиковой, Т. А. Соколовой, Е. А. Ямбурга [6, 14, 18].

По мнению Е. А. Янгичер, многим современным школьникам свойственны негативные состояния (тревожность, неуверенность, озлобленность, неуравновешенность и т. д.), поскольку ученик живет в мире, перегруженном информацией. При этом он должен сохранить свое творческое «Я» и эмоционально устойчивую нервную систему, вследствие чего актуальным становится предупреждение негативных эмоциональных состояний, их закрепления в характере, а также проблема развития творческих способностей личности [19.С. 51].

По мнению Е. В. Тарановой, воспитательные возможности и нравственно-эстетические ценности искусства в практике образовательных учреждений используются не в полной мере [15]. Эта же мысль подтверждается в исследованиях по художественному воспитанию А. А. Мелик-Пашаева, который полагает, что «этот канал перекрыт сегодня в школе, а художественный цикл бесплоден, ибо неадекватны способы преподавания предметов, непонятно их значение и возможности. Кроме того, наблюдается недооценка способности учащихся к творческому освоению искусства; статус художественных дисциплин снижен до третьестепенных, что обуславливает соответствующее снисходительно-десертное отношение учащихся и учителей, руководителей школ и родителей к урокам искусства» [10.С. 57]. Проведенный нами опрос педагогов школ Дагестана подтвердил позицию указанных авторов и позволил сделать вывод о том, что искусство

как средство воспитания в начальной школе реализуется в основном на уроках художественного цикла. Однако в ходе анализа работы учителей мы пришли к выводу, что предпочтение отдается прежде всего изобразительной грамоте на уроках изобразительного искусства; хоровому пению на занятиях музыки; выразительному чтению на уроках литературы. Следовательно, совершенствуются практические навыки, с одной стороны, и игнорируется воспитательный потенциал искусства - с другой.

В связи с изложенным актуальной задачей педагогической науки выступает рассмотрение артпедагогика как научного направления, изучающего механизмы привлечения искусства к решению различных педагогических проблем.

При этом, утверждает А. Ю. Сметанина, применение артпедагогика оказывает эффективное воспитательное воздействие, поскольку базируется на данных современной педагогической психологии ценностно-деятельностного типа, учитывающей индивидуальные особенности каждого, а также на проявлении ценностных ориентаций личности. Обосновывая свою позицию, автор акцентирует внимание на психологическом комфорте при восприятии и воспроизведении продуктов эстетической деятельности, создающих условия для здоровьесберегающего образования [13].

Артпедагогика, являясь направлением педагогической науки, находится в стадии становления и обуславливает существование различных интерпретаций самого понятия «артпедагогика», что часто приводит к подмене значения, возникновению неточностей, смешению функций различных областей научно-практической деятельности.

Согласно Л. А. Аметовой-Давыдовской, анализируемое понятие трактуется как «арт-терапевтическая педагогика» [1]; В. П. Анисимов называет его «эстетпедагогика или психопедагогика искусства» [3]; О. С. Булатова видит как «арт-педагогический подход» [4]. Следует отметить, что определение артпедагогика, данное Е. А. Медведевой, позволяет определить ее как особое направление в педагогике, где воспитание, образование, развитие личности, ее коррекция осуществляются средствами искусства, как классического, так и народного, наряду с содержанием изучаемого предметного курса [9].

Сущность артпедагогика в наиболее общем виде определяется как синтез искусства и педагогика, обеспечивающих разработку теории и практики педагогического процесса художественного воспитания через искусство и художественно-творческую деятельность. Но, в целом соглашаясь с данным определением, Е. В. Хрисанова и Н. Ю. Сергеева считают, что оно должно быть дополнено, так как сфера применения артпедагогических форм, средств и методов должна охватывать воспитание не только проблемных, но и всех остальных детей, не имеющих патологических отклонений в развитии. На основании анализа психолого-педагогической литературы и полученных экспериментальных данных, авторы предлагают следующее определение артпедагогика:

«Артпедагогика – отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания и развития детей средствами интегрированного воздействия искусства, целью которой является помощь ученику в понимании общечеловеческих ценностей, сконцентрированных в искусстве» [16. С. 137]. При этом артпедагогика способствует нравственной направленности: научиться жить вместе с другими людьми; познавать окружающий мир; помочь развивающейся личности в ее социализации и самореализации.

По мнению Е. В. Тарановой, необходимость включения артпедагогики в процесс воспитания требует формулировки ее определения с учетом этической направленности, понимаемой как «отрасль педагогической науки о специфике и закономерностях интегрирующего воздействия всех видов искусства и побуждаемых ими формах продуктивной активности личности на систему ее социальных связей и отношений, поведенческих стратегий, следствием чего является адаптация ребенка в коллективе сверстников, овладение практическими умениями в разных видах художественной деятельности» [15, С. 55].

Особенностью артпедагогики выступает ее развивающий и воспитывающий потенциал, оперирование средствами искусства и художественно-творческой деятельности, обладающими воспитывающим и развивающим потенциалом, способствующими учению понимать себя и жить в ладу с самим собой, познавать окружающий мир по законам красоты и нравственности. Кроме того, в задачи артпедагогики не входит повышение уровня художественно-технических умений детей, так как для нее основными являются задачи социально-нравственного направления, разработка гуманно-ориентированных моделей поведения, благодаря которым преодолеваются тенденции ограниченного воспитательного влияния на личность учащегося в рамках школьного художественного обучения.

Артпедагогика, по мнению Ж. С. Валеевой, М. В. Гузевой, характеризуется:

- использованием в воспитательно-образовательном процессе средств искусства;
- доминированием диалога педагога с воспитанниками в воспитательно-образовательном процессе;
- совместным художественным творчеством педагога и ученика, вплетенным в самые разнообразные виды учебной и внеучебной деятельности;
- включением произведений искусства при изучении самых разнообразных предметов [5, 7].

Специфическими целями артпедагогики В. П. Анисимов считает: формирование этического и эстетического иммунитета личности в процессе развития ее духовно-нравственной культуры [3]. Объектом артпедагогической науки является сфера искусства как сфера обучения,

воспитания, развития и корреляции личности. Предмет артпедагогической науки обоснован в трудах В. П. Анисимова, Т. А. Соколовой, Е. М. Клемяшовой А. Ю. Сметаниной, Е. А. Медведевой как психолого-педагогический механизм обретения участниками воспитательно-образовательного процесса этического и эстетического иммунитета.

При этом под этическим иммунитетом понимается интегральное качество личности, которое обеспечивает ее устойчивость перед безнравственными явлениями в микро- и макросреде; адекватность ее реакции на быстро изменяющуюся ситуацию в обществе, мобилизацию ее духовных ресурсов для преодоления как материальных, так и мировоззренческих соблазнов, ведущих к негативной нравственной направленности.

В качестве эстетического иммунитета рассматривается характеристика духовного новообразования личности, несущая в себе такие качества, как умение отличать красоту от красивости; гармонию от дисгармонии; видеть красоту в искусстве, в человеке, в творчестве, в поступках; быть устойчивым к воздействию массовой, безликой эрзац-культуры.

Изучая художественную деятельность как способ духовно-нравственного развития детей, А. Ю. Сметанина выделяет возможности искусства, которые являются особенно значимыми при организации нравственного воспитания средствами артпедагогики:

- целостность и глубина воздействия искусства, обусловленные комплексным взаимодействием, а также воздействие окружающей среды, усиленное эффектом групповой деятельности;

- импровизационность действия, дающая участникам высокую степень свободы, самовыражения и в то же время защищенная наличием устойчивых формул;

- безоценочность ситуации, что позволяет каждому участнику более полно и адекватно выражать собственные чувства и переживания, не опасаясь оценки и сравнения;

- высокий уровень включенности в происходящие действия, позволяющий участникам более глубоко и полно осознать и проработать собственные проблемы;

- вариативность способов выражения проблемы, обусловленной самим характером народного искусства, где присутствуют элементы импровизирования, что позволяет каждому участнику найти адекватный способ самовыражения;

- создание ситуации вынужденного успеха, так как артпедагогические занятия не требуют наличия специфических способностей и в то же время способствуют творческому самовыражению, позволяющему каждому участнику ощутить себя в качестве успешного субъекта деятельности;

- создание атмосферы коллективного эстетического переживания, что является фактором успешности, вырабатывая благоприятный эмоциональный фон;

- относительная доступность применения методов артпедагогического воздействия, являющегося технологическим преимуществом [13].

Включение артпедагогики в процесс нравственного воспитания, по мнению отечественных ученых, позволит преодолеть стереотипность педагогического процесса в начальной школе и рассмотреть артпедагогику как технологию, развивающую нравственность при максимальном использовании воспитательного потенциала искусства [3, 8]. В данном направлении представляет особый интерес работа Е. М. Клемяшовой, изучающей арттехнологии как процесс творческого конструирования средствами искусства эмоционально значимых для школьника творческих действий (взаимодействий), систему педагогических методов, реализация которых способствует активному формированию личности.

Арттехнологии воспитания младших школьников должны быть направлены на осмысление взаимодействия с природным и внутренним миром, на внутреннее принятие учеником этических ценностей и норм, стремление к нравственному совершенствованию. При этом технологии носят прикладной характер и ориентированы на психовозрастные особенности младших школьников, специфику их мировосприятия и опыт взаимодействия с окружающими. Реализация арттехнологий содействует:

- развитию эмоционально-чувственной, образной сферы ребенка, способности к чувственно-эстетическому восприятию окружающего мира;
- развитию эмоционально-эмпатической впечатлительности, способности к переживанию, состраданию, вживанию в образы природы, искусства, состояние окружающих людей и собственный внутренний мир; желания перейти от сопереживания и сочувствия к взаимодействию, помощи;
- развитию чувства ответственности, умения и желания делать нравственный выбор, уважения к себе и ко всему окружающему;
- накоплению опыта эстетического переживания, взаимодействия с произведениями искусства, постижению чувства гармонии с собой и окружающим миром [8].

Следовательно, конструирование артпедагогической системы воспитания младших школьников позволит рассмотреть артпедагогику как педагогическую технологию, максимально использующую воспитательный потенциал искусства.

Вышеизложенное позволило нам определить основные направления поэтапного формирования нравственных отношений младших школьников: артпедагогическая диагностика индивидуальных особенностей нравственного развития детей в единстве когнитивного, эмоционального и действенного компонентов; создание климата эмоционального благополучия, позволяющего детям свободно самовыражаться, активизировать бесконфликтное взаимодействие, способствующее образованию ценностно-смысловых идеалов, норм, убеждений, придающих позитивную направленность нравственному развитию учащихся; моделирование нравственных отношений с помощью педагогически обоснованных и

управляемых ситуаций, имеющих в художественном произведении или специально создаваемых в реальном художественном общении младших школьников; реализация полученного опыта в реальном взаимодействии с окружающим социумом.

Первый этап работы по формированию нравственной воспитанности младших школьников должен быть направлен на выявление отношений младших школьников друг к другу, что является показателем нравственной воспитанности детей. При этом диагностика на основе творческой художественной деятельности базируется на учении о том, что созданные детьми произведения являются индивидуальными показателями восприятия внешнего мира, который как бы проецируется во внутреннее состояние (Ж. С. Валеева, Н. Ю. Сергеева). Особое место в данных диагностиках уделено продуктам изобразительной деятельности, так как она формируется по мере развития психики детей. Следовательно, данное направление артпедагогических диагностик будет способствовать корректному определению индивидуальных нравственных особенностей личности младшего школьника. Диагностический инструментарий должен соответствовать таким требованиям, как: соответствие диагностических методик особенностям возрастного развития детей; комплексный характер исследования аспектов нравственного развития учащихся; достаточная вариативность изучения одного и того же показателя; использование в диагностических методиках ситуаций морального выбора. На данном этапе также необходим комплекс мероприятий, направленных на создание артпедагогической среды в классе и школе, стимулирующей гуманное отношение младшего школьника к окружающим и способствующей творческому поиску различных форм взаимодействия между участниками воспитательно-образовательного процесса. Формами межсубъектного взаимодействия в артпедагогике являются: ученик-искусство-педагог; ученик-искусство-сверстник; ученик-искусство-родители; ученик-искусство-родители-педагоги.

При этом эффективное взаимодействие между педагогом и детьми, педагогом и родителями является основанием для взаимного раскрытия, совершенствования, развития индивидуального творческого потенциала как детей, так и взрослых в процессе совместных художественно-творческих проектов.

Второй этап - мотивационно-смысловой имеет цель: систематизация имеющихся нравственных знаний и расширение диапазона нравственных чувств младших школьников. На данном этапе происходит развитие у детей понимания индивидуальных особенностей других людей, формирование ценностного отношения к ним. Необходимым является обеспечение условий для переживаний воспринимаемых художественных произведений и создание собственных по нравственной теме как в индивидуальной, так и в коллективной деятельности. Решение поставленных задач происходит с помощью артпедагогических средств, к которым отнесены театр, музыка,

изобразительная деятельность, художественное слово, движение, и артпедагогических форм - артсессий, занятий, игр. При этом артпедагогические занятия могут быть:

- доминантными, где знакомство с одной из ценностей или чувств в ее конкретном выражении осуществляется через один вид искусства, а затем отражается в художественной деятельности и общении (как в индивидуальной, так и в коллективной форме), в многообразии выражения (в цветовой гамме, расположении фигур на рисунке);

- комплексными, когда познание ценности, чувства, явления происходит одновременно в разных видах искусства в литературном образе, музыкальном, изобразительном, театральном и т. д.

Артпедагогические игры, применяемые в процессе реализации модели нравственного воспитания средствами артпедагогики, также имеют различные цели и направления. В частности, знаково-символические игры помогают увидеть особенности окружающего мира через восприятие их в искусстве и обогатить опыт каждого ученика умением выразить в собственной художественной деятельности. Образно-отобразительные игры способствуют овладению младшими школьниками способами адекватной образной передачи настроения, чувств, состояния в художественной деятельности - рисунке, песне, танце, сценическом действии. Образно-ролевые игры основаны на собственных действиях учащихся в образе социальной роли, персонажа, где через идентификацию с образом он овладевает новыми моделями поведения и отношений, отраженных в художественном произведении.

Режиссерские игры помогают проявиться каждому как субъекту определенного художественного действия, отражающего реальные социальные межличностные отношения и фантазии, творческие модели их выражения в сюжетной форме.

Третий этап - деятельностно-рефлексивный, направлен на реализацию полученного нравственно-художественного опыта в реальном взаимодействии детей с окружающим социумом (проведение клубных занятий по культуре общения; разработка сценариев праздников и театрализация для дошкольников; встречи с деятелями искусства).

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что артпедагогика способствует: налаживанию отношений между учителем и учениками для создания наиболее благоприятных условий для ведения диалога; развивает рефлексивную культуру и чувство внутреннего контроля, упорядочивает эмоциональную сферу; позволяет получить диагностические заключения о воспитаннике; комплексно воздействует на эмоциональную, этическую и эстетическую сферу личности; приобщает к духовной культуре через единую систему педагогики, искусства, науки; содействует адаптации личности в социуме через приобщение к творчеству и через собственное творчество.

Литература:

1. Аметова-Давыдовская Л. А. Эмоциональный ренессанс. Арттерапия. М. : Ремдер, 2005. 240 с.
2. Андреев В. Н. От концепции развития к проектированию моделей воспитательных систем в образовательном учреждении на диагностической основе. Хабаровск : ХК ИППК ПК, 2009. 100 с.
3. Анисимов В. П. Артпедагогика нравственности в системе детских школ искусств // Детское художественное образование - стратегический ресурс духовно-нравственного развития России (сб. научных трудов). Казань : Изд-во КГУ, 2006. С. 8-19.
4. Булатова О. С. Педагогический артистизм. М. : Академия, 2001. 240 с.
5. Валеева Ж. С. Социализация личности подростка средствами артпедагогики в культурно-досуговой деятельности общеобразовательного учреждения // Методист. 2009. № 3. С. 67-70.
6. Воловикова М. И. Нравственное становление человека: субъективный подход. М. : Академия, 2002. 120 с.
7. Гузева М. В. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к патриотическому воспитанию детей средствами артпедагогики // Образование в современной школе. 2003. № 1. С. 33-47.
8. Клемяшова Е. М. Арттехнологии в воспитании младших школьников // Начальная школа. 2011. № 1. С. 58-60.
9. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М. : Академия, 2001. 248 с.
10. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. М. : Академия, 2010. 196 с.
11. Сергеева Н. Ю. Артпедагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя // Формирование личности будущего специалиста в современных образовательных учреждениях. Чебоксары : ЧГПУ, 2009. С. 25-33.
12. Сергеева Н. Ю. Цветные фантазии. Артпедагогика в летнем лагере // Классное руководство и воспитание школьников. 2009. № 11. С. 9-10.
13. Сметанина А. Ю. Художественная деятельность как способ духовно-нравственного развития учащихся // Вестник НовГУ. 2008. № 3. С. 18-22.
14. Соколова Т. А. Теоретико-методологические основы артпедагогики // Методист. 2008 № 8. С. 62-65.
15. Таранова Е. В. Артпедагогика: решение педагогических задач средствами искусства // Педагогический потенциал искусства: Мат-лы Международной научно-педагогической конференции. Чебоксары : ЧГПУ, 2009. С. 50-57.
16. Хрисанова Е. В., Сергеева Н. Ю. Артпедагогика в системе современного воспитания // Народное образование. 2003. № 3. С. 137-145.
17. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М. : Педагогика, 2001. 143 с.

18. Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М., 2000. 123 с.

19. Янгичер Е. А. Флористический коллаж как средство арттерапии // Искусство в школе. 2009. № 5. С. 51-53.

20. Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. М. : Просвещение, 2005. 155 с.

Тема 5.

Психотехника артиста: методика преподавания

Противопоставление творчества профессионального и самодеятельного актера ошибочно. В том и другом случае имеется в виду искусство публично действующего человека, который в определенной мере должен обладать актерскими способностями. Слава отечественного театрального искусства неразрывно связана с лучшими традициями, уходящими к истокам русского реалистического театра. Реформатор русской сцены К. С. Станиславский сумел исследовать достижения великих актеров. Итогом его жизни стала его знаменитая «система» воспитания актера в творческом процессе переживания — поистине путеводная звезда в развитии русской школы актерского мастерства. Театральная педагогика получила глубоко разработанную теорию артистической техники. Метод К. С. Станиславского не является сводом технических приемов и канонов. Главная цель «системы» — не подменять собой творчество актера, а напротив, создавать условия для наиболее полного и свободного раскрытия его способностей. Заслугой К. С. Станиславского является то, что он первым сделал шаг к научному обоснованию актерского искусства. «Система» вобрала в себя открытия науки о человеке. Большое влияние на искания К. С. Станиславского оказали работы физиолога И. П. Павлова. Именно это позволило придать театральной педагогике черты подлинной научности, преодолеть стихийность сложного процесса воспитания актера. Одним из основных выводов «системы» можно считать учение о природных (органических) законах творчества, корнящихся в природе человека. Ведь именно с помощью эмоций, тела, голоса, действия создает актер задуманный образ.

Итогом овладения элементами «системы» можно считать появление у актера такого сценического самочувствия, которое способствует рождению процесса самостоятельного и свободного творчества. Вся «система» К. С. Станиславского пронизана учением о сверхзадаче. «Творить, — утверждал К. С. Станиславский, — это значит страстно продуктивно и оправданно идти к сверхзадаче». Он призывал каждого, кто выбирает сцену, выяснить для себя главный вопрос: «ради чего?» он это сделал. Среди препятствий, мешающих передаче на сцене в художественной форме жизни человеческого духа, К. С. Станиславский называл условия публичного творчества, всякое насилие, условность и неправда, которые скрыты в самой природе театрального представления, в навязывании актеру чужих слов и действий, вымышленных драматургом, в мизансценах режиссера, декорациях и костюмах художника.

То, что так хорошо известно артисту в подлинной жизни и происходит естественно, само собой, бесследно исчезает или уродуется, лишь только он выходит на сцену. Поэтому нужна определенная техника для того, чтоб вернуть на сцену то, что в жизни так нормально для каждого человека. Когда речь идет об актерской технике, дающей уверенность на сцене, то имеется в виду познание актером своего психофизического аппарата и умение свободно им пользоваться в процессе сценического действия. Этого невозможно достичь без тренинга творческой психотехники, потому что только тренируя сознательно и настойчиво свою творческую психотехнику и может актер «познать свою природу». Целью театральной педагогики всегда было и есть избавление актера от неконтрольного напряжения, вызванного незнанием своих возможностей. Говоря о препятствиях, сковывающих сценическое поведение актера, нельзя пройти мимо понятия творческой свободы личности. Творчество в данном контексте может рассматриваться как активный процесс развития личности путем максимальной реализации способностей. Степень свободы действий и поступков, а, следовательно, и возможность творчества зависит от уровня мировоззрения и убеждений личности, которые играют важную роль в ее способности управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Все это имеет прямое отношение к свободе художественного творчества. Именно с этих позиций следует подходить к исследованию искусства актера, который прежде всего — существо социальное и, следовательно, такую профессиональную проблему, как творческая свобода и способности актера, невозможно рассматривать вне связи с его делами и отношением к обществу. Говорить о развитии актерских способностей имеет смысл только в том случае, когда творчество актера не заманчивое времяпрепровождение, а осознанная необходимость и кропотливый труд. Результатом этого труда является сценический герой, мысли, речь, поступки которого призваны оказать целенаправленное воздействие на зрителя. В свою очередь, жизнь сценического героя является художественным вымыслом, результатом творчества драматурга. Театр является, таким образом, как бы посредником между автором и зрителем. Режиссер на основе драматургического материала создает замысел будущего спектакля, в воплощении которого главную роль играет актер — носитель специфики театрального искусства. В этом состоит одна из исключительных особенностей актерского искусства. Оно не самостоятельно. Актер начинает творить в строго определенных рамках, обусловленных авторским материалом и режиссерским замыслом, и искусство его можно сравнить с искусством перевода стихов. От таланта переводчика зависит не только верное постижение смысла их, но и возможность передать другим неповторимость авторской индивидуальности. Точно так же пьесе, которая является произведением литературы и предназначена для чтения, актер переводит на язык театра — сценическое действие. Таинство рождения театрального искусства актеру приходится совершать на глазах у зрителей. При этом зритель не столько слушает,

сколько следит за развитием действия и ожидает получить эстетическое наслаждение. Следовательно, актер не просто исполнитель, не только действующий человек, но в первую очередь — художник. С этой точки зрения и следует предъявлять требования к актерским способностям. Актер, посвятивший себя сценическому творчеству, прежде всего, должен быть самобытным. Только тогда созданный им сценический образ помогает зрителю взглянуть на знакомые ему явления по-новому. Актер как художник должен одним из первых улавливать и постигать все новое в жизни. Образ, предложенный им, это результат его самовыражения. Актер-художник, постигая действительность, создает ее условный образ на основании собственного опыта. В этот момент на него оказывают влияние, с одной стороны, непосредственное впечатление от создаваемого образа, а с другой — общепризнанная, существующая оценка этого образа. И актеру предстоит найти свою позицию и выразить ее в образе. Именно этот момент представляет наивысшую сложность. С самых первых шагов на пути овладения актерским мастерством особое внимание педагога должно быть направлено на воспитание в человеке способности быстрой ориентации в окружающей действительности. Ученик должен научиться выделять в роли, над которой он работает, главное, а затем проанализировать это главное и выразить его актерскими средствами, т. е. через действие. Самое главное в этой цепи — способность выразить. Очень часто теоретически осмыслить и передать свое понимание роли для ученика гораздо легче, чем выразить свое отношение к ней в сценическом действии. В большинстве случаев это происходит потому, что процесс формирования образа порождает конфликт внутри личности, обусловленный тем, что человек как бы заранее не доверяет своим ощущениям и полагается всецело на общепринятое мнение большинства. Боязнь попасть впросак в споре с общеизвестным лишает его собственного творческого «я» и подменяет подлинное творчество штампом. Речь в этом случае идет о психологическом актерском зажиме. Ученик самоустраивается от активного процесса творчества. Он как бы занимает выжидательную позицию в надежде получить необходимое руководство от педагога. Сам того не осознавая, он испытывает часто чувство страха перед решением стоящей перед ним актерской задачи создания образа, поиска выразительных средств. Чтобы развить в ученике актерские способности, педагог с первых же шагов работы с ним должен помогать ему познать самого себя, свой творческий потенциал, психические и физические возможности. Но нельзя говорить о творческих возможностях ученика на основании только его способности овладеть профессиональными знаниями и умениями. Критерий выполнения традиционных «школьных» упражнений на внимание, перемену отношений, оценку факта, память физических действий и т. д. зачастую не выражает подлинных творческих возможностей обучающегося. В театральной педагогике очень часты случаи, когда успевающий в выполнении сценических упражнений и этюдов ученик, неожиданно становится беспомощным в работе над ролью. И напротив,

«неудачник» в начальном периоде обучения, вдруг расцветает, преображается, получив роль. Педагогическая практика показывает, что стандартность мышления, пассивность, ординарность, несамостоятельность, даже при хорошем знании основ актерского ремесла, в конечном итоге приводит ученика к творческому провалу. Можно выделить две группы психологических характеристик личности актера, обуславливающие успешность его творчества. Характеристики первой группы определяют общую направленность личности на художественное творчество. Согласно теории К. К. Платонова о структуре личности, (Проблемы способностей. – М., 1972), характеристики первой группы распределяются следующим образом: 1. Характеристики воспитания: гражданственность, мотивировка поступков, установки, общая культура, влияние авторитетов, система идеалов, интересы. 2. Характеристики личного опыта: жизненный опыт Актер-художник, постигая действительность, создает ее условный образ на основании собственного опыта. В этот момент на него оказывают влияние, с одной стороны, непосредственное впечатление от создаваемого образа, а с другой — общепризнанная, существующая оценка этого образа. И актеру предстоит найти свою позицию и выразить ее в образе. Именно этот момент представляет наивысшую сложность. С самых первых шагов на пути овладения актерским мастерством особое внимание педагога должно быть направлено на воспитание в человеке способности быстрой ориентации в окружающей действительности. Ученик должен научиться выделять в роли, над которой он работает, главное, а затем проанализировать это главное и выразить его актерскими средствами, т. е. через действие. Самое главное в этой цепи — способность выразить. Очень часто теоретически осмыслить и передать свое понимание роли для ученика гораздо легче, чем выразить свое отношение к ней в сценическом действии. В большинстве случаев это происходит потому, что процесс формирования образа порождает конфликт внутри личности, обусловленный тем, что человек как бы заранее не доверяет своим ощущениям и полагается всецело на общепринятое мнение большинства. Боязнь попасть впросак в споре с общеизвестным лишает его собственного творческого «я» и подменяет подлинное творчество штампом. Речь в этом случае идет о психологическом актерском зажиме. Ученик самоустраивается от активного процесса творчества. Он как бы занимает выжидательную позицию в надежде получить необходимое руководство от педагога. Сам того не осознавая, он испытывает часто чувство страха перед решением стоящей перед ним актерской задачи создания образа, поиска выразительных средств. Чтобы развить в ученике актерские способности, педагог с первых же шагов работы с ним должен помогать ему познать самого себя, свой творческий потенциал, психические и физические возможности. Но нельзя говорить о творческих возможностях ученика на основании только его способности овладеть профессиональными знаниями и умениями. Критерий выполнения традиционных «школьных» упражнений на внимание, перемену отношений, оценку факта, память физических действий

и т. д. зачастую не выражает подлинных творческих возможностей обучающегося. В театральной педагогике очень часты случаи, когда успевающий в выполнении сценических упражнений и этюдов ученик, неожиданно становится беспомощным в работе над ролью. И напротив, «неудачник» в начальном периоде обучения, вдруг расцветает, преображается, получив роль. Педагогическая практика показывает, что стандартность мышления, пассивность, ординарность, несамостоятельность, даже при хорошем знании основ актерского ремесла, в конечном итоге приводит ученика к творческому провалу. Можно выделить две группы психологических характеристик личности актера, обуславливающие успешность его творчества. Характеристики первой группы определяют общую направленность личности на художественное творчество. Согласно теории К. К. Платонова о структуре личности, (Проблемы способностей. – М., 1972), характеристики первой группы распределяются следующим образом: 1. Характеристики воспитания: гражданственность, мотивировка поступков, установки, общая культура, влияние авторитетов, система идеалов, интересы. 2. Характеристики личного опыта: жизненный ОПЫТ 3. Характеристики психической деятельности: сила воли, тип переживания (интравертность или экстравертность), особенности мышления, воображение, восприятие, интеллект, память, эмпатия (способность к сопереживанию). 4. Характеристики нервной системы организма: эмоциональность (впечатлительность), доминирующее, устойчивое, эмоциональное состояние. Таким образом, характеристики первой группы можно отнести к высшим личностным качествам, определяющим способность отражения мира и целеполагание. Вторая группа характеристик обеспечивает свободу реализации актерского замысла. Именно от них зависит сценическое самочувствие актера и его деятельность в условиях публичности. Эта группа имеет следующую структуру. 1. Характеристики опыта: профессиональные знания, умения, навыки. 2. Характеристики психической деятельности: воля, внимание. 3. Характеристики свойств организма: темперамент, сила нервной системы, эмоциональная подвижность, резистентность (биологические свойства противостояния эмоциональному стрессу), преобладающее эмоциональное состояние, общее состояние здоровья, Кроме того, можно назвать группу вторичных характеристик, отражающих черты характера личности актера: оригинальность и продуктивность воображения, способность увлечения игрой, вера в вымысел, непосредственность, готовность к действию, работоспособность, общительность. Если проанализировать характеристики первой и второй групп, можно увидеть одно отличие, которое играет существенную роль для театральной педагогики. Характеристики первой группы зависят в основном от воспитания и обучения, намерений и воли человека. Характеристики второй группы во многом зависят от генетически обусловленных, устойчивых природных задатков организма. Человек способен достичь лишь максимального их раскрытия, но не изменения. Поэтому специфическим

видом формирования этих качеств является тренировка, или тренинг. В результате упражнений, направленных на развитие недостающих способностей, у человека должны вырабатываться устойчивые навыки, умения и индивидуальные приемы профессиональной деятельности. Отсутствие или слабость одного или нескольких факторов из этих характеристик явятся препятствием в творчестве актера. Следовательно, процесс развития творческих способностей актера должен начинаться с выявления недостатков и их преодоления. Следует отметить, что от осознания человеком своих способностей зависит и его самооценка, на основании которой возможен прогноз достижения высоких результатов. Современный актер — это публично действующий человек-лицедей, думающий, хорошо владеющий телом, исполняющий волю другого или самостоятельный, искренний или лукавый, спокойный или эксцентричный, с хорошо развитыми способностями к творчеству

Отмечая недостаток наблюдательности, творческой выдумки у некоторых школьников, психологи часто ставят диагноз: «не доиграл», т. е. не натренировал свою фантазию и воображение в непредсказуемом и радостном процессе «сотворения игры». Как правило, такие дети не умеют занять себя в свободное время и на окружающий мир смотрят без удивления и особого интереса, как потребители, а не как творцы. Также у детей часто отсутствуют навыки произвольного поведения, недостаточно развиты память и внимание. Самый короткий путь эмоционального раскрепощения ребенка, снятия зажатости, обучения чувствованию и художественному воображению — это путь через игру, фантазирование, сочинительство. Все это может дать театрализованная деятельность. Являясь наиболее распространенным видом детского творчества, драматизация, основанная на действии самого ребенка, способна решить задачи его эмоциональной коррекции. У каждого ребенка врожденная потребность к игре. Она заложена в нем от природы. Играя, ребенок бессознательно готовится к участию в жизни, как бы репетирует предстоящее, облакая его в самые разнообразные формы и образы. Детская игра — это форма осмысления мира. Маленькая девочка, одевая куклу, чтобы идти с ней гулять, ничего не знает про театральную условность. Но условно гуляя по условной улице с условной дочкой, она испытывает совсем не условные чувства — и нежность, и тревогу, и гордость, — и все это выражается в характере ее поведения, в интонациях ее голоса. А то вдруг, не имея ни малейшего понятия о перевоплощении, действуя в предлагаемых обстоятельствах и ничуть обо всем этом не беспокоясь, она затевает игру очень похожую на «театр одного актера»; изображает то зайца, то волка, то Красную шапочку, то Дюймовочку. Из этого можно сделать вывод, что игра — это инстинкт творчества, начало всякого творчества. Что же касается театра, то он неотделим от игры и потому самое естественное — начинать с детьми занятия театральным творчеством с игры. С театральной игры — сценической импровизации. Импровизация — это такая игра, которая в себя включает разнообразное множество игр и каждая из этих игр никогда не

имеет однозначного решения. Все зависит от воображения и фантазии играющих. Театральная игра должна решать следующие задачи; – воспитывать в ребенке готовность к творчеству; – развивать чуткость к театральному творчеству; – развивать произвольное внимание, память, наблюдательность, находчивость, фантазию, быстроту реакции, индивидуальность и выдержку, умение согласовывать свои действия с партнером; – активизировать мыслительный процесс и познавательный интерес; – воспитывать доброжелательность и контактность в отношении сверстников; – оценивать действия других детей и сравнивать их с собственными; – развивать коммуникабельность и умение общаться с взрослыми людьми в разных ситуациях; – активизировать ассоциативное и образное мышление; – развивать воображение и веру в сценический вымысел; – учить действовать на сценической площадке естественно; – развивать способность оправдывать свои действия нафантазированными причинами; – учить адекватно реагировать на поведение партнеров, в том числе на незапланированное; – развивать умение владеть своим телом; – развивать двигательные способности детей, гибкость и выносливость; – развивать способность создавать образы с помощью мимики и жеста. Театральная игра должна быть направлена не столько на приобретение ребенком профессиональных умений и навыков, сколько на развитие игрового поведения, эстетического чувства, способности творчески относиться к любому делу, уметь общаться со своими сверстниками и взрослыми людьми в различных жизненных ситуациях. Все театральные игры условно можно разделить на два вида: общеразвивающие игры и специальные театральные игры. Общеразвивающие игры Эстетическое воспитание детей, в том числе и средствами театра, направлено в первую очередь на формирование в ребенке готовности к творчеству. Для достижения этой цели необходимо развивать такие качества как внимание и наблюдательность, без которых невозможно творческое восприятие окружающего мира, воображение и фантазию, которые являются главным условием для любой творческой деятельности. Не менее важно научить ребенка ориентироваться в окружающей обстановке, развивать произвольную память и быстроту реакции, воспитать смелость и находчивость, умение согласовывать свои действия с партнером, активизировать мыслительный процесс в целом. Все эти задачи в первую очередь решают общеразвивающие игры, включенные в театральный тренинг. Общеразвивающие игры не только готовят ребенка к художественной деятельности, но и способствуют более быстрой и легкой адаптации детей в школьных условиях и создают предпосылки для успешной учебы – в первую очередь за счет эмоционального, интеллектуального и волевого компонентов психологической готовности к школьному образованию. Проводя коллективные развивающие игры, необходимо создавать веселую и непринужденную атмосферу, подбадривать зажатых и скованных детей, не акцентировать внимание на промахах и ошибках. Почти

во всех играх общеразвивающего назначения желательно делить детей на несколько команд или на исполнителей и зрителей, чтобы дать детям возможность оценить действия других и сравнить их с собственными. Причем, роль ведущего игры может выполнять ребенок. Руки-ноги Цель: Развивать активное внимание и быстроту реакции. Ход игры: По одному хлопку учителя дети должны поднять руки вверх, по двум хлопкам — встать. Если руки подняты, то по одному хлопку — опустить руки, а если играющие стоят, то по двум хлопкам — сесть. Обезьяньи дразнилки Цель: Развивать внимание, наблюдательность, быстроту реакции, пластичность и выразительность. Ход игры: Учащиеся стоят в рассыпную — это «обезьянки». Лицом к ним ученик. Это — «посетитель зоопарка», который выполняет различные движения и жесты. «Обезьянки», передразнивая «посетителя», должны точно повторить все его движения, жесты и мимику.

Глава 2. Театрально-игровая деятельность на уроках театра 27

Специальные театральные игры Знакомство со спецификой и видами театрального творчества, общеразвивающие игры, занятия по технике и выразительности речи полезны всем детям, поскольку развивают качества и формируют навыки, необходимые любому культурному и творчески мыслящему человеку, способствуют развитию интеллекта, активизируют познавательный процесс, расширяют знания ребенка об окружающем мире, готовят его к тонкому восприятию различных видов искусства. Вовсе не обязательно готовить с детьми спектакли и углубляться в своеобразие поведения актера на сцене, говорить о создании сценического образа и т. п. Но для того, чтобы перейти к работе над спектаклем, необходимы специальные театральные игры, развивающие главным образом воображение и фантазию. Являясь упражнениями актерского мастерства, они готовят детей к действию в сценических условиях, где все является вымыслом. Воображение и вера в вымысел — главная отличительная черта сценического творчества. К. С. Станиславский призывал актеров учиться вере и правде игры у детей, поскольку дети очень серьезно и искренне способны верить в любую воображаемую ситуацию, легко менять свое отношение к предметам, месту действия и партнерам в игре. Поставленные в ряд стулья могут превратиться в салон автобуса или самолета, а мамино платье — в бальный наряд принцессы. Комната, по желанию ребенка, становится то сказочным лесом, то королевским замком. Но почему-то, выходя на сцену перед зрителями, дети как бы утрачивают свои способности, превращаясь в деревянных кукол с заученными текстами и жестами, неоправданным кривлянием. В этой связи известный педагог и режиссер А. А. Брянцев говорил, что хорошие профессиональные актеры должны играть так же просто как дети, но детям не следует играть так, как это делают плохие актеры. И только правильные занятия по драматизации изучаемого материала могут помочь ребенку быть органичным на сцене при публике. Таким образом, перед учителем театра стоит сложная задача — сохранить детскую наивность, непосредственность, веру, которые проявляются в игре, и при выступлении ребенка на сцене

перед зрителями. Для этого необходимо, прежде всего, опираться на личный практический опыт ребенка и предоставлять ему как можно больше самостоятельности, активизируя работу его воображения. Знакомить детей со сценическим действием можно на материале упражнений и этюдов, импровизируя на основе хорошо знакомых небольших сказок. Прежде всего, это игры, упражнения и этюды, направленные на подлинность и целесообразность действия в предлагаемых обстоятельствах, т. е. в придуманной ситуации. Любые действия в жизни совершаются естественно и оправданно. Ребенок не задумывается над тем, как он это делает, когда поднимает карандаш или кладет на место игрушку. Сделать то же самое на сцене, когда за тобой следят зрители не так просто. Для того, чтобы действовать естественно и целенаправленно, необходимо найти, придумать ответы на вопросы: почему, для чего и зачем я это делаю? Развивают эту способность упражнения и этюды на сценическое отношение, т.е. на умение объяснить и оправдать любую свою позу или действие. Развитию чувства правды и веры в вымысел хорошо способствуют игры с воображаемыми предметами или на память физических действий. Ребенок силой своего воображения представляет, как это происходит в жизни, проделывает необходимые физические действия с воображаемыми предметами. Предлагая такие задания, надо иметь в виду, что дети должны вспомнить и представить, как они действовали с данными предметами в жизни, какие ощущения они при этом испытывали. Так, играя с воображаемым мячом, надо представлять себе какой он: большой или маленький, легкий или тяжелый, чистый или грязный. Разные ощущения переживаются, когда поднимаешь хрустальную вазу или ведро с водой, срываешь цветы ромашки или шиповника. Если возможно, то сначала ребенку предлагается действие с реальным предметом, а потом то же самое действие надо повторить с воображаемым. Например, можно предложить детям искать на полу потерянную бусинку, которая действительно там находится. А затем предложить поискать воображаемую бусинку. Те же способности, а также логику поведения развивают игры на память органов чувств. Различно поведение человека смотрящего и слушающего, пробующего на вкус и чувствующего запах. Кроме того, поразному будет вести себя человек, пробующий на вкус конфету или горькое лекарство, чувствующий запах краски или пекущегося пирога. Дети самостоятельно или с помощью учителя театра (надо только дать импульс детской фантазии) придумают место и обстоятельства действия, ситуацию, а потом разыграют свои задумки. Разнообразны виды специальных театральных игр. Это сюжетно-ролевые игры, игры по сказкам и игры-драматизации. Кроме перечисленных игр, в которых дети участвуют как «актеры», существуют игры с настольным театром (плоскостные и объемные фигурки персонажей), фланелеграф (к плоским бумажным фигуркам персонажей с тыльной стороны приклеиваются кусочки фланели, это дает возможность закреплять и перемещать их по специальному экрану, обтянутому фланелью), теневой театр, театр петрушек. Сюжетно-ролевые

игры Чтобы дети научились мысленно ставить себя в самые неожиданные условия и естественно реагировать на них своим поведением, в зависимости от собственных характеров и мировосприятия, нужно проводить с ними сюжетно-ролевые игры на проигрывание различных ситуаций, жизненных или вымышленных, вплоть до фантастических. На языке театра это называется действием в предлагаемых обстоятельствах. Сюжетно-ролевая игра — самая привлекательная для детей первого-второго класса. Ее привлекательность объясняется тем, что в игре ребенок испытывает внутреннее ощущение свободы, подвластность ему вещей, действий, отношений — всего того, что в реальной практической деятельности оказывает сопротивление, дается с трудом. Это состояние внутренней свободы связано со спецификой сюжетно-ролевой игры — действием в воображаемой, условной ситуации. Сюжетно-ролевая игра не требует от ребенка реального поведения, в ней все условно, все «как будто», «понарошку». Ребенок может забивать воображаемые гвозди игрушечным молотком, хотя на самом деле еще не умеет забивать настоящие гвозди; может быть «врачом» и «лечить» больных кукол, зверюшек и сверстников, хотя на самом деле ему еще очень далеко до этой «взрослой» профессии; может включиться в такие волнующие события, происшествия, которые в действительности с ним никогда и не случались; может повторять, «проживать» заново события, в которых он не смог проявить себя так, как ему хотелось бы и т. п. Все эти «возможности» сюжетно-ролевой игры расширяют практический мир ученика и обеспечивают ему внутренний эмоциональный комфорт. Но кроме этого сиюминутного ощущения «всевозможности», эмоционального комфорта, сюжетно-ролевая игра, в силу своей специфики, имеет большое значение для психического развития ребенка. Психологами и педагогами установлено, что прежде всего в игре развивается способность к воображению, образному мышлению. Это происходит благодаря тому, что в игре ребенок воссоздает интересующие его сферы жизни с помощью условных действий. Сначала это действие с игрушками, замещающими настоящие вещи, а затем — изобразительные, речевые и воображаемые действия (совершаемые в «уме»). Игра имеет значение не только для умственного развития ребенка, но и для развития его личности: принимая на себя в игре различные роли, воссоздавая поступки людей, ребенок проникается их чувствами и целями, сопереживает им, начинает ориентироваться в отношениях между людьми. Большое влияние оказывает игра на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми: во первых, воссоздавая в игре взаимодействие взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия, во-вторых, в совместной игре со сверстниками он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими людьми. Именно сочетание развивающего значения сюжетно-ролевой игры и ощущения внутренней свободы ребенка в ней заставляет отводить этой игре важное место на уроках театра в младших классах. Однако свои

развивающие и образовательные функции сюжетно-ролевая игра выполняет лишь в том случае, если она от занятия к занятию усложняется. Сюжетно-ролевая игра в своем более простом виде может строиться как цепочка условных действий (с предметами, куклами), в более сложном виде – как цепочка специфических ролевых взаимодействий («Семья»), а еще более сложном — как последовательность разнообразных событий («Космос», «Театр»). Эти усложняющиеся способы построения сюжетно-ролевой игры требуют от детей все более сложных игровых умений. Чем сложнее способы построения сюжетно-ролевой игры, тем больше у детей свободы в самореализации. Задача сюжетно-ролевых игр на уроках театра — научить детей свободно владеть различными способами построения этих игр. Педагогическая цель сюжетно-ролевой игры не «коллективная проработка тем («Стройка», «Космос», «Магазин» и т. п.), а формирование игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей, в которой они по собственному желанию реализуют разнообразные содержания, свободно вступая во взаимодействие со сверстниками. В современных психолого-педагогических исследованиях показано, что сюжетно-ролевая игра, как и любая другая человеческая деятельность, не возникает у ребенка спонтанно, сама собой, а передается другими людьми, которые уже владеют ею — «умеют играть». В жизни вне школы ребенок овладевает ею, как бы втягиваясь в мир игры, в мир играющих детей. На уроке театра учитель должен заменить школьнику старших товарищей и должен помочь ребенку овладеть игровыми умениями, втягивая его в игру. Поэтому в сложных по построению сюжетно-ролевых играх, учитель должен играть вместе с учениками. При этом чрезвычайно важным моментом, определяющим успешность «втягивания» детей в мир игры, является сам характер поведения учителя во время игры. Дело в том, что учитель на занятиях общается с детьми с позиции «учителя», но в совместной игре он должен сменить ее на позицию «играющего партнера», с которым ученик чувствовал бы себя свободным и равным в возможности ведения игры, ощущал бы себя вне оценок: хорошо — плохо, правильно — неправильно, ибо к сюжетно-ролевой игре они не применимы. Совместная игра взрослого с детьми тогда будет действительно игрой для ребенка (а не занятием или действием по инструкции), если он почувствует в этой деятельности не давление учителя, которому в любом случае надо подчиняться, а лишь превосходство «умеющего интересно играть» партнера. Такого рода смена позиции и естественное эмоциональное поведение учителя как играющего партнера — гарантия возникновения у учеников интереса к сюжетно-ролевой игре. При формировании игровых умений у детей учитель должен опираться на сюжет игры, причем, не только со стороны тематики, но главным образом – со стороны его построения. Для того, чтобы втягивать детей в игру и играть с ними вместе, учитель должен уметь свободно развертывать сюжет в «живом» процессе игры, отталкиваясь от тематики. Учитель может составить «конспект» игры. Но не допустимо, чтобы «конспект» был подробным

предписанием для действий детей. Ведь если требовать от учеников реализации «конспекта», это будет уже не игра. «Конспект» как проект игры не должен быть законом для всех, а лишь замыслом одного из участников. В настоящей живой игре дети сразу начнут обнаруживать свои творческие замыслы, не совпадающие с проектом учителя. От искусства педагога принять предложение учеников в процессе игры и продолжить по смыслу игровое действие зависит педагогическое воздействие игры на учеников. Условием активизации игрового действия в самостоятельной сюжетно-ролевой игре может стать совместное (учитель и ученики) предварительное придумывание разнообразных событий, связанных с тематикой игры, совместное сюжетосложение. Как в совместной игре с учениками, так и при создании условий для их самостоятельной деятельности, совершенно недопустимо со стороны учителя навязывание игрового действия. У детей не должно возникнуть чувство, что на уроке «надо играть, как велят, а не как хочешь». В целом, в педагогическом процессе по отношению к сюжетно-ролевой игре необходимо различать две тесно связанные составляющие: совместную игру учителя с учениками, в процессе которой формируются навыки игрового действия, и самостоятельную детскую игру, в которую учитель непосредственно не включается, а лишь обеспечивает условия для ее активизации и использования детьми уже имеющихся в их арсенале умений вести игровое действие. В сюжетно-ролевых играх детям приходится ставить себя на место другого человека, входить в его положение — и на языке театра это называется «перевоплощением». В этих играх дети учатся вести себя так, чтобы их действия осуществлялись в соответствии с действиями партнера — и на языке театра это называется «взаимодействием». Наконец, в сюжетно-ролевых играх дети учатся логически выражать свои мысли, последовательно действовать, быть наблюдательными и находить своим наблюдениям образное выражение. Главное в театральной игре не то, что она чему-то учит, а в том, что она воспитывает чувства, делает их богаче и тоньше, развивает способность живо откликаться на окружающую жизнь и вызывает потребность в творческом проявлении этих чувств. Темы для сюжетно-ролевых игр должны быть близки и понятны детям — «Ссора», «Обида», «Встреча». Умение обращаться с людьми в различных ситуациях развивают сюжетно-ролевые игры на вежливое поведение — «Знакомство», «Просьба», «Угощение». Сочиняя ситуацию игры, дети должны дать ответ на многие вопросы: где я нахожусь, откуда пришел, когда, почему, кто, зачем? Можно предложить придумать ситуации для игр — импровизаций, в которых присутствовали бы основные эмоции: «Радость», «Грусть», «Удивление» и т. д. Такие сюжетно-ролевые игры развивают умение передавать эмоциональное состояние с помощью мимики и жеста. Игры по сказкам Следующий этап — это игры по сказкам. Дети должны выбрать эпизод из сказки и разыграть его. Например, «Дюймовочка — невеста Жука», «Карлсон прилетает к Малышу». Сказка по своей природе родственна игре: она погружает в атмосферу условности, вымысла, чрезвычайно привлекая детей.

И, что очень важно, несмотря на конкретное разнообразие волшебных сказок, все они имеют общую сюжетную схему, включающую такую последовательность событий: 1. Обнаруживается желание иметь какой-то объект (или его пропажа), вследствие чего герой сказки отсылается (или уходит сам) за ним. 2. Герой встречается с «дарителем» (обладателем) волшебного средства и для получения последнего проходит предварительное испытание (на доброту, смелость, смекалку и т. д.). 3. Герой получает от «дарителя» волшебное средство или волшебного помощника (им может быть и сам «даритель»), при помощи которого достигает искомый объект. 4. Герой обнаруживает противника, в руках которого находится искомый объект, и проходит основное испытание (сражается с противником или решает заданные им трудные задачи). 5. Герой побеждает противника и получает искомый объект. 6. Герой возвращается домой и получает заслуженную награду. Преобразовать сказки достаточно легко: сохраняя общую смысловую канву событий, надо лишь изменить конкретные условия действий персонажей или изменить самих персонажей, выполняющих в сказке те или иные функции (героя, дарителя, противника), и получается новая сказка. Возьмем, к примеру, сказку «Иван-царевич и Серый волк». Какие здесь возможны преобразования? В первом событии сказки Царь хочет получить Жар-птицу и отправляет за ней Ивана-царевича. Заменяем Жар-птицу другой, труднодостижимой для Царя диковиной — к примеру, новогодней елкой. Пусть он отправляет за ней не Ивана-царевича, а слугу (или любого другого персонажа, в восприятии детей положительного). Во втором событии герой может встретить вместо Серого волка другого обладателя волшебного средства (Бабуягу, Фею, старичка-лесовичка и т. п.) и получить волшебный клубочек, ковер-самолет, сапоги-скороходы и т. п. С помощью волшебного средства герой попадает в страну, где растут елки, — это третье событие сказки. В четвертом событии герой должен вступить в борьбу с противником. Заменяем царей-противников из сказки о Сером волке на Змея-Горыныча (дракона, злого волшебника, гнома и т. п.), охраняющего самую красивую елку в лесу, Победив противника, герой забирает елку и возвращается домой — это пятое событие сказки (здесь можно придумать дополнительное препятствие: на пути герой встречает морского царя, колдунью и т. п., которых он успешно побеждает). И последнее событие — получение награды (полцарства можно заменить любой привлекательной вещью — сто пудов мороженого, ранец к школе, велосипед и т. п.).

При преобразовании сказки можно использовать весь арсенал известных детям персонажей и коллизий — сначала из других сказок, а затем из мультипликационных сказок, реалистических историй, кинофильмов и т. п. Разумеется, знать, как можно «расшатывать» знакомый сюжет, нужно только учителю, а не детям. Нельзя специально объяснять им схему сюжета и требовать придумывания «по схеме». В таком случае игра превратится в учебную задачу и потеряет свою привлекательность как свободная импровизация — сотворчество. Другое дело, что дети в младшем школьном

возрасте знают уже много сказок и у них, конечно, есть интуитивное представление о том, как «бывает в сказке». Но поначалу придумывать им легче, отталкиваясь от какой-то вполне определенной сказки. Начинать преобразование известной сказки проще всего с изменения главного героя, его задачи (искомого объекта), волшебного средства. Учителю нужно «заготовить» для себя несколько вариантов начала новой сказки, (чтобы не растеряться, если один из них будет отвергнут детьми). Однако следует понимать, что в ходе игры ученики будут вносить свои предложения по разворачиванию сюжета. Придуманная вместе сказка будет отличаться от замысла каждого из учеников и учителя. После совместного сюжетосложения, ученикам предлагается сыграть в игру по придуманному сюжету. По мере овладения умениями совместно комбинировать разнообразные события, ученикам предлагается соединить персонажей разных сказок в общем сюжете (например: принцесса, Буратино, космонавт, солдат, Баба-Яга и т. п.). Игры-драматизации. Накопив определенный опыт в работе над сюжетно-ролевыми играми и играми по сказкам, можно переходить к играм-драматизациям по хорошо знакомым сказкам или рассказам о животных. В отличие от сюжетно-ролевых игр (которые являются играми-импровизациями на придуманные сюжеты) и игр по сказкам (в которых сюжеты и роли также являются плодами импровизации), игры-драматизации проводятся на сюжеты конкретных сказок или рассказов. Игровое действие в играх-драматизациях выполняется в полном соответствии тем ролям, которые заложены в сюжетах. Педагогическая практика показала, что учащиеся начальных классов, действуя в соответствии с ролью, полнее используют свои творческие возможности и значительно легче справляется со многими задачами. Действуя в игре драматизации от имени какой-то конкретной роли, они учатся незаметно для себя. Кроме того, игры-драматизации активизируют воображение детей и готовят их к творческой работе над ролью в спектаклях. Игры-драматизации ближе всего стоят к репетиционным этюдам, которые в театральной педагогике используются при работе над инсценировками, «отрывками» из пьес и спектаклями. Игры-драматизации занимают важное место на уроках театра при условии: – наличия и развития представлений у детей о театре; – разнообразия костюмов и доступности художественного оформления драматизаций по литературным произведениям; – овладения детьми правилами и приемами сценической деятельности; – серьезного, искреннего, эмоционально-положительного отношения детей к играм в театр. Для более полного задействования учащихся в играх драматизациях, дети делятся на две-три творческие группы и получают задания сыграть сначала одну и ту же, а в дальнейшем — каждая подгруппа свою сказку или рассказ.

Участники миниспектакля должны самостоятельно распределить роли, уточнить развитие сюжета и нафантазировать предлагаемые обстоятельства. Надо поощрять попытки детей уходить от традиционных стереотипов, будить творческое воображение и фантазию, помогая вопросами, например:

«какой герой» (ленивый или трудолюбивый, добрый или злой, голодный или сытый, глупый или умный). Перевоплощаясь в героев художественных произведений, в животных, создавая воображаемую ситуацию, дети верят в правду вымысла. Они могут быть актерами и зрителями. В театрализованных играх действия не даются в готовом виде. Литературные произведения лишь подсказывают эти действия, но их еще надо воссоздать с помощью движений. Игры в кукольный театр Кукла-петрушка, которую актер надевает на руку подобно перчатке, названа по имени героя русских народных представлений (этих кукол называют еще перчаточными или верховыми, так как во время выступления их держат над головой). Для успешного развития игр в кукольный театр учителю необходимо овладеть самому и обучать учеников некоторым приемам и правилам: – перчаточная кукла должна быть подогнана по руке играющего, чтобы ею было удобно управлять. Указательный палец актера проходит в голову куклы, большой и средний — в рукава костюма, безымянный и мизинец пригибаются к ладони. Чтобы указательный палец плотно входил в патронку головы, можно заполнить ее бумагой или тонким поролоном; – кукловоду необходимо следить за тем, чтобы его речь и движения куклы совпадали (при этом двигается только та кукла, которая говорит, остальные стоят неподвижно); – нельзя поднимать или опускать куклу резко, в центре ширмы (если это не обусловлено действием). Каждый персонаж появляется сбоку, как бы приближаясь (вырастая), и так же уходит; – за ширмой должна быть тишина, все декорации и атрибуты разложены по порядку; – ширма должна быть чуть выше роста участников игры. В условиях театрального урока целесообразно пользоваться ширмой простейшей конструкции: две рейки привязывают к большому стульям, третью кладут между ними, к ней прикрепляют фартук из плотной ткани. Детям маленького роста для удобства и правильности вождения куклы желательно изготовить котурны (типа шлепанец на толстой подошве из дерева или пенопласта). Чтобы научить учащихся управлять куклами, рекомендуется проводить специальные упражнения. В них может участвовать столько человек, сколько свободно уместится за ширмой (закрытой или не закрытой фартуком). Дети учатся вводить куклу на сцену, водить ее по сцене, делать повороты, наклоны, садиться, вставать, разводить руки в стороны. При этом учитель следит, чтобы они контролировали все движения куклы, не запрокидывали ее назад или в сторону, держали на определенном уровне по отношению к грядке (кромке ширмы). По мере овладения движениями с куклой при проведении упражнений можно использовать музыку. Учитель не только является постановщиком и режиссером спектакля, осуществляя приемы прямого руководства и обучения, но и создает условия для развития самостоятельных театрализованных игр с куклами. Для поддержания интереса к этим играм вносятся новые декорации, костюмы, используются прием неоднократного повторения, например, спектакль показывают для учащихся других классов, родителям. Необходимо стремиться к тому, чтобы все учащиеся овладели

приемами вождения кукол. Более робким ученикам можно предложить разыграть сцены с куклами на столе или фланелеграфе в паре с более активными детьми. По мере овладения приемами кукловождения учащиеся начинают самостоятельно придумывать и разыгрывать небольшие сценки. Учитель, наблюдая за играющими учениками, отмечает разнообразие сюжетов, качество управления куклой. Обращает внимание на культуру поведения за ширмой, хвалит за удачные находки и показывает, как правильно построить сцену или ввести куклу, отмечает ошибки, находит время для индивидуальной работы. Театрально-игровая деятельность обогащает детей новыми впечатлениями, знаниями и умениями, развивает интерес к литературе и театру, формирует диалогическую, эмоционально-насыщенную речь, способствует нравственно-эстетическому воспитанию, развивает многие качества, необходимые для участия в спектаклях, в том числе, умение действовать в условиях вымысла и общаться с партнерами.

Обучение театральному творчеству начинается с прохождения практического курса актерского мастерства. К. С. Станиславский предлагал разные варианты начала работы с учениками: организация самодеятельного спектакля, в котором ученики по собственному выбору исполняли бы роли или импровизации, посещение и обсуждение спектаклей театра, проведение дискуссии и т. п. Но во всех этих случаях он вел учеников к определенной цели, помогая им осознать существо того искусства, которым они пришли заниматься. Непосредственно обучению актерскому мастерству целесообразней всего следует начинать с пятого или шестого класса. К этому времени учащиеся (начиная с первого класса) уже усвоили игровую природу театра, занимаясь театральными и сюжетно-ролевыми играми, играми-драматизациями. И их психофизический аппарат в какой-то мере уже подготовлен к овладению актерской техникой. Искусство театра — это искусство сценического действия. Поэтому обучение актерскому мастерству начинается с освоения сценического действия, как главного средства сценической выразительности. В театре только то приобретает силу и убедительность, что выражено через действие. Через активное, целенаправленное, органическое действие воплощается внутренняя жизнь образа и раскрывается идейный замысел произведения. Этой задаче должны быть всецело подчинены артистическая техника и творческий метод.

Сценическое действие – это психофизический процесс, направленный на достижение цели в борьбе с предлагаемыми обстоятельствами малого круга. А «малый круг» обстоятельств — это те предлагаемые обстоятельства, которые «коллют» действующее лицо, т. е. непосредственно воздействуют на него, формируют его логику поведения. Сценическое действие по-разному понимается в различных театральных направлениях. В искусстве переживания под действием подразумевается живой органический психофизический процесс, направленный на осуществление определенной цели в борьбе с предлагаемыми обстоятельствами.

Что же касается актеров искусства представления, то они осуществляют на сцене не органический процесс действия, а лишь его результаты, то есть внешнюю форму выражения. В отличие от условного театрального действия органическое действие воссоздает процесс творчества, протекающий по законам самой природы. Это значит, что актер на сцене, как в жизни, должен уметь по-настоящему видеть, слышать, мыслить, чувствовать, действовать, а не представляться мыслящим, чувствующим, действующим. Он должен научиться правильно воспринимать, оценивать, находить решения и воздействовать на окружающие его объекты сценической жизни в условиях художественного вымысла. Если в жизни под влиянием внутренних потребностей, целей и реальных обстоятельств этот органический процесс протекает произвольно, то на сцене человеческие поступки и их причины заранее обусловлены автором, режиссером, художником и самим актером. Вследствие этого пропадает непосредственность восприятия и ослабляется острота воздействия сценических обстоятельств на актера. Тем более, если роль исполняется многократно.

Трудности воссоздания органического процесса в обстоятельствах вымысла усугубляются еще противоестественными условиями публичного творчества, то есть необходимостью жить на сцене напоказ и иметь у зрителя успех. В результате актеру приходится заново учиться всему, что ему хорошо известно по жизни. Учащимся трудно дается процесс овладения органическим действием. Поэтому они естественно будут избирать путь наименьшего сопротивления: не преодолевать трудности, вытекающие из природы сценического искусства, а приноравливаться к ним, не воссоздавать органический процесс жизни на сцене, а более или менее удачно его имитировать. И здесь велика роль учителя, который должен постоянно указывать учащимся на внешнее правдоподобие их действий, которые не передают «жизнь человеческого духа» со всей ее глубиной и психологической достоверностью. Здесь уместно разъяснить, что актер должен создавать на сцене образы живых людей, а не условных театральных персонажей, а для этого он должен стремиться преодолевать трудности сценического искусства, а в условиях публичного выступления сохранять органичность творчества.

Первая ступень в овладении процессом органического действия — преодоление неблагоприятных условий публичности творчества. Ученик совершает в присутствии зрителей определенные действия: что-либо рассмотреть, расслышать, узнать, отыскать, прочесть, заучить наизусть, а для этого изменить положение, перейти, взять что-то, обратиться с вопросом и т. п. Смысл подобных упражнений в том, чтобы научиться отвлекаться от зрителей, увлекаясь на сцене конкретным действием («публичное одиночество»).

Вторая ступень — действие, осуществляемое на публике в условиях вымысла. Ученик откликается своими действиями на предложенные ему

обстоятельства или сам создает обстоятельства, оправдывая ими заданные педагогом действия. На этом начальном этапе работы ученик еще не встречается с фактором повторности действия. Он должен научиться на материале простейших упражнений действовать органично и целесообразно в плане сценической импровизации, которая с наибольшим успехом способна утвердить его в понимании того, что значит действовать сегодня, здесь и сейчас.

Третья ступень овладения органическим действием связана с его повторностью. Здесь уже происходит перерастание импровизационного упражнения в отработанный этюд, в котором фиксируются логика и последовательность действий. Однако воспроизведение этой логики должно сохранять элемент первичности и импровизационность. Учащиеся учатся повторять не повторяясь, т. е., не теряя органического процесса. При работе над ролью в инсценировках и спектаклях к этим трем ступеням добавляются ступени, связанные с овладением логикой действия в обстоятельствах роли, и, наконец, действием в образе (перевоплощение). Задача учителя — на конкретных примерах объяснить учащимся, что значит органично действовать на сцене и что значит изображать действие. Часто эти примеры подсказывает сама обстановка урока. Например, учитель просит открыть форточку. Если эта просьба не адресована к определенному лицу, на мгновение обязательно произойдет замешательство. Потом учащиеся осознают эту просьбу, ориентируются (где эта форточка, для чего понадобилось ее открыть, кто это сделает) и кто-то из присутствующих возьмет на себя инициативу, встанет и сделает то, о чем его просит учитель. Затем учитель предлагает проделать то же самое вторично. То, что в первый раз выполнялось как жизненное действие со всеми присущими ему органическими процессами (восприятие, ориентировка, оценка, и т. д.), при повторении перейдет в плоскость сценического действия. При этом, как правило, будет нарушен живой органический процесс, возникает элемент механичности, наигрыша. Момент ориентировки, осознания может стать или слишком поспешным, или нарочито растянутым. На таком простейшем упражнении нетрудно показать учащимся, что всякое совершаемое действие вызывает работу наших органов чувств, требует внимания, сосредоточенности на определенных объектах. логики и последовательности, втягивает в действие как физический аппарат актера, так и его психику.

«...В минуту сильного подъема, который я принимал за вдохновение, не я управлял своим телом, а, наоборот, оно управляло мною... В эти моменты тело напрягается от бессилия воли, а ненормальное напряжение повсюду в разных центрах, точно завязывает узлы или создает судороги, благодаря которым ноги коченеют и едва могут ходить, руки деревенеют, дыхание спирается, горло сдавливается и все тело мертво. Или, напротив, от безвластия чувства во всем теле наступает анархия: мышцы произвольно сокращаются, вызывая бесчисленное количество движений, бессмысленных поз и жестов, нервных тиков и прочее. От этого хаоса само

чувство бежит и прячется в свои тайники. Можно ли творить и мыслить при таком состоянии?! Естественно, что прежде всего надо его побороть в себе, то есть уничтожить анархию, освободить тело от власти мышц и подчинить его чувству. (Мастерство актера в терминах и определениях К. С. Станиславского. – М., 1961, – с.229). Эффект некоторой растерянности, скованности, свойственный людям, которых с интересом разглядывают сотни любопытных глаз, в театральной актерской практике называется актерским зажимом. Неопытный актер напрягает свою нервную систему, мышцы, расходуя при этом неоправданно большое количество энергии. Движения его становятся чересчур резкими, угловатыми, пальцы трясутся, ноги деревенеют, речь становится сбивчивой. Мышечную свободу актера Станиславский считал важнейшим условием создания творческого самочувствия. Поэтому «освобождение мышц» он включал в раздел внутренней техники актера, подчеркивая тем самым особую роль этого элемента не только для телесной, но и для духовной стороны творчества. «... Развить в себе привычку к освобождению тела от излишней напряженности — значит устранить одно из существенных препятствий к творческой деятельности. Это значит также открыть себе возможность пользоваться мускульной энергией наших членов лишь по мере надобности и в точном соответствии с нашими творческими заданиями». (Мастерство актера в терминах и определениях К. С. Станиславского. – М., 1969, – с.234). Упражнения, направленные на борьбу с произвольными мышечными напряжениями, проводятся на первых же занятиях актерским мастерством. Очень важно, чтобы педагог умел подмечать малейшие мышечные зажимы, которые могут возникать по ходу любого упражнения и точно указывать, у кого напряжение в мимике, у кого в походке, а у кого зажаты пальцы рук, приподняты плечи, напряжено дыхание и т. п.

Наряду с устранением индивидуальных недостатков проводятся и общие для всех упражнения по освобождению от произвольных мышечных напряжений. Чтобы устранить мышечные зажимы, можно сначала довести напряжение во всем теле до возможного предела, после чего сразу ослабить мышцы и, наконец, вернуться к нормальному физическому состоянию. Ученикам предлагается встать, вытянуть руки вверх, сжать кулаки, набрать дыхание и, поднимаясь на носки, напрячь все тело так, словно удерживаешь тяжелый груз, который нужно забросить на полку или зацепить за воображаемый крюк. После этого вместе с выдохом полностью ослабить мышцы и, чтобы не упасть, опуститься на стул, откинувшись на спинку. Затем, снова набирая дыхание, восстановить не обходимую меру мышечного напряжения, чтобы не свалиться со стула, а сидеть в свободной, но подобранной позе, с нормально поднятой головой и прямой спиной, оторвав ее от спинки стула, с собранными ногами и руками. Наконец, принять такую позу, чтобы по сигналу педагога тотчас же вскочить со стула и снова поднимать воображаемый груз, повторяя весь цикл движений. «...И в области внутренних элементов много лишних напряжений. Но только с

внутренними зажимами надо общаться иначе, чем с грубыми мышцами. Душевные элементы — паутинки по сравнению с мышцами—канатами. Отдельные паутинки легко порвать, но если вы сплетете из них жгуты, веревки, канаты, тогда их не перерубишь топором. Но в самом начале их зарождения будьте с ними осторожны». (Мастерство актера в терминах и определениях К. - С. Станиславского. – М., 1961, – с.158).

Мышечные и внутренние зажимы в сценической деятельности — результат эмоционального стресса. Но стресс является лишь объективной причиной дезорганизации психофизического состояния актера; для его преодоления крайне важно установить и субъективные моменты — недостатки самого актера, которые не позволяют ему быть свободным на сцене. Поскольку эмоциональный стресс — явление психологическое, то уязвимые звенья следует искать в организации нервной системы человека. Что же выступает препятствием, не позволяющим актеру сохранять способность к осуществлению волевого целенаправленного поведения на сцене в условиях эмоционального стресса? В театральной педагогике эмоциональный и физический зажимы чаще всего связывают со слабой организацией внимания ученика-актера, с его нетренированностью, неспособностью собрать свою волю. Ученик-актер не в состоянии сосредоточить внимание, потому что физические и психические его функции в экстремальных обстоятельствах проявляются иначе, чем в обычных. Ученик, вышедший на сцену без специальной подготовки, может получить серьезную психологическую травму. Перегрузки, которые он при этом испытывает, обусловлены экстремальной ситуацией. Театральная педагогика, игнорирующая законы деятельности в такой ситуации, обрекает себя на зависимость от «счастливой случайности». Необходимо учитывать, что в чрезвычайных обстоятельствах в организме происходят перестройки и даже перестройка таких устойчивых психических структур, как темперамент. Экстремальная ситуация как бы делит всех людей на два основных типа, которые либо активно, либо пассивно реагируют на нее.

Термин «активность» — самая существенная характеристика отношения к действительности. Активность, по существу, составляет содержание жизни человека. Для театральной педагогики очень важно это положение. Большинство педагогических наблюдений подтверждают это и обнаруживают, что наибольший процент успешно развивающих свои актерские способности учеников обладают холерическим темпераментом. Холерику свойственно поведение, связанное с деятельностью вовне. Однако нередки случаи, когда холерики с характерной для них повышенной возбудимостью, смелостью, энергичностью и стремлением к активной деятельности, обнаруживают пассивность и бесцветность в актерской деятельности. И, напротив, бывает так, что ученик, обладающий темпераментом меланхолика, т. е. замкнутый, нерешительный, несколько заторможенный, неожиданно преобразуется в условиях сцены. Явление это

нечастое, но все же встречающееся. Наиболее важным и существенным в процессе сценического поведения ученика является — владение вниманием.

Действие ученика-актера на сцене как бы парализуется вследствие дезорганизации работы органов внимания. Ученик словно бы глохнет, слепнет, деревенеет в ситуации сильного стресса. Как же воздействует на ученика экстремальность ситуации, связанная со сценической деятельностью, и конкретно — с публичностью действия? Как определить силу этого воздействия и как преодолеть его? Поскольку внимание является организующим и безусловным фактором способности публичного действия, то его и следует тренировать. Но большинство упражнений на внимание не предусматривает проведение их в экстремальных ситуациях. Поэтому очень важно, чтобы в учебном коллективе сложились доброжелательные, непринужденные отношения. Руководитель занятий не должен вызывать в ученике эффекта экстремальности необъективностью, грубостью. Выполнение каждого упражнения возможно в двух вариантах. Первый предусматривает индивидуальную форму занятий, второй — в присутствии группы, которая выступает в качестве зрителя. Сравнение результатов выполнения упражнений в двух вариантах позволит выявить, насколько условие публичности оказывает влияние на эмоциональную сферу ученика. При этом можно ожидать от ученика или снижения качества и темпа выполнения заданий, или улучшения показателей, или сохранения их на прежнем уровне. Этот эксперимент позволит более дифференцированно и целенаправленно подходить к развитию способности публичного действия. В качестве примера упражнение.

Следующее упражнение позволяет проверить степень зависимости мыслительной деятельности ученика от условий публичности. «Простая арифметика» Для упражнения необходим комплект карточек русского лото. Карточки надо положить числами вниз и тщательно перемешать. Задание. Ученик должен за время, ограниченное педагогом, взять как можно больше карточек, громко объявляя числа, которые на них написаны, и тут же называть число, которое на три больше написанного на карточке. Число, написанное на каждой седьмой карточке, удваивать, то есть называть то, которое написано, и тут же то, которое вдвое больше, и так далее. Это упражнение дает очень объективную характеристику утомляемости ученика от активной мыслительной деятельности. Особенно важно сравнить результаты индивидуального и публичного выполнения задания. Относительная свобода решений в начале упражнения с последующим затруднением и даже отказом от его выполнения может свидетельствовать о быстрой утомляемости ученика, что говорит о необходимости снижения нагрузки, особенно на первых занятиях. С упражнениями на данную проблему можно ознакомиться в книге В. - А. Петрова Нулевой класс актера. – М.,1985, – С.22-42. При проведении упражнений данного типа появляется возможность качественного и количественного сопоставления результатов их выполнения. Можно сравнить данные разных учеников. Или одного и того

же ученика, но в развитии. То, что в выполнении этих упражнений исключается элемент авторского вымысла, позволяет применять их с первых дней занятий актерским мастерством. При проведении упражнений не следует концентрировать внимание ученика на результатах, хотя для педагога они являются главным показателем. Упражнения следует проводить в виде игры, в непринужденной, товарищеской атмосфере.

Главное в актерском мастерстве — создание внутренней жизни человека своими собственными живыми чувствами и передача этой жизни на сцене в художественной форме. Поэтому в основу своей «системы» К. С. Станиславский положил всестороннее развитие творческой личности актера. Во всяком искусстве различаются три элемента. 1. Создатель — во всех видах искусства всегда человек.

2. Материал — краски, глина, мрамор, музыкальный инструмент. 3. Произведение — картина, скульптура, музыкальное произведение и т. д. Во всех видах искусства эти элементы разделимы и только в сценическом искусстве они неотделимы. Создатель — человек, материал — человек и произведение — жизнь человека, его психология. Художественный образ в театре творится актером из себя, самим собой.

Материалом искусства актера является он сам — его психика, нервы, темперамент, его тело, его голосовой аппарат. Актер — это и «рояль» и «пианист» вместе. Но актер это еще и настройщик инструмента, то есть своей психотехники и физического аппарата воплощения. Систематическая работа с учениками над развитием и совершенствованием их актерской психотехники и физического аппарата воплощения — непреложный закон театрального образования, единственно верный путь постижения актерского мастерства. Эта работа должна быть тщательно продумана, хорошо организована и проводится под непосредственным руководством педагога. Развитию внутреннего творческого аппарата ученика помогают внутренние элементы психотехники: воображение, общение, внимание, эмоциональная память, чувство правды и веры и т. д. Чтобы отражать на сцене внутреннюю жизнь роли, нужен не только хорошо разработанный внутренний творческий аппарат, но и исключительно отзывчивый физический аппарат воплощения, верно передающий результат творческой работы: чувства, их внешнюю форму воплощения. Хорошо разработанный физический аппарат воплощения должен мгновенно подчиняться внутренним приказам актера. Задача театрального педагога — привить своим воспитанникам вкус и потребность к тренировке своего внутреннего и внешнего творческого аппарата. Регулярную тренировку всех творческих элементов, с которой начинается каждое учебное занятие, Станиславский называл «тренингом и муштрой». Происхождение «тренинга и муштры» Станиславского неразрывно с возникновением его «системы». Станиславский искал технические пути для создания такого самочувствия актера на сцене, которое, по его словам, создает благоприятную почву для прихода вдохновения, а само не является случайным, но создается по произволу самого артиста, «по заказу» его. В

своей книге «Моя жизнь в искусстве К. С. Станиславский рассказал, что привело его к этим исканиям и какие давно известные истины он заново открыл для себя. Толкнула его на поиски противоестественность убийственного актерского самочувствия, которое вынуждает актера «стараться, пыжиться, напрягаться от бессилия и невыполнимости задачи», потому что он «обязан внешне показывать то, чего не чувствует внутри». К. С. Станиславский почувствовал и понял, что в момент творчества у великих актеров — Щепкина, Ермоловой, Шаляпина и многих других, отсутствует излишнее мышечное напряжение, весь физический аппарат находится в полном подчинении приказам их воли, а большая общая сосредоточенность в сценическом действовании отвлекает их от «страшной дыры сценического портала». Упражнения по напряжению и ослаблению мышц и упражнения на сосредоточенность, подвергающие контролю чувства правды, явились тем зерном, из которого выросла техническая часть системы. Эти упражнения стали первоначальным «тренингом и муштрой». Упражнения тренинга создавались по мере созревания понимания элементов системы. Педагогическая практика рекомендует изучение и тренировку внутренних элементов сценического самочувствия строить в следующем порядке: 1. Освобождение мышц. 2. Действие «если бы», предлагаемые обстоятельства. 3. Воображение. 4. Сценическое внимание. 5. Чувство правды, логика и последовательность. 6. Сценическая наивность. 7. Эмоциональная память. 8. Общение. 9. Характерность. 10. Темпо-ритм. 11. Мизансцена. 12. Эпизоды, сверхзадача и сквозное действие. Театральный педагог должен стремиться угадать скрытые возможности каждого ученика и направлять их развитие, раскрывать индивидуальность. У каждого ученика разные уровни развития зрения, слуха, осязания. Значит, необходим тренинг органов чувств, и если его проводить планомерно и в определенном направлении, то можно изменить работу органов чувств так, как это необходимо для актерского творчества. Поиски решения этих проблем можно найти в педагогической практике К. С. Станиславского, который стремился выработать принципы и взгляды на методику воспитания актера. Чтобы помочь ученикам «приобрести привычки, вытесняющие недостатки их природы», К. С. Станиславский, ради напоминания ученикам о «работе по механизации отдельных моментов творчества ради разгрузки работы внимания», развешивал в учебном классе и периодически менял плакаты. На них писались очередные задачи «по механизации тех или иных частей творчества душевного и физического аппарата». Эти плакаты напоминали ученикам об отдельных недостатках тела (ввернутые ступни ног, сгорбленная спина, сильное мышечное напряжение и т. д.), речевого аппарата (вялая артикуляция, «жидкие» гласные, плохое дыхание и т. д.). Плакаты также напоминали и о недостатках в творческом самочувствии (недостаточно активное действие, ленивое воображение, малозаразительное общение и т. д.). Кроме плакатов еще и ученики должны были напоминать друг другу об очередных творческих задачах и придирчиво контролировать товарищей.

«Наладить непрерывное подсознательное автоматическое самонаблюдение может только привычка», а привычка вырабатывается в течение многих лет. Подобный тренинг, охватывающий весь период обучения можно назвать «тренингом самонаблюдения». Это первый вид тренинга. Второй вид — «настройка» — имеет две разновидности. Одна из них проводится перед началом репетиции или спектакля и рассчитана на то, чтобы разогреть, «размассировать» творческий аппарат актера, «настроить» его и ввести в самочувствие, необходимое для начала репетиции или спектакля. Другая разновидность «настройки» применяется перед каждым уроком мастерства и имеет ту же цель — подготовить творческое самочувствие учеников, необходимое для урока. Сначала данный тренинг проводит педагог. В дальнейшем ученики должны проводить его самостоятельно. «Настройка» — массовый тренинг. Он начинается с упражнений на мышечное внимание, затем соответствующими упражнениями «массируются» все элементы внутреннего и внешнего самочувствия. Лучше всего они вовлекаются в работу с помощью упражнений на память физических действий. «Вы можете получить верное самочувствие в самом простом, беспредметном действии. Это самое простое занятие, как будто никчемное, а посмотрите, каких результатов достигает!» (К. С. Станиславский. Статьи, речи, беседы, письма. — М., 1953, — с. 657).

Третий вид тренинга — актерская зарядка. К. С. Станиславский называл его «туалетом актера». Это не массовый, а индивидуальный тренинг перед спектаклем. Он также начинается с упражнений на мышечное внимание, продолжается упражнениями «массирующими» все элементы творческого самочувствия. Затем актер переходит к мыслям о ближайшей цели своей роли, готовясь к выходу на сцену. Актерская зарядка в период обучения заключается в ежедневной домашней отработке нужных умений по индивидуальному плану, который составляется вместе с педагогом, и учитывает, какие именно навыки и умения, какие особенности творческого самочувствия должны тренироваться данным учеником. Таковы три основные формы проведения тренинга, относящегося непосредственно к предмету «мастерство актера» — тренинг творческой психотехники. С предметом «сценическая речь» связан особый тренинг голосоведения, совершенствующий дыхательный и артикуляционный аппарат актера. Особый вид тренинга входит в курс «сценического движения». Для данного предмета разработаны упражнения, тренирующие пластичность и ловкость тела актера, а также упражнения стилевых движений, выправки и элементов поведения в различных бытовых и социальных условиях разных эпох. Предмет «ритмика» использует тренинг, воспитывающий музыкально выразительное тело, то есть тело, способное физически отражать музыкальные образы. Упражнения этого тренинга включают в себя отражение движениями тела ритмического рисунка, метра, темпа, штриха и динамики музыки, различных сочетаний внешнего и внутреннего ритмов, координации движений. Актерский тренинг должен привести аппарат

ученика в соответствии с требованиями творческого процесса. Тренинг выполняет две основные обязанности 1. Совершенствует пластичность нервной системы и позволяет воспроизводить работу механизмов жизненного действия — механизма восприятия и реакции, механизмов переключения и т. д. 2. Помогает отшлифовать, сделать гибким и ярким психофизический «инструмент» ученика, раскрыть все его природные возможности и подвергнуть их планомерной обработке. Обе эти цели тренинга сливаются воедино, потому что каждая из них выполняется на основе другой, т. е. совершенствование психического аппарата проводится на материале упражнений, осваивающих механизмы жизненного действия. Исходя из задач тренинга можно наметить пути классификации упражнений. К. С. Станиславский не склонен был четко разделять упражнения по психологическим признакам — не должно быть отдельных упражнений «на внимание», «на воображение» и т. д. Он постоянно подчеркивал, что все элементы, создающие творческое самочувствие, не разъединимы, а взятые в отдельности, они «не имеют той силы и значения, какие получают при дружном, совместном действии с остальными частями самочувствия». Все элементы должны служить действию. Нельзя заниматься вниманием, воображением или эмоциональной памятью как таковыми. Можно что-то конкретно рассматривать с определенной целью, во что-то конкретное вслушиваться, осваивать механизм жизненного действия, а в ходе этого освоения ученику понадобятся и сами придут на помощь — и внимание, и воображение, и эмоциональная память, и воля. «...Каждое упражнение надо доводить до той логичности и последовательности, в которой чувствуется правда. Правда создает веру; обе вместе лучше всего возбуждают эмоциональную память» (Мастерство актера в терминах и определениях К. С. Станиславского. – М., 1961, – с.465).

Овладеть азбукой актерского искусства возможно только через упражнения и этюды. Что такое сценический этюд и в чем его отличие от упражнения? Этюд часто отождествляется с упражнением. Но если между ними нет различия, то какой же смысл вводить в театральную педагогику эти два понятия? Тем не менее, такие понятия существуют. Они прочно вошли в театральную педагогику. В музыкальной педагогике, например, упражнение предназначено для решения чисто технических задач: достижения беглости, плавности, ритмической четкости, динамического разнообразия и т. п. Этюд же, помимо задачи совершенствования исполнительской техники, обладает в большей или меньшей степени художественным содержанием, логикой музыкального развития. Конечно, в каждом искусстве своя специфика и нельзя механически переносить понятия, выработанные в одной области в другую. В частности. В отличие от музыкального, сценическое упражнение не ограничивается только чисто техническими задачами, но и включает в себя некоторые элементы творчества. Если музыкальное упражнение точно регламентировано нотным текстом, то сценическое упражнение выполняется, как правило, в порядке импровизации, как отклик на поставленную задачу.

Исполнители упражнения свободны в выборе логики действия. Она создается всякий раз заново в зависимости от тех обстоятельств, в которых протекает действие. Сценический же этюд предполагает отобранную и зафиксированную логику развития событий и поведения действующих лиц. В тренировочных упражнениях на овладение элементами артистической техники еще нет ясно выраженной сверхзадачи. Ее заменяет на первых порах доведенная до сознания учащихся творческая цель: овладеть техникой актерского искусства. В основе же этюда непременно лежит художественный замысел и хотя бы простейшая сверхзадача, определяющая сквозное действие. Тем самым из этюда, в отличие от упражнения, исключается элемент случайности в развитии события. Поэтому сценический этюд обладает многими признаками искусства, которые в упражнениях либо совсем отсутствуют, либо возникают как исключение. В упражнениях внимание учеников последовательно фиксируются то на одном, то на другом элементе сценического действия, в этюдах же необходимо одновременное участие всех элементов. Этюд закрепляет первоначальные навыки работы актера над своей техникой и подводит к следующему большому разделу — к работе над пьесой и ролью. Но в отличие от пьесы, где актер имеет дело с готовым текстом, логикой развития событий и поступков действующих лиц, в этюде ученик сам создает близкую ему логику действия и пользуется для ее выражения собственными словами. В этюде еще не ставится задача создать типические характеры, перевоплотиться в образ. Исполнители действуют от своего имени, в хорошо знакомых им жизненных обстоятельствах. Если в процессе работы органично возникают элементы характерности, то это не должно смущать педагога. Придерживаясь последовательности в процессе обучения актерской техники, нельзя ограничивать в учениках проявления творческой природы. Однако надо помнить, что создавать на основе жизненного опыта собственную логику поведения, быть на сцене органичным, живым — задача сама по себе очень сложная и успешное решение ее будет уже большим шагом в овладении сценическим мастерством. Этюд — это небольшой отрезок сценической жизни, созданный воображением — «если бы». «Если бы», по определению К. С. Станиславского, это рычаг, переводящий артиста «из повседневной деятельности в плоскость воображения», например, сказав себе: «если бы я ждал к себе гостей», ученик должен ответить «то я бы сделал то-то и то-то...». С ответа действием на «если бы» и начинается творчество. Воображаемое «если бы» питается живым опытом, живым чувством исполнителя. Если за этюдом не стоят живые наблюдения, и в нем нет процесса рождения, развития, завершения факта, то это не этюд. Этюд — событийный эпизод, и, как всякий жизненный факт, — возник, развился, исчерпался. Происшествие в этюде может быть маленьким, может быть грандиозным, но оно всегда должно присутствовать в нем. Верная структура этюда обязательно включает происшествие, через которое выражается определенный смысл. Этюд — это отрезок жизненного процесса. Он может

длиться тридцать секунд и полчаса, это не принципиально, важно, что в нем должен быть содержательный отрезок жизни. Работа над этюдами должна проходить параллельно с тренировочными упражнениями. Но она не должна опережать, тем более подменять собой тренировочные упражнения. Этюды могут органически рождаться из упражнения. В процессе работы упражнение постепенно может обогащаться предлагаемыми обстоятельствами, уточняется событие, возникает сюжетная канва, определяется творческая цель, намечается линия сквозного действия и фиксируется логика поведения действующих лиц. Так, например, от бездейственного стояния на сцене можно наметить путь к созданию этюда о мореплавателе, открывающем новую землю; от зажигания спички — к воплощению подвига спецназовца; от слушания уличного шума — к ожиданию машины «скорой помощи» для спасения тяжелобольного и т. п. Вот, например, естественный путь превращения упражнения в этюд. Ученику предлагается совершить простое жизненное действие: найти спрятанную на сцене спичечную коробку. После того, как это действие будет выполнено, ему дается задание повторить его с той только разницей, что он уже знает, где находится спрятанный предмет. При повторении ученик обычно теряет первоначальную логику действия и начинает по памяти воспроизводить все запомнившиеся ему движения, т. е. внешне изображать поиск спичечной коробки. Педагог помогает исправить допущенную ошибку и пойти по логике действия. Он направляет внимание ученика на воспроизведение процесса поисков потерянной вещи, а не на повторение знакомой мизансцены. Для укрепления этой логики возникает потребность уточнить цель и обстоятельства, в которых осуществляется действие: что это за предмет, какова его ценность, где, когда, при каких обстоятельствах он потерян и что грозит, если поиски не приведут к желаемому результату. Если весь вымысел исполнителя сведется к тому, что он ищет спичечную коробку, чтобы закурить, то такое обстоятельство не может повлечь за собой активного действия. Этим вымыслом трудно увлечься. Он не вызовет ярких ас социаций, не затронет глубокого внутреннего мира творца. Но если он заблудился в далекой тайге и может погибнуть от голода и холода, то в подобных условиях факт потери спичечной коробки приобретает огромное значение. В этом случае активность действий неизменно возрастет. Таким образом, то, что первоначально осуществлялось как простое жизненное действие, при переключении в плоскость художественного вымысла потребовало внутреннего оправдания и обоснования. Благодаря этому действие приобрело иной характер, обогатилось новым содержанием. Поиски пропавшего предмета могут быть поручены не одному, а нескольким ученикам, которые будут либо помогать, либо мешать друг другу, вступая во взаимодействие между собой. На первых порах даже целесообразнее создавать парные или групповые этюды, чем этюды одиночные. Необходимо иметь в виду, что монолог — наиболее сложная форма сценического действия, а монолог,

предполагающий общение с воображаемыми объектами, — сложная форма словесного действия.

Органический процесс успешнее всего поддается изучению и контролю в условиях взаимодействия партнеров, при котором легко образуется конфликт, столкновение противоборствующих сил, чередование моментов восприятия, оценки и воздействия. Работа ученика над сценическим этюдом — это так же «средство вспомнить жизнь» (К. С. Станиславский). Это средство самовоспитания и создания жизни роли. Через этюд тренируется актерская природа в разнообразных ситуациях сценической жизни. Кроме того, этюд применяется на разных этапах освоения актерского мастерства. Определяющее значение этюда в том, что он обучает и закрепляет сценическую грамотность. «Но кроме развития воображения, есть и другая, не менее важная польза в работе по созданию и исправлению самодеятельных этюдов. Во время нее, на самой практике. Естественно, незаметно происходит изучение творческих законов органической природы и приемов психотехники» (Мастерство актера в терминах и определениях К. С. Станиславского. – М., 1961, – с.504.).

Этюды просто необходимы при изучении элементов сценического действия: внимания, воображения, отношения к факту, оценки события, общения. Основой сценического этюда является импровизация по принципу «я в предлагаемых обстоятельствах». В любом сценическом этюде обговариваются только предлагаемые обстоятельства, т. е. мотивы действия, а дальше — актерская импровизация, и не только текста, но и всего процесса; основой оказывается воспитание в ученике импровизационного самочувствия. Оно подразумевает непосредственность, первичность, сиюминутность творческого процесса. Иначе говоря, основой работы в этюде становится самостоятельное создание жизни в заданных обстоятельствах. Импровизация не имеет ничего общего с принципом «куда поведет». Еще А. Д. Попов отмечал: «Импровизировать можно и в условиях четкой формы спектакля. У нас же многие актеры понимают импровизацию как анархию...» (Воспоминания и размышления о театре. – М., 1963, – с. 291.).

Метод школы Станиславского принципиально отличается ото всех других школ и направлений в вопросе, что следует фиксировать в репетиционном процессе, а следовательно и в этюдах. По школе Станиславского — фиксируются побудительные причины действия и поведения (предлагаемые обстоятельства). Само же действие, приспособления, оценки — словом, весь процесс каждый раз творится заново, как первичный сиюминутный, т. е. в основе всего — импровизационное самочувствие.

Импровизация — это принцип разведки, принцип поиска. Учащийся ищет импровизируя. Но когда он нашел, и не один, а вместе с партнером, и когда найденное уже построено в какую-то систему, то он не имеет права импровизировать, потому что тогда это будет самоуправством. Учащийся имеет право и должен импровизировать только в разведке, а в уже найденном

— находится в импровизационном самочувствии. Это значит сегодня, здесь, сейчас свежо воспроизводить найденное. Импровизация в разведке, а импровизационность — в воплощении. Если импровизация достаточно строго ограничивается заданными рамками, то где же ее место и область наибольшей активности? Полезно прислушаться к разъяснению профессора ГИТИСа О. Я. Ремиза: «Если поставить рядом последовательные моменты воздействия, восприятия и ответного действия, мы получим численный ряд: 1, 2, 3. В этом трехчлене звенья “1” и “3” достаточно жестко определяются на репетициях, “2”... это — звено импровизации... зона подсознательного творчества. Именно “2”, момент восприятия, — самое важное звено цепи, ибо оно находится между ударом и ответом на удар. Это — область “ранения”. И именно это-то звено чаще всего опускается артистом, либо подменяется механическим обозначением. И тогда возникает игра по схеме “1 – 3”. Она обесмысливает, механизмирует поведение человека на сцене, обескровливает роль, разрушает логику и последовательность действий...» (Мастерство режиссера. Пространство и время спектакля. – М., 1983, – с. 83.). Цель этюдной работы не ограничивается только развитием актерской техники — она может иметь большое воспитательное значение. Ученикам приходится серьезно задумываться и над идейным содержанием своего творчества. Нельзя признать хорошим тот этюд, который технически исполнен безукоризненно, но не содержит никакой нравственной идеи. Забота о качестве этюда начинается с выбора темы, сюжета и завершается определением его идейной цели (сверхзадачи), хотя бы элементарной. Как то, так и другое должно помогать формированию мировоззрения, препятствовать проникновению в работу учеников пошлости, дурновкусия, циничного отношения к жизни. Этюд, небогатый содержательным вымыслом, недоработанный по действию, лишенный сверхзадачи, принесет больше вреда, чем пользы. Он приучает к поверхностности и приблизительности в решении творческих задач. Кроме этюдов одиночных или парных целесообразно создавать и групповые этюды, объединяющие всех учащихся. Помимо воспитательного значения такой коллективной работы, массовый этюд ставит перед его исполнителями и новые художественные задачи. Это и умение найти свое место в общей художественной композиции, и определить логику своего поведения в массе, когда нужно, — привлечь к себе всеобщее внимание или, напротив, стать незаметным, стусеваться, отступить на второй план и т. д. Массовый этюд дает удобный повод и для первого ознакомления с некоторыми элементами воплощения. Это вопросы пластической выразительности, темпа и ритма, группировок и мизансцен. Этюды, как средство творческого процесса, используется в двух направлениях. Первое направление — тренировочные этюды, направленные на освоение сценической грамоты.

Тренировочные этюды должны приучать учеников адресоваться к себе, к жизни. Учащиеся должны понять и почувствовать первый закон: тренировочный этюд — это отрезок жизни, известный мне, может быть даже

прожитый мною. Первое этюдное задание должно быть на простой опыт, который ученику известен, на прожитый им жизненный факт: «а что, “если бы” я чистил туфли, собирался к другу, готовился к встрече гостей...». Этюдом можно развивать, тренировать фантазию, воображение, можно тренировать веру в вымысел. Этому способствуют все упражнения, все творческие задания, но наиболее эффективное для этой цели задание — на оправдание. Ученику, например, даются три слова: письмо, вода, огонь и предлагается оправдать, в какой зависимости перечисленные слова могли бы существовать в жизни. Он должен вспомнить, как письмо привело к тому, что ему понадобилась вода, потом стал необходим огонь. Не придумать, а вспомнить из личного опыта и оправдать данные слова, их порядок.

Слова для этюда можно брать любые. Когда ученик помнит, что он не должен придумывать, помнит, что все должно быть взято из жизни, что надо пользоваться каким-то своим или наблюдаемым опытом, то возникает тренировочный этюд. Вот, например, содержание этюда на эти три слова: «Однажды прихожу домой, вижу, что под дверью лежит письмо к брату и на нем не написан обратный адрес. Кто бы мог Сашке написать? Пробую вскрыть конверт, не получается. Намочил водой, открываю: повестка. А я-то думал любовное письмо! Зря открывал письмо. Кладу письмо обратно в конверт, он мокрый, тогда быстро зажигаю газовую плиту и пытаюсь сушить письмо. Только бы заклеить. Начинаю искать клей. Заклеил — и теперь я ни в чем не виноват». Три слова увязаны, т. е., оправданы, офантазированы. Второе направление — репетиционные этюды, используемые при работе над инсценировками, спектаклем, при действенном анализе роли и пьесы. Каким же образом возникает этюд в репетиционной методике? Читается отрывок пьесы, в котором вскрывается событие, и предлагается исполнителям сыграть это событие на площадке. Таким образом, событие, взятое у автора, играется через этюд — «а что, если бы это было со мною?», т. е. авторское в этюде становится «моим». Пройдя всю пьесу таким образом, учащиеся совершают самое важное в работе над ролью: приближают роль к себе, не приспособливают ее к себе, а приближают. Это сближение с ролью — весьма тонкий и обязательный процесс. Станиславский подчеркивал, что в работе над ролью есть два этапа: «я в роли и роль во мне». Возникает синтез, когда роль начинает входить в меня. Возможно же это только тогда, когда я иду в роль. Сама роль войти в меня не может. Идя навстречу роли, я открываю ей свою душу. Этот процесс «пойти в роль» совершается через репетиционный этюд.

В этюде обязательен конфликт, потому что этюд делается не на течение жизни вообще, а на определенный отрезок жизни, в котором есть событие, Событие же обязательно подразумевает столкновение сил. Если играть этюд без борьбы, без событий, то это видимость репетиционной методики, потому что корень метода действенного анализа — этюдом пройти линию действенных фактов и не просто пройти, а обрести уверенность и даже прочность. Этюд делается для того, чтобы попробовать себя в материале,

собой проверить, через себя понять его. Метод действенного анализа направлен к тому, чтобы натренировать образ действия исполнителя в данной роли. Роль, художественный образ — это определенный образ действия человека, следовательно, исполнитель не сможет сыграть роль, пока не натренировал, не накопил новый образ действий, несвойственный ему как человеку.

Литература:

1. Алянский Ю. Азбука театра. – Л., 1990.
2. Гиппиус С. Гимнастика чувств. – М.–Л., 1967.
3. Горчаков П. Режиссерские уроки Вахтангова. – М., 1957.
4. Ершова А. П. Уроки театра в школе. – М., 1990.
5. Корогодский З. Я Режиссер и актер. – М., 1967.
6. Котомин, Б. А. Методика преподавания театральных дисциплин : учебное пособие / Б. А. Котомин. — Тамбов : ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2007. — 146 с.
7. Кох И. Э. Основы сценического движения. – Л., 1970.
8. Кристи Г. Воспитание актера школы Станиславского. – М., 1988.
9. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира у детей. – Ярославль 1996.
10. Марченко Т. А. Театр воспитывает. – М., 1976.
11. Михайлова А. Я. Театр в эстетическом воспитании младших школьников. – М., 1975. 46.
12. Немирович-Данченко В. И. О творчестве актера. – М., 1971.
13. Немировский А. Пластическая выразительность актера. – М., 1976.
14. Пластическое воспитание актера в театральном ВУЗе: Сб. – Л., 1987.
15. Рубина Ю. И. и др. Театральная самодеятельность школьников. – М., 1983.
16. Рубина Ю. Театр и подросток. – М., 1970.
17. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. – М., 1972.
18. Станиславский К. С. Работа актера над собой. – М., 1972.
19. Станиславский К. С. Об искусстве театра. – М., 1982.
20. Субботина Л. Ю. Развитие воображения у детей. Ярославль. – 1996.

Тема 6.

Основы техники речи и словесного действия: методика преподавания

Методика преподавания сценической речи включает в себя широкую мировоззренческую и профессиональную проблематику. Задачи воспитания здесь тесно связаны с воспитанием гражданственности, личностных качеств человека. Творчество начинается с «не могу молчать» — писал Л. Н. Толстой. Эта активная позиция должна пронизывать весь учебный процесс на занятиях сценической речью. Без связи с интересами и запросами

личности не может быть результативной, полнокровной, интересной и содержательной работы над материалом на уроках сценической речи. Техника средство для того, чтобы сказать о жизни самое важное, чтобы выразить свое суждение о событиях, чтобы через творчество отразить и улучшить мир.

В работе педагога всегда должна быть сверхзадача — воспитание личности, творца, не только владеющего речевой культурой, художественным чтением, но и нравственно и эмоционально подготовленного к жизни. Поэтому, занимаясь сценической речью, он должен внимательно вглядываться в учащихся. Чем живут, чего хотят, во что верят, к чему стремятся в жизни, что понимают и любят в искусстве? Только зная это, можно помочь подобрать каждому учащемуся тот чтецкий материал, в котором он наиболее полно раскроется как личность и как творец. Поэтому даже на уроке, посвященном исправлению дефектов речи или работе над голосом, учитель всегда должен найти время для разговора о жизни, о событиях дня, о новой книге, спектакле, новой роли. Задача учителя найти ключ к каждому ученику, понять его индивидуальность, подобрать полезный способ, метод и ритм работы. И хотя существует общая методика групповых занятий, отбор, последовательность и чередование коллективных упражнений — за всем этим сугубо индивидуальное понимание возможностей каждого учащегося.

Работа над сценической речью по целям своим носит индивидуальный характер. Самого пристального внимания требует каждый учащийся. Учитель должен слышать каждого в отдельности, и дело не только в индивидуальной творческой работе учащегося, в исправлении индивидуальных недостатков, но и в индивидуальном подходе к личности. Этот подход усиливается постепенно, все более углубляясь по мере овладения элементами технологии и перехода к работе над сложным литературно-художественным материалом. Задачей дисциплины «Сценическая речь» является воспитание большого комплекса технологических и творческих свойств и качеств речи. Рассматривая речь на сцене как общение со всеми свойственными ей общими законами и правилами, необходимо выделить как особую педагогическую проблему вопросы технологии, обеспечивающие точность, нормативность и выразительность словесного действия. В основе методики предмета «Сценическая речь» лежит единый с мастерством актера системный подход к воспитанию и обучению актера по «системе» К. С. Станиславского.

Ведущими принципами обучения сценической речи являются: 1. Принцип научности — педагогическая практика должна строиться в соответствии с современными научными представлениями. 2. Принцип системности — внутренняя взаимосвязь всех предметов и видов обучения и

постоянный учет этапов работы по другим театральным дисциплинам. 3. Принцип эффективности — постоянная проверка надежности получаемых знаний и умений в актерской практике. 4. Принцип сознательности — активное участие учащихся в учебном процессе, большая мера самостоятельности в работе, смелость поиска, право на эксперимент, т. е. создание условий для максимального развития творческого мышления.

Сценическая речь есть процесс общения в предлагаемых обстоятельствах ради конкретной цели. Эта функция сценической речи стоит во главе угла и определяет все педагогические задачи. Освоение сценической речью должно осуществляться в условиях живого поведения и на основе последовательности становления речевых умений и навыков в порядке нарастания речевых трудностей. Обучение сценической речи обязательно включает в себя два вида деятельности; – сообщение речевых знаний; – формирование речевых умений. Если знания могут быть получены в изолированном виде, то речевые умения вырабатываются в процессе речевой деятельности. Соотношение знания и умения — генеральная проблема педагогики. Постоянно приходится сталкиваться с тем, что при достаточном объеме знаний не удается добиться свободного владения умениями, довести их до полной автоматизации. Это в первую очередь касается таких важнейших «составляющих» элементов речи, как дикция, орфоэпия, голос. В занятиях по сценической речи результат налицо, а в актерской практике он часто проявляется слабо. Поэтому широкое применение в современной театральной педагогике имеют игровые приспособления. Только постоянный тренинг в условиях живого и творческого процесса сможет закрепить речевые умения.

Искусство педагогики — в многостороннем воздействии на творческую природу, при которой все технические навыки постоянно подкрепляются общей задачей воспитания личностных, духовных, творческих, эмоциональных качеств, когда техника пронизана обращением к творческой природе человека, с установкой на речевое взаимодействие. Мера сочетания техники и творчества — важнейший фактор обучения. Наряду с общепедагогическими задачами при обучении сценической речи, важное место также занимает и проблема воспитания техники речи. В этой связи учителю приходится решать вопросы отбора и построения упражнений. Упражнение — один из интересных вопросов методики, эффективность их во многом определяет успех обучения. В обучении мастерству актера упражнениям уделяется очень большое внимание. Они являются первичными приспособлениями в организации верных умений. Упражнение выполняется как отклик на поставленную цель в порядке импровизации в зависимости от конкретных обстоятельств. Система упражнений по сценической речи должна формироваться на основе общих с мастерством актера методических

принципов: простота, конкретность, органичность, целенаправленность, результативность. Основным методический принцип работы над речью — точный учет умений и навыков, приобретаемых учащимися на занятиях по мастерству актера. Однако цель при этом не повтор, не параллелизм, а полнокровное использование этих умений в работе над сценической речью.

Все составляющие речи есть неотделимые элементы целостной системы. Системность в работе речеголового аппарата присуща любому человеку изначально. Автоматизм, который вырабатывается между подачей дыхания, работой гортани и артикуляторных органов при произношении звуков речи, устанавливается с детства. Эта саморегулирующая система работы артикуляционных органов и голосовой щели, с одной стороны, и дыхания — с другой. В быту речеголовые качества не требуют специальных умений, не нуждаются в специальном развитии, уровень их вполне достаточен для обслуживания повседневной речи. Но как только человеку приходится сталкиваться с речью как частью профессиональной деятельности — работа учителя, лектора, воспитателя, актера, — сразу же становится ясным, что жизненных привычек недостаточно, речеголовой аппарат не справляется с большими нагрузками. Слуховые, зрительные и двигательные элементы речи тесно связаны с поведением и эмоциональной жизнью человека. Именно поэтому изолированная дикционная, дыхательная и голосовая тренировка оказывается недостаточно результативной. Тренинг внешней артикуляции без связи с внутриглоточной нарушает режим работы гортани, артикуляция без постановки дыхания или дикция без организации звука не только малоэффективны, но вредны, так как отрицательно сказываются на речеголовом аппарате, вызывая разного рода рассогласования. Только системное представление о речевом процессе, понимание внутренней связи всех его «составляющих» дает возможность теоретически верно и практически результативно выстроить методику обучения. Тренировка, воспитание речи и голоса — это прежде всего организация оптимальных условий наилучшего режима функционирования всей системы, соответствующего специфическим условиям речи на сцене. Энергетической базой рече- и голосообразования является дыхательная система, поэтому прежде всего необходимо организовать весь нервно-мышечный аппарат, обеспечивающий правильное фонационное дыхание, снять лишнее напряжение. На основе создания условий для верного звукообразования складывается вся дикционная, голосовая, орфоэпическая, смысловая работа. Особенно большое значение имеет в постановке голоса и речи внутриглоточная артикуляция. Находясь над гортанью, где вырабатываются звуки, и под ротовой полостью, где они преобразуются в специфические речевые звуки, глотка занимает центральное положение в строении и работе артикуляционного аппарата. Плавно сужаясь и

расширяясь, на каждом звуке речи, глотка тем самым дублирует движения активных органов речи — губ и языка. Тренировка внутриглоточной артикуляции — новый и очень важный раздел работы. Глоточные упражнения, объединяясь сдыхательными, делаются с первых же дней занятий, они являются необходимым звеном тренинга и наряду с дыханием служат фундаментом всей дальнейшей работы. Вслед за первыми дыхательными и глоточными упражнениями начинается освоение резонанционных и артикуляционных упражнений, а значит, постановка голоса и речи. Основным принципом постановки речи и голоса является метод, основанный на создании оптимальных условий рече- и голосообразования через организацию верного физического поведения. Речеголосовой тренинг, построенный на организации верного физического поведения, многосторонне плодотворен. Движение и речь дополняют и подкрепляют друг друга. Речеголосовой тренинг опирается на движение так же, как речь на сцене опирается на действие.

Существует также «игровой» подход к речеголосовому тренингу, сущность которого заключается в определенном воздействии на речеголосовой аппарат при помощи системы актерских этюдов, опирающихся на чувство правды и веры в условиях целенаправленного действия. В данном подходе каждое техническое упражнение оправдывается элементарными действенными задачами. В игровых упражнениях учащиеся действуют волевым образом в предложенных элементарных обстоятельствах, например «пилка воображаемых дров», «лыжи», «гребля», «пинг-понг» и т. д. Внося актерский элемент в технические речевые и голосовые упражнения, игра связывает навыки, полученные на уроке по технике речи, с действенными жизненными ситуациями. Достоинство игрового метода состоит в том, что он: — подключает органическую природу учащегося к овладению необходимыми голосовыми и речевыми навыками; — возбуждает увлечение и положительные эмоции; — способствует преодолению мышечных зажимов в речевом аппарате; — соединяет технические и творческие методы в процессе обучения речи. Но метод игры, прежде всего, должен быть в совершенстве освоен самим учителем, соотнесен с индивидуальностями учащихся, строго целенаправлен. Также он требует высокой педагогической квалификации в области мастерства актера. Ведь главное условие — органика живого процесса в воображаемых обстоятельствах. Но в практике обучения постоянно возникают моменты, когда упражнение должно тренироваться как бы механически, что способствует закреплению, автоматизации речевого навыка. Использование формальных упражнений обусловлено и особенностями деятельного подхода к обучению речи и оправдано с точки зрения поэтапности воспитания умений. Практический опыт и современная театральная педагогика

подтверждают необходимость сочетания упражнений в условиях живого поведения с комплексом механических движений — помощников, гарантирующих создание верных речеголосовых навыков.

В системе обучения самые технологические, механические упражнения полезны и результативны. Все дело в том, какое место они занимают в обучении. Прямой последовательности — сначала механическое умение, потом творческое исполнения здесь нет. Много раз можно повторять речевой уклад на определенный звук, тренировать фиксированный выдох разной длины, учиться овладевать диапазоном, переходить с распева на речь, с быстрого темпа на медленный. Эти упражнения, как гаммы, как гимнастика, тренируют верные ощущения, способствуют образованию навыка. Речеголосовой тренинг, работа над дефектами речи, орфоэпией становятся результативными тогда, когда понятна и увлекательна цель. Поэтому с первых дней обучения технологические задачи должны быть осознаны как подступы к творческой деятельности. Связать технику с общими целями творчества, сформулировать для учащихся смысл упражнений — все это формирует творческое отношение к речеголосовым навыкам, направляет к главному — овладению актерским мастерством. Обучение технике сценической речи происходит как индивидуально, так и коллективно. Но в то же время индивидуальная тренировка может проходить на фоне постоянной коллективной работы, когда упражнения, данные одному — урок для всех, а общие упражнения — урок для каждого.

Органический процесс словесного воздействия предъявляет высокие требования к речевой культуре исполнителя. Хорошо поставленный голос, ясная дикция, знание языка и его законов создают наиболее благоприятные условия для словесного воздействия или общения; и наоборот дефекты голоса и произношения, нарушение законов логической речи мешают им, а то и вовсе делают невозможным. Станиславский часто приводил в пример косноязычного человека, который пытается объясниться в любви. Он может красиво и тонко чувствовать, но не в силах это выразить словами. Облеченное в грубую, уродливую форму, его чувство способно вызвать лишь отрицательное впечатление. На расстроенном рояле нельзя передать красоты исполняемой пьесы, как бы ни был талантлив пианист. Для этого необходимо, прежде всего, настроить инструмент. Так и исполнителю роли в спектакле нужно, прежде всего, позаботиться о подготовке своего творческого инструмента воплощения, и в частности речевого аппарата. К речи учащегося, занимающегося театральным творчеством, должны предъявляться высокие требования. Выйдя на сцену и играя роль в спектакле, он совершает абсолютно ту же творческую работу, что и профессиональный актер. Поэтому его первая задача, как актера, донести авторский текст до зрителей без потерь. Достигается это, прежде всего хорошей дикцией,

отчетливым и внятным произношением. Дикция — это вежливость актера. Методика преподавания дикции, так же как и постановка дыхания и голоса заключается в постоянной ее тренировке на протяжении всего периода обучения театральному творчеству. Тренировка осуществляется на групповых занятиях (сценический тренинг), и проводится самостоятельно, по индивидуальному плану. Задача общих занятий — поддержание и развитие приобретенных навыков произношения, равно обязательных для всех.

Многим ученикам свойственны особые недостатки произношения, которые они должны преодолевать самостоятельно, регулярно отчитываясь перед учителем в проделанной работе. К числу индивидуальных дикционных недостатков относится неправильность произношения отдельных гласных и согласных звуков или их сочетаний. Такого рода дефекты исправимы, если только они не вызваны серьезными недостатками строения речевого аппарата. Задача упражнений по дикции не только в достижении ясности и внятности речи, но и естественной красоты ее звучания. Как литература развивает и хранит культуру письменной речи, так и театр призван создавать образцы устной речи и быть хранителем ее культуры

Научить учащихся на занятиях сценической речью грамотно, логически правильно доносить до партнера авторскую мысль — это значит создать прочную основу для словесного взаимодействия в спектакле. Логически верно выстроенная речь — это тот рисунок, на который в последствии наносятся актером необходимые эмоциональные краски. Изучение законов логической речи начинается с разбора простейшего предложения, в котором выражена более или менее законченная мысль. По своей действенной направленности предложения могут быть утвердительными, вопросительными, побудительными, выражающими осуждение, поощрение, сомнение и т. п. Виды предложений отличаются друг от друга не только сочетанием слов, но и различными интонациями. Однако в них можно обнаружить и общие интонационные закономерности, свойственные предложениям любого типа; они-то в первую очередь и становятся предметом изучения. Эти закономерности раскрываются в таких взаимосвязанных элементах, как голосоведение, мелодика и динамика речи, ее ритмика, логическая перспектива. Для овладения этими элементами существуют приемы расчленения сложной мысли на составные части — речевые такты, определения логических центров в предложении, постановка и координация ударений, пауз, уяснение перспективы авторской мысли и т. п. К. С. Станиславский утверждал, что в момент сценического творчества актер подчиняется единственному закону — закону сценического взаимодействия. Им определяется и форма словесного выражения и интонация речи в самом широком значении этого слова. Но интуитивно возникшая форма должна опираться на хорошую техническую подготовку

актера. Его голос, речевой аппарат и слух нужно развить до такой степени совершенства, чтобы они чутко отражали малейшие изменения мысли, воплощали всю глубину и точность п авторскую мысль — это значит создать прочную основу для словесного взаимодействия в спектакле. Логически верно выстроенная речь — это тот рисунок, на который в последствии наносятся актером необходимые эмоциональные краски. Изучение законов логической речи начинается с разбора простейшего предложения, в котором выражена более или менее законченная мысль. По своей действенной направленности предложения могут быть утвердительными, вопросительными, побудительными, выражающими осуждение, поощрение, сомнение и т. п. Виды предложений отличаются друг от друга не только сочетанием слов, но и различными интонациями. Однако в них можно обнаружить и общие интонационные закономерности, свойственные предложениям любого типа; они-то в первую очередь и становятся предметом изучения. Эти закономерности раскрываются в таких взаимосвязанных элементах, как голосоведение, мелодика и динамика речи, ее ритмика, логическая перспектива. Для овладения этими элементами существуют приемы расчленения сложной мысли на составные части — речевые такты, определения логических центров в предложении, постановка и координация ударений, пауз, уяснение перспективы авторской мысли и т. п. К. С. Станиславский утверждал, что в момент сценического творчества актер подчиняется единственному закону — закону сценического взаимодействия. Им определяется и форма словесного выражения и интонация речи в самом широком значении этого слова. Но интуитивно возникшая форма должна опираться на хорошую техническую подготовку актера. Его голос, речевой аппарат и слух нужно развить до такой степени совершенства, чтобы они чутко отражали малейшие изменения мысли, воплощали всю глубину и точность п

Первейшая задача, стоящая перед учителем на занятиях сценической речью — это сделать голос ученика «сценическим». Сценический голос — это превосходно разработанный природный голос человека. Совершенный он звучит сильно, красиво и выразительно. Гибкий, подвижный, послушный воле человека, он точно и ярко передает тончайшие чувства и мысли, раскрывая его сложный мир. Выносливый, закаленный ежедневным тренингом, сценический голос работает безотказно, не зная быстрой усталости и частых заболеваний. Развить и воспитать сценический голос — это значит выявить все лучшие качества речевого звука, свойственные данной индивидуальности, развить и приспособить их для сценического звучания. Развитие и воспитание речевого голоса учащегося — это воспитание взаимосвязанных слуховых и мышечных навыков. Основным методическим приемом воспитания речевого голоса является принцип комплексного развития частей речевого аппарата и его

деятельности. В процессе воспитания речевого голоса должны сформироваться лучшие его качества: 1. Развитие речевого дыхания во взаимосвязи с деятельностью органов артикуляции: – глотка, мягкое нёбо, корень языка — внутриглоточные органы артикуляции; – губы, передняя часть языка, нижняя челюсть — внешние органы артикуляции. 2. Развитие координационной работы частей органов внутриглоточной и внешней артикуляции. 3. Развитие ощущения резонирования при свободном положении артикуляционного аппарата. 4. Развитие слуховых и мышечных ощущений. Воспитывая и развивая речевой голос, следует иметь представление об атаке звука, регистрах, а также о слитности и мелодичности голоса. Атакой звука называется момент его образования или начало звука. Существует три вида атаки: твердая, мягкая, придыхательная. При твердой атаке голосовые связки плотно сопротивляются звуку. Звук получается твердый, энергичный, резкий. При мягкой атаке голосовые связки смыкаются менее плотно, менее сопротивляются воздуху. Звук получается мягкий, богатый обертонами. При придыхательной атаке голосовые связки смыкаются не плотно, происходит утечка воздуха и вместе с гласной слышится звук х (вместо а слышится ха). Ряд однородных звуков диапазона, воспроизводимых одним и тем же механизмом, называется регистром речевого голоса. В речевом голосе существуют: 1. грудной или нижний регистр, который состоит из однородных звуков и занимает нижнюю часть диапазона речевого голоса. В грудном, нижнем регистре преобладает грудноерезонирование; 2. головной или верхний регистр, который состоит из однородных звуков и занимает верхнюю часть диапазона речевого голоса. В головном регистре преобладает головноерезонирование; 3. Развитие ощущения резонирования при свободном положении артикуляционного аппарата. 4. Развитие слуховых и мышечных ощущений. Воспитывая и развивая речевой голос, следует иметь представление об атаке звука, регистрах, а также о слитности и мелодичности голоса. Атакой звука называется момент его образования или начало звука. Существует три вида атаки: твердая, мягкая, придыхательная. При твердой атаке голосовые связки плотно сопротивляются звуку. Звук получается твердый, энергичный, резкий. При мягкой атаке голосовые связки смыкаются менее плотно, менее сопротивляются воздуху. Звук получается мягкий, богатый обертонами. При придыхательной атаке голосовые связки смыкаются не плотно, происходит утечка воздуха и вместе с гласной слышится звук х (вместо а слышится ха). Ряд однородных звуков диапазона, воспроизводимых одним и тем же механизмом, называется регистром речевого голоса. В речевом голосе существуют: 1. грудной или нижний регистр, который состоит из однородных звуков и занимает нижнюю часть диапазона речевого голоса. В грудном, нижнем регистре преобладает грудноерезонирование; 2. головной

или верхний регистр, который состоит из однородных звуков и занимает верхнюю часть диапазона речевого голоса. В головном регистре преобладает головноерезонирование; 3. Развитие ощущения резонирования при свободном положении артикуляционного аппарата. 4. Развитие слуховых и мышечных ощущений. Воспитывая и развивая речевой голос, следует иметь представление об атаке звука, регистрах, а также о слитности и мелодичности голоса.

Атакой звука называется момент его образования или начало звука. Существует три вида атаки: твердая, мягкая, придыхательная. При твердой атаке голосовые связки плотно сопротивляются звуку. Звук получается твердый, энергичный, резкий. При мягкой атаке голосовые связки смыкаются менее плотно, менее сопротивляются воздуху. Звук получается мягкий, богатый обертонами. При придыхательной атаке голосовые связки смыкаются не плотно, происходит утечка воздуха и вместе с гласной слышится звук х (вместо а слышится ха). Ряд однородных звуков диапазона, воспроизводимых одним и тем же механизмом, называется регистром речевого голоса. В речевом голосе существуют: 1. грудной или нижний регистр, который состоит из однородных звуков и занимает нижнюю часть диапазона речевого голоса. В грудном, нижнем регистре преобладает грудноерезонирование; 2. головной или верхний регистр, который состоит из однородных звуков и занимает верхнюю часть диапазона речевого голоса. В головном регистре преобладает головное резонирование; Комплексы упражнений для тренинга голоса и речи исполнителя На первом этапе тренинга голоса и речи исполнителя основное внимание должно обращаться на принцип отбора движений. Движения должны быть целенаправленными, сравнительно легкими, привычными, не требующими большого напряжения сил и внимания, легко сводимыми к автоматизму. Поэтому в упражнениях должны использоваться движения, оптимально организующие условия для правильной работы мышц при дыхании, дикции и артикуляции. Эти движения можно квалифицировать, как: 1. дыхательные (движения корпуса, рук и ног); 2. глоточные (тренинг небной занавески, маленького язычка, зева, затылка); 3. артикуляционные (языка, челюсти, губ). На первом этапе работы по дыханию и голосу используются простейшие спортивные движения: полунаклон, наклон, поворот, приседание, прыжок на месте, шаг. В этих движениях легко осуществляется контроль за работой мышц и мышечных групп, обеспечивающий верные условия звукообразования, в них сравнительно легко добиться точности, координации и автоматизма.

Основным движением в первичных упражнениях является полунаклон корпуса. Верхняя часть тела свободна, шея и плечи не напряжены, спина прямая, ноги выпрямлены, руки на бедрах или широко отведены в стороны ладонями вверх, тело сгибается только в тазобедренных суставах.

Полупоклон исключает возможность перебора дыхания во время вдоха, организует опору, укрепляя межреберные мышцы и мышцы спины, помогает снять излишние мышечные напряжения с плечевого пояса. Перебор дыхания при вдохе — одна из самых главных ошибок в работе над голосом. Поэтому, в отличие от гимнастических упражнений, в работе над дыханием вдох делается в момент наклона корпуса. Избежать перебора помогает и «сброс» дыхания в начале упражнения при помощи фиксированного выхода через почти сомкнутые губы как при надувании мяча. При выдохе постепенно увеличивается напряжение в области передних и боковых стенок живота и нижнего отдела грудной клетки. Внешне это фиксируется подтягивание отдыха, когда дыхательные мышцы расслаблены. В момент расслабления мышц брюшного пресса, которые были напряжены во время произнесения звука (фонации), появляется непроизвольное желание вздохнуть, и воздух в нужном для данного человека объеме сам «затекает» в легкие. Зрительно это фиксируется как бы «наполнением» полости живота. Мера вдоха, таким образом, определяется интуитивно и непроизвольно. После того как вдох носом на полунаклоне, а выдох при распрямлении корпуса становится привычным, можно переходить к противоположному приему: выдох на полунаклоне, непроизвольный по объему вдох при распрямлении. Прием взаимозамещения вдоха и выдоха на одном движении распространяется в дальнейшем и на речеголосовые упражнения. Так произнесение слов на наклоне чередуются с произнесением в момент распрямления корпуса. Выдох делается через почти сомкнутые губы. Длина выдоха меняется от краткого, совпадающего с быстрым наклоном до максимально длинного, связанного с медленным движением. Дыхательные упражнения с движением — фундамент всей работы над речью и голосом. Весь последующий тренинг строится на их основе. Все комплексы упражнений внутренне связаны между собой, и дыхательные упражнения становятся в то же время артикуляционными, как только включается работа над слогом; артикуляционные строятся на использовании дыхательных и глоточных; резонанционные подключаются к артикуляционным. Основные глоточные упражнения, главное внимание в которых уделяется активной работе мягкого нёба, преследуют задачу связать верное фонационное дыхание с правильной организацией глоточных движений. Во всех упражнениях обязательно должно найтись место для тренинга языка. Как продолжение глоточной тренировки рассматриваются артикуляционные упражнения, соединяющие в единое целое верную дикцию, свободную глотку и опёртое дыхание. Резонанционные упражнения начинаются с массажа и включают в себя всю группу артикуляционных упражнений для согласных и гласных звуков при условии верного дыхания и голосообразования. Работа над дикцией ведется целиком и полностью на основе дыхательно-голосового тренинга.

Взаимосвязанность упражнений заложена в самом их отборе и принципе, поэтому коррекция достаточно проста. Так само движение полунаклон обеспечивает верное дыхание и снимает ненужное напряжение плечевого пояса, перенося активность на тазобедренный пояс и ноги, а внимание можно сосредоточить прежде всего на артикуляционном укладе; фиксированный вдох заставляет подтягиваться мышцы живота и тем самым улучшает опору; глоточные упражнения, освобождая глотку, создают условия для верной резонансии. Система упражнений в работе по сценической речи формируется на основе общих с мастерством актера принципах: простота, конкретность, органичность, целенаправленность, результативность. Основной методический принцип работы по речи на первом этапе — точный учет умений и навыков, приобретаемых учащимися на занятиях актерским мастерством. Однако цель не повтор, не параллелизм, а полноценное использование этих умений в работе над сценической речью.

Упражнения для тренировки дыхания 1. Выдох через почти сомкнутые губы, стоя прямо 2. То же, делая во время выдоха полунаклон; 3. То же, делая во время выдоха наклон до земли; 4. То же, распрямляя во время выдоха корпус; 5. То же, сидя выпрямившись на стуле; 6. То же, полулежа, опершись лопатками о спинку стула, следя за тем, чтобы не напрягалась шея; 7. То же, сидя, наклонив корпус вперед и взявшись руками за щиколотки; 8. То же, прыгая на одном месте; 9. То же, шагая по классу; Выдох делается коротким — «пф», «пф», «пф», затем произвольно длинным «пффф»... 10. Подуть на пламя свечи, не погасив его; 11. Достать фиксированным выдохом до своей ладони; 12. Согреть выдохом воздух в комнате; 13. Раздуть фиксированным выдохом пламя костра; 14. Подуть на пушинку, чтобы она летала по воздуху; сдуть фиксированным выдохом пушинки одуванчика. Упражнения для воспитания верного резонирования В работе над голосом внимание должно быть уделено массажу, который помогает снимать мышечные зажимы, способствует верному формированию и резонированию звука. 1. кончиками пальцев поглаживать лоб от середины к ушам; 2. кончиками пальцев поглаживать лицо под глазами от носа к ушам; 3. кончиками пальцев поглаживать лицо от середины верхней губы к ушам; 4. затем то же движение делать от середины подбородка к ушам; 5. обеими ладонями поглаживать затылок. Движение идет от затылка к подмышечным впадинам; 6. поочередно каждой рукой поглаживать шею спереди от подбородка к груди; 7. легко и быстро постукивать кончиками пальцев лобные пазухи, двигаясь от середины лба к ушам, произнося слитно сочетание «ми-ми-ми-ми»; 8. так же постукивать полость под глазами, произнося слитно сочетание «ну-ну-ну-ну...», «ни-ни-ни-ни...», «но-но-но-но...», «на-на-на-на...»; 9. так же постукивать под носом, произнося слитно сочетание «ви-ви-ви-ви...», «во-во-во-во...», «ву-ву-ву-ву...», «ва-ва-ва-ва...»; 10. так же постукивать под

нижней губой, произнося «зу-зу-зу-зу...», «зи-зи-зи-зи...», «зо-зо-зо-зо...», «за-за-за-за...»; 11. так же легко постукивать ладонями грудную клетку, произнося сочетания «ж-ж-ж-ж...», «з-з-з-з...». Те же упражнения делаются лежа, расслабив тело, не напрягая челюсти, языка, лицевых мышц, длительно, на ощущении непрерывного звучания слогосочетаний и внимательно контролируя правильность дыхания. Затем, продолжая произносить звукосочетания, ладонями нужно проверить ощущение вибрации на голове, лице, груди; не меняя характера и ощущения звука, постепенно группируясь, медленно подниматься с пола — сначала чуть приподнимаясь, становясь на колени, затем привстав и т. д. И снова — полное расслабление, бросок на пол, при ощущении свободного резонирования на слогах, слогосочетаниях, словах, словосочетаниях, фразах. Это упражнение можно развивать и видоизменять, постепенно увеличивая силу звука и делая движения все более динамичными, стремительными, переходя от «мычания», полураспева к следующим, более сложным комплексам упражнений.

2. То же, делая во время выдоха полунаклон; 3. То же, делая во время выдоха наклон до земли; 4. То же, распрямляя во время выдоха корпус; 5. То же, сидя выпрямившись на стуле; 6. То же, полулежа, опершись лопатками о спинку стула, следя за тем, чтобы не напрягалась шея; 7. То же, сидя, наклонив корпус вперед и взявшись руками за щиколотки; 8. То же, прыгая на одном месте; 9. То же, шагая по классу; Выдох делается коротким — «пф», «пф», «пф», затем произвольно длинным «пффф»... 10. Подуть на пламя свечи, не погасив его; 11. Достать фиксированным выдохом до своей ладони; 12. Согреть выдохом воздух в комнате; 13. Раздуть фиксированным выдохом пламя костра; 14. Подуть на пушинку, чтобы она летала по воздуху; сдуть фиксированным выдохом пушинки одуванчика. Упражнения для воспитания верного резонирования В работе над голосом внимание должно быть уделено массажу, который помогает снимать мышечные зажимы, способствует верному формированию и резонированию звука. 1. кончиками пальцев поглаживать лоб от середины к ушам; 2. кончиками пальцев поглаживать лицо под глазами от носа к ушам; 3. кончиками пальцев поглаживать лицо от середины верхней губы к ушам; 4. затем то же движение делать от середины подбородка к ушам; 5. обеими ладонями поглаживать затылок. Движение идет от затылка к подмышечным впадинам; 6. поочередно каждой рукой поглаживать шею спереди от подбородка к груди; 7. легко и быстро постукивать кончиками пальцев лобные пазухи, двигаясь от середины лба к ушам, произнося слитно сочетание «ми-ми-ми-ми»; 8. так же постукивать полость под глазами, произнося слитно сочетание «ну-ну-ну-ну...», «ни-ни-ни-ни...», «но-но-но-но...», «на-на-на-на...»; 9. так же постукивать под носом, произнося слитно сочетание «ви-ви-ви-ви...»,

«во-во-во-во...», «ву-ву-вуву...», «ва-ва-ва-ва...»; 10. так же постукивать под нижней губой, произнося «зу-зу-зу-зу...», «зи-зи-зи-зи...», «зо-зо-зо-зо...», «за-за-за-за...»; 11. так же легко постукивать ладонями грудную клетку, произнося сочетания «ж-ж-ж-ж...», «з-з-з-з...». Те же упражнения делаются лежа, расслабив тело, не напрягая челюсти, языка, лицевых мышц, длительно, на ощущении непрерывного звучания слогосочетаний и внимательно контролируя правильность дыхания. Затем, продолжая произносить звукосочетания, ладонями нужно проверить ощущение вибрации на голове, лице, груди; не меняя характера и ощущения звука, постепенно группируясь, медленно подниматься с пола — сначала чуть приподнимаясь, становясь на колени, затем привстав и т. д. И снова — полное расслабление, бросок на пол, при ощущении свободного резонирования на слогах, слогосочетаниях, словах, словосочетаниях, фразах. Это упражнение можно развивать и видоизменять, постепенно увеличивая силу звука и делая движения все более динамичными, стремительными, переходя от «мычания», полураспева к следующим, более сложным комплексам упражнений. 6. То же, произнося слитное сочетание «бу-пти-птапта», «ву-пти-пта-пта», «гу-пти-пта-пта» и т. д. Артикуляция соответствует ударной гласной. 7. То же, произнося слитное сочетание «буточкивуточки-гуточки-дуточки»... и т. д. Артикуляция соответствует артикуляции ударной гласной. Комплекс упражнений для верного распределения звука и слова в сценическом пространстве 1. Распределение звука по горизонтали сценической площадки. Произносить слог, слогосочетание, слово, словосочетание, предложение, фразу, одновременно бросая мяч партнеру, постепенно уходящему к дальнему краю класса. 2. Распределение звука по вертикали сценической площадки. Стоя напротив друг друга, перебрасывать мяч широким взмахом руки, сначала вместе со слогом, слогосочетанием, словом, а затем с активно посылаемым партнеру обращением типа: «Эй, синеглазые, рейте за океаны!» Партнер ловит мяч и бросает его с той же фразой. Фраза по мере изменения траектории броска, вплоть до броска над головой, тоже меняется, звуча все выше или все ниже по диапазону, в зависимости от задачи и посылы. Внимание учащегося сосредоточено на реплике и на размещении мяча по высоте. Учителю необходимо следить за свободным движением руки в верхней части тела, мгновенной группировкой перед броском, точностью донесения фразы партнеру. 3. Распределение звука в произвольной мизансцене. Учащиеся играют мячом в салочки, перебрасывая его друг другу через голову водящего вместе с произнесением пословицы, дикционно отработанной в первичных упражнениях. Каждый участник внимательно следит за мячом и брошенной вместе с мячом фразой. Учитель контролирует точность движения, верную организацию звука. 4. Распределение звука по вытянутой мизансцене. Стоя

по разным концам длинной цепи стульев, перекатывать мяч под стульями партнеру вместе с фразой. Задача может меняться — бросать мяч, а с ним фразу, быстрее или медленнее, — в зависимости от этого изменяется характер звучания. 5. Распределение звука до партнера через препятствие. Поперек сценической площадки стоит ширма. Партнеры находятся по разные ее стороны. Один из них зовет другого, не видя его, фразой типа «от топота копыт пыль по полю летит». Ориентируясь на звук голоса, партнер бросает в ответ мяч с фразой «от тополя пух по полю». 6. Распределение звука в меняющейся мизансцене. Партнеры, стоя рядом, перебрасывают мяч, спрашивая и отвечая, постепенно отходя друг от друга. Можно использовать фразу: «Видели ли Лидию? Видели мы Лидию». Продолжая упражнение, можно приближаться, поворачиваться в разные стороны, бросать мяч партнеру с разных позиций. 7. Распределение звука до партнера через множественные объекты внимания. Собирая стулья, ставя ширмы, укладывая книги — выполняя конкретные задачи, — одновременно обращаться к партнеру с фразой, небольшим стихотворным текстом. Комплекс упражнений со сложными движениями 1. Тренировка организованного фиксированного выдоха с кувырком. На выходе из кувырка, в момент подъема, делается длинный, удобный выдох на «пфф...». Затем такой же выдох делается до кувырка, в момент группировки перед кувырком происходит произвольный добор воздуха, на выходе из кувырка — длинный фиксированный выдох. По мере освоения упражнения фиксированный выдох после кувырка заменяется произнесением слогов типа «биба», «ди-да», «ри-ра», затем, как обычно, произносятся слогосочетания, слова, предложения. Очень осторожно, только после освоения звучания, можно переходить к фразе, подчиненной конкретной действенной задаче. 2. После кувырка прыжок с разбега на стол. В момент прыжка (после кувырка) фиксированный выдох, слог, слово и т. д. То же самое в момент соскока со стола. Очень важно не потерять опоры в момент соскока и произнесения слов. 3. Упражнения-этюды Когда вся группа упражнений освоена, полезно соединить их в итоговое упражнение-этиюд, в котором осуществляются простые жизненные действия, закреплена логика поведения, обусловлены конкретные задачи. Примеры подобной работы: 1. Учащийся вбегает в класс, делает кувырок, потом, стараясь спрятаться от опасности, взбирается на стул, затем на стол и, наконец, на стул, стоящий на столе. На протяжении всех действий он старается увлечь за собой других: «Что ты наделал! Ты погиб! К тебе по доброй воле, само, расставив луч-шаги, шагает солнце в поле!» 2. Можно взять стихотворение Р. Рождественского «Странный февраль» и построить его по конкретным за дачам, например так: собираю всех, каждому даю задание, подбадриваю, предлагаю одному мячи, другому прыгалки, третьему обручи и всех втягиваю в веселую игру, сквозное действие которой

— подготовка класса к речеголосовому тренингу. Слышишь, Зову одного, потом другого партнера. февраль, крутани Снегом в последний раз! Ну-ка, Беру за руки третьего тряхни стариной Разбудоражь нам кровь, и вытаскиваю его в круг, Снежную белизной бросаю четвертому прыгалки, Озимь в полях укрой, к пятому направляю колесо, Выглядишь киселем, подбадриваю и поднимаю с места Стань шестого, настоящим молодым! перебрасываю мяч седьмому. Будь собою, о будь февралем! Вместе со всеми участниками прошу не притворяйся маем! Каждый из участников в это время может проводить свое голосовое упражнение и в это же время освобождать сценическую площадку от ширм и стульев, выносить маты для кувырков, то есть импровизирует на тему: «Готовимся к показу». Здесь может быть и массаж, и прыгалки с тренировкой слогосочетаний.

Литература:

1. Вербовая, Н. Искусство речи: учеб. пособие для театр. учеб. заведений / Н. Вербовая, О. Головина, В. Урнова. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1977. – 304 с.
2. Галендеев, В. Учение К.С. Станиславского о сценическом слове: учеб. пособие / В. Галендеев. – Л. : ЛГИТМиК им. Н.К.Черкасова, 1990. – 148 с.
3. Запорожец, Т. Логика сценической речи: учеб. пособие для театр. и культ.-просвет. учеб. заведений / Т. Запорожец. – М. : Просвещение, 1974. – 128 с.
4. Каляда, А. Сцэнічная мова : вучэб. дапам. / А. Каляда, А. Шагідзевіч. – Мн. : Вышэйш. шк., 1993. – 171 с.
5. Кнебель, М. Слово в творчестве актера / М. Кнебель. – М. : ВТО, 1970. – 160 с.
6. Козлянинова, И. Сценическая речь: учеб. пособие для сред. театр. и культ.-просвет. учеб. заведений и ин-тов культуры / И. Козлянинова. – М. : Просвещение, 1976. – 336 с.
7. Петрова, А. Сценическая речь: учеб. пособие / А. Петрова. – М.: Искусство, 1982. – 191 с.
8. Станиславский, К. Работа актера над собой / К. Станиславский. – М. : Искусство, 1985. – Ч. 1 : Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика – 479 с.

9. Станиславский, К. Работа актера над собой / К. Станиславский. – М. : Искусство, 1990. – Ч. 2: Работа над собой в творческом процессе воплощения. Дневник ученика. – 508 с.

10. Холшевников, В. Основы стихосложения: русское стихосложение / В. Холшевников. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 208 с.

11. Шагидевич, А. Сценическая речь / А. Шагидевич. – Мн. : Дизайн ПРО, 2000. – 228 с.

12. Котомин, Б. А. Методика преподавания театральных дисциплин : учебное пособие / Б. А. Котомин. — Тамбов : ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2007. — 146 с.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тематика, задания и методические рекомендации по выполнению практических занятий

Тема 1. Особенности арт-педагогики в детских творческих коллективах

1. Возрастные особенности участников группы и их поведенческие характеристики.

2. Развитие художественного вкуса: просмотр художественных произведений живописи, фотографии, литографии; прослушивание качественного музыкального и звуко-шумового материала (звуки природы); посещение с последующим обсуждением музеев, концертов, театров, цирка, балета, памятных мест и достопримечательностей родного города и страны. Воспитание чувства прекрасного.

3. Развитие общей моторики и координации: упражнения-игры для рук, игры с воображаемыми предметами, «театр зверей»; игры с мячом, пластилином, кубиками, скакалкой, со шнурками.

4. Пальчиковый театр. Развитие эмоционального мира.

5. Рисуем эмоции, настроение, погоду, цвет, звук, музыку, страх. Развитие коммуникативных качеств личности, развитие импровизационной игры. Воспитание культуры звучащего слова.

Литература:

1. Богданович, В. Новейшая арт-терапия. О чем молчат искусствоведы / В. Богданович. - Пенза: Золотое сечение, 2008. - 224 с.
2. Вальдес, Одриосола М.С. Интуиция, творчество и арттерапия / М. С. Вальдес Одриосола. – М.: ИОИ, 2012. – 96 с.
3. Воронова, А.А. Арт-терапия для детей и их родителей / А.А. Воронова. - Рн/Д: Феникс, 2013. - 253 с.
4. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков / Копытин А.И., Свистовская Е.Е.. — Москва : Когито-Центр, 2019. — 208 с.

Тема 2. Психотехника артиста: методика преподавания

1. Смешанный тип воспитания артиста, исполнителя. Использование преподавателем близких, по его художественному вкусу, методик и практик.
2. Выработка с помощью комплекса упражнений «мышечного контролера». Упражнения для нахождения, смещения центра тяжести. Комплекс упражнений направленных на продуктивное, подлинное действие. Развитие воображения и фантазии. Внимание: круги внимания, их переключение, определение доминирующего.
3. Учение К. С. Станиславского о сверхзадаче. Логика, последовательность, непрерывность действия и внимания.
4. Сценическая наивность и вера в предлагаемые обстоятельства. Развитие и ощущение чувства ритма.
5. Темпо-ритм в этюдах, отрывках, представлении, концерте, спектакле.

Литература:

1. Грачева, Л.В. Психотехника актера : учебное пособие / Л.В. Грачева. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2015. — 384 с. Станиславский, К. Работа актера над собой / К. Станиславский. – М. : Искусство, 1985. – Ч. 1 : Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика – 479 с.
2. Станиславский, К. Работа актера над собой / К. Станиславский. – М. : Искусство, 1990. – Ч. 2: Работа над собой в творческом процессе воплощения. Дневник ученика. – 508 с.

Тема 3. Основы техники речи и словесного действия: методика преподавания

1. Голосоречевой тренинг. Дыхание. Освобождение от мышечных зажимов. Упражнения на распределение дыхания и длинный выдох. Комплекс упражнений «речь в движении».
2. Дикция и артикуляция. Исправление дикционных недостатков. Орфоэпия и ее законы. Логика речи: логика устной речи, логические паузы, логические ударения, интонирование знаков препинания.

3. Особенности работы с поэтическим текстом. Ритм как основополагающий компонент в стихосложении. Классификация рифм. Особые формы стихосложения.

4. Особенности работы с прозаическими произведениями. Понятие «авторский стиль». Искусство монолога и диалога.

Литература:

1. Вербовая, Н. Искусство речи: учеб. пособие для театр. учеб. заведений / Н. Вербовая, О. Головина, В. Урнова. – 2-е изд. – М. : Искусство, 1977. – 304 с.

2. Галендеев, В. Учение К.С. Станиславского о сценическом слове: учеб. пособие / В. Галендеев. – Л. : ЛГИТМиК им. Н.К.Черкасова, 1990. – 148 с.

3. Запорожец, Т. Логика сценической речи: учеб. пособие для театр. и культ.-просвет. учеб. заведений / Т. Запорожец. – М. : Просвещение, 1974. – 128 с.

4. Каляда, А. Сцэнічная мова : вучэб. дапам. / А. Каляда, А. Шагідзевіч. – Мн. : Вышэйш. шк., 1993. – 171 с.

5. Кнебель, М. Слово в творчестве актера / М. Кнебель. – М. : ВТО, 1970. – 160 с.

6. Козлянинова, И. Сценическая речь: учеб. пособие для сред. театр. и культ.-просвет. учеб. заведений и ин-тов культуры / И. Козлянинова. – М. : Просвещение, 1976. – 336 с.

7. Петрова, А. Сценическая речь: учеб. пособие / А. Петрова. – М. : Искусство, 1982. – 191 с.

8. Шагидевич, А. Сценическая речь / А. Шагидевич. – Мн. : Дизайн ПРО, 2000. – 228 с.

Тема 4. Организация творческого процесса в фольклорном коллективе

1. Специфика учебно-воспитательной работы в детском и подростковом фольклорном коллективе.

2. Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей участников коллектива. Воспитательная функция в выборе репертуара.

3. Педагогические требования к репертуару как средству воспитания исполнителей и зрителей. Творческие зачины, тренинг актерского мастерства, голосоречевой тренинг, вокал, танец.

4. Тематическая направленность фольклорного коллектива. Изучение истории коллектива. Организация репетиционного процесса.

5. Репетиция не как повторение, а поиск, обновление, новый подход, нахождение новых смыслов и путей реализации.

Литература:

1. Казакова, І.В. Этнічныя традыцыі ў духоўнай культуры беларусаў / І.В. Казакова. – Мінск: Універсітэцкае, 1995. – 150 с.
2. Козенка, М.А. Праблемы захавання і развіцця мастацкіх традыцый Гомельскай вобласці / М.А. Козенка // Аператыўная інфармацыя па праблемах культуры і мастацтва: навука-інфармацыя зб. / Нац. б-ка Беларусі. – Мінск, 1993. – Вып 3. – С. 22–32.
3. Кузьмініч, М.Л. Гісторыя музычнага выхавання і адукацыі (ад старажытнасці да XIX ст.) / М.Л. Кузьмініч. – Мінск: БУК, 2000. – 187 с.
4. Кухаронак, Т.І. Сацыяльна-педагагічны патэнцыял беларускіх свят і абрадаў / Т.І. Кухаронак, В.Г. Кухаронак. – Мінск: БДПУ, 2005. – 108 с.
5. Пладунова, Т.А. Рухомы фест «Па святых «Сонечнага крыжа»: сацыяльны запыт і канцэпцыя / Т.А. Пладунова // Штудыі рэспубліканскай сезоннай фальклорнай школы. – Мінск: БДУКМ, 2007. – С. 22–26.
6. Салееў, В.А. Этнапедагагіка і эстэтычнае развіццё асобы / В.А. Салееў. – Мінск: НІА, 1994. – 181 с.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Средства диагностики результатов учебной деятельности студентов

Рекомендуемые методы обучения

Инструментарий преподавателя дисциплины, способствующий формированию компетенций, полагает использование таких педагогических технологий и методов обучения, как:

- технологии учебно-исследовательской деятельности и поисковый метод (на этапе подготовки контрольных заданий);
- игровые технологии (в деловых и ролевых играх);
- сенситивный тренинг (при тренировке самопознания, регулировании эмоционального отношения к себе и коллегам);
- визуальные технологии (иллюстрации, демонстрация, видеоматериалы).

Перечень рекомендуемых средств диагностики

Контролируемая самостоятельная работа осуществляется студентами на протяжении всего периода изучения учебной дисциплины. Диагностика компетенций студентов осуществляется с помощью:

- Написание плана-конспекта занятия и проведение тренинга по «Мастерству актера»;
- Написание плана-конспекта занятия и проведение голосоречевого тренинга.

Для итоговой диагностики по дисциплине проводится экзамен.

Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа студентов направлена на обогащение их умений и навыков по учебным дисциплине «Методика преподавания специальных дисциплин» в свободное от обязательных учебных занятий время. Цель самостоятельной работы студентов – содействие усвоению в полном объеме содержания учебной дисциплины через систематизацию, планирование и контроль.

Список рекомендуемых видеоматериалов

1. Сценическая речь. Класс А. Н. Петровой. Центрнаучфильм, режиссер Л. Купершмидт, 1988 г.

2. А. Н. Петрова. Мастер-класс по сценической речи в ВГУ им. М.С.Щепкина 30.09.21г.
3. Актерский тренинг. Саратовский театральный институт
4. Искусство речи. Марина Ливанова. Тренинг
5. Экзамен по мастерству актера в Мастерской А. Е. Кузина, 1 курс. Этюды «Я в предлагаемых обстоятельствах»
6. Мастерство актера. Тренинг. Мастер-класс профессор кафедры мастерства актера Театрального института им. Б. Щукина В. П. Николаенко
7. Сергей Безруков. Мастер-класс для студентов Школы О. П. Табакова

Критерии оценки результатов учебной деятельности студентов

10 баллов заслуживает студент, обнаруживший всестороннее, систематическое и глубокое знание учебного программного материала, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, глубоко усвоивший основную и дополнительную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, разбирающийся в основных концепциях по изучаемой дисциплине, проявивший творческие способности и обнаруживший яркую творческую индивидуальность в понимании и в практическом воплощении учебной программы. Его режиссерские объяснения отличаются богатством и точностью использованных терминов, материал излагается последовательно и логично.

9 баллов заслуживает студент, обнаруживший всестороннее, систематическое знание учебного программного материала, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, глубоко усвоивший основную литературу и знаком с дополнительной литературой, рекомендованной программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению, обнаруживший интересную творческую индивидуальность в понимании и в практическом воплощении учебного программного материала. Его ответ отличается точностью использованных терминов, материал излагается последовательно и логично.

8 баллов заслуживает студент, обнаруживший полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных неточностей, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению.

7 баллов заслуживает студент, обнаруживший достаточно полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных неточностей, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению.

6 баллов заслуживает студент, обнаруживший достаточно полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных

неточностей, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, отличавшийся достаточной активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы.

5 баллов заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, однако допустивший некоторые погрешности при их выполнении и в ответе на экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для их самостоятельного устранения.

4 балла заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, однако допустивший некоторые погрешности при их выполнении на практическом экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для устранения под руководством преподавателя допущенных погрешностей.

3 балла заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, однако допустивший погрешности при их выполнении, творческом показе на экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для устранения под руководством преподавателя наиболее существенных погрешностей.

2 балла выставляется студенту, обнаружившему пробелы в знаниях или отсутствие знаний по значительной части основного учебно-программного материала, не выполнившему самостоятельно предусмотренные программой основные задания, допустившему принципиальные ошибки в выполнении предусмотренных программой заданий, не отработавшему основные практические, семинарские, лабораторные занятия, допускающему существенные ошибки при практическом воплощении творческих заданий, и который не может продолжить обучение или приступить к профессиональной деятельности без дополнительных занятий по соответствующей дисциплине.

1 балл нет ответа, не практического воплощения работы, заданной в семестре (отказ от ответа, представленный ответ полностью не по существу содержащихся в экзаменационном задании вопросов)

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Учреждение образования

«Белорусский государственный университет культуры и искусств»

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по учебной работе
БГУКИ

_____ С.Л.Шпарло
_____ 2022 г.

Регистрационный № УД _____ /эуч.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Учебная программа учреждения высшего образования

для специальности 1-17 01 05 Режиссура праздников (по направлениям)

1-17 03 01 Искусство эстрады (по направлениям) направление

специальности 1-17 01 03-04 Искусство эстрады (режиссура)

2022

Учебная программа разработана на основе учебных планов по специальности 1-17 01 05 Режиссура праздника (по направлениям), утвержденного и введенного в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от

СОСТАВИТЕЛЬ:

А. Н. Сулима, старший преподаватель кафедры режиссуры учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств»

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

П. В. Иванов, декан факультета экранных искусств, профессор кафедры режиссуры кино и телевидения учреждения образования «Белорусская государственная академия искусств», доцент, академик Евразийской академии телевидения и радио, член союза писателей, член союза журналистов, член правления союза кинематографистов;

Д. С. Скачков, доцент кафедры истории и теории искусства, кандидат искусствоведения учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств»

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

кафедрой режиссуры учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (протокол № 10 от 31.08.2022 г.);

президиумом научно-методического совета учреждения образования «Белорусский государственный университет культуры и искусств» (протокол № 5 от 15 июня 2022 г.)

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Учебная программа «Методика преподавания специальных дисциплин» разработана для будущих режиссеров театрализованных представлений и праздников, преподавателей специальных дисциплин.

Важность усвоения студентами-режиссерами основ преподавательской деятельности объясняется самой спецификой будущей профессии. Разнообразные виды деятельности будущего режиссера праздничной культуры, в числе которых: постановка праздников для самых разных возрастов; набор участников студий, школ искусств, специализированных классов; организация деятельности творческого коллектива различной жанровой направленности, кроме знаний основ профессии требуют знания и понимания педагогических основ.

Теоретическое наследие К. С. Станиславского, В. И. Немировича-Данченко раскрывает сущность профессии, в которой одна из функций режиссерской деятельности – педагогическая. Студийность была заложена в основе творческой и педагогической деятельности вышеназванных режиссеров-педагогов, а также их учеников, последователей, мастеров театрального искусства В. Мейерхольда, М. Чехова, А. Грановского, А. Таирова, Л. Сулержицкого, М. Кнебель, А. Попова, З. Корогодского, И. Шароева.

Дисциплина «Методика преподавания специальных дисциплин» повышает профессиональный уровень и потенциал студента-режиссера, обогащает его объемом необходимых знаний и навыков для будущей режиссерско-педагогической деятельности. Речь идет о подготовке к преподаванию таких направлений как: мастерство актера, техника речи, речевое действие на сцене и в празднике, организация творческо-педагогического процесса в фольклорном коллективе.

Цель дисциплины: подготовка студентов к осуществлению самостоятельной профессиональной педагогической деятельности специальных дисциплин.

Задачи учебной дисциплины:

- воспитание высокопрофессиональной личности преподавателя с высокими моральными качествами и художественным вкусом;
- воспитание качеств преподавателя-творца находящегося в процессе живого творческого поиска;
- формирование знаний о творческих педагогических школах, а также методик преподавания специальных дисциплин;

- знакомство с творческой и педагогической деятельностью руководителей известных художественных коллективов Республики Беларусь, образцовых коллективов, народных театров, школ с эстетическим уклоном.

В итоге изучения дисциплины студенты должны:

знать:

- предмет изучения, его цели и задачи;
- ярких представителей режиссеров-педагогов специальных дисциплин и исторически сложившихся режиссерских школ и направлений;
- особенности эстетического воспитания и развития творческой личности;
- специфику работы с творческим коллективом, методику;
- методику преподавания психотехники мастерства актера;
- методику преподавания техники речи, ее законов художественного чтения, речевого действия;
- принципы организации творческого и педагогического процесса в фольклорном коллективе;

уметь:

- организовывать и проводить урок, занятие по специальной дисциплине;
- выявлять признаки творческих способностей при формировании состава участников коллектива;
- составлять психолого-педагогический портрет участников коллектива;
- использовать опыт творческих школ и направлений, используя только необходимое для данного коллектива;
- проводить комплекс упражнений направленных на развитие актерских способностей;
- проводить голосоречевойтренинг;

владеть:

- методикой проведения творческих тренингов;
- методикой проведения репетиционного процесса на разных этапах осуществления художественного замысла;

- приемами арт-педагогике, индивидуального подхода в формировании творческой личности, организации творческо-дружелюбной атмосферы в коллективе.

Изучение учебной дисциплины «Методика преподавания специальных дисциплин» направлено на формирование специальных компетенций:

БПК-13 Преподавать специальные дисциплины на высоком научно-теоретическом уровне, применять методы и современные методики обучения режиссуре.

В соответствии с учебным планом на изучение дисциплины «Методика преподавания специальных дисциплин» отведено 34 аудиторных часа: из них 16 лекций, 10 практических, УСП -8. Форма контроля – экзамен.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Введение

Цель и задачи дисциплины. Междисциплинарная связь. Особенности профессиональной педагогики. Литературно-творческое наследие, значение их педагогического опыта и вклада в общее дело: К. С. Станиславского «Работа актера над собой в творческом процессе переживания», М. Чехова «О технике актера», М. Кнебель «Поэзия педагогики», Л. Новицкой «Элементы психотехники актерского мастерства», В. Фильштинского «Открытая педагогика», З. Корогодского «Первый год. Начало» и др. Особенности работы с разными возрастными категориями. Основные требования к личности педагога и учителя.

Тема 1. Значение личности педагога-учителя в процессе эстетического воспитания

Основные черты характера и профессиональных качеств преподавателя творческих дисциплин. Художественный вкус преподавателя: его наличие и уровень. Разносторонняя подготовка преподавателя, знание смежных видов искусства, разносторонность взглядов, начитанность, насмотренность, неиссякаемое творческое любопытство, тяга к познанию нового в своей творческой области. Основные педагогические школы актерского и режиссерского воспитания, их основные постулаты.

Тема 2. Специфика работы с творческим коллективом

Государственные и частные студии, киношколы, школы искусств, образцовые коллективы, детские театры, народные коллективы. Специфика работы с детьми дошкольного 3-4-летнего возраста, работа с детьми 5-7 летнего; с детьми начальных, средних, старших классов. Специфика работы в коллективе смешанного по возрасту типа. Специфика работы в народных коллективах. Специфика работы с людьми молодого (25-44), среднего (зрелого 45-59), пожилого (60-74) возрастов.

Тема 3. Личностный подход в развитии творческой индивидуальности

Особенности и функциональная направленность творческих испытаний, тестирований, экзаменов при отборе состава коллектива. Творческое испытание на выявление актерских способностей: чтение отрывков поэтических и прозаических произведений, басни; этюды на выявление фантазии и воображения, склонности к импровизации, быстроты реакции, артистическую смелость. Выявление «сильных» сторон творческой индивидуальности и дальнейшее использование в постановках.

Репетиционный процесс как проба, поиск, нахождение нужной интонации роли; как процесс самораскрытия.

Тема 4. Особенности арт-педагогике в детских творческих коллективах

Возрастные особенности участников группы и их поведенческие характеристики. Выявление с помощью музыкально-театральных игр их уровня подготовки и мастерства. Развитие художественного вкуса: просмотр художественных произведений живописи, фотографии, литографии; прослушивание качественного музыкального и звуко-шумового материала (звуки природы); посещение с последующим обсуждением музеев, концертов, театров, цирка, балета, памятных мест и достопримечательностей родного города и страны. Воспитание чувства прекрасного.

Развитие общей моторики и координации: упражнения-игры для рук, игры с воображаемыми предметами, «театр зверей»; игры с мячом, пластилином, кубиками, скакалкой, со шнурками. Пальчиковый театр. Развитие эмоционального мира. Проигрывание ситуаций на бытовые, сказочные темы. Рисуем эмоции, настроение, погоду, цвет, звук, музыку, страх. Развитие коммуникативных качеств личности, развитие импровизационной игры. Воспитание культуры звучащего слова.

Тема 5. Психотехника артиста: методика преподавания

Особенности преподавания в различных стилях театральной педагогики. Смешанный тип воспитания артиста, исполнителя. Использование преподавателем близких, по его художественному вкусу, методик и практик.

Выработка с помощью комплекса упражнений «мышечного контролера». Упражнения для нахождения, смещения центра тяжести. Комплекс упражнений направленных на продуктивное, подлинное действие. Развитие воображения и фантазии. Внимание: круги внимания, их переключение, определение доминирующего. Учение К. С. Станиславского о сверхзадаче. Логика, последовательность, непрерывность действия и внимания. Сценическая наивность и вера в предлагаемые обстоятельства. Развитие и ощущение чувства ритма. Темпо-ритм в этюдах, отрывках, представлении, концерте, спектакле.

Тема 6. Основы техники речи и словесного действия: методика преподавания

Голосоречевой тренинг. Дыхание. Освобождение от мышечных зажимов. Упражнения на распределение дыхания и длинный выдох. Комплекс упражнений «речь в движении».

Дикция и артикуляция. Исправление дикционных недостатков. Орфоэпия и ее законы. Логика речи: логика устной речи, логические паузы, логические ударения, интонирование знаков препинания.

Особенности работы с поэтическим текстом. Ритм как основополагающий компонент в стихосложении. Классификация рифм. Особые формы стихосложения.

Особенности работы с прозаическими произведениями. Понятие «авторский стиль». Искусство монолога и диалога.

Тема 7. Организация творческого процесса в фольклорном коллективе

Методика формирования творческого коллектива. Профессиональная этика и ее устав. Создание в коллективе творческой атмосферы и непринужденности. Создание условий для работы по теории К. С. Станиславского «коллектив-семья». Специфика учебно-воспитательной работы в детском и подростковом фольклорном коллективе. Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей участников коллектива. Воспитательная функция в выборе репертуара. Педагогические требования к репертуару как средству воспитания исполнителей и зрителей. Творческие зачины, тренинг актерского мастерства, голосоречевой тренинг, вокал, танец. Тематическая направленность фольклорного коллектива. Изучение истории коллектива. Организация репетиционного процесса. Репетиция не как повторение, а поиск, обновление, новый подход, нахождение новых смыслов и путей реализации.

Учебно-методическая карта учебной дисциплины

Название раздела и темы	Количество аудиторных часов			Количество часов УСР	Форма контроля знаний
	Лекции	Практические занятия	Индивидуальные занятия		
ВСЕГО	16	10		8	экзамен
Введение	2				
Тема 1. Значение личности педагога-учителя в процессе эстетического воспитания	2				
Тема 2. Специфика работы с творческим коллективом	2				
Тема 3. Личностный подход в развитии творческой индивидуальности	2				
Тема 4. Особенности арт-педагогике в детских творческих коллективах	2	2			

Тема 5. Психотехника артиста: методика преподавания	2	4	2	4	Написание плана-конспекта занятия и проведение тренинга по «Мастерству актера»
Тема 6. Основы техники речи и словесного действия: методика преподавания	2	2	2	4	Написание плана-конспекта занятия и проведение голосоречевого тренинга
Тема 7. Организация творческого процесса в фольклорном коллективе	2	2			

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Прокопова, Н. Л. Сценическая речь : учебное пособие / Н. Л. Прокопова. — Кемерово :КемГИК, 2020. — 118 с. — ISBN 978-5-8154-0529-5. —Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/174736>
2. Сазонова, В. А. Методические основы и программные требования по курсу «Режиссура и мастерство актера» : учебное пособие / В. А. Сазонова. — 2-е, доп. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2020. — 336 с. — I Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/>
3. Шихматов, Л. М. Сценические этюды : учебное пособие / Л. М. Шихматов, В. К. Львова ; под науч. ред. М. П. Семакова. - Изд. 9-е, стер. - Санкт-Петербург ; Москва ; Краснодар : Лань : Планета музыки, 2021. - 315 с.

Дополнительная

4. Актерское мастерство: этика, тренинг, сценическое событие : учебное пособие / составитель М. А. Тумашов. — Барнаул :АлтГИК, 2020. — 159 с. — ISBN 978-5-4414-0084-8. —Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/>
5. Гиппиус, С. В. Актерский тренинг. Гимнастика чувств : учебное пособие / С. В. Гиппиус. — 9-е изд., стер. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2021. — 304 с. — ISBN 978-5-8114-8606-9. — Режим доступа <https://e.lanbook.com/book/>
6. Грачева, Л. В. Психотехника актера : учебное пособие / Л. В. Грачева. — 2-е изд., стер. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2021. — 384 с. — ISBN 978-5-8114-7785-2. —Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/>
7. Кнебель, М. О. Вся жизнь : учебное пособие / М. О. Кнебель. — 2-е, стер. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2020. — 552 с. — ISBN 978-5-8114-4486-1. —Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/>
8. Куриленко, Э. Р. Методология и методика актёрского тренинга : учебно-методическое пособие / Э. Р. Куриленко. — Новосибирск : НГТИ, 2018. — 120 с. — ISBN 978-5-6041959-0-1. —Режим доступа <https://e.lanbook.com/book/199169>
9. Савостьянов, А. И. Техника речи в профессиональной подготовке актера: практическое пособие для вузов / А. И. Савостьянов. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва :Юрайт, 2022. – 136 с.
10. Сазонова, В. А. Театральная педагогика Ю. А. Завадского : учебное пособие / В. А. Сазонова. - Изд. 4-е, стер. - Санкт-Петербург ; Москва ; Краснодар : Лань : Планета музыки, [2021]. – 171 с.

11. Сахновский, В. Г. Режиссура и методика ее преподавания : учебное пособие / В. Г. Сахновский. - Изд. 2-е. - Москва : URSS, [2020]. – 236 с.
12. Сценическая речь : учебник для студентов театральных учебных заведений / Российский университет театрального искусства ; [науч. ред.: И. П. Козлянинова, И. Ю. Промптова]. - [9-е изд., испр. и доп.]. - [Москва] : ГИТИС, [2021]. – 558 с.
13. Черная, Е. И. Основы сценической речи. Фонационное дыхание и голос: учебное пособие для СПО / Е. И. Черная. - Санкт-Петербург ; Москва ; Краснодар : Лань : Планета музыки, 2021. – 178 с.
14. Черная, Е. И. Основы сценической речи. Фонационное дыхание и голос : учебное пособие / Е. И. Черная. — 5-е, стер. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2020. — 176 с. — Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/134416>
15. Черная, Е. И. Основы сценической речи. Фонационное дыхание и голос : учебное пособие / Е. И. Черная. — 5-е, стер. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2020. — 176 с. — Режим доступа <https://e.lanbook.com/book/>
16. Шрайман, В. Л. Профессия - актер. С приложением тренинга для актеров драматического театра : учебное пособие / В. Л. Шрайман. - Изд. 3-е, стер. - Санкт-Петербург ; Москва ; Краснодар : Лань : Планета музыки, [2021]. – 146 с.

Рекомендуемые методы обучения

Инструментарий преподавателя дисциплины, способствующий формированию компетенций, полагает использование таких педагогических технологий и методов обучения, как:

- технологии учебно-исследовательской деятельности и поисковый метод (на этапе подготовки контрольных заданий);
- игровые технологии (в деловых и ролевых играх);
- сенситивный тренинг (при тренировке самопознания, регулировании эмоционального отношения к себе и коллегам);
- визуальные технологии (иллюстрации, демонстрация, видеоматериалы).

Перечень рекомендуемых средств диагностики

Контролируемая самостоятельная работа осуществляется студентами на протяжении всего периода изучения учебной дисциплины. Диагностика компетенций студентов осуществляется с помощью:

- Написание плана-конспекта занятия и проведение тренинга по «Мастерству актера»;
- Написание плана-конспекта занятия и проведение голосоречевого тренинга.

Для итоговой диагностики по дисциплине проводится экзамен.

Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов

Самостоятельная работа студентов направлена на обогащение их умений и навыков по учебным дисциплине «Методика преподавания специальных дисциплин» в свободное от обязательных учебных занятий время. Цель самостоятельной работы студентов – содействие усвоению в полном объеме содержания учебной дисциплины через систематизацию, планирование и контроль.

Список рекомендуемых видеоматериалов

1. Сценическая речь. Класс А. Н. Петровой. Центрнаучфильм, режиссер Л. Купершмидт, 1988 г.
2. А. Н. Петрова. Мастер-класс по сценической речи в ВТУ им. М.С.Щепкина 30.09.21г.
3. Актерский тренинг. Саратовский театральный институт
4. Искусство речи. Марина Ливанова. Тренинг

5. Экзамен по мастерству актера в Мастерской А. Е. Кузина, 1 курс. Этюды «Я в предлагаемых обстоятельствах»
6. Мастерство актера. Тренинг. Мастер-класс профессор кафедры мастерства актера Театрального института им. Б. Щукина В. П. Николаенко
7. Сергей Безруков. Мастер-класс для студентов Школы О. П. Табакова

Критерии оценки результатов учебной деятельности студентов

10 баллов заслуживает студент, обнаруживший всестороннее, систематическое и глубокое знание учебного программного материала, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, глубоко усвоивший основную и дополнительную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, разбирающийся в основных концепциях по изучаемой дисциплине, проявивший творческие способности и обнаруживший яркую творческую индивидуальность в понимании и в практическом воплощении учебной программы. Его режиссерские объяснения отличаются богатством и точностью использованных терминов, материал излагается последовательно и логично.

9 баллов заслуживает студент, обнаруживший всестороннее, систематическое знание учебного программного материала, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, глубоко усвоивший основную литературу и знаком с дополнительной литературой, рекомендованной программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению, обнаруживший интересную творческую индивидуальность в понимании и в практическом воплощении учебного программного материала. Его ответ отличается точностью использованных терминов, материал излагается последовательно и логично.

8 баллов заслуживает студент, обнаруживший полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных неточностей, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению.

7 баллов заслуживает студент, обнаруживший достаточно полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных неточностей, самостоятельно выполнивший все предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, активно работавший на практических, семинарских, лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы, а также способность к их самостоятельному пополнению.

6 баллов заслуживает студент, обнаруживший достаточно полное знание учебно-программного материала, не допускающий в ответе существенных

неточностей, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, отличавшийся достаточной активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, показавший систематический характер знаний по дисциплине, достаточный для дальнейшей учебы.

5 баллов заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, однако допустивший некоторые погрешности при их выполнении и в ответе на экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для их самостоятельного устранения.

4 балла заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, усвоивший основную литературу, рекомендованную программой, однако допустивший некоторые погрешности при их выполнении на практическом экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для устранения под руководством преподавателя допущенных погрешностей.

3 балла заслуживает студент, обнаруживший знание основного учебно-программного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебы и предстоящей работы по профессии, не отличавшийся активностью на практических (семинарских) и лабораторных занятиях, самостоятельно выполнивший основные предусмотренные программой задания, однако допустивший погрешности при их выполнении, творческом показе на экзамене, но обладающий необходимыми знаниями для устранения под руководством преподавателя наиболее существенных погрешностей.

2 балла выставляется студенту, обнаружившему пробелы в знаниях или отсутствие знаний по значительной части основного учебно-программного материала, не выполнившему самостоятельно предусмотренные программой основные задания, допустившему принципиальные ошибки в выполнении предусмотренных программой заданий, не отработавшему основные практические, семинарские, лабораторные занятия, допускающему существенные ошибки при практическом воплощении творческих заданий, и который не может продолжить обучение или приступить к профессиональной деятельности без дополнительных занятий по соответствующей дисциплине.

1 балл нет ответа, не практического воплощения работы, заданной в семестре (отказ от ответа, представленный ответ полностью не по существу содержащихся в экзаменационном задании вопросов)