

# **Теория и практика «особого театра»**

Методическое пособие для специалистов, работающих в сфере  
помощи людям с ментальной инвалидностью

Авторы Афонин А.Б., Осипова Е.А., Аксенова Е.И, Дроздова Е.А.

Москва 2020

**Пособие подготовлено по проекту "Социокультурный центр творческого развития для людей с ментальной инвалидностью "Равные возможности" на средства гранта ДТСЗН в рамках конкурса "Москва — добрый город".**

Пособие ориентировано на практиков, занимающихся социокультурной реабилитацией, творческими видами деятельности, организацией театральной деятельности с людьми с ментальной инвалидностью. Пособие также будет интересно преподавателям и студентам профильных вузов, как психолого-педагогической, так и социально-культурной и театральной направленности. А также широкому кругу людей, интересующихся творчеством людей с особенностями развития, включая родителей людей с особенностями развития.

Все права защищены. Копирование, размножение, распространение, перепечатка (целиком или частично) или иное использование материала без письменного разрешения авторов не допускается.

Составитель сборника Афонин А.Б.

Общая редакция Афонин А.Б., Аксенова Е.И.

© Коллектив авторов: Афонин А.Б., Осипова Е.А., Аксенова Е.И., Дроздова Е.А. Москва 2020.

© РО МОО «Равные возможности». Москва 2020

## Оглавление

|                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ЧАСТЬ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ.....</b>                                                            | <b>2</b>  |
| Введение в проблематику .....                                                              | 2         |
| Социальная компетентность, образование и воспитание .....                                  | 8         |
| Труд и/или занятость? .....                                                                | 16        |
| Специалист, кто он? .....                                                                  | 27        |
| «Особый театр» .....                                                                       | 29        |
| Художественные мастерские .....                                                            | 33        |
| <b>ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ .....</b>                                                            | <b>34</b> |
| Принципы работы: неклассический подход к образованию.....                                  | 35        |
| Принципы работы: телесно-аффективная регуляция, онтогенез и зона ближайшего развития ..... | 37        |
| Принципы работы: мотивация.....                                                            | 43        |
| Принципы работы: курс на ответственность .....                                             | 44        |
| Принципы работы: общие принципы обучения .....                                             | 49        |
| Принципы работы: референтное общество и роль специалиста.....                              | 51        |
| Принципы работы: формы и виды обучения .....                                               | 54        |
| Организация работы: преемственность и формирование групп .....                             | 56        |
| Организация работы: первичное знакомство .....                                             | 59        |
| Организация работы: опросник для специалиста .....                                         | 61        |
| Критерии оценки прохождения этапа социально-трудовой адаптации.....                        | 61        |
| Организация работы: структура рабочего дня.....                                            | 62        |
| Организация работы: советы родителям .....                                                 | 63        |
| <b>ЧАСТЬ ТРЕНИНГОВАЯ .....</b>                                                             | <b>67</b> |
| Серия тренингов “Язык своего тела” .....                                                   | 67        |
| Серия тренингов “Музыкально-ритмическая импровизация” .....                                | 100       |
| Серия тренингов “Язык своего голоса” .....                                                 | 156       |
| Серия тренингов “Воображение на кончиках пальцев” .....                                    | 185       |
| Список литературы .....                                                                    | 207       |

## **ЧАСТЬ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ**

### **Введение в проблематику**

Прежде чем перейти непосредственно к практическим советам в плане организации творческих занятий с людьми с особенностями развития<sup>1</sup>, необходимо обозначить культурный и социальный контекст, в котором живет человек с ментальной инвалидностью<sup>2</sup> в нашей стране с точки зрения метода, разрабатываемого в организации РО МОО «Равные возможности»<sup>3</sup> и Интегрированном театре-студии «Круг II»<sup>4</sup> на протяжении более чем 20 лет. Обозначим ряд тем, прямо или косвенно имеющих отношение к развитию и становлению людей с ментальной инвалидностью в культурном сообществе, и проблем, с которыми они встречаются.

Обществу нужны люди, которые могли бы в дальнейшем развивать его. Однако внутри современного российского общества не существует глобальной системы, позволяющей людям с ментальной инвалидностью быть вписанными в структуру социальных

<sup>1</sup> Под термином человек с особенностями развития мы понимаем любого человека с отклонениями от условной нормы развития, если эти отклонения негативно повлияли на его социальный статус.

<sup>2</sup> Термин «ментальная инвалидность» – это калька с английского – mental handicap, описывающий определенное многообразие нарушений интеллектуального развития и психофизических нарушений. Прежде всего речь о врожденных причинах, которые невозможно точно установить, но которые отложили свой отпечаток на способы восприятия и деятельности человека в мире. Этот термин в РФ не имеет легитимного профессионального хождения, но тем не менее популярен в обиходе. В данном контексте этот термин помогает понять, с какой категорией особенностей по преимуществу мы имеем дело. То есть по преимуществу – это не слабослышащие, не слабовидящие, не слепоглухие, не люди, попавшие в аварию, не люди, больные раком и т.д.

<sup>3</sup> Региональное отделение Межрегиональной общественной организации в поддержку людей с ментальной инвалидностью и психофизическими нарушениями в городе Москве зарегистрировано в 2004 году. Подробнее на [www.rvmos.com](http://www.rvmos.com)

<sup>4</sup> Интегрированный театр-студия «Круг II» существует с 1997 года. С 2012 года являлся подразделением МОО «Равные возможности», а с 2014 года РО МОО «Равные возможности». Подробнее на [www.kroog2.ru](http://www.kroog2.ru)

взаимоотношений, не существует и социальных институтов, помогающих им становиться полезными членами общества. Что же с ними делать, с этими людьми? Этот вопрос очень остро стоит сейчас перед нашим обществом и государством, так как их количество неуклонно растет, а механизмов включения их в социальную и культурную жизнь так и нет. Традиционные упования на систему образования не приносят своих плодов, так как после получения того или иного образования взрослые люди с ментальной инвалидностью остаются без необходимой поддержки и в плане трудоустройства, и в плане самостоятельного проживания<sup>5</sup>. Они попадают на иждивение в систему социальной защиты и в большинстве своем остаются на попечении у своей семьи.

На наш взгляд, серьезным отличием взаимоотношения государства и общества в России и Западной Европе является отсутствие в РФ собственно гражданского общества, которое мыслит себя, как общность, призванная и способная решать свои социальные проблемы самостоятельно в партнерстве с государством. В РФ принято за решением всех социальных (и не только) проблем обращаться к государству. Следовательно, ответственность за все проблемы возлагается именно на государство. Государство же со

<sup>5</sup> Да и не только людьми с ментальной инвалидностью, но и с другими формами инвалидности. Так, например, в Москве существует уникальное образовательное учреждение РГСАИ, готовящее профессиональных актеров и музыкантов из числа людей с нарушением слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата. За почти 30 лет существования академия выпустила множество профессиональных людей, которые не могут найти работу по профессии. В «обычные» учреждения культуры их не берут, так как боятся связываться с инвалидами, особенно, если учреждение культуры не является доступным для данной категории людей с инвалидностью. А специальных учреждений культуры для людей с инвалидностью на всю Москву одно: ГБУК г. Москвы «ГМКЦ «Интеграция». В последнее время речь все больше идет об инклюзии, то есть о том, что человек, получивший, как минимум, профессиональный диплом, должен быть устроен на работу в любое учреждение, не взирая на его инвалидность. Но этой практики не существует в широком применении. Хотя ряд государственных и частных учреждений культуры, например, специально занимаются созданием доступной среды в рамках своих учреждений. Однако в масштабах страны число этих учреждений ничтожно мало.

своей стороны согласно с такой постановкой вопроса. И если оно видит проблему, то пытается решить ее или хотя бы сделать вид, что проблема решается. С одной стороны, это хорошо, так как если уж государство за что-то берется, то оно берется основательно. С другой стороны, государство очень неповоротливо в решении проблем, которые нуждаются в гибком подходе. Так, например, государственные учреждения (будь то образовательные, реабилитационные или культурные институции), как правило, нацелены на быстрые, эффективные и конечные по времени результаты. В случае же, например, с людьми с ментальной инвалидностью эффективность может достигаться годами, и то не всегда будет распознаваться как эффективность с точки зрения государства. В этом плане общественные организации, особенно организованные родителями этих людей или специалистами, готовы заниматься со взрослыми людьми с ментальной инвалидностью столько, сколько нужно для них для того, чтобы у них был смысл и качество жизни. Эти организации, как правило, выполняют очень важные социальные функции, не всегда замечаемые государством, но вынуждены вкладывать в это свои весьма скромные средства, часто балансируя на грани выживания.

В больших городах люди с ментальной инвалидностью остаются зависимыми от своей семьи настолько, насколько это может вынести семья, но хотя бы остаются в рамках приемлемого социального статуса инвалида. В глубинке, особенно в сельской местности, ситуация выглядит гораздо более драматично, так как уровень культуры и вследствие этого социальной компетентности<sup>6</sup> у

<sup>6</sup> Определенный уровень адаптационных возможностей ребенка к социальным предписаниям данного сообщества можно обозначить термином социальная компетентность. Социальная компетентность – это способность к отношениям с другим, умение

целых сообществ людей с ментальной инвалидностью настолько низок, что они составляют именно маргинальную среду, а в силу нарастающей численности они постепенно становятся доминирующим сообществом, находящимся на иждивении у государства и не занимающимся никакой продуктивной и ответственной деятельностью. В лучшем случае они научаются развлекаться, посещая различные досуговые программы или программы социальной защиты населения, в худшем – пополняют ряды маргинальных слоев населения и становятся зависимыми от алкоголя и неблагополучной социальной среды, и, в свою очередь, рожают многочисленное потомство, которое потом будет повторять их жизненный путь.

Единственным действенным и радикальным выходом из этой ситуации видится именно трудоустройство человека с ментальной инвалидностью (как и вообще любого человека с особенностями развития<sup>7</sup>). При чем трудоустройство для этой категории людей с инвалидностью, конечно, должно быть сопровождаемым, то есть необходимо выстроить такую социальную систему, в которой человек с особенностями ментального развития может действительно работать, а не имитировать деятельность. Выстраивание системы сопровождения требует вложения различных ресурсов: и в плане подготовки квалифицированных специалистов, и в плане выстраивания собственно ежедневного трудового процесса, и в плане

выбирать продуктивные социальные ориентиры, организация своей деятельности в соответствии с социальными ориентирами.

<sup>7</sup> Конечно, необходимо оговориться, что в ряде случаев людей с тяжелыми и множественными нарушениями развития как таковое трудоустройство и даже трудовая занятость весьма проблематичны, а иногда и невозможны. Однако в настоящее время мы можем с уверенностью констатировать тот факт, что большое число людей с особенностями развития, имея различные формы и виды инвалидности (в том числе с ментальной инвалидностью), готовы к трудовой деятельности, многие желают ее, но никто из них не имеет возможности заниматься ею ввиду отсутствия специальных поддерживающих условий.

реализации готовой продукции. Однако иного пути к инклюзивному, а значит «здоровому» обществу, не видится.

В случае с человеком с ментальной инвалидностью труд не может быть выстроен по законам современного рынка. Человеку с особенностями развития требуется специализированная поддержка на рабочем месте. Естественно, если мы говорим об экономических законах построения рыночных отношений, такого рода работа не может быть конкурентоспособной именно в силу того, что к человеку должен быть приставлен другой человек для эффективности трудового процесса, а это сразу становится нерентабельным. Вопрос финансирования такого труда весьма сложен. Соответственно, необходимо говорить именно о степени самостоятельности и ответственности работника, и в связи с этим о необходимости и параметрах его поддержки.

Здесь как раз и возникает важный выбор и, прежде всего, выбор государства: оно готово оплачивать все возрастающий штат иждивенцев, не имеющих самостоятельной воли к жизни и не могущих работать? Или же государство стимулирует, а общество принимает на себя часть функций по созданию социума с равными правами не только потребления, но и выражения, в том числе через трудовую деятельность?

Еще одним аспектом глобальной выгоды государства в случае организации процессов сопровождаемого трудоустройства является тот факт, что даже занятость взрослого человека с инвалидностью в течение дня дает возможность его родителям на собственный труд, собственный отдых и, как следствие, изменение социального статуса всей семьи, где и родители, и взрослые дети живут не друг для друга в ситуации психологической изоляции и со-зависимости, а как активные члены социума, общаясь и развиваясь каждый в своей



референтной среде. Эту долгосрочную выгоду, как правило, не учитывают, а она крайне необходима, если мы хотим видеть активных членов социума, а не потребителей и иждивенцев. В системном решении этой проблемы необходима политическая воля, законодательные и экономические рычаги со стороны государства и непосредственная и профессиональная работа негосударственных некоммерческих организаций (далее — НКО).

Еще одной проблемой, которая влияет на развитие сферы социального обслуживания, является отношение к терминам потребность и услуги. Часто они воспринимаются под определенным углом зрения. Например, общество, которым, вполне возможно, управляют определенные рыночные механизмы и различные государственные и общественные силы, заявляет о равенстве всех на потребление определенных продуктов современного социума и государства. Но потребность не просто должна быть реализована, она, прежде всего, должна быть осмыслена и сформирована как потребность самим потребителем. Так, например, понятно, что любой человек должен иметь право на образование, но совершенно не ясно, как жизненные потребности человека с ментальной инвалидностью связаны с реализацией данной потребности в современных образовательных учреждениях? Не является ли так называемое инклюзивное образование в ряде случаев неоправданным, но легитимным насилием для ряда детей, например, с интеллектуальной недостаточностью, расстройством аутистического спектра и проч.? И наоборот, взрослый человек с ментальной инвалидностью нуждается в непрерывном образовании, а именно этого ему никто не предоставляет. Выявление различий в потребностной сфере людей с теми или иными особенностями развития должно привести к дифференцированной системе социальных услуг. Понятно, что в

масштабах такого огромного государства, которым является РФ, это несбыточная мечта. Однако, на наш взгляд, если профильным НКО будут делегировать права, обязанности и выделять на это реальные средства, возможна перестройка всей социальной сферы и наше общество начнет двигаться в направлении гражданского. Эта перестройка необходима, прежде всего, в контексте организации системы сопровождения взрослых людей с ментальной инвалидностью через создание системы социокультурных сред, позволяющих им самостоятельно жить, развиваться и трудиться с той или иной степенью необходимого для этого сопровождения.

### **Социальная компетентность, образование и воспитание**

Задача каждого этапа развития человека — достижение социальной компетентности в текущем возрастном сегменте. Образование в виде получения и освоение определенных абстрактных знаний возможно только как следствие соответствующего этапа социальной компетентности<sup>8</sup>. Повышение уровня социальной компетентности обеспечивает ребенку средства для позитивных изменений в образе жизни и возможную для него интеграцию в общество за счет расширения рамок его независимости.

Люди с врожденными особенностями развития изначально находятся в мире, в котором не могут найти систему координат. Для них важно найти себя в пространстве и времени, опираясь на реальные, действительные ощущения, отражаясь в значимых других<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Здесь можно было бы возразить, что в современном мире многие знания приобретаются с помощью цифровых технологий без непосредственной социальной коммуникации. Но тут же мы должны признать, что мир цифровых технологий использует или паразитирует именно на базовых человеческих потребностях бытования в социуме: социальные сети, сетевые игры и проч. Соответственно, и знания нужны для того, чтобы быть успешным в коммуникации, пусть и с помощью цифровых технологий.

<sup>9</sup> Значимый другой — личность, отраженная субъектность которой оказывает влияние на других людей. Это влияние выражается в изменении их мотивационно-смысловой и эмоциональной сфер. — «Мир психологии» [http:// www.psychology.net.ru/](http://www.psychology.net.ru/)

людях. Путь к социальной компетентности лежит через последовательное освоение уровней телесно-аффективной регуляции. Бардышевская М.К. и Лебединский В.В.<sup>10</sup> выделяют пять уровней телесно-аффективной регуляции, относящихся к развитию ребенка от младенчества до школьного возраста:

1. Уровень оценки средовых воздействий – регуляция сенсорных модальностей через оценку количественных воздействий среды.

2. Уровень аффективных стереотипов – построение сенсорного образа «другого» через ритмически повторяющуюся качественную оценку среды.

3. Уровень аффективной экспансии – ограничение стремления к экспансии через различные формы запретов.

4. Уровень аффективной коммуникации – управление своим поведением и поведением «другого» на основе эмоциональной информации.

5. Уровень символической регуляции – овладение собственными переживаниями и способностью символического представления эмоционального опыта.

Освоение уровней телесно-аффективной регуляции проходит во взаимодействии со значимыми другими. Значимый другой помогает пережить собственное тело в единстве многофункциональных частей и чувства в многообразии выражений. Проблема человека с ментальной инвалидностью – это проблема, в конечном счете, отсутствия продуктивного взаимодействия со значимым другим, что влечет за собой несформированность навыков усвоения социального опыта. При этом речь идет о том, что на первых

<sup>10</sup> Бардышевская М.К., Лебединский В.В., Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учебное пособие. М.: УМК Психология, 2003.

этапах развития младенца значимым другим является мама, дальше количество взрослых значимых других постоянно должно расти, а с попаданием в любой социальный институт, начиная с детского сада, должны появляться значимые другие сверстники, которые со временем и должны стать референтной группой.

На каждом из уровней телесно-аффективной регуляции возможен свой референтный коллектив, в котором существуют свои нормы и правила коммуникации. Однако необходимо понимать, что без овладения социальной компетентностью на уровне символической регуляции нахождение в системе современного школьного образования имеет мало смысла. Если человек находится на стадии аффективной коммуникации, то мы еще можем говорить о том, что в зоне его ближайшего развития стоит освоение символической коммуникации, а значит, мы можем надеяться на относительную успешность его пребывания в школе. Если же он находится на стадии развития от 1 до 3 уровня телесно-аффективной регуляции, то общее образование ему будет недоступно, так как способы его передачи не соответствуют возможностям его восприятия и его базовым потребностям. А значит, и мотивация к образованию не возможна в таком случае. Мотивация неразрывно связана с самоконтролем и самосознанием.

Если мы хотим с ранних пор готовить человека к трудовой деятельности, базовым направлением работы с ребенком с ментальной инвалидностью должна стать деятельность, направленная именно на становление процессов телесно-аффективной регуляции, что позволит ему со временем овладеть необходимым уровнем социальной компетентности и сформирует мотивацию к развитию в контексте определенного коллектива.

Вышесказанное важно понимать в контексте часто встречающейся ситуации, когда уже взрослый человек с ментальной инвалидностью, пройдя школу и даже профессиональный колледж, остается на более низком уровне телесно-аффективной регуляции, чем это необходимо для трудовой деятельности.

Принятие культурных ограничений как своих является своего рода базой для получения социального опыта. Через последовательное освоение форм культуры в процессе своего развития ребенок накапливает опыт социального взаимодействия, который, в свою очередь, позволяет ему освоить следующую ступень собственной телесно-аффективной регуляции. На каждом уровне телесно-аффективной регуляции человек может выстраивать продуктивные социальные связи, если другие члены этого социума также общаются на языке, принятом в качестве нормативного на данном уровне развития. Проще говоря, трехлетнему ребенку будет хорошо в детском саду, но плохо в первом классе, а первокласснику нечего делать в девятом классе.

Ребенок, независимо от особенностей развития, должен себя чувствовать равноправным участником детского коллектива, в котором он обучается и развивается, у него должны быть значимые для него партнеры в детской среде – друзья. С этими друзьями он должен «съесть пуд соли», чтобы они действительно приобрели общий опыт и стали друзьями. Для этого должна существовать субкультура людей со схожим восприятием мира. Детская среда, чтобы быть развивающей для всех, должна состоять из детей, обладающих схожим уровнем социальной компетентности. Дело не в том, что кто-то лучше, а кто-то хуже. Это вопрос педагогики – каким образом воспитывать тех или иных детей так, чтобы помочь им стать

теми, кем они могут и хотят быть, а не теми, кем бы мы хотели, чтобы они стали.

Как правило, приходится работать между двумя крайностями в плане отношений человека с особенностями развития и окружающих:

1. Человек проявляет себя в социуме так, как может, не учитывая и не слушая других.

2. Социум не слушает человека, который не умеет говорить на языке, который принят в данном социуме.

И в том, и в другом случае человек с особенностями не имеет возможность стать членом сообщества людей. С одной стороны, ему нужно помочь научиться слушать других, а с другой стороны — научить его рассказывать о себе.

Сами по себе образовательные институты — это институты социализации прежде всего, но для ребенка с особенностями развития, не прошедшего первичную социализацию в семье<sup>11</sup>, эти институты не приносят искомого результата. Особенно трагично это в системе инклюзивного образования, где человек, если у него глубокая умственная отсталость, просто бесполезно проводит время, переживая ничем не оправданное для него насилие (о чем он не может сказать, так как даже не понимает этого, но мы видим отзвуки этого пережитого насилия в его агрессии по отношению к своим родителям), а если у него умеренная или, что еще хуже, легкая степень умственной отсталости, то он переживает свою неуспешность в среде сверстников, и его проблемы множатся, а

<sup>11</sup> А в семье он не может ее получить в силу того, что родители, как правило, не знают, как воспитывать своего «особого» ребенка, как помочь ему освоить социальную компетентность на доступном для него в данный момент времени уровне. В нашей организации с 2014 года реализуется проект «Школа родительского мастерства Андрея Афонина», призванный помочь родителям в вопросах воспитания своих детей и нахождения внутренних ресурсов для своей жизни. Подробнее на [www.rvmos.com](http://www.rvmos.com) [www.shrmandreyafonin.ru](http://www.shrmandreyafonin.ru)

«вторичная патология» растет. Здесь мы видим как раз искривленное представление о воспитании и образовании – они здесь максимально расходятся. Мы как бы думаем: вот ребенок получает, как и все, некие абстрактные знания, так как он имеет право их получать, но при этом он не способен быть участником данного детского коллектива, то есть он не имеет достаточного уровня социальной компетентности. Нам же не приходит в голову посадить в один класс китайца, немца и русского просто потому, что они все имеют право на образование. Если уж посадили, то нужно говорить сразу на трех языках.

Образование часто понимают и используют в контексте получения знаний. Отчасти именно в обществе потребления знания становятся одним из продуктов, которые можно и нужно «потреблять». Нам кажется, что нужно говорить об овладении знаниями. Речь о том, чтобы не только воспринимать, потреблять знания, но и о том, чтобы выбирать, какие знания и зачем мне нужны, уметь ими пользоваться и отсеивать не нужную мне информацию. Между знаниями и информацией есть различие: я владею знаниями, а информация управляет мной. В век информационных технологий и ускоряющегося темпа жизни необходимо очень точно знать свои потребности и иметь собственные критерии отбора необходимых мне знаний и информации. Соответственно, и человека с особенностями развития нужно учить этому. Особенно если мы хотим говорить о рабочем процессе, в котором человек должен ориентироваться.

В последнее время в педагогике происходит некоторый перекося, где знания преобладают над умениями и навыками. Эти знания часто не укоренены в практике реальной жизни, поэтому ими часто невозможно пользоваться. Особенно это ярко видно в практике работы с людьми с ментальной инвалидностью. В дополнение к этому

стоит сказать, что широко обсуждаемая в последнее время тема онлайн-образования как основного является следствием этого перекоса. На наш взгляд, принятие этого направления как магистрального может создать негативный эффект появления огромного числа детей, не обладающих необходимым для их успешной жизни уровнем социальной компетенции, и не укорененных в практике жизни и не наученных продуктивной деятельности.

Больше, чем в каком-либо другом образовании, в образовании детей с особенностями развития мы можем увидеть, что отсутствие единой образовательной парадигмы или даже отсутствие единого мировоззрения ведет к неструктурированным знаниям, невозможности эти знания усвоить и, как следствие, невозможности ими пользоваться. К нам приходят школьники и выпускники коррекционных школ. Их отрывочные знания не приносят им никакой радости и никакой пользы в жизни. Они умеют читать, но не читают. Они часто не умеют считать, но, даже умея считать, не могут этим пользоваться, так как родители не позволяют им ничего самостоятельно покупать. Они обладают какими-то отрывочными эстетическими представлениями – в основном полученными от родителей или значимых для них специалистов. Эти эстетические представления, с одной стороны, помогают немного ориентироваться в жизни, а с другой – тормозят развитие, так как со временем устаревают.

При отсутствии потребности человеку незачем развивать понятийный аппарат. И наоборот, развитие отдельно понятийного аппарата не всегда гарантирует развитие потребности в его использовании. Это параллельные процессы, при чем очень важно,



что они запускаются именно в социуме. Моделью такого социума, прежде всего, призвана быть школа. Если мы таким образом посмотрим на образование, то увидим, что воспитание должно идти прежде образования или же образование необходимым образом должно включать в себя элементы воспитания. Можно сказать, что это общеизвестные истины. Однако в последние 10-15 лет вопросы доступности образования для всех категорий детей, в том числе инклюзия в образовании, несоизмеримо чаще обсуждаются широкими слоями заинтересованной и даже незаинтересованной общественности, нежели вопросы воспитания, которые гораздо труднее объективировать, стандартизировать и монетизировать. Реабилитационные и образовательные технологии проще транслировать, чем воспитывать поколение интуитивных педагогов, терапевтов и реабилитологов.

В педагогике никогда нельзя рассчитывать на быстрый результат. Семена, которые мы сегодня посеяли, возможно, дадут всходы через месяцы или даже через годы. В том-то и проблема педагогики: не существует никаких быстрых, четких, алгоритмических решений. Есть вектор развития, есть отношения, но не может быть доказательной реабилитационной методики, которая «исправляла» бы детей с той или иной проблемой в развитии. Родитель и педагог (если он хороший педагог) работают часто интуитивно, опираясь на свой опыт и знания, но действуя в непосредственном контакте с ребенком.

Вся система воспитания-реабилитации-коррекции-образования должна готовить человека к самостоятельной жизни, включая сопровождаемые трудоустройство и проживание. Однако практика показывает, что к выходу из школы или колледжа, человек с

ментальной инвалидностью не только не способен самостоятельно жить и работать, но даже не способен к групповому социальному взаимодействию. Чему он учился столько лет? Или чему его учили? И чему научили?

Развитием взрослого человека системно никто не занимается, так как взрослый человек без особенностей развития, если хочет получить дополнительное образование, выбирает его самостоятельно и целенаправленно. А взрослый человек с ментальной инвалидностью самостоятельно не научен ничего выбирать. Более того, он и не знает, зачем бы ему нужно было еще учиться. Закончив школу, он начинает стремительно деградировать, если не продолжает обучение или не занимается продуктивной деятельностью. Выход из этого – поддерживающие и развивающие сообщества. В такого рода сообществах образование и воспитание не прекращаются никогда. Одним из таких сообществ является наша организация, центром которой является театр.

### **Труд и/или занятость?**

О чем необходимо говорить прежде всего: о трудоустройстве людей с ментальной инвалидностью или об их занятости? Без формирования трудовых навыков, навыков дисциплины и создания формирующего и поддерживающего трудового сообщества ни о каком трудоустройстве речи быть не может. Трудоустройство возможно только на фоне большого опыта трудовой занятости, которая может стать для человека подготовительным этапом для сопровождающего трудоустройства. Собственно, трудовая занятость – это освоение социальной и трудовой компетентности. А сопровождаемое трудоустройство – это уже самостоятельная

деятельность человека с особенностями развития в поддерживающей среде<sup>12</sup>. Но зачем оно вообще нужно – трудоустройство?

Человек с инвалидностью, как правило, получает пенсию по инвалидности. Более того, если он начинает именно трудовую деятельность, то перестает получать определенные надбавки к пенсии по инвалидности, что свидетельствует о том, что, закрепленное за ним право получать деньги от государства противоречит идее его трудовой занятости. Так, может, тогда не нужно работать? В чем смысл труда? Почему он необходим человеку? Смысл трудовой деятельности – в зарабатывании денег?

Труд в нашей европейски центрированной культуре является базовой ценностью. Труд дает возможность человеку быть и жить самостоятельно и открывает ему дверь в сообщество людей, живущих в данной культуре по определенным культурным правилам и нормам. Одним из стигматизирующих и инвалидизирующих факторов человека с инвалидностью является как раз его невозможность быть самостоятельным и в этой самостоятельности быть продуктивным. Неслучайно инвалидность характеризуется как ограничение жизнедеятельности во многом как ограничение именно в трудовой деятельности. Труд – это форма социальной активности и ответственности человека. То есть, если мы дадим человеку возможность трудовой деятельности, то мы избавим его от большой части стигматизации по признаку инвалидности. Труд открывает перед человеком возможность не быть инвалидом, иждивенцем<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Кажется, что иногда сопровождаемое трудоустройство у нас в стране воспринимается не совсем так, как должно. Сопровождаемое трудоустройство – это не изготовление продукции рукой безвольного человека с особенностями развития, а создание специальных условий для его самостоятельной трудовой деятельности.

<sup>13</sup> В России издревле к человеку с инвалидностью, убогому, сирому относились как к тому, кому нужно помогать деньгами, едой, поддерживать его, но сам он не считался и не мог являться человеком трудовым. Было даже священное уродство – юродство. Юродивый выступал против социальных и государственных норм именно благодаря своей инаковости.

Мы придерживаемся того мнения, что трудовая деятельность для человека с ментальной инвалидностью и психофизическими нарушениями должна быть ведущей социальной и культурной деятельностью, приносящей ему возможность развиваться и жить в референтном сообществе, наделяющей жизнь смыслом и поднимающей ее качество (по крайней мере, в социокультурном контексте).

Одной из весьма сложных проблем относительно трудоустройства людей с ментальной инвалидностью является нежелание их родителей. От них часто приходилось слышать: «у меня ребенок-инвалид», «он не сможет работать», «я его одного никогда не отпускаю» и под. В Москве, где необходимо каждый день возить самостоятельно не передвигающегося в общественном транспорте человека на работу, а потом забирать его оттуда, это энергетически затратно для родителей. Кроме того, они привыкли к тому, что их жизнь и жизнь их ребенка слиты воедино, и очень трудно разделить их в силу со зависимости: родителю нужно найти для себя новые жизненные ориентиры и смыслы, если их ребенок будет большую часть жизни проводить не с ними. И здесь часто играет роль даже не объективные способности или неспособности людей с ментальной инвалидностью к трудовой деятельности, а именно степень зависимости от родителей. Кроме того, родители часто не верят в возможности своего ребенка и даже не готовы пробовать что-то изменить в привычном течении их жизни, боясь снова попасть в ситуацию неоправдавшихся ожиданий. Некоторые из родителей,

Таким образом, социальная система в России формировалась на призрении сирых и убогих, начиная с богаделен и заканчивая современной системой социальной и культурной поддержки, достающейся людям с инвалидностью даром. Этот подход к человеку с инвалидностью глубоко укоренен в сознании большинства людей, что сильно влияет на формирование общественного мнения в отношении людей с инвалидностью и по сей день.

наоборот, громко говорят о трудоустройстве, но, когда дело доходит до конкретики, оказывается, что их дети настолько не самостоятельны, что ни о каком трудоустройстве и речи быть не может в ближайшем времени.

Есть и еще один аспект проблемы. В Москве родители привыкли к большому количеству досуговых развлекательных и развивающих занятий для детей. Они не хотят ничего менять ради того, чтобы уже выросший их молодой человек стал взрослым и мог бы быть трудоустроен, так как тогда придется отказаться от привычного стиля жизни, основой которой является потребление различного вида услуг. Также препятствием к реальному трудоустройству является мнимое трудоустройство или попытка родителей и ряда организаций сделать вид, что молодые люди и взрослые с ментальной инвалидностью занимаются трудовой деятельностью или трудовой занятостью. Отчасти эта ситуация связана с завышенными, неадекватными оценками родителей возможностей своего ребенка и непониманием, что реальное трудоустройство – это и реальный труд, который должен вкладывать человек с особенностями развития, а не имитация этого труда.

Услуга по сопровождению в трудовой деятельности предоставляется самому человеку с особенностями развития. Родитель должен понимать, что он – не заказчик услуг в ситуации сопровождаемого трудоустройства. Родитель не в праве вмешиваться в трудовой процесс или процесс взаимоотношений своего ребенка в трудовом коллективе, как с мастерами, так и с коллективом. Если родитель вмешивается в рабочий процесс, не дает своему ребенку научиться переживать неизбежные социальные и трудовые кризисы, то он не помогает, а мешает ему стать взрослым и научиться самостоятельно принимать решения и выходить из

трудных жизненных ситуаций. Если родитель не помогает своему взрослому ребенку выстроить предлагаемый в данном учреждении продуктивный ритм жизни, например, не следит за тем, чтобы человек вовремя выходил из дома, не следит за тем, чтобы человек высыпался и готовился к работе, не поддерживает дисциплинарные требования, принятые на рабочем месте, то у специалистов практически нет шансов включить данного человека в рабочий процесс.

Что важнее — рабочий процесс или его результат? Обычно считается, что если мы говорим о трудовой занятости, то процесс может и должен быть важнее результата, а если говорим о трудовом процессе, то тогда речь идет именно о ценности финального продукта. На наш взгляд, и в том, и в другом случае именно финальный продукт должен выстраивать и определять процесс. Тогда процесс становится целесообразным, а значит, мотивированным. В противном случае, если результат не важен, то незачем стремиться к наилучшему результату и, соответственно, сам процесс теряет силу.

Конечно, при сопровождаемом трудоустройстве определенная оплата труда должна быть, иначе не совсем корректно говорить именно о трудоустройстве. И этот аспект является важным для самого человека с особенностями развития, повышая его социальный статус<sup>14</sup>. Однако необходимо понимать, что заработная плата не может быть настолько высокой, чтобы человек мог обеспечивать

<sup>14</sup> Человек с ментальной инвалидностью, как правило, не использует денежные средства самостоятельно. Часто приходится встречаться с тем фактом, что даже после того, как человек начинает работать и получать хотя бы небольшую заработную плату, родители не меняют своего отношения к нему и продолжают его держать на полном иждивении, полностью забирая заработанные им средства. Это не верная в отношении повышения социальной компетентности этого человека позиция. Необходимо выделить тот реальный финансовый вклад, полезный для семьи, который он должен выделять ежемесячно, оставляя при этом деньги для собственного пользования. При этом деньги для собственного пользования он должен иметь возможность тратить абсолютно по своему усмотрению — это является частью его прав как взрослого человека.

свою самостоятельную жизнедеятельность, иначе незачем говорить о его инвалидности и необходимости в сопровождении <sup>15</sup>. Зарабатывание денег не может быть единственной и главной мотивацией к труду человека с ментальной инвалидностью. Однако мы обязательно должны думать о мотивации и формировать ее, так как она необходимым образом входит в понятие трудовой компетенции<sup>16</sup>.

Мотивация человека всегда социальна. Каждый человек хочет быть и казаться хорошим: во-первых, перед самим собой, во-вторых, перед другими. Иногда последовательность обратная, но принцип – один и тот же. Человек не развивается вне социума, социум формирует критический взгляд снаружи-вовнутрь. Каждый человек хочет быть успешным в том или ином социуме. И – это прекрасная мотивация для того, чтобы выстроить продуктивную рабочую среду. Однако не всякий социум удовлетворяет любого. Поэтому рабочую группу необходимо набирать, сообразуясь с общим уровнем социальной компетентности его участников. В этом случае человек, стремясь быть успешным в коллективе, который для него становится референтным (и он ориентируется на правила существования в нем), начинает учиться и участвовать в производственных и творческих процессах. Иногда воспитание человека в системе культурных ценностей таково, что трудовая деятельность для него является

<sup>15</sup> Мы, конечно, не говорим обо всех людях, находящихся в ситуации инвалидности. И даже не обо всех людях с ментальной инвалидностью. Как было сказано выше, термин ментальная инвалидность объединяет очень разнообразные группы людей по форме и степени их отклонений от условной нормы развития. Одной из наиболее трудных групп является неоднородная группа людей с психиатрическим опытом. В нее входят и довольно успешные люди в плане трудоустройства и финансового обеспечения. И люди, которые наотрез отказываются от какой-либо продуктивной деятельности. Есть и такие, которым, как и другим людям с ментальной инвалидностью, необходима поддерживающая среда для трудоустройства.

<sup>16</sup> По ФГОС к компетенции в том числе относят: мотивированная последовательность действий в заданном контексте, приводящая к определенным результатам.

ценностью экзистенциальной. Хорошо, когда эти два аспекта имеются в одном человеке. Но, даже, если оба этих мотивирующих момента отсутствуют на входе человека в работу, возможны определенные действия по включению его в трудовые процессы через социальные отношения.

Кто и как выбирает специальность человеку с ментальной инвалидностью? Он сам? Или это решают за него родители, опекуны? Как правило, человек с ментальной инвалидностью не имеет критериев оценки относительно того, что и из чего он может выбирать? Да и опыту осознанного выбора его никто не учит. В лучшем случае он может выбрать ту или иную специальность, потому что ее выбрал друг или подруга. Но такого рода выбор профессии не может считаться осознанным, а значит, и работать человек по данной специальности, вполне вероятно, не будет, если во время обучения все же не вызреет действительное желание заниматься именно этим видом деятельности. Естественно, эта ситуация не может считаться собственно мотивирующей к обучению и трудовой деятельности. Кроме того, родитель или опекун ограничены в выборе малым количеством предложений специальностей и проявленными в настоящем времени способностями ребенка <sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Нам часто приходится сталкиваться с тем, что способности человека с ментальной инвалидностью глубоко сокрыты. Родители даже и не подозревают о них. Иногда родители за способности ребенка принимают различные навыки ребенка, которые как бы лежат на поверхности. Они возникли как своего рода компенсаторный ответ на давление внешних обстоятельств (вторичная патология) и зафиксировались, так как были приняты окружением как ценные. Так, например, один молодой человек интересовался датами рождения всех встречавшихся ему людей и в уме создал вычислительную конструкцию, позволявшую ему мгновенно определять день недели, в который человек был рожден. Этот трюк вызывал у всех положительную реакцию. Мама на основе этой способности решила, что ее сын может пойти учиться на бухгалтера... Естественно, бухгалтерия была не интересна самому молодому человеку. Или другой молодой человек закончил профессионально-технический колледж по специальности оператор ЭВМ. Попав к нам в художественные мастерские «ОКОЁМ», он открыл в себе талант художника-графика. По его рисункам сейчас выпускаются коллекции одежды.



В России в последние десятилетия, опираясь частично на западный опыт работы с такой категорией людей, частично — на свой, людей с ментальной инвалидностью часто учат некоторым видам ремесленной деятельности: керамика, изготовление свечей, столярное дело, переплетное дело, мыловарение, швейное дело, ткачество. С одной стороны, эти виды деятельности были выбраны не случайно. Они ориентированы, в том числе, на возможности людей с ментальной инвалидностью. И отчасти выросли из кружков терапевтического направления, где их развивали и приучали к ручной деятельности. Однако данный набор специальностей не очень соотнобразуется с реальной востребованностью в социуме в таких специалистах, да еще с ментальной инвалидностью. Были также попытки обучать молодых людей по специальностям оператор ЭВМ, озеленитель, повар. Но данные специальности весьма успешно заняты более квалифицированными работниками, или просто не существует специальных поддерживающих сообществ, в которых специалисты с ментальной инвалидностью могли бы успешно применять навыки, полученные в результате обучения в профессионально-технических колледжах. В результате сложилась довольно странная ситуация, при которой молодые люди, однажды попав на обучение в колледж, переходят с обучения по одной специальности на обучение по другой специальности после окончания обучения по первой в силу того, что рабочих мест с поддержкой не создано по данным специальностям, а человек все же приучился к социальной и продуктивной деятельности и дома уже сидеть не может. Обучение в колледже становится фактически дневной трудовой занятостью, что не является собственно профильной задачей колледжа. Обратной стороной такого процесса становится девальвация собственно обучения по той или иной

специальности, так как человек никогда не становится самостоятельным работником, вступающим на трудовой путь и принимающим на себя ответственность за свою профессиональную деятельность. Приходится встречаться с тем, что выпускники колледжа, приходя на работу в специализированные учреждения, которые в последнее время стали все же появляться в Москве, не могут выстроить свой рабочий процесс от замысла к воплощению. То есть, проучившись в колледже минимум 3 года, они не научились видеть целиком весь трудовой процесс в большинстве случаев именно ремесленной деятельности, где как раз и можно увидеть весь натуральный процесс от начала до конца. Это не проблема их неспособности усвоить материал, а проблема педагогическая и образовательная – их этому не учат.

В нашей организации мы работаем в том числе и с теми людьми, кто не вписывается в контексте своих особенностей в образовательную систему колледжа. Однако это не мешает им продуктивно работать у нас. Это означает, что сама форма обучения в колледже подходит не всем. В том числе по такому параметру, как мотивация, связанная с целесообразностью. Если у человека невысокая социальная компетентность и он не имеет социальной мотивации к деятельности, то обучение, которое ставит перед собой отсроченную и не совсем очевидную в случае с человеком с ментальной инвалидностью, цель в виде получение профессии не может являться мотивирующим. Тем более, если очевидно, что после получения формальной профессии человек не будет по ней трудоустроен. Необходимы образовательные модули на рабочих местах – местах, потенциально готовых для сопровождаемого трудоустройства. Собственно, этап трудовой занятости – это и есть этап обучения профессии и собственно социальной и трудовой

компетентности. Его преимущество в том, что он не зависит от учебного плана, то есть не скован временными рамками и может быть ориентирован на индивидуальную скорость освоения того или иного материала каждым членом трудового сообщества с учетом его особенностей и способностей, а также учитывает востребованность этих знаний в практической деятельности <sup>18</sup>. Таким образом, выстраивается система непрерывного образования для человека с ментальной инвалидностью, которая и является наиболее результативной в таком контексте.

Существуют различные организации, занимающиеся трудовой занятостью людей с ментальной инвалидностью, но не занимающиеся их развитием и образованием, не предоставляющие занятость на постоянной основе в течение продолжительного времени в день в течение 5 дней в неделю. В силу неформальности такого рода организаций, отсутствия групповой работы, отсутствия достаточного количества профессионалов, в том числе административного аппарата, серьезная трудовая деятельность в них невозможна, несмотря на внешнее ее позиционирование.

Необходимо понимать и тот факт, что если мы говорим о реальном трудоустройстве человека с ментальной инвалидностью, то мы говорим и о способности организации заключить с ним тот или иной вид формальных отношений, например, заключить договор ГПХ. Естественно, с этим связаны определенная степень ответственности и организации, и самого работника с ментальной инвалидностью.

<sup>18</sup> В Германии нам приходилось сталкиваться с мастерскими сопровождаемого трудоустройства, где профессиональные направления деятельности появлялись в мастерских вслед за возможностями и способностями вновь поступивших участников с ментальной инвалидностью. Например, в одних крупных мастерских были следующие специальности: администратор на входе, слесарь, токарь, озеленитель, работник столовой, работник прачечной, работник типографии, ювелир, мастер по ремонту велосипедов и др. Всем этим специальностям ребята обучаются на месте – в данных мастерских сопровождаемого трудоустройства.

Известен ряд случаев, когда организации-посредники добивались согласия от бизнес-партнеров об открытии рабочих мест для ментальных инвалидов. Люди с ментальной инвалидностью приходили несколько раз на эти рабочие места, а потом, не приученные к труду и ответственному поведению, просто переставали туда приходить. Конечно, это весьма рискованная ситуация для организации, которая берет на себя такую ответственность. Видимо, в силу этого, а также в силу того, что люди с ментальной инвалидностью не имеют, как правило, дипломов о своей квалификации, например, как актеров театра — ни одно государственное учреждение не готово взять их к себе на работу. Соответственно, прецеденты существуют по преимуществу в секторе НКО, в частности в нашей организации.

Одним из важнейших аспектов трудовой деятельности человека с ментальной инвалидностью является нахождение рынка сбыта продуктов его труда. В современной системе рыночных отношений существует жесткая конкурентная борьба за потребителя. Причем эта конкуренция не имеет ничего общего с филантропией: «кто громче о себе накричит, тому и лучше», — как говорил герой одной русской сказки. При этом за продукцию человека с особенностями развития не всегда выдают именно его продукцию, что, естественно, отражается и на тех организациях, где люди с инвалидностью действительно заняты производством именно своей продукции. В последние 15-20 лет в Москве активно развивались благотворительные ярмарки-продажи, на которых продавались произведения различных мастерских, созданные в том числе руками людей с особенностями развития. Иногда люди покупали не очень качественную продукцию, желая помочь инвалидам. Иногда изделия были хороши и их покупали именно благодаря их качеству. Иногда

даже возникали своего рода бренды производств, где работают люди с особенностями развития. И тогда фактически возникало желание стать причастным к сообществу людей, имеющих отношение к бренду. Однако в последнее время наступило своего рода насыщение рынка благотворительных изделий. Необходимо искать или новые рынки сбыта, или развивать другие кустарные производства. В любом случае, есть ощущение, что стоит подумать о выстраивании новой стратегии маркетинга мастерских сопровождаемого трудоустройства, что в определенном смысле стимулирует и рост самих производств и, вследствие этого, открывает новые горизонты для людей с особенностями развития.

### **Специалист, кто он?**

Поскольку мы говорим о создании социокультурной среды, в рамках которой может работать человек с ментальной инвалидностью, мы должны говорить о коллективе специалистов, создающих эту среду. Специалист, занимающийся организацией трудовой деятельности человека с ментальной инвалидностью — это не просто профессионал в своей области, но и всегда педагог, берущий на себя ответственность за создание развивающей среды. Он должен принимать и понимать этого человека. Более того, ему должно быть интересно общаться и трудиться с этим человеком. Он должен быть достаточно устойчив к стрессу и психологически мобилен. Он должен уметь использовать юмор там, где заканчиваются аргументы или возникают сложные поведенческие или коммуникативные ситуации. Он должен понимать, что ему придется общаться с родителями своих работников и это общение всегда будет одним из самых сложных процессов. Чем больших успехов будут добиваться ребята с ментальной инвалидностью в работе и личном развитии, тем меньше шансов у специалиста

получить благодарность от его родителя. Родители всегда будут недовольны и, прежде всего, тем, что кто-то помимо них имеет влияние на их детей.

Чем более высококвалифицированный специалист в своей профессии, тем проще ему перестроиться под специфическую деятельность с человеком с ментальной инвалидностью. Для этого ему придется лишь понять специфические способы их восприятия и действия. В остальном он должен понимать, что требования к работникам он должен предъявлять с учетом особенностей развития и одновременно делегировать им ответственность. Он должен уметь перестраивать свою деятельность в процессе работы, чтобы иметь возможность учитывать индивидуальные возможности каждого и одновременно уровень группового взаимодействия в настоящем времени.

Как обезопасить специалиста от профессионального выгорания? Во-первых, специалист должен получать удовольствие от общения с человеком с ментальной инвалидностью и радоваться результатам их совместной деятельности. В противном случае он не должен находиться в этой профессии. Во-вторых, необходим творческий коллектив поддерживающих друг друга специалистов. В-третьих, необходимо создать профсоюз работников, трудящихся в сфере сопровождаемого трудоустройства, который бы регламентировал и защищал такого рода деятельность. В настоящее время такого рода специалистов нигде не готовят и в ближайшее время вряд ли будут, так как пока невозможно стандартизировать такого рода

деятельность<sup>19</sup>. Однако обмен опытом и совместный поиск решения сложных ситуаций необходим<sup>20</sup>.

## **«Особый театр»**

Мы выбрали для себя путь «особого театра»<sup>21</sup>, который является лишь одним из наиболее действенных способов создания инклюзивной среды для жизни и творчества людей с особенностями развития, но не единственным способом. «Особый театр» рождается из общности людей, объединенных схожим мировосприятием или находящихся на одном уровне социальной компетентности. И наоборот, «особый театр» помогает развить общность – как зеркало, помогающее увидеть иного в себе и себя в другом. В театре мы, прежде всего, занимаемся созданием сообщества, которое принимает всех, кто хочет и готов принимать правила этого сообщества. Это как раз процесс выравнивания социальной компетентности участников. Первое время мы занимаемся именно созданием коллектива, затем помогаем человеку понять, что он может самостоятельно решать творческие и личностные проблемы, и этот процесс даже может быть увлекательным – как у ребенка, который учится ходить – встает, падает, делает два шага, падает, встает и радуется. Нам приходится заново учить человека решать свои проблемы, так как взрослые с ментальной инвалидностью настолько привыкли к тому, что их действия не попадают под норму действий, признанных в обычном

<sup>19</sup> В Германии специалисты, приходящие на работу по сопровождению труда лиц с особенностями развития как на основную работу, должны в обязательном порядке получить дополнительное краткосрочное психологическое образование. Наверное, со временем в нашей стране придет понимание, чему и сколько должен обучаться такой специалист. Но в настоящее время вряд ли об этом можно что-то конкретное сказать.

<sup>20</sup> В 2017 году был создан важный прецедент по созданию профессионального сообщества, занимающегося развитием инклюзивного искусства в России: Ассоциация деятелей инклюзивного искусства АСДИИСК. Это важная инициатива, исходящая от самих профессионалов и позволяющая обмениваться опытом в профессиональной сфере. Подробнее на [www.asdiisk.ru](http://www.asdiisk.ru)

<sup>21</sup> Речь идет о более чем 23-летнем опыте Интегрированного театра-студии «Круг II» [www.kroog2.ru](http://www.kroog2.ru)

сообществе, и, вследствие этого, они отторгаются от этого «обычного сообщества», прекращают всякие попытки изменить мир вокруг себя или сами по себе не обладают критическим мышлением относительно собственной деятельности<sup>22</sup>. В результате чего они либо боятся вообще что-либо делать, начиная с ползания на четвереньках и заканчивая решением проблем коммуникации, либо делают, но не в состоянии адекватно оценить собственные действия. Они не в состоянии признать, что их действия могут быть ошибочными, так как вследствие этого возникает страх потери своей идентичности, и они выпадают в ситуацию невроза, психоза и в целом – волевой атрофии<sup>23</sup>. Лишь после того, как мы научаем человека различать свои действия и собственную ценность, мы можем приступить к решению творческих задач, которые неразрывно связаны с умением критично относиться к своим действиям, знать, как можно эти действия исправить, и уметь исправлять их. Только после того, как каждый человек в коллективе научается отвечать за собственные действия, мы можем ставить творческие задачи перед целым коллективом.

Важным аспектом образования и воспитания в «особом театре» является ответственная целесообразная осмысленная деятельность. В обычной жизни ребята с ментальной инвалидностью встречаются с тем, что их деятельность не имеет конкретного осмысленного результата. Работая над спектаклем, мы совершаем конкретное осмысленное целенаправленное действие. Постановка цели выстраивает всю образовательную и воспитательную стратегию и тактику на ближайший период – год, полгода, несколько месяцев.

<sup>22</sup> Кстати, неадекватная оценка со стороны взрослых – когда, например, неоправданно хвалят — тоже отрицательно воздействует на ребенка, не помогая ему правильно оценивать свои действия.

<sup>23</sup> Возможно, что ситуация современной школьной инклюзии еще даст нам о себе знать увеличением такого рода реакций ребят – с неврозами, психозами и волевой атрофией.



Человек понимает, что и зачем он делает. Он видит результаты и работает над их улучшением. Образование и воспитание в «особом театре» всегда комплексные: развитие тела, эмоций, социальной компетентности, приобретение новых разнообразных знаний.

В «особом театре» образование не заканчивается никогда, так как для человека с особенностями развития (особенно с ментальной инвалидностью) оно должно быть постоянным в силу особенностей восприятия и жизнедеятельности такого человека. С одной стороны, в плане актерской профессии человека с особенностями развития можно учить, используя стандартные современные программы, растягивая их освоение на более длинные временные сроки. С другой стороны, в плане общего развития, образовательный процесс должен быть скорректирован в контексте актуального уровня развития человека и зоны его ближайшего развития, общего уровня развития всего коллектива, а также состояния современной культуры, в контексте которой и действует театр. Таким образом мы встречаемся с очень подвижной образовательной структурой, которая исходит из задач искусства в контексте развития данного конкретного человека, данного коллектива в контексте задач современной культуры и общества. Возникает новая педагогика, замещенная на искусстве, как основном проводнике смыслов и ценностей все быстрее и быстрее меняющейся культуры. Эта педагогика требует нового уровня специалистов, но она способна отвечать на актуальные вопросы современности. И из нее вырастает актуальное искусство – искусство людей с особенностями развития — «особое искусство».

Мы занимаемся «особым искусством» – это то, что возникает после социокультурной реабилитации инвалидов – это собственно социальная и культурная РЕАЛИЗАЦИЯ человека с особенностями развития. С того момента, как человек с инвалидностью начинает не

получать, а отдавать, более того, отдавать именно в сфере созидания новых культурных ценностей, он перестает быть инвалидом, незначимым, малосильным. Он становится активным созидателем и человеком, являющимся членом определенного культурного сообщества. Разница проста: реабилитация – то, что получают, искусство – то, что отдают.

Мы делаем современное искусство. Это очень важно для взрослых людей с ментальной инвалидностью, которые ежедневно занимаются у нас на протяжении всего года и в течение многих лет. Среди них немало людей с довольно сложными диагнозами, о которых мы предпочитаем не говорить, но учитываем особенности их мировосприятия и самовыражения. Каждый выход на публику для них очень важен как в плане творчества, так и в плане социализации. Мы хотим показать, что люди с особенностями развития могут самостоятельно и продуктивно работать в сфере искусства. Это приносит очень важные плоды, превращая их из потребителей социальных благ в соавторов художественных произведений, которые интересны другим.

Различные художественные идеи мы воплощаем в различных формах современного искусства:

- музыкально-пластических спектаклях;
- современных драматических спектаклях;
- документальных спектаклях;
- спектаклях-концертах;
- медиа-спектаклях;
- уличных представлениях;
- перформансах-импровизациях;
- теневых спектаклях;

- танцевальных спектаклях;
- художественных инсталляциях и перформансах и т.д.

В разнообразии форм заложена в том числе идея использования различных способностей и уровня профессионализма наших актеров. Но также в этом заложена идея создания спектаклей для различных категорий зрителей.

## **Художественные мастерские**

Одной из авторских разработок нашей организации является создание художественных мастерских «ОКОЁМ»<sup>24</sup> как места получения первичных ремесленных навыков в сфере ручного труда, как места трудовой занятости, как места трудоустройства людей с ментальной инвалидностью. Отличие художественных мастерских от ремесленных заключается в следующем:

- В них обучаются навыкам различных ремесел, а не одного профильного.
- В художественных мастерских всегда учитывается творчество человека с особенностями развития.
- Продукция художественных мастерских должна иметь, помимо хорошего качества, и отчетливую художественную составляющую с использованием творческого потенциала человека с особенностями развития.

В художественных мастерских существуют, как и в нашем театре, различные этапы подготовки, обучения и собственно работа. Есть досуговые группы, где ребята обучаются первичным трудовым операциям, которые впоследствии превращаются в навыки. Существуют группы из состава театра, когда актеры театра участвуют

<sup>24</sup> Речь идет об опыте художественных мастерских «Окоём» [www.rvmos.com](http://www.rvmos.com)

в художественных проектах мастерской, регулярно занимаясь этим по несколько часов в день, в рамках работы в театре.

Участники мастерской создают как свои индивидуальные работы, так и коллективные. За несколько лет работы мастерской были выполнены различные заказы на создание продукции: от сувениров к ярмаркам до корпоративных подарков большим и малым компаниям, от бутафории к перформансам до костюмов и декораций к спектаклям, от общих художественных работ к индивидуальным художественным произведениям. Мастерские часто являются инициатором создания перформативных действий с использованием своей художественной продукции.

## **ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ**

Важно за любой начальной реабилитацией (вложением ресурсов в развитие человека) видеть перспективу абилитации (возможности становиться полноправным членом общества, имеющим как права, так и обязанности, и социальную ответственность).

Наш театр предлагает альтернативное образование-занятость. Часто мы сталкиваемся с проблемой, что человека с инвалидностью во что бы то ни стало ведут по пути классического образования, затрачивая огромные силы на наращивание академических навыков. В этих случаях более всего страдает мотивация человека, которого ведут не его путем.

В данной части методического пособия мы познакомим вас с основными принципами нашей работы, которые позволяют учитывать непосредственно человека с особенностями развития и выстраивать обучение неакадемическими средствами, не делая

акцент на интеллектуальной составляющей познания как внешнего, так и внутреннего мира.

## **Принципы работы: неклассический подход к образованию**

Как же мы формируем неклассический процесс образования? Мы удерживаем параллельно два акцента — акцент на целостность и акцент на ведущую область, через которую в данный момент происходит развитие. Можно выделить три области — тело, эмоции, интеллект. И четвертая область сознания — это надстройка над телом, эмоциями и интеллектом.

В нашей работе с людьми с особенностями развития ведущей областью обычно становится телесно-аффективная (тело и эмоции), а интеллект обычно вторичен, идет вслед за телесно-аффективной регуляцией. Почему для нас первична работа с телом и эмоциями? Если сравнить телесно-эмоциональную область с интеллектуальной, то можно сказать, что телесно-эмоциональная область — это система “быстрого реагирования”.<sup>25</sup> А нам и нужно сначала включить человека в процессы, от которых он сразу начнет получать обратную связь, еще не вербализуя ее, и не обязательно распознавая ее интеллектом и сознанием. При этом анализ (от простейшего наблюдения до сложной рефлексии) подключается по мере возможности и необходимости и помогает фиксировать работу с телом и эмоциями.

<sup>25</sup> Бардышевская М. К., Лебединский В. В. Аффективное развитие ребенка в норме и патологии. Сборник: Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2-х томах. Серия: Хрестоматия по психологии. Том: 1. 2002. ЧеРо: Высшая школа: Изд-во МГУ, Москва, с.588-681

Опираясь на работу Хомской<sup>26</sup> про различие между эмоциями и интеллектом, мы можем отметить следующие важные моменты для своей работы:

1. Если в интеллектуальной сфере акцент делается на результат, то в телесно-аффективной сфере акцент делается на регуляцию и оценку действий и ситуаций. Это используется нами как возможность в режиме реального времени выстраивать работу тела, вне зависимости от интеллектуального уровня человека.
2. Если в интеллектуальной сфере акцент делается на произвольный контроль, то в телесно-аффективной сфере — на спонтанность, что позволяет нам учитывать большое разнообразие индивидуальных действий, доступных человеку, которые он совершает спонтанно в процессе тренингов. А это, в свою очередь, как раз может вести к обнаружению его личных путей в овладении тем или иным навыком. Мы движемся от спонтанности к осознанности.
3. Телесно-аффективная сфера по сравнению с интеллектуальной отражает потребности и мотивации человека. И это тоже является опорной точкой в работе — потребности и мотивы человека нам необходимо увидеть прежде всего, чтобы идти дальше, либо с помощью них, либо понимать, что пора вместе с ним искать новые смыслы.

Следовательно, в нашей работе чаще всего первичным будет работа через телесно-аффективную сферу, а когнитивное мышление будет использоваться сначала косвенно, а потом как рефлексия, помогающая подниматься на новый более сложный уровень. Также важно отметить единство эмоционального и интеллектуального

<sup>26</sup> Хомская, Е.Д. Нейропсихология эмоций: гипотезы и факты / Е.Д.Хомская // Вопросы психологии. — 2002. — №4. — С.50-62.

развития на каждом этапе в динамике — это не стабильно заданная связь, а взаимосвязи и взаимовлияния внутри целого.

В телесной работе мы опираемся на два направления: на освоение уровней телесно-аффективной регуляции<sup>27</sup> и на «обучение, опирающееся на паттерны движения, связанные с возникновением их в онтогенезе человека в контексте культуры», где «формирование каждого последующего паттерна сопряжено с одновременным отказом от структуры предыдущего этапа, что в конечном счете ведет к ограничению степеней свободы двигательной активности в пользу ее целенаправленности и точности.... В процессе обучения происходит возвращение на предыдущие этапы формирования телесного гнозиса, частичное восполнение отсутствующих двигательных функций, человек с особенностями развития получает возможность максимального на данный момент времени освоения собственного тела»<sup>28</sup>.

### **Принципы работы: телесно-аффективная регуляция, онтогенез и зона ближайшего развития**

Тело и эмоции присущи каждому человеку. Человек/ребенок экспрессивно выражает свои переживания. Чувства захватывают тело и побуждают его к выражению — действию. При столкновении с культурными формами, транслируемыми сообществом, происходит либо узнавание и тогда легитимизация чувств и способов их выражений, либо конфликт и отвержение. Возможны два варианта использования телесно-аффективных состояний. Одно — побуждает его к деятельному выражению собственного состояния, другое —

<sup>27</sup> Подробнее см. с 8-11 данного издания.

<sup>28</sup> Афонин А.Б. «Особый театр» как жизненный путь. — М.: ИД «Городец», 2018, — 160 с.

направлено на восприятие и побуждает развитие мышления. Это роли актера и зрителя, которые необходимо формировать у участников.

Задача работы с телом не в достижении лечебного или оздоровительного эффекта, но в развитии внимания к своему телу и процессам, связанным с самим собой напрямую через тело (так как люди с особенностями развития не всегда могут воспринять словесные инструкции, но могут действовать по подражанию), внимание к пространству вокруг себя, а далее – к партнеру<sup>29</sup>. Работа с телом также влияет на общее психофизическое состояние, приводя организм в целостную систему.

Как правило, люди с нарушениями психофизического развития<sup>30</sup> в той или иной степени не прошли этапы развития на уровне младенчества или раннего детства. В норме на этом этапе должно идти развитие телесного и пространственного гнозиса, аффективного освоения окружающего мира, выстраивание телесно-аффективных связей со значимыми другими. Поэтому можно говорить о необходимости внутри занятий заниматься компенсацией

<sup>29</sup> Вопрос личной гигиены также оказывается одним из важнейших вопросов, имеющих значение к отношениям в коллективе. Эти знания передаются исключительно внутри семьи и от семейной культуры зависят. Бывает довольно трудно объяснить взрослому человеку с особенностями развития, что он должен принимать душ не один раз в неделю и пользоваться, как минимум, дезодорантом. Кажется странным, что при разговоре о работе в театре мы говорим об этом, но это один из культурных кодов современной городской культуры: человек в культуре не должен пахнуть потом. Иначе он отторгается «обычным коллективом», что ведет его к социальной дезадаптации. Это не сложные интеллектуальные, не абстрактные знания, которые не может освоить человек с ментальной инвалидностью, а очень простые и конкретные знания о себе и социуме и очень мотивированные. Более того, часто приходится работать даже над такими, казалось, простыми человеческими навыками, как мытье рук после туалета. В основе – ответственность за научение навыкам гигиены лежит, прежде всего, на родителях.

<sup>30</sup> Под нарушениями психофизического развития понимаются в широком смысле все нарушения познавательной сферы ребенка. «Отклонение от условной нормы одного из параметров: психического или физического, в раннем возрасте обязательно влечет за собой изменения другого. Психофизическое состояние ребенка оценивают в соответствии с общепринятыми нормами, учитывая возрастные особенности и индивидуальные условия формирования.» <https://onlymama.ru/drugie-narusheniya/ovz/deti-s-osobennostyami-psihofizicheskogo-razvitiya/>



развития, связанного с ранним дизонтогенезом. В частности, можно отметить следующие важные аспекты такого рода работы:

- Расширение представлений участника о собственном образе тела до максимально возможных на сегодняшний день пределов: освоение схемы тела; генерализация общего витального тонуса; активизация вегетативной нервной системы (от парасимпатической к симпатической); улучшение бинокулярного зрения; стимулирование процесса дыхания; увеличение мышечного и суставного тонуса; наработка последовательности целенаправленных паттернов движений.
- Стимуляция межполушарного взаимодействия; наработка аналитических и синтетических возможностей (функций) сознания через канализирование различных способов восприятия, например: тональная дифференциация слышимого, за которую несет ответственность правое полушарие мозга, является предпосылкой последующей фонематической дифференциации звуков, формируемой левым полушарием.
- Обеспечение предпосылок развития речи через: ритмизацию дыхания; сенсорную деятельность через слушание и слышание и моторную деятельность через движения.
- Формирование пространственного гнозиса через функциональное означивание различных частей среды, начиная от схемы тела и выходя на схему пространства. При этом в динамическом освоении тела и пространства.
- Развитие памяти: пространственной, ритмической, ритмической речевой, телесной.
- Установление временной протяженности через установление ритмически дробной линейной протяженности занятия.

- Формирование баланса между активным переживанием и пассивным: действие и восприятие.
- Развитие аффективной сферы: через совместное телесно-аффективное переживание; дифференциацию переживаний; обозначение переживаний; узнавание переживаний.
- Разработка специфического языка общения, на котором ребенок с нарушениями психофизического развития способен общаться в настоящее время.

В нашей работе специалисту необходимо стимулировать участника к аффективно-телесным выражениям и ожидать их. Получив даже самый маленький, но индивидуальный ответ, необходимо оформить его в блок социокультурного взаимодействия. В этот момент важно, что человек, который не проявлял видимой произвольной активности, начал действовать. Даже, если эти действия с точки зрения современного общества не нормативны, специалисту необходимо подчеркнуть положительный аспект активности участника в контексте их отношений. Специалисту необходимо стимулировать проявление эмоций участника (которые проявляются прежде всего в аффективном действии), дублировать, отзеркаливать их, называть, обозначать и показывать возможности управления ими. Участнику нужно помочь сконцентрироваться сначала на собственных ощущениях, затем на внешних причинах этих ощущений, и лишь потом появится возможность собрать эти внешние причины – в единый образ другого. Одновременно с этим, специалисту необходимо выстраивать систему продуктивных запретов, помогающих участнику осознать свое тело и свои эмоции, что в конечном счете помогает ему повышать уровень социальной компетентности.

Специалисту, естественно, приходится встречаться с сопротивлением участника в той части занятия, которая на данном этапе лежит в зоне ближайшего развития человека. При этом, направляя его аффективные действия, мы с другой стороны, оформляем их в определенные поведенческие рамки, связанные с правилами социокультурной коммуникации. В свою очередь это связано с установлением системы запретов. Любая культура начинается с запрета – вето. Любой культурный запрет – это продуктивное ограничение, защищающее определенные культурные ценности и помогающее ребенку/человеку ориентироваться в многообразии социальных и культурных контактов. Принятие запрета позволяет принимать общие культурные ценности. Очень важно, что запрет должен быть обозначен тем способом, который в настоящее время может быть воспринят и понят участником. Запрет должен быть непреложным и сопровождаться конкретными действиями, подтверждающими его действенность. В противном случае, запрет не может быть усвоен человеком. Образно говоря, «игрок, нарушивший правила, удаляется с поля игры». С поля игры, а не с поля жизни!

Необходимо при построении педагогической стратегии по отношению к участнику учитывать так же приблизительный генезис выстраивания запрета:

1. непосредственное телесное ограничение со стороны специалиста;
2. символическое обозначение запрета специалистом;
3. сознательное принятие запрета участником;
4. поддержание запрета участником;
5. нарушение запрета участником, т.е. принятие ценности, стоящей за запретом, через его отрицание.

Запрет принимается только через значимого другого. Приблизительная этапность обнаружения и взаимодействия со значимым другим:

1. Субъект вынужден принимать ограничения со стороны другого. Необходимо при этом, чтобы он получал и положительные переживания, сопутствующие или увенчивающие этот опыт.

2. В процессе повторения ограничений субъект принимает их. Необходима вариативность опыта для возможности переноса. В какой-то момент субъект обнаруживает другого в знакомой ситуации пространственно-временных ограничений. Для того, чтобы он его обнаружил, необходимо смещение этого другого, т.е. вариативность. Там, где объект привык видеть обычное ограничение должно произойти некое аффективно окрашенное событие, обозначающее потерю того, кто несет ограничение. Тогда-то, именно за счет потери, и возникает образ другого.

3. Возможность обретения вновь «обозначенного» другого может быть продолжена в совместном переживании опыта внутри ограничений, как опыта посвященных в особые культурные условия. Освоение его так же происходит через вариативность и возможность субъектом транслировать его самостоятельно.

4. Постепенно в ситуации знакомого культурного опыта, взаимодействуя с «обозначенным» другим, субъект определяется с границами собственных возможностей, приобретая значимого другого.

5. Теперь есть возможность варьировать сам образ значимого другого. Можно в известную культурную среду помещать других субъектов. Сначала субъект вынужден удерживать знакомые культурные ограничения в ситуации расшатывания их другими субъектами.

6. Далее появляется возможность принятия существования других субъектов, как необходимых значимых деталей данного пространственно-временного контекста.

7. Среди субъектов вычленяются по-разному значимые другие.

8. Появляется взаимодействие со значимым другим и обозначение его.

9. Субъект обнаруживает себя в определенном пространственно-временном контексте в процессе взаимодействия и удерживания связей с рядом значимых других.

### **Принципы работы: мотивация**

Обучение не лежит в области актуального развития, оно опережает его, задействует ближайший потенциал, еще не актуализированный опыт. Таким образом, сохраняется не только логика последовательности в обучающем процессе, но и учитывается мотивация человека, так как задача в таком случае является доступной для выполнения.

В мотивации, прежде всего, важно понять, как сохранять интерес участников к деятельности. Основываясь на труде Л.С. Выготского<sup>31</sup>, мы выделяем три момента, касающихся формирования этого интереса:

1. «Психологический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать учащегося к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что учащийся будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность»<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 477 с.

<sup>32</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 477 с.

2. «Весь вопрос в том, насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонним для него влиянием наград, наказаний, страха, желания угодить и т.п. Таким образом, закон заключается в том, чтобы не только вызвать интерес, но чтобы интерес был как должно направлен»<sup>33</sup>.

3. «...использование интереса предписывает построить всю педагогическую систему в непосредственной близости к жизни, учить учащихся тому, что их интересует, начинать с того, что им знакомо и естественно возбуждает их интерес»<sup>34</sup>.

Для поддержания мотивации важно в процессе работы наращивать объем преодоления напряжения, создавать «провокации», чтобы можно было учиться сохранять задачу в неожиданных условиях, учить критериям оценки своего труда и предъявлять требования к себе, а также совместно вырабатывать критерии, формировать ответственность за свой труд.

## **Принципы работы: курс на ответственность**

Любая спонтанная ситуация является материалом для рефлексии. При этом рефлексия присутствует, прежде всего, как запланированный элемент обучения. В процессе обучения большое внимание на всех этапах уделяется рефлексии, от простого наблюдения до сложного анализа. Рефлексия способствует развитию ответственности. Она присутствует не только в самом обучающем процессе, но и во всех сопровождающих социальных процессах. На пути обучения любого человека, в том числе с особенностями развития, любым знаниям, умениям и навыкам, необходимо выстраивать работу таким образом, чтобы постепенно влияние

<sup>33</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 477 с.

<sup>34</sup> Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 477 с.

специалиста уменьшалось, а ответственная и рефлексивная деятельность обучающегося возрастала.

Часто общее образование и дальнейшее профессиональное образование именно потому фактически (а не формально) недоступно, что способы его передачи не соответствуют возможностям восприятия человека, а также его базовым потребностям. В результате чего ни мотивация, ни последующие самоконтроль, самосознание и непосредственно социальная ответственность невозможны. Если мы хотим, чтобы человек был не только пассивным потребителем услуг, мы должны иметь возможность делегировать ему какую-либо социальную ответственность. Формируя представление о трудовых отношениях у человека с ментальной инвалидностью, необходимо постепенно воспитывать ощущение его ответственности на разных уровнях:

- Формирование ответственности «за себя» и свою деятельность происходит при столкновении с правилами сообщества, то есть с культурными запретами. В результате у человека появляется ощущение собственной целостности.
- Формирование ответственности «за другого» возникает при взаимодействии в группе. В результате формируется ощущение «другого» и присваиваются культурные ценности сообщества.
- Формирование ответственности «за дело» возникает в совместной групповой деятельности. В результате формируется ценность деятельности в данном виде творчества или ремесла.

Не сформировав эти три вида «ответственности» у человека с особенностями развития, мы не сможем с ним заниматься каким-либо

видом деятельности, связанной с получением того или иного результата.

Многие люди с ментальной инвалидностью слишком зависимы от внешней оценки. Часто эта зависимость формируется, как зависимость от мнения родителя. Для того, чтобы иметь возможность делегировать ответственность этому человеку за трудовой процесс, нам необходимо сознательно работать над тем, чтобы критерии оценки деятельности постепенно переходили внутрь человека, в его сознание. Если он вообще способен ориентироваться пусть и на внешнюю, но все же оценку качества, мы совершенно уверенно можем говорить, что в зоне его ближайшего развития может быть интериоризация<sup>35</sup> этого опыта. К сожалению, часто приходится наблюдать обратную картину, когда родители, учителя, мастера производства тотально контролируют действия человека с особенностями, боясь, видимо, потерять свое значение для данного человека, боясь потерять контроль над ним. Зависимость от внешней оценки делает человека несвободным и непродуктивным в трудовой деятельности.

Вначале специалист задает последовательность трудовых действий и контролирует ее на каждом этапе работы. В качестве промежуточного этапа, если необходимо, можно создавать наглядные инструкции: перечень трудовых операций или опора на картинки-пиктограммы, иллюстрирующие процесс, но со временем необходимо уменьшать количество «костылей». Осваивая рабочие навыки, человек должен сам научиться оценивать свою деятельность

<sup>35</sup> «В психологии интериоризацией называют формирование внутренних структур человеческой психики, посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Любое сложное действие, прежде чем стать достоянием разума, должно быть реализовано вовне.» <https://ru.wikipedia.org/wiki/Интериоризация>



без опоры на оценку мастера, и постепенно контроль за процессом и результатом должен перейти к нему. В рабочем процессе важно в группе обсуждать его результаты, в том числе, формируя критичность относительно своих действий, а также вырабатывая общий язык коммуникации в рамках трудового процесса. Конечно, после того, как работник завершил процесс, мастер принимает или не принимает его работу. Но работник сам решает, когда он должен закончить работу и представить ее как готовую.

Еще один аспект ответственности весьма сложен для решения: ситуация прогула или отсутствия по болезни. Кто несет ответственность за прогулы и не взятые больничные листы: сам человек или его родитель? Если человек прогуливает работу, как сделать так, чтобы он не прогуливал? На обычном производстве работающие люди обладают так или иначе определенным уровнем социальной компетентности, не позволяющей им просто так прогуливать, так как они понимают, что могут вследствие этого лишиться работы. А в ситуации человека с ментальной инвалидностью, если он неважно себя чувствует, или лень идти на работу, или просто по дороге что-то интересное случилось, что делать? Должен ли родитель отвечать за такое поведение, если мы говорим о том, что нужно делегировать ответственность самому человеку? Должен ли родитель ходить со своим взрослым ребенком ко врачу и брать за него больничный лист? Или же все же он должен научить своего ребенка самого ходить в поликлинику и брать больничный? Конечно, в каждом конкретном случае приходится ориентироваться на возможности человека с особенностями, его отношения с родителем и на готовность родителя что-то менять в отношениях со своим ребенком. Однако, если мы говорим о стратегических моментах, то за приход на работу отвечает сам человек и его родитель,

который должен сформировать у него чувство ответственности за свое дело<sup>36</sup>. Возможно, в ряде случаев необходима организация службы сопровождения человека на работу, если он самостоятельно не может доехать. Однако отношение к работе все же во многом формируется в стенах родного дома.

Довольно часто приходится встречаться с тем, что, если человек с особенностями развития не привык к регулярной, а особенно трудовой, деятельности, он стремится уменьшить количество своих приходов на работу или тотально опаздывает. Так, в нашей практике есть несколько человек, которые хронически опаздывают, при том, что они сами добираются из дома к нам в центр. Родители отслеживают их своевременный выход из дома, но по дороге в силу своих специфических пристрастий (к компьютерным играм в телефоне или «зависанию» на дороге) они добираются на 30-60 минут позже условленного срока. Эта ситуация является весьма сложной для специалиста, так как он, с одной стороны, не может игнорировать опоздание, так как это нарушение трудовой дисциплины и социальных норм. С другой стороны, у него нет никаких инструментов воздействия на человека, чтобы он изменил своим привычкам и стал приезжать вовремя. С третьей стороны, для специалиста (да и для самого опоздавшего человека) весьма затратным в душевном плане является ежедневное обсуждение этой ситуации. Необходимо придумать психологически нейтральную структуру вхождения человека после опоздания – так, чтобы она была ему понятна, не очень приятна, но допустима, и так, чтобы после

<sup>36</sup> Здесь становится понятным, какую огромную роль играет формирование социально-бытовых навыков в семье и делегирование за них ответственности самому человеку с особенностями развития. Ведь, если он не научился мыть посуду, полы, убирать за собой, ходить в магазин и готовить, ему будет очень трудно объяснить, зачем ему вообще ходить на работу, не опаздывать и нести за нее ответственность.

некоей «штрафной деятельности» он самостоятельно мог включиться в общий трудовой процесс<sup>37</sup>.

Одним из важнейших аспектов трудовой деятельности является переживание длительности труда: человек должен не просто научиться отторгивать свои желания в угоду трудовому процессу, но и делать это в течение определенного времени. Часто приходится встречаться с такими заявлениями молодых людей: «а мне не хочется», «я устал», «хочу отдохнуть» и проч. Нужно различать действительную усталость человека и его умение заявить о ней от манипуляционных высказываний об усталости и ослабленную силу воли. Естественно, в рабочем процессе необходимым образом должен быть учтен отдых в чередовании с действием. Однако, то, насколько часто необходим перерыв в деятельности, зависит и от коллектива, и от характера работы, и от ее интенсивности и устанавливается специалистами, а не самими участниками.

## **Принципы работы: общие принципы обучения**

В любом виде деятельности мы опираемся на следующие педагогические принципы обучения:

1. «От общего к частному». Этот принцип работает у нас в обе стороны. От общего к частному тогда, когда нужно, чтобы человек постепенно встраивался в предложенный микросоциум — через создание социальной плотности и нахождения его места

<sup>37</sup> Так, например, при опоздании на телесную разминку, с которой у нас в организации начинается любое занятие, человек должен выполнить определенную последовательность штрафных физических действий (упражнений), которые, с одной стороны, «включают» тело и сознание человека в контекст работы группы. Эти действия понятны (например, определенное количество приседаний или отжиманий), не очень приятны, но снимают моральное напряжение, которое испытывает и опоздавший, и специалист, и группа. Совершив это действие самостоятельно, человек как бы восстанавливает себя в правах и включается в дальнейший групповой процесс. Конечно, за опоздание он приносит формальное извинение и объясняет его, но делается это лишь для повышения самосознания и восстановления отношений с ведущим специалистом. То есть, все это имеет непосредственное отношение к формированию ответственного поведения в контексте социальных норм.

в общем пространстве, переходя к личным задачам. И наоборот, от частного к общему тогда, когда важно зацепить личный интерес для сохранения мотива, и только потом к общим смыслам и задачам.

2. «От простого к сложному». Происходит наращивание каждого отдельного навыка. Здесь важно соблюдать зоны актуального и ближайшего развития. Прежде всего, это необходимо учитывать для сохранения или приобретения мотивации к деятельности.
3. «От внешнего к внутреннему». Мы движемся от деятельности с опорой на внешний стимул, внешний образец к своему личному внутреннему критерию цели деятельности и качества ее результата. Чем дальше человек сознательно уходит от образца после усвоения навыков, тем ближе становится к искусству. Здесь мы наблюдаем движение от пассивного вовлечения к активному творческому высказыванию.
4. «От известного к неизвестному». Мы движемся от знакомых понятных действий/образов/продуктов к созданию своего действия/образа/продукта, или к наполнению уже знакомого действия/образа/продукта другим качеством.
5. «От легкого к трудному». Мы движемся от простых в освоении действий/образов/материалов к технически более трудным. Здесь также важно соблюдать зоны актуального и ближайшего развития, учитывая мотивацию к деятельности. Опыт преодоления трудностей увеличивает активность участника, делает его более уверенным, как в деятельности, так и в самооценке.
6. «От близкого к далекому». Мы движемся от краткосрочных проектов к долгосрочным. В данном аспекте важно формировать умение переживать разные степени незаконченности своей деятельности, не сиюминутного результата. Это связано и с

вопросом мотивации выдерживать в долгосрочном периоде выполнение поставленных задач.

7. «От личного к групповому». Этот процесс также может быть взаимнообратным. От личного к групповому мы движемся тогда, когда человек не умеет учитывать других и ему недоступна групповая форма работы. А от группового к личному мы движемся тогда, когда человеку сложно найти себя и свое личное высказывание, свой язык тела, голоса, образа и так далее.
8. «От помощи к самостоятельности». В работе важным этапом является готовность и умение принимать помощь в начале, а также постепенно переходить к самостоятельным действиям.

### **Принципы работы: референтное общество и роль специалиста**

Что касается непосредственно работы специалиста с участником, главным акцентом является то, что взаимодействие начинается именно с интереса специалиста, проявленного к участнику. Вновь пришедший участник становится для специалиста значимым другим. Тогда на основе этого интереса возможно ответное проявление интереса участника. Позже этот первичный социальный опыт может быть перенесен на взаимосвязи с другими людьми.

В разговоре о значимом другом для нас проявляется еще одна острая тема — тема помощи значимому другому. Необходимо проводить четкую границу между тем, что такое делать что-то ЗА кого-то, и тем, что значит создавать такие условия, чтобы человек начал движение к самостоятельному действию. Это один из острых и актуальных вопросов обсуждения с родителями и близким окружением, решив который мы открываем путь к самостоятельности,

а значит, ответственности человека, что начинает делать его социально значимым в обществе.

Когда мы говорим, что человек социальное существо, мы предполагаем, что он автоматически является частью какого-то сообщества. В ситуациях с людьми с особенностями развития это всегда непростой вопрос. Человек, будучи социальным по происхождению существом, стремится примкнуть к какой-либо группе. Самой первой на пути человека группой становится семья, а далее группы выбираются по разным критериям. Для людей с ментальной инвалидностью это всегда острый вопрос, к кому хочется и можно примкнуть, что часто приводит к двум крайностям – находиться в закрытой группе таких же, как ты, в условной изоляции или сталкиваться с регулярным неприятием в «открытом пространстве». Как оказаться, с одной стороны, не изолированным от общества в целом, а, с другой стороны, оказаться в принимающем сообществе, в котором было бы возможно развиваться своим путем?

Так как референтность подразумевает косвенное влияние группы на индивида, то можно сделать вывод, что принимающая среда будет мотивационной, а агрессивная среда будет провоцировать выученную беспомощность (ощущение бесполезности действия, даже в отсутствие помех, за счет накопленного отрицательного опыта). Но нам очень важно разобраться, что будет являться принимающей средой, как и зачем должна создаваться такая референтная группа.

Референтная группа для нас:

- Является источником опыта и информации. Значит, мы создаем такие условия, в которых возможно получение опыта. В этом случае человек должен иметь возможность быть принятым таким, какой он есть, и быть в безопасности,

ошибаясь достаточное количество раз для приобретения нового опыта. Гибкость в более агрессивном сообществе возможна только при огромной волевой составляющей. Но ее сначала нужно сформировать в более безопасной среде.

- Является эталоном поведения и моральных норм. В этой связи большая ответственность лежит на педагогическом процессе, включая работу с родителями. То, что является неприемлемым, должно оставаться неприемлемым. Другой вопрос, что формирование должно происходить благодаря тому, что мы меняем не самого человека, а подход к нему.
- Отражает личность и ее проявления. Важна прежде всего индивидуальная ценность человека. Поэтому мы почти никогда в социальных процессах не обращаемся к такому явлению, как диагноз. И наши группы не формируются на принципах объединения по диагнозам.
- Позволяет продвигаться человеку от пассивного к активному участию в деятельности сообщества, до полного участия в создании референтного общества. Для этого мы опираемся в работе на уровни телесно-аффективной регуляции, наблюдая на каком этапе находится сейчас человек и куда он движется. А также внимательно следим за его зоной ближайшего развития, чтобы вовремя предложить переход из одной группы в другую или вовремя менять сложность задач, чтобы тем самым сохранять мотивацию к деятельности.
- Позволяет принимать новых участников теми участниками, которые находятся на активной стадии участия. Придя в нашу студию в обычный рабочий день, можно увидеть, как более опытные участники студии принимают нового человека: окутывают вниманием, создают благоприятную атмосферу,

объясняют правила нахождения в данном пространстве, знакомят с участниками пространства. Они это делают по собственной инициативе, потому что чувствуют себя уже хранителями традиций, могут ввести в курс дела, провести экскурсию по помещению, рассказать про студию и театр.

- Позволяет выходить из нее вовне, будучи открытой. Участник, накопив достаточную осознанность, может расширять свои действия по отношению к другим референтным группам, как к социальным, так и к образовательным и профессиональным. В случае людей с инвалидностью этим выходом может быть подходящее трудоустройство и самореализация.

## **Принципы работы: формы и виды обучения**

Тренинговая форма работы является наиболее продуктивной формой в нашей деятельности для развивающего обучения людей с инвалидностью. Тренинг – это групповой процесс, в рамках которого происходит обучение. Тренинг динамичен, что позволяет удерживать внимание более длительное время в отличие от классических форм обучения (занятия, уроки, семинары, лекции, демонстрации и т.д.). Самое важное в тренинге то, что он предоставляет возможность проявляться спонтанным процессам человека, о которых мы говорили, затрагивая тему соотношения телесно-эмоциональных и интеллектуальных процессов. Именно в этой форме нам открывается возможность идти через спонтанность к освоению ремесла и далее в обратную сторону, от наращивания мастерства снова в свободное, но уже более осознанное самовыражение. Первым спонтанным самовыражением мы прокладываем тот самый неклассический путь: видим, слышим, чувствуем то, что человек говорит на каком-то своем, ему только свойственном языке в настоящем времени.



В тренинге сами участники являются инициаторами многих процессов, это создает активную вовлеченность. В тренинге происходит разнообразное взаимодействие, что ведет как к гибкости самого участника (а не к застреванию на однотипной реакции), так и к возможности разноуровневого подхода для специалиста. При этом каждый участник тренинга находит свои собственные решения для поставленных задач. А это принципиально важно в нашей среде, в которой театральная деятельность предлагает участнику возможность самоактуализации, возможность быть ценным в своей уникальности. Сами же по себе найденные индивидуальные решения в тренинге являются материалом для будущего творческого продукта. Ведь материалом для режиссера особого театра является прежде всего сам актер.

Актеру важно ставить такие задачи, которые актуальны именно для него в данный момент. Важно, чтоб актер понимал, что он делает и зачем. Не обязательно на уровне слов, но на уровне его личного сознания. Часто мы сталкиваемся с позицией по отношению к инвалиду как режиссер к актеру, когда жизнь инвалида режиссируется кем-то, а он является лишь актером, выполняющим не свою, но режиссерскую задумку. А мы даем человеку задачу и возможность самостоятельно ее решить. В этом и происходит спонтанное развивающее обучение.

Выготский выделяет два вида обучения – спонтанное (человек учится по своей программе) и реактивное (человек учится по «чужой» программе). Согласно исследованиям, спонтанное обучение является более длительным, но более эффективным.

В театре-студии преимущественно делается акцент на спонтанное обучение, через свой личный опыт, прежде всего телесный и эмоциональный. В театре-студии участник осваивает

систему тренингов своей группы, в рамках которой выявляется актуальный телесный и эмоциональный потенциал и зону своего ближайшего развития. Внутри задач тренингов преимущественно отдается предпочтение спонтанному обучению, используя спонтанно возникающие ситуации.

С описанной формой обучения можно познакомиться в описаниях наших тренингов разной направленности. С другими формами обучения и работы можно познакомиться в методическом пособии мастерских «Воображение на кончиках пальцев».

## **Организация работы: преемственность и формирование групп**

Преемственность шагов внутри референтного сообщества аналогична стадиям развития ребенка – сначала позиция безопасного мира с полным принятием, потом нарастание физической самостоятельности, которая сменяется психологическим отрывом и путем в больший мир. То есть на каждом из уровней телесно-аффективной регуляции возможен свой референтный коллектив, в котором существуют свои нормы и правила коммуникации. Такими референтными группами в нашей работе являются рабочие группы, в которые участники попадают на основании социальной компетентности и доминирующего уровня телесно-аффективной регуляции. Эти уровни нельзя строго привязать к тем группам, которые сформированы, потому что внутри групп не существует полной однородности, да и в становлении каждого этапа телесно-аффективной регуляции нет жесткой последовательности: можно наблюдать сосуществование признаков разных этапов при доминировании одного. Тем не менее, для групп более младшего возраста, а также для групп с менее сформированным социальным

опытом мы ориентируемся преимущественно на первые три уровня: группы «Игроки», «Исследователи» и отчасти «Первооткрыватели». Четвертый и пятый уровни более соответствуют работе со старшими группами: «Созидатели», «Деятели», «Мыслители», «Творцы».

Также эти уровни телесно-аффективной регуляции наблюдаются в освоении любого нового навыка в разных видах нашей деятельности.

Рассмотрим, как технически устроена система формирования и преемственности между нашими театральными группами. Для того чтобы попасть в театр-студию, потенциальный участник с родителями (другими представителями участника) приходит на первичное знакомство. Это первая встреча с методистом и специалистами, целью которого является понять, с одной стороны, желания, причины, готовность и возможности участия в студийной жизни, с другой – увидеть актуальную ситуацию с учетом семейных взаимоотношений.

После первичного знакомства участник зачисляется в одну из групп, наиболее подходящую по мнению специалистов по результатам общения на первичной встрече. Далее участник проходит адаптационный период (возможно, занимается сначала неполное время и т.д.). По результатам адаптационного периода педагогический консилиум подтверждает продолжение занятий в данной группе или обсуждает более подходящие для участника варианты. Мониторинг каждого участника происходит на протяжении всей его работы в театре-студии. Педагогические консилиумы собираются как планомерно-регулярно для подведения промежуточных результатов, так и по отдельным вопросам, задачам, в том числе с участием родителей (представителей участника). Перевод из группы в группу осуществляется также по решению

педагогического консилиума в диалоге с участником и семьей, когда участник достигает актуального развития в данной группе и нуждается в новых условиях для развития.

В деятельности театра-студии существует прямая преемственность между группами, которые изначально выстроены как этапы развития. Участник любой группы имеет возможность перейти на следующую ступень именно в актуальный на его пути развития момент. Важнейшим принципом развития от группы к группе является постепенное приближение к полноценной социальной ответственности (как в бытовом, так и в трудовом, творческом и социальном аспектах).

На текущий момент в театре-студии есть следующие группы:

- «Игроки»: ведущая деятельность – игровая; это участники от 8 до 12 лет, важнейшей целью для которых является усвоение правил и принципов общения и взаимодействия через игру.
- «Исследователи»: ведущая деятельность — социальное взаимодействие и трудовая деятельность, большое количество времени уделяется рутине и ответственности за простые действия.

Следующие три группы имеют схожие цели, отличаются по возрастному критерию и возможности погружения в театр как основную форму деятельности:

- «Первооткрыватели»: ведущая деятельность — социализация с выходом во внутреннее творчество.
- «Путешественники»: ведущая деятельность — социализация с выходом во внутреннее творчество с постепенным выходом на внешние результаты.
- «Деятели»: ведущая деятельность — социализация с выходом во внутреннее творчество с постепенным выходом на внешние результаты.

- «Созидатели»: переходная группа к профессиональной актерской деятельности, актерская группа с небольшим сценическим опытом.
- «Мыслители»: ведущая деятельность – профессиональная актерская.
- Отдельно выделяется группа «Творцы» – трудоустроенные в художественные мастерские «Окоём», ведущая деятельность — ручной труд.

### **Организация работы: первичное знакомство**

Оценка уровня развития ребенка/подростка/молодого человека/взрослого с ментальной инвалидностью проводится в момент его поступления и в процессе продвижения его по этапам социокультурного взаимодействия. У нас существует специальная экспертная группа первичного приема, в которую входит психолог-методист и/или специалист какого-то конкретного направления работы. Эта группа должна принять решение о целесообразности участия человека в нашей организации, исходя из его возможностей и потребностей, запросов родителя, возможностей театра-студии и мастерских на сегодняшний период, наличие подходящей референтной группы. Эта экспертная группа оценивает, прежде всего, наличие у человека представления о значимом другом и усвоение им правил социокультурного взаимодействия, связанных с наличием соответствующего уровня телесно-аффективной регуляции.

Для этого при наборе группы необходимо оценить у каждого:

- уровень развития тактильного восприятия;
- уровень развития зрительного восприятия;
- уровень развития слухового восприятия;
- уровень двигательного развития, включая оценку крупной и мелкой моторики;

- уровень развития речи;
- уровень развития телесно-аффективной регуляции.

У человека с особенностями развития дефицит в восприятии, но видим мы это в его действиях. Необходимо понимать, над какими дефицитами в восприятии и понимании воспринимаемого необходимо работать, чтобы достичь максимального, устойчивого эффекта в рабочем процессе. Специалист должен вступить в контакт с человеком и попытаться определить стиль его взаимодействия с окружающим миром, потенциальные возможности в решении различных задач.

Оценивается, наличие у человека представления о значимом другом и усвоение им правил социокультурного взаимодействия, связанных с соответствующим уровнем телесно-аффективной регуляции. Отслеживается наличие и качество произвольных действий, навыки самообслуживания. Оценивается также наличие и качество игровой деятельности. При этом необходимо учитывать, что человек с ментальной инвалидностью часто демонстрирует не свои реальные способности, а степень их востребованности. Необходимо понимать, что на этапе знакомства удастся выявить лишь самые поверхностные аспекты личности. В дальнейшем в период адаптации необходимо будет уточнить видение целостного образа человека. В процессе же дальнейшей деятельности с развитием его социальных и профессиональных навыков необходимо будет постоянно отслеживать изменения в плане его социальной и трудовой компетентности для постановки новых развивающих и трудовых задач.

На адаптационном периоде работы необходимо уделить время принятию правил в данном месте и установлению социальных связей с новым коллективом. Адаптационный период мы предлагаем

проводить в течение месяца (максимум двух месяцев) в процессе регулярной, не менее 2-х дней по 2,5-6 часов в неделю совместной деятельности.

По итогам адаптационного периода мы предлагаем зафиксировать его результаты с использованием опросника для специалиста. После анализа результатов становится понятным, кто из участников готов к сопровождаемому трудоустройству, кто к трудовой занятости, а кто к игровым или творческим занятиям.

## **Организация работы: опросник для специалиста<sup>38</sup>**

### **Критерии оценки прохождения этапа социально-трудовой адаптации**

ФИО участника программ \_\_\_\_\_

#### **1. Телесно-аффективная регуляция и социально-бытовые навыки:**

- Уровень символической регуляции (понимание инструкции и обращенной речи в контексте деятельности минимум с 3 раза).
- Способность контролировать свои желания в контексте социальных и трудовых отношений (в том числе способность ожидать).
- Знание и следование социальным правилам коллектива.
- Способность находиться в группе.
- Соблюдение тишины и границ другого человека.
- Способность соблюдения социально-бытовых навыков (в том числе личная гигиена, самообслуживание, способность самостоятельно сменить одежду на рабочую, способность убрать за собой).

#### **2. Трудовые навыки:**

- Наличие стабильной мотивации к деятельности.

<sup>38</sup> Авторы опросника Афонин А.Б., Осипова Е.А.

- Способность самостоятельно подготовить рабочее место и убрать его.
- Планирование действия.
- Самостоятельные действия по задаче.
- Оценка результата действия.
- Улучшение результата.
- Наличие самостоятельного творческого видения.

### 3. Соблюдение дисциплинарных правил:

- Ориентированность на ведущего.
- Соблюдение правил группы.
- Соблюдение времени и места рабочего процесса (в том числе отсутствие опозданий на рабочее место более чем на 20 мин).

*Инструкция по заполнению: поставить напротив каждого пункта знак “+” в случае наличия, знак “—” в случае отсутствия пункта. Посчитать все знаки “+”, внести в графу “Окончательный балл по результатам оценки”.*

## **Организация работы: структура рабочего дня**

Мы имеем опыт организации рабочего дня различной продолжительности: от 4 до 6 часов. Естественно, это довольно большие временные отрезки. Человек с ментальной инвалидностью, по нашему опыту, прекрасно может быть продуктивным в течение этого времени, если правильно распределить нагрузку, отдых и смену деятельности внутри того или иного занятия. Рабочий день всегда начинается с телесной и социальной разминки, которая, как правило, продолжается от 30 минут до 90 минут. После 15-20 минутного перерыва следует один рабочий отрезок примерно на 60 минут, затем на 60 минут обеденный перерыв с уборкой после него, затем еще от 60 до 90 минут рабочего времени и в завершение уборка помещения.



Обед или чаепитие – это и форма социализации, и формирование социально-бытовых навыков, и психологическая разгрузка. Его организация необходима в процессе работы с человеком с ментальной инвалидностью. Развитие социально-бытовых навыков становится также частью трудового процесса. Человек в трудовом коллективе имеет большую, нежели в домашних условиях, мотивацию к уборке помещения, приготовлению еды, мытью посуды, так как здесь эта деятельность мотивирована, целесообразна и является одной из непреложных ценностей.

Занятия досуговых групп длятся не менее 2,5 часов, включая чаепитие. По нашему опыту продолжительность комплексного занятия для человека с ментальной инвалидностью важна в контексте его потребностей, когда ему требуется больше времени для усвоения материала, для установления социальных отношений, чем это происходит для нормотипичного ребенка.

## **Организация работы: советы родителям**

Как было сказано выше, работа над развитием ребенка неразрывно связана со взаимодействием с его родителем. Ниже мы приводим несколько базовых пожеланий родителям, вызревшие в процессе нашей многолетней работы.

- Важно помнить, что ребенок не равно маленький ребенок. По факту рождения человек по отношению к родителю является ребенком. Но с возрастом, кем бы и каким бы он ни был, человек становится взрослым по отношению к обществу и к себе. Ожидание формирует возможность. В случае с возрастом, ориентир родителя внутри себя на взросление ребенка дает ребенку возможность взрослеть. Мать или отец должны принять его как отдельного человека, самостоятельную

личность, у которой в жизни есть свои цели. Задача родителя — оказывать поддержку, адекватную для возраста, психического и физического состояния ребенка.

- У человека в силу социальной природы есть необходимость быть частью общества. Это становится возможным при развитии ответственности за свои действия и результаты труда. Если человек является только получателем, он не может стать полноценным членом общества. Поэтому важно ориентироваться на цепочку "развитие самостоятельности — развитие ответственности — социальная значимость человека". Развитие самостоятельности начинается с бытовых вопросов, когда родители учат ребенка самого себя обслуживать. Очень важно научиться доверять ему, позволять ошибаться, давать ему возможность выбирать и чувствовать ответственность за свой выбор. Не пытаться делать все за него, потому что у него не получится «правильно». Только преодолевая трудности и шибаясь, любой человек, с особенностями он или нет, может повзрослеть. Это постепенно происходит, когда человек видит, как его действия имеют последствия и влияют на окружающих людей и на него самого.
- В раннем детстве для ребенка значимый другой — это его родитель (или тот, кто о нем заботится). Через самого близкого значимого взрослого расширяется круг общения. Необходимо наладить прежде всего эту связь.
- Во многих случаях внимание человека с инвалидностью полностью замкнуто на родителях, и поэтому их уход действительно может обернуться катастрофой. Поэтому важно, чтобы родитель принял своего ребенка, как ценного члена

общества, и помогал бы ему налаживать контакт среди других людей. Человеку необходимо попасть в свое сообщество, субкультуру. В нашем театре-студии в последнее время подобное сообщество сформировалось, где ребята разных возрастов после занятий общаются уже друг с другом без участия специалистов, встречаются за пределами нашего пространства. У них появляются значимые другие как среди специалистов, так и среди сверстников. Они постепенно выходят за рамки своих семей.

- Истинный мотив движется, прежде всего, по линии самого предмета интереса, а не по побочным эффектам (страх, боль, награда). Важно для мотивации искать настоящие интересы.
- Родители обеспокоены будущим своих детей, понимая, что в нашей стране человеку с инвалидностью найти себе работу, даже если у него сохранная психика, невероятно сложно. Зачастую, они отправляют ребенка в какой-нибудь специализированный колледж в надежде, что он получит там востребованную профессию. При этом, процесс обучения может совершенно никак не соотноситься с наклонностями и способностями человека. Ничего путного из этого не выходит. Люди с ментальной инвалидностью часто обладают, в большей степени, способностями к творческим занятиям, чем к изучению точных предметов. Многим нравится ручной труд в художественных мастерских. Важно дать возможность человеку с особенностями попробовать себя в разных направлениях, а потом уже серьезно сосредоточиться на тех занятиях, к которым у него есть способности.
- Ориентир на диагноз может быть полезен в правовом поле (льготы, защита интересов и т.д.), в медицинском поле (при

решении о медикаментозном сопровождении), при вопросах безопасности (наличие приступов и т.д.). В поле общения и взаимодействия диагноз не является ведущим параметром и ориентиром. Главный «ориентир-диагноз» — это Человек. Не взирая на отклонения, родитель должен относиться к своему ребенку как к равноправному Человеку.

- Жизнь родителя не равно жизнь ребенка. Еще одна важная проблема родителей, особенно матерей, состоит в том, что они чувствуют себя «придатком» к своему ребенку, понимая, что он будет всегда зависимым. Сепарация не наступает иногда слишком долго, а иногда и вовсе не наступает. Взрослым людям в подобной ситуации обязательно нужна поддержка специалистов. Ведь главное для любого ребенка, с особенностями он или нет, чтобы их мама была в эмоционально сбалансированном состоянии. Родитель также должен быть полноценной отдельной личностью со своим кругом общения и интересами.
- Любое, даже самое неудобное и неприемлемое поведение, прежде всего, является сообщением человека кому-то о чем-то важном. Поэтому первостепенно важно узнать, о чем именно хочет сказать человек. Тогда дальше смогут открываться способы, как научить сообщать это важное приемлемым способом. Зачастую можно наблюдать такую картину: детей с расстройством аутистического спектра учат чему угодно: физике, математике, читать, писать, считать, помещают ребенка в инклюзивные классы, одним словом, делают все, кроме самого главного — научить человека общаться. А для этого надо немного — захотеть услышать, понять ребенка. Как это можно сделать? Нужно постараться понять, как он живет в

данную минуту, как воспринимает то, что приходит из внешнего мира и как выражает себя в ответ. Взрослым надо научить человека общаться! Например, ребенок не разговаривает. И родители тратят иногда много сил и денег, пробуя новейшие методики, надеясь на чудо. Но человек — не робот, а речь — не какое-то фантастическое умение, возникающее по взмаху волшебной палочки. Речь возникает у человека в социуме, когда он ощущает потребность общаться. Видимо, какие-то социокультурные механизмы выпали из нашей культуры, поэтому количество детей с подобными расстройствами в последнее время увеличилось. Когда взрослые люди начинают с вниманием относиться к миру ребенка, который не похож на их собственный уклад, ситуация может постепенно измениться. Если мы что-то предполагаем про ребенка, это не значит, что так оно и есть. Нужно помнить, что это лишь гипотеза, которая нуждается в неоднократной проверке.

## **ЧАСТЬ ТРЕНИНГОВАЯ**

### **Серия тренингов “Язык своего тела”**

#### **Тело как язык, движение как высказывание**

В методических рекомендациях к этому блоку мы рассмотрим работу с телом в контексте системы уровней телесно-аффективной регуляции. Само понятие телесно-аффективной регуляции предполагает значительный вклад тела в процессе контроля за аффектом в связке с овладением собственным интеллектом. Размышляя о теле, мы всегда утверждаем, что оно — «дом» для сознания. Мы имеем в виду плотную взаимосвязь между материальной и душевной (психической) составляющей, которая

проявляется как в одну, так и в другую сторону. В психосоматической практике есть исследования, подтверждающие влияние психологического состояния на тело и его здоровье, следовательно, если есть «транспорт» в одну сторону, значит он есть и в другую. Можно утверждать, что телесная работа влияет на состояние человека. Так, улучшая этот «инструмент» (тело), мы улучшаем механизмы управления своими переживаниями, сознанием. Если говорить в контексте принципов телесно-аффективной регуляции, происходит развитие связки «аффект – интеллект».

Очень часто в организациях, работающих с людьми с ментальной инвалидностью, мы можем увидеть работу с телом только в том случае, если у человека есть выраженные двигательные нарушения. Мы считаем это в корне не верным, поскольку тело универсальный инструмент, через него проходит масса процессов, пусть даже бессознательных, они все равно переживаются и удерживаются, а затем создают опору для развития глубинных внутренних механизмов, управляющих поведением.

В процессе нашей деятельности мы сформулировали принципы работы с телом: путь человеческого тела из отстраненности в коммуникацию и телесную выразительность. Такая работа одинаково подходит всем участникам с любой физической подготовкой: людям, имеющим выраженные особенности развития (в том числе, нарушения движения), и не имеющим таких особенностей; тем, кто освоил вербальную коммуникацию, и тем, кто не владеет ей. На каждом уровне мы обнаружили свои характерные социальные и эмоциональные потребности, опорные механизмы. На основе этого мы сформулировали стратегию развития человека через его телесный гнозис.

Мы не можем игнорировать тот факт, что развитие человека в целом невозможно вне социального контекста. Социум — не только место, где человек может применить себя и, если повезет, найти поддержку. Это еще нормы и правила поведения, которые необходимо осваивать и постоянно поддерживать. Занимаясь развитием человека с ментальной инвалидностью, мы не должны забывать о развитии его социальной компетентности. Если пропустить этот этап, сделав упор на образование, как это часто бывает, то вскоре мы обнаружим человека, обладающего огромным количеством знаний, но не способного применить их, поскольку он не может нести за себя ответственности. Это всегда следствие отсутствия понимания границ и норм поведения. Освоить эти границы возможно только в системе овладения контролем за своим аффектом через продуктивную социальную деятельность.

## **I. Первый уровень телесно-аффективной регуляции «Внутри потока»**

Когда мы говорим о последовательности освоения любого навыка, мы ориентируемся на процесс его проживания на телесном опыте, в ситуации, где он будет подкреплён эмоционально через отношения человека со значимыми другими. Действие, пережитое совместно с другими значимыми людьми, всегда закрепляется лучше, чем то, что не было разделено. Поэтому мы сразу стараемся создать социально плотные отношения в группе.

Когда человек находится на первом уровне телесно-аффективной регуляции, в его сознании еще нет достаточной телесной и аффективной дифференциации, его тело, как инструмент, еще недостаточно настроено на участие в социальном разнообразии. Если говорить с позиции возрастной психологии, из принципов

онтогенеза, то человек на этом уровне телесно аффективной регуляции решает те же задачи, что и ребенок до полугода. Его тело способно воспринимать телесную информацию в качестве потока, основной способ получения информации от внешнего мира — плотный телесный контакт со значимым другим.

В нашей работе мы пользуемся тем же принципом: создаем условия получения телесного опыта, который способен пробудить восприятие и способность к взаимодействию. Для этого выбираем те формы работы, в которых человек будет находиться внутри потока и эмоционального взаимодействия. Очень часто это взаимодействие будет требовать контакта в «первом пространстве», то есть, в очень близком взаимодействии. Чтобы пробудить телесный гнозис, необходимо насыщать восприятие контрастными стимулами, такими как переживание напряжения, расслабления, давления и его отсутствия, движения и бездействия. На этом уровне человек еще не способен действовать самостоятельно, поэтому многое необходимо делать в тесном контакте один на один со значимым другим-взрослым, или в социально-плотном потоке, в котором он будет интуитивно захвачен.

### **КОМПЛЕКС «ПОТОК»**

Основная цель комплекса для этого уровня телесно-аффективной регуляции — повлиять на активность участников, научить их регулировать свои эмоциональные состояния через свое тело и образ.

Такая цель рождается из актуальной задачи, стоящей перед каждым участником – освоение культурных форм взаимодействия друг с другом и контроля своего поведения, желаний и возникающих в процессе взаимодействия эмоций. Очень часто в таком разминочном комплексе, участник чаще будет принимать



воздействие (похлопывание, поглаживание), чем действовать самостоятельно и единолично. Это связано с отсутствием волевых механизмов у участника, которые нам только предстоит сформировать. Важно научить людей самостоятельно отдыхать и участвовать в действии, чередовать эти состояния. Здесь тело неотделимо от социальных процессов, они тесно связаны друг с другом.

**«Тоннель».** Участник проползает путь по тоннелю из стульев, который приводит его на занятие. Стулья начинаются от входа в зал, тоннель, который они создают, может изгибаться, подталкивая участника к использованию «неудобных» положений тела, которые не используются в повседневной жизни. Такой «тоннель» помогает направить внимание участника на свое тело, активизировать процессы восприятия и актуализировать использование телесного ресурса. На выходе из тоннеля участника ждет взрослый, который встречает его и здоровается с использованием зрительного контакта, вербально и телесно, например, используя хлопок в ладони. Чтобы поддержать необходимую стратегию «напряжение-расслабление», группа или один взрослый аккуратно катает участника на одеяле по полу пространства. Очень часто такое завершение приветствия эмоционально захватывает участников, воспринимается ими положительно.

**«Встреча».** Это набор круговых игр, в которых все участники двигаются и поддерживают общий темп и ритм песни, движение осуществляется по кругу или от периферии к центру с разной скоростью и эффективностью. Для разминки мы используем игры «Еле-еле», «Я точу», «Вырос в поле дом». Такие игры фиксируют внимание человека на общем центре, позволяют охватить вниманием всю «плотность» группы, а кроме того, дают физическое

представление о пространстве (сжатие, расширение, круговое движение в разные стороны). Это позволяет участнику буквально пережить разные качества движения и их эмоциональный контекст.

**«Приветствие».** Игра, которая содержит в себе разные роли. В одной роли участник приветствует другого с помощью прикосновения и похлопывания, пропевая песню, а в другой роли приветствуют уже его самого. Часто, у участников возникает трудность с тем, чтобы проявлять инициативу и прикоснуться к другому, но также им трудно быть в центре внимания и получать прикосновение. Группа приветствует участника, пропевая песню и называя его имя: «Здравствуй \_\_\_\_\_, ты сегодня к нам пришел. Здравствуй \_\_\_\_\_, ты сегодня к нам пришел. Здравствуй \_\_\_\_\_, ты сегодня к нам пришел. Здравствуй \_\_\_\_\_, как живешь?» Затем тот, кого приветствовали встает в полный рост и приветствуя остальных, сообщает, как его дела. Это можно делать как вербально, так и не вербально, все зависит от того, каким способом коммуникации он владеет. Это помогает участникам осваивать первые волевые действия и диалог, предполагающий «вопрос-ответ». Для многих участников, не владеющих речью, такая плотная среда и яркие телесные впечатления могут спровоцировать речевую экспрессию. Но ни в коем случае не стоит упорствовать в том, чтобы участник непременно проявил активность. Для некоторых важно сначала произвести действия по отношению к другому, а затем согласиться быть «испытуемым» самому.

**«Мягкое одеяло».** В этом упражнении у участника появляется возможность почувствовать бережное давление, пережить плотный контакт, движение от центра. Это упражнение выполняется в парах, где один из пары обладает большим опытом, это может быть ведущий. Менее опытный участник ложится на живот, более опытный ложится

на него крест на крест, так, чтобы центр одного совмещался с центром другого. Центр можно представить внизу живота. Задача менее опытного участника «избавиться» от «одеяла» без использования рук и ног. Очень часто, участник, не обладающий должным опытом, предпринимает большое количество избыточных движений и от этого быстро устает. Чтобы человек научился избирательности, необходимо дать ему возможность найти эти движения. Для этого, упражнение необходимо повторять много раз. Очень важно, чтобы более опытный участник фиксировал тот момент, когда менее опытный участник делает функциональные движения (действует от центра), и плавно снимал вес.

**«Качели».** Это упражнение помогает вступить в безопасное взаимодействие между участниками, а также пережить поток взаимного движения. Два участника садятся на пол спиной друг к другу, так, чтобы вся поверхность спины, начиная от крестца и заканчивая плечами, плотно прилегала друг к другу, затем выпрямляют ноги. Один из участников начинает плавное движение – передачу веса на другого, второй участник поддается этому движению и отвечает встречным. Очень важно, чтобы движения были медленные и плавные, доходили до своих пиков. То есть, один должен максимально согнуться под весом другого, а тот, что передает вес, максимально расслабиться и принять горизонтальное положение, насколько это возможно. Если участникам тяжело самостоятельно регулировать поток взаимодействия и держать позу, им может помочь ведущий. Для того, чтобы максимально прочувствовать расслабление внутри взаимодействия, необходимо предлагать его участникам после упражнений, связанных с напряжением.

**«Движение-пауза».** Это упражнение рассчитано на групповой формат, поскольку на этом этапе участнику очень важно пережить

любое действие в потоке, осознать его через подражание. Это упражнение способно помочь участнику зафиксировать для себя контрастные состояния и отрегулировать свою деятельность в группе. Для упражнения понадобится пространство, в котором участники смогут свободно передвигаться. Ведущий говорит одно слово, например, «побежали» и начинает бег сам, чтобы простимулировать всех своим примером. Задача группы действовать в общем потоке. Затем, когда группа уже довольно продолжительно выполняет первую инструкцию, ведущий дает следующую – «упали», также показывая личным примером. Задача группы – повторить действие. Со временем, когда принцип потока будет пережит и понят участниками, они смогут самостоятельно действовать внутри потока. Очень важно, чтобы все пережили систему «напряжение – расслабление». Эти ощущения должны переживаться отдельно друг от друга и продолжительно.

Важно помнить, что на этом уровне одним из проявлений рассеянного сознания является невозможность длительного переживания. Это касается как телесных переживаний, так и коммуникативных. С опытом эта картина меняется. Если создавать регулярный прецедент, человек расширяет свою социальную компетентность, появляются новые телесные переживания в ответ на взаимодействие.

## **II. Второй уровень телесно-аффективной регуляции «Среди равных»**

На этом уровне нам необходимо помочь участнику дифференцировать опыт, который он приобрел на предыдущем, то есть конкретизировать телесные переживания и то эмоциональное взаимодействие, которое стало ему доступно. Мы усложняем привычные двигательные схемы и паттерны, провоцируя участника к

взаимодействию. Стоит отметить, что само эмоциональное взаимодействие с партнером на этом уровне еще недоступно, но партнерство внутри предлагаемого телесного контекста может стать почвой для формирования первопричин коммуникации.

На этом уровне человек способен удерживать внимание чуть более продолжительное время, у него формируются предпочтения, он имеет эмоциональный отклик на происходящее. В этом контексте, нашей задачей будет поддержка и усиление переживаний участника, поскольку основным механизмом развития на этом уровне будет формирование мотивации быть с другими.

Здесь очень важно различение телесных стимулов и формирование соответствующего ответа на них. Этот процесс непрерывно сопровождает образ, который помогает фиксировать телесное, эмоциональное и аффективное переживание в одну схему, налаживает между ними взаимодействие. Формировать образ на основе телесного ощущения (и наоборот), важно именно поэтому — в последствии эти образы будут выполнять контрольную функцию при организации движения.

На каждом уровне мы стремимся к тому, чтобы тело стало выразительным — могло выразить внутреннее содержание. Для этого необходимо наладить коммуникацию с ним. Именно поэтому так необходимо находить образ для телесных, двигательных и эмоциональных переживаний. Образ становится своеобразным «транспортом» между сознанием и целостным движением. На этом уровне мы делаем первые шаги в этом отношении.

### **КОМПЛЕКС «ТЕЛО – ОБРАЗ ЦЕНТРА»**

Основная цель комплекса — развитие механизмов «телесного сознания», работа по достижению большей телесной интеграции и аутокоммуникации.

В рамках этого комплекса осваиваются разные способы движения, которые «оживляют» телесную активность, помогают сенсорной и телесной интеграции. Упражнения, которые выполняются в рамках взаимодействия друг с другом, сохраняют стратегию последовательного освоения участниками социальных компетенций.

Для достижения цели используется целая серия тренингов, упражнения которых составлены из разных практик, каждая из которых по-своему готовит тело участников к работе с целостным движением. Все эти комплексы помогают восстановить базовые движения тела, включить их в сложные движения, поэтому большинство всех упражнений выполняются в «партере», из положения лежа. Это положение тела помогает вспоминать телесный опыт более архаичного сознания. С точки зрения онтогенеза, индивидуального развития человека, и филогенеза, в его эволюционном развитии, этот комплекс будет последовательно охватывать движения человека, вплетая их действие, построенное на поочередной смене напряжения и расслабления. В данном блоке очень важно следить, чтобы участник, в первую очередь, справлялся с эмоциональным напряжением в упражнениях, тогда освоение всего двигательного цикла будет последовательным, а это необходимо для формирования целостного движения.

В начале занятия на этом уровне необходимо повторить часть упражнений предыдущего, для многих участников повторение — зона их актуального развития, эмоциональный ресурс и стабильность, которая помогает создать «пространство» для получения нового опыта. Мы рекомендуем в начале занятия в качестве разминки использовать упражнения «Тоннель», «Встреча» и «Приветствие».

**«Гусеница».** Задача участника преодолеть путь, например, от одной стены зала до другой, проползая его без помощи рук: на животе или спине. Важно обратить внимание участников, что максимальную эффективность это упражнение приобретает при использовании таза и опоре на редко используемые части тела, такие как плечо, внутренняя сторона колена, лопатки, тазобедренные кости и др. Нужно помочь каждому найти удобную для него опору, осознать ее. Поскольку в онтогенезе это первое движение, с которым справляется ребенок, не считая поворота со спины на живот, мы тоже исследуем его первым. Важно, чтобы это упражнение выполнялось в медленном темпе, расслаблено, с опущенными плечами и шеей. Задав медленный темп, мы поможем человеку осознать напряжение в собственном теле и разрешить его.

**«Бревнышко».** Участник ложится на пол параллельно пространству, которое ему необходимо преодолеть, вытягивает руки вверх и выпрямляет ноги. Задача — преодолеть пространство с помощью плавного переката. Это упражнение имеет свои тонкости. Во-первых, его так же, как и остальные упражнения, необходимо выполнять медленно, концентрируя внимание на том, откуда в теле появляется импульс для переката. Во-вторых, нужно предложить участнику дифференцированно подойти к инициации импульса: задать импульс осознанно: от дальней ноги, от дальней руки, от таза. Такая форма выполнения упражнения приведет к ощущению целостности в движении, взаимосвязи всех действий. В качестве вспомогательного образа можно предложить образ тягучей смолы или карамели. Это позволит обратить внимание участника на мягкость перемещения веса и использование разных частей тела для импульса переката. В результате выполнения этого упражнения происходит телесная интеграция, то есть, переживание тела как

целого. На начальных этапах участнику потребуется помощь. В этом случае, ведущий может плавно потянуть за дальнюю руку или ногу, тем самым задав импульс самостоятельно. Такой же импульс можно задать и в таз, качнув его, обратив внимание участника на центр.

**«Крокодил».** Задача участника – проползти расстояние, например, от стены до стены, не опираясь на ноги. Для этого он ложится на живот, опирается на руки, выпрямляет их полностью в пол, и передвигая их вперед, тащит за собой все тело. Ноги при этом полностью расслаблены и не участвуют в движении. Если обратиться к онтогенезу человека, опора на плечевой пояс совершается ребенком на этапе исследования им пространства вокруг. Это положение тела предшествует активному познавательному двигательному процессу, оно только готовит тело к опорной функции. В контексте комплекса важным является переключение внимания участников с привычных точек опоры, поскольку, чаще всего они образуют двигательный стереотип.

**«Морская звезда».** Это упражнение состоит из двух противоположных фаз, призванных «оживить» два противоположных процесса: «сжатие» и «распространение». Выполнение этого упражнения стоит начать с фазы «распространение». Участник ложится на спину в позу «звезды» и максимально расслабляется. На первоначальном этапе можно помочь ему в этом с помощью плотного прикосновения к проблемным участкам. Чаще всего такими зонами являются шея, голова, верхняя часть спины и ноги. Затем, для перехода в фазу «сжатие» нужно «собрать» колено и локоть той стороны, в которую необходимо продвинуться, и, «накрывшись» другой, расслабленной стороной тела, перенести вес на «сжатую» сторону — «собраться» целиком, положив голову. Фаза «сжатие» предполагает перенесения веса тела



с пола на согнутые колени и локти. Важно зафиксировать здесь внимание, пережить ощущение «собранного» тела, прежде чем возвращаться к предыдущей фазе. Фаза «распространение» начинается с плавного освобождения, то есть расслабления и вытягивания той стороны тела, которая является ближайшей по направлению движения. Ее необходимо мягко переместить на пол, сначала соприкоснувшись с полом боком, затем завершить «распространение» переносом веса на всю спину и раскрытием всего тела. В качестве сопровождающих упражнение образных инструкций, лучше всего подойдет образ пружины, которая сжимается и разжимается. Такой образ подчеркнет переживания крайних точек процесса, их противоположный смысл. Поможет телу осознать необходимость каждого из этих состояний, сделать плавный переход из одной фазы в другую. Это упражнение помогает осознать целостность тела, ориентированность на центр, его разные возможности и процессы.

**«Сидушки».** В этом упражнении внимание участников переключается на таз, на его активную позицию в движении. С точки зрения онтогенеза — сидение имеет отношение к вертикализации, но не является ей в полной мере. В этот момент в сознании ребенка происходит кардинальное изменение картины мира, поскольку полностью меняется угол обзора: из плоскости переходит в объем. Для формирования пространственных представлений это важный этап. С точки зрения тела — это продолжение исследования точек опоры, того, какие возможности приходят вслед за освоением каждой. Пробуждение возможностей таза продолжает тему центрирования импульсов движения и интеграции всего тела в одном движенческом образе. Участник садится на пол, выпрямляя ноги. Его задача — пересечь зал из положения сидя, не используя при этом руки. Такое

движение осуществляется за счет смещения веса тела с одной ягодицы на другую и передачи импульса в освободившуюся ногу. Если описать это движение со стороны, оно напоминает обычный шаг, но без участия ног, а только с использованием таза. В этом упражнении можно действовать реверсивно, то есть, двигаться назад. Это позволит участнику научиться охватывать вниманием пространство позади него, менять направленность импульса. Очень часто это упражнение не осваивается самостоятельно, в этом случае его нужно делать в паре с ведущим или ассистентом. Ведущий садится сзади участника в плотную связку и, не спеша, инициирует движение, дожидаясь поддержки со стороны участника. В случае реверсивного варианта выполнения упражнения, ведущий садится спереди и придерживается тех же принципов передачи телесной инициативы.

**«Карандаши».** Это парное упражнение, предполагающее внимание не только к своему телу, но и к телу партнера. Участники ложатся в позу «Бревнышко», вытянув руки и держась друг за друга. Задача участников сделать перекаты в общем потоке, совместно. Для этого необходимо настроиться друг на друга, прийти к общему темпу, сохранить плавность переката, поймать общий импульс. Также это упражнение можно выполнять в паре, где один из участников держит другого за щиколотки. Такие упражнения помогают почувствовать необходимость взаимодействия с партнером и собственным телом, ведь только в этой комбинации можно выполнить упражнение успешно. На этом уровне регуляции участникам может потребоваться помощь. Для этого лучше всего не использовать вербальные, рациональные инструкции, а попробовать с помощью своих действий сформировать правильный паттерн. В этом случае может помочь образ, в котором будет отражена целостность совместного действия.

### **III. Третий уровень телесно-аффективной регуляции «Сопротивление — ограничение — кризис — развитие»**

На этом уровне телесно-аффективной регуляции участники должны встретиться с определенными ограничениями, как телесными и движенческими, так и с сенсорными и социальными. Это создаст почву для расширения системы двигательных стереотипов (паттернов), механизмов взаимодействия с другими, регуляции собственного аффекта.

На этом уровне важно расширить количество паттернов и создать условия для возможности их варьировать, комбинировать между собой. Это станет первым шагом к освоению целостного движения. В данном случае, условием для произвольного использования схем могут являться ограничения среды, а также большое влияние на вариативность оказывает применение навыка во взаимодействии с другим человеком.

На этом уровне решаются задачи интеграции полученного опыта в общую схему, естественную для тела, содержащую понятный для тела образ, способную к выразительности. Чтобы целостно воспринимать свое тело необходимо более точно осознавать его части, тогда они не будут восприниматься как отдельные элементы, но как часть общей системы, внутри которой все элементы скоординированы между собой. Участники освоят новые возможности своего тела, произойдет увеличение спонтанности в личных проявлениях.

#### **КОМПЛЕКС «ОРГАНИЧНЫЙ ПАТТЕРН»**

Этот комплекс, как образ целостного движения, мы предлагаем в качестве разминочного. Часть упражнений мы возьмем из предыдущих уровней, затем добавим те, внутри которых будут возможности для вариаций или комбинаций уже имеющихся

паттернов. Тем самым, мы увеличим саму схему движения и зону его применения.

**«Одноименные четвереньки».** В этом упражнении возникает новое положение тела относительно пространства – на четвереньках, с точки зрения образа, такое положение тела можно назвать «стол». Благодаря этому положению возникает новая горизонтальная ось, расположенная чуть выше «партера». При появлении этой позы в онтогенезе, у ребенка появляются новые возможности в передвижении, увеличивается скорость. Изменяется угол обзора, вместо привычного взгляда вверх или вниз, появляется взгляд вперед, а вслед за ним — большая сосредоточенность на предмете. Для того, чтобы переосмыслить значение четверенок, мы предложим участникам передвигаться от одной стены зала до другой используя одноименные конечности, то есть, левую руку и левую ногу, а затем наоборот. Это упражнение может быть реверсивным, это создает дополнительные возможности исследования заднего пространства.

**«Разноименные четвереньки».** В этом упражнении, как и в предыдущем, исследуются разные возможности передвижения и координации разных частей тела в четвереньках. Здесь участникам предлагается использовать разноименные конечности для передвижения, например, левую руку и правую ногу для опоры. Благодаря разноименности возникает перекрестное движение, которое, даже если усвоено участником в онтогенезе, вызывает огромное количество трудностей, поскольку никогда не осознавалось, не попадало в поле его внимания. На начальном этапе освоения этого упражнения участники будут поочередно поднимать разноименные конечности, но через некоторое время, необходимо помочь им совершать действие одновременно. Осуществление перекрестных действий невероятно важно для развития связей в коре головного

мозга, поэтому мы стремимся часто прибегать к таким упражнениям. Кроме того, перекрестные движения – основа разнообразия всех сложных двигательных и пластических практик.

**«Бычок».** Это упражнение выполняется в паре, но на начальных этапах очень важно, чтобы один из участников был уровнем выше. Это может быть ведущий, или тот, кто ранее уже освоил это упражнение. «Бычок» ходит на четырех ногах и может аккуратно, но плотно бодаться. Это упражнение решает несколько телесных задач. Во-первых, задействует механизм перемещения на четвереньках, способ, который активно используется детьми для исследования мира. Такой способ предполагает прямую физическую связь всего позвоночника: от копчика до макушки, в этот момент голова является естественным продолжением позвоночника, выполняет «требования» всего тела, что в свою очередь разгружает сознание человека и устанавливает «фильтр» на восприятие, ведь обзор у «Быка» не так уж и широк. Это помогает некоторым детям сосредоточить внимание на конкретных «объектах» в пространстве, а подключая все тело к встрече с этими «объектами» происходит интеграция сенсорных каналов восприятия и тела. Во-вторых, встреча с другим «Бычком» всегда «столкновение». Как бы мягко оно не происходило, оно призвано встретить участника с сопротивлением, которое необходимо пережить. Здесь важно обратить внимание на то, чтобы участник не выходил из позы «четверенок», поскольку именно эта поза наиболее безопасна для переживания сопротивления и баланса. Если он, в момент «столкновения Быков» стремится к выходу из этой позы (сесть на ноги, лечь), нужно уменьшить «напор» при взаимодействии, поскольку участник пока он не способен «давать отпор». В этом упражнении так же важно подсказывать участникам, что «бодаться» можно в разные части тела, и тогда, задачей

участников будет сопротивление давлению в то место, куда оно приходит. Это упражнение способствует телесной интеграции, а также учит отвечать адекватно ситуации. Во всех вариантах упражнения «Бычок» необходимо следить, чтобы участники справлялись с напряжением, а также, чтобы попробовали себя в разных ролях: «нападающего» и «дающего отпор».

**«Одеяло».** Это парное упражнение, где каждому из участников предлагается роль. Один — «Одеяло», а другой тот, кого «одеяло» накрывает. Участникам необходимо лечь на живот с вытянутыми руками и ногами, максимально близко друг к другу. Затем одному из пары нужно полностью перенести вес на другого, оказавшись на нем спиной, и снова спуститься на пол, оказавшись на животе. Теперь партнеры могут поменяться ролями. Формально — это продольный перекат с плавным переносом веса тела на партнера и вновь на пол. Максимально эффективно он осуществляется при плавном переносе веса таза и одновременно с этим, плеча — в едином движении на таз и плечо партнера. В этом упражнении необходимо опираться в своем телесном опыте на опыт упражнения «Морская звезда», где в теле формируется представление о некоторой «группировке», позволяющей концентрировать вес на собственных опорных точках и распределять его на все тело. В качестве подсказки стоит предложить участнику в роли «Одеяла» сначала собрать собственный вес, «сжавшись» на опору в виде локтей и колен (в низкую стойку), а уже затем перенести вес на партнера. Можно физически фиксируя руками таз участника помочь переместить его на партнера. Так необходимо делать до тех пор, пока участник не прибегнет к этой тактике самостоятельно. Когда вес уже перемещен на партнера, необходимо поддержать стратегию расслабления с помощью образа «мягкого одеяла», которое «укрывает». Во всех парных упражнениях с

перемещением веса необходимо проследить за тем, чтобы у обоих партнеров не было дискомфорта при их выполнении. При правильном выполнении упражнения участники не должны испытывать дискомфорт. Такие упражнения помогают наладить коммуникацию с центром собственного тела, распределить вес и являются важным этапом для освоения целостного движения и осознанного, буквально телесного сознания.

**«Крест».** Это упражнение парное, каждому участнику предлагается роль, которую, после выполнения цикла, участники смогут изменить. Суть этого упражнения в согласованности действий и внимании к собственному телу. Один из участников ложится на живот и вытягивает руки вверх, другой ложится спиной на спину партнера, так чтобы центр (крестец) пришелся на центр, а лопатки, голова и вытянутые вверх руки оказались на полу. Крест возникает при пересечении положений тел. Очень важно, чтобы перед выполнением каких-либо действий, участники полностью расслабились, поскольку только в этом случае можно гарантировать аккуратное и безопасное выполнение упражнения. Многие участники стремятся контролировать процесс, приподнимают голову и напрягают шею. В этом случае их необходимо остановить, в любых упражнениях, связанных с весом, даже с собственным, лишнее напряжение заставляет сжиматься, принимать «твердые» позы, что формирует неверный движенческий паттерн и влечет за собой ушибы. После того, как участники приняли начальную позу, они должны согласованно продолжить движение следующим образом: участник, который лежит на полу медленно разворачивается на спину, и одновременно с этим, второй участник, сгибает ноги в коленях, отталкивается от пола и полностью «переливает вес» в плечевой пояс, который лежит на полу. Таким образом основной вес второго

участника всегда распределен так, что не доставляет дискомфорта первому. Это упражнение необходимо описать с точки зрения ощущений. Второй участник, который лежит спиной на первом, должен ощущать, как вес его тела равномерно распределен между тазом (который лежит на партнере) и плечами, лопатками и головой (лежат на полу). В момент переката вес из таза плавно «переливается» в плечевой пояс, и таз освобождается, становится легким. Именно поэтому, участник может спокойно его развернуть и положить на пол без травматизации. В этом упражнении очень важна скорость, необходимо, особенно на начальных этапах, делать все медленно, в сопровождении ведущего. Для участника, который находится на полу очень важным будет переживание веса другого человека, возможность «услышать» взаимность в движении, плотность контакта и почувствовать, что возникает в теле в ответ на чужой вес. В дальнейшем, в танце, это ощущение очень пригодится участникам, поскольку создаст определенное внимание при взаимодействии.

### **КОМПЛЕКС «ПАРТНЕРСТВО»**

В этом комплексе мы рассмотрим тренинги и упражнения, имеющие импровизационный характер, опирающиеся на взаимодействие между участниками. Результатом комплекса станет способность к целостной телесной реакции, то есть, возникновение «чувственно-действенной» базовой реакции. В рамках этого комплекса мы будем применять, полученные в рамках разминочного комплекса навыки, чтобы сформировать «активно-пассивное» состояние. Эта характеристика имеет отношение как к состоянию телесной готовности, так и к состоянию сознания и поведению.

Как и во всех упражнениях разминочного комплекса, в комплексе «Партнерство» необходимо следить за темпом, очень важно, чтобы участники успевали переживать движение и



внутренние возникающие процессы. Нужно большое количество времени и многократные повторения, это позволит участникам находить личный интерес к процессу.

**«С закрытыми глазами».** Это парное упражнение. Каждый из участников получает свою роль: один становится ведущим, другой ведомым. По возможности, пары стоит разбить по принципу: более опытный участник с менее опытным. Ведомый участник (менее опытный) закрывает глаза, его задача «прислушиваться» ко всему, что предлагает его партнер, доверять его ведению. Задача ведущего (более опытного) аккуратно вести партнера в пространстве, держа за руку. Очень важно, чтобы ведущий партнер мог гарантировать безопасность и следил за тем, чтобы не происходило столкновений с остальными участниками. В этом упражнении не предполагается сложной двигательной партитуры, наоборот, задание ограничивается вождением по пространству за руку, но даже этого достаточно для того, чтобы участники приобрели совершенно новый опыт, связанный с ограничениями и вырастающими из них возможностями.

**«Кнопка».** В этом упражнении партнерам снова будет предоставлена возможность побывать в разных ролях, а затем обменяться ими. Один из участников становится ведущим, другой ведомым. Ведущий встает за спиной ведомого и кладет ему руку между лопаток, так чтобы контакт был ощутимым, но без переноса веса. Ведущий направляет ведомого с помощью давления на спину, меняя угол и степень нажима, он может менять скорость, с которой движется ведомый и направление движения. В этом упражнении очень важно, чтобы участники действовали медленно, прислушиваясь к своему телу и телесным сигналам друг друга. Это упражнение можно расширить и воздействовать на разные части тела, например, если ведущий переносит руку на грудь и подталкивает,

ведомый идет назад спиной вперед. Важно, чтобы прикосновение было плотным, и сигнал понятным, ведь в тот момент, когда ведомый его не слышит, он не двигается. В упражнении важна продолжительность и сила сигнала, который посылает ведущий, так тело учится принимать разные сигналы и действовать соответственно.

**«Магнит».** В этом упражнении происходит обратный процесс, относительно предыдущего упражнения. «Кнопка», на которую «нажимает» ведущий, не подталкивает, а притягивает, как магнит. Ведущий кладет руку на спину ведомому. Важно, чтобы прикосновение было плотным и ощутимым. Затем ведущий начинает медленно двигаться, задача ведомого – внимательно «слушать» партнера и не допускать разрыва их связи. И ведущий, и ведомый следят за тем, чтобы связь не разрывалась. Очень важно, чтобы вел именно ведущий! Часто участникам сложно передавать контроль за ситуацией другому человеку. Кроме того, умение «слушать» другое тело еще не налажено, поэтому ведомые начинают давить на руку ведущих, управляют ситуацией. В таком случае необходимо остановить пару и скорректировать их действия. В результате участники научатся взаимодействию, которое найдет свое применение в других упражнениях, а они, в свою очередь, приведут к движенческой свободе и самовыражению. В этом упражнении, как и в предыдущем, можно задействовать не только поверхность спины, главное соблюдать основной принцип притягивания, а не толчка.

**«Тяни-толкай».** Это упражнение – комбинация двух предыдущих. Участниками предлагается поочередно быть ведущим, невербально договариваясь друг с другом внутри взаимодействия. Ведущий может как «тянуть», так и «толкать» партнера, ведя его в пространстве. В этом упражнении важнее всего опыт взаимодействия между участниками, их способность медленно и

внимательно прислушиваться к сигналам друг друга и перенимать инициативу ведения. Чтобы это произошло участникам нужно достаточное количество времени. Эффект, которого мы хотим достичь в результате – целостное движение каждого из участников, тонкое взаимодействие, в котором мы можем наблюдать последовательность взаимных движений, основанных на телесных ощущениях. В данном случае последовательность — это отсутствие суесть и устойчивое внимание к партнеру.

### **КОМПЛЕКС «ВЕС»**

Вес – это набор тренингов, работающих с центрированностью тела, и переносом веса. Их основа – пробуждение центра тела, его способности инициировать движение и мобилизовать все тело целиком для решения задач опоры и передачи веса. Центрированность тела – важный навык, который мы рассматривали в разминочном комплексе и так, или иначе, готовили участников к взаимодействию с собственным центром и возможностью им управлять, распределяя вес тела. Пришло время осознано использовать эту возможность во взаимодействии с партнером в импровизационной форме. Важно отметить, что участники уже сталкивались с упражнениями, связанными с весом, но на этом уровне, решаются другие задачи — впустить ощущения и представления о своем теле во взаимодействие с партнером, тем самым, найти им практическое применение, закрепить их внутри сознания и тела.

**«Спина к спине».** Участники-партнеры встают спиной друг к другу. Очень важно, чтобы это был плотный контакт всей поверхностью спины, от крестца до верхней части лопаток. Для того, чтобы добиться большей устойчивости участником потребуется плотно прижать стопы к полу, поставить их шире, согнуть колени,

немного расслабив их. Ведущий партнер посылает импульс из своего центра в центр партнера. Внешне это выглядит как попытка сдвинуть ведомого партнера с места. Очень важно, чтобы сигнал шел именно из центра, не был хаотичным, поскольку у участников нет задачи сражаться друг с другом, но есть задача взаимодействовать. Ведущий участник пытается центром сдвинуть партнера, а ведомый участник реагирует на вес, то есть, ощущает его, отдает свой вес в ответ ровно настолько, чтобы иметь возможность свободно перемещаться в пространстве, не теряя плотного контакта. Затем участники могут произвольно меняться внутри собственного взаимодействия, не сбрасывая плотности контакта. Это упражнение может расти вместе с участниками. Например, может меняться не только направление движения и ведущий внутри пары, но и форма распределения веса: из давления на партнера, она может превратиться в притягивание, как в упражнении «Магнит». Один из партнеров может предложить поменять уровень, например, из вертикального положения перейти в сидячее и обратно в вертикальное. В результате, благодаря длительному взаимодействию и достаточному опыту участники освоят состояние «потока» и смогут менять форму взаимодействия, не прерываясь и сохраняя плотную связь.

**«Резинка».** В этом упражнении мы рассмотрим обратную давлению функцию – растяжение. Правильный образ к этому телесному ощущению – мягкая резина. Она может растягиваться, но после того, как натяжение спадает — возвращается в свое обычное состояние. Это базовое движенческое переживание, оно выводит регуляцию переноса веса на новый этап. Для того, чтобы правильно представить себе натяжение, можно представить невидимую ось, проходящую между участниками, относительно которой распределяется вес всей пары. Двое участников встают лицом друг к

другу на небольшом, комфортном расстоянии, берутся за руки и медленно отклоняясь всем корпусом, создают натяжение, проходящее через руки. Для начала важно пережить это ощущение, когда вес каждого участвует в процессе, затем, через некоторое время, когда участники привыкнут к переживанию, можно предложить им сменить уровень, например, одновременно спуститься вниз, сохраняя натяжение и ось. Это упражнение, в сочетании с предыдущим, может быть использовано в свободной импровизации, благодаря регуляции натяжения и варьирования веса относительно оси, может возникать инерция, которая позволяет развивать танец и взаимодействие. В контексте этого уровня телесно-аффективной регуляции, исследование натяжения – необходимое условие телесного проживания баланса.

**«Бодалки».** Это упражнение помогает участникам интегрировать голову и шею в общую, не отдельную от всей оси тела, схему. Очень часто, голова воспринимается отдельно, и участники стараются ограничить с ней контакт, кроме того, регулярно, стремятся все зрительно контролировать, из-за этого в шее скапливается дополнительное напряжение. Чтобы область головы приняла участие в телесных процессах, а не в их рационализации, ее необходимо сделать полноценным «участником» двигательного процесса. Пара участников встречается лбами, слегка перенося вес, так, чтобы им было комфортно, как в упражнении «кнопка». Задача – аккуратно вести друг друга с помощью этой формы взаимодействия, меняя уровни и направление движения. Через некоторое время, когда участники освоят принцип, можно предложить использовать во взаимодействии всю голову целиком, а не только лоб, перемещаясь друг вокруг друга с помощью плавного переката, не переставая отдавать часть веса через голову, тем самым сохраняя контакт.

#### **IV. Четвертый уровень телесно-аффективной регуляции «Коллективное творчество»**

На этом уровне решаются задачи коллективного творчества: взаимодействия друг с другом и материалом. Как и на предыдущих уровнях, мы рассматриваем разные задачи постоянно меняя «угол обзора» в зависимости от того, что для участника является зоной его актуального развития, какие потребности он закрывает сейчас и какова зона его ближайшего развития, то есть перспективная область, в которую участнику необходимо попасть и преодолеть, чтобы индивидуально развиваться. Задачи, которые мы ставим перед собой: развитие телесного гнозиса, то есть, представлений о собственном теле, возможности быть с ним в контакте, слышать его сигналы; развитие эмоционально-волевой сферы, то есть, способности к произвольности, возможности контролировать аффект; развитие социальной компетентности, способности и желания взаимодействия с другими, достижения совместных целей. Мы выходим на уровень коллективного творчества, без которого нет выхода на следующий уровень — личного творчества. Именно поэтому, большинство задач здесь будут связаны с взаимодействием в коллективе, совместной работой над общей задачей.

Кроме конкретных упражнений и тренингов, необходимо давать участникам возможность самостоятельно «поразмышлять» на тему того, что они чувствуют и переживают в теле. Для этого мы используем принцип «комбинации», который предваряет этап свободной импровизации. Комбинация – это совмещение некоторых интериоризированных (присвоенных с опытом) навыков в свободном использовании их в ограниченных рамках. Этап комбинации предваряет этап свободной импровизации, где человек свободно

владеет освоенными принципами и самостоятельно, на телесном уровне, использует их, чтобы «высказаться».

### **КОМПЛЕКС «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»**

Перед началом комплекса мы рекомендуем выполнять телесную разминку «Органичный паттерн», поскольку активное, выразительное и восприимчивое тело – единственный подходящий рабочий «инструмент» для комплекса «Взаимодействие».

**«Зеркало».** В этом упражнении участникам-партнерам предлагается повторять друг за другом движения. На начальном этапе, партнеры встают лицом к лицу, выставив руки вперед, соприкасаясь ладонями. Задача ведущего партнера – делать движения руками, задача ведомого — поддерживать движения ведущего, не теряя плотного взаимодействия ладонями. Затем партнеры меняются между собой, а после им предлагается взаимодействие без выбранного ведущего: каждый из партнеров может стать ведущим внутри танца, именно это взаимодействие и постоянная смена роли – основное ощущение, которое необходимо «поймать» участникам, чтобы шагнуть дальше. Следующим этапом этого упражнения будет появление дистанции на фоне аналогичных задач. Участники, стоя лицом к лицу повторяют друг за другом движения. Сначала за назначенным ведущим, затем, самостоятельно распределяя роли внутри дуэта. Можно ставить дополнительные задачи для участников, например, сближаться, вплоть до плотного телесного взаимодействия, и расходиться на максимальное расстояние, при этом не теряя контакта друг с другом; делать максимально крупные движения, или наоборот, минималистичные, действовать быстро или медленно, менять уровни, исследовать один образ, действовать в рамках образа, рождаемого музыкой (если ведущий ее использует).

**«Тень».** Это упражнение также парное, оно напоминает предыдущее с той только разницей, что ведомый участник стоит сзади ведущего, от этого участники не могут поддерживать зрительный контакт и вынуждены искать новые способы взаимодействия. Ведущий участник задает движение так, чтобы его можно было успеть повторить, а его «тень»-партнер повторяет это движение максимально четко, вживаясь в движения ведущего. Затем участники меняются ролями. Теперь пора усложнить упражнение, увеличив расстояние между ведущим и его тенью. Можно предложить им меняться ролями самостоятельно внутри их дуэта на всех уровнях сложности.

**«Пазл».** Выполнять это упражнение участники могут как дуэтом, так и в мини-группах. Рассмотрим принцип «пазла» на примере трио. Задача участников – составить композицию-скульптуру, поочередно встраиваясь в конструкцию, образованную позой другого участника. Например, первый участник задает позу, она может быть сколь угодно сложной, важно то, что первый участник не меняет свою позу на протяжении всего упражнения. Следующий, встраивается в заданную фигуру полностью заполняя собственным телом контуры позы первого. Очень важно, чтобы взаимодействие было максимально плотным и разнообразным, чтобы все тело участника встраивалось в конструкцию, заполняло все пространства, пересекало все открытые участки. Третий участник, соответственно, встраивается в общую скульптуру по принципу пазла, когда все «детали» дополняют друг друга. Втроем участники фиксируют получившуюся конструкцию в течении короткого времени, например, пяти секунд, а затем сбрасывают напряжение и меняются местами. Так, поочередно, каждый будет во всех трех ролях. В этом упражнении мы уже видим, как участники, выполняющие



общее задание, пользуются собственным телесным высказыванием, решают коллективные задачи, что приводит к общему пластическому результату.

**«Стая».** Это групповое упражнение, которое максимально приближает нас к внешней выразительной форме. Упражнение вариативно, имеет несколько этапов усложнения и импровизационный характер. Участники встают в плотную группу, лицом в одну сторону, образуя тем самым воображаемую стаю. Задача стаи – идти за вожаком, повторяя, как можно точнее все его движения. Важно, чтобы вожак действовал медленно и не хаотично, возможно, что стоит заранее поставить такую задачу перед участниками, предложив соответствующий образ. Многократное повторение одного и того же движения, которое требуется от вожака, провоцирует его на самостоятельный поиск развития, поскольку человеку сложно действовать механически и однообразно. Вожак, многократно повторяя движение, находит ему наиболее органичное развитие, а каждый участник стаи интерпретирует это движение в отношении своего собственного тела. Итак, на первом этапе вожак действует, а стая повторяет за ним движения. Вожака, в этом случае, назначает ведущий. На следующем этапе участники осваивают механизм смены ведущего. Каждый раз, когда ведущий, а вместе с ним и вся стая, меняют направление в пространстве, уже другой человек оказывается впереди остальных, он-то и становится новым ведущим. Чаще всего, от участников требуется взять инициативу на себя, при отсутствии опыта это бывает довольно трудно, но со временем эта трудность преодолевается и возникает плавный переход от ведущего к ведущему. Благодаря большой доле импровизации в этом упражнении, оно воспринимается участниками как игра, то есть вовлекает эмоционально и позволяет с большей включенностью

участвовать в процессе. Все, что затрагивает познавательную сферу и вовлекает в продуктивное взаимодействие имеет сберегательную стратегию и положительно влияет на психоэмоциональный фон.

**«Импровизация».** В данном случае, это не тренинг и не упражнение, а форма работы, к которой в результате этого блока мы должны прийти. На этом уровне мы ставим общие для всех участников задачи, которые они решают в отношении своего тела. Эти тренинги могут быть связаны с любым из упражнений уровня, включая разминочный блок. Основная задача – создать границы, внутри которых участникам необходимо искать решение, комбинируя опыт, полученный в предыдущих упражнениях.

#### **V. Пятый уровень телесно-аффективной регуляции «Личное творчество»**

На этом уровне актер решает задачи телесной выразительности, способности продуктивно работать с телесной задачей, учитывая все факторы, которые могут помочь ему сделать телесное высказывание максимально выразительным. Здесь очень важно сформулировать принципы импровизации, которыми могут руководствоваться участники.

К этому уровню участник уже получил телесный опыт, который он смог интегрировать в собственную систему аффективного контроля, то есть, научился воспринимать ограничения и возможности тела, продуктивно действовать, учитывая их. Здесь перед ним стоит задача использования своего опыта и телесного ресурса в качестве выразительного средства, средства познания мира и себя. На этом уровне, собственное тело может стать собеседником и инструментом исследования пространства через движение, а само движение становится высказыванием, обращенным к зрителю или собеседнику. Именно на этом уровне физические особенности

человека могут стать основой движенческой стилистики, поскольку аутентичное движение появляется в пережитой и принятой телесности и проявляется в разнообразии телесной экспрессии. Пожалуй, самая важная задача танцора – формирование собственного стиля, в котором движение становится высказыванием на языке его тела. Чтобы приблизить человека к решению этой задачи необходимо сформировать в нем способность воспринимать собственное тело как партнера, исследовать его возможности и особенности, узнать его реакции, погружаясь в новые телесные задачи. Кроме того, необходимо учить танцора анализировать собственные действия. Сочетание телесного проживания и анализ этого, углубляют и расширяют внутреннее содержание человека и его пластическое высказывание. Ведь кроме того, что надо уметь сказать, нужно понимать, что говорить, сама мысль, которая заложена в пластическое высказывание должна проживаться телом, быть выразительной и личной.

Вся внутренняя трансформация человека, которая проявляется в его пластике является особым способом диалога с контекстом, в котором участник оказывается, его способностью лично реагировать на эти изменения. Каждое новое явление, будь то музыка, пространство или появление текста, всегда преграда, которая усложняет сложившийся движенческий или пластический стереотип, но эта преграда не является ограничением, скорее помогает участникам работать над своим стереотипом, развивать пластическое высказывание. Многозадачность, а точнее, способность удерживать во внимании разные условия – это основной принцип этого уровня. Его необходимо развивать, расширять выразительные возможности танцора. Есть несколько способов это сделать, например, предложить участнику танцевать под разную музыку, а затем обсудить, что

поменялось в самом участнике и его движении. Другим таким способом работы с пластическим стереотипом может стать работа с партнером, внутри дуэта с которым, участник сможет ощутить определенную потребность подстраиваться под действия другого, которые, с одной стороны воспринимаются как ограничения, а с другой, помогают нащупать глубину, которой не добиться в одиночку. Любые дополнительные характеристики, такие как сценический свет, костюм, пространство, зритель и его пристальное внимание – все это условия, которые необходимо учитывать, взаимодействовать с ними, но эти же условия являются опорными, значимыми помощниками в работе танцора.

Одним из важных факторов, развивающих танцора, является его способность запоминать собственные движения, найденные в импровизации, не теряя внутреннее наполнение этих движений. Таким образом собирается движенческая партитура, которая имеет по своей структуре более сложное наполнение, чем экспрессивный танец, поскольку танцору необходимо, кроме того, что запоминать и воспроизводить собственные движения, еще и самостоятельно наполнять их переживанием, на которых оно базируется.

На такой партитуре выстраивается, с одной стороны, довольно жесткий каркас, помогающий танцору сохранить язык, а с другой, пластичная система, которая каждый раз может быть наполнена новым смыслом и динамикой. Партитура может быть, как личной, так и коллективной. В этом случае, каждым из участников транслируется единый пластический язык. Именно поэтому способность отражать внутренний контекст и самостоятельно следить за качеством его отражения и исполнением танца – еще одна очень важная задача этого уровня.

В результате прохождения всех пяти уровней телесно-аффективной регуляции, участник научается слушать свое тело: сигналы, которые оно способно принимать и перерабатывать, а также ответ, который человек способен дать на естественном языке своего тела. Затем, возникает способность воспринимать тело другого человека, появляется стремление взаимодействовать на телесном уровне, поскольку телесный и аффективный уровень – самый доступный уровень коммуникации. Следствием этой новой возможности тут же является следующая – способность воспринимать разные качества движения, разные принципы, по которым это движение выстраивается в целостное, то есть воспринимается как выразительное, включающее всю экспрессию танцора. Движение, разделенное и пережитое в коллективном поле, наполненное общим смыслом, усиливает взаимодействие функций контроля и аффекта внутри самого двигательного процесса. Результатом гармоничного перехода с одного уровня на другой является способность к свободной импровизации с учетом разных внутренних и внешних контекстов. Такой подход к работе развивает как телесные, так и личностные качества, а общество получает совершенно нового человека, наделенного удивительным стилем, уникальным видением, способным на профессиональном и аутентичном пластическом языке созидать культуру современного общества.

## **Серия тренингов “Музыкально-ритмическая импровизация”**

### **I. Первый уровень телесно-аффективной регуляции**

Все упражнения и тренинги на этом уровне будут направлены на то, чтобы участники восприняли концепцию ритма через другие явления и отношения с ними, пережили и восприняли через себя: через образ, тело и его отклик, через чередование напряжения и расслабления, через ритуалы. Наша задача настроить тело, как основной инструмент восприятия, переживания и выразительности. Тогда впоследствии человек сможет переносить свою волю в предмет-инструмент, делать это произвольно, развивать выразительность и навыки владения инструментом.

Если говорить о последовательности освоения любого навыка, то мы ориентируемся, скорее, на процесс его проживания на телесном опыте, о ситуации, где навык будет подкреплён эмоционально через отношения человека со значимыми другими. Действие, пережитое совместно с другими, всегда закрепляется лучше, чем действие, которое не было разделено. Именно поэтому мы сразу стараемся создать социально плотные отношения в группе.

#### **Подготовительный этап.**

Вход в пространство, где будет происходить занятие, необходимо выделить, отделив тем самым пространство «снаружи» от пространства «внутри» в сознании участника. В наших занятиях мы строим тоннель из стульев, по которому нужно проползти, а в конце, поприветствовать ведущего хлопком в ладони, а если участник вербален — словами.

Каждое занятие необходимо начинать с ритуала, который помогает всем участникам войти в общий контекст. Для разных

возрастных групп этот ритуал разный, соответствующий ведущей деятельности. Для детей от 8 до 12 лет мы используем хороводные игры. Также можно начинать занятия в группах с участниками старшего возраста, если их уровень телесно-аффективной регуляции и социальной компетенции низкий.

В хороводных играх участники переживают целостность круга, разные направления движения: направо, налево, в центр круга и на его периферию; разную скорость и характер движения. Все действия подкрепляются стихами и песнями, объединяющими движение и аффективное переживание. Мы предложим некоторые игры, которые обычно используем в своих занятиях. Это лишь примеры игр, которые должны предварять основную часть занятия. Таких игр может быть несколько, важно, чтобы они не менялись пока все участники группы их не освоят.

**«Еле-еле».** Ведущий читает стихотворение: «еле-еле, еле-еле, закружились карусели, а потом, потом, потом, все бегом, бегом, бегом. Тише, тише, не кружись, карусель, остановись. Раз-два, раз-два, закружилась голова». В начале игры все участники стоят в кругу, держась за руки. Ведущий начинает движение круга с первых строк стихотворения, тем самым, уводя всех в общее движение. Движение может быть в любую сторону, например, направо, с постепенным наращиванием темпа движения. На словах «а потом, потом, потом, все бегом, бегом, бегом», размеренный шаг переходит в бег. На словах «тише, тише, не кружись, карусель, остановись» происходит остановка, а на счет «раз-два, раз-два» ведущий поднимает и опускает руки, дожидаясь, когда остальные участники повторят движение, затем, на окончании фразы «закружилась голова», все берутся за голову.

Все действия повторяются минимум в трех предъявлениях. Так участники привыкают к ходу игры. В этой игре много внимания уделяется коммуникации ведущего и участников. Благодаря постоянной смене темпа и направления движения, участники получают новый опыт переживания себя в пространстве. Очень важно, что все процессы идут в группе, со временем групповая коммуникация станет дополнительной мотивацией к деятельности.

**«Вырос в поле дом».** Ведущий читает стихотворение: «Вырос в поле дом! Полон дом зерном. Ставни заколочены, стены позолочены, ходит дом ходуном на столбе золотом. Мели-мели-мельница, жерновочки вертятся, мели-мели засыпай и в мешочки набивай. Мели-мели-мельница, жерновочки вертятся, мели-мели засыпай и в мешочки набивай. Мели-мели-мельница, жерновочки вертятся, мели-мели засыпай и в мешочки набивай». В начале игры все участники стоят в кругу, держась за руки. Ведущий начинает движение круга с первых строк стихотворения. «Вырос в поле дом» — все поднимают руки, так, чтобы они образно напоминали крыши домов. «Полон дом зерном» — все отступают назад так, чтобы создалось переживание полноты, круг должен расшириться, а в следующем движении («ставни заколочены») участники шагают вперед, в центр круга, затем останавливаются и ускоренно машут соединенными руками вперед-назад («стены позолочены»). На фразе «ходит дом ходуном на столбе золотом» участники раскачиваются из стороны в сторону балансируя то на одной ноге, то на другой. На втором повторении этой фразы, весь круг передвигается в другую сторону, а на третьем, участники, наконец, отпускают руки друг друга и кружатся вокруг своей оси.

**Основной этап. Упражнения и тренинги.**



**«Рина-рина».** Ведущий поет песню с простым ритмом. В нашей работе мы используем песню без текста, звуковой ряд которой имитирует звук балалайки, «рина-рина». Мелодический ряд должен быть простым. Участники повторяют за ведущим движения, ведущий хлопает в такт песне ровный ритм (метр). Задача ведущего использовать звуки разных частей тела: хлопки по груди, ногам, топот, хлопки по своей спине, по полу, по «соседу», подталкивая участников к подражанию. Хлопки по телу не стоит менять слишком быстро, необходимо дожидаться, пока все участники привыкнут к одному месту хлопка, только после этого можно переходить к хлопкам по другим частям тела. Всегда стоит искать баланс между привыканием и новизной, так, постепенно, формируется познавательный интерес.

На данном этапе основной результат будет заключаться в расширении схемы тела, эмоциональном взаимодействии участника с фигурой ведущего и присутствии в общегрупповом процессе.

**«3/4».** В этом упражнении основным акцентом становится пауза, которая возникает в ритмическом рисунке. Сам ход упражнения может меняться по мере того, как участники будут запоминать и усваивать схему. На первом же этапе необходимо усвоить «базовый» принцип.

Ведущий должен быть подготовлен к тому, что количество ритмических звуков и счетов, на которые ложится этот ритм, могут не совпадать. На четыре счета необходимо сделать три хлопка, а вместо четвертого оставлять паузу. Удары и пауза должны быть равны между собой по времени. Это упражнение делается в кругу, где все участники смогут оказаться в групповом «потоке» и поддержать друг друга своей включенностью и присутствием. Базовый принцип

содержит три одинаковых хлопка и паузу, хлопки могут быть просто в ладоши, а могут, как в предыдущем упражнении, стать ударами по другим частям тела. Очень важно, чтобы вначале все три хлопка были по одной и той же части тела.

Со временем, участники освоят эту схему и тогда один из трех ударов можно сделать отличным от других. Например, третьим ударом может быть хлопок по телу соседа. Как и во всех ритмических упражнениях любого уровня, здесь можно экспериментировать, используя любые задания в качестве дополнительного средства невербальной коммуникации между участниками.

**«Племя у костра».** В ходе занятия необходимо чередовать упражнения, связанные с напряжением, стимулирующим психоэмоциональный тонус, и расслаблением. Часто у участников с низким уровнем социальной компетентности есть трудности с «присутствием» в совместной деятельности с другими. Чтобы наработать этот опыт, нужно точно расставить акценты на протяжении всего занятия, они помогут переключать внимание участников, но не позволят им «выпадать» из контекста деятельности. Для этого нам необходимы упражнения, затрагивающие всю сенсорную систему, интегрирующие ее отдельные аспекты в одно целое.

В упражнении «Племя у костра» участники садятся в круг на пол или на коврики близко друг к другу. Вначале ведущий рассказывает историю, насыщенную образами. Например, о том, что наступил вечер, все племя собралось у костра, чтобы спеть общую песню. Ведущий просит каждого по очереди сделать хлопок, таким образом зажигается воображаемый огонь. После этого все «племя» берется за руки или за плечи, а ведущий начинает петь песню.

Ведущий запускает движение вправо-влево в такт песне, создавая общее движение, которое все подхватывают. Песня, которую поет ведущий, может быть простая и знакомая участникам, а может быть заимствована из русского фольклора, или даже вовсе не иметь слов — главное, чтобы она была ритмичная и спокойная, можно петь ее «по кругу», то есть, повторив несколько раз. После того, как все «погрузятся» в общее движение и переживание, можно завершить песню и предложить участникам прилечь отдохнуть, не разрушая круга. Таким упражнением хорошо завершать занятие именно потому, что группа находится в переживании целостности и общности, а подобного рода переживания как раз являются нашей целью на данном этапе.

## **II. Второй уровень телесно-аффективной регуляции**

На этом уровне основной целью будет исследование уже «пережитых» тонкостей предыдущего уровня. Во всех упражнениях, используемых на предыдущем уровне работы, существует поле для усложнения и уточнения, то есть, надстройки по созданию разнообразия имеющейся схемы. На первом этапе мы «собирали» внимание участников, концентрировали его на процессе, на общем коллективном переживании, теперь нам необходимо воспользоваться наработанным механизмом и усложнить уже имеющиеся схемы. Это будет способствовать укреплению полученного ранее переживания целостности и общей концентрации.

Мы будем исходить из того, что благодаря пребыванию в социально плотной среде, участники стали более мотивированы, их внимание к процессу поддерживается здесь коллективным переживанием, а это прямой и необходимый путь к личной мотивации.

Итак, на этом этапе мы будем использовать привычные схемы, но с усложнением материала, перенесем имеющийся социальный и ритмический опыт в другую систему и насытим новым телесно-образным переживанием.

### **Подготовительный этап.**

Подготовительный этап всегда необходим, чтобы создавать в сознании участника четкую границу между «снаружи» и «внутри», поэтому необходимость в ритуальности здесь остается. Мы будем использовать тот же «тоннель» из стульев, но сделаем его извилистым и длинным, а в конце добавим дополнительное действие, например, прыжок или поворот.

Все круговые игры можно разнообразить с помощью изменения темпа каждой части в игре, усилением отдельных переживаний, направлений движений или дополнительным аффективным сопровождением игровых смыслов.

### **Основной этап. Упражнения и тренинги.**

**«Рина-рина».** На этом этапе участники уже способны подражать. Нам необходимо поддержать и укрепить этот навык, усложнив схему с помощью новых звуков и движений. Можно использовать любые перекрестные движения, например, хлопать по своим плечам крест на крест. Так же подойдет чередование уже известного простого хлопка и нового (с точки зрения схемы тела). В усложненную схему можно добавить повороты корпуса назад, крупные движения и громкие звуки, и наоборот — мелкие, малозаметные движения и тихие звуки. Изменения в привычной схеме призваны поддержать познавательный интерес к деятельности,

но участники должны узнавать игру, поэтому нельзя забывать о балансе между привычным и новым.

**«3/4».** Как и на предыдущем этапе, ритмический рисунок должен оставаться неизменным, его характер могут менять отдельные удары или движения. Это упражнение имеет очень большой спектр вариаций, которые поддерживают полученный навык пребывания в коллективном продуктивном действии. Схему можно разнообразить, выделив последний удар, сделав его беззвучным, или наоборот — громким. Кроме того, можно добавить крупное движение, речевой или неречевой звук. Возможно развитие схемы в пространстве: участники могут стоять в кругу, сидеть на полу или стульях. Это добавит новых телесных переживаний и расширит схему тела и пространства.

**«Вождь и племя».** В этом упражнении акцент с ведущего смещается на других участников. Им предлагается сделать самостоятельное действие, которое будет подхвачено всей группой. Задать эту схему может ведущий, а затем передать ведение другому участнику. Ход упражнения: ведущий делает удар, например, хлопок в ладоши или громкий стук об пол, а за ним следом повторяет вся группа. Необходимо повторить схему несколько раз, в результате можно добиться эффекта «один-целое», то есть целостного звучания, это важно для переживания совместного действия. Когда схема с очередностью будет усвоена, можно переходить к смене ведущего на участника. Такая схема подталкивает участников к собственному «высказыванию», которое впоследствии поможет в формировании личной мотивации и инициативы. Как с музыкальной, так с психологической точки зрения, это важный процесс становления волевого компонента.

## **Основной этап. Встреча с предметом. Исследование опосредованного звучания.**

На этом этапе мы будем исследовать простые музыкальные инструменты и природные материалы, с помощью которых можно создать шумовой оркестр. Процесс общего звучания здесь важнее, чем сложность ритмического рисунка. А он возможен только в том случае, когда все участники способны подражать и реагировать.

Мы разделим все природные материалы на несколько групп: дерево, металл, камень. То же самое сделаем с шумовыми и музыкальными инструментами: ударные (барабаны, барабанные палочки, всевозможные «стучалки»), шумовые (шейкеры, флейты дождя, маракасы), духовые (калюки, свистульки, свистки, флейты и др.), мелодические (металлофоны, балафоны, глюкофоны), с каждой группой будем взаимодействовать отдельно, чтобы почувствовать разницу звучания.

Тренинги, которые предлагаются на этом этапе, опираются на предыдущий блок тренингов и упражнений, направленных на исследование телесного звучания.

**«Племя у костра».** Это упражнение, как и другие упражнения всех блоков, может перестраиваться, дополняться и усложняться в зависимости от контекста и роста произвольности у участников. Ведущий заранее готовит в отдельную коробку или тканевый мешок деревянные предметы. Очень важно, чтобы это были не конкретные инструменты, а, например, нехрупкие палки или бруски дерева. Это нужно для того, чтобы предмет не «диктовал» как с ним поступать, это провоцирует участников на самостоятельный поиск звучания. Хорошо, если все предметы будут иметь разный звук. Мы в своих

занятиях используем детали от детской деревянной подвесной лестницы, небольшие бревна, барабанные палочки, дощечки, большие доски от старой дачной постройки и многое другое. Все дерево, которое мы используем, не обработано, это позволяет ему звучать и выглядеть аутентично, а это в свою очередь, создает у участников четкий архаичный образ и пробуждает восприятие.

Участники и ведущий садятся в круг. Ведущий достает предмет из мешка и передает его участнику, сидящему рядом, тот передает следующему и так далее, до тех пор, пока предмет не окажется в руках последнего по очереди. Все «инструменты» стоит раздавать парами, чтобы один деревянный предмет стучал о другой. Ведущий предлагает участниками представить себя лесным племенем, наступила ночь, поэтому нужно разжечь костер. Каждый из участников, поочередно издает звук с помощью своего «инструмента» (зажигает «искру»), это поможет почувствовать разницу звучания чужих инструментов, научиться ждать своей очереди, обращать внимание на остальных участников и осознавать свое место среди них. Очень важно продолжать поддерживать принцип очередности. Для этого, все участники должны присоединяться к процессу в свою очередь.

В этом упражнении ведущий задает уже знакомый ритмический рисунок, это может быть ритм из упражнения «3/4», и задача участников повторять этот ритм за ведущим, присоединяясь по очереди. Так же, это упражнение может сопровождаться песней, знакомой всем или новой, но с простым и повторяющимся мелодическим рядом, тогда участникам будет проще подыгрывать. Со временем все смогут и играть, и подпевать одновременно, в этот момент можно предложить следующий этап развития тренинга.

**«Племя у костра с развитием».** Усложнить игру в рамках этого уровня можно с помощью развития схемы движения. Если до этого момента все участники сидели в кругу, то теперь можно встать в круг, играть, петь и делать простые шаги, повороты, наклоны, прыжки. Со временем, можно предложить участникам самим придумывать движения, а затем формировать их в простые схемы. Это упражнение можно развивать бесконечно: усложнять ритмический рисунок, двигательную схему, пение, пространственную схему. Для проверки того, как закрепляются и усваиваются предложенные схемы, можно увеличить темп воспроизведения всей структуры или наоборот — замедлить ее.

**«Дождь».** В этом упражнении предлагается сделать внутренний акцент на создании образа, его переживании с помощью инструкций ведущего, звуков инструмента и коллективного контекста. Можно использовать любые материалы, которые были перечислены раньше (дерево, камень, металл), рассмотрим здесь на примере камня. Для этого упражнения понадобятся камни разного размера, мы в своих занятиях используем крупную гальку и внушительного размера камни, размером с ладонь взрослого человека, не имеющие острых краев, округлые, не крошащиеся.

Участники сидят в кругу, ведущий достает два камня из мешка или коробки и передает следующему участнику, тот другому и так далее, до завершения цепочки, затем все повторяется со следующей парой камней и так далее. Важно не сопровождать «церемонию» каким-то дополнительным текстом, а сохранить в группе переживание потока движения: принимаю-отдаю. После того, как у всех в руках оказались камни, ведущий дает инструкцию-образ. Здесь важно погрузить участников в атмосферу, которая поможет создать общее действие. Сначала «дует ветер», камень тихо трется о



камень, за счет очередности, этот эффект усиливается. Затем появляются отдельные «капли» — стук камень о камень, сила звучания которых нарастает. «Дождь» усиливается за счет изменения громкости. Раздается «гром», можно предложить участникам всем вместе создать его — одним общим ударом. «Дождь» постепенно стихает, превращаясь в «ветер», а после исчезает совсем. Такое упражнение не требует серьезной ритмической подготовки, поскольку напрямую не связано с ритмом, скорее, действие работает на создание совместного переживания, помогает интегрировать возможности любого участника в общее действие.

**«Колокола».** В этом упражнении используются металлические предметы, которые не являются музыкальными инструментами напрямую. Это важно для того, чтобы выбор действий, с одной стороны, был ограничен, а с другой, вызывал стремление найти возможность издать звук. В своих занятиях мы используем медные неполые трубочки, пластины от сломанного металлофона, подвешенные за леску, полые трубки, старую латунную сковородку, лом на толстой леске, медно-латунный гонг, колокольчики, треугольники. При выборе «инструментов» пригодных для занятий стоит обратить внимание на то, как они звучат. Это должен быть разнообразный, не глухой звук, для этого большинство предметов нужно подвесить на веревку или леску, проделав в них отверстия, так они будут звучать звонко и продолжительно. Именно этого эффекта и стоит добиваться.

Упражнение «Колокола» способно приблизить группу к музыкальному переживанию. Длительность звучания каждого удара увеличивается благодаря специфическим свойствам материала, а сами удары имеют конкретные музыкальные тона. В самом начале можно предложить группе изучить спектр звуков, которые могут

издавать «инструменты», это необходимо для того, чтобы привыкнуть к заложенной в них громкости и справиться с трудностью звукоизвлечения. Для этого, после привычного ритуала передачи друг другу инструментов, можно попросить участников сделать один удар (по очереди). Важный момент: чтобы почувствовать, как звук растянут во времени, нужно ждать завершения звуковой волны.

Следующим этапом может стать игра «вопрос-ответ». Один из участников издает звук, а другой ему отвечает. Если инструменты разные по звучанию, можно будет услышать мелодию из двух тонов. В последствии можно развивать схему следующим образом: в игру «вопрос-ответ» включить третьего участника, добавить паузу в конце и выйти на знакомый ритм 3/4, это оживит восприятие схемы.

Остальные возможные схемы развития относятся к следующему уровню телесно-аффективной регуляции и социальной компетентности. Они требуют серьезного самоконтроля и возможности ориентироваться на информацию, поступающую в разные сенсорные каналы, и в результате, интегрировать ее в целостную схему.

**«Шумовой оркестр».** Для шумового оркестра понадобятся любые не мелодические инструменты. Ведущий становится дирижером, его инструмент должен отличаться от остальных, так он сможет управлять «оркестром». Удобнее всего за основу взять уже знакомый для участников ритм, это может быть ровный «метр», как в упражнении **«Рина-рина»** или **«3/4»**.

Участникам, сидящим в кругу, раздаются инструменты, ведущий встает посередине круга и задает ритм, к которому по очереди присоединяются все участники. За счет того, что все шумовые инструменты разные, создается ощущение разнообразия и полифонии. На этом этапе ведущий может управлять громкостью и

темпом. Дальше это упражнение можно развивать в сторону выделения одного инструмента из общего «оркестра». Он может звучать громче или даже солировать в тишине, когда остальные затихнут по сигналу дирижера.

Это упражнение готовит участников к восприятию композиции, а с точки зрения личности и развития, учит «встраиваться» в целое и общее, это важные процессы, помогающие развить произвольность внимания и деятельности.

**«Природный хор».** В этом упражнении «встречаются» все природные «инструменты», создается полифонический оркестр из звуков дерева, камня и металла. Для того, чтобы приступить к этому упражнению, участники должны пройти работу со всеми материалами, найти свободу взаимодействия с ними, а оркестр должен стать целостным с точки зрения ритма. Поскольку на этом этапе у участников нет выбора инструмента, необходимо, чтобы каждый имел опыт взаимодействия со всеми предметами. Отсутствие выбора инструмента обосновано. Для того, чтобы сделать выбор необходимо ориентироваться в предпочтениях, которые формируются на основе успешного овладения инструментами. На этом этапе участники только делают первые шаги в этом. В «природном хоре» встречаются все звуки и для того, чтобы оркестр состоялся, необходимо «включать» их постепенно, начиная от самых глухих, заканчивая самыми звонкими. В этом упражнении также важна роль «дирижера», который будет помогать целому состояться.

В самом начале за основу можно взять уже знакомый ритм. Если в процессе занятий группа смогла создать свой ритм, его тоже можно использовать, основное правило этого этапа — поддержание общего контекста, группа не делится между собой, все играют одно и то же.

## **Основной этап. Ударные инструменты.**

На этом уровне мы будем исследовать целостность звучания, общее коллективное переживание, которое создается благодаря барабанному «хору». Аутентичный барабан — инструмент близкий телу человека, а значит, восприятию. Барабан провоцирует на взаимодействие, пробуждает тело, поскольку взаимодействие с ним без должного телесного включения невозможно. Барабан концентрирует волевой акт и дает усиленный ответ на него, это помогает участнику пережить свое действие, осознать его и сделать произвольным. В своих занятиях мы используем африканские барабаны «джембе», они сделаны вручную из натуральных материалов, бывают разных размеров, но мы выбираем большие, чтобы участник мог сопоставить их в своем сознании с телом. Джембе звучат громко и разнообразно. Чтобы ими овладеть не нужно больших талантов или навыков, они архаичны, а значит доступнее для освоения. Основные удары делаются открытой ладонью в центр и край мембраны, у этих ударов разный звук, благодаря этому получаются разные звуковые сочетания. Чтобы барабан звучал правильно недостаточно поставить его на пол — участнику необходимо принять определенную позу и поставить барабан под наклоном. Для этого нужно сесть на край стула, так, чтобы стопы уперлись в пол, прижать к себе барабан и слегка оттолкнуть его мембрану от себя. Для удобства барабан можно зафиксировать коленями, но чаще всего, если барабан и поза правильные, проблем не будет. Такое положение тела улучшает и концентрацию внимания участника: стопы уперты в пол, спина выпрямлена. Именно поэтому нужно стараться «приходить» к этой позе, как к важной для

формирования произвольного внимания и большей включенности в процесс.

**«Гром».** Сидя в кругу, участники держат обе руки над серединой мембраны барабана и, по кругу, делают удары обеими руками. Ведущий может сместить акцент на разные задачи внутри самого упражнения, в зависимости от актуальной цели. Если сперва цель — переживание звука, то промежутки между ударами могут быть не равномерными. А если хочется сделать акцент на внимание участников, то стоит выполнять это упражнение на скорость. С музыкальной точки зрения это может создавать дополнительный эффект. Кроме того, имеет смысл сконцентрироваться на ритмических интервалах и дать задание сохранять равное расстояние между ударами. Для этого можно помогать стихом или песней.

**«Часы».** Это упражнение позволит почувствовать другой звук барабана и понять, как его получить. Все участники, сидя в кругу, держат обе руки у края мембраны. Начиная с ведущего, по очереди «набирают» звучание, так, чтобы к концу оно стало общим. Движения – поочередные удары правой и левой рукой в край мембраны барабана. Можно начать с любого темпа, который смогут поддержать все участники, а затем, добавив образ, ускорять или замедлять темп общего звучания.

**«Хлопок».** В этом упражнении встречаются разные способы звучания: и удар по барабану, и хлопок в ладони. Благодаря этому сочетанию возникает новизна звучания, а вместе с ней новизна отношения и переживания. Визуально это создает интересный эффект, но при этом не вызывает трудностей в восприятии ритмической схемы.

Для ритмической основы можно использовать уже знакомые схемы, например, « $\frac{3}{4}$ », или любую другую. В случае « $\frac{3}{4}$ » два первых удара делаются по мембране барабана, а третий заменяется хлопком. Со временем можно менять схему, например, поставить хлопок в начало, или сделать два хлопка и один удар.

### **III. Третий уровень телесно-аффективной регуляции**

На этом уровне основной целью будет расширение и усложнение «пережитых» на предыдущем уровне схем. Во всех упражнениях, используемых на предыдущем этапе работы, существует поле для усложнения и уточнения — создания разнообразия имеющейся схемы. На втором этапе мы исследовали разные звуки, учились воспринимать их целостно, опираясь на привычные ритмические схемы. Пришло время разнообразить не только звуки, но и сами схемы. Это усложнение станет возможным, благодаря активному взаимодействию участников друг с другом, их способности действовать произвольно, опираться в своих действиях на действия других и удерживать задачу в сознании. Важным этапом взаимодействия станет партнерство и работа в парах, в том числе через сопротивление.

На этом уровне решаются задачи произвольности и выбора. Участники встречаются с разделением целого на части, чтобы эти части объединились в одно целое в сознании участников. Упражнения будут посвящены изучению ритмических рисунков, партнерскому взаимодействию, взаимодействию малых групп между собой. Участники осваивают произвольность в действиях, начинается разделение движений рук в игре на ударных инструментах, происходит включение всего тела в телесно-ритмические упражнения.

### **Подготовительный этап.**

На этом уровне необходимо поменять способ вхождения в занятие. Предыдущие способы больше подходили для участников, чей уровень социальной компетенции и мотивации низкий, сейчас, на этом уровне, участники имеют высокую мотивацию, это стало возможным благодаря совместной деятельности и взаимодействию, которое они пережили на занятиях. Необходимо поддержать механизм углубления в отношения и усложнить групповое взаимодействие.

Участники попадают на занятия с помощью ритуала: ведущий держит в руках гонг, а участник бьет в него, тем самым обозначается вход. Вместо гонга можно использовать другие инструменты, например, бубен или колокольчик.

**«Ритмическая игра».** Участники сидят в кругу на полу с вытянутыми ногами. Ведущий читает стихотворение, каждый ритмический слог которого приходится на одну «точку». Можно начать с трех точек, расположенных на ногах: лодыжки, колени и бедра. Эти точки крупные, функциональные части ног (сгибы), поэтому участникам более-менее легко обнаружить их и запомнить. Первая точка — лодыжки, вторая — колени, третья — бедра, затем обратно на первую точку.

Это польская игра, в оригинале ведущий поет песню, но по желанию, ее можно адаптировать под имеющийся контекст. Можно взять небольшой ритмичный стих, который все знают или воспользоваться этим: «Тани-Вани, что под нами, под железными мостами? Там мышки живут себе шапки шьют». В результате совмещения ударов по точкам и стихотворения, получается схема

«движение-слово». Это важная схема, она очень поможет потом в сложных ритмических упражнениях на других уровнях развития, которые мы рассмотрим позже.

Развитие игры на этом этапе может быть следующим. Когда все участники освоят схему, следует выделить одного из них ведущим, то есть тем, на кого ориентируются остальные. Можно увеличить скорость воспроизведения схемы, а затем сделать групповое соревнование, выиграет тот, кто не сбился даже на большой скорости. Кроме того, можно выделять отдельных участников, или пары участников для того, чтобы они продемонстрировали освоение схемы. Затем вся схема может переместиться на другие части тела, например, руку, а затем и на обе руки. В этом случае первой точкой будет запястье, второй — локоть, третьей — плечо. В случае обеих рук, цикл ничем не отличается, но добавляется пространственная вариативность, сначала хлопки по одной руке, затем по второй, и снова по первой.

**«Игра в мяч».** Очень часто в своих занятиях мы используем мяч, поскольку взаимодействие с ним может быть весьма насыщенным и разнообразным. Передача мяча, независимо от задачи, постоянно стимулирует коммуникацию, совершенствует координацию и расширяет пространственные схемы.

Игра в мяч, как и другие игры, может развиваться. Начать нужно с того, чтобы участники научились передавать друг другу мяч, а развить до ритмической и четкой схемы коммуникации. Сперва все участники усваивают схему «Имя-передача», где очень важной задачей, кроме прочих, является последовательность действий: необходимо произнести имя, убедиться, что контакт состоялся, а уже затем катать или бросать мяч.



Цель игры — коммуникация. Сама же игра может быть и хаотичной, и наоборот — очень четкой, ритмичной, если стоит такая задача. Все участники стоят в кругу и передают друг другу мяч под общее стихотворение или песню. Стихотворение может быть следующим: «Раз-два — кружева. Три-четыре — нос в черниле. Пять-шесть — будем есть. Семь-восемь — сено косим. Девять-десять — тесто месим». Расширения схемы можно добиваться за счет увеличения-замедления скорости, внесения разнообразия в двигательную, крупно-моторную и пространственную схемы, а также через изменения размера и веса самого мяча.

### **Основной этап. Разделение «целого» на составные части.**

На этом уровне телесно-аффективной регуляции, человек становится активным участником процесса. Здесь произвольность внимания и эмоциональная вовлеченность имеют большое значение как для личной, так для групповой динамики. Тело на этом этапе становится инструментом взаимодействия и звукоизвлечения. Чтобы пробудить активность и способность к самовыражению, мы сместим акцент с коллективных переживаний на личные. С групповых процессов на вовлечение в продуктивный диалог с партнером. На этом уровне партнерство становится следующим этапом развития мотивации, помогает участнику быть вовлеченным, насыщает новым, изменяет уровень переживаний: происходит личная встреча с равным.

**«Шаг».** Для того, чтобы скоординировать в едином потоке все тело, необходимо проработать отдельно друг от друга разные его части через образ и игру. Это упражнение позволит сконцентрироваться на вертикализации и тонусе, состояние которого зачастую зависит от активности и координации ног, возможности распределять вес тела.

В упражнении «Шаг» все участники встают в круг, и по очереди, начиная с ведущего, переступая с ноги на ногу, создают общий ритм шага. Важно обратить внимание на то, что шаг должен быть естественным, не нужно никаких специальных усилий. Пока все участники стоят в кругу, у них есть возможность ориентироваться друг на друга, в том числе зрительно. Стоит обратить их внимание на это. Таким образом, с помощью зрительного контакта удастся настроить группу на взаимодействие и создать общее ритмическое поле.

Далее мы добавим в схему элемент импровизации. Чтобы облегчить шаг, сделать его автоматическим, не требующим усилий, необходимо поместить его «в тело», сделать привычным. Для этого мы добавим в это базовое действие «танец», смягчив колени и добавив движения похожие на раскачивания на коленях из стороны в сторону. Все задачи необходимо пропускать через образ, так действия будут рождаться в теле, а не «в голове», это гарантирует большее участие в процессе и гораздо более эффективное усвоение материала участниками. Например, сперва можно попросить всех представить себя стадом слонов, а затем — обезьянами. Образы могут быть любыми, можно предложить самим участникам выбирать их.

Чтобы усилить способность коллектива ориентироваться на общее звучание и согласованность действий, мы расширим схему и «разрушим» круг, дав участникам свободно перемещаться в пространстве, но при этом продолжая удерживать общий ритм. После этого можно вернуться в круг и приступать к следующим задачам. Одной из таких задач может стать встреча. В общем круге все участники создают ритм с помощью шага, а двое из них, без слов, договорившись только невербально, выходят в середину круга, где

встречаются, а затем меняются местами. И так еще несколько раз. Это важный этап на пути к партнерству и согласованности действий.

**«Встреча в центре круга».** В этом упражнении мы усложняем схему упражнения «шаг», добавляем активное взаимодействие в центре круга. Это может быть любой ритмический рисунок, важно лишь то, чтобы участники, стоящие в центре круга, могли исполнить его дуэтом, взаимодействуя друг с другом. На помощь может прийти детская игра «ладушки», где один из хлопков делается «с самим собой», а другой с «собеседником». Важно, чтобы участники соединяли ритм с движениями и рук, и ног. Это необходимо для освоения всего тела в контексте ритмической деятельности.

**«Поезд».** Все участники разделяются на две команды: задача для первой — удерживать общий ритм команды только ногами (шагом, как в предыдущих упражнениях), а для второй — только руками (хлопками). Первая команда шагает ровный ритм (метр) — он уместается в четыре ровных счета, не имеет акцентов, все четыре удара звучат одинаково. Вторая команда делает хлопки в два раза реже, чем шаги первой группы. Так появляются две простые партии, которые накладываются друг на друга. На схеме это выглядит так:

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| + | + | + | + |
| + |   | + |   |

Для развития схемы можно предложить участникам разделиться уже на три команды. Где первая будет делать ровные шаги, вторая хлопать в два раза реже, а третья, наоборот — в два раза чаще, чем первая группа. Чтобы звук ударов у второй и третьей

группы отличался — последние будут хлопать по коленям. Схема в этом случае выглядит так:

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | и | 2 | и | 3 | и | 4 | и |
| + |   | + |   | + |   | + |   |
| + |   |   |   | + |   |   |   |
| + | + | + | + | + | + | + | + |

Когда участники освоят принцип, схему можно развивать дальше. Например, добавив еще одну группу-партию, которая будет делать удары только на «слабую долю», в нашем случае, это знак «и».

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | и | 2 | и | 3 | и | 4 | и |
| + |   | + |   | + |   | + |   |
| + |   |   |   | + |   |   |   |
| + | + | + | + | + | + | + | + |
|   | + |   | + |   | + |   | + |

Теперь можно добавить сложную партию дробей, которая играет в четыре раза чаще, относительно первой партии.

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | и | 2 | и | 3 | и | 4 | и |
| + |   | + |   | + |   | + |   |
| + |   |   |   | + |   |   |   |
| + | + | + | + | + | + | + | + |
|   | + |   | + |   | + |   | + |
| + | + | + | + | + | + | + | + |
| + | + | + | + | + | + | + | + |

Ведущему, а потом и участникам, важно понимать принцип: все удары ровные, ни в одной партии нет намеренных акцентов, они возникают только потому, что вся ритмическая структура складывается в одно целое. Если говорить точнее — все расстояния между ударами одинаковые, а сами удары не имеют окраски.

Еще один вариант развития – замена всех партий на речевые слоги. Можно предложить участникам придумать слоги на каждую партию и попытаться их совместить. Если же одновременно со звучанием добавить в структуру еще и движения, то можно создать довольно динамичное действие, которое расширит схему тела участников. Тогда весь процесс целиком будет выглядеть разнообразно, но целостно и взаимосвязано.

**«Диалог».** Так или иначе, это упражнение в разных вариантах встречается на всех этапах, по сути, «диалог» — всего лишь форма, начинкой которой может стать любое ритмическое и/или социальное взаимодействие.

На третьем уровне мы будем исследовать объединение двух частей одного ритма с помощью этой формы. Рассмотрим целый ритм, который состоит из последовательных ударов: два раза топнуть ногами, два раза хлопнуть по груди, снова два раза топнуть и сделать один хлопок в конце. На схеме это будет выглядеть так:

|                |               |                          |                         |                |               |        |   |
|----------------|---------------|--------------------------|-------------------------|----------------|---------------|--------|---|
| 1              | И             | 2                        | и                       | 3              | и             | 4      | И |
| Правая<br>нога | Левая<br>нога | Правая<br>рука-<br>грудь | Левая<br>рука-<br>грудь | Правая<br>нога | Левая<br>нога | хлопок |   |

Разделим этот ритм на две части:

|             |            |                      |                     |
|-------------|------------|----------------------|---------------------|
| 1           | и          | 2                    | И                   |
| Правая нога | Левая нога | Правая<br>рука-грудь | Левая<br>рука-грудь |

|             |            |        |   |
|-------------|------------|--------|---|
| 3           | и          | 4      | И |
| Правая нога | Левая нога | Хлопок |   |

Эти части равны по длине, но не одинаковы по ритмическому рисунку. Их можно разделить между участниками. Для помощи в регуляции, группе понадобится дирижер, которым может выступить ведущий. Сначала необходимо выучить обе части ритма в группе, потратив на это разминочную часть занятия, а затем передать участникам ответственность за удержание этих ритмов. Чтобы облегчить запоминание, можно назвать каждый удар «топ», «хлоп» и так далее, повторять эти слова вместе с ударами.

Одна группа встает напротив другой, так можно подчеркнуть противопоставление групп, и по команде дирижера ритм в форме «вопрос-ответ» переходит от группы к группе. В результате циклических стабильных повторений участники начнут справляться со своими частями ритма без ошибок, тогда можно будет услышать и пережить две отличающиеся части ритма как целое.

Из этого упражнения можно «вырастить» сложную и интересную схему. Например, ритм первый, ритм второй и общий ритм делают все. Или — ритм первый делает один человек, ему отвечают вторым ритмом все участники второй группы, затем смена: первый ритм делают все участники первой группы, им отвечает вторым ритмом один человек, а затем все вместе делают полную ритмическую схему.

**«Тело-барабан».** В этом упражнении мы сконцентрируемся на разнице звучания частей тела и начнем интегрировать это ощущение в ритмическую схему. Для этого мы сделаем шумовой круг: участники создают общий ритм ногами, как в предыдущих упражнениях, затем ведущий просит каждого придумать один звук, который не будет повторяться у других участников. Нужно уточнить, что звуков, которые можно извлечь из тела — очень много: от нескольких видов хлопков до речевых и вокальных звуков. Сначала можно попросить всех участников «высказаться» по очереди, а затем составлять дуэты или трио. Важно, чтобы общий ритм круга не переставал звучать. Он является общим контекстом и опорой для тех, кто встраивает свой звук в общую «канву».

Через некоторое время можно увеличивать количество «звучащих», создавая мини-группы, а затем выйти на общее звучание всего круга.

**«Парный танец».** В этом упражнении задача участников — взаимодействие в парах, выполнение этой задачи требует серьезной слаженности.

Разделим упражнение на шаги. Первый шаг — создание ритмического рисунка в паре через совместное движение. Ведущий делит участников на пары, каждой дается одно и то же задание: придумать движения на четыре счета, этих движений может быть четыре по числу счетов, а может быть и три, тогда в конце остается место для паузы. Каждое движение должно быть перенесено на тело партнера. А именно: если один участник кладет руку на плечо партнера, второй должен сделать симметричное действие. Так, вместе, участники придумывают «танец».

Следующим шагом будет демонстрация «танца» остальным. Сперва можно помогать выступающим с помощью счета вслух, затем можно попросить группу помогать хлопками, а в конце и вовсе перестать создавать опору, чтобы у выступающих возникла потребность во внутренней опоре и опоре на партнера.

Последним шагом будет объединение нескольких танцев в одном кругу. Ведущий-дирижер задает темп с помощью счета или песни (вариант сложнее), участники в парах встраиваются в заданный ритм.

Это упражнение приближает нас к многогранному пониманию ритма, способности человека воспринимать и переживать его. Для становления целостного переживания необходимо использовать все каналы восприятия. Это переживание, в свою очередь, приведет к внутренней свободе и выразительности. Тело — основной инструмент музыканта, поэтому насыщение тела, пробуждение его активности на всех уровнях телесно-аффективной регуляции будет способствовать развитию участника, расширению его возможностей.

### **Основной этап. Ударные инструменты.**

На этом уровне мы будем исследовать ансамблевую работу. То есть, процессы, имеющие отношение к слаженности команды. Участники будут встречаться с трудностями, которые им необходимо преодолевать, опираясь на других участников и собственную мотивацию. Роль ведущего постепенно трансформируется, его влияние уменьшается, ответственность за процесс разделяется между ведущим и участниками.

Для этого уровня подходит очень много упражнений, возможности участников выросли. Мы начнем со схем, которые уже



знакомы благодаря упражнениям этого уровня «поезд», «тело-барабана» и др., ведь перевод одной и той же схемы в разные «плоскости» звука усиливает переживание и помогает процессу интериоризации (переходу извне вовнутрь).

**«Поезд».** Это упражнение, как и на телесном уровне, делится на несколько этапов. Группа разбивается пополам, для каждой половины дается отдельное задание. Одна часть делает удары в край мембраны барабана двумя руками, другая часть группы делает удары в центр мембраны. Соответственно, первая группа играет ровный ритм (метр), а затем к ней присоединяется вторая группа, делающая акценты на сильную долю, то есть в два раза реже, чем первая группа.

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| + | + | + | + |
| + |   | + |   |

Первым шагом к усложнению этой структуры может быть разделение всех ударов: вместо обычных ударов обеими руками вводятся поочередные удары левой и правой рукой. Ритмическая схема при этом остается прежней. Это — важный этап. Поочередные действие рук — это выход на новый уровень в освоении схемы тела.

Затем, упражнение снова усложняется. Участники делятся на три группы. Первые две остаются при своих ударах, а третья группа присоединяется к ним с ударами в два раза чаще, чем основной базовый ритм.

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | и | 2 | и | 3 | и | 4 | И |
| + |   | + |   | + |   | + |   |
| + |   |   |   | + |   |   |   |
| + | + | + | + | + | + | + | + |

Схему можно усложнять дальше, как в аналогичном упражнении «поезд» телесного этапа. Основной принцип – разделение на большее число групп. Но необходимо помнить, что любое усложнение происходит только после того, как предыдущий этап освоен.

После того, как все схемы отработаны, можно подключать разные инструменты, например, комбинировать шумовые и ударные, а также добавить телесные звуки.

| группа | Инструмент,<br>удар            | 1 | и | 2 | и | 3 | И | 4 | И |
|--------|--------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1      | Барабан, удар в край мембраны  | + |   | + |   | + |   | + |   |
| 2      | Барабан, удар в центр мембраны | + |   |   |   | + |   |   |   |
| 3      | Барабанные палочки             | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 4      | Хлопки                         |   | + |   | + |   | + |   | + |

Для того, чтобы все участники освоили структуру целиком, необходимо менять задачи для групп: те, кто играл первую партию — играет вторую, и наоборот. С музыкальной точки зрения такие упражнения не слишком сложные, но могут быть хорошей базой для дальнейших усложнений. Например, если говорить о театральных занятиях, то это упражнение легко театрализовать, добавив движение во все партии, разбив их в пространстве, усилив звук движением.

**«Разговор слонов».** Это упражнение опирается на знакомые участникам удары, но позволяет назвать их, тем самым приблизив всю группу к восприятию сложных ритмических схем.

Вначале упражнения участники должны узнать, что удар, который делается в центр мембраны называется «Дум». «Дум» — низкий звук. Важно обсудить на что похож этот удар, что напоминает (грозу, топот слона и др.).

Дальше участникам предлагается ритмическая схема, в которой есть только удары «дум», которые делаются поочередно правой и левой рукой. Мы предложим схему, где удары «дум» будут обозначаться буквой «Д» и укажем, какой рукой делается удар:

|            |   |           |            |   |   |   |   |
|------------|---|-----------|------------|---|---|---|---|
| 1          | и | 2         | и          | 3 | и | 4 | и |
| Д (правая) |   | Д (левая) | Д (правая) |   |   |   |   |

Чтобы запомнить схему лучше всего проговаривать каждый удар словами. Так ритм усваивается разными сенсорными системами. После того, как все участники освоили схему, можно переходить к структуре. Группа делится пополам, всем участникам предлагается одна и та же ритмическая схема, но воспроизводить ее необходимо по очереди, чтобы между группами состоялся диалог: одни начинают, им отвечают другие —общий ритм не прерывается.

**«Разговор лошадей».** Это упражнение аналогично предыдущему (**«Разговор слонов»**), различие в том, что речь здесь пойдет о звонких ударах, которые делаются о край мембраны барабана. Участники могут предложить на что похожи эти удары (например, на звук копыт лошадей, капающий дождь и др.) — это поможет им проассоциировать звук и удар. Названия этих ударов сами по себе имеют отсылку к пространству, удар правой рукой называется «Тэ», а левой, «Ка». Всем участникам предлагается

освоить новую ритмическую схему, а после этого, разделившись на две группы, тренироваться в диалоге между группами.

Предлагаем следующий ритмический рисунок для этого упражнения:

|    |    |   |   |    |    |   |   |
|----|----|---|---|----|----|---|---|
| 1  | и  | 2 | и | 3  | и  | 4 | и |
| Тэ | ка |   |   | Тэ | ка |   |   |

**«Разговор животных. Вариация».** В этом упражнении мы попробуем соединить обе ритмические схемы из двух предыдущих упражнений, сначала в форме диалога, затем — в наложении друг на друга. Участники делятся на две группы, первая играет одну часть ритмической схемы, другая группа «отвечает» своей частью схемы. Целиком схема выглядит следующим образом:

|   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |   |    |    |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|---|---|----|----|---|---|
| 1 | и | 2 | и | 3 | и | 4 | и | 1  | и  | 2 | и | 3  | и  | 4 | и |
| Д |   |   | Д | Д |   |   |   | тэ | ка |   |   | тэ | ка |   |   |

Теперь можно объединить схемы в одну. Обе ритмические партии будут звучать одновременно, дополняя друг друга.

**«Ритм сердца».** Это упражнение позволит участникам пережить целостность полифонического звучания ритмического рисунка за счет воспроизведения разных ударов в одной схеме, научиться координировать движения, контролировать темп действий.

Этот ритм – аутентичный ритм Африки, поэтому его рисунок звучит красиво и легко запоминается. Весь рисунок выглядит следующим образом:

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | и | 2 | и | 3 | и | 4 | и | 5 | и | 6 | и | 7 | и | 8 | и |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

|   |  |    |    |  |    |    |  |   |  |   |  |     |  |  |  |
|---|--|----|----|--|----|----|--|---|--|---|--|-----|--|--|--|
| Д |  | тэ | ка |  | тэ | ка |  | Д |  | Д |  | ток |  |  |  |
|---|--|----|----|--|----|----|--|---|--|---|--|-----|--|--|--|

Для упрощения запоминания можно разбить весь ритм на две части и исследовать его в форме диалога, которая уже знакома участникам, а затем соединить в одно целое.

|   |   |    |    |   |    |    |   |
|---|---|----|----|---|----|----|---|
| 1 | и | 2  | и  | 3 | и  | 4  | и |
| Д |   | тэ | ка |   | тэ | ка |   |

|   |   |   |   |     |  |   |   |   |
|---|---|---|---|-----|--|---|---|---|
| 1 | и | 2 | и | 3   |  | и | 4 | и |
| Д |   | Д |   | ток |  |   |   |   |

В качестве усложнения предлагаем сохранить общую схему и наложить на нее контрастное звучание ровного ритма (метра), например, барабанными палочками. Для этого можно разделить группу на две части или выделить одного участника, который справится с удержанием метра самостоятельно. Тогда вся схема будет выглядеть следующим образом:

|   |   |    |    |   |    |    |   |   |   |   |   |     |  |   |   |   |
|---|---|----|----|---|----|----|---|---|---|---|---|-----|--|---|---|---|
| 1 | и | 2  | и  | 3 | и  | 4  | и | 5 | и | 6 | и | 7   |  | и | 8 | и |
| Д |   | тэ | ка |   | тэ | ка |   | Д |   | Д |   | ток |  |   |   |   |
| + |   | +  |    | + |    | +  |   | + |   | + |   | +   |  | + |   |   |

Уже усвоенную ритмическую схему всегда можно ускорить, или замедлить, чтобы, с одной стороны, проверить ее на устойчивость, а с другой, добавить разнообразие и новый эмоциональный контекст.

**«Импровизация».** Это упражнение позволит участникам научиться использовать ритм как «язык выражения». Самая важная задача ритмической деятельности – стать средством для творческого

высказывания, а импровизация — пространство, в котором у участника есть возможность проявиться в личном творческом акте.

Участники создают общий ритмический круг, состоящий из одинаковых звуков и простого ритма, лучше всего для этих целей подойдет ровный ритм (метр) и хлопок в ладони или удар по краю мембраны барабана. После того, как весь круг наладил общее звучание, необходимо убавить громкость, но при этом не потерять взаимодействия и целостности.

На фоне ритмического круга, который выступает в роли поддерживающей системы, каждый участник, по очереди, получает возможность высказаться с помощью ритма, сыграть свой. Как правило, по началу, участники не стремятся попасть в общий ритмический поток, но со временем, если обращать их внимание на «пульсацию» круга, они смогут ориентироваться на него. После того, как участник сыграл свою партию, он возвращается в общий ритмический круг, а возможность высказаться передается следующему. Основная роль ведущего на этом этапе — помогать кругу не сбиваться и держать темп.

### **Основной этап. Шумовые и музыкальные инструменты.**

На этом этапе решаются задачи взаимодействия, способности встраиваться в общий контекст, проявлять инициативу. Задания этого уровня будут основываться на приобретенных ритмических навыках, но с использованием мелодических инструментов. В работе с инструментами в ансамбле будет сделан упор на образность музыкального контекста, это поможет участникам начать воспринимать музыку, участвовать в ее создании без академических знаний и навыков.

На этом этапе перед нами встает вопрос, что будет являться критерием оценки качества получаемого музыкального результата? На этот вопрос нет конкретного ответа, но нужно отметить, что здесь это не основная задача, на этом уровне участники только начинают погружаться в контекст, у них появляется потребность прислушиваться друг к другу тщательней и деликатней. В любом из упражнений нужно подчеркивать ценность этого.

**«Один звук».** В этом упражнении мы будем использовать любые музыкальные инструменты, включая сложные мелодические, такие как гитары, фортепиано и т.д. Основной принцип — использование одного звука. Один звук — одна клавиша, одна струна и т.д. Для того, чтобы все звуки между собой сочетались необходимо настроить инструменты и затем играть в одной, самой простой тональности. Удобнее всего, если это будут белые клавиши фортепиано и открытые струны гитары. Простые мелодические инструменты, например, металлофоны обычно настроены на целые ноты той же тональности, а значит, они подойдут оркестру. Стоит помнить, что большая часть оркестра – ударные и шумовые инструменты. Они создают опору и держат общее мелодическое поле.

Участники садятся в круг, в центре которого находятся инструменты, ведущий подбирает их заранее по количеству участников. Каждый может выбрать инструмент, который ему нравится. Далее, ведущий рассказывает правила и вместе с участниками придумывает контекст. Например, можно всем вместе представить дождливый день и попробовать сыграть настроение этого дня.

Для слаженной игры ансамбля, ведущему необходимо задать ритм самостоятельно, или выбрать участника, на которого можно в

этом опереться. Следующим шагом будет включение остальных участников. Для этого можно воспользоваться уже освоенным принципом очередности, либо дирижером-ведущим.

После каждого музыкального импровизационного куса, необходимо обсуждать с участниками, что они услышали, какие были трудности, удалось ли создать общий образ или у кого-то «родился» свой. Важно, чтобы ведущий смог прокомментировать ситуацию, не просто высказать свое мнение, но и направить участников, дав им обратную связь.

Следующим шагом этого упражнения будет смена инструментов. Это можно сделать по кругу или же основываясь на желании участников. Важно, чтобы благодаря инструментам все попробовали себя в разных ролях в ансамбле, узнали свои предпочтения.

Со временем, практикуя эту полуимпровизационную форму со сложными академическими инструментами, но простыми правилами обращения с ними, участники начнут уделять контексту больше внимания. Это верный путь к сочинительству музыки.

**«Вдвоем».** Это упражнение также подталкивает участников к более деликатному взаимодействию в отношениях. Упражнение **«Вдвоем»** имеет несколько форм. Первая форма — диалог. Двое участников издают звуки последовательно в форме «высказывание - высказывание», это помогает обучению точным коротким «фразам» и способности выслушать другого. Вторая форма — совместная игра: оба участника играют вместе, стараясь дополнять друг друга.

В любой из этих форм очень важно, чтобы остальные участники, присутствующие на занятии, но не играющие в данный момент, стали



внимательными зрителями игрового процесса. Это повысит уровень концентрации внимания, создаст продуктивную атмосферу.

Вначале пути необходимо будет помогать тем, кто играет. Для этого можно сделать шумовой круг, где все остальные делают негромкие хлопки, создающие ровный «пульс», внутри которого удобнее ориентироваться.

**«Втроем».** Это упражнение приближает нас к более сложному типу взаимодействия. В трио становится заметно, что ответственность за результат лежит на каждом из участников, поскольку, кроме них никто не участвует в процессе, и именно плотность их взаимодействия оказывает основное влияние на результат. В таком маленьком ансамбле у каждого инструмента появляется своя роль: ритмические инструменты создают базу для мелодических, поэтому с самого начала стоит предложить одному из участников роль «барабанщика».

Ход упражнения: выбираются (по инициативе участников или ведущего) три человека, они получают или самостоятельно выбирают инструменты. Остальные участники становятся зрителями, их основная задача — внимание к процессу. «Игроки» садятся рядом так, чтобы им было хорошо друг друга видно. По команде ведущего все затихают, а после того, как возникнет всеобщее внимание, начинается импровизация.

#### **IV. Четвертый уровень телесно-аффективной регуляции**

На этом уровне перед участниками стоит задача проявления большей активности. Ведущий, по-прежнему, направляет, но участник уже имеет достаточную мотивацию к взаимодействию с материалом и другими участниками. Этот этап является последней

ступенью, завершающей образовательные процессы этого вида деятельности. В тот момент, когда участник полностью осваивает ритмико-музыкальные механизмы, он способен взаимодействовать с другими и выражать себя с их помощью. На этом этапе мы подтолкнем участников к переходу усилив степень их ответственности, а именно — способность самостоятельно оценивать свой результат и корректировать действия в зависимости от цели. На этом уровне необходимо формировать рефлексивный тип мышления участников, это базовый критерий самостоятельного творческого высказывания в контексте социального взаимодействия.

Этот уровень телесно-аффективной регуляции является важным еще и для создания критериев самостоятельной оценки своих действий. На этом этапе пути все пережитое участником на телесном уровне становится его опорой, он начинает самостоятельно участвовать в общей деятельности на основании опыта. В этом контексте наши действия должны поддерживать его в активности, но создавать новые критерии для опоры как в личном творческом процессе, так и в социальном.

Мы приближаемся к основной цели — формированию человека, способного нести ответственность за коллективный результат, понимающего ценность совместной деятельности и готового реализовать себя. Именно за счет осознания ценности своих действий внутри сообщества мы способны к переходу на следующий уровень — демонстрации творческого продукта широкой публике. На четвертом уровне телесно-аффективной регуляции перед человеком встает задача интеграции опыта социального взаимодействия и управления им, поскольку его действия становятся ценными для группы и сообщества, в котором он действует. Важно подчеркнуть,

что после каждого упражнения на этом уровне, необходимо устраивать небольшие обсуждения, просить участников оценить:

- Качество их личного вклада. Обратить внимание на сложности, с которыми они столкнулись, предложить им свой взгляд.
- Качество получившейся музыкальной композиции. Предложить участникам найти образ или ассоциацию к ней.

Очень важно обсуждать весь материал на равных, стараясь рассмотреть все процессы с разных сторон. Зачастую, участники имеют глубокие личные переживания, которые представляют для них ценность, и действуют, опираясь на них. Это не обязательно имеет ожидаемую ведущим форму, не всегда отвечает его эстетическим критериям, но является важным результатом внутренней работы участника. Задача ведущего — помочь участнику найти разные способы выражения этого переживания и поместить их в общий контекст.

### **Подготовительный этап.**

На этом этапе мы актуализируем уже имеющиеся эмоциональные отношения участников, для этого лучше всего подходит игровой аффективный процесс, в котором взаимодействие и внимание к другим участникам, по-прежнему, на первом месте. В уже известные схемы «ритм-слово-движение-пространство-взаимодействие» добавляем вклад самих участников.

**«Ритмическая игра».** Это упражнение – развитая форма аналогичного упражнения предыдущего уровня, где участникам предлагалось действовать определенным образом, совмещая движения со стихотворением, заданным ведущим. На этом уровне

нужно предложить участникам самостоятельно придумать действия, которые будут восприняты всей группой.

Участники сидят или стоят в кругу. Ведущий и вся группа читают стихотворение, каждый ритмический слог которого приходится на одну «точку». Ведущий выбирает одного из участников, он предлагает свои три точки — акценты, которые будут совмещаться со стихотворением и повторяться группой. Затем очередь следующего участника, и все повторяют схему уже за ним и т.д.

Развитие этого упражнения может быть следующим: схемы двоих участников объединяются в одну и воспроизводятся последовательно друг за другом. Затем можно объединить схемы троих, четверых и т.д.

**«Высказывание - хор».** Это упражнение помогает задействовать крупную моторику, пространственное восприятие, подталкивает участников актуализировать разные возможности взаимодействия.

Участники стоят в кругу так, чтобы иметь возможность видеть друг друга и пространство действия. Задача каждого из них придумать собственное движение, которое не будет повторять движение остальных. Каждый по очереди получает возможность «высказаться» с помощью собственного движения, а остальные, через внутреннюю паузу должны повторить движения «солиста». В результате нескольких одинаковых «кругов» повторов вырабатывается ритмическая схема «движение одного — ответ всех».

Для достижения ритмического эффекта необходимо воспроизвести схему несколько раз, давая каждому участнику

совершить «высказывание» и получить зеркальный ответ от всей группы. После того как схема станет устойчивой, участники проходят через переживание «крупного ритма», проявляющего себя через взаимодействие с другими, наблюдают то, как их действие вызывает коллективный ответ. Это важное переживание в контексте данного уровня.

В продолжение разминочного упражнения можно предложить вариативную схему из звука или ритма. Каждый участник делает звуковое или ритмическое высказывание, а группа через паузу одновременно повторяет его.

### **Основной этап. Личное высказывание — вклад.**

На этом уровне телесно-аффективной регуляции человек продолжает быть активным участником процесса. Его «высказывание» является самостоятельным и самоценным, наравне с другими он создает общий контекст. Основная задача участников – находить ритмические сочетания и дополнения друг другу, основываясь на воспринятых и усвоенных ранее схемах.

**«Диалог внутри круга».** На предыдущем этапе мы рассматривали упражнение **«Шаг»**, в котором участники учились погружаться в общий поток и лично поддерживать его. В результате этого упражнения участники смогли проявлять инициативу и встречаться внутри круга, не разрушая общую структуру. На этом этапе задача усложняется, теперь им необходимо будет дополнить структуру личным ритмическим «высказыванием» взаимодействуя в паре.

Ход упражнения: участники создают общую «пульсацию» шагая на месте, двое из них произвольно выходят в центр, продолжая

шагать. По личной инициативе кто-то задает дополнительный к шагу ритм, например, хлопками. Задача второго участника дополнить своим ритмом предложенную партнером схему. Очень важно поддерживать структуру: каждый участник, который выходит в круг, не должен переставать шагать в общий такт, и возвращаясь на место, также продолжает шагать. Это помогает пережить смену ролей и почувствовать их ценность. Таким образом, каждый учится «высказываться» самостоятельно, не выпадая при этом из общего контекста.

Усилить и усложнить это упражнение можно увеличив количество участников внутри круга, а также изменив внутренние границы. Например, участник выходит в круг, а к нему присоединяется тот, кто хочет проявить инициативу. Количество людей в кругу может быть любым, а выход из круга не регламентирован. В результате можно наблюдать, как участники внутри круга сменяются потоком, а вместе с ними меняется и музыкальное наполнение.

**«Сбор урожая».** Это упражнение создано на основе традиционных африканских ансамблевых ритмов. В традиционной культуре этой ритмической композицией сопровождают праздник сбора урожая.

На некоторых этапах развития коллектива обучение уже известным архаичным музыкальным формам может быть крайне полезно. Это многолетний культурный опыт людей, получивший лаконичную и самодостаточную форму, имеющий ценность как в своем внутреннем содержании, так и во внешней выразительности.

Африканские ритмы, в отличие от арабских или бразильских, на которые, бесспорно, тоже стоит обратить свое внимание, гораздо легче воспринимаются человеком нашей культуры, воспроизводить их проще как на теле, так и на инструменте. В основе своей они не задействуют мелкую моторику, как например, арабские ритмы, часто имеют структуру «квадрата» (помещаются в размер 4/4), в отличие от бразильских.

Группа делится на три подгруппы, каждой предлагается запомнить свою партию, в результате тренировок партии объединяются в одну композицию. Все партии будут описаны нами в предложенной ранее буквенной грамоте. В упражнениях телесного блока удары «Дум», которыми мы описываем звук из центра мембраны барабана, можно заменить на удар ногой, а звуки «тэ» и «ка» ударами о колени. Добавим новый удар, который называется «слэп» (буква «С»). Это высокий звонкий удар, который делается резким шлепком о край мембраны барабана, а в этом упражнении, его можно обозначить хлопком.

#### Партия №1

|   |   |    |    |   |   |   |   |
|---|---|----|----|---|---|---|---|
| 1 | И | 2  | и  | 3 | И | 4 | И |
| Д |   | тэ | ка |   |   | С |   |

#### Партия №2

|    |    |   |    |    |    |   |   |
|----|----|---|----|----|----|---|---|
| 1  | И  | 2 | и  | 3  | И  | 4 | И |
| Ка | тэ |   | ка | тэ | Ка | С |   |

#### Партия №3

|   |   |    |    |   |    |    |   |
|---|---|----|----|---|----|----|---|
| 1 | И | 2  | и  | 3 | И  | 4  | И |
| Д |   | тэ | ка | Д | Ка | тэ |   |

Из упражнения можно «вырастить» сложную и интересную композицию, «включая» отдельные партии по очереди или одновременно, используя начальный счет до четырех, который поможет участникам уловить темп. В процессе работы над этой схемой можно усиливать и выделять отдельные партии с помощью изменения громкости, а также ускорять всю композицию или, наоборот, замедлять ее.

Самой интересной частью этого упражнения является выделение солиста, который должен придумать сольную партию отличную от трех предыдущих. Чтобы получить опыт самовыражения внутри имеющегося контекста таким солистом в коллективе должен побыть каждый. Далее можно накладывать сольную партию на одну из имеющихся в этой композиции. И предлагать участникам по очереди солировать, оставляя на время свою партию и вновь подхватывая ее после соло.

**«Бусы».** На первый взгляд это упражнение как будто дублирует предыдущие, но на самом деле оно является итогом всех предложенных ранее телесно-ритмических упражнений.

На первом этапе участники создают шумовой круг из привычных шагов. Задача каждого, по очереди, придумать свой собственный ритмический рисунок, опираясь на устойчивый «пульс» шагов. Каждый следующий участник добавляет свой рисунок, дополняя «высказывание» предыдущего. Лучше всего направить участников заранее, предложив им не дублировать друг друга как в звуковом, так и в ритмическом плане, использовать разнообразные звуки, в том числе возможности голоса. Основная задача группы — сложить целое из частей, которые они сами предложат. В качестве образа мы используем образ бусин, которые нанизывают на нитку:



все разные, но каждая в свою очередь дополняет другую, а в результате получаются красивые бусы.

На втором, более сложном этапе, мы предлагаем участникам постепенно убрать шаги — переместить ритм, который они делали, во внутреннее пространство. Может помочь образ ритма, который звучит внутри, как будто мы слышим его в наушниках. Выполнять упражнение следует ориентируясь на внутренний ритм, сохраняя стремление создать целые «бусы».

### **Основной этап. Ударные инструменты.**

На этом этапе стоит та же задача, что и на телесном — проявление личной активности и формирование «высказывания» в контексте. Наша задача создать условия и подтолкнуть участников к большей свободе в игре на инструменте, а также предоставить механизмы для большего осознания игровых процессов. На этом этапе можно предложить участникам освоить в игровой форме небольшое количество музыкальной теории.

**«Сильная доля».** В этом упражнении можно выделить несколько этапов. Первый этап – исследование ритмических рисунков, восприятие их в контексте сильной доли. Сильная доля – опорная точка такта в ритмическом рисунке. На этом этапе ведущий задает ритм, в котором участники по очереди должны найти сильную долю и обозначить ее ударом. В качестве примера рассмотрим «ритм сердца» знакомый нам по предыдущему уровню и отметим в нем сильную долю.

|   |   |    |    |   |    |    |   |   |   |   |   |     |   |   |   |
|---|---|----|----|---|----|----|---|---|---|---|---|-----|---|---|---|
| 1 | и | 2  | и  | 3 | и  | 4  | и | 5 | и | 6 | и | 7   | и | 8 | и |
| Д |   | тэ | ка |   | тэ | ка |   | Д |   | Д |   | ток |   |   |   |
| + |   |    |    |   |    |    |   | + |   |   |   |     |   |   |   |

Затем, ведущий может предложить остальным участникам по очереди придумать собственный устойчивый, то есть, не меняющийся ритм, а остальным найти в нем сильную долю. Теперь, с помощью удара «Дум», можно усилить сильную долю самого эффектного ритма, из предложенных участниками. В конце упражнения стоит обсудить, какой образ рождается от дополнительного усиления сильной доли ритма. Образ, возникающий на основе их ощущений, помогает понять некоторые интеллектуальные конструкции более мягко, минуя рациональный контроль.

Упражнения на сильную долю помогают сформировать интуитивное ощущение, на которое участники могут опираться в свободной игре в ансамбле.

**«Сбор урожая на барабанах».** В барабанном ансамбле много внимания уделяется тому, как разные ритмические партии, сочетаясь друг с другом, создают новое переживание. Именно поэтому необходимо посвятить определенное время восприятию этого сложного переживания целого.

Как и на телесном уровне, группа делится на три подгруппы, каждой предлагается запомнить свою партию, в результате тренировок партии объединяются в одну композицию. Здесь стоит отметить, что любые ритмические композиции базируются на общей «пульсации» и имеют общую сильную долю, именно поэтому в них легко добавлять новые партии. Это может помочь в том случае, если группа не однородная, и есть участники, которым тяжелее дается сложная конструкция. Для них отдельно можно создать партию, которая будет понятна и проста в исполнении. Для тех участников, кому материал дается легко, можно усложнять его, добавляя задачи

на телесную координацию, например, отстукивать носком метр, в тот момент, когда участник играет свою партию.

Говоря об этом упражнении на телесном уровне, мы добавили новый удар, который называется «слэп» (буква «С») — высокий звонкий удар, который делается резким шлепком о край мембраны барабана. Это сложный удар, сделать который получится не у каждого. Чтобы упростить задачу можно сделать максимально резкий и звонкий удар у самого края мембраны барабана.

Для большей связи этого упражнения с прошлым, мы выделим сильные доли во всех трех партиях композиции. Это поможет увидеть механизмы, за счет которых возможно их сочетание.

#### Партия №1

|   |   |    |    |   |   |   |   |
|---|---|----|----|---|---|---|---|
| 1 | И | 2  | и  | 3 | И | 4 | И |
| Д |   | тэ | ка |   |   | с |   |

#### Партия №2

|           |    |   |    |    |    |   |   |
|-----------|----|---|----|----|----|---|---|
| 1         | И  | 2 | и  | 3  | И  | 4 | И |
| <b>Ка</b> | тэ |   | ка | тэ | ка | с |   |

#### Партия №3

|   |   |    |    |   |    |    |   |
|---|---|----|----|---|----|----|---|
| 1 | И | 2  | и  | 3 | И  | 4  | И |
| Д |   | тэ | ка | Д | Ка | тэ |   |

В барабанном ансамбле можно пользоваться теми же механизмами вариативности, как и в работе с телесным ритмом: «включение» отдельных партий по очереди или одновременно, использование начального счета до четырех. В процессе работы над

этой схемой можно усиливать и выделять отдельные партии с помощью изменения громкости, ускорять всю композицию или, наоборот, замедлять ее, выделять солиста, который должен придумать партию, отличную от предыдущих.

**«Устой-Соло».** В ансамблевой игре на барабанах, свободной и выразительной, как мы себе ее представляем, очень важно менять ролевою позицию, это гарантирует разнообразное течение «музыкального потока» и большую вариативность в деятельности. Устой – это устойчивый ритмический рисунок. Соло – вариативный ритмический рисунок. Когда речь идет об ансамбле, устойчивых рисунков может быть несколько, соло всегда одно, либо, несколько сменяющих друг друга сольных партий, которые работают в диалоге. Разнообразие ролевых позиций стимулируют участников и способствуют развитию выразительности и пластичности мышления.

На начальном этапе в группе можно выделить двоих участников, одному дается задание придумать ритмический рисунок и не менять его на протяжении всего упражнения, а второму, наоборот, нужно стараться искать новые рисунки, опираясь на устойчивый ритм первого участника. Затем, они меняются ролями. Остальные же участники могут выступать в качестве зрителей, а потом участвовать в обсуждении. Так участники-зрители учатся воспринимать музыку, обсуждать ее не через рациональную и оценочную систему, а через образ, в диалоге друг с другом, не директивно.

Следующий шаг – перенос практики в групповой формат по тем же принципам: каждый участник по очереди играет соло на устойчивых партиях остальных.

**«Математика».** Нельзя назвать это упражнением в полной мере, скорее, здесь принцип, с помощью которого можно осознавать ритмический процесс на новом для участников уровне, а также способ запоминать и воспроизводить авторские ритмические рисунки. Таким принципом мы уже пользовались, когда демонстрировали ритмические рисунки. Это таблица, в которую можно заносить символы, обозначающие удары, а затем считывать их благодаря счету, обозначенному сверху. Так выглядит начальная таблица:

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | и | 2 | и | 3 | и | 4 | и |
|   |   |   |   |   |   |   |   |

Участникам можно предложить эксперимент: посчитать вместе до четырех, а в промежутках между цифрами также вставлять «И», как это видно в таблице, а затем считать «по кругу», то есть, после «четыре и» заново считать с «один». Таким образом можно понять механизм «метра» — ритмической пульсации. Затем, показать участникам начальную таблицу и попросить поставить там любой символ «Д», «тэ», «ка» или «Слэп» под цифрой один, а затем, попросить их совместить устный счет и удар. Когда это удастся сделать, механизм будет усвоен участниками. Так, постепенно, можно добавлять удары, а в будущем писать собственные или обыгрывать партии, написанные наобум. Этот принцип – серьезный шаг для всего ансамбля к освоению простой и понятной нотной грамоты, которая будет опорой всей деятельности.

### **Основной этап. Музыкальная импровизация и композиция.**

На этом уровне группа будет знакомиться с основными принципами композиции и согласованности внутри музыкального контекста. Так же участники познакомятся с небольшим количеством музыкальной теории, которая тоже будет иметь образную форму,

чтобы миновать рациональную часть мышления, ведь теория не всегда может быть опорой для человека с ментальной инвалидностью.

**«Фортепианный концерт».** Это упражнение интересно тем, что несмотря на имеющиеся правила и ограничения, оно является инструментом для свободного потока самовыражения и взаимодействия.

Из группы выделяется два участника, остальные рассаживаются лицом к ним, образуя концертный зал. Два участника садятся за одно фортепиано, и в воображении делят клавиатуру пополам. Задача того, кто сидит за октавами с низкими звуками – создавать устойчивый ритм одной или несколькими белыми клавишами, повторяя ритмический и мелодический рисунок. А второй участник волен импровизировать на своей половине, используя только белые клавиши инструмента. Очень важно, чтобы участник, который импровизирует, не нажимал одновременно на несколько клавиш, а был последователен и внимателен к звукам.

Необходимо учитывать конкретные принципы игры:

- «Все начинается с тишины». Только после того, как все настроится друг на друга, погрузятся в атмосферу, можно начинать работу в импровизированных формах. Ведь импровизация – ситуация не заготовленная, живая, чтобы приступить к ней, необходима определенная степень сосредоточения.
- «Плавное начало-плавный конец». Участники, не договариваясь, ищут начальную точку импровизации. Чаще всего, если

существует опорная и устойчивая партия, начало предоставляется ей. Конец же не предусмотрен, и участники, находясь друг с другом в тонком диалоге, должны подойти к окончанию импровизации вместе.

- «Непрерывное слушание». Основа импровизации — взаимодействие, а это возможно только в том случае, когда участники настроены на него — очень внимательно прислушиваются к действиям друг друга. Об этом необходимо регулярно напоминать и при обсуждении результатов делать акцент на качество взаимодействия.
- «Композиция». Интересные композиции имеют внутреннюю логику и структуру. Это довольно сложный, многосоставной процесс, имеющий в своей основе образ, который может стать опорой на этом уровне. Можно предложить участникам придумывать и обыгрывать сюжеты, наполненные понятными всем образами.

**«Сочетание».** В этом упражнении у участников появится возможность найти подходящие сочетания к имеющимся партиям. Например, придумать ритмический аккомпанемент к фортепианной импровизации, и наоборот — добавить мелодический инструмент к устойчивому ритмическому рисунку.

Для этого можно взять уже известную ударную партию и предложить участникам наложить на нее любой другой инструмент, а затем закрепить сочетание, запомнив его с помощью образа, который рождается в процессе. Так, постепенно, можно добавлять новые партии в уже закрепленный материал.

**«Принципы композиции».** В этом упражнении у участников появится возможность на личном опыте пережить основные принципы взаимодействия в ансамбле. Эти принципы могут «родиться» в процессе работы, но все они имеют отношение к взаимодействию между участниками. В предыдущем упражнении участники уже научились совмещать партии разных инструментов, теперь они готовы к следующему этапу – музыкальной композиции. Композиция — это внутренняя драматургия, музыкальный сюжет, в котором есть своя последовательность включения инструментов, сольные партии и тонкости взаимодействия между ними. Творческий процесс каждого ансамбля сопровождается глубокая внутренняя работа. На разных этапах ведущий может выступать в роли дирижера, предлагать свои варианты течения событий, иногда может помогать участникам запоминать их партии. Мы используем вспомогательные механизмы, например, снимаем на камеру телефона процесс, чтобы потом была возможность его вспомнить, записываем все образы и предложения участников, чтобы затем вернуться к ним и вспомнить общее настроение, делаем цветные наклейки на мелодических инструментах, чтобы участнику легче было ориентироваться. Все это «костыли», помогающие нам в работе, но со временем с ними нужно будет расстаться, и передать ответственность самим участникам.

**«Свободная импровизация».** Импровизация – самая игровая и «живая» из всех форм работы, ей должно заканчиваться большинство занятий этого блока, именно внутри импровизационных процессов у человека есть возможность актуализировать весь опыт, которым он был насыщен до этого, все знания и все возможности, лежащие в основе человеческого взаимодействия. Импровизация – это опыт, которому нужно много времени и внимания.



Даже в свободной импровизации необходимо устанавливать правила, ведь ограничения, чаще всего, приводят к поиску возможностей. Имея перед собой какие-то ориентиры гораздо проще разнообразно действовать в нужном направлении. В нашей работе мы используем как уже знакомые правила («играть на одной ноте», «взять инструмент, на котором сложнее всего играть»), так и спонтанно придуманные под конкретную задачу или участника.

## **V. Пятый уровень телесно-аффективной регуляции**

На этом уровне телесно-аффективной регуляции мы приближаемся к таким понятиям, как личный творческий продукт и демонстрация внешнего результата. Это важные этапы не только в контексте нашей деятельности, но и в контексте развития личности каждого из участников. Мы наблюдаем этот процесс, как этап взросления человека, проявляющего себя в деятельности. Характерными чертами этого личного процесса является способность комбинировать разные задачи для создания необходимого целого, анализировать результат своей деятельности, уметь его корректировать, иметь высокую мотивацию к достижению цели, а также высокую эмоциональную вовлеченность и способность выдерживать напряжение.

В нашей работе мы стремимся демонстрировать результаты каждого уровня. Результаты первого, второго и третьего уровней — внутренний процесс, они имеют ценность больше для нас самих, нам важно их замечать, осознавать, делиться с близкими. На пятом же уровне появляется самоценный и аутентичный художественный продукт, обладающий собственной эстетикой и переживанием, которое вложил «особый» человек, а мы только «упаковали» в подходящую культурную форму, доступную широкому социуму.

Важно осознавать, что творческая деятельность не имеет инвалидности — это акт созидания, на который способен каждый человек и стремится к нему. Именно творческая деятельность является культурной формой для встречи переживаний разных людей. Творческий продукт, встречающий своего зрителя — средство равноправного влияния на современную культуру.

Возможно, на первый взгляд, это размышление звучит «громко», но в нашей работе мы видим, как современное искусство постепенно наполняется творческим вкладом «особых» людей, они находят поддержку и подтверждают собственную ценность в обществе. Созидание культуры через ее творческие формы и есть самый важный и перспективный инклюзивный процесс общества.

### **Подготовительный этап.**

Любой подготовительный этап в работе или, как мы говорим, разминочный комплекс, должен нести в себе определенные смыслы. Разминка — это процесс, обращенный к интеграции сенсорной и коммуникативной сферы в рамках деятельности. Простыми словами, в разминке участвует все тело, мы обращаем его возможности на взаимодействие друг с другом. Актуальность всех наших навыков приобретается только в тот момент, когда они становятся необходимы в обществе. Разминка никогда не нагружается новым материалом по предмету, скорее наоборот: в ней участники используют старый материал, зачастую, в эмоционально насыщенной игровой форме.

Для выбора разминочного комплекса, необходимо понять, что актуальнее для деятельности ансамбля. Если «слабым местом» на данный момент является взаимодействие, стоит использовать

простые игры, которые были на предыдущих уровнях, в том числе из основных блоков. Если сейчас важнее переживание целого, то лучше всего использовать упражнение «бусы». Иногда выбор упражнения для разминки можно предоставить самим участникам. Любые из тех упражнений, что осваивали участники на предыдущих этапах могут найти свою актуальность, особенно полезными будут те, что давались с трудом: чем больше практики, тем меньше трудностей будут вызывать те или иные принципы, а значит, участники смогут стать еще более выразительными и свободными в деятельности.

Для улучшения техники игры на барабане есть несколько специальных разминочных упражнений.

**«Запястья».** Ладони с запястьем ложатся на мембрану барабана, затем участники, вслед за ведущим, играют общий ритм, например, ровный метр. Играть нужно максимально поднимая кисти над мембраной, но не отрывая запястий. Можно добавить нагрузку — сделать ритм на счет три, тогда каждый первый удар будет приходиться то на правую, то на левую руку, а усилив этот удар, мы усложним еще и координацию движений.

**«Пальцы».** Ладони лежат на мембране барабана, задача — поднимать поочередно каждый палец так, чтобы от мембраны не отрывались остальные пальцы. Дальше, в процессе усложнения, можно поднимать одноименные пальцы на обеих руках одновременно, затем — разноименные, например, мизинец на правой руке и большой палец на левой. Можно сделать из этого игру, где каждый загадывает, какие пальцы на какой руке поднимают остальные.

**«Соревнование».** В нашей работе мы используем соревнование, чтобы стимулировать участников использовать все свои ресурсы и дополнительно осваивать новые сложные ритмические рисунки.

Группа играет один и тот же ритм в едином темпе. Ведущий постепенно ускоряет его. Тот, кто не успевает перестроиться — выбывает из игры. В результате, остается только один победитель — участник, который справился с ускорением темпа.

### **Основная часть. Ударные и музыкальные инструменты.**

На всех предыдущих уровнях мы готовили участников к тому, чтобы они могли использовать музыкальный «язык», как средство самовыражения, аутокоммуникации и коммуникации с другими. Полученный опыт должен стать механизмом непрерывного саморазвития. А результатом саморазвития будет потребность и готовность демонстрировать свои достижения, находить положительный отклик, тем самым, подтверждая свою ценность. Развитие всегда сопряжено с кризисами. Кризис — процесс преодоления трудностей, поиск нового подхода, поэтому на этом уровне телесно-аффективной регуляции очень важным будет уход от привычных форм и выработанных стереотипов. С одной стороны, стереотип — опорная конструкция, помогающая нам лучше ориентироваться, но с другой — такая опора не предполагает подвижности, поэтому необходимо, если и не разрушать стереотипы, то пересматривать их, постоянно расширяя внутреннюю «карту».

Мы намеренно объединили блоки про ударные инструменты и музыкальную импровизацию в единый блок, потому что на этом этапе они взаимосвязаны и решают общие задачи — являются средством выразительности творческого акта.

На занятиях мы с участниками всегда размышляем о том, что такое музыка. Для многих из них возможность заниматься музыкой – это сверхценность и смысл жизни, настолько мощно она на них влияет. И сама музыка, и возможность придумывать, играть, разделять это друг с другом и со зрителями. Чтобы человек с ментальной инвалидностью так относился к своей деятельности, он должен видеть в ней смысл. А это, как мы уже говорили, тесно связано с реакцией на свою работу.

На этом уровне необходимо углубиться в следующие аспекты деятельности:

- Укреплять взаимодействие между участниками. Эта задача будет актуальной всегда.
- Усложнять ритмические партии: добавлять количество и увеличивать сложность схем. Например, начать использовать другие музыкальные размеры (кроме 4/4).
- Усложнять контекст использования каждого инструмента в ансамбле. Давать более трудные задачи на запоминание партий, например, в игре на фортепиано.
- Предлагать осваивать более сложные инструменты, такие как аккордеон.
- Постоянно стимулировать участников к поиску новых способов взаимодействия с инструментом. Всякий раз «вплетать» этот найденный способ в общий контекст, а затем провоцировать участников на поиск следующего.

### **Подведение итогов.**

Путь, который мы вам предложили, совсем не быстрый и очень индивидуальный. У кого-то из наших участников он занял пятнадцать лет, другие проходили его за пять. Важно понимать, что на пятом

этапе процесс развития человека не заканчивается — у этого процесса просто не может быть конца. Но самое важное, что мы поняли — образование не может быть самоцелью, оно должно быть интегрировано в жизнь. Именно поэтому мы создали такую систему, которая самоценна сама по себе, а непрерывное обучение в этом контексте — лишь механизм для улучшения качества.

Перед сообществом, которое формируется вокруг творческой деятельности, стоят разные цели. Кроме вспомогательной функции, а именно — поддержания жизнедеятельности людей с ментальными нарушениями, оно несет еще и развивающую функцию, транслируя свои ценности во внешний мир, в котором многие из этих ценностей давно утеряны. Когда особый человек делится с миром своими переживаниями, своей эстетикой, он одновременно делится и новой моральной концепцией, ведь эстетика глобально — это представления о добре и зле. Когда общество имеет возможность встретиться с чем-то новым, только тогда оно может это новое воспринять, а открытость — это верный путь к развитию. Поэтому необходимо постоянно искать способы демонстрировать результаты творческой деятельности «особого» сообщества широкой публике.

### **Серия тренингов “Язык своего голоса”**

Согласно законам человеческого развития, человек сначала воспринимает, а потом начинает действовать. Именно согласно этому закону и построены движения внутри тренингов.

Попробуем выделить уровни регуляции голоса по аналогии с законами базовой аффективной регуляции:

- I. Первый уровень телесно-аффективной регуляции.**  
**Восприятие сигнала. Реакция на наличие сигнала.**

Это преднастройка организма к активному контакту с окружающим миром. Организм на этом уровне реагирует лишь на интенсивность. Голос как части организма реагирует (отвечает) на внешнее воздействие. Это уровень обусловленности (зависимости) звука от воздействия на организм. На этом уровне, скорее всего, можно наблюдать отсутствие звука в состоянии покоя. На этом этапе важно почувствовать, что у человека есть голос.

На самом первом этапе человек ставится в такие условия, где он будет просто воспринимать внешние заданные условия и реагировать звуком. То есть он себя осознает благодаря тому, есть ли его звук в момент воздействия или нет, а звучит как реакция на какой-то сильный внешний фактор. И важно не то, какой это именно фактор по своей интенсивности или качеству, а просто наличие этого фактора. Это может быть прямое телесное воздействие другого человека – и звук появляется непосредственно от прикосновения. Пока, например, рука находится на какой-то части человека, человек звучит, гудит и так далее, просто сопровождает это прикосновение. Как только телесное сопровождение закончилось, звук заканчивается. Таким образом, это удобный ориентир для того, чтобы начать звучать и зафиксировать, что голос есть как таковой. И здесь совершенно неважно, какой именно голос у человека, правильно ли он дышит, правильно ли он звучит и т.д. Все эти факторы вступают в силу намного позже.

Также в нашей практике мы пришли к тому, что иногда важно не воздействие другого человека, а сопровождение каким-то предметом, который будет показывать протяженность звука, потому что мы столкнулись в работе с тем, что человек может издать звук, но он слишком короткий, и человек сам по себе его продолжить не

может — его внутренней инициативы и воли не хватает для того, чтобы звук был во времени продолжительным. Для этого мы начали использовать различные предметы, которые могли бы визуально подкрепить течение звука. Для этого мы использовали два основных предмета: канаты (веревки, нитки) и мячи разного размера. Создается возможность как бы прикрепить голос человека к длительности действия предмета (веревка разматывается/заканчивается/сматывается, мяч катится/останавливается). При этом на начальных этапах работы лучше помогают более крупные предметы. Далее можно переходить к более мелким предметам и вообще уходить от них, когда они перестают быть необходимыми. Таким образом, мы используем внешние инструменты (руки, голос ведущих, предметы, показывающие длительность), которые помогают человеку выявить наличие голоса.

**«Домики».** В пространстве обозначены «домики» (обручем, малярным скотчем и т.д.). Участники распределены по «домикам» — один участник на один «домик». Есть ведущий, который «ходит в гости». Ведущий заходит в «дом» к человеку, который реагирует любым звуком на его приход.

Участники перемешиваются в пространстве, каждый раз попадая в какой-то из «домов» (обруч, скотч на полу, коврик и т.д.), ведущий заходит в «дом» к человеку, который реагирует любым звуком на его приход. Ведущий, обойдя всех, выбирает, где он «поселится», таким образом, меняется ведущий с хозяином «домика», и тренинг продолжается аналогично. С временем возможно усложнение, когда, попадая в чей-то дом, звук издает гость (ведущий), а хозяин или отвечает гостю и они меняются ролями, или гость продолжает дальше хождение по «домам».



**«Прозвучка тела».** Это тренинг в парах. Один человек лежит (сначала проработка тела лежа на спине, потом лежа на животе). Второй человек является ведущим. Ведущий ладонями делает мягкие надавливания/прикосновения последовательно на разные участки тела, сопровождая надавливания гудением (последовательно с головы до ног: макушка, лоб, виски, уши, шея (без надавливания), плечи/предплечья/кисти (обходя суставы, поочередно на каждой руке), грудная клетка, солнечное сплетение, живот, бедра/голени/стопы (обходя суставы, поочередно на каждой ноге) и на животе наоборот с ног до головы (ступни/икры/бедра (обходя суставы, поочередно на каждой ноге) таз/кобчик/поясница, середина спины по бокам от позвоночника, лопатки, кисти/предплечья/плечи (обходя суставы, поочередно на каждой руке), шея (без надавливания), уши, затылок, макушка). Последовательность прозвучки может идти сверху-вниз, снизу-вверх, от центра к периферии, от периферии к центру. Выше приведен один из примеров последовательности. На втором этапе гудит тот, кто лежит, реагируя на те же надавливания; как только надавливание прекращается, звук уходит. Далее партнеры меняются местами.

Возможны варианты работы не в парах, когда есть только один ведущий, который показывает, куда нужно приложить руки и гудеть (в этом случае положение тела будет меняться в зависимости от удобства положения рук, надавливающих на участки тела – лежа, сидя, стоя) или сам прикладывает руки по очереди ко всем участникам, если группа небольшая. Также возможен вариант работы по кругу, когда звук и движение как бы передается.

Что касается самого издаваемого звука. Человек может менять или сохранять тон, когда гудит в ответ на надавливание или когда сам

надавливает. На этом этапе неважно, какой тон для каких участков звучит. При этом такая информация может быть полезной для ведущего группы о возможностях интонирования, громкости и длительности звука, о взаимосвязи звука и определенного участка тела.

**«Протяженные звуки».** В этом тренинге используются мячи и веревки. Участники находятся на определенном расстоянии друг от друга. Чем больше возможности протяженного звучания участников, тем большее расстояние можно позволить между участниками на тренинге. Тренинг направлен на сопровождение звуком предмета (мяча, веревки) – пока мяч катится, звук продолжается, или пока веревка растягивается, звук продолжается (звук с опорой на движение конкретного визуального образа). Далее осуществляется постепенный уход от предметов к ощущениям.

**«Звуковые «подарки».** Участники передают звук в ладонях друг другу, чтобы звук перехватывался следующим участником и не прерывался (как только руки касаются следующего участника, звучащий человек перестает звучать, а принимающий начинает звучать). Таким образом, звуковой «подарок» передается между людьми на первых этапах по кругу (в этом случае звук более короткий), так и через пространство любому участнику на выбор. Общая задача участников – постараться не прервать общего звучания, чтобы звучание сохранялось максимально непрерывным. В этом упражнении требуются более тонкие настройки в моментах начала и окончания звучания. На начальном этапе участники могут издавать разные гласные любым удобным способом, любой высоты и любым доступным способом звукоизвлечения. Далее в работе можно ставить задачи по достижению более равномерного звучания между

всеми участниками круга (одинаковая гласная, схожий тон, схожая сила и способ звукоизвлечения), стремясь сделать этот звук максимально универсальным для всего круга.

**«Качели».** Участники делятся на пары. Работают сидя на полу в парах (напротив друг друга, ноги лежат широкой «галочкой», при этом ноги одного из участников лежат сверху на ногах партнера, пересекая колени, далее партнеры меняют ноги). Партнеры в этом положении, держась за руки, перетягивают друг друга, ложась поочередно на спину (руки находятся в натянутом состоянии как струны, с выпрямленными локтями), и сопровождают или свое укладывание на пол, или свое поднимание с пола звуком. При этом важно отметить, что человек из положения лежа не поднимается сам, а его тянет за выпрямленные руки партнер. Комбинации звучания могут быть различны: звучание по очереди (когда звучит тот, кто ложится, в это время партнер молчит, а начинает звучать в момент своего движения вниз; наоборот, когда звучит тот, кого тянут вверх; звучат одновременно оба, по-разному интонируя поднимания/опускание). На начальных этапах неважен способ извлечения звука. Он может произвольно или произвольно опускаться/подниматься вместе с телом или в противоход телу. На последующих этапах эти параметры (связанные с условным интонированием звука вверх/вниз) могут задаваться ведущим как условие выполнения (звук идет вверх/вниз при поднимании/опускании и наоборот).

## **II. Второй уровень телесно-аффективной регуляции.**

### **Вариативность реакций на сигналы.**

Направлен на возникновение первичной аффективной избирательности за счет отработки приспособительных реакций. На

этом этапе для голоса важно не просто НАЛИЧИЕ Реакции, а разная реакция в зависимости от КАЧЕСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ.

На втором уровне, когда первая пассивная стадия преодолена и человек почувствовал, что голос как таковой есть, можно переходить к тому, чтобы обнаруживать, что реакция голоса может видоизменяться в зависимости от интенсивности внешнего воздействия. То есть появляется первая дифференциация всех внешних стимулов, но при этом все равно уровень человеческого голоса остается в очень пассивном состоянии. Но мы обращаем внимание на то, что он действительно может чуть более дифференцированно реагировать на разное воздействие. Таким образом, человек узнает не только то, что у него есть голос как факт, но и то, что он может быть разным. Важно отметить, что на этом уровне проявляются зачатки перехода от пассивности к активности. Возникновение взаимодействия и разнообразия звучания являются важными характеристиками этого тренинга.

**Вытягивание звука.** Участники распределены по пространству. Ведущий подходит в любом порядке к каждому человеку и как будто руками вытягивает звук из человека (определенным способом управляя своими руками – резко, плавно, широко, тонко, витиевато, волнообразно и т.д.). Задача участника — реагировать исключительно на руки ведущего, на характер движения рук, на длительность и интенсивность действия рук. Как только движение рук ведущего закончилось, звучание участника прерывается. Через определенное время ведущий сменяется.

**«Марионетки».** Участники работают в парах. Один из пары является «марионеткой», второй является «кукловодом». Кукловод физически управляет максимально расслабленным телом партнера

(на первом этапе марионетка лежит), переворачивает голову, двигает конечностями, тянет/опускает/поднимает/сгибает/трясет руки, ноги, сажает человека, переворачивает на живот и так далее. Марионетка реагирует звуком на любое воздействие в зависимости от того, что чувствует (звук обусловлен качеством воздействия и движения). Марионетка меняет громкость, тембр, звуки, добавляет слова таким образом, как просит его тело в этот момент воздействия. Телесно можно работать на разных уровнях, изменяя положение тела в пространстве – лежа, сидя, стоя.

Важно отметить роль кукловода-ведущего. Его воздействия должны быть достаточно разнообразными, чтобы провоцировать спонтанный и разный по характеру звук. Если в группе на данный момент нет таких участников, которые могут работать с телом разнообразно, эту роль на себя берет ведущий группы, работая с каждой «марионеткой» поочередно. Этот тренинг потенциально включает в себя внутреннюю творческую самостоятельность.

**Повторить смех каждого из круга.** Копирование смеха – технически очень сложная задача, но при этом помогает искать необычные, непривычные позиции голосового аппарата. Цель – не добиться идеально похожего исполнения, а сам процесс поиска подстройки под нетипичное звучание. Это позволяет пробираться к своим новым ресурсам голоса, которые могут неожиданно открыться.

На начальном этапе работа происходит по кругу: один человек издает свой смех, а каждый следующий по очереди повторяет, чтобы максимально внимательно расслышать звучание каждого и дать возможность пристроить голосовой аппарат к нетипичному/неудобному/непривычному звукоизвлечению. На более поздних этапах смех может повторять вся группа.

Важно отметить роль ведущего группы, который может давать простые образные подсказки для поиска подходящего звучания.

### **III. Третий уровень телесно-аффективной регуляции.**

#### **Активность через преодоление и сопротивление.**

На этом уровне важно преодоление неожиданных препятствий для овладения неизвестной ситуацией, поиск преодоления трудностей для овладения меняющейся средой. Для развития голоса можно выделить как физическое преодоление препятствий, чтобы почувствовать прорывание звука через тело, так и звуковые тонкие подстройки под неизвестное новое звучание другого.

Третий уровень является ключевым переходным состоянием от пассивного и воспринимающего к активному и действующему, и далее — к самовыражению. Третий уровень показывает степень готовности человека проявить это сопротивление. С одной стороны, мы ждем этого момента, с другой стороны, мы можем создавать специальные условия, провоцирующие его на то, чтобы ему захотелось преодолеть какое-то препятствие с помощью голоса. Это может быть физическое прямое воздействие, когда ему нужно из очень неудобного, из очень скованного положения вырваться с помощью звука. Но если мы видим, что он еще не пришел к такому состоянию, к желанию освободиться, значит, он просто еще не готов и ему нужно еще больше времени потратить на первые два уровня, продолжать только воспринимать внешние сигналы и тратить время на их различение.

Таким образом, на третьем уровне человек начинает чувствовать силу своего голоса.

**«Лизуны».** Участники работают в парах (или ведущий работает поочередно с каждым из участников). Участники распределяются по залу (необходимы свободные стены, свободное пространство и соблюдение техники безопасности во избежание столкновений. Один из пары стоит лицом к стене, согнув руки в локтях и положив ладони на стену примерно на уровне плеч. Партнер необходимо прижать человека к стене, надавливая на лопатки, а человек, на которого давят, должен физически и со звуком оттолкнуться от стены, преодолевая оказываемое давление, помогая себе руками оттолкнуться от стены. Далее участники меняются ролями.

**«Сети».** Участники стоят в кругу. Есть ведущий, который ходит за кругом и без предупреждения ловит кого-то в объятия. Задача «пойманного» освободиться со звуком, активно используя сопротивление тела. Освободившись, человек становится ведущим за кругом.

Также можно работать не в кругу, а хаотично в пространстве, когда одновременно все являются ведущими и теми, кого могут поймать. Задача та же – освободиться из «сетей» со звуком, активно используя сопротивление тела.

#### **IV. Четвертый уровень телесно-аффективной регуляции. Взаимодействие.**

Направлен на налаживание эмоционального взаимодействия с другими, где важно самоощущение, самопредъявление, ориентир на группу. «Другой» с его целями, поступками и переживаниями становится наиболее значимым фактором в эмоциональной жизни индивида, поэтому конкретный приспособительный смысл этого уровня

закключается в налаживании аффективного взаимодействия с другим человеком. Уровень является ведущим в эмоциональном взаимодействии с другими людьми. Он вносит новые смыслы в работу нижележащих уровней. Четвертый уровень связан с контролем своих действий. Он уже представляет собой активную стадию (после первых двух пассивных уровней через переход из пассивного в активный уровень).

С одной стороны, четвертый уровень связан с тренингами на взаимодействие, потому что в активной фазе для человека появляется место его голоса в социуме (в том числе непосредственно на тренинге). На начальном этапе работа посвящена тому, чтобы научиться взаимодействовать голосом в разных комбинациях. Это может быть взаимодействие в паре, когда один копирует другого. В этом случае важно то, что происходит преодоление, которое мы видим на 3м уровне, потому что, копируя какой-то другой голос (его ритмику, звукоизвлечение, мелодию) как зеркало (мы это называем «звукозапись»), человеку нужно все время подстраиваться под постоянное и иногда резкое изменение среды. И если не накоплен этот опыт, что человек через неудобство и сопротивление может пойти вслед за другим, то на начальных этапах это может вызывать очень много дискомфорта и отнимать много сил, чтобы суметь подстроиться.

Таким образом, мы получаем важный инструмент по тонким подстройкам в социуме и по взаимодействию друг с другом. Дальше можно укрупнять эти формы в тренингах — не только это парная работа, а еще, например, работа группами, когда один звуком ведет целую группу и так далее — более сложные подстройки, требующие более многофакторного учета, чтобы вся модель могла подстроиться,



все участники тренинга должны находиться в таком состоянии, что они преодолели предыдущие этапы и могут справиться с этими задачами.

**«Движения под звук».** Участники работают в парах. Один звучит любым способом, его партнер движется сообразно звучанию, делает остановки, если звук прерывается. Важно, что характер движений определяется именно услышанным (положение тела может задействовать все уровни – лежа, сидя, стоя). В этом случае звук выступает в роли ведущего.

Далее можно работать таким образом, что звучит один, а вся группа движется. Также возможна вариация, когда, наоборот, издаваемый звук следует за движением, определяется характером движения (как одного участника, так и группы в целом). В этом случае звук выступает в роли «саундтрека». Также на последующих этапах роли движущегося и звучащего могут выравниваться до состояния максимальной подстройки в текущий момент времени друг под друга, когда нет явного ведущего и нет явного ведомого.

В этом тренинге важны уже появившаяся голосовая свобода, взаимодействие с партнером.

**«Звукозапись».** Этот тренинг является продолжением аналогичного движенческого тренинга «зеркало», когда два партнера работают напротив друг другу, при этом один из них копирует за другим все движения как в зеркале, в нашем же случае один звучит как угодно, второй повторяет все звуки, которые слышит, максимально имитируя звукозапись с небольшим отставанием; в этом упражнении на первых этапах лучше звучать более медленно и

плавно, чтобы партнер успевал подстроиться голосом (в том числе под (тембр, способ звукоизвлечения, высотность и т.д.).

Этот тренинг можно разбить на несколько этапов:

1. Этап «повтор», когда повторение музыкальной фразы происходит после того, как она дозвучала.
2. Этап «эхо», когда повторение музыкальной фразы следует с небольшим наложением.
3. Этап «синхрон», когда музыкальная фраза ведущего и повторяющего почти сливается воедино, как будто это поет один человек.

**«Стая».** Этот тренинг является продолжением аналогичного движенческого тренинга «стая», в котором участники представляют собой единую массу, движущуюся в пространстве, ведущий стаи регулярно меняется, поворачиваясь лицом к стае, вести продолжает тот, кто оказался впереди всех. В звучащей стае ведущий ведет стаю не только движением, но и звуком, а стая вторит. Важно услышать ведущего стаи и подстраиваться именно под него, а ведущий в свою очередь должен звучать так, чтобы его было слышно всей находящейся позади него стае. Здесь часто проявляются спонтанные ритмические рисунки в голосе.

В этом тренинге важно внимание всей группы и умение быстро переключаться на вновь возникший звук. Каждый участник тренинга на небольшое время должен быть готов принять на себя ведущую роль, быстро предложив свой способ звучания и перемещения.

**V. Пятый уровень телесно-аффективной регуляции.**  
**Самовыражение и протоансамбль.**

Основная функция этого уровня эмоциональной регуляции — овладение собственными переживаниями. Это достигается включением в аффективный процесс интеллектуальных операций, благодаря которым происходят дифференциация, обобщение и трансформация аффективных явлений. В свою очередь овладение последними двумя уровнями (аффективной коммуникации и символической регуляции, где уже можно активно опираться и на когнитивные составляющие) приводит нас к этапу создания ансамбля в широком смысле слова. К такому этапу, когда каждый участник может быть полноценно встроен в общий процесс, выполняя свою роль, отвечая за качество своего выполнения и удерживая свое место на протяжении ведения этой роли, учитывая всех участников процесса.

На уровне символической регуляции мы приходим к самовыражению человека среди других. То есть это не просто сольное выражение, а выражение себя с учетом окружающих. Один из наиболее эффективных тренингов этого уровня – тренинг «Город». Все участники ходят по пространству. У каждого ходящего есть возможность выйти на якобы «центральную площадь» и в какой-то момент времени спеть то, что ему хочется. Этот тренинг раскрывает необычные стороны голосов участников. Но нужно понимать, что участники уже готовы выразиться через голос, чего невозможно достичь без предыдущих этапов владения своим голосом.

Постепенно осваивая собственное тело на предыдущих уровнях и двигаясь от восприятия к действию, мы приходим к такому явлению, как протоансамбль, который будет собираться из разных партий, выраженных и через особенности голоса, и через возможность импровизировать. И при этом каждый из участников может быть

ответственным как за собственный вклад своего голоса в этот протоансамбль, так и следить за тем, что происходит вокруг, чтобы общий результат был целостным.

Таким образом, освоив предыдущие уровни, мы переходим к возможности работать с ансамблем, но пока это еще ансамбль в своем зародыше. Для того, чтобы выстраивать сложные музыкальные истории внутри такого ансамбля, необходимо – уже за рамками описываемых тренингов – проводить дальше работу непосредственно с голосом, с интонированием и т.д. Накопленный опыт позволяет далее работать с ансамблем, не применяя академических средств, таких, как освоение нотной грамоты.

**«Карусель снаружи».** Участники сидят в кругу с закрытыми глазами. Задача сидящих в кругу – внимательно слушать звуки, которые будут происходить снаружи; двое ведущих напротив друг друга начинают идти за кругом в одну сторону по кругу, держась друг за друга взглядом через центр круга, звуча вместе, при этом не повторяя, но дополняя друг друга любым способом (импровизация). Далее они находят интуитивное окончание их совместного звучания, останавливаются, кладут руки на плечи тем, кто оказался перед ними, чтобы сменить пару ведущих. Пара меняется.

Тренинг направлен на выстраивание общего звукового диалога, протодуэта (для ведущей пары), а также новый опыт слушания движущегося по кругу звука (для сидящих).

**«Карусель внутри».** Внутри круга стоят трое участников с закрытыми глазами, спинами друг к другу, вокруг люди идут по кругу, негромко напевают что угодно; трое, договорившись спинами (подав сигнал друг другу лопатками, в тот момент, когда кому-то из центра

захотелось расслышать одного из напевающих), поднимают одновременно каждый свою прямую руку вперед (как указатель), указывая на кого-то из круга. В это время круг останавливается и звучат только те трое, на которых указали – спонтанное трио. После того, как трое в центре опустили руки, круг заново начинает двигаться, напевая. Через какое-то время трое в центре сменяются.

**«Город».** В пространстве отмечается «центр» города (городская площадь со сценой), где может выступить только один (малярным скотчем, ковриком, обручем и т.д.), все участники ходят по городу (по всему пространству), навевая что угодно; как только кто-то из участников выходит на центр, все замолкают и останавливаются лицом к центру, присаживаются и слушают соло-выступление. Как только выступающий уходит из центра, снова все участники начинают тихо звучать по-своему, перемещаясь в пространстве. На следующих этапах можно выборочно или всем выступающим в центре начинать подпевать «песню» выступающего, встраиваясь любыми подходящими партиями (бэк-вокал, ритмика, возгласы и т.д.), не повторяя его соло. В дальнейшем можно, ходя по городу, прислушиваться ко всем и по желанию выходит в центр уже дуэтом и т.д.

**«Ансамбль».** Завершающим тренингом в этой серии является звучание в импровизированных ансамблях (протоансамбли). Участники создают на тренингах свои партии, из которых складываются дуэты, трио, квартеты и так далее по количеству участников тренинга. В протоансамбле важным является развитие навыка следить за звучанием не только себя, но и всей группы в целом. Поэтому в этих тренингах важна на начальных этапах не столько сложность и уникальность партий, сколько умение встроиться в

общее звучание и удерживать структуру на протяжении звучания одной музыкальной импровизации. На первых этапах дирижером ансамбля является ведущий группы. Но далее роль дирижера осваивают все участники.

### **Основные принципы работы с голосом.**

В серии тренингов «Язык своего голоса» мы рассмотрели пять уровней телесно-аффективной регуляции, которые в отношении работы с голосом можно было бы обозначить таким образом:

- человек узнает, что у него есть голос,
- находит краски своего голоса,
- находит свое собственное место в звучании среди других голосов,
- создается возможность звучания протоансамбля,
- перед ансамблем ставятся театральные и музыкальные задачи.

После рождения ансамбля можно начинать работать над усложнением и уточнением музыкальных партий, над чистотой интонирования, над конкретными видами звукоизвлечения, ритмики и т.д. Таким образом, серия тренингов «Язык своего голоса» направлена на самовыражение голоса в музыкальном социуме.

Как и во многих видах деятельности нашего театра, мы движемся в двух направлениях — от поиска и развития индивидуальных способов выражения к освоению ремесла и, наоборот, от освоения ремесла к индивидуальному самовыражению. Эти два пути — от внутреннего к внешнему и от внешнего к внутреннему — существуют параллельно, каждый раз в своих особых пропорциях и в своем особом балансе. Роль специалистов во многом

и заключается в создании этих пропорций и баланса. Тогда мы и получаем тот путь к уникальному, ценному материалу человека.

Освоение ремесла вокалиста и музыканта в нашем случае также происходит с опорой на неклассические подходы, хотя, например, классические распевки, состраивание в один тон и так далее мы тоже используем.

Умение владеть звуком содержит множество дополнительных аспектов, необходимых для социализации и коммуникации, для взаимного сотрудничества и сотворчества, например:

- говорить так, чтобы поняли;
- говорить так, чтобы услышали;
- хотеть, чтобы услышали;
- уметь чувствовать подходящую для ситуации громкость;
- слышать общий тон звучания;
- уметь встроиться как в общий тон, так и проявить индивидуальное звучание.

Терапевтическое воздействие работы со звуком в общем кругу заключается в том, чтобы поделиться звуком так, чтобы тебя услышали – заложено в фольклоре. Поэтому мы в работе часто используем фольклорный материал, фольклорные методы. «Звуковое» состояние человека в общем кругу является простым, но, в то же время, очень говорящим диагностическим инструментом, исходя из которого можно наметить следующий шаг в сторону зоны его ближайшего развития.

Общий принцип работы с голосом можно обозначить, как постепенное продвижение от тела к звуку. Возникает цепочка «Тело-Дыхание-Звук», после чего уже следует работа над интонированием и как таковым вокалом. Тело рассматривается как музыкальный инструмент, а работа с ним — как настройка музыкального инструмента. Нам важно искать пути звучания, которыми можно пойти, чтобы начать чувствовать звук телом, через тело его проводить наружу и делиться им с окружением, так, чтобы человек мог почувствовать себя и частью целого, и индивидуальностью, и слушающим, и звучащим для других.

### **Этапы работы со звуком. Этапы настройки тела.**

На качество извлекаемого человеком звука влияет множество факторов:

- На уровне тела мы можем наблюдать трудности с удерживанием центральной оси (позвоночника), напряжения в мышцах, зажимы, несвободу в суставах, вялость как в целом тела, так и отдельных мышц, зажим челюсти и т.д.
- На уровне дыхания мы можем наблюдать трудности, связанные с типом дыхания (например, только очень поверхностное грудное или неравномерное, без возможности контроля длительности вдоха и выдоха и т.д).
- На уровне звука мы можем наблюдать трудности, связанные с мотивацией в коммуникации, боязнь своего звучания, неумение слышать и слушать других, невозможность управлять силой голоса и т.д.

### **Этапы настройки тела**



Настройка/проработка тела важна именно тем, что в случаях наличия напряжений и зажимов сила исходящего звука «теряется» по дороге и расходуется на эти участки напряженности. При уменьшении напряжения в теле звук проходит свой путь легче и достигает цели, используя свою максимально возможную силу. В наших комплексных занятиях телесные разминки начинают любые блоки последующих занятий и тренингов. Но все же этот этап в работе со звуком хочется выделить отдельно. При уже проработанном теле можно провести экспресс-настройку, опираясь на указанные ниже элементы.

### **1. Тело (скелет, мышцы, суставы).**

Начало – это выравнивание оси тела (колени мягкие, грудь выпрямлена, ноги «заземлены», «небо» тянет макушку вверх). Прямое положение туловища (желательно стоя или сидя на краю стула с прямой спиной, не облачаясь).

Верное положение тела позволяет равномерно распределить нагрузку на все мышцы и мускулы, мобилизует нервную систему. Для наших участников это отдельная сложная задача. Поэтому на начальных этапах мы можем ситуативно менять положение из стоячего в сидячее, сохраняя вертикаль, но давая телу небольшой отдых в виде смены положения. Старшая театральная группа работает на звуковых тренингах уже стоя.

### **Примеры упражнений**

«Шалтай-Болтай». Раскрутка вокруг оси скелета — ноги зафиксированы, мягкие колени, раскрутка свободных как плети рук за счет инерции от поворота корпуса влево-вправо.

**«Вытряхиваем пыль».** Сброс напряжения – свесить верхнюю половину туловища от пояса свободно вниз, руки падают свободно вниз, тело пружинит в коленях, сбрасывая напряжение с рук и спины в пол, с громким звуковым выдохом.

**«Пружины телом»** (с трясущимся звуком «а»). Тело выпрямлено, мягкие колени чуть сгибаются и разгибаются не до конца, оставаясь мягкими.

**«Лыжник».** колени в положении полуприсяда, руки как у лыжника, который отталкиваемся палками, корпус наклонен чуть вперед, звук «вжииих».

**«Кидание мячей»** в разные стороны со звуком. Резкие выбрасывания рук от плеча в разные стороны на резкий гласный звук-выдох. Можно усложнять таким образом, что если рука кидает мяч более низко, то и звук более низкий, чем выше рука кидает мяч, тем выше звук.

**«Тяжелые сумки».** Соединения сброса напряжения с озвученном выдохом на гласную «а»– выдох с облегчением.

**«Гудящее тело».** Простукивание всего постепенно всего тела при звучании – тянем гласный звук и простукиваем-прохлопывает части тела (слушать, где звук резонирует при легком постукивании).

**«Пробуждение тела».** Суставная экспресс-разминка для состояния легкости тела (обычно эта часть входит в общую физическую разминку до начала других тренировок). Если это требуется отдельно, то начинаем с биения пола пятками с мягкими коленями (очень быстрые поочередные движения, не отрывая мыски), далее мелкая тряска тазом вперед-назад (как трясущиеся качели), далее быстрая «цыганочка» плечами с наклонами корпуса, далее

быстрые вращения сначала в локтевых, затем в кистевых суставах, далее быстрое освобождение шеи, и окончание экспресс-разминки в виде «танца» всеми суставами хаотично без порядка, с восстановлением позиции вертикали на мягких коленях, параллельных ступням, раскрытой груди, мягкой поясницы, прямой легкой вытянутой шеи при опущенных плечах.

## **2. Голова (челюсть, мышцы лица (щеки, лоб, губы, нос), язык).**

Прямое положение головы на свободной, не зажатой шее способствует свободе гортани и глотки, что, в свою очередь, также влияет на свободу исходящего звука.

Примеры упражнений:

**«Жвачка».** Жуем всем лицом, хаотичные гримасы всеми возможными мышцами лица. Достигаем освобождения мышц лица.

**«Треугольник лица».** Освобождение челюсти (опускание расслабленной челюсти вниз со звуком «уаааа», помогая руками – проводя ими по бокам лица сверху вниз, как бы помогая мягко открываться челюсти. При этом важно, что остальные мышцы лица не задействованы.

**«Умывание».** Массаж лица ладонями, как при умывании. Затем простукиваем лицо и голову кончиками пальцев — будто бы капли дождя падают на голову.

**«Освобождение мышц губ».** «Хобот» — губы вытянуты трубочкой вперед, крутим трубочку по и против часовой стрелки; «улыбка-поцелуй» — губы поочередно складываются то в улыбку, то в поцелуй, обязательно используется контакт с участниками круга –

отправляем каждому «улыбку-поцелуй», можно соединять позу губ со звуками (улыбка – «и», поцелуй – «ммо»); упражнение «тпрууу, поехали» — быстрая вибрация расслабленных губ как с шепотом, так и с полным звуком – если губы не расслабляются, что наблюдается у наших участников довольно часто, под щеки можно подставить три пальца с каждой стороны, указательный, средний, безымянный, пальцы будут помогать освобождать напряжение мышц, делая губы более свободными, упражнение следует делать около трех минут, чтобы по окончании чувствовалось небольшое онемения на губах. Это необходимо также для того, чтобы мышцы губ при звукоизвлечении не забирали на себя много энергии. Такими «уставшими» губами полезно сразу попробовать позвучать, чтобы уловить независимость звука от напряжения мышц.

**«Освобождение мышц языка».** «Уборка» — с закрытыми губами язык по наружной стороне зубов делает круги в обе стороны; «уколы» — с закрытыми губами язык внутри рта делает «укол» в щеки поочередно; «змея-лопата» — язык напрягается и вытягивается максимально собранно вперед, а потом убирается в открытый рот и ложится в обычное положение, максимально расслабленно, «часы» — язык при открытом рте делает движения влево-вправо.

**«Подтягивание мышц носа».** Сожмуривание/расслабление – мышцы носа подтягиваются к переносице, можно с добавлением слога «ним» — «китайский разговор».

### **Этапы настройки дыхания**

Подготовительным этапом является полное вытягивание тела с руками вверх со вдохом, а также растягивание грудной клетки (соединение лопаток, голова назад). Если упражнения на дыхание

были включены в общую физическую разминку до тренировок, этот этап можно сократить или использовать только ритмическую дыхательную разминку. Владение ритмом дыхания является важным элементом настройки.

**«Шпион».** Беззвучное дыхание с открытым ртом. В этом упражнении важно почувствовать себя инструментом, через который просто проходит воздух, без задействования большинства мышц (сравнение себя с любым духовым инструментом – флейта, дудка). Этот этап позволяет в отдельности почувствовать движение воздуха по дыхательным путям, с минимальным задействованием других мышц

**«Согревание рук».** Остается бесшумный вдох, добавляется шепотный выдох.

**«Гудение».** Бесшумный вдох, на выдохе добавляется гудящий призыв. На этих упражнениях можно почувствовать, как вдох «приходит сам», не нужно тратить специально силы на вдох, он приходит автоматически.

**«Носовое дыхание».** Выдохи в закрытый нос – не резко, при максимальной аккуратности к давлению в ушах; дыхание со сменой ноздрей – вдох через одну, выдох через другую, вдох через нее же, и снова смена; «душ» носом для подушечек больших пальцев – они подставляются почти вплотную к ноздрям, и делаются резкие выдохи, как бы отталкивая пальцы; пение/игра на ноздрях, когда одна ноздря закрыта, а на второй наигрывается любая известная мелодия. Избавление от носового призыва — петь с открытым и закрытым носом так, чтобы звучание не менялось. Воздух должен выходить сразу изо рта наружу, не доходя до носа.

**«Разные виды дыхания».** Нижнее: нижняя диафрагма, упражнение «ха-ха» с выталкиванием рук – при трудностях с нижним дыханием мы используем положение лежа – участнику на нижнюю часть живота кладется небольшой бубен, он резко выдыхает, и если все выходит верно и хватает усилия, бубен чуть подпрыгивает и издает звон. Среднее: дышим нижними ребрами, надуваясь как шар. Грудное: на примере упражнения «змея поедает яйцо» — челюсть открывается максимально широко с огромным вдохом, после чего делается выдох; или упражнение «выныривание для вдоха» — подбородок приподнимается вверх, как будто мы заходим глубоко в море, и вода уже достала до линии рта, и пытаемся вдыхать ртом – три резких коротких вдоха, далее спокойный выдох.

**«Упражнения на синхронизацию дыхания и ритма».** Ритм может быть задан ногами и/или хлопками. Необходимо сначала синхронизировать вдох и выдох на удар. Далее используются вариации на удлинение вдоха и/или выдоха, постепенно добавляя удары: вдох на 2, 4, 6, 8 ударов и так далее, то же самое с выдохом, и далее любые комбинации. Эти упражнения способствуют контролю над своим дыханием, что является одним из важнейших элементов телесного самоконтроля, непосредственно связанного с контролем эмоций, что так необходимо для развития участников.

### **Этапы настройки звука**

Настройка звука следует уже после настройки тела и дыхания, когда ситуативно многие напряжения/зажатости сняты/уменьшены, и возможности для работы со звуком становятся более расширенными.

**«Скричать».** Чтобы быстро увидеть состояние человека относительно себя и группы, мы в начале выкрикиваем слог «эй» (в

фольклоре говорится «скричать»). То, как человек пускает голос, может стать для нас экспресс-диагностикой коммуникации человека с миром, с собой, с кругом, в котором находится. Звук может лететь до цели, может оставаться внутри или резко обрываться по дороге, может нарушать границы других чрезмерной громкостью и так далее.

**«Мычание с закрытым ртом».** Чередование открытой гласной и мычания.

- Губы смыкаются, зубы не смыкаются, внутри округлость) — резонатор в голове (проверка рукой, гудит ли череп, должен немного вибрировать). Звук «мммм» является хорошей внутренней настройкой, звук отправляется внутрь себя, при том, что можно услышать и общее внешнее звучание.
- Пропевание гласных звуков (гласные звуки, как известно, обладают лечебными эффектами, связаны с вибрациями внутренних органов, поэтому само по себе протяжное пропевание является полезным). Гласные звуки напрямую связаны с равномерным выдохом. Простукивание груди на протяжных гласных (тренировка грудного регистра).

**Звуковые комбинации** (до интонирования):

**«Медведь».** Рычание низким грудным басом (примерно на звуке «а»).

**«Мышь».** Пищание головным звуком (на звуке «и» или «пиии», если не удастся войти в головной звук).

**«Медведь гонится за мышью», «Мышь гонится за медведем»** — соединяя образ, получаем переход из регистра в регистр.

## **Упражнения на изменение высоты тона без точного интонирования**

- «лифт» — плавный звуковой подъем в грудном регистре,
- «мяч» — коротко выкидывание звука,
- «горка» — плавный звуковой спуск в грудном регистре,
- «волна» — объединение звуковых подъема и спуска,
- «море-чайки» — звуковые подъемы-спуски разной интенсивности в промежутке с криками чайки
- «колыбель» на трех уровнях – низкий, средний, высокий. Это небольшая раскачка звука.
- вибрация гласной на тряске руками (ровной звук, пока не трясем, и вибрирующий, когда начинаем трясти).

### **Поиск своего тона, интонирование**

**Поиск тона.** В начале можно найти удобный для себя тон, чтобы понимать, на какой примерно высоте работать. Свой удобный природный тон ищется на издавании резкого звука после полного выдоха (согнувшись в поясе вниз). Это очень важный этап, необходимый нам до этапа интонирования, так как мы можем работать пока только в максимально удобном диапазоне для человека. Его природный тон плюс-минус несколько тонов по обе стороны дают нам первоначальный звуковой диапазон для работы. (это способ заимствован из фольклорных упражнений фольклориста-исследователя Кабанова А.С.)

Еще один способ поиска тона — участник сначала просто говорит, а потом начинает это же пропевать на той же высоте своего



говорения. Это также показатель натурально присущего человеку тона, от которого удобно отталкиваться в работе.

**Звучание в унисон.** Часто мы начинаем унисон с тона того участника, которому сложнее уловить общий тон. Это помогает таким участникам, еще не владея собственно интонированием, услышать резонанс унисона.

В работе над чистотой интонирования хорошо помогают такие звуковые недлинные цепочки, которые заканчиваются неустойчиво (то есть предпоследний звук цепочки не является доминантой, и из него абсолютно естественно организм подсказывает выход в доминирующий звук).

**«Кахетинское» пение.** Упражнение делается таким образом, что все тянут один тон, не слишком громко, создавая фон, а один солирует, импровизируя. Потом солист меняется. Это упражнение очень важно в социальном контексте – уметь быть на равных, уметь быть ведущим, уметь не заглушить ведущего. Здесь мы имеем много точек внимания работы со звуком как с коммуникацией всей группы.

Необходимо обращать внимание участников, что низкие звуки более расслабленные, тихие, верхние — более резкие и громкие (этим можно помогать, если человек перестал понижать или повышать звук – добавить или уменьшить усилие). После долгого звучания необходимы упражнения на расслабление связок (скрипение связками («дерево»), ржание («конь»)).

**Звукоизвлечение.** В этом направлении мы работаем над образностью звучания. Необходимо уходить от стереотипного привычного звучания. Для этого участники пропевают одну и ту же известную строчку из песни с разными интонациями (изменение

эмоции – грустно, весело, сурово и т.д., изменение образа, от лица которого поется строчка – животные, персонажи и т.д., а далее уже можно в разных музыкальных стилях – романс, опера, рок, джаз).

**Работа с музыкальными интервалами.** Часть участников поет один тон, часть участников – другой. Также по мере возможности удерживания тонов можно выстраивать трезвучия и так далее. Важно, что работа начинается с самого устойчивого интервала – квинты.

**Работа с формами.** Пение «за следом» (народные песни часто построены по принципу повтора строк – ведущий поет первую строку, участники, даже не зная материал, встраиваются в повторяющие строки), канон, дуэт, трио, квартет и т.д. Работа в виде пения за следом и каноном помогает наращивать устойчивость в удержании партий. В данном случае мы используем, прежде всего, фольклорный материал. В работе с несколькими партиями мы ориентируемся на тех участников, которые уже могут устойчиво держать свою партию. Вторую партию можем укреплять количеством исполнителей, а также дублированием партии на инструменте для создания большей устойчивости.

Работа с дуэтами, трио, квартетами и далее также проводится в виде тренинга «машина», когда в каждой мини-группе участник исполняет свой зацикленный отрывок. Участники могут как накладываться звучанием друг на друга, так и звучать в промежутках. Важно, чтобы в целом звучание их мини-группы зациклилось определенным способом и звучало какое-то время.

Конечно, упражнений как внутри пяти уровней освоения своего голоса, так и по освоению ремесла, которые мы адаптируем для

нашей работы, намного больше. Мы представили ориентир для такого рода работы.

Таким образом, повторим, что мы движемся в двух направлениях – от поиска и развития индивидуальных способов выражения к освоению ремесла и, наоборот, от освоения ремесла к индивидуальному самовыражению. Эти два пути – от внутреннего к внешнему и от внешнего к внутреннему – существуют параллельно, каждый раз в своих особых пропорциях и в своем особом балансе. Роль специалистов во многом и заключается в создании этих пропорций и баланса. Тогда мы и получаем тот путь к уникальному, ценному материалу человека.

### **Серия тренингов “Воображение на кончиках пальцев”**

В рамках театральной деятельности интегрированного театра-студии Круг II наряду и наравне с занятиями телом и театром происходят занятия художественных мастерских «ОКОЁМ». Здесь происходит овладение **ручным творчеством** и развитие **прикладного воображения**.

Наряду с телесными, движенческими, ритмическими, музыкальными и театральными тренингами овладения ручным творчеством также направлено на развитие воображения, на освоение собственного тела и включение его в творческий акт. Творческие мастерские возникли как логичное развитие студии, для более гармоничного и целостного подхода к формированию пространства творчества и прикладного воображения.

**Прикладное воображение** – воображение, возникающее как следствие взаимодействия человека с материалом в связи с

переживаниями конкретных свойств материала (его текстуры, плотности, изменяемости, податливости и так далее).

Развитие **ручного творчества** происходит через получение множественного опыта ручной деятельности при взаимодействии с материалом. Опыт взаимодействия с материалом интегрируется с воображением. Осваивая ремесло, мы учимся идти за собственной рукой, соединять тактильное, зрительное и образное в один творческий акт. Осваивая материал, подчиняя его своей воле, приближаемся к творческому жесту, творческому процессу, искусству. И, наоборот, имея/улавливая образ, мы осваиваем ремесло и движемся к его воплощению в реальный объект. Движение этих процессов навстречу друг другу является основой наших творческих процессов во всех сферах. Роль ведущего мастера состоит в балансе и соединении этих взаимодополняемых процессов. Для каждого участника и в каждом виде работы этот баланс будет в индивидуальном пространстве-времени.

Принципы работы в связке «рука-материал» происходят через ряд принципов обучения:

- **«От общего к частному».** Мы движемся от стандартного метода взаимодействия с материалом (предложенного ведущим или известного участникам) к личному особому способу взаимодействия. Таким образом, постепенно каждый материал участник “присваивает” себе и своей руке.
- **«От простого к сложному».** Происходит наращивание каждого отдельного навыка.
- **«От внешнего к внутреннему».** Мы движемся от работы по образцу и дальнейшему сравнению с образцом к своему личному внутреннему критерию. Образец появляется уже в своем

собственном воображении. Чем дальше человек сознательно уходит от образца после усвоения навыков, тем ближе становится к искусству.

- **«От известного к неизвестному».** Мы движемся от знакомых, бытово понятных образов или к созданию своего образа, или к наполнению уже знакомого образа другим качеством.
- **«От легкого к трудному».** Мы движемся от простых в освоении материалов к более трудным (от бумаги и пластилина к папье-маше и т.д.).
- **«От близкого к далекому».** Мы движемся от краткосрочных проектов к долгосрочным. В данном аспекте важно формировать умение переживать разные степени незаконченности своей работы. Это связано и с вопросом мотивации доделывать в долгосрочном периоде объекты.
- **«От личного к групповому».** Мы движемся от личных работ к разработкам общих образов, когда участники уже готовы договариваться, планировать, отвечать за часть работы в общем итоговом объекте.
- **«От помощи к самостоятельности».** В работе важным этапом является готовность и умение принимать помощь в начале, а также постепенно переходить к самостоятельным действиям.

Работа в художественных мастерских выстраивается на первых этапах, прежде всего, как процессуальное обучение. Это связано с тем, что на первых этапах человек взаимодействует с материалом и только потом переходит к взаимодействию с другими людьми, создавая общие объекты и проекты. Во многом работа в мастерских – индивидуальная по своему характеру. Поэтому с этой точки зрения ее нельзя в чистом виде причислить к тренинговой форме работы, присущей нашему театру. При этом ручная деятельность не устроена

по принципу кружка, когда за одно занятие готовится поделка. Речь идет об обучении-процессе, направленном на освоение материала (в том числе цвета как материала), формы, образа до конечной реализации идеи. Кружковый формат возможен некоторое первое время с самой младшей группой, когда на первый план выступает социальное взаимодействие, игровая среда и общее переживание (например, работа, тесно связанная с календарными циклами – осень, зима, весна, лето).

Процессуальное обучение с элементами взаимодействия является наиболее продуктивной формой работы в нашей деятельности для развивающего обучения людей с особенностями развития. При этом процессуальное обучение опирается на общие принципы обучения, когда мы следуем от простейшего пассивного восприятия через преодоление к активному самовыражению через творчество и сотворчество. Это обучение включает в себя следующие стадии:

- знакомство с материалом через действие;
- освоение навыка по образцу (возникновение критерия оценки действия в процессе сравнения собственного объекта с образцом);
- образец внутри. Это стадия, когда участник уже вдохновляется материалом. Появляется уровень ощущения материала, когда участник «слушает» и «слышит» материал – образуется совместный процесс человека и материала;
- создание личных образов/объектов. Стадия, на которой уже появляется зазор для искусства. Материал воспринимается как часть себя. Человек проходит путь: «тема-эскиз-выбор материала-создание объекта к наполнению объекта личными

переживаниями”. На этой стадии проявляется мотив выразить себя, и этот мотив становится первостепенным.

Таким образом, мы движемся от умения (навыков) к желанию выразиться. И, наоборот, от важной для человека личной идеи и образа к освоению ремесла и рутинных процессов ручной деятельности. Сначала мы работаем на навык, потом навык работает на нас. И наоборот – сначала образ работает на желание освоить навык, а потом навык работает на создание желаемого образа.

Процессуальное обучение учитывает личные особенности и скорость освоения различных навыков всех участников за счет разноуровневого подхода ведущего. При этом каждый участник процесса находит свои собственные решения для поставленных задач. А это принципиально важно в нашей среде, в которой художественная деятельность предлагает участнику возможность самоактуализации, возможность быть ценным в своей уникальности. Сами же по себе найденные индивидуальные решения в процессе приобретения навыка являются материалом для будущего творческого продукта.

На пути освоения ручного творчества мы делаем акценты на следующих неотъемлемых составляющих:

**«Материал».** Это может быть работа с цветом, пластилином, папье-маше, веревками-лесками и т.д. Работа с цветом начинается с понятий «приятный-неприятный» — как понятное участнику чувство. Цвет может выражать настроение. Далее в работе происходит движение от себя (своих чувств, настроения) к присвоению цвета объекту с какой-т целью (что-то выразить).

**«Форма».** Форма непосредственно связана с материалом. Работа с формой начинается с понятий «привычная-непривычная», а также с одновременной работы на перевод плоскостного изображения в объем и наоборот. Далее в работе наступает этап трансформации форм, поиска новизны и отражение этих навыков в своем образе.

**«Образ».** Работа с образом происходит в двух направлениях – это, с одной стороны, работы по образцу (вслед за освоением этапов работы с материалом и формой), когда у участника нет своего инициативного высказывания, а с другой – это опора на личные ценные для участника образы.

**«Идея».** Работа с замыслом происходит как индивидуально, так и коллективно. Иногда рождается общая история для какой-либо творческой серии/выставки/перформанса, и каждый участник внутри нее находит как свое личное пространство для творчества, так и учится создавать объекты коллективно, а иногда идея от замысла до воплощения рождается как личный проект участника. Важно целостное осознание всей цепочки материал-форма-образ-идея, которая может быть развернута и от идеи к разработке образа, выбора материала и создания форм/объектов.

### **Ручное творчество и прикладное воображение. Уровни работы.**

Основной частью процессуального обучения является непосредственная работа с материалами, которая выстраивается исходя из уровней телесно-аффективной регуляции.

Рассмотрим эти уровни основной работы.

#### **Первый уровень. Пассивное восприятие материала.**



Это преднастройка участника к активному контакту с окружающим миром. Участник на этом уровне реагирует лишь на факт контакта с материалом. Это преднастройка руки к будущему активному контакту с материалом. На этом уровне еще нет никакой ощутимой связи «рука-материал», кроме как осознания руки в виде основного рабочего инструмента. Рука на этом уровне реагирует действием на разные свойства материала — на плотность, мягкость, гладкость и т.д. На этом уровне не важно качество работы руки, важно наличие любого действия как ответа.

Участник видит, различает, чувствует, какой у него в руках материал. Его рука готова действовать в зависимости от материала. Формируется ответ руки на материал.

### **Описание процесса на примере бумаги**

Участникам по очереди раздаются разные материалы и предлагается различное самостоятельное исследование этих материалов. Задача — установить первичный контакт участника с материалом. Рассмотрим, например, бумагу (так как далее мы будем разбирать технику папье-маше).

На первом уровне участник самостоятельно пробует взаимодействовать с материалом, исследует, что с ним можно делать. В случае с бумагой, например, узнает о плотности бумаги — сколько сил нужно приложить, чтобы оторвать, как удобно взять бумагу, чтобы сложить и т.д.

Участники получают куски бумаги, при этом используется бумага разного размера, формы, плотности. Ведущий дает инструкцию: «Сегодня мы с вами знакомимся с бумагой, давайте потрогаем, исследуем ее, посмотрим, какая она на ощупь, что она

может делать...». Далее делается пауза, чтобы участники могли познакомиться с бумагой. "Теперь давайте вместе исследуем бумагу, как она мнется, почувствуем, какая это бумага — мягкая или жесткая, она легко мнется или складывается? А если ее порвать? Это трудно?»

### **Описание процесса на примере скульптурного пластилина (как образец работы с любым материалом)**

Участники получают куски пластилина, и ведущий предлагает вступить с ним во взаимодействие: «В наших руках есть кусочек пластилина, давайте посмотрим, на что он способен?» Участники остаются с кусочком пластилина в личном взаимодействии. Потом участники и ведущий обсуждают, на что способен пластилин. Так как пластилин — это хорошо знакомый всем материал, то при первом знакомстве со скульптурным пластилином можно все время, отведенное на работу с пластилином, оставить на самостоятельное исследование материала участниками. Параллельно ведущий наблюдает за участниками и фиксирует для себя уровни взаимодействия с материалом, доступные на данный момент. На следующем занятии работа с материалом начинается с воспоминания свойств и качеств пластилина (и любого другого исследованного материала), найденных ранее, и предлагается новое взаимодействие с пластилином, с уже несколькими найденными качествами. Так продолжается до тех пор, пока все возможные качества пластилина не будут найдены и освоены всеми участниками. Возможные качества материала складываются из перечня качеств, с которыми знаком сам ведущий в своем опыте, из известных физических свойств материала, а также из новых предложенных участниками способов.

### **Второй уровень. Качественное взаимодействие с материалами.**

На этом этапе становится важным не просто любое действие с материалом, а качественно разные действия, которые будут отличаться друг от друга. Например, можно оторвать тонкую полоску или толстую, сильно или слабо сплющить шар из пластилина, сложить ровно или скомкать лист бумаги и т.д.

Происходит знакомство участника с возможностями собственной руки (своей мелкой моторики) через взаимодействие с материалом. Участник учится чувствовать, что его пальцы могут быть сильными, что он может влиять на степень этой силы. Он учится справляться со своими намерениями, его руки слушаются его, он начинает видеть пространство своей работы. У участника появляется набор знакомых и приятных действий. Он может достичь результата, выполняя инструкцию. Участник начинает видеть, что результат зависит от его собственных действий.

### **Описание процессов на примере техники папье-маше (создание слоев)**

**Подготовка бумаги для работы.** Каждому участнику раздаются куски бумаги, изначально заготовленные одинакового размера, и емкости для складывания кусочков (любые небольшие коробочки или пластиковый таз небольшого диаметра). Ведущий дает инструкцию, словесную и визуальную, первично самую простую: «Пробуем отрывать кусочки бумаги». Далее инструкция трансформируется и становится более направленной на освоение материала и способов взаимодействия с ним: «Держа бумагу одной рукой, мы с любого края начинаем отрывать по кусочку бумагу другой рукой, используя большой и указательные пальцы для отрывания». Эта инструкция повторяется столько раз, сколько

требует подготовленность участников группы. При необходимости мастер подходит к участнику, повторяет инструкцию индивидуально и совместно с участником пробует рвать. По мере освоения данного действия необходимо держать бумагу, не сминая ее, отрывать, используя большой и указательные пальцы. Участникам предлагается отрывать кусочки нужного размера. Мастер показывает размер кусочков и в начале предлагает образец каждому участнику, по мере освоения действия образец может оставаться один на всех, а далее единый образец не будет необходим, так как у участников формируется вариативность размеров в зависимости поставленной задачи. Также при освоении процесса мастер перестает подготавливать куски бумаги одинакового размера, и предлагает участникам сначала по кругу отрывать себе кусок бумаги от общего рулона, а в дальнейшем участник сможет самостоятельно решать, сколько бумаги ему нужно для работы, и отрывать при необходимости дополнительные куски.

**Подготовка клея для работы в технике папье-маше.** Клей ПВА необходимо разбавлять водой в пропорциях приблизительно 1:1 и перемешивать до однородности. В начале освоения действия участники получают материал в процессе ритуала раздачи материала: это набор из кисти определенного диаметра, емкости с клеем и емкости с водой. На первом этапе участникам нужно просто смешать воду с клеем и размешать до однородности. Далее при освоении процесса участники сами могут наливать себе нужное количество клея или воды из общей банки, а также выбирать кисть необходимого размера из общей емкости с кистями разных размеров.

**Описание процесса на примере работы со скульптурным пластилином**

Если на первом уровне в начале знакомства с материалом инструкция дается на самое простое самостоятельное исследование («в наших руках находится кусочек пластилина, я предлагаю попробовать, какой он наощупь, что мы можем с ним сделать – оторвать кусочек, нажать, расщепить, скатать, помять»), то на втором уровне участники исследуют способы придания мягкости пластилину, то есть добавляется качественная характеристика внутри одного действия. Инструкция меняется на более точную: «мы отдаем свою силу пластилину, чтобы пластилин делал массаж нашим пальцам и рукам. Ниши руки становятся теплее от такого массажа и греют пластилин, от этого он станет мягким и податливым, и тогда мы сможем с ним работать». Эта инструкция дается в начале процесса освоения материала, при необходимости повторяется. Ведущий и волонтеры наглядно показывают, как использовать для этого процесса обе руки, как можно разминать пластилин ладонями или пальцами. При необходимости ведущий или волонтер подходит к участнику и делает вместе с участником. Иногда ведущий или волонтер выполняет большую часть работы, позволяя участнику увидеть, что в начале пластилин был твердый, а после «массажа» ведущего стал мягким. При дальнейшем освоении этого материала ведущий озвучивает инструкцию несколько раз в начале работы и предлагает только необходимую помощь. В итоге, когда материал освоен участниками, инструкция сводится к фразе «подготавливаем пластилин для работы». Участники уже сами знают, что им необходимо сделать и сами контролируют, до какой степени мягкости нужно размять пластилин, чтобы им было комфортно с ним работать.

**Третий уровень. Освоение формы как уровень преодоления.**

На этом уровне происходит преодоление свойств материала путем придания заданной формы, переход от пассивного действия (спонтанного действия и действия по образцу) к активному действию, к возможности изменить форму. Ключевым моментом данного уровня является преобразование материала.

Участник начинает понимать, что результат зависит от действия его рук. Он знает, как влиять на изменение формы, и это знание начинает формироваться в навык. Он знает критерии окончания работы и самостоятельно оценивает, закончена работа или необходимо еще продолжать. Появляется оценка качества работы и его причастности к этому.

### **Описание процесса на примере техники папье-маше**

Это уже непосредственная работа в технике папье-маше. У каждого участника уже есть все необходимые подготовленные им лично материалы (кусочки бумаги, разведенный с водой клей, кисть). Ведущий определяет для каждого участника площадь объекта, которую нужно заполнить слоями папье-маше. В начале обучения — это участок на плоскости, выделенный маркером или вырезанный изначально из картона, например, картонные слоники одинакового размера. Ведущий демонстрирует действие для всех участников и дает словесную инструкцию: «Берем на кисть немного клея, мажем небольшой участок картона, кладем кусочек бумаги и сверху еще раз промазываем клеем так, чтобы бумага промокла от клея и изменила свой цвет, далее берем еще один кусочек бумаги и кладем рядом, немного заходя на предыдущий...». Инструкция повторяется по

необходимости, в том числе индивидуально. Отдельным участникам, которым сразу тяжело освоить процесс, данное действие демонстрируется индивидуально. Первичный процесс техники папье-маше освоен участником тогда, когда он может контролировать количество клея, видит границы работы и без помощи заполняет все пространство кусочками бумага в несколько слоев, не оставляя незаполненных участков. Освоение этого процесса может проходить с разной скоростью у разных участников, и ведущий дает больший объем работы и большую площадь для работы тем, кто быстро освоил процесс и оказывает дополнительную помощь в освоении тем, кто отстает в процессе. Когда большинство участников освоили работу с папье-маше на плоскости и могут самостоятельно выбирать объем и качество своей работы, им предлагается попробовать перенести свои навыки на выпуклые объекты, например, сделать шар из папье-маше. При этом инструкция дается уже в очень сжатом варианте, например: «Давайте вспомним, что мы делаем — берем немного клея и клеим одну бумажку рядом с другой несколькими слоями, пока вся поверхность шара не будет заполнена». Далее инструкция становится более сжатой: «Сегодня мы с вами продолжаем работу с папье-маше». Каждый из участников уже сам отвечает за подготовку к процессу, за сам процесс и свой результат.

### **Описание процесса работы на примере скульптурного пластилина**

После получения пластилина и инструкции "подготавливаем пластилин к работе» участникам предлагается самим решить, когда пластилин уже достаточно мягкий, и скатать из него шар, используя для этого обе руки. Ведущий говорит: «Как только ваш пластилин готов для работы или достаточно мягкий и податливый, а вашим

рукам сделан “пластилиновый массаж”, от чего они тоже подготовились для работы, мы берем наш кусок пластилина, держим его между ладоней и начинаем, потихоньку нажимая и прокручивая его в руках, делать шар». Также ведущий в процессе инструкции демонстрирует все необходимые движения рук сначала для всей группы, потом для тех, кому необходима помощь, или ведущий, волонтер делает совместно с участником, давая таким образом участнику почувствовать уверенность в движении рук, не переставая повторять инструкцию. При развитии навыка у участников инструкция сводится «подготавливаем пластилин к работе и делаем шар», ведущий не демонстрирует, а делает наравне с участниками. Далее на данном этапе возможны трансформации формы, например, участникам предлагается самим попробовать, что еще может получиться из шара (например, кто рождается из этого яйца), когда участники попробовали свои варианты и в группе совместно с ведущим обсудили их, ведущий может предложить несколько своих способов трансформации шара, например, в грушу или цилиндр, или квадрат.

#### **Четвертый уровень. Совместное действие.**

Направлен на взаимодействие с другими через общий процесс, где важно самоощущение, нахождение своего ритма и места в общем процессе ручной, созидательной деятельности, ориентир на совместность в процессе. Групповая работа имеет общую цель, где человек находится внутри группового творческого действия. Это уровень процессуальной коммуникации, когда «общая» работа, общий творческий акт, опыт совместного рабочего процесса становится важным в жизни индивида.



Участник учится отвечать за свою часть работы внутри целого. Он учится видеть пространство и поле работы, предоставленное ему. Он учится договариваться, видеть не только свою работу, но и принимать во внимание работу другого человека. На этом уровне обычно появляется азарт делания и сотрудничество.

### **Описание процесса на примере техники папье-маше**

На этом уровне участники уже самостоятельно владеют техникой и могут организовать процесс своей работы, опуская общий ритуал, то есть каждый знает, что ему делать, где взять необходимые материалы и инструменты, как организовать рабочее место, и тогда в группе появляется пространство для индивидуального или группового творчества, когда на передний план выходит не "как я делаю", а "что я делаю, для какой цели и с кем вместе". Роль ведущего здесь необходима для создания мотивации к процессу и при необходимости конструктивной помощи. То есть ведущий предлагает участникам тему для создания объектов из папье-маше, помогает разработать конструкцию объекта и при необходимости консультирует по очередным этапам работы. Также на данном уровне появляется возможность совместной работы над одним объектом, когда каждый работает над своей частью параллельно с другими. Например, мы делаем объект из трех шаров. Участники объединяются в группы по три человека, каждый из них делает свою часть объекта, а потом они самостоятельно объединяют их в общий, при чем кто-то из участников может держать объект в нужном для соединения положении, а кто-то соединять, используя технику папье-маше, при этом участники сами договариваются о процессе. Ведущий изначально может продемонстрировать, каким образом происходит соединение объекта, давая словесное описание своих действий.

Непосредственную помощь ведущий оказывает только в тех случаях, когда сами участники обращаются за ней. При дальнейшей работе над многосоставными объектами ведущий уже не демонстрирует способы их соединения, и участники получают возможность исследовать эти способы с помощью знакомых им процессов папье-маше, договариваясь между собой о желаемом результате и разделяя свои роли в общем процессе.

### **Описание процессов на примере скульптурного пластилина**

Основной ролью ведущего является нахождение интересной для работы темы, когда пластилин становится лишь материалом, чтобы рассказать общую историю по заданной теме. Например, «давайте представим, что мы отдыхаем на море и случайно открыли глаза под водой и увидели красоту подводного мира, и вот мы хотим поделиться частичкой увиденного». Далее участники самостоятельно подготавливают материал для работы, лепят. Ведущий помогает только при непосредственной просьбе участника, а дальше участникам предлагается создать общую картину подводного мира, дополняя рассказ предыдущего участника. Ведущий может выступать здесь наравне с участниками, поддерживая их историю. Причем, если в начале ведущий сильно поддерживает участников включенностью в рассказ, активно слушает и помогает вести линию рассказа в случаях, когда участниками сложно придумывать, то с развитием и наработкой опыта рассказа у участников ведущий оставляет для себя только роль внимательного и эмоционального слушателя. Здесь материал трансформируется из основного объекта внимания во вспомогательный, визуальный, иллюстративную основу для рассказа.

### **Пятый уровень. Образное действие.**

Это уровень, когда человек сам может придумать образ и провести его от начала до конца через материал. Основная функция этого уровня эмоциональной регуляции — овладение собственным воображением. На этом уровне даже длительная и рутинная работа может доставлять участнику радость, потому что он видит и знает, к чему ведет его труд. Он может держать создаваемый образ у себя в голове какое-то продолжительное время и понимать последовательность его воплощения, идя к нему поэтапно.

### **Описание процесса на примере техники папье-маше**

Техника папье-маше на этом уровне становится освоенным инструментом для передачи, создания индивидуального образа. Ведущий и участники через обсуждение находят интересную тему или сюжет для воплощения. Затем каждый участник придумывает свой образ на данный сюжет, презентует его другим, а затем выполняет самостоятельно в известной технике, также самостоятельно организуя свой процесс. На этом этапе участники могут самостоятельно обращаться при необходимости за помощью к другим участникам или ведущему. Также участники могут договориться работать над совместным объектом и самостоятельно распределить работу. На этом уровне происходит объединение и осознание «я могу придумать что-то свое, я знаю, как это сделать».

### **Описание процесса на примере скульптурного пластилина**

Участники понимают, как трансформировать не только слепленные объекты, но и историю, то есть использовать воплощенный образ для рассказывания личной истории, в процессе которой объект может изменять свою форму. Так же, как и папье-

маше, пластилин становится инструментом для проявления воли и воображения. В начале освоения данного уровня ведущий может оказывать эмоциональную поддержку, направлять историю участника, если он оказался в тупике и другие способы для создания положительного подкрепления творческого процесса, то со временем ведущий оставляет эмоциональную оценку результата труда за участника, спрашивая его мнение «ты доволен результатом своего труда? Если да, то как ты думаешь, с чем это связано? Если нет, то с чем это связано?»

Для любого процесса ручной деятельности в наших мастерских важно обозначить несколько важных, касающихся организации пространства, в котором мы работаем, а также ритуалов, сопровождающих регулярные занятия.

### **Ритуалы работы.**

В процессуальном обучении одну из важнейших ролей играют ритуалы, которые помогают выстраивать рутинный ритм работы, а также создают безопасного пространства для творчества.

Это определенный порядок течения занятия, который позволяет создать упорядоченные точки стабильности и спокойствия, внутри которых возникает безопасное пространство, необходимое для появления творческого воображения и возможности творческого акта (творческий акт — это территория неизвестного и неизведанного, который приближает нас к искусству.)

«Ритуал» — подготовительный и организующий уровень. Участник учится находить свое место в рабочем пространстве за столом и осваивает законы этого пространства:

- правила безопасности;
- создание тишины творчества, так как творчество возникает в тишине;
- порядок работы (раздача материалов, работа, уборка).

Освоение ритуалов происходит как самостоятельно, так и с помощью ведущего или волонтеров в случае необходимости.

- **Ритуал “Фартуки”.** Заходя в мастерскую, участники надевают фартуки. В конце занятия участники снимают фартуки и складывают их предложенным образом.
- **Ритуал “Приветствие” и “Завершение”.** Все участники становятся в круг вокруг рабочего стола, кладут свою правую руку ладонью вверх на левую руку соседа справа, передавая хлопок по кругу своей правой руки по правой руке стоящего слева. Когда круг хлопков завершен, все опускают руки и садятся за стол в любом свободном месте. Этот же ритуал используется и в завершении работы. Так же он может развиваться в процессе освоения участниками более тонкой настройки организма к творческому процессу. Такая настройка на работу может происходить через добавление к хлопку имени, настроения, образа, чувств/мыслей, с которыми сегодня пришел участник. Когда участники уже хорошо освоятся в пространстве мастерской, а также освоят свое место за столом, этот ритуал может стать нерегулярным или замениться каким-то другим более простым, или исчезнуть совсем. Но на этапе формирования группы эти

ритуалы приветствия и завершения работы важны, как этап перехода от группового (общественного) к личному процессу работы.

- **Ритуалы с материалами и объектами.** Не готовые объекты, с которыми еще продолжается работа, хранятся в специально отведенной зоне. Сначала мастер убирает и раздает работы сам, но со временем участники делают это самостоятельно, и это является одним из ритуалов начала работы. Зона с расходными материалами для творческого процесса, места которых закреплены, чтобы участники со временем начали самостоятельно ориентироваться и брать необходимые для своей работы материал, в начале занятия, как ритуал начала работы, а также и в процессе самого занятия по личной необходимости. Получение необходимых материалов происходит с помощью еще одного ритуала путем забирая из общего каждым лично, по кругу — если для занятия необходима кисть, то стакан, в котором стоят кисти, запускается ведущим по кругу, и каждый из участников берет одну кисть и передает стакан с оставшимися кистями следующему соседу справа. Точно такой же ритуал используется при завершении работы, когда каждый участник по кругу возвращает кисти, карандаши, пластилин в общую емкость, коробку или присоединяет свой кусок пластилина к общему.

- **Ритуал уборки.** Очень важно поддерживать порядок в пространстве мастерской и в организации хранения работ и материалов, чтобы участники студии со временем начинали ориентироваться в мастерской и не отвлекались от творческого процесса на поиск материалов и постоянную смену привычного уклада вещей. Чем стабильнее внешняя обстановка и атмосфера мастерской, тем больше у участников возникает свободы и

пространства для творчества. Уборка рабочего места и пространства мастерской также является одним из ритуалов завершения занятия. В конце занятия все участники убирают и общее пространство, и рабочее пространство стола, ставят свои работы на стеллаж или специальное место для сушки, при необходимости расставляют расходные материалы по местам, моют кисти и сопутствующие емкости, таким образом готовя пространство к новому занятию.

Когда ритуал переходит во внутренне качество, то есть больше не требуется внешнее напоминание для возникновения ритуального действия, то ритуал становится личной привычкой и перестает быть необходим как специально организованное действие, то есть может быть отменен в групповом контексте. Например, когда участники без напоминания ведущего, при входе в мастерскую, самостоятельно надевают фартуки, то ритуал «фартуки» можно считать привычкой или когда участники самостоятельно, зайдя в мастерскую и надев фартуки, берут свои работы и все необходимые материалы и самостоятельно продолжают их делать, то ритуал приветствия-завершения и ритуалы с объектами и предметами тоже становятся излишними и не необходимыми, могут быть совсем отменены или проводится время от времени при работе, например, с новыми материалами или при разработке новой творческой темы.

### **Рутинная как путь к творчеству**

Процесс постепенного освоения навыков происходит благодаря ежедневному рутинному труду и ведет к возможности творческого самовыражения. Со временем навык перестает быть просто навыком, а становится частью языка, на котором человек готов выразиться. В то же самое время возможно обратное движение, когда какой-то

яркий момент, импульс, впечатление из личного опыта, мира участника становится поводом для запуска рутинного труда для воплощения личной идеи.

В заключение можно подвести итог, что в ходе занятий мы набираем и копим навыки освоения того или иного материала, это непрерывный процесс, каждое занятие мы используем разные этапы освоения материала, до момента, когда сама работа переходит на качественно другой уровень и становится инструментом воплощения идеи. То есть даже когда участники умеют работать с материалом, им все равно требуется время на телесное воспоминание, уже более самостоятельное и внутреннее прохождение подготовительных к творческому акту уровней при смене материала или использовании нескольких разных материалов. Но благодаря процессуальному освоению через телесное запоминание и выработку собственного способа освоения материала и работы с формой участники достаточно легко активируют телесную память и воображение.

Проходя через все стадии освоения материала и формы, совершенствуя навыки работы с материалами и формами и приходя к собственным способам взаимодействия с материалами и формами, человек приближается к творческому акту самовыражению и ответственности за результат, как личный, так и групповой.

Если рассматривать развитие прикладного воображения в общем творческом и развивающем процессе организованном в театральном пространстве для участников студии то можно сказать, что процесс развития прикладного воображения обогащает чувственный и действенный опыт участников, расширяет круг их умений и телесных возможностей, приближает через общение с материальным миром и освоение различных материалов к



творческому акту, искусству, формирует особый телесный пласт самовыражения через ручную деятельность и осознание себя как творца.

## **Вместо завершения**

В данное методическое пособие вошли некоторые тренинги, которые мы проводим в театре-студии. Чтобы лучше понимать написанное, предлагаем вам просмотреть видео пособия по данным направлениям деятельности, которые размещены на YouTube канале Интегрированного театра-студии «Круг II»<sup>39</sup>. Ввиду того, что мы ведем ежедневную работу и имеем многолетний опыт, а также ввиду того, что у нас много направлений творческой работы, мы не могли в одном пособии описать все это многообразие. Нам было важно рассказать об основных принципах нашей работы, так как, ориентируясь на них, человек творческий, имея в своем арсенале любые творческие методики, сможет их использовать для работы с людьми с ментальной инвалидностью. Желаем вам творческих открытий и удивительных партнеров с ментальной инвалидностью.

## **Список литературы**

1. Афонин А.Б. «Особый театр» как жизненный путь. – М.: ИД «Городец», 2018, — 160 с.
2. Бардышевская М.К., Лебединский В.В., Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учебное пособие. М.: УМК Психология, 2003.
3. Бардышевская М. К., Лебединский В. В. Аффективное развитие ребенка в норме и патологии.

<sup>39</sup> [https://www.youtube.com/channel/UCRguKM1B9Qg7nMX7P8f28ew?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCRguKM1B9Qg7nMX7P8f28ew?view_as=subscriber)

4. Сборник: Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2-х томах. Серия: Хрестоматия по психологии. Том: 1. 2002. ЧеРо: Высшая школа: Изд-во МГУ, Москва, с.588-681
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 477 с.
6. Кравцова Е.Е. Реализация идей Л.С. Выготского в системе непрерывного образования. [Текст]/Е.Е. Кравцова // Журнал «Инициативы XXI века». — 2015. — №4.
7. Попова Наталья. Пластико-когнитивный стиль движения. Москва 2010
8. Хомская, Е.Д. Нейропсихология эмоций: гипотезы и факты / Е.Д.Хомская // Вопросы психологии. — 2002. — №4. — С.50-62.
9. «Мир психологии» [http:// www.psychology.net.ru/](http://www.psychology.net.ru/)
10. <https://onlymama.ru/drugie-narusheniya/ovz/deti-s-osobennostyami-psihofizicheskogo-razvitiya>
11. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Значимый\\_другой](https://ru.wikipedia.org/wiki/Значимый_другой)
12. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Интериоризация>