

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Орловский государственный институт искусств и культуры»**

На правах рукописи

Жукова Наталия Ивановна

**Реализация педагогического потенциала театра-студии
в процессе художественно-эстетического воспитания
студенческой молодёжи**

Специальность 13.00.05 –
теория, методика и организация социально-культурной деятельности

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент
Г.В. Якушкина

Орёл – 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи	17
1.1. Театр-студия как социально-культурный феномен	17
1.2. Историческая динамика становления и развития театра-студии в отечественном театральном студийном движении	35
1.3. Педагогический потенциал театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи	58
Выводы по главе 1	83
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи	91
2.1. Модель реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи	91
2.2. Технология организации творческой деятельности в театре-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи	111
2.3. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы по реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи	132
Выводы по главе 2	163
Заключение	166
Библиографический список	175
Приложения	191

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях экономических, политических и социальных изменений, происходящих в современном российском обществе, актуализируется процесс личностного становления и культурного развития студенческой молодёжи, её мировоззрения и системы ценностей, духовного и творческого потенциала. Именно студенчество, как наиболее прогрессивная часть молодых людей, благодаря образовательному уровню, активному трудоспособному возрасту и динамичному социальному поведению в ближайшем будущем займет место основной интеллектуальной и творческо-производительной силы общества.

При этом развитая художественно-эстетическая культура личности выступает действенным способом нравственного преобразования как самого человека, так и общества в целом. Именно внутренняя красота души, как особое чувство взаимосвязи с окружающим миром, и творческая направленность разных видов деятельности молодого человека выступают необходимым условием гармоничного развития его индивидуальности. В то же время зачастую негативное влияние массовой культуры обостряет поведенческий нигилизм и обесценивает духовно-нравственные идеалы, что порождает у многих молодых людей апатию и безразличие к творческому саморазвитию, проявляется в снижении уровня общей культуры, деформации и утрате художественно-эстетических ценностей.

Формирование личности в системе духовно-нравственных координат и художественно-эстетическое воспитание студенческой молодежи является на сегодняшний день одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования и культуры. Это отражено в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», концепции федеральной целевой программы «Молодежь России» на 2011-2015 годы, концепции развития образования в сфере искусства и культуры на 2008-2015 гг., федеральной программе «Культура России» на 2012-2016 годы.

На процесс художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи большое влияние оказывает театральное искусство. Театр как вид искусства обладает специфическими особенностями: синтетической природой; коллективностью творческого процесса, важной составляющей которого является зритель; сиюминутностью творческого акта. Необходимо отметить и взаимосвязь социальной потребности в готовых произведениях, обладающих художественно-эстетической ценностью, с самим процессом театрального творчества во всех его проявлениях. Последнее особенно характерно студенческой молодёжи, вне зависимости от профиля получаемого образования.

Особую роль в процессе художественно-эстетического воспитания могут сыграть театры-студии. Ещё с начала XX века театральное студийное движение, проявившее себя как распространение и развитие театрального творчества в форме театров-студий, выступило способом и формой культурного просвещения и творческого развития молодёжи (А.А. Богданов, А.В. Луначарский, П.М. Керженцев). При этом именно отечественный опыт театрального студийного движения, в сравнении с зарубежным, отличался большей социальной значимостью, поскольку на различных этапах нашей истории театры-студии становились выразителями актуальных идейно-художественных и духовно-эстетических принципов и установок, выступая уникальным и знаковым явлением общественной жизни. За время своего существования данные объединения накопили в себе социально-педагогический потенциал театрального творчества как основу для личностного становления и всестороннего развития студийцев. В этой связи представляется важным не только распространение ценнейшего опыта отечественного театрального студийного движения, но и трансформация законов и принципов театра-студии в творческо-педагогической практике современных любительских театральных коллективов, что создаёт существенные возможности для реализации задач художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в наши дни.

Однако проведённый анализ творческой деятельности современных любительских театральных коллективов позволяет констатировать, что педаго-

гический потенциал театра-студии в художественно-эстетическом воспитании используется не в полной мере. Любительские театральные объединения нередко утрачивают эвристическую направленность творчества, ориентируясь на подражание профессиональному театру, а их руководители не уделяют должного внимания социально-культурной и педагогической составляющей студийного театрального процесса. Всё это актуализирует исследование проблемы реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи.

Степень научной разработанности проблемы. Историко-культурный аспект театра-студии как особого явления рассмотрен в трудах историков, искусствоведов и деятелей театра Л.А. Аннинского, Г.Н. Бояджиева, В.Н. Всеволодского-Гернгросса, А.А. Гвоздева, Г.Г. Дадамяна, Д.И. Золотницкого, П.М. Керженцева, Ф.Ф. Комиссаржевского, П.А. Маркова, А.И. Пиотровского, С.В. Стахорского, М.А. Розовского, К.Л. Рудницкого, Л.П. Солнцевой, А.П. Шульпина.

Различные проблемы театральной педагогики в театре-студии раскрываются в работах К.Е. Антаровой, А.Г. Бурова, Е.Б. Вахтангова, М.А. Голодова, Б.Г. Голубовского, П.М. Ершова, З.Я. Корогодского, К.С. Станиславского, Л.А. Сулержицкого, А.Ю. Титова, В.А. Тришина и др. Вопросы механизмов влияния творческой педагогики на воспитательный процесс затрагивают К.Н. Вентцель, В.А. Кан-Калик, М.Н. Скаткин, В.А. Слостенин, В.П. Тигров, К.Д. Ушинский и др.

Разработке теории эстетической культуры и художественно-эстетического воспитания личности посвящены труды В.И. Волынкина, Р.М. Грановской, М.С. Кагана, П.Л. Капицы, Л.Н. Когана, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, А.А. Мелик-Пашаева, Д.С. Лихачева, Л.Н. Столовича и др.

Психологические аспекты художественно-эстетического развития и саморазвития личности отражены в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, Р. Арнхейма, Е.Я. Басина, Е.П. Варламовой, Л.С. Выготского, Е.С. Громова, А.Л. Гройсмана, Е.П. Ильина, А.Н. Ле-

онтьева, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, Э. Фромма, Д.Б. Эльконина, Е.Л. Яковлевой и др.

Особенности молодежи как социально-демографической группы, процесс развития ее творческого потенциала и формирования ценностных ориентаций нашли отражение в работах С.Н. Иконниковой, И.М. Ильинского, И.С. Кона, Ф. Райса, В.Я. Суртаева и др.

Существенными для нашего исследования выступают труды Е.И. Григорьевой, А.Д. Жаркова, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, Ю.А. Стрельцова, Е.Ю. Стрельцовой, Н.Н. Ярошенко и др., посвященные вопросам социально направленного и художественно-творческого развития молодежи в процессе социально-культурной деятельности.

Таким образом, специфические аспекты деятельности театров-студий, как и вопросы эстетического развития личности в условиях организации художественного творчества рассматривались с различных сторон. Однако на сегодняшний день остается недостаточно разработанными пути реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи, участвующей в любительских театральных объединениях.

Проведённый нами сравнительно-сопоставительный теоретико-эмпирический анализ по исследуемой проблематике позволил выявить **противоречия** между:

- потребностью общества в воспитании всесторонне развитой и гуманистически ориентированной личности на основе освоения эстетических ценностей культуры и искусства в процессе художественного творчества и преобладающим низким уровнем художественно-эстетической воспитанности студенческой молодежи;

- наличием исследований в области театральной педагогики и отсутствием теоретического обоснования путей реализации педагогического потенциала театра-студии как эффективного средства художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи;

- потребностью студенческой молодёжи в художественно-эстетическом развитии и саморазвитии личности в условиях любительского театрального творчества и недостаточной готовностью со стороны руководителей театров-студий к организации данного процесса с учетом анализа педагогического опыта в отечественном театральном студийном движении.

Данные противоречия обнаруживают **проблему** нашего исследования, которая заключается в выявлении путей реализации педагогического потенциала театра-студии, обеспечивающих эффективность процесса художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи.

Объект исследования: педагогический потенциал театра-студии.

Предмет исследования: реализация педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи.

Цель исследования заключается в научном обосновании педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи.

Проблема, объект, предмет и цель исследования определили его **задачи:**

1. Выявить особенности театра-студии как социально-культурного явления в контексте его генезиса в отечественном театральном студийном движении.

2. Обосновать сущность и специфику реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи.

3. Разработать и апробировать теоретическую модель реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи.

4. Разработать критерии и показатели уровня художественно-эстетической воспитанности студенческой молодёжи как результата художественно-эстетического воспитания в театре-студии.

5. Разработать и апробировать технологию организации творческой деятельности в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в театре-студии.

6. Выявить и экспериментально обосновать совокупность педагогических условий, обеспечивающих эффективность художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что педагогический потенциал театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи может быть эффективно реализован, если: - определены теоретико-методологические подходы к обоснованию сущности и специфики реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи;

- разработана теоретическая модель, взаимосвязанные компоненты которой направлены на обеспечение путей реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи;

- разработана технология организации творческой деятельности в театре-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи;

- выявлен комплекс педагогических условий по созданию в театре-студии креативной творческой студийной среды, способствующей воспитанию, самовоспитанию и творческой самореализации студенческой молодежи на основе художественно-эстетических ценностей.

- разработаны критерии и показатели для определения уровня художественно-эстетической воспитанности личности как результата художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в театре-студии.

Методологическую основу исследования образуют культурологический (М.А. Ариарский, В.Н. Всеволодский-Гернгросс, П.А. Марков, Е.Ю. Стрельцова), аксиологический (М.С. Каган, И.С. Кон, Е.П. Торренс), системно-деятельностный (В.П. Беспалько, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн),

лично-ориентированный (Г.К. Селевко, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), акмеологический (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина) подходы.

Теоретической основой исследования являются:

- философско-эстетические идеи, раскрывающие особенности освоения человеком эстетической действительности посредством разных видов художественно-творческой деятельности (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Ю.Б. Борев, А.А. Богданов, Г.В.Ф. Гегель, М.С. Каган, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, Ф.В. Шеллинг, И.Ф. Шиллер);

- положения теории социально-культурной деятельности о педагогическом потенциале культуротворчества для социально активного и нравственно-эстетического становления личности (Т.К. Бакланова, Е.И. Григорьева, М.И. Долженкова, А.Д. Жарков, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, Н.Н. Ярошенко); педагогические модели влияния художественного творчества на нравственное и эстетическое воспитание молодёжи (К.Н. Вентцель, А.Я. Зись, Г.В. Якушкина); концепции эстетического воспитания (В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, А.И. Буров, Н.Л. Гродзенская, Д.С. Лихачев, А.С. Макаренко, Н.И. Киященко, Н.А. Рыбников, В.Н. Шацкая);

- психологические концепции о сущности, структуре и механизмах творчества (Д.Б. Богоявленская, Е.П. Варламова, П. Гилфорд, А.Л. Гройсман, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм); концепции и методики саморазвития и актуализации творческого потенциала личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев и др.), в том числе в процессе театральной деятельности (М.Б. Александровская, П. Брук, М.М. Буткевич, С.В. Гиппиус, Л.В. Грачева, Е. Гротовский, В.Э. Мейерхольд, М.А. Чехов);

- театроведческие труды, посвященные развитию русской театральной школы в студийных формообразованиях (Г.Н. Бояджиев, В.Н. Всеволодский-Гернгросс, А.А. Гвоздев, П.А. Марков, А.И. Пиотровский, С.В. Стахорский, Л.П. Солнцева, А.П. Шульпин); специфические подходы и методы студийной театральной педагогики как основа взаимодействия субъектов художест-

венно-творческой деятельности (А.Г. Буров, Е.Б. Вахтангов, Б.Г. Голубовский, В.И. Немирович-Данченко, К.С. Станиславский, Л.А. Сулержицкий, А.Ю. Титов, В.А. Тришин);

Для решения поставленных задач был применен комплекс взаимодополняющих **методов исследования**:

- теоретический сравнительно-сопоставительный анализ философской, психолого-педагогической, социологической, культурологической, искусствоведческой, театроведческой литературы по проблеме исследования; - анализ и синтез на основе историко-культурного разыскания эмпирического материала из книг, газет, журналов, воспоминаний, дневников; - педагогическое моделирование; - педагогический эксперимент; - диагностические методы (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, самооценка, экспертная оценка); - методы статистической обработки полученных экспериментальных данных.

Базами исследования стали Орловский государственный институт искусств и культуры, театр-студия «Млечный путь» (основная база исследования); Орловский государственный университет, театр-студия «Ювента» (контрольная база исследования); Курский институт менеджмента, экономики и бизнеса, театральная студия «Наш формат». В ходе исследования на различных этапах эксперимента приняли участие 200 студентов и 11 педагогов.

Организация исследования. Исследование проводилось в три этапа с 2007 по 2014 годы.

Первый этап – поисково-теоретический (2007-2009 гг.), в процессе которого выявлялся круг вопросов по теме диссертации, уточнялась степень разработанности проблемы исследования в современной науке на основе сбора и анализа источниковой базы. Изучались особенности театра-студии как социально-культурного явления. Проводился историко-культурный анализ динамики становления и развития театра-студии в отечественном театральном студийном движении. Выявлялся педагогический потенциал театра-студии, сущность и специфика его реализации в процессе художественно-эс-

стетического воспитания студенческой молодежи. Разрабатывалась концепция исследования.

Второй этап – опытно-экспериментальный (2010-2013 гг.). На данном этапе были проведены констатирующий и формирующий эксперименты, разработаны и апробированы модель реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в театре-студии, комплекс педагогических условий и технология организации творческой деятельности, направленные на обеспечение эффективности в целях и задач педагогической деятельности в театральном студийном коллективе.

Третий этап – обобщающий (2013-2014 гг.), на котором осуществлялся анализ результатов художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи по выделенным критериям и показателям, проводился контрольный эксперимент. Были подведены теоретические и практические итоги исследования, сформулированы его основные выводы и методические рекомендации по организации художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в условиях творческой деятельности в театре-студии. Результаты исследования были оформлены в виде текста диссертации.

Научная новизна исследования состоит в том, что раскрыт педагогический потенциал театра-студии, способствующий повышению эффективности процесса художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи. При этом: - выявлены типы театров-студий в контексте этапов становления и развития отечественного театрального студийного движения;

- уточнены социально-культурные особенности и принципы организации театра-студии, определяющие творческо-эвристический характер художественно-эстетической деятельности в студийном театральном коллективе;

- разработана и обоснована совокупность педагогических условий, которые направлены на организацию в театре-студии креативной творческой среды, способствующей комплексному образовательно-воспитательному воздействию на студенческую молодежь, социально-педагогическому взаи-

модействию в театральном студийном коллективе и художественно-эстетическому саморазвитию личности;

- научно обоснована, разработана и апробирована модель реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи, основанная на принципах студийной театральной педагогики и этапах организации студийного театрального процесса, содержащая целевой, содержательно-концептуальный, организационно-процессуальный и критериально-результативный блоки;

- разработан критериальный аппарат, включающий в себя интегративные критерии и показатели компонентов (когнитивно-художественного, мотивационно-ценностного, креативно-личностного, активно-деятельностного) художественно-эстетического воспитания и позволяющий диагностировать уровни (высокий, средний, низкий) художественно-эстетической воспитанности студенческой молодежи в театре-студии.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- расширен круг теоретических представлений о сущности и специфике реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи;

- в контексте исследуемой проблемы уточнены понятия «театр-студия», «театральная студийность», «организация студийного театрального процесса», «студийная театральная педагогика», «креативная творческая студийная среда»;

- разработанная модель реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи обогащает теорию социально-культурной деятельности представлениями о совершенствовании форм организации досуга посредством любительского театрального творчества;

- обоснована необходимость применения комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи на основе освоения художественно-

эстетических и культурно-нравственных ценностей, социального взаимодействия и творческой самореализации личности в театре-студии;

- полученные данные могут служить базой для дальнейшего поиска методов и форм художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи в процессе творческой деятельности в театре-студии.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- разработанный комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи в театре-студии, может выступить основой для формирования креативной творческой среды в процессе организации любительского театрального творчества в культурно-досуговых учреждениях;

- разработанная технология организации творческой деятельности в театре-студии может использоваться в качестве средства художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи;

- критериальный аппарат, разработанный для определения уровней художественно-эстетической воспитанности студенческой молодёжи, позволяет диагностировать сформированность компонентов художественно-эстетического воспитания личности в театре-студии;

- материалы исследования могут быть применены в высших и средних профессиональных учебных заведениях при разработке курсов теоретических и практических дисциплин в процессе подготовки студентов по направлениям социально-культурного и художественно-творческого профилей, а также в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей любительских театральных объединений.

Достоверность и обоснованность полученных результатов и выводов исследования обеспечены методологической обоснованностью его исходных позиций, применением взаимодополняющих теоретических и практических методов, адекватностью методов исследования его целям и задачам, комплексным характером проведения опытно-экспериментальной работы, согласованностью ведущих положений теоретической концепции с данными экс-

периментальных исследований, всесторонним качественным и количественным анализом репрезентативных экспериментальных данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Театр-студия является универсальным учебно-творческим объединением, созданным для реализации художественно-эстетических задач на основе единства идейно-художественных и педагогических принципов. Массовое распространение театров-студий в отечественной художественно-творческой практике, результатом которого стало студийное театральное движение, позволяет рассматривать театр-студию как особое социально-культурное явление, определяющее эвристический характер художественно-творческой деятельности в парадигме художественно-эстетического воспитания личности в студийном театральном коллективе.

2. Сущность реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи заключается в целенаправленном педагогическом воздействии на личность в условиях креативной творческой студийной среды, под влиянием чего у студийцев формируются эстетические знания и представления, духовно-ценностные ориентации и идеалы, мотивация на саморазвитие и самореализацию в творческой деятельности. Всё это выступает основой для художественно-эстетического самовоспитания студенческой молодёжи.

3. Специфика реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи проявляется в организации любительской художественно-творческой деятельности в студийном театральном коллективе, посредством которой происходит освоение студийцами духовно-культурных образцов и художественно-эстетических ценностей на основе эмоционального погружения и нравственного переживания, развиваются творческие и коммуникативные способности как инструмент культурного преобразования личностью окружающей действительности и самой себя.

4. Комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в театре-студии, включает в себя: - целостное модельное построение образовательно-воспитательного и художественно-творческого процесса в театре-студии на основе принципов театральной студийной педагогики; - создание в театре-студии креативной творческой среды для социально-педагогического взаимодействия в студийном театральном коллективе; - технологическую организацию творческой деятельности в театре-студии по художественно-эстетическому воспитанию студенческой молодежи на критериально заданной основе; - активную позицию студенческой молодежи в процессе художественно-эстетического самовоспитания и саморазвития личности; - наличие подготовленных творческо-педагогических кадров, способных к организации художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в процессе творческой деятельности в театре-студии.

5. Модель реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи представляет собой взаимосвязь значимых структурных компонентов: целевого, содержательно-концептуального, организационно-процессуального, критериально-результативного для системной и поэтапной организации художественно-эстетического воспитания студийцев на основе освоения художественно-эстетических и культурно-нравственных ценностей, социального взаимодействия и творческой самореализации личности средствами театрального искусства.

6. Критериальный аппарат для оценки сформированности компонентов художественно-эстетического воспитания (когнитивно-художественного, мотивационно-ценностного, креативно-личностного, активно-деятельностного) студенческой молодежи в театре-студии включает в себя интегративные критерии (развитое художественно-эстетическое сознание и познавательная активность в области театрального искусства; субъектная самоактуализация в системе нравственно-эстетических ценностей и индивидуальная саморегуля-

ция в коллективном взаимодействии; становление индивидуальности на основе ее творческой природы; творческая самореализация в театральной деятельности), соответствующие им показатели и уровни (высокий (интегральный, творческий); средний (достаточный, информативный); низкий (фрагментарный, обыденный)).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась в процессе: - выступлений на международных, всероссийских, межрегиональных научно-практических конференциях (Орел, 2007-2014; Волгоград, 2008; Тамбов, 2013; Уфа, 2015), Всемирном конгрессе международной ассоциации университетских театров (Минск, 2012);

- участия в международных (Штутгарт (Германия), 2008; Валка (Латвия), 2009; Пушкинские горы, 2009, 2013; Силламяэ (Эстония), 2010; Минск (Беларусь), 2010; Вильнюс (Литва), 2013) и всероссийских (Москва, 2010) фестивалей любительских театров и театров-студий.

- собственной педагогической деятельности в качестве преподавателя кафедры режиссуры и мастерства актера Орловского государственного института искусств и культуры, а также творческо-педагогической деятельности в качестве руководителя театра-студии «Млечный путь».

- ежегодных выступлений диссертанта на заседаниях кафедры режиссуры и мастерства актера, кафедры социально-культурной деятельности Орловского государственного института искусств и культуры, посредством введения материалов исследования в содержание учебных дисциплин и организацию воспитательной работы со студентами.

Основные выводы и положения исследования отражены в 16 научных публикациях диссертанта общим объемом 5,5 п.л., в том числе в 4 статьях, опубликованных в научных журналах из перечня ВАК РФ.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основы реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи

В данной главе на основе теоретического сравнительно-сопоставительного анализа философской, психолого-педагогической, социологической, культурологической, искусствоведческой литературы характеризуются особенности театра-студии как социально-культурного явления в контексте его генезиса в отечественном культурно-историческом процессе, обосновываются принципы организации и классификация театров-студий. Теоретически обосновываются педагогический потенциал театра-студии, сущность и специфика реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи.

1.1. Театр-студия как социально-культурный феномен

В отечественной науке давно назрела потребность всестороннего изучения театра-студии как особой формы театрального объединения и особого явления в отечественном социокультурном пространстве XX века. Широкое распространение и развитие данного явления в нашей стране получило название театрального студийного движения. В рассмотрении социально-культурного явления театра-студии необходимо дать определение ряду основных понятий, составляющих сущность и особенность студийного театрального объединения. Это, прежде всего, студийность, студийная театральная педагогика, организация студийного театрального процесса. Надо отметить, что в теоретических трудах данные понятия разработаны весьма слабо и неопределенно. Возникает путаница с определением театра-студии, рассматриваемой как эстетическая категория, как некая промежуточная форма профессионального театра или лабораторная форма в системе профессионального образования, с одной стороны, и как культурно-досуговое объединение в сфере любительского театра или дополнительного образования, с другой.

В начале 1980-х годов в искусствоведении наметилась линия изучения так называемой «срединной культуры» или «третьей культуры» как пласта, обладающего собственной эстетикой, занимающего определенное место между двумя общепризнанными уровнями: искусством профессиональным и искусством народным. Согласно культурологическому словарю, «культура срединная – понятие, обозначающее устойчивую совокупность ценностных ориентации в обществе, обуславливающую единство и целостность его жизни. Такое «ядро культуры» не позволяет специфическим крайностям разрушать данный способ жизнедеятельности, предотвращает опасность раскола общества на «субкультуры», возникновения «контр-культуры». Срединная культура формирует систему общепринятых идеалов и ценностей, выражающих интересы и потребности большинства населения и обеспечивающих передачу необходимого для выживания и развития данной культуры социального опыта. Срединная культура воплощает доминирующий в данном обществе и в данное время тип культуры, обеспечивает стабильность и своеобразие культурной жизни. Разрушение срединной культуры несет огромную опасность для сохранения и развития данного культурного организма, поэтому любое нормальное общество (государство) и укрепляет свою срединную культуру – основу жизни и самоидентификации данного социального организма [84, с. 94].

В контексте исследуемой проблемы нам представляется актуальным рассмотреть театр-студию с точки зрения ее принадлежности к этому пласту срединной культуры, до сих пор мало исследованному. До сегодняшнего дня театры-студии рассматривались лишь с позиции частных аспектов театральной педагогики или в связи с деятельностью в них известных режиссеров-практиков, не являясь объектом изучения как целостное явление в силу трудности целостного рассмотрения их исключительно с точки зрения профессионального искусства, любительского театра или творческой театральной педагогики. Совокупность отличительных признаков театра-студии, позволяющая выделить данную форму из прочих театральных объединений, по-

служило базой для возникновения понятия «*театральная студийность*». Его мы находим в трудах А.Г. Бурова, В.Н. Всеволодского-Гернгросса, П.А. Маркова, А.Ю. Титова, А.П. Шульпина и др. Использование в данном исследовании понятия театральная студийность позволяет избежать возможной путаницы в причислении театрального объединения к данной форме (театр-студия), даже если оно носит другое исторически и культурно сложившееся название (студенческий театр, народный театр, самодеятельный театр, молодежный любительский театр и т.п.). В самом термине «театр-студия», таким образом, определяющим является слово «студия», что в искусствоведческой литературе часто используется автономно (также как и студийность), а «театр» служит указанием на принадлежность студийного объединения к сфере театрального искусства.

Обратимся к изначальному определению понятия «студия». Согласно толковому словарю, студия (от лат. *Studium* – место занятий) это: 1. Мастерская художника, скульптора. 2. Школа или класс живописи, ваяния, а также музыки, балета и т.п. Художественная студия. Балетная студия. 3. Театральный коллектив, практически изучающий новые приемы в искусстве и готовящий молодые кадры. Оперная студия. Драматическая студия [146, с. 647]. С другой стороны, в начале прошлого столетия слово «*studio*» определяло творческий, эвристический (поисковый) характер художественно-артистической деятельности в парадигме воспитания человека. Многообразие значений итальянского «*studio*» – изучение, учение, предмет изучения, изыскание, исследование, разработка, монография, этюд, набросок – включает в себя весь программный комплекс поиска творческого метода художника-артиста (или «человека-артиста») [143, с. 139].

Театр-студия является независимым, некоммерческим и, как правило, любительским или смешанным театральным объединением. И хотя любительский театр в различных формах существовал с середины XVIII века, появление театральной студии как особой формы, в которой неотъемлемой ча-

стью творческого процесса выступает экспериментально-исследовательская деятельность, относят к более позднему времени.

Театры-студии возникли в XIX в. в Европе как реакция на академические претензии коммерческого театра. Любительские студийные труппы создавались в Париже и других европейских городах, и даже такие известные профессиональные коллективы, как «Общество литературного театра» в Лондоне и «Театр Аббатства» в Дублине, первоначально возникли как любительские студии. В США история театра-студии восходит к 1853 году, когда начала свою деятельность «Драматическая ассоциация Дезерета» в Солт-Лейк-Сити. Из ранних театров-студий известны также «Театральный клуб» в Бостоне (1877) и нью-йоркский «Клуб любителей комедии» (1884), существующие и сегодня. С тех пор численность любительских театральных коллективов в США и Европе неукоснительно росла, что позволило со временем заговорить о «студийном движении». Только в США сейчас насчитывается более 75000 театров-студий, которые разделяют на самодеятельные, студенческие и экспериментальные. По большей части студийный театр – любительский, однако большинство сложившихся коллективов часто прибегает к услугам профессиональных режиссеров.

Таким образом, студийность является неотъемлемой частью общемирового культурного процесса, однако иное, особое самостоятельное значение приобретает становление и развитие театральной студийности в нашей стране на протяжении XX – в начале XXI века. Мы рассматриваем именно отечественное студийное движение, поскольку на различных этапах нашей истории студийные театральные объединения становились выразителями актуальных социальных, идеологических, эстетических и духовных принципов и установок, формируя свою уникальность и становясь знаковым явлением.

Особую специфику обнаруживают уже предпосылки зарождения отечественного студийного движения. В период второй половины XIX – первой трети XX вв. формируется русская театральная школа, получившая признание и широкое распространение во всех театрально-образовательных систе-

мах мира как «метод Станиславского». Он вобрал в себя всю предшествующую традицию русской театральной культуры и дал импульс к последующим театрально-сценическим и театрально-педагогическим формообразованиям. Новаторство теоретических постулатов К.С. Станиславского, возникших в результате скрупулёзного самоанализа, исходит из единой установки на создание «актёра нового типа» в условиях «художественной атмосферы». Главная задача системы Станиславского – дать ориентировку на самостоятельный путь становления творческой личности, исходящий из самовоспитания творческой индивидуальности [113, с. 17]. Аспект творчества в контексте студийности понимается в значении личной ответственности творца перед обществом, то есть его неперемногого существования в системе духовно-нравственных ценностей. Поэтому не случайным можно считать зарождение и становление именно в начале XX века в России студийного движения.

Более того, у П.А. Маркова мы находим подтверждение тому, что студийность была закономерным явлением в истории русского театра – в десятых годах нашего столетия она необходимо должна была возникнуть. Появления студий требовала обстановка, в которой проходила сценическая жизнь тех лет. Мейерхольд писал: «Свежие соки на свежевспаханной земле. Свои творческие ростки новые люди начнут лелеять не при «больших театрах». В ячейках (студиях) зародятся новые идеи. Отсюда выйдут новые люди. Опыт показал, что «большой театр» не может стать театром исканий, и попытки поместить под одной крышей завершённый театр для публики и театр-студию должны терпеть фиаско» [99, с. 347].

Студии возникали в качестве центров нового театра. Они развивали новые приемы игры и ставили на очередь разрешение философско-этических вопросов. Постепенно сосредоточивая вокруг себя первоначально немногочисленного, но передового зрителя, они в большей степени получали от него необходимое для работы духовное окружение, нежели материальную помощь. Впоследствии студиям суждено было взорвать старый театр. Доказав право на существование, они должны были убедить в своей правоте и «боль-

шую публику». Включая в круг своего делания цели экспериментальные, чуждые театру большинства, они становились местом жарких исканий и необузданных новаторств [99, с. 349].

В области основных эстетических требований «студийность» подчеркивала те принципы построения театра, которые явились неременным результатом предшествующего десятилетия: «единство техники» и «единство стиля», достижению которых способствовала реализация пути, который Е.Б. Вахтангов определил как «школа – студия – театр». Где студия стоит в центре триединства, из нее рождаются театр и школа, и она ими руководит, т.е. является определяющей. Этот путь служил выработке единого мироощущения, т.к. театру следовало быть выразителем определенного духовного единства. «Студийность» очищала и уточняла принципы этого «единства» и делала его наиболее действенными.

П.А. Марков, характеризуя студийное движение последних предреволюционных и первых послереволюционных лет, выделяет новые особые этические и эстетические признаки, ему присущие: «Само по себе понятие студии включает в себе внутренние противоречия, и от исхода разрешения этих противоречий и зависела их будущая судьба. Положительными сторонами студий являлись объединение их участников на основе общей художественной платформы, высокие этические нормы дружбы и товарищества, тесная связь творческих (сценических) и идейных задач, неразрывность педагогических целей и творческого процесса создания спектаклей. Юный энтузиазм, вера в огромное значение театра, отсутствие узкого профессионализма, полная отдача делу, суровая дисциплина, порой ригоризм и аскетизм были отличительными признаками студийности, неотделимой от тех лет. Большинство студийцев где-либо работало, но все свое свободное время они отдавали студии. Долгие ночные репетиции, занятия, превращавшиеся в горячие споры и озаренные мечтой о своем будущем театре, увлекали студийцев и наполняли их существование сознанием глубокой необходимости своего дела» [99, с. 451].

Однако возникновение и развитие студийности в России как самостоятельного явления не исчерпывается исключительно потребностями самого театра. Студийность, являясь высшей формой любительского театра, выходит далеко за пределы собственно сценического искусства. Исторически сложившаяся направленность русской театральной культуры – воспитание человека в системе непреходящих «вечных» ценностей посредством поведенческого моделирования. И что наиболее существенно – субъектная самоактуализация и само-моделирование в системе ценностных координат в ситуации свободного выбора и принятия решения, то есть, в «драматической ситуации» напряжения творческого конфликта неразрешимых противоречий и парадоксов. Безболезненно и эффективно для субъекта (в отличие от реальной жизненной ситуации) это возможно осуществить только в искусственно созданной (воссозданной), условной «драматической ситуации» театральной площадки – на сцене [143, с. 140].

Примечательно также, что явление «театрального любительства» непосредственно связано с «темными» вопросами генезиса Театра, т.е. его происхождения, и его «сущности». Потребность человека в театре определяется стремлением к подражанию; вкусом к игре, как среди детей, так и взрослых; изначальной церемониальной функцией; желанием рассказывать истории и безнаказанно смеяться над тем или иным состоянием общества; а также поиском особых состояний, испытываемых актером при перевоплощении [107, с. 130]. Это обуславливает развитие явления студийности именно в области театра. Как пишет А.И. Пиотровский в своей статье «К теории «самодеятельного театра», в ряду искусств, культивируемых в любительском порядке, театр занимает совершенно особое место. Поскольку материалом его служит само тело человека, само внешнее поведение и быт человека, связь между театральным искусством и бытом всегда была особенно тесной, взаимные влияния особенно сильными [63, с. 187].

Расширяя понятие театра применительно к студийности, А.Ю. Титов говорит уже о театральности, как «общезначимом амплуа смысла культуры»,

впитавшей в себя творческую доминанту каждого из элементов сложной, многоуровневой системы, которой является культура. Речь идет о «драматическом инстинкте» человеческой природы (Н.Н. Бахтин), о «театральном инстинкте» человека (Н.Н. Евреинов), о его «гене театральности» (Вс.Э. Мейерхольд). То есть, о некоем общем антропологическом принципе (основе), который качественно определяет природу человека в его универсальном, а не специализированном значении. Вследствие этого, «театральное любительство» связано с активным освоением глубинных (высоких) уровней реальности, символически персонифицируя и творчески адаптируя их к условиям современности в так называемых «инновационных» формах [144, с. 112.].

Это является одной из причин того, что именно в отечественном социокультурном пространстве театральная студийность занимает особое знаковое место. Как полагает исследователь студийного движения А.П. Шульпин, приверженность студийным формам, укорененность принципов студийности в сознании и подсознании, в творческой практике многих деятелей русской сцены в немалой степени объясняется особенностями российского менталитета. Его социальными, религиозными, мировоззренческими источниками: православие, «община» и «мир» в жизни российского крестьянства вплоть до начала XX века; «народничество» и просветительство; «всеединство» – коренная категория русской религиозной философии; вместе с тем – раскол, сектантство, исторически обусловленное протестное создание обособленных, замкнутых сообществ и т.п. [159, с. 21].

Одновременно с развитием студийного движения в 1920-е годы возникает и получает свое развитие советская наука о театре, которая пытается дать теоретическое определение понятия любительского и самодеятельного театра, исследовать процесс возникновения и перехода новых форм профессионального искусства от театрального любительства, по существу нащупывая теоретические основы и принципы студийности. Теоретические исследования в этой области можно найти в работах А.А. Гвоздева, А.И. Пиотровского, В.Н. Всеволодского-Гернгросса.

Прежде всего, рассматривая конкретно-исторические формы сценической культуры, В.Н. Всеволодский-Гернгросс связывает профессиональный и любительский театр, обуславливая их взаимодействие. А.А. Гвоздев и А.И. Пиотровский предлагают использовать термин «самодеятельность», который выступает в качестве конструкта в соотношении профессиональных и любительских форм театра. Они приходят к выводу, что «самодеятельность» или «конструктивное любительство» «есть оригинальная форма... первичная для всякой театральной традиции», а «новый театр... может родиться только из самодеятельного театра». Таким образом «самодеятельный театр» выступает как особый, самостоятельный вид «конструктивного любительства», который по отношению к профессиональному театру играет роль смещения, изменения, разрыва «линии профессионального мастерства» [63, с. 294.].

Теория «самодеятельного театра» А.И. Пиотровского была использована В.Н. Всеволодским-Гернгроссом в его «Истории русского театра» 1929 года издания. В комментариях к сборнику трудов «Из истории советской науки о театре. 20-е годы» театровед С.В. Стахорский пишет: «В концепцию Пиотровского Всеволодский внес ряд изменений преимущественно терминологического характера. Так, Всеволодский настаивает на разграничении понятий самодеятельного и любительского театров, которые у Пиотровского являются синонимами: «Необходимо резко отмежевать понятия самодеятельности от любительства, которое по существу не творит самодеятельных, новых форм, но лишь заимствует их у профессионального театра, – это с одной стороны и от понятия «народного» – простонародного, «низового» театра вообще, в котором наблюдается лишь эпигонизм относительно прежде господствовавших форм или приспособление их к низам сверху» [34, с. 383].

Как и А.И. Пиотровский, В.Н. Всеволодский-Гернгросс связывает расцвет самодеятельного творчества со временем глубоких социальных сдвигов («революционных скачков»). «Самодеятельный театр всегда глубоко злободневен; рождаемый в момент социального сдвига, он не имеет времени и возможности ставить большие темы; отсюда и обычная кратковременность

его жизни» [35, с. 383]. Это впоследствии и было доказано культурно-историческим опытом, выявив два всплеска студийного движения: в 1920-х и 1980-х годах.

Следуя классификации А.И. Пиотровского и В.Н. Всеволодского-Гернгросса, театральное любительство можно разделить на следующие типы:

- рецептивное любительство (подражательное), выраженное в конкретно-исторических формах «любительский театр», «художественная самодеятельность» и т.д.:
- рудиментарное любительство (архаические сакральные действа), зафиксированные в фольклорных формах «народного театра»;
- конструктивное любительство (свободное, духовно-творческое, созидательное), условно экспериментальное, студийное, самодеятельное. «Это – особый вид любительства. Поскольку оно направлено на зрелищное оформление быта нового класса, на разработку его театральной идеологии, на установление его психофизических типов, оно может быть названо любительством «созидательным», «конструктивным» [63, с. 194].

Театр-студия как театральное творческое объединение принадлежит к типу конструктивного любительства. Студийность, являясь основным структурообразующим принципом театрального коллектива, формирует ряд основных признаков и базовых принципов, позволяющих выделить данный коллектив из общей массы творческих театральных объединений и определить его как театр-студию. Можно выделить три основополагающих принципа театральной студийности. Это, во-первых, сочетание в своей работе учебных, производственных и экспериментальных задач; во-вторых, экспериментальность и утверждение новаторства как самоцели творчества; в-третьих, наличие креативной творческой среды для свободного развития, воспитания и самоактуализации личности студийца.

На основе исследований А.А. Гвоздева, А.И. Пиотровского, О.А. Антониной, Е.Р. Ганелина нами были выявлены социально-культурные функции

театра-студии, обусловленные основными системообразующими функциями театра:

- субъектоформирующая (взаимное формирование коллектива и личности как субъектов творческой и социальной деятельности);
- поисково-исследовательская (создание особой культурной среды общения и творчества: эстетический эксперимент в области репертуара, формы, выразительных средств, контактов со зрителем);
- культуротворческая (освоение ценностей культуры, вовлечение личности в процесс создания ценностей культуры, создание условий для развития и реализации творческого потенциала личности);
- духовно-этическая (благодаря средствам театра, который является уникальной лабораторией человеческого Бытия, формирование особого микроклимата, способствующего духовным поискам, нравственному и этическому самосовершенствованию личности).

Как отмечает А.Ю. Титов, открытие закона индивидуально-личностного выявления общих принципов творчества художественными средствами театра как вида искусства – таково значение общего студийного движения русской театральной культуры [143, с. 412].

Для выявления основных базовых принципов в организационно-творческой структуре театрального коллектива в театре-студии рассмотрим деятельность студий начала XX века, в которых они были заложены и определены. Созданная в 1913 году К.С. Станиславским и Л.А. Сулержицким Первая студия Московского художественного театра (МХТ), как школа актерского мастерства и экспериментальная площадка обучения актеров по «системе», по существу явилась неким «духовным орденом» артистов, братством художников, исповедующих одну жизненную философию, соблюдающих строгий «монастырский» устав.

Эти две функции, зачастую соединяясь в одном студийном коллективе, вступают в решительное противоречие друг с другом. В своей динамике, студия-школа неизбежно стремится стать театром, тогда как студия-община

тяготеет скорее к духовно-художественному сектанству, то есть они устремляются к двум противоположным точкам, что и становится причиной умирания студий, своеобразным камнем преткновения.

Как подчеркивает П.А. Марков, «студийность» легко приводила к замкнутости и отъединенности: будучи обоснованием художественного мироощущения, она могла стать сектантством; замыкаясь в круг определенной и выработанной индивидуальной техники, она ограничивала театральные возможности; увлечение своим обособленным миром легко заставляло закрывать глаза на идущую за стенами студии жизнь [99, с.351].

Именно такое противостояние «театра» и «ордена» проходит через всю историю Первой студии до самой смерти Л.А. Сулержицкого. Парадокс заключается в том, что обе эти функции, находясь в диалектическом взаимодействии, и создают необходимое внутреннее равновесие и творческое внутростудийное напряжение. Перевес как в одну, так и в другую сторону, приводит к тому, что студия, приобретая какое бы то ни было качество, утрачивает основные принципы студийности, становится чем-то иным или вообще прекращает свое существование. П.А. Марков анализирует это родовое качество студийности: «В свое время перед любой студией вставал вопрос: ограничится ли круг ее развития собственно студией и вместе с изживанием замкнутого мироощущения умрет органическое единство работающих в ней; или же, преодолев свою замкнутость и влившись в общий круг жизни, студия разовьет свое мироощущение и развернется в театр. Для многих противоречия «студийности» явственно раскрывались в трудный момент перехода студии в театр» [99, с. 350].

В Первой студии МХТ закладываются основы студийности, возникает понятие театра-студии как особого явления. Сразу же выявляется первое условие, необходимое для объединения людей в студии, – единство эстетической веры, следование единым художественным принципам. Мечта К.С. Станиславского – братство всех, объединенных в театр, причем, не только без разделения на премьеров и актеров второго плана, но без разделения ме-

жду актерами и мастерами, премьерами и прислугой. Эти мысли о братстве единомышленников разделяет и Л.А. Сулержицкий, стремящийся к слиянию этического и эстетического в человеке. Выполнить такую задачу призван был коллектив студии: единый, дружный, все члены которого едины во взглядах на искусство, его цели и задачи, на творческий процесс, где все равны, все – студийцы без званий и дистанций, где равенство царит везде – от распределения ролей до уборки. Л.А. Сулержицкий поставил перед своими учениками задачу уничтожения разрыва между актером на сцене и человеком в жизни. Он стремился «проникнуть к истокам творчества, хотел найти зерно наивного творчества, потому что сам он был глубоко наивен» [99, с. 359]. Л.А. Сулержицкий полагал, для того, чтобы учить людей моральной правде, чтобы пробуждать в них добрые чувства, нужно самому быть на высоком нравственном уровне, нужно довести свое душевное хозяйство до совершенной степени упорядоченности и чистоты. Такими «чистилищами» становились репетиции Л.А. Сулержицкого, на которых студийцы читали Евангелие. Е.Б. Вахтангову запомнились слова Л.А. Сулержицкого: «Не только зрелище, не только художественное воспроизведение и не только красота – у театра есть и должны быть еще одна цель – Бог. Актер не только художник, но и священнослужитель» [31, с. 74]. Таким образом, формируются принципы саморазвития и самосовершенствования, духовно-ценностная ориентация студийцев как базовые законы студийности.

Студиец Первой студии МХТ Е.Б. Вахтангов, уже в своей собственной Студенческой (Мансуровской) студии продолжает развивать основные принципы студийности. Не стремясь превратить работу в студии в научную деятельность, Вахтангов призывал студийцев относиться к труду как к празднику и цель своей педагогической деятельности определял тем, чтобы сделать доступной для каждого подчиненного «радость творчества», абсолютно не ставя при этом задачи сделать из него актера. Студийцы столько внимания отдают моральному кодексу студии, что он становится для них самоцелью:

соответствующий в своих поступках данному «кодексу», приобретает качество, определяемое самим Е.Б. Вахтанговым как «студийность».

Далее он выводит понятие «студийная сущность», предлагая искать ее во всех аспектах жизни – художественном, этическом, моральном, духовном, товарищеском и общественном. Прежде всего, «студийная сущность» – это дисциплина, которая, будучи защищенной студийцами от нарушения защищает и их от нарушителей. За пределами студии, в обыденной жизни все эти правила также остаются в силе, ибо тень бытового конфликта вытесняет из души студийца ощущение важности творческих задач. «Воздух студийности» должен был обеспечивать слаженность взглядов и ритмов студийцев, поэтому один отвлеченный человек мог сгубить все дело. Здесь также соблюдается принцип закрытой системы, позволяющей оградить студийцев от внешних негативных влияний в целях поддержания целостного процесса саморазвития.

Б.Е. Захава подчеркивает воспитательную направленность студии Вахтангова. «Воспитанный им коллектив, в свою очередь, начинал оказывать воспитательное воздействие на каждого из своих членов. В результате люди нередко, в буквальном смысле слова, перерождались: тот, кто приходил застенчивым и робким, – приобретал свободу; тот, кто приходил наглым, – приобретал скромность, раздражительные становились мягкими, чрезмерно мягкие приобретали твердость; замкнутые в себе становились общительными, чрезмерно общительные приобретали сдержанность, грубые делались деликатными, мрачные лица расцветали улыбками... Так создался коллектив, в котором люди были связаны между собой не механически, – лишь общностью практических (учебных и профессиональных) интересов, а органически, – единым театральным-художественным и этическим воспитанием и общностью идейных устремлений. Студия, таким образом, жила и развивалась по тем законам, каким подчиняется жизнь и развитие любого организма» [59, с. 38].

Главным инструментом воспитания и развития личности в театре-студии выступает театральная педагогика. Существуют два подхода к толкованию понятия «театральная педагогика». В первом случае, театральная педагогика – это система профессионального становления, развития и воспитания личности актера. Во втором случае, театральная педагогика понимается как путь развития личности в процессе образования и обучения через сценическое действие, где индивидуальное развитие происходит от свободы выбора через ответственность к радости самовыражения.

Многие исследователи (А.Г. Буров, М.А. Голодов, Б.Г. Голубовский, А.П. Ершова, З.Я. Корогодский, А.Ю. Титов, В.А. Тришин и др.) определяют театральную педагогику, как художественно-эстетическую практику, сконцентрированную на индивидууме: его идеях и возможностях самовыражения, проявляющихся через соприкосновение с театром, и направленную на формирование эрудиции в области культуры, личностный рост, развитие социальных навыков. Театральная педагогика принадлежит к так называемой педагогике искусства. Б.П. Юсов отмечает, что отличительной чертой педагогики искусства является то, что она не дробит, а воссоединяет картину мира, воссоздает его целостный образ, обращается не к отдельной функции ученика, а к его целостному образу «я», опирается на первичность чувственного опыта и от него идет к осознанию и осмыслению. Педагогика искусства помогает личности освоиться сначала в позиции творца, потом в позиции собеседника (читателя, зрителя, слушателя) и лишь потом в позиции критика и философа [163, с. 78].

Применительно к студии А.Ю. Титов определяет студийную театральную педагогику как форму и способ организации некой креативной среды, в которой вырабатывается творческий метод выявления, развития и становления индивидуальности на основе ее уникальной природы (аналог педагогики «свободного развития» или пайдейи) [143, с. 138]. В нашем исследовании мы рассматриваем понятие *студийная театральная педагогика* как систему принципов организации художественно-педагогического процесса развития и

воспитания личности средствами театрального искусства в театре-студии. Задачей театральной студийной педагогики является гармонизация, целостность развития личности средствами обучения, воспитания, саморазвития, самовоспитания. В данном контексте *организация студийного театрального процесса* – это алгоритм единого процесса организации студийного театрального творчества, этапы и стадии интегрированного комплекса обучения, развития, воспитания и формирования личности в студийном театральном коллективе.

Таким образом, можно выделить четыре важнейших принципа студийной театральной педагогики: этико-эстетическое воспитание студийцев; неразрывность искусства и жизни студийцев (студия-община); самоусовершенствование (профессиональное, углубление мировоззрения, работа над интуицией, нравственное воспитание), духовно-личностное саморазвитие, эвристический характер творческой деятельности (эксперимент).

Доминирующая экспериментальная направленность творческой деятельности в театре-студии обуславливает связь студий с авангардными течениями в искусстве. Ранние опыты театрального авангарда совпали по времени с появлением режиссерского театра. Не связанный сценическими традициями и школой, еще не выработанной применительно к режиссерскому искусству, режиссер располагал наибольшей свободой эстетического выбора и был открыт художественному эксперименту. Поэтому режиссер становится ключевой фигурой, определяющей направленность поисков театра-студии, ее этические и структурообразующие принципы. Личность режиссера-руководителя, его творческие и психологические качества являются важнейшим фактором возникновения и работы студийного театрального коллектива.

Принцип экспериментальной направленности театра-студии наиболее полно раскрывается в творческой деятельности режиссера-новатора начала XX века В.Э. Мейерхольда, который развивал студийность в собственном направлении, следуя формуле «студия – школа – театр», где театр-студия проявляет доминирующее свойство лаборатории, в которой осуществляется

эстетический и педагогический эксперимент. В студии на Бородинской (в отличие от студий МХТ) В.Э. Мейерхольд не требовал единого, неперменного для всех участников, стилистического направления, следования общей эстетике. Студиец мог выбирать для себя ту или иную игровую систему, совместные поиски театральной истины велись в разных направлениях. Однако требовалась приверженность общему идеалу, основополагающей идее. Единым было требование полного включения учеников в образовательный (тренировочный, репетиционный) процесс; порицались поверхностность и лень, умственная и физическая. Пребывание в студии являлось делом исключительно добровольным. На первых порах существования Студии на Бородинской учились все – и ученики, и учителя. Позже более опытные, проявившие себя артисты студии естественным образом переходили в ранг преподавателей, для многих из них это становилось началом самостоятельной режиссерской работы [177, с. 456].

Одним из важнейших вопросов, который были призваны решить театры-студии, является особая связь между сценой и зрительным залом, эмоциональное, интеллектуальное, даже духовное единение актера и зрителя. Так Марков подчеркивает, что «это и есть одна из причин создания студий - необходимость ощущения зрительного зала, так как только при наличии третьего автора – публики – и можно совершенствоваться, развиваться и расти художнику сцены, художнику, творящему в публичном одиночестве [99, с. 355]. Это самым непосредственным образом обуславливает социально-культурный характер студийности, позволяет говорить о студии, как универсальном конструкте сближения и взаимовлияния театрального искусства и современного социума. Большинство студийных экспериментов начала и особенно конца XX века были посвящены не столько эстетическим поискам, сколько нахождению способов и форм особого межличностного взаимодействия актера и зрителя в атмосфере театрального действия.

Несмотря на разнообразие и даже разнонаправленность студийных коллективов, как мы уже отмечали, им всем была присуща студийность как спе-

цифическое качество, которому в отечественной театральной традиции XX века придавали особое значение. Так А.П. Шульпин выделяет два принципиально различных подхода к определению студийности. В одном случае студийность понимается как сумма объективно присущих свойств, сторон в деятельности студий – соединение в едином процессе учебных, воспитательных, экспериментальных, производственных (создание спектаклей) функций. Однако, по мнению А.П. Шульпина, более распространенной и содержательной является попытка определить студийность через характеристику особенности творческого (интеллектуального, духовного, душевного) состояния группы людей, составляющих студию, особенности чувств, переживаний, умонастроения студийцев [161, с. 257]. Главным в этом состоянии является «чувство целого».

В различные периоды театральной истории в разных объединениях студийность формировалась на различной основе, в зависимости от творческого кредо руководителя, его «философии искусства», от того, чему противостояло студийное сообщество в современном ему театре, какие художественные, духовные, общественные, идейные ценности оно отстаивало. Однако ядро содержания этого понятия, какое бы разное словесное выражение оно не получало, оставалось неизменным [161, с. 258].

Так, Е.Б. Вахтангов определял студийность как «сущность, ради которой, в которой и при помощи которой существует Студия. Эта сущность освещает всё: и отношение к искусству, и друг к другу, и поведение в стенах Студии, и представительство на стороне. Эта сущность звучит и в художественной, и в этической и в моральной, и в духовной, и в товарищеской, и в общественной жизни каждого студийца» [32, с. 127].

А.Г. Буров предлагает понимание студийности «не просто как театрального братства, живущего по высшим, благородным законам нравственности и театральной этики, а как принципиального метода театрального воспитания, способа формирования творческой и человеческой личности артиста» [28, с. 144].

В контексте существующих положений мы понимаем *театральную студийность* как универсальную категорию, определяющую ряд структурообразующих идейно-художественных, этических и духовных принципов театрального коллектива в системе развития и воспитания личности посредством художественного творчества. Таким образом, *театр-студия* – это учебно-творческое театральное объединение, созданное для реализации художественно-эстетических задач на основе единства идейно-художественных и педагогических принципов, определяющее творческий, эвристический (поисковый) характер художественно-эстетической деятельности в парадигме воспитания человека.

В студиях начала XX века были заложены сущностные признаки театральной студии как особого театрального объединения, в культурно-историческом процессе они развивались, видоизменялись и трансформировались, менялись доминирующие цели, ведомственная принадлежность, официальный статус. Для уточнения основных принципов студийности и классификации театров-студий на современном этапе нам необходимо проследить динамику развития данного явления в отечественном театральном студийном движении.

1.2. Историческая динамика становления и развития театра-студии в отечественном театральном студийном движении

Как уже отмечалось выше, массовое широкое распространение различных театральных объединений студийного типа послужило основанием для возникновения понятия «студийное движение», которое рассматривается многими исследователями как особое социокультурное явление (П.А. Марков, Л.П. Солнцева, Д.И. Золотницкий, А.П. Шульпин, Г.Н. Бояджиев, Л.А. Аннинский и др.). Анализируя развитие студийного движения в России, можно выделить две волны подъема студийности. Это 1910-20-е годы и 1980-90-е годы. В социокультурной ситуации начала и конца XX века есть определенная схожесть. Период ломки общественно-политической и экономической

систем, изменение нравственной атмосферы в обществе неминуемо привели к активным поискам творческой самоидентификации личности в условиях новой социальной среды, что и выявилось всплеском студийного движения.

Рассмотрим начальный этап возникновения и развития студийного движения, так называемую «первую волну». Этот период охватывает начало века вплоть до конца 20-х годов и, в свою очередь, условно разделен нами на дореволюционный (1905-1917 гг.) и послереволюционный (1917-1927 гг.).

Важнейшим фактором, влиявшим в той или иной степени на культуру всего периода, было революционное движение, вылившееся в три революции начала века. Важной особенностью времени становится сближение философии и литературы в осмыслении духовного начала в жизни общества. Современники говорили о «духовном возрождении» России рубежа XIX – XX веков. Начиная с Н.А. Бердяева, данный период стали называть «серебряным веком» [181].

«Серебряный век» можно назвать временем переходной культуры. Подобные исторические периоды зачастую сложны и противоречивы. На смену привычной традиционной культуре приходит новая, непривычная, которая кажется непонятной и часто вызывающей негативную реакцию. Это объясняется тем, что в общественном сознании всегда достаточно болезненно происходит смена типов культур.

Противоречивость ситуации определяется, в том числе, изменением ценностных ориентиров, норм и идеалов духовной культуры. В это время русская культура утрачивает один из основных принципов своего существования – «соборность», которая характеризуется ощущением единства одного человека с другим и социальной группой. На этом основании возникает ощущение «внеземного» существования человека. Космологизм теперь является характерной чертой новой картины мира и нового ее осмысления. Космологичность русской культуры развивается в качестве насущной потребности времени, и проявляется в выражении общего настроения.

Данный период определяется как время расцвета апологии интуиции, которая противопоставляется рациональному познанию, иррационализма. Отмечается обострение интереса к философии Платона, неоплатоников, Канта, неокантианцев, национальной традиции русской идеалистической философии. Эти философские концепции послужили фундаментом для теорий русского модернизма. Также особенностью этого времени стали попытки всевозможного синтеза искусств.

Для рубежа эпох были характерны также изменения в сфере педагогики и просвещения. В конце XIX века стали заметно меняться взгляды на народную школу. Как отмечает Н.Н. Ярошенко, до того времени влачившая жалкое существование, она стала рассматриваться как институт, имеющий важное социальное и государственное значение. Начало развитию внешкольного образования было положено культурно-просветительскими начинаниями народнической интеллигенции. На формирование обобщающей педагогической теории внешкольного воспитания оказывали влияние философия, антропология, психология, психофизиология. Синтез этих теоретических источников внешкольной педагогики predetermined черты парадигмы, которая, преодолевая позитивистский подход к воспитанию как научению, предлагала идею развития личности. Развитие личности рассматривалось как общая концептуальная основа большинства прогрессивных педагогических начинаний конца XIX – начала XX века [167, с. 106]. Именно эта педагогическая концепция легла впоследствии в основу студийной театральной педагогики.

В обостренных условиях общественной жизни начала XX века чрезвычайно возросла роль театра. В театре того времени можно выделить два главных направления: реалистическое и условное, направленное на поиск новых форм выразительности. Таким образом, театр оказался непосредственно связан с литературой, живописью, музыкой. Как пишет П.А. Марков, «театр нуждался в обновлении, более того – в оправдании; не напрасно именно в те годы – в двенадцатом, тринадцатом – продолжались споры не только о «кризисе театра», но и об «отрицании театра» [99, с. 349].

Любительская сцена в это время переживает небывалый подъем. Происходит сближение и взаимопроникновение любительского и профессионального театра, ярким примером которого может служить самое деятельное участие в создании Московского Художественного театра (МХТ) «любителя» К.С. Станиславского. На стыке этих двух сфер возникает театр-студия, превращаясь в особое самостоятельное явление.

Проследим культурно-исторические особенности развития студийности «первой волны». Студии, как любительские объединения, единично возникающие еще в дореволюционной России, с коренной реформой самого театра, осуществленной МХТ, приобретают иное качество, иную целевую направленность, характер массового культурного явления. Новый театр требовал новых актеров, воспитанных и обученных на основе иных принципов, что и побудило Станиславского к созданию своей системы воспитания актера, «...новому искусству нужны новые актеры, с совершенно новой техникой» [128, с. 326].

Сущность «системы» представляла собой «органическое единство технических приемов и их эстетического оправдания; в основе единства лежало представление о единстве творческой личности актера и его творческого акта» [99, с. 352]. По словам великого реформатора, «религия и чистое искусство очищают душу человечества. Но... Как превратить теперешний театр-балаган в театр-храм? Ответ напрашивается сам собой. Пусть явятся артисты-жрецы, артисты священнослужители, с чистыми помыслами, возвышенными мыслями и благородными чувствами, тогда само собой создастся и искусство» [7, с. 5].

Постепенно Станиславский приходит к убеждению, что подобные театральные-педагогические эксперименты невозможны в репертуарном театре «с ежедневными спектаклями, сложными обязательствами и строго рассчитанным бюджетом». Необходимо особое учреждение, которое Вс.Э. Мейерхольд предлагает назвать театральной студией. «Это не готовый театр и не школа для начинающих, а лаборатория для опытов более или менее готовых арти-

стов» [128, с. 322]. Первая студия строится Станиславским по принципам любительского театрального коллектива, участников которого «ничто, кроме их собственной любви и влечения, не принуждает жить в искусстве», имеющих, однако, профессиональные устремления. Станиславский уверен, что именно из студийных коллективов «смогут выходить те новые артистические кадры, те новые люди сцены, которые создадут новый театр-храм» [7, с. 13]. В студийной работе новаторские поиски становятся самоцелью, «новое ради нового» [128, с. 318].

Именно на этой концепции театра-храма базируется целеполагание и основные принципы Первой студии МХТ (1913), построенного на идее «духовного ордена». Принцип «духовного ордена» заключается в том, что лучшие его воспитанники уходят «в мир» для распространения и утверждения внутреннего содержания (идей, методов, приемов) «ордена» МХТ. Каждый из студийцев Первой студии считал своим долгом, сообразованным с внутренней потребностью, организовать студию как носительницу высоких идеалов художественности. Показательно, что в этом же 1913 году Е.Б. Вахтангов, будучи участником Первой студии МХТ, тайно организует собственную студенческую (Мансуровскую) студию. «Хочу образовать студию, где бы мы учились. Принцип – всего добиваться самим. Руководитель – все. Проверить систему К.С. на самих себе. Принять или отвергнуть ее. Исправить, дополнить или убрать ложь. Все, пришедшие в студию, должны любить искусство вообще и сценическое в частности. Радость искать в творчестве» [153].

Вс.Э. Мейерхольд так же, как и К.С. Станиславский, приходит к решению создания собственной студии. Для воплощения своих театральных экспериментов Мейерхольду требуется лаборатория, в которой он мог бы разработать и развить новые художественные приемы. А главное – новую актерскую технику. Воспитать нового актера, который владел бы навыками игры в условном театре. «Атмосфера общности учеников и учителей, отсутствие высокомерного и снисходительного отношения к учащимся, принцип коллегиального поиска истины, желание создать театр новой природы сообща с заин-

тересованными в том же людьми, а не преподнести и навязать готовую модель сценического поведения» [177, с. 455] – на таких принципах Мейерхольд создает в 1913 году свою студию на Бородинской.

Переломным моментом в развитии студийного движения стала революция 1917 года, как особый, рубежный этап отечественной истории. После революции студийность начинает активно развиваться в новых формах, получивших название «самодеятельный театр», видоизменяясь и приобретая небывалый размах. Именно в годы военного коммунизма художественная жизнь России фокусируется на театральном искусстве. Г.Г. Дадамян приводит высказывание Г. Уэллса, посетившего Россию в 1920 году и отметившего, что «наиболее устойчивым элементом русской культурной жизни оказался театр». В стране происходит «термоядерный взрыв» самодеятельности, в Москве, «кажется, не сыщешь улицы, на которой бы не уютилась какая-нибудь студия» [52, с. 192].

Как отмечает в своем диссертационном исследовании М.В. Косарева, расцвет самодеятельного театра 20-х годов связан с проявлением основной синергетической закономерности, суть которой состоит в том, что на определенных этапах истории народ сам энергично включается в процесс культурной самоорганизации, т.е. берется за решение насущных общественных задач. В данном контексте М.В. Косарева рассматривает самодеятельный театр как принципиально новый социокультурный феномен и инновационную ступень в развитии народно-художественной культуры в целом [82, с. 5].

Примечательно, что параллельно с расцветом самодеятельного театра, студии МХТ, Вахтангова, Мейерхольда начинают «изживать студийность». Постепенно форма студии переставала удовлетворять эти зрелые творческие коллективы, она «неизбежно требовала перехода в театр; родники, освобожденные Сулержицким, искали исхода и обещали взорвать привычную и установившуюся работу. Смерть руководителя [Л.А. Сулержицкого] совпала с кануном революции» [99, с. 378]. С другой стороны, возрастающее влияние социальной революции, методы «формального» театра и завоевания теат-

ральных революций заметно влияли на этот процесс. Театру необходимо было искать обогащение своего жизненного опыта и новых сценических форм для расширения своего мастерства. В такой важный для студии момент и совершился ее переход в «большой театр» – вскоре она стала именоваться «МХАТ 2-й» [99, с. 417].

Революционные потрясения в обществе самым прямым образом отразились на художественной жизни России. Довольно широкое распространение в послереволюционный период получила жизнестроительная интерпретация самодеятельного творчества, в контексте которой театральное искусство рассматривалось не только как средство удовлетворения художественных потребностей, но и как важнейший фактор формирования нового быта, досуга и иных видов практической деятельности и повседневного поведения человека [135, с. 67].

В январе 1918 года был создан театральный отдел Народного комиссариата просвещения РСФСР – ТЕО Наркомпроса. Казалось, что после мелких предреволюционных дел наступит пора мировых катаклизмов, морального очищения людей... революция дает возможность соприкоснуться не с мифическим умозрительным народом, а с реальной массой, для которой искусство должно стать потребностью, а не развлечением [99, с. 420].

Молодая Советская власть декларировала общественную и государственную роль театра, объявляла новую репертуарную политику, давала полный простор творческим исканиям, открывала широкие перспективы в области истории и теории театра [99, с. 428]. Как отмечает М.В. Косарева, в период 1917-1927 годов самодеятельный театр выделяется из общего потока народного художественного творчества и оформляется в относительно самостоятельную сферу. Именно в эти годы активно разрабатываются и внедряются новые формы и методы художественно-творческой деятельности, начинает выстраиваться обновленная система управления культурой, происходят перемены в подготовке кадров и работе методических служб, появляются принципиально

новые типы учреждений и объединений художественно-творческого типа [82, с.5].

В 1917 году был создан Пролеткульт, деятельность которого охватывала самые различные участки культурного строительства. Но особое внимание уделялось театру, в котором пролеткультовцы видели наиболее доступную для масс форму агитации и пропаганды. Основной формой пролетарской самодеятельности в сфере искусства идеологи Пролеткульта считали театральные студии-лаборатории. К октябрю 1920 года в стране насчитывалась 1381 организация Пролеткульта.

Одновременно студия рассматривалась и как школа будущих «коллективистических» форм жизни, связывалась с планами «революционного преобразования быта» [94, с. 382]. Журнал «Пролетарская культура» опубликовал театральную программу Пролеткульта: «Студии должны представлять из себя своего рода артистические коммуны, живущие дружной, общей жизнью. Инструкторы в студии – это только старшие товарищи. Вся внутренняя организация студий должна создаваться самими участниками их» [26, с. 93]. Таким образом, основными принципами послереволюционной студийности становятся коллективность, идейная целеустремленность и социокультурный эксперимент. Массовость студийного движения основывалась на «повсеместном театральном энтузиазме, давшем в короткий промежуток относительной свободы необычайный всплеск накопившейся и дремавшей в народе тяги к творческому самовыражению» [82, с. 186].

Однако подъем самодеятельного театра длился недолго. Эксперименты, практические и научные студийные театральные поиски 1920-х годов были прерваны ходом истории. Конец 20-х годов стал временем заметного усиления традиционно-консервативной парадигмы, доминантность которой стала ощущаться практически во всех сферах жизни общества [135, с. 69]. В течение этого периода часть театров была фактически разгромлена (Мастфор – в 1924 г.; Пролеткульт – в 1932 г., «Синяя блуза» – в 1933 г.; Театр Мейер-

хольда – в 1938 г.), а многие деятели культуры расстреляны или приговорены к заключению.

Несмотря на изменившуюся в 1930-х годах официальную доктрину советского искусства, вызвавшую резкий спад студийного движения, это явление не исчезло совершенно. В новых исторических условиях начался период длительного коллапса. Студийное движение плавно растворилось в общем потоке театрального любительства, получившего официальное определение «художественная самодеятельность». Произошло резкое размежевание профессионального и любительского театра, который был призван выполнять исключительно функцию культурно-досуговой деятельности. По существу же самодеятельность выполняла роль «второго (суррогатного) искусства» – «искусства масс» и в этом смысле она была профессиональной, четко ориентированной на результат производства и потребления самодеятельной художественной продукции [144, с. 107].

На рассматриваемом этапе исследователи допускают много досадных просчетов, основным из которых является настойчивое ориентирование самодеятельности на явное подражание профессиональным образцам. Под довольно жестким административным давлением и в большинстве случаев при согласии с этим значительной части научной общественности сводилось на нет право самодеятельности на свой собственный относительно автономный путь развития [135, с. 93].

В начале 1960-х годов начинается новый этап развития нашего общества. Одновременно с этим возникает и вторая волна студийного движения, достигшая своего пика в 80-е годы. Вторую волну студийности мы также условно разделили на два периода: доперестроечный (1957-1985) и послеперестроечный (1985-1995).

В 1960-е годы, которые принято называть годами «оттепели», произошло зарождение и качественное становление второй волны студийного движения. Организующим толчком явился Всемирный фестиваль молодежи и студентов в Москве (1957 г.). Наступает время новой культурной пара-

дигмы – «мифологизации революции» [52, с. 521]. Возникает новая художественная среда. Социальные и общественные изменения, проникновение в СССР новых веяний западной культуры сразу же нашли свое отражение в социокультурной ситуации страны, стимулировав развитие молодежной субкультуры. В сфере любительского театра возросло количество молодежных театров. В отличие от прежних коллективов «художественной самодеятельности» молодежные любительские театры (МЛТ) 60-х годов выступили как носители нового мироощущения, нового понимания самого театра, его положения в обществе, они пытались осмыслить свое место в театральном процессе, дистанцировались от общего любительского потока, возрождали принципы студийности.

Во многих городах нашей страны одновременно и независимо друг от друга возникают МЛТ студийного типа. Изменения одновременно происходили и в сфере профессионального театра. В 1956 году открывается московский театр «Современник», созданный группой молодых актеров и декларируемый как театр-студия, в 1964 году – «Театр на Таганке» под руководством Ю. Любимова, созданный на принципах студийности. Творческая деятельность О. Ефремова, Ю. Любимова, А. Эфроса, в Ленинграде – Г. Товстоногова, а также других выдающихся режиссеров привлекает в театр широкие слои молодежи и интеллигенции.

В 60-70-е годы вновь происходит сближение сфер профессионального и любительского театра, возникает принципиально иное по глубине взаимодействия сотрудничество профессионалов и любителей. Молодые профессиональные режиссеры и актеры, с целью заявить о себе как о самостоятельном художнике, создают студии из любителей (Иваново, Пермь), идут в любительские театры (Р. Быков, М. Захаров, Р. Виктюк в Москве; А. Менакер, З. Корогодский в Ленинграде). В свою очередь, в любительской среде появляются одаренные режиссеры и актеры, приобретающие уже в процессе формирования своего театра профессиональную подготовку (А. Морозов, В. Соколов, В. Трескин, Л. Ермолаева и др.). С созданием Всероссийским теат-

ральным обществом (в 1959 году создается Кабинет (отдел) народных театров ВТО) разветвленной сети семинаров и лабораторий, общение режиссеров, действовавших в профессиональной и любительской сферах театра, приобретает систематический и активный характер, что способствует развитию студийного движения.

Обновление социальной и художественной жизни вызвало развитие новых форм художественной самодеятельности. Возникли СТЭМы (студенческие театры миниатюр), КВН (клуб веселых и находчивых), КСП (клуб самодеятельной песни) и другие формы молодежной самодеятельности. Молодежь, как наиболее динамичное и восприимчивое поколение, уловила общественную потребность в создании любительских объединений, которые основывались на активности субъекта, непосредственном общении, принципах коллективизма и самоуправления.

Развитие телевидения заставило театр точнее определить свои границы и функции в культуре общества, свои специфические возможности и воздействия, базирующиеся на непосредственном контакте художника и публики [118, с. 9]. В этих условиях МЛТ, с одной стороны, развивались под влиянием распространения зрелищно-игровой культуры, с другой – они возникли как альтернатива, дополнение телевидению, как формы непосредственного, межличностного творчески-игрового взаимодействия.

К важнейшему фактору, повлиявшему на развитие молодежного студийного движения можно также отнести создание «народных» театров, включенных в программу формирования гармонически развитой личности, и обусловленное стремлением органов культуры упорядочить, взять под контроль процесс стихийно возникающих молодежных объединений. Следуя этой политике, первые специальные отделения по подготовке режиссеров «народных» театров были одновременно открыты в 1959 году в системах культпросвета (Московский государственный библиотечный институт) и профессиональной школы (театральное училище им. Щукина при театре Вахтангова), еще более усилив интеграцию любителей и профессионалов.

В развитии и формировании МЛТ 60-70-х годов прослеживается явное влияние традиции молодежного самодеятельного творчества 20-х годов. Исторический опыт в практике молодежных любительских театров 60-70-х годов был использован творчески, формы и методы работы не копировались, а осознавались, перерабатывались в соответствии с новыми задачами, новыми потребностями и запросами молодежи, определяемыми ее возросшим общеобразовательным и культурным уровнем.

Так, агитационно-публицистический пафос театра 20-х годов оказался созвучным ярко выраженному личностному отношению к проблемам времени, отразившемуся в новой драматургии (В. Розов, А. Арбузов, А. Володин, и др.), исповедальному характеру актерской игры. Героико-утверждающее начало в молодежных театрах 60-70-х годов нашло свое продолжение в приверженности к идеалу, в создании образа положительного героя, часто ценою гибели, утверждающего идеал в жизни. Примерами этого может служить деятельность таких коллективов, как Ивановский молодежный театр (под рук. Р. Гринберг) и Студенческий театр МГУ (под рук. Р. Быкова), Пермский народный театр молодежи (под рук. Л. Футлика), Омский театр поэзии (под рук. Ю. Шушковского) и др. Исповедальное, коллективное начало, желание проявить в творчестве свою гражданскую позицию присуще творчеству многих молодежных театров того времени.

Особенно же значимым с точки зрения развития студийного движения является то, что именно в МЛТ получают свое развитие студийные формы внутренней организации. Студийность МЛТ проявляет себя в формировании особой среды и атмосферы коллективного творчества, и может характеризоваться следующими взаимосвязанными свойствами: стремлением к духовному единству студийцев, основанному на равенстве, бескорыстной любви к искусству, приверженности определенной, разделяемой многими участниками идейно-нравственной и художественной позиции, соединении развитых форм управления с наличием лидера-руководителя, сочетание учебных, художественно-производственных, социально-культурных задач. С одной

стороны, студийность была востребована «оттепелью», она отвечала коренным потребностям самоорганизации целого поколения и насущным задачам естественного, органичного обновления театрального искусства через формирование новых творческих коллективов снизу, во главе с руководителем-лидером, со своей программой. С другой стороны, студийность стала способом реализации духовно-нравственного и творческого потенциала рядового человека новой эпохи, сферой, в которой в органичном единстве соединились искусство и жизнь.

В 1970-е годы, в условиях новой социально-культурной парадигмы, обозначенной как «начало конца» (Дадамян), которую в экономическом и общественно-политическом плане принято называть временем «застоя», молодежные театры переживали период интенсивного развития. В начале 70-х набрали силу и вошли в группу признанных лидеров театры, созданные в 60-е: челябинский «Манекен» (театр политехнического института), Ивановский молодежный театр, Омский театр поэзии, Усть-Абаканский коллектив, львовский «Гаудеамус», студенческий театр Ленинградского института инженеров железнодорожного транспорта (ЛИИЖТа), Студенческий театр МГУ. Самобытные молодежные театры возникли в Ангарске, Братске, Соликамске, Череповце, Усть-Илимске, Набережных Челнах, Тольятти, других городах России. Произошло не просто резкое увеличение доли новых молодежных объединений в общем числе более или менее стабильно действующих театральных коллективов.

В 70-е годы молодежное студийное движение становится широким, претендующим на самостоятельность, идейную, организационную, теоретическую оформленность. К важнейшему фактору, повлиявшему на развитие молодежного студийного движения можно также отнести реформы хрущевского периода, включавшие программу формирования гармонически развитой личности, в том числе с помощью «народных» театров (в 1965 году был 431 «народный» театр, к 1974 году их количество возросло до 2000). Создание народных театров было обусловлено стремлением органов культуры

упорядочить, взять под контроль процесс стихийно возникающих молодежных объединений. Однако понятие «народный» использовалось в советской науке так широко и многообразно, что к середине 60-х стало несколько расплывчатым и неопределенным.

С другой стороны, осознание молодежными театрами общности интересов и целей происходило вместе с пониманием неизбежности существования в рамках государственной культуры. Молодежное театральное движение 70-х годов изначально содержало в себе элемент драматизма, противоречия молодежной субкультуры и официальной культуры. Внутренняя творческая жизнь небольшого коллектива (15-30 человек), семинары в областных центрах, столице, погружение в атмосферу высокого искусства, фестивальные встречи в разных городах России вступала в противоречия с деятельностью «культпросвета», требующего от своего театра непрямого участия в тематических мероприятиях, не заинтересованного в творческом развитии коллектива, экспериментальной, поисковой деятельности.

Все это привело к тому, что в 70-е годы у МЛТ усилились две разные, но взаимосвязанные тенденции – к изоляции и интеграции. Первая выразилась в локализации деятельности. Студийные коллективы перемещались из огромных залов Дворцов и Домов культуры в небольшие помещения, часто вообще находившиеся за пределами учреждений культуры – в подвалы, «красные уголки» общежитий и домоуправлений, пустующие хозблоки жилых микрорайонов и т. п. Так театры-студии пытались решать одновременно несколько задач: ослабить контроль, выделиться из среды общей самодеятельности, избавиться от случайной публики и укрепить связи со своей аудиторией, создать свой «очаг», «дом», истинный клуб – место постоянного общения людей одного круга, общих интересов. Вторая тенденция развития студийного движения выразилась в укреплении общероссийского союза молодежных театров.

Все это спровоцировало появление стихийно возникающих объединений, называющих себя театрами-студиями. Это «звание», которое молодые коллективы присваивали себе сами, часто вынося в первую строку, даже если

были «народными». Примером этого может служить появление в столицах во второй половине 70-х – начале 80-х целого ряда театров-студий, претендующих на лидерство в студийном движении: «На Красной Пресне» (под рук. В. Спесивцева), «На улице Чехова» (под рук. М. Щепенко), «На досках» (под рук. С. Кургиняна), «У Никитских ворот» (под рук. М. Розовского), «На Юго-Западе» (под рук. В. Беляковича), «Studio» (под рук. В. Малыщицкого).

Пик развития второй волны студийного движения, качественное пере рождение студийности приходится на период со второй половины 80-х - 90-е годы, время «перестройки» социально-политического уклада всей страны, коренной ломки сознания. С середины 80-х годов начинается новый этап в общественной жизни нашей страны. В культуре этого периода намечается тенденция поиска новой концепции человека и мира. В ней приоритет перед социально-историческим приобретает общечеловеческое гуманистическое. По разнообразию и множеству эстетических концепций, творческих стилей культура перестроечного периода приобретает сходство с русской культурой начала XX века.

Театр наряду с другими сферами культурной жизни, стал своего рода отражением общественных процессов тех лет. К 80-м годам в сфере государственного репертуарного театра нарастали явления, которые можно назвать кризисными. Театральный критик А. Свободин так анализирует сложившуюся к тому времени театральную ситуацию. «За четверть века структура профессионального театра изменилась, и увы, не в лучшую сторону. Она пришла в противоречие с развитием общественной жизни. Произошло окостенение структуры театра. Прибавьте к этому репертуарную ограниченность, дефицит настоящей актерской самоотдачи – все это привело к нарушению контакта со зрительным залом» [199].

Концентрация общественного сознания в области театрального искусства обусловлена тем, что коммуникация в театре моделирует непосредственный тип общения. Социологи отмечают, что своеобразие социально-психологической ситуации 80-х годов заключалось в том, что в культуре проис-

ходила дифференциация группового общения, появление новых групп, общностей (молодежной субкультуры). В сознании и поведении молодых особым образом противоречиво сочетались возрастные, социальные, социально-психологические особенности: стремление к самовыражению и следование моде (что проявлялось в особом стиле одежды, манере поведения, формах досуга), потребность в групповом общении и замкнутость на себе, собственном «Я» и т.п. Анализ реалий культурного процесса 80-х годов дал основание искусствоведам выдвинуть гипотезу, что наблюдающиеся культурные перемены были связаны с изменением типа личности, всего духовного менталитета того времени [53, с. 7].

Согласно закону сообщающихся сосудов, кризис в профессиональном театре совпал с бурной деятельностью в студийном движении. Многие деятели театра увидели в студийных образованиях возможность обновления театральной системы. Г.А. Товстоногов, назвав в одном интервью время 80-х «талантоемким», внес предложение: «Я вижу один путь – через студии» [218]. В сложившихся условиях именно студии, возникшие в недрах любительского театрального движения, по мнению многих, способны были изменить общетеатральную ситуацию.

Как отмечает Л.П. Солнцева, в середине 80-х произошел достаточно резкий слом прежней системы самодеятельного творчества, прежде всего, благодаря таким театральным коллективам, в репертуарной афише которых сохранялось до десяти и более названий и они были способны регулярно давать при этом спектакли, художественный уровень которых был неизмеримо выше общепринятых стандартов народного театра [119, с. 201]. Из профессионального театра приходят актеры и режиссеры, которые создают свои студии, видя в студийном движении единственный путь образования новых театров и реформирования устаревшей организационно-творческой модели государственных театров. Это такие объединения, как «Театр-студия под руководством О. Табакова», «На Спартаковской» (под рук. С. Враговой), «Сфера» (под рук. Е. Еланской) в Москве, «Четвертая стена» (под рук. В. Жука),

«Приют комедианта» (под рук. Ю. Томошевского), Театр-студия под руководством Л. Малеванной, «Театр реального искусства» (под рук. Э. Горошевского) в Ленинграде. Все они выступают в оппозиции по отношению к государственному репертуарному театру.

Потребность в усилении интеллектуального воздействия на молодежную аудиторию, в напряженном эмоциональном диалоге с ней толкала студийные коллективы на поиск соответствующих сценических средств в самых разных направлениях и сферах современного искусства. Они искали и находили темы, сюжеты, образы, материал для сценических композиций в молодой и классической поэзии, философской прозе, публицистике, кинематографе, живописи, авторской песне, рок-движении.

Благодаря активной творческой деятельности многочисленных театров-студий, возникает мощное фестивальное движение. Самыми значительными из многочисленных смотров, фестивалей и конкурсов явились «Молодой театр-87» в Каунасе, «Игры в Лефортове» в 1986, 1987, 1988 и 1989 годах, международные фестивали альтернативных театров «Саратон» в Ташкенте в 1989 и 1991 годах, уличных театров в Архангельске в 1989, 1991 и 1993 годах, а также международные фестивали молодежных и студенческих театров, организованные Студенческим театром МГУ в 1990 и 1992 годах. Это способствовало не только творческой интеграции и обмену опытом в самой студийной среде, а также раскрывало новые эстетические горизонты, раздвигая рамки привычного театра, мощнейшим образом влияя на изменение творческого сознания.

Однако в этот период проявляется одна важная особенность студийного движения. Студии-лидеры, хотя и декларировали основные принципы студийности и на первых этапах стремились им следовать, все же изначально были нацелены на то, чтобы стать самостоятельными профессиональными репертуарными театрами. После 1985 года многие любительские коллективы пытаются обрести статус профессиональных.

По инициативе группы лидеров московских театров-студий (М. Розовский, С. Кургинян, Л. Рошкован, В. Спесивцев, М. Щепенко) в 1987 года был принят эксперимент «Театр-студия на коллективном подряде» (в Ленинграде с 1989 года). Было создано экспериментальное хозрасчетное объединение («ЭХО»), в котором каждый из театров-студий был финансово независим от остальных, работал на коллективном подряде, сообща решая творческие и организационные вопросы на Совете объединения. В итоге участвующие в нем студии получили статус государственных муниципальных театров, а их члены стали профессиональными актерами.

В марте 1989 года был принят важнейший документ – «Типовое положение о театре-студии», согласно которому театр-студия является формой организации театрального творчества, сочетающей в своей деятельности профессиональные и любительские начала. Такой коллектив может полностью состоять из профессиональных артистов, полностью из артистов-любителей, а также сочетать труд тех и других в любом соотношении [135, с. 99].

Принятие «Положения о театрах-студиях» повлияло на театральное любительство России. Во многих городах страны после 1989 года возникли муниципальные театры, основой которых стали вчерашние любители. Этот эксперимент вызвал огромный рост студийных образований в обеих столицах. Так только в 1989 году в Москве было зафиксировано около 150 различных студийных образований, а в Ленинграде – около 100. Однако хозрасчетный эксперимент, завершив долгий путь к сближению профессионального и любительского театра, имел разрушительные последствия для самого студийного движения, не только не решив основных проблем, но и породив новые.

Студии, возникшие уже в новых условиях, в подавляющем большинстве еще не прошли сложного периода становления. Реформа, открывшая новые возможности для профессионального театра, поставила выживаемость студий в прямую зависимость от коммерческого успеха, лишив тем самым студии их первоначального целеполагания, сильнейшим образом усилив в развитии студийной эстетики негативные влияния масскультуры. В противо-

речивых условиях социально-экономической перестройки общества трудно было ожидать сохранения основ студийности в новых театрах. Само понятие студийности было размыто.

Параллельно с этим сложным и болезненным процессом профессионализации любительских театров, на пике подъема студийного движения, в среде массового стихийного возникновения и умирания студий, стремящихся стать профессиональными театрами, в 80-е годы шло формирование встречного движения лабораторных студий, главной целью которых становится эксперимент. В этих студийных поисках была предпринята попытка сопряжения не только мировосприятия, но и образа жизни с тем способом существования, который они утверждали на сцене.

Такие студии становятся не только экспериментальными мастерскими, в которых рождается новая эстетика, они обретают черты «философской школы», «монастыря», «секты» (т. е. закрытой системы, подчиняющейся своим собственным законам функционирования), все более являясь для студийцев местом служения, строительства своего собственного, особого мира философских, этических, социальных, эстетических ценностей. Целями таких экспериментальных студий являются лабораторные исследования феномена театральности, природы театральности, возрождение и реконструкция театральностей прошлого. Это объясняется тем, что культура в целом может рассматриваться как динамическая система, в которой отмечаются три составляющие: архаическое, традиционное и модерное. Они находятся в относительно устойчивом равновесии, но в моменты «переходов», культурных «взрывов» – вступают в оппозиционные отношения [3, с. 17].

Чаще всего мы наблюдаем подобные явления в конце и начале столетий. По мере того, как наука все больше обнаруживает актуальность архаики, культура необратимо движется по пути сближения с праформами. И в связи с этим в конце XX века возникает в России обращение к экспериментам Мейерхольда и М. Чехова, теориям Евреинова, к поискам русского футуризма и «театру жестокости» Арто. Эти методики исследуются, воплощаясь в сту-

дийной деятельности, получают свое дальнейшее развитие, синтезируясь, сплавляясь с современными театральными достижениями (студия «Театр» А. Левинского, «Театральная лаборатория» В. Максимова). В поисках лабораторных экспериментальных студий 80-х-90-х годов происходит обращение к авангардным формам различного рода акций и перформансов («ЧерноеНЕ-БОбелое» Д. Арюпина, «Инженерный театр АХЕ» М. Исаева и П. Семченко), а также импровизационным формам пластического театра («Театр импровизации» О. Киселева, «Бедный Йорик» А. Пепеляева, «Лицедеи» В. Полунина, «Дерево» А. Адасинского, «До-театр» Е. Козлова).

К концу 1990-х и началу 2000-х годов произошло постепенное затухание студийного движения, оно перестало носить массовый характер. Частично сохранились и создаются в наше время довольно немногочисленные экспериментальные студии, существующие вне ведомственной принадлежности, на принципах студийности действуют сегодня большинство студенческих театров (даже создана Ассоциация студенческих театров России – АСТР), а также детские и юношеские театральные коллективы в системе дополнительного и предпрофессионального образования, также немногочисленными являются профессиональные студии при театрах. Таким образом, анализ развития второй волны студийности позволяет нам выделить на основе доминантного целеполагания несколько типов театральных студий, сформированных в этот период.

1. *Студия-школа.* Приоритетом является развивающая и обучающая направленность – театральная педагогика. Студийность выступает как способ подготовки актеров к исполнительской деятельности вне возрастных и официальных образовательных ограничений. В 80-е годы примером такого типа можно назвать Театр-студию «На Красной Пресне» (под рук. В. Спесивцева) на первом этапе своего развития. А также «На набережной» (под рук. Ф. Сухова) и детский музыкальный театр юного актера (рук. А. Федоров). Сейчас это детские театры и детско-юношеские театральные коллективы в системе дополнительного образования.

2. *Студия-клуб*. Союз единомышленников, в которой приоритетной является социально-воспитательная функция. Студийность выступает как способ организации и обновления творческой жизни стабильного исполнительского коллектива. Это «Студенческий театр МГУ» в Москве (рук. Е. Славутин), «Студио-87» (рук. В. Малыщицкий), театр-клуб «Суббота» (рук. Ю. Смирнов-Несвицкий) в Ленинграде, Ивановский молодежный театр (рук. Р. Гринберг), театр-студия «Манекен» (рук. А. Морозов) в Челябинске. Сейчас этот тип студийных объединений реализуется преимущественно в студенческих и университетских театрах.

3. *Студия-театр*. Организационно-творческая форма переходного этапа становления нового профессионального театра. Студийность является способом создания нового творческого коллектива, воспитания своего актера, становления собственной театральной эстетики и исчерпывается с переходом в систему профессионального театра. Приоритетной для данного типа является производственная функция, развитие определенного режиссерского стиля в процессе постановочной деятельности. К такому типу можно отнести любительские коллективы, принявшие участие в эксперименте «ЭХО» и получившие статус профессиональных театров, а также государственные театры, на первом этапе своего развития существовавшие по законам внутренней студийной организации. Сейчас это в основном муниципальные театры и студии при государственных академических театрах.

4. *Студия-лаборатория*. Экспериментальная площадка для исследований в области театрального искусства, психологии творчества, творческой инновационной педагогики. А также паратеатральных экспериментов. Студийность в лабораторном театре выступает как способ практической апробации эстетических, философских, педагогических концепций. Это созданные в 80-90-е годы «Школа драматического искусства» (под рук. А. Васильева), «Театр» (под рук. А. Левинского), «Театр импровизации» (под рук. О. Киселева), «ЧерноеНЕБОбелое» (под рук. Д. Арюпина) в Москве; и «Лицедеи» (под рук. В. Полунина), «Дерево» (под рук. А. Адасинского), «Театральная

лаборатория» (под рук. В. Максимова), «Инженерный театр АХЕ» (под рук. М. Исаева и П. Семченко), «До-театр» (под рук. Е. Козлова) в Ленинграде.

Студийные театральные коллективы можно дифференцировать по нескольким основным типам, которые впоследствии становятся базовыми принципами дальнейшей классификации. Так, например, А.П. Шульпин выделяет три разновидности студий, возникшие в 1910-х годах и определивших основные параметры студийных форм XX века: студия-лаборатория, студия-школа, студия-театр [161, с. 257]. В нашей классификации мы опирались на разработки А.Ю. Титова, позволяющие классифицировать театры-студии по ряду признаков (см. Таблицу 1 на следующей странице).

Чаще всего, эти дифференцированные признаки действуют симультанно (единовременно) и синергически, интегрируют отдельные части и элементы в единую систему организации студийного театрального процесса на основе общих законов и принципов студийной педагогики: развитие – становление – обучение [143, с. 139]. Это типы театральных объединений, базирующихся на основных принципах театра-студии, какое бы официальное наименование они ни имели, существуют и функционируют в современных условиях.

Базовыми принципами в организационно-творческой структуре театрального коллектива в театре-студии являются:

- универсальное целеполагание;
- взаимовлияние этического и эстетического аспектов существования студийцев;
- лабораторный характер творческого процесса;
- направленность каждого студийца к постоянному духовному и творческому самосовершенствованию, самопознанию и самопробуждению;
- идейная основа, утверждающая творчество как высшую радость и цель бытия;
- равноправие всех членов студии;
- свободное развитие студийца на основе индивидуального ритма творческого самопроявления.

Типология театров-студий

Типы	Виды	Организационные формы	Цели, задачи и функции
Образовательные	Студия-школа	Детская театральная студия в системе дополнительного образования	Развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ в интересах личности, общества, государства. Задачи: 1. Общеобразовательные 2. Индивидуального развития личности 3. Специализированной подготовки (профессиональные) 4. Общегуманитарные и общеэстетические
		Учреждение высшего профессионального образования или дополнительного профессионального образования	Подготовка к будущей профессиональной деятельности в сфере театра. Обучение, воспитание, развитие в определенной театральной системе или традиции, дальнейшее развитие и совершенствование той или иной педагогической театральной системы («школы»)
	Школьный театр	Учебно-образовательный комплекс	Обучение творчеству как свободной художественно-артистической деятельности в системе универсума воспитания целостного человека. Реализация функций: 1. Воспитательных 2. Образовательных 3. Рекреационных 4. Общественно-репрезентативных
Культурно-досуговые	Студия-клуб	Социокультурное объединение («народный театр», драмкружок и т.п.)	Самовыражение, реализация творческого и личностного потенциала в процессе репродуктивной, эвристической и продуктивно-творческой деятельности. Реализация функций: 1. Коммуникативных. 2. Рекреационных 3. Общественно-репрезентативных 4. Общегуманитарных
		Студенческий театр (молодежный театр)	Саморазвитие личности, способное интегрировать в едином процессе развитие и взаимодействие духовно-нравственных, творческих и профессиональных качеств молодого человека
Профессиональные	Студия-театр	Профессиональный театр-студия (переходный этап к репертуарному театру)	Принципы студийности в организационной структуре театра выступают как: - способ создания нового театра; - способ подготовки актеров к исполнительской деятельности (в традициях определенного театрального направления); - способ обновления творческой жизни стабильного исполнительского коллектива.
Экспериментальные	Студия-лаборатория	Театр-лаборатория	Паратеатральные эксперименты
		Театральная мастерская	Поиски в области новых форм и творческих методов театрального искусства, эвристические.
		Проектная студия	Психолого-педагогический эксперимент

Историко-культурный анализ становления и развития театра-студии в процессе отечественного театрального студийного движения на всех его этапах позволяет обнаружить мощнейший педагогический потенциал данного социально-культурного явления. Исходя из этого, в нашем исследовании далее будут обоснованы сущность и специфика реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи.

1.3. Педагогический потенциал театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи

В данном параграфе на основе рассмотрения компонентов художественно-эстетического воспитания и социально-педагогических возможностей театра-студии, предпринимается попытка обосновать сущность реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи, а также выявить специфику воздействия целостного художественно-образовательного и творческого студийного процесса на формирование компонентов художественно-эстетической воспитанности личности.

Традиционно в философии эстетика в сущностно-метафизическом смысле рассматривается как особая форма бытия и сознания, некое специфическое духовное поле, в котором человек обретает одну из высших форм бытия, ощущение и переживание полной и всецелой причастности к бытию [19, с. 4]. Впервые термин «эстетика» обнаруживается в работах немецкого философа А. Баумгартена (1750). Баумгартен относит к эстетике всю философию искусства, предметом которого он считает прекрасное.

Эти идеи получили свое развитие в трудах И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля и других философов и ученых-эстетиков. Они понимали эстетику как науку о творческом отношении человека к окружающей действительности. Эстетика изучает специфический опыт ее освоения (глубинного контакта с ней), в про-

цессе (и в результате) которого человек чувствует и переживает полную гармонию себя и Мира в состояниях восторга, духовного наслаждения, катарсиса и т.п.

Г.В.Ф. Гегель определяет эстетику как «философию художественного творчества», понимая искусство как одну из существенных форм самораскрытия абсолютного духа в акте художественной деятельности [40, с.7]. В XVIII в. мыслители эпохи Просвещения – Вольтер, Руссо, Дидро, Лессинг и другие поднимают вопрос об общественной роли искусства, его воспитательном значении.

Важный вклад в развитие этих идей внес И.Ф. Шиллер. В письмах «Об эстетическом воспитании человека» (1795) он утверждает, что суть эстетического сводится к инстинкту игры, который развивается в человеке в процессе эстетического воспитания. Только в игре проявляется истинная сущность человека как свободного духовного существа. В процессе игры человек творит высшую реальность – эстетическую, в которой осуществляются социальные и личностные идеалы. Предметом влечения человека к игре является красота. Согласно Шиллеру, эстетический опыт (в частности, искусство) помогает человеку обрести свободу и счастье, которыми обладал только первобытный (природный) человек, и которые он утратил с развитием цивилизации [157].

Исходя из данных философско-эстетических взглядов, можно сделать вывод о том, что вся неотъемлемые компоненты мироустройства – красота и духовность, структура и цикличность – свое оформление получают в художественных образах театрального искусства (прежде всего в силу его синтетичности), которое становится для человека универсальной формой познания мира. Данный процесс обусловлен следующими функциями искусства: эвристической (проникновение в тайны мировых космогоний), эстетической (восприятие совершенства красоты окружающего мира), суггестивной (ощущение воздействия творящей силы мира), харизматической (осознание богоносной сущности искусства). Наряду с перечисленными, одной из главных является «духовная» миссия искусства. Она

направляет человеческое сознание (художественно-эстетическое) к своим первоисточкам – духовной жизни.

Разработке теории эстетической культуры и художественно-эстетического воспитания личности в отечественном социально-гуманитарном знании в XX веке посвящены труды В.И. Волынкина, Р.М. Грановской, М.С. Кагана, П.Л. Капицы, Л.Н. Когана, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, А.А. Мелик-Пашаева, Д.С. Лихачева, Л.Н. Столовича и др. Они подчеркивают значение искусства в развитии человека, утверждая, что творчество и эстетическое наслаждение являются фундаментальными чертами человеческой жизни. В частности, В.И. Волынкиным отмечается, мозг человека, поглощённый эстетической активностью, действует гораздо более интенсивно, чем во время обычной деятельности [37, с. 9].

В силу особой специфики театра как вида искусства, а также возрастных психологических особенностей студенческой молодежи, нам представляется необходимым рассматривать художественно-эстетическое воспитание в двух аспектах: мировоззренческо-ценностном и творческо-деятельностном.

Это обусловлено тем, что приобретаемый человеком опыт порождает ряд жизненно важных вопросов как практического, так и экзистенциально-философского характера. Ответы на эти вопросы дает мировоззрение, формирующееся в культуре. Таким образом, понятие «мировоззрение» выступает в качестве духовного конструкта для ориентации и эволюционного развития человека во взаимодействии с окружающей его действительностью. Мировоззрение можно рассматривать в качестве ядра индивидуального и общественного сознания. Зрелое мировоззрение выступает формой общего человеческого самоопределения в мире, совокупностью обобщенных представлений человека о себе, мире, своих отношений с миром, о своем месте в мире и своем предназначении. Все это необходимо молодому человеку для организации его деятельности, определения линии жизни, стратегии поведения, для самореализации и самоактуализации личности.

Анализируя структуру мировоззрения, необходимо упомянуть три его основных аспекта: познавательный (когнитивный), аксиологический (ценностный) и праксиологический (деятельностный).

Познавательный аспект (когнитивный) – это знания и представления, разделяющиеся на две составляющие: натуралистическая (знания и представления о физической природе) и гуманистическая (осознание своей социальной природы).

Аксиологический (ценностный) аспект – имеет, прежде всего, социальное и культурное значение. Понятие «ценность» используется для указания на человеческое значение явлений действительности, и, в свою очередь, включает в себя, по определению Е.П. Торренса, два типа ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации [173].

Праксиологическая (деятельностная) сторона – обеспечивает тесную связь познавательного и ценностного компонентов мировоззрения с практической деятельностью человека. Это духовно-практический аспект мировоззрения позволяющий осуществлять идеи и цели на практическом уровне.

Биологически человеку дается лишь организм, обладающий определенным строением, задатками, функциями. И только в результате совокупного воздействия культуры он становится действительно человеком, творчески создающим субъектом. Культура представляет собой меру человеческого в человеке, выступает предпосылкой развертывания его деятельной активности, становления его в качестве творца, создателя культурно-исторического процесса. Как субъект культуры он изменяет её, вносит в неё нечто новое, творит её. Если человек отказывается от творчества, проявляет потребительское отношение к культуре, репродуцирует, то он культурно «дичает», скатывается к простейшим потребностям. Только при творческом отношении к жизни индивид становится личностью, субъектом культуры [37].

Как видно из исследования Г.В. Якушкиной, в формировании мировоззрения молодого человека большую роль играют не только осознаваемые ценности, но и те, которые вычлняются на основании восприятия целостных феноменов культуры. В процессе такого восприятия особенно важно формирование ценностных ориентаций, опирающихся на «вершинные» достижения мировой культуры [166]. Именно это позволяет воспитать общую интеллигентность молодого человека, предотвратить утрату культуротворческой функции мировоззрения, интереса не только к общечеловеческому, но и личностному будущему.

По словам выдающегося отечественного мыслителя А.Ф. Лосева, интеллигентен тот, кто блюдет интересы общечеловеческого благоденствия. Интеллигент живет и работает в настоящее время так, как в будущем станет жить и работать человек в условиях общечеловеческого благоденствия... Культура интеллигенции, как того требует само значение термина «культура», включает переделывание действительности в целях достижения и воплощения заветной и тайной мечты каждого интеллигента работать ради достижения общечеловеческого благоденствия [89]. Для осуществления этого некие высшие, трансцендентные ценности непременно должны входить в структуру личности, облагораживая и эстетизируя ее.

Достижение этого возможно путем формирования у студенческой молодежи в процессе художественно-эстетического воспитания не просто общего мировоззрения, а художественного мировоззрения, или даже художественно-эстетического мировоззрения (М.В. Грачев), для которого свойственно оценивать мир по эстетическим критериям, где главную роль играет понятие «прекрасного». В этом смысле можно также говорить о художественно-эстетическом воспитании в мировоззренческо-ценностном аспекте, как о постижении действительности, увиденной, осмысленной и эмоционально пережитой посредством искусства. Всё это формирует в сознании *художественную картину мира*, созданную творческим воображением, художественной фантазией, ассоциативной памятью молодого человека.

Феномены эстетического и художественного обуславливают друг друга, влияют друг на друга, взаимообогащаются, и в реальной жизнедеятельности человека они нерасторжимы, одно не бывает без другого. По мнению В.И. Волынкина, взаимосвязь художественного и эстетического – это диалектическое единство, вытекающее из универсального характера творчески-преобразовательной (и себя и мира вокруг себя) деятельности человека. Если предметом искусства является действительность (всякая, в том числе и ужасная, жалкая), то в содержание его она входит посредством прекрасного, благодаря встрече с ним, ведь и художественное, и эстетическое – это формы совокупной культурно-духовной практики людей [37, с. 57].

Согласно Ю.Б. Борову, художественное мировоззрение представляет собой не просто воззрение на реальный мир, но систему образного мироощущения, мирозерцания, а также соответствующих данному мирозерцанию идеалов, теорий и вкусов. В гносеологической основе этой формы сознания лежит художественная образность с ее широкими обобщениями во времени и пространстве, конкретно-чувственной совершенной формой, неповторимой в каждом из искусств, художественной правдой, громадной эмоциональной силой воздействия на людей, доставляющей им радость и наслаждение, пробуждающей глубокое волнение, восторг, потрясение духа. Все это формирует общую эстетическую культуру [25].

Эстетическая культура является составной частью эстетического сознания общества, которое представляет собой совокупность всех понятий относительно прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического в жизни и в искусстве. В центре данной формы общественного сознания находится представление о законах красоты, которые проявляют себя в природе, культуре и социально-исторической практике. Эстетическая культура пронизывает все сферы жизни людей. Она обогащается огромным наследием художественной культуры и воплощается, с одной стороны, в действительном преобразовании мира по законам гармонии, а, с другой – в достижении всестороннего развития личности.

Творческий потенциал представляет собой сложное понятие, включающее в себя природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, которые в совокупности представляют собой знания, умения и способности личности улучшить окружающий мир в различных сферах деятельности. В.П. Тигров определяет «творческий потенциал» как «творческие способности» личности в конкретном виде деятельности и сложное личностно-деятельностное образование, включающее мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, отражающие совокупность личностных качеств и способностей, психологических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для достижения высокого уровня его развития. Часто термин «творческий потенциал» может употребляться во взаимосвязи с понятиями «творческая личность», «одаренная личность».

Ценность творчества, его функции заключаются не только в результативной стороне, но и в самом процессе творчества [30]. Творческий потенциал заложен в человеке генетически, иначе человек бы не выжил, не сохранился бы как биологический вид. Стоит отметить, что суть человеческой личности заключается не только в её способности к выживанию в обстоятельствах физического существования, но и в способности пересматривать, переоценивать данные обстоятельства, создавая при этом новые условия («продукты») для собственной жизнедеятельности. Биологические способы организации объективны и радикально не могут быть изменены, но исключительность человека, по мнению Л.Н. Макаровой, заключается именно в том, что «он, как субъект, обладает уникальной способностью изменять различные способы собственной организации по отношению к объективно существующим» [93]. Подобного рода способности, выступающие как системное свойство, как объединяющее качество целостной личности, определяются понятием «креативности» (от лат. creatio – созидание). Данный термин, появившийся в начале 1960-х годов в англо-американской психологии, был введен для обозначения способности, отражающей свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки [137, с. 66].

Исследования креативности и творчества широко представлены в трудах отечественных психологов (А.Л. Гройсман, В.А. Кан-Калик, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Е.Л. Яковлева, М.Г. Ярошевский и др.), которыми выделены критерии творчества, его психологические механизмы. В педагогической психологии творчества разработаны различные техники творческого мышления (Д.Б. Богоявленская, М.И. Махмутов, В.Н. Соколов и др.).

Исследователи (Ф. Баррон, И.А. Шаршов, Е.Л. Яковлева) выявили наиболее общие позиции в многочисленных определениях творчества. Вот некоторые из них: Творчество – это способность адаптивно реагировать на потребность в новых подходах. Это, в основном, способность осмысленно включать в жизнь что-то новое, хотя процесс может быть неосознаваемым или частично осознаваемым. Новая адаптация обычно способствует большей гибкости и повышает возможности роста и выживания. «Что-то новое» – это обычно продукт, являющийся результатом процесса, осуществляемого человеком, то есть существуют три аспекта, в которых легче всего изучать творчество: продукт, процесс, человек. Характеристиками этих новых продуктов, процессов и людей является их новизна, оригинальность, уместность, валидность, способность удовлетворять потребности, адекватность. Эти творческие продукты разнообразны. Многие продукты являются процессами, а многие процессы являются продуктами. А человек – одновременно и продукт, и процесс [165, с. 14].

Таким образом, исходя из анализа теоретических источников, в контексте нашего исследования мы рассматриваем *художественно-эстетическое воспитание* в театре-студии как целенаправленный процесс формирования художественно-эстетической культуры личности посредством театрального искусства на основе развития в человеке художественно-эстетического отношения к окружающей действительности (мировоззренческо-ценностный аспект) и актуализации его творческого потенциала по законам гармонии и красоты (творческо-деятельностный аспект).

Художественно-эстетическая культура личности понимается нами как универсальная система образного мирозерцания, представлений, идеа-

лов и вкусов, преломленных через призму красоты и духовности, воплощенных в художественных образах искусства, выступающая основой познания и преобразования человеком окружающего мира, социума и самого себя.

При этом особенностью художественно-эстетического сознания как базового компонента художественно-эстетической культуры заключается в том, что оно воспринимает мир преимущественно в духовно-образной форме. А это, в свою очередь, определяет центральное место в составе художественно-эстетического воспитания творческой составляющей личности. Сущность творчества проявляется не только в отражении реальности, но в её изменении и исправлении несовершенств, то есть творческом преобразовании реальности по законам эстетики.

Чтобы выявить сущность и специфику художественно-эстетического воспитания личности в театре-студии, необходимо прежде обратиться к особенностям возрастной психологии студенческой молодежи, как объекта и субъекта данного процесса.

Одним из переломных моментов в раскрытии творческого потенциала личности, в становлении и самоопределении человека как творчески активного субъекта является период юношества и студенчества. Не случайно именно юношеская возрастная группа составляет основную часть участников студийных театральных коллективов. Студенчество является отдельной социально-психологической и демографической группой, которая характеризуется наличием специфических ценностей, особым языком и нормами поведения, стилем, формами досуга.

В психологической литературе по вопросам периодизации возрастного развития (труды Э. Эриксона, Э. Шпрангера, И. Кона, В. Слободчикова) мы находим различные подходы к определению границ студенческого возраста. Большинство авторов ограничивают студенческий возраст периодом от 18 до 23 лет, который соответствует зрелой юности и началу ранней взрослости. Возрастные границы студенчества совпадают с периодом юности.

Юность является особенно значимым этапом в развитии человека, во время которого наблюдается формирование и осмысление важных вопросов жизни. Прежде всего, для молодежи характерно возникновение проблемы выбора жизненных ценностей. Молодой человек пытается сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, ответить на вопросы «Кто Я?», «Каким Я должен быть?». А также прояснить свое отношение к окружающим людям, морально-нравственным ценностям. В период юности человек пытается найти свое место внутри таких категорий, как добро и зло. Его волнуют понятия чести, достоинства, права и долга.

На этом этапе у юноши увеличивается диапазон добра и зла до предельных границ. Он проходит испытание души и ума в диапазоне от прекрасного, доброго, возвышенного до ужасного, злого и низменного. Личность устремляется к проверке себя в искушениях и восхождении, в борьбе и преодолении. К проявлению во всем многообразии духовной жизни.

По мнению Ф. Райса, вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью. Теперь он способен сам определять свою судьбу, путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка [112].

Студенчество в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории выделено в науке относительно недавно. Данную категорию исследует в 1960-х годах ленинградская психологическая школа под руководством Б.Г. Ананьева. Студенческий возраст, по его мнению, является важным периодом для развития основных социогенных потенциалов человека [175]. В период студенчества происходит значительная перестройка личности. Это обусловлено, в том числе, поступлением в вуз. Такая ситуация побуждает молодого человека к самостоятельному принятию и реализации ре-

шений, разработке жизненных стратегий, налаживанию собственной жизни. Молодой человек переходит от познания мира к его преобразованию, активно самоутверждается в деятельности, проявляя это в выборе будущей профессии и обучении в вузе, а также в выборе занятий художественно-творческой деятельностью в свободное время.

Уникальной особенностью художественно-творческой деятельности является то, что в данном процессе личность не только приобретает знания об окружающем мире, но и осваивает эмоционально-ценностные отношения к миру и к самому себе, выстраивая собственный диалог с миром, т. е. открывает для себя мир, наполненный личностными смыслами. Это происходит благодаря тому, что в художественной деятельности (создании, восприятии, интерпретации произведений искусства) человек обогащается общественно и исторически накопленным опытом, проживая общечеловеческий опыт познания истины, добра и красоты как опыт собственной жизни. Это помогает приобщить личность к общечеловеческим ценностям и преобразованию себя по законам красоты и гармонии. Таким образом, искусство способно развивать в человеке универсальную способность к творческому преобразованию мира и себя в любой деятельности. В этом как раз и заключается основная цель художественно-эстетического воспитания.

На основе анализа теоретических источников можно выделить современные направления художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи:

- универсальность эстетического воспитания для всех профессиональных дисциплин и форм деятельности;
- приобщение студентов к ценностям и лучшим образцам мировой художественной культуры, классического и современного искусства;
- развитие целостного мировосприятия, основанное на единстве рационально-научного и художественно-образного познания;

- использование возможностей художественно-творческой деятельности в целях саморазвития, самосовершенствования молодого человека, самореализации его творческих способностей;
- формирование эстетически развитой и заинтересованной зрительской аудитории, активизирующей художественную жизнь общества.

В сложном процессе становления молодого человека в качестве творчески активной личности, обладающей развитой художественно-эстетической культурой, важную роль играет студийная театральная педагогика. Обоснование её средств, методов и форм организации учебно-творческого процесса не ориентируется на решение эстетических проблем конкретных театров, стилей или направлений. Генеральный творческий метод студийной педагогики формируется на фундаментальных основах «до-выразительной» театральности и художественного творчества [143]. Драматическая ситуация, в которую вовлечен актер студийного театра, непосредственным образом влияет на его мировоззрение, самосознание, изменение жизненных установок и ценностных приоритетов. При этом динамика развития студийной педагогики связана с тенденциями развития индивидуального и общественного сознания в различные исторические периоды.

К XX столетию уровень рефлексивного мышления, организации контроля и самоконтроля в европейской культуре укрепил личностное Я. Обращение этого сознательного Я на самого себя позволило ему ощутить динамику внутренних сил и осознать природу и энергию тех сил, которые ему противостоят. Самосознание личностного Я, противопоставленного своей «подсознательной» природе, создало предпосылки для формирования творческих «Я-концепций», преодолевающих двойственное разделение человеческой психики на сознательное и бессознательное. Соединению двух начал – культурного и природного, как механизму человеческой деятельности и творчества, были посвящены поиски студийного театра.

Так как театр есть форма общественного сознания, он неотделим от жизни народа, его национальной истории и культуры. Истинным назначе-

нием театра является воспитание людей, повышение уровня духовности, нравственности, положительного мировоззрения. Он располагает для этого богатыми средствами художественного обобщения, выразительности, воздействия на массового зрителя. Художественное отражение жизни, утверждение определённых идей, мировоззрения, идеологии совершается посредством драматического действия. Борьба характеров, раскрытие общественного и психологического конфликтов, влияющих на судьбы людей, их отношения лежат в основе пьесы, спектакля.

Специфика театра требует эмоционально-духовного единения сцены и зрителей, наличия общих интересов между творцами спектакля и публикой. Поискам способов особого межличностного взаимодействия актёра и зрителя были посвящены многие эксперименты XX века от А. Арто до Е. Гротовского. А. Бартошевич, анализируя творческую деятельность Е. Гротовского, подчеркивал эти взаимоотношения. «Актёры и публика должны были объединиться в ритуале предельного самораскрытия, духовного самообнажения, коллективной исповеди или, если угодно, коллективного психоанализа. В процессе театрального сотворчества люди должны освободиться от болезненных психологических барьеров, «разоружиться» друг перед другом» [186]. А для достижения этого необходимо было найти определённую актёрскую технику и особую педагогическую методику. Театр в поисках разрешения парадокса «рационального» и «эмоционального», обратился к главному механизму творчества – природе подсознательного, выветив его глубинные возможности.

На сегодняшний день стали уже классическими основные принципы театральной педагогики, отражённые в трудах К.С. Станиславского, В.И. Немировича-Данченко, Е.Б. Вахтангова, М.А. Чехова, Вс.Э. Мейерхольда. При всем многообразии и исключительности педагогических методов, которые использовали эти деятели театра, все они искали, прежде всего, искренность в существовании актёра на сцене, будь то «школа переживания» Станиславского или «условный театр» Мейерхольда.

«Некоторые думают, – писал Мейерхольд, – что искренность – это принадлежность мхатовской системы, а у нас искренности не полагается. У нас игра состоит в умении поставить себя в верный ракурс, ногу задрать, голову задрать, слова произносить как какие-то куски, которые действуют, как какие-то куски нашей биомеханической системы, но при всем этом речь может быть произнесена искренне и неискренне. У каждой фразы есть своя мелодия и свой тембр» [142, с. 75].

Главное же открытие в этой области принадлежит К.С. Станиславскому, который, обосновывая свою систему воспитания актера, сформулировал основной тезис – «Подсознательное творчество природы через сознательную психотехнику артиста» [129, с. 30]. Но оказалось, что эта природа не терпит воздействия «извне» – ни формирующего, ни воспитывающего, ни развивающего. Разбудить ее можно только изнутри и исподволь, подбираясь окольными путями, подманивая свежими фантазиями и возвышенными мыслями – «манкировать» (Станиславский), отталкиваясь от известного в бездну неведомого, обходя прямые и наезженные пути. Из всего этого следует, что развивать, воспитывать, формировать и обучать требуется «рациональное я» (сознание), «эмоциональное я» (психика) и «телесное я» (физика) с одной единственной целью – самопробуждения «подсознательного я» творчества.

В соответствие с этим, исходными положениями педагогической системы К.С. Станиславского являются принципы: природосообразности, самодеятельности, культуросообразности [97, с. 14]. Эти три принципа его системы характерны для системы развивающего обучения и наилучшим образом реализуются в студийной практике. Универсальность студийной театральной педагогики заключается в том, что параллельно с реализацией творческих, просветительских и досуговых задач, характерных для любительского театра, в условиях креативной творческой среды театра-студии возможно развитие предпосылок к самопознанию, самоактуализации, раскрытию творческого потенциала, формированию личностной Я-концепции.

Образовательная функция в студийной работе реализуется через овладение участниками специфическими знаниями и технологиями актерского творчества, как традиционными, так и новаторскими. Исследуя на тренинговых и репетиционных студийных занятиях личностную психофизическую природу, студийцы, тем самым, попадают в иную систему координат, которая открывает в них новые информационные каналы. Это отмечает в своем исследовании П.И. Козодаев, подчеркивая, что в студийной практике педагогический вектор воздействия актуализируется, выдвигая на первый план проблему творческого саморазвития личности средствами любительского театрального искусства, так как в любительском театре происходит пересечение и взаимодействие целей искусства и педагогических целей [78, с. 71].

Сущность студийной методики заключается в единстве обучения и воспитания, в устранении разрыва между овладением профессиональным мастерством и нравственным формированием личности, в чувственно-практическом характере освоения знаний и умений. Став участником театра-студии, молодой человек имеет возможность погружения в области мировой и национальной драматургии, соприкосновения в процессе постановочной работы с шедеврами мировой художественной культуры. Это способствует развитию способностей к поэтическому восприятию мира, образному исследованию жизни, чувственному переживанию над миром природы и общества. Данный процесс позволяет воплощать свою модель понимания жизни в образном языке искусства. Студийный опыт помогает развитию жизнелюбия, наблюдательности, воспитанию вкуса, таланта, трудолюбия и других важных качеств личности.

Также очень важен внутренний мотив участия личности в творческом процессе театра-студии. «Жизнь сводит людей в искусстве не по случайным обстоятельствам, но потому, что в одном сердце горит желание поделиться своим опытом, а другие хотят двигаться вперед и не могут оставаться в своем прежнем состоянии, потому что их внутренние силы крепнут, развиваются и

ищут себе новых путей, чтобы пролиться в действии творческом», – так К.С. Станиславский обозначает первопричину студийной работы [131, с. 7].

Как правило, это стремление к самопознанию, любовь к искусству и потребность в особом межличностном общении. Внутренняя студийная организация, ее демократизм, проникнутый свободой самоопределения, направленность на сотворчество и свободный творческий поиск, эксперимент, позволяют студийцам испытывать радость от творческой деятельности. Это радость проявляется в уходе от повседневности и приобщении к вечным ценностям, их духовно-нравственным и эстетическим идеям. Такое радостное творчество, причастность творящего к его существу, смыслам и значениям, способно внести гармонию в душу человека, создавая более позитивное восприятие мира.

Важно отметить, что именно в студийной педагогике доминирует направленность на процесс, а не на конечный результат. Собственно не на самопроизведение искусства (конечный продукт, спектакль), а на внутренний духовно-эстетический поиск (подготовительный, репетиционный этап, психофизический тренинг). Это позволяет студийцам расширить границы мировосприятия в целом, способствует воспитанию гибкого подвижного мышления, способности принимать все новое, сплавления его с традицией и рождая собственную картину мира, собственный неповторимый стиль и почерк. «Картина мира» означает зримый портрет мироздания, образно-понятийную модель Вселенной, в которой обозначены ее пространственно-временные границы и место в ней человека. Выступая посредником между реальностью и человеком, она характеризуется многомерностью, движение сознания в ней имеет стереометрическую направленность, в отличие от живописной картины [114, с. 7].

Проблемам развития творческого потенциала участников современных молодежных социокультурных объединений посвящено исследование Л.А. Любимовой. В нем творчество рассматривается как деятельность, имманентно включенная в социокультурную сферу жизнедеятельности молодого

человека, в которой он самореализуется как саморазвивающийся субъект на основании общественных и личностных ценностных установок. Результат творчества может состоять не только в создании какого-либо продукта, но и в развитии самого субъекта творчества. Степень реализации сущностных сил человека в процессе творческой деятельности становится критерием творчества [93, с. 8].

В контексте особой роли театрального творчества в художественно-эстетическом воспитании студенческой молодёжи рассмотрим более подробно сущность творческого процесса в театре-студии. Данный процесс выступает как особый вид художественно-эстетической деятельности человека, охватывающий первоначальный этап раскрытия творческих способностей, формирования и становления гармоничного мировоззрения, эстетической культуры, а также самореализации личности в духовном освоении окружающего мира и в осознании собственных потенциальных возможностей специфическими театральными средствами. При этом следует отметить значимость воздействия особой творчески развивающей среды театра-студии.

В нашем понимании творческой студийной среды мы опирались на исследования Л.Н. Когана, Е.П. Торренса, В.Н. Дружинина, И.С. Якиманской, Д.Б. Богоявленской, рассматривающих понятия «творческая среда», «креативная среда», «развивающая среда», как один из решающих факторов формирования и развития личности. Особая значимость среды обуславливается тем, что согласно генетическим исследованиям, креативность и творческий потенциал, в отличие от интеллекта, в большей степени зависит от факторов среды [23].

Отмечая необходимость создания особой творческой среды, исследователи не предлагают четкого терминологического разграничения, представляя данные понятия как синонимы. Так, креативная среда представляет собой социально-психологические условия, характеризующиеся высокой степенью неопределенности, стимулирующей богатство выбора и возможностей для человека. Она содержит образцы креативного поведения и способствует свободному проявлению творческого компонента в структуре личности [76; 164].

В работах данных авторов представлены некоторые основные характеристики креативной творческой среды [180]:

- 1) неопределенность, выступающая стимулом поиска собственных путей решения творческой задачи, а не принятия готовых образцов;
- 2) многовариативность, обеспечивающая возможность их нахождения;
- 3) нерегламентируемость поведения субъекта творчества;
- 4) предметная обогащенность среды, требующая учета большого количества малопредсказуемых переменных, что делает процесс нахождения правильного решения более трудным;
- 5) свобода выбора, призванная предоставить каждому участнику коллективного или индивидуального творчества свободу деятельности во всех ее проявлениях.

На основе данных положений *креативная творческая студийная среда* в контексте нашего исследования понимается как система педагогических принципов и условий, направленных на создание атмосферы сотворчества и созидания, способствующей развитию мотивации свободного поиска индивидуальных путей саморазвития и самореализации субъекта в процессе творческой деятельности в театре-студии.

Создание креативной творческой среды обуславливается наличием педагогических принципов в организационно-творческой структуре театрального коллектива театра-студии. Эти принципы являются общими для студий любого типа, могут выступать в качестве основных признаков студийности. Совокупность данных принципов непосредственно влияет на художественно-эстетическое развитие личности студийца. Далее раскроем их содержание.

1. Взаимовлияние этического и эстетического аспектов существования студийца. Поскольку студийная театральная педагогика ставит перед собой задачу уничтожения разрыва между актером на сцене и человеком в жизни, основа педагогической студийной методики базируется на идее единства воспитания и обучения. Главной целью студийной театральной педагогики является воспитание актера-творца, актера-человека. Уже само присутствие

актера в условиях сценической игровой ситуации, отождествление себя с теми или иными психологическими типами (персонажами) предполагает этическую составляющую в любой художественной эстетике. Актерская деятельность формирует модель особого поведения и отношения к действительности, сценическая игра становится одним из способов освоения мира и самоутверждения человека. Находясь в состоянии «ролевого поведения» в условиях драматической «жизненной модели», актер имеет возможность дать морально-нравственную оценку персонажа и его поступков, условно пережив моделируемую в пьесе ситуацию и поняв мотивы подобного поведения. Это играет огромную роль в формировании у студийца определенного типа социального поведения.

2. Доминирование общей идеи, распространяющейся и на личную жизнь студийца. Одним из основополагающих условий, необходимых для объединения людей в студии, является единство «эстетической веры», следование единым художественным принципам, что создает целостность коллектива. Таким образом, происходит идентификация каждого участника коллектива со студией, определяющаяся сознательным, внутренне мотивированным принятием студийцем всех целей, ценностей и норм поведения студийной группы. Такая идентификация позволяет распространить взаимовлияние всех членов студийного коллектива в области эмоциональной (общность переживаний, образование идентичных чувств); ценностно-мировоззренческой (восприятие взглядов на мир, общество, соответствующих доминирующей общей идее); поведенческой. В основе любой студии должна лежать какая-либо главная идея, осознаваемая и разделяемая всеми участниками студии, влияющая на их жизнь, в том числе и за стенами студии. Это позволяет достигать целостности существования личности.

3. Закрытость, преследующая цель защиты общей идеи от деформации извне. Определенная степень закрытости студии способствует созданию особого студийного микроклимата, студии-общины, атмосферы «дома», «семьи», особых межличностных отношений. Это не только помогает развитию

коммуникативных качеств, свободному проявлению глубинных скрытых сторон личности, но и ограждает студию от негативного воздействия окружающей социальной среды.

4. Направленность каждого студийца к постоянному духовному и творческому самосовершенствованию, самопознанию и самопробуждению. Антропологическая направленность творческо-педагогической работы в студии позволяет расширить области применения актерских тренинговых методик как для воспитания и гармоничного развития студийца, так и в целях самопознания и самоактуализации творческого потенциала личности. Достижение самоактуализации (согласно А. Маслоу) означает идеальный стиль жизни [170]. В процессе этюдно-тренинговой работы у студийцев формируется способность к моделированию и оценке игровых ситуаций, что делает более эффективным восприятие реальности. Использование специальных актерских техник, направленных на снятие психофизических зажимов, штампов социального поведения, помогает быть в жизни более непосредственным и естественным. Погружение в литературный материал, вскрывающий глубинные проблемы человеческой психики, создает предпосылки для вершинных или даже мистических переживаний. Взаимное раскрытие и партнерское доверие в условиях сценической игры способствует развитию глубинных межличностных взаимоотношений.

5. Идейная основа, утверждающая творчество как высшую радость и цель бытия. Внутренняя готовность студийцев к поиску, нацеленность на процесс, а не на результат.

Студийная концепция, построенная на такой основе, позволяет развить у студийца творческую активность, мотивированную готовность личности к творческой деятельности, определяемую скоростью включения в нее, эффективностью выполнения творческого задания и стремлением к личностному самосовершенствованию в процессе творчества. Утверждение творчества как самоцели помогает направить педагогическое воздействие в сторону развития у студийцев креативности, психофизической и интеллектуальной под-

вижности. Творчество в данном случае выступает как разновидность поисковой активности, направленной на изменения ситуации или на изменение самого субъекта, его отношения к ситуации, при отсутствии определенного прогноза желательных результатов такой активности. Эвристическая направленность творческой работы в театре-студии, на наш взгляд, помогает молодому человеку избавиться от страха неуспеха конечного результата своей деятельности, получив удовлетворение от самого творческого процесса и личностного опыта, приобретаемого в этом процессе.

6. Равноправие всех членов студии. Важнейшим условием создания здорового творческого микроклимата в студии является коллективизм, органическое, естественное равенство всех студийцев. Недопустимо разделение на актеров и технический персонал, а также выделение из группы ведущих актеров. Это дает возможность каждому участнику театрального коллектива чувствовать себя и хозяином студии и членом содружества, позволяет испытывать радость не только от процесса репетиций и тренингов, но также от совместного физического труда по созданию комфортной, творческой материальной среды. В этом процессе реализуются важнейшие коммуникативные потребности развития личности, которые выражаются в стремлении студийцев наиболее полно проявить свойства своего характера, своей особенной индивидуальности в процессе общения. Это способствует развитию путей, форм и средств интеграции деятельности студийца с деятельностью товарищей, взаимодействию их личностей. В дальнейшем происходит закрепление данного процесса в виде личностных качеств и особенностей, что является по существу индивидуальной «историей участия личности» в общей творческой деятельности.

7. Свободное развитие студийца на основе индивидуального ритма творческого самопроявления. Для реализации и развития субъекта в творческой деятельности и, в частности, для развития его творческого потенциала, необходимым условием является свобода. В связи с этим, главным принципом студийной театральной педагогики является воспитание, основанное на

идеях антиавторитарности, антирепрессивности и психотерапевтической коммуникации. Доминирующим в студийной педагогике является ненавязывание каких бы то ни было шаблонов и оценочных систем, заимствованных из практики профессиональных театральных школ, не обучение театральному ремеслу, а стремление выявлять и развивать изнутри то, что студиец имеет «заложеным в зародыше», опираясь на достоинства его личности.

Руководитель театра-студии должен обладать особыми качествами. Крайне важно, чтобы режиссер-педагог был не узким специалистом в области актерского мастерства, и не только режиссером, а обладал достаточной подготовкой по сценической речи, сценическому движению, драматическому вокалу. Самое же главное его качество – умение подойти к работе со студийцами не казуистически, а воспринять их искреннюю тягу к игре как самое важное обстоятельство в работе. Необходимо попытаться не «отобрать» таланты, а «открыть» их. В этом сказывается важная особенность студийной театральной педагогики.

Б.Г. Голубовский отмечает, что в работе с любителем важен комплексный подход, при котором ученик получает возможность начать творческий рост с того элемента школы, который бы более всего соответствовал его психофизическим данным [46]. При этом руководитель студии должен иметь все свойства сильного художественно-одаренного лидера, основным педагогическим методом которого является личный пример. Такой лидер способен вести за собой всех членов студийного коллектива, которые выступают по отношению к нему не учениками и не подчиненными, а последователями.

Совокупность данных педагогических принципов, лежащих в основе концепции театра-студии, выступают почвой для формирования креативной творческой студийной среды, способной оказывать педагогическое воздействие на личность молодого человека, непосредственно развивая художественно-эстетическое сознание, выявляя и актуализируя творческий потенциал. В то же время художественно-эстетическое воспитание направлено на формирование системы ценностно-смысловых установок творчества. Это прояв-

ляется, с одной стороны, в виде социализации, то есть приобщении индивида к существующим в обществе знаниям, нормам и ценностям. С другой стороны, овладение театральной культурой представляет собой процесс индивидуализации и развития уникальных черт и способностей личности.

На основе теоретического анализа научных источников по проблеме исследования нами был разработан комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в театре-студии.

Важнейшим фактором процесса художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в условиях творческой деятельности в театре-студии является формирование активного творческого самосознания личности, которое актуализирует и направляет активность ее творческой и духовной работы по самопреобразованию и формирует активно-субъектную позицию студентов в отношении их социального, творческого и духовного роста.

Именно потому одновременно с организационными и социально-педагогическими условиями, планируется комплекс условий художественно-эстетического саморазвития личности, что способствует обеспечению активной включенности студийцев в творческий процесс, поддержанию функций мотивационно-ценностного самоуправления в театре-студии. С учетом этого нами был разработан комплекс следующих педагогических условий.

1. Условия организации художественно-творческого процесса в театре-студии:

1.1. Организационно-функциональная структура театра-студии основана на принципах театральной студийной педагогики художественно-эстетического развития;

1.2. Универсальное целеполагание, общая художественно-эстетическая концепция студии;

1.3. Личностно-ориентированный подход к образовательно-развивающему процессу;

- 1.4. Диагностика и критериальное проектирование сформированности художественно-эстетической воспитанности;
- 1.5. Организация обучения по интегрально-комплексному принципу;
- 1.6. Самоуправление и самоорганизация по принципу концентрической модели творческого коллектива.

2. Условия социально-педагогического взаимодействия в театральном коллективе:

- 2.1. Воспитание в системе духовно-нравственных ценностей посредством поведенческого моделирования;
- 2.2. Ансамблевость на индивидуальной основе и создание этически регулятивной коммуникативной среды;
- 2.3. Формирование и сохранение студийных традиций в сочетании с использованием творчески-инновационных технологий;
- 2.4. Ориентация на процессуальную сторону студийной деятельности;
- 2.5. Доминирование эвристической направленности творческого процесса;
- 2.6. Определенная степень закрытости, лабораторности творческого процесса наряду с поиском эмоционально-духовной связи со зрительской аудиторией.

3. Условия художественно-эстетического саморазвития личности у участников театра-студии:

- 3.1. Формирование мотивации на саморазвитие и самоактуализацию средствами театрального искусства;
- 3.2. Развитие и совершенствование сферы индивидуальной саморегуляции;
- 3.3. Поэтапный непрерывный процесс самообучения;
- 3.4. Эвристическая направленность творческой деятельности;
- 3.5. Установка на художественно-эстетическое мировосприятие и гармонизацию мироощущения;
- 3.6. Самоактуализация способностей к преобразованию мира с ориентацией на художественно-эстетические и духовно-нравственные ценности.

На такой основе, в условиях художественно-творческого процесса в театре-студии представляется возможным осуществление постоянного, пря-

мого и опосредованного влияния креативной творческой студийной среды на духовную составляющую личности студийца, что и выявляет возможности педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи.

Таким образом, исходя из анализа междисциплинарных подходов к проблеме исследования, мы определяем, что сущность реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи заключается в целенаправленном педагогическом воздействии на личность в условиях креативной творческой студийной среды. Под влиянием данной среды у студийцев формируются эстетические знания и представления, духовно-ценностные ориентации и идеалы, мотивация на саморазвитие и самореализацию в творческой деятельности. Всё это выступает основой для художественно-эстетического самовоспитания студенческой молодёжи.

В то же время специфика реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи проявляется в организации любительской художественно-творческой деятельности в студийном театральном коллективе. Посредством этой деятельности происходит освоение студийцами духовно-культурных образцов и художественно-эстетических ценностей на основе эмоционального погружения и нравственного переживания, развиваются творческие и коммуникативные способности как инструмент культурного преобразования личности окружающей действительности и самой себя.

Это обуславливает проектирование технологии организации творческой деятельности в театре-студии, в процессе которой студийцы выступают в качестве сотворцов коллективной работы и инициаторов личностного саморазвития. Тогда содержание творческой деятельности в театре-студии можно рассматривать в качестве ценностно-ориентировочной основы для организации процесса художественно-эстетического воспитания личности.

Выводы по первой главе

В результате сравнительно-сопоставительного теоретического анализа, историко-культурного анализа в исследовании выявлена уникальная роль театра-студии как особой формы театрального объединения и особого явления в отечественном социально-культурном пространстве XX века.

Широкое распространение и развитие данного явления в нашей стране неотделимо от процесса театрального студийного движения в целом. Совокупность отличительных признаков театра-студии, позволяющая выделить данную форму из прочих театральных объединений, послужило базой для возникновения понятия «театральная студийность». Исходя из работ А.Г. Букова, В.Н. Всеволодского-Гернгросса, П.А. Маркова, А.Ю. Титова, А.П. Шульпина, в контексте нашего исследования театральная студийность понимается как универсальная категория, определяющая ряд структурообразующих идейно-художественных, этических и духовных принципов студийного театрального коллектива в системе развития и воспитания личности посредством художественного творчества. Использование понятия театральная студийность позволяет избежать возможной путаницы в причислении театрального объединения к данной форме (театр-студия), даже если оно носит другое исторически и культурно сложившееся название (студенческий театр, народный театр, образцовый театральный коллектив и т.п.).

В культурологическом аспекте театр-студия принадлежит срединной культуре, являясь конструктом взаимовлияния профессионального и любительского театра. С позиции искусствоведения студию можно причислить к типу конструктивного любительства, что изначально определяет ее эвристическую направленность.

На основе исследований А.А. Гвоздева, А.И. Пиотровского, О.А. Антоновой, Е.Р. Ганелина были выявлены социально-культурные функции театра-студии: - *субъектоформирующая* (взаимное формирование коллектива и личности как субъектов творческой и социальной деятельности); - *поисково-исследовательская* (создание особой культурной среды общения и творчества:

эстетический эксперимент в области репертуара, формы, выразительных средств, контактов со зрителем); - *культуротворческая* (освоение ценностей культуры, вовлечение личности в процесс создания ценностей культуры, создание условий для развития и реализации творческого потенциала личности); - *духовно-этическая* (формирование особого микроклимата, способствующего духовным поискам, нравственному и этическому самосовершенствованию личности).

Анализ теоретических источников показал, что любительские театральные объединения в нашей стране существовали и до начала XX века. Однако появление театра-студии как особой формы, в которой неотъемлемой частью творческого процесса выступает экспериментально-исследовательская деятельность, и осуществляются все вышеназванные функции, происходит только после реформы Московского художественного театра (МХТ). Отправной точкой следует считать создание в 1905 году К.С. Станиславским и В.Э. Мейерхольдом театральной Студии на Поварской.

Зарождение и становление театрального студийного движения в России с начала XX века стало закономерным явлением в условиях резко изменившейся социально-культурной ситуации. Массовое, стихийное распространение театральных студийных объединений совпадает со временем переходной культуры. Это позволяет говорить о театре-студии как универсальном явлении, в сфере которого происходит сближение и взаимовлияние театрального искусства и современного социума.

Театр-студия является высшей формой любительского театра и сочетает в своей работе учебно-воспитательные и экспериментально-творческие задачи. В зависимости от доминирования той или иной задачи театры-студии образуют определенные типы. Однако универсальным целеполаганием любого типа театра-студии является воспитание и развитие человека в системе непреходящих «вечных» ценностей посредством театрального искусства.

Главным инструментом воспитания и развития личности в театре-студии выступает театральная педагогика. В нашем исследовании, на основе трудов

К.С. Станиславского, Е.Б. Вахтангова, З.Я. Корогодского, А.А. Мелик-Пашаева, мы рассматриваем понятие студийная театральная педагогика как систему принципов организации художественно-педагогического процесса развития и воспитания личности средствами театрального искусства в театре-студии. Задачей студийной театральной педагогики является гармонизация и целостность развития личности средствами обучения, воспитания, саморазвития, самовоспитания. В данном контексте организация студийного театрального процесса – это алгоритм единого процесса организации студийного театрального творчества, этапы и стадии интегрированного комплекса обучения, развития, воспитания и формирования личности в студийном театральном коллективе.

В ходе исследования исторической динамики становления и развития театра-студии в отечественном театральном студийном движении» были прослежены развитие и трансформация театра-студии в тесной взаимосвязи с историко-культурными процессами, происходящими в нашем обществе в разные периоды XX века.

Использование метода ретроспективного анализа позволило выявить, что первая волна театрального студийного движения включает в себя следующие этапы:

1. *Дореволюционный (1905-1917)*. Период зарождения и качественного становления театра-студии. Студийность возникает на стыке профессионального и любительского театра. Доминантное целеполагание первых театров-студий – лабораторные поиски по воспитанию и созданию актера нового типа. В них были определены и разработаны основные базовые принципы и законы студийности К.С. Станиславским, Л.А. Сулержицким, Е.Б. Вахтанговым, В.Э. Мейерхольдом, М.А. Чеховым.

2. *Послереволюционный (1917-1927)*. Всплеск студийного движения, воплощенного в формах самодеятельного театра, обусловленный потребностью масс в творческом самовыражении. В концепции студийности доминирует жизнестроительная интерпретация самодеятельного творчества, цель кото-

рого – воспитание человека нового типа. Основные принципы: коллективность, идейная целеустремленность, социально-культурный эксперимент.

Вторая волна театрального студийного движения включает в себя следующие этапы:

1. *Доперестроечный (1957-1985)*. Возрождение театральной студийности в новых формах молодежных любительских театров (МЛТ) и «народных» театров на основе органичной преемственности культурных и духовных традиций студийного движения 20-х годов, что было обусловлено общим художественным и социально-общественным подъемом «оттепели». Основные принципы МЛТ: социальная активность субъекта, коллективизм, самоуправление. Принципиально иное по глубине взаимодействия сотрудничество профессионалов и любителей, с одной стороны, вело к дальнейшей трансформации принципов студийности, привлечению широких слоев молодежи к театральному искусству, распространению фестивального движения. С другой стороны, острее усилило антагонизм этих двух сфер, как противостояние молодежной субкультуры и официальной культуры. Получает распространение клубный тип студийного театрального коллектива, доминантным целеполаганием которого становится создание особой коммуникативной среды духовно-творческого общения людей одного круга, своего «дома».

2. *Послеперестроечный (1985-1995)*. Качественное перерождение студийности в условиях «перестройки» социально-политического уклада всей страны. Театральное студийное движение развивается под влиянием ориентации культуры на новую концепцию человека и мира, основанную на приоритете общечеловеческого, гуманистического перед социально-историческим. Процесс сближения профессионального и любительского театра завершился хозрасчетным экспериментом, в результате которого целый ряд театров-студий получил статус профессиональных театров, что в целом негативно сказалось на студийном движении, поставив выживаемость студий в зависимость от коммерческого успеха. В противовес этому, в 80-е годы возникает тип экспериментальных студий-лабораторий, которые становятся не

только творческими мастерскими поисков новой эстетики, они обретают черты «философской школы», «монастыря» (т.е. закрытой системы, подчиняющейся своим собственным законам функционирования), являясь для студийцев местом служения, строительства своего собственного, особого мира философских, этических, социальных, эстетических ценностей.

На основе систематизации и обобщения теоретических источников в диссертации выявлено, что в процессе становления и развития студийного движения, исходя из доминантного целеполагания театрально-творческой деятельности, было сформировано несколько типов театров-студий:

1. Образовательный тип: студия-школа (детская театральная студия); школьный театр (учебно-образовательный комплекс).
2. Культурно-досуговый тип: студия-клуб (народный театр, драмкружок, студенческий театр).
3. Профессиональный тип: студия-театр.
4. Экспериментальный тип: студия-лаборатория (театр-лаборатория, театральная мастерская, проектная студия).

Базовыми принципами в организационно-творческой структуре театрального коллектива в театре-студии являются: - универсальное целеполагание в контексте решения художественно-эстетических, воспитательно-образовательных и творчески развивающих задач; - взаимовлияние этического и эстетического аспектов творческой деятельности студийца; - лабораторный характер творческого процесса; - направленность каждого студийца к постоянному духовному и творческому самосовершенствованию, самопознанию и самопробуждению; - идейная основа, утверждающая творчество как высшую радость и цель бытия; - равноправие всех членов студии; - свободное творческое развитие студийца на основе индивидуального ритма.

На основе анализа работ по теории эстетической культуры и художественно-эстетического воспитания личности (М.С. Каган, А.А. Мелик-Пашаев, Б.П. Юсов, Н.В. Рождественская, Л.Н. Коган) нами рассмотрено художественно-эстетическое воспитание в театре-студии как процесс формирования

художественно-эстетической культуры личности посредством театрального искусства, как целенаправленный процесс формирования в человеке художественно-эстетического отношения к окружающей действительности (мировоззренческо-ценностный аспект) и актуализацию его творческого потенциала по законам гармонии и красоты (творческо-деятельностный аспект).

В процессе художественно-эстетического воспитания последовательно складывается эстетическое сознание молодого человека на основе развития эстетического восприятия и эстетических чувств, формирования эстетического вкуса, представлений и понятий относительно прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического, проявляющихся в природе, искусстве и общественно-исторической практике.

В то же время художественно-эстетическое воспитание направлено на формирование системы ценностно-смысловых установок творчества. Это проявляется, с одной стороны, в виде социализации, то есть приобщении индивида к существующим в обществе знаниям, нормам и ценностям. С другой стороны, овладение театральной культурой представляет собой процесс индивидуализации и развития уникальных черт и способностей личности.

Анализ междисциплинарных подходов к исследуемой проблеме позволил определить факторы художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи в театре-студии, важнейшим из которых является креативная творческая студийная среда. В условиях данной среды формируются установки и способы художественно-эстетического и творческого развития и саморазвития, духовно-ценностная ориентация студийцев как основа художественно-эстетического воспитания личности.

Согласно исследованиям Л.Н. Когана, Е.П. Торренса, В.Н. Дружинина, И.С. Якиманской, креативная творческая студийная среда понимается нами как система социально-психологических и педагогических условий, направленных на создание атмосферы сотворчества и созидания, способствующей развитию мотивации свободного поиска индивидуальных путей саморазвития и самореализации субъекта в процессе театральной творческой деятель-

ности на основе нравственно-эстетических ценностей. С учетом этого нами был разработан комплекс следующих педагогических условий художественно-эстетического воспитания молодёжи в театре-студии.

Условия организации художественно-творческого процесса в театре-студии: организационно-функциональная структура театра-студии основана на принципах театральной студийной педагогики; личностно-ориентированный подход к образовательно-развивающему процессу и организация обучения по интегрально-комплексному принципу; самоуправление и самоорганизация по принципу концентрической модели творческого коллектива и др.

Условия социально-педагогического взаимодействия в студийном театральном коллективе: воспитание в системе духовно-нравственных ценностей посредством поведенческого моделирования; ансамблевость на индивидуальной основе и создание этически регулятивной коммуникативной среды; формирование и сохранение студийных традиций в сочетании с использованием творчески-инновационных технологий; ориентация на процессуальную сторону студийной деятельности и др.

Условия художественно-эстетического саморазвития личности у студийцев: формирование мотивации на саморазвитие и самоактуализацию средствами театрального искусства; развитие и совершенствование сферы индивидуальной саморегуляции; поэтапный непрерывный процесс самообучения; эвристическая направленность творческой деятельности и др.

На основе проведённого анализа теоретических источников в исследовании установлено, что сущность реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи заключается в целенаправленном педагогическом воздействии на личность в условиях креативной творческой студийной среды. Под её влиянием у студийцев формируются эстетические знания и представления, духовно-ценностные ориентации и идеалы, мотивация на саморазвитие и самореализацию в творческой деятельности. Всё это выступает основой для художественно-эстетического самовоспитания студенческой молодёжи.

Специфика реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи проявляется в организации любительской художественно-творческой деятельности в студийном театральном коллективе. Посредством данной деятельности происходит освоение студийцами духовно-культурных образцов и художественно-эстетических ценностей на основе эмоционального погружения и нравственного переживания, развиваются творческие и коммуникативные способности как инструмент культурного преобразования личностью окружающей действительности и самой себя.

Таким образом, мы можем предположить, что обоснованный комплекс педагогических условий художественно-эстетического саморазвития личности может способствовать обеспечению активной включенности студийцев в творческий процесс с целью художественно-эстетического воспитания в театре-студии. Это также обуславливает необходимость проектирования технологии организации творческой деятельности в театре-студии, в процессе которой студийцы выступают в качестве сотворцов коллективной работы и инициаторов личностного саморазвития. Только тогда содержание творческой деятельности в театре-студии может выступить в качестве ценностно-ориентировочной основы для целостной организации процесса художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи.

ГЛАВА 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи

Во второй главе представлены основные принципы педагогического моделирования на основе разработанных компонентов, критериев, показателей и уровней художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в процессе творческой деятельности в театре-студии, а также изложены основные этапы, ход, содержание и результаты опытно-экспериментальной работы, нацеленной на повышение уровня художественно-эстетической воспитанности студенческой молодежи в театре-студии.

2.1. Модель реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи

Для теоретического обоснования повышения эффективности художественно-эстетического воспитания студентов в театре-студии построим модель реализации педагогического потенциала театра-студии в контексте данного процесса. Моделирование находит свое широкое применение в социальных и педагогических науках, оно заключается в построении модели, которая воспроизводит особенности структуры, поведения, а также другие свойства оригинала как основу для дальнейшего экспериментального или мысленного её исследования. Другими словами, модель – это результат моделирования. Она представляет собой (по В.А. Штоффу) какую-либо реально существующую или мысленно воспроизводимую систему, которая, замещая на познавательном уровне другую систему – оригинал, находится с ней в отношении сходства (подобия). Благодаря этому изучение модели позволяет получить информацию об оригинале.

Особо важным при подготовке и проведении эксперимента является выделение критериев и показателей сформированности художественно-

эстетической воспитанности, выступающей результатом художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи в процессе театрального творчества. В современных научных исследованиях критерий понимается как «средство», признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. По мнению Т.А. Ильиной, критерий в широком смысле означает то, на что следует равняться, с чем сверять те или иные достижения и результаты. Критерий должен иметь как содержательную характеристику (т.е. соотноситься с определенной целью и образовательной задачей), так и отражать уровень достигнутых результатов. Критерий всегда связан с выделением определенных показателей. Являясь средством диагностики, он, прежде всего, нужен для того, чтобы дать определенные ориентиры, помогающие в разработке дальнейших действий [65, с.146].

Известный отечественный педагог М.Н. Скаткин разработал следующие требования к выделению и обоснованию критериев:

1. Критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является. Следовательно, в критерии должны четко отражаться природа измеряемого явления и динамика изменения, выражаемого критерием свойства;

2. Критерий должен выражаться дефиницией. То есть одни и те же фактические значения разных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые качественные значения;

3. Критерий должен быть простым, т.е. допускать простейшие способы измерения с использованием недорогих и несложных методик, опросников, тестов [122].

В определении компонентов художественно-эстетического воспитания мы опирались на исследования в области художественно-эстетического воспитания и развития личности (М.С. Каган, А.А. Мелик-Пашаев, Б.П. Юсов, Н.В. Рождественская, Л.Н. Коган и др.). Так как художественно-эстетическое воспитание является целостным сложным процессом, в качестве основы для выделения критериев нам необходимо охватить все стороны личности – ког-

нитивную, мотивационно-смысловую, эмоционально-ценностную, поведенческую, деятельностьную. С учетом названных выше аспектов, в качестве компонентов художественно-эстетического воспитания в нашем исследовании будут определены *когнитивно-художественный, мотивационно-ценностный, креативно-личностный, активно-деятельностный*.

Сформированность данных компонентов в процессе художественно-эстетического воспитания личности могут характеризовать следующие интегративные критерии: *развитое художественно-эстетическое сознание, субъектная самоактуализация в системе духовно-нравственных ценностей, становление индивидуальности на основе ее творческой природы, творческая самореализация в театральной деятельности*, а также соответствующие им показатели (см. Схему 1).

Схема 1

Компоненты, критерии и показатели художественно-эстетического воспитания

Когнитивно-художественный компонент	Мотивационно-ценностный компонент	Креативно-личностный компонент	Активно-деятельностный компонент
↓	↓	↓	↓
<i>Критерии</i>			
Развитое художественно-эстетическое сознание	Субъектная самоактуализация в системе духовно-нравственных ценностей	Становление индивидуальности на основе ее творческой природы	Творческая самореализация в театральной деятельности
↓	↓	↓	↓
<i>Показатели</i>			
Художественно-творческая познавательная активность	Ценностные ориентации на духовно-эстетические идеалы мировой культуры	Развитие эмпатии в процессе сценического общения	Владение способами и приемами осуществления творческой деятельности в сфере театрального искусства
↓	↓	↓	↓
Понимание и интерпретация языка искусства	Мотивационная рефлексия как основа художественно-эстетической деятельности	Самоидентификация как творчески активного субъекта	Самостоятельность в воплощении художественно-эстетических идей в процессе творческой деятельности
↓	↓	↓	↓
Интегрально-синтетическое отражение картины мира в художественных образах	Индивидуальная саморегуляция в системе общечеловеческих ценностей	Развитие креативности в решении художественно-эстетических задач	Глубина и сложность создаваемых художественных образов

Далее рассмотрим подробнее содержание качественно-интегративных критериев и соответствующих им показателей, выявляющих сформированность компонентов художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи в процессе творческой деятельности в театре-студии.

Когнитивно-художественный компонент проявляется у личности в качестве осознания себя как субъекта эстетического отношения к действительности и предполагает теоретическое осмысление эстетического идеала, оценок, норм, художественных вкусов.

Функционирование когнитивно-художественной сферы проявляется в процессах активной мыслительной деятельности – аналитических, синтетических и интегративных навыках познания, в рефлексивном отражении информации сферы искусства и культуры, духовно-нравственном осмыслении общественно-исторических и экзистенциальных личностных процессов, выраженных в произведениях искусства. В содержании когнитивно-художественной сферы особое значение имеет художественно-творческая познавательная активность, позволяющая усвоить совокупность социокультурных знаний, общечеловеческих ценностей, норм, идеалов, традиций, способов познания окружающего мира, зафиксированных в произведениях искусства. Также важным показателем является способность понимать и интерпретировать язык искусства для актуализации личностных аналитических и рефлексивных способностей в осмыслении приобретенных культурологических и эстетических знаний. Это необходимо, прежде всего, для создания зрелой, целостной картины мира.

Картина мира в произведении искусства создается образными средствами, при этом она отражает индивидуальную картину мира в сознании художника и воплощается в отборе элементов содержания художественного произведения, структурных компонентов формы, а также в индивидуальном использовании образных средств. Владея развитым художественно-эстетическим сознанием, которое отражает чувственно-эмоциональное и интеллектуальное отношение личности к действительности и искусству, ее

стремление к гармонии и совершенству, студент актуализирует способность интегрально и синтетически отражать собственную картину мира в художественных образах. В таком случае искусство способно быть средством как познания мира и человека, так и отражением знаний через призму личностного духовно-эстетического опыта.

Мотивационно-ценностный компонент определяет степень духовно-нравственной зрелости студента. Главной задачей художественно-эстетического воспитания по мотивационно-ценностному компоненту является формирование ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности. Это нравственный аспект таких общесоциальных понятий, как идеал, цель и смысл жизни, а также определенный тип морали.

Являясь ценностным компонентом мировоззрения, идеалы не просто включаются в состав убеждений наряду со знаниями, эмоциями, верой, взглядами, волевой готовностью к действиям, но и задают человеку направление его жизни и деятельности. В связи с этим, важным показателем художественно-эстетического воспитания является ценностная ориентация личности на духовно-эстетические идеалы мировой культуры.

Она, в свою очередь, обуславливает мотивационную рефлексивность как основу художественно-эстетической деятельности. В своем общем смысле понятие «рефлексия» (от лат. reflexio – возвращение назад, отражение) обозначает размышление, самонаблюдение, самопознание; форму теоретической деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и их законов [24, с. 1014]. Данное понятие разработано в трудах Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, И.М. Сеченова. Студент осознанно и системно в своей социальной, профессиональной и творческой деятельности руководствуется духовно-нравственными, альтруистическими мотивами, стремясь к саморазвитию и самосовершенствованию. Это позволяет регулировать свое поведение в системе общечеловеческих ценностей, следовать в своей повседневной жизни и

всех видах деятельности критериям гармонии и красоты, нормам высокой нравственности и духовности.

Креативно-личностный компонент проявляется в сфере мироотношения. Выделение креативно-личностного компонента в процессе художественно-эстетического воспитания студентов обусловлено многочисленными современными психолого-педагогическими исследованиями, авторы которых рассматривают человека как «меру вещей», отдавая приоритет его самобытности, самооценности, уникальности и неповторимости (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, О.С. Булатова, Ф.Е. Василюк, С.А. Гильманов, И.Ф. Исаев, Д.А. Леонтьев, Л.Б. Орлов, В.А. Петровский, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

Личностно-ориентированный подход к пониманию человека как уникальности, отдельного микрокосмоса вызвал к жизни более широкое употребление термина «индивидуальность». Индивидуальность понимается нами как неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей. В психологическом отношении - как целостность характера человека в многообразии его мыслей, чувств, проявлений воли, потребностей, мотивов, желаний, интересов, привычек, настроений, переживаний, интеллекта, склонностей и способностей.

Ряд исследователей (В.И. Волынкин, А.Н. Малюков, Н.В. Рождественская, Е.А. Яковлева и др.) определяют важную роль эмоций в развитии личности. Исходя из этого, первым показателем креативно-личностного компонента является развитие эмпатии в процессе сценического общения. Эмпатия – это понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир.

Тот или иной уровень эмпатии является профессионально необходимым качеством для всех специалистов, работа которых непосредственно связана с людьми. Развитие эмпатии посредством искусства способствует повышению коммуникативных навыков личности. Сопереживание (эмпатия) и коммуникативность – это категории, принадлежащие не только к психолого-

педагогической, но и к театральной сфере, эмпатийная природа лежит в основе актерского творчества. Именно на сценической площадке процесс творческого взаимодействия неразрывно связан с развитием эмоциональной природы переживаний личности студента. Высокий уровень эмпатийности обуславливает глубинное переживание актера в условиях игровой ситуации или «эмоциональных аналогов будущего переживания» (А.Н. Малюков), а также состояние катарсиса (эстетического переживания, связанного с очищением души) при восприятии произведения искусства. Это способствует обогащению чувственно-эмоционального опыта студента [98].

В качестве важной составляющей креативно-личностного компонента нами выявлена самоидентификация личности как творчески активного субъекта. Достигнутая или зрелая идентичность в период юношества представляет собой благополучное завершение кризиса идентичности, возникновение новой самоидентичности, переход от поиска себя к практической самореализации. «Этим статусом обладает человек, сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений. Такой человек знает, кто он и чего он хочет, и соответственно структурирует свою жизнь. Таким людям свойственно чувство доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Осознание трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Свои цели и ценности такой человек переживает как личностно значимые и обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни» [8, с. 134]. В процессе театрального творчества у студента начинают складываться представления о себе как субъекте художественно-творческой деятельности и начинает формироваться творческое Я. Такая самоидентификация является важным условием самореализации личности в выбранной профессии.

Результативным показателем художественно-эстетического воспитания студента в театре-студии является развитие креативности в решении художественно-эстетических задач. Понятие креативности мы связываем с понятием творчества. Каждый человек изначально обладает творческой силой, благо-

даря которой обеспечивается возможность управления собственной жизнью и создается собственный стиль (А. Адлер). Компенсационная теория творчества А. Адлера рассматривает науку, искусство и другие области культуры как способ компенсации человеком своих недостатков. Творческое Я, имеющееся у человека, влияет на каждую грань человеческого опыта и делает человека архитектором своей собственной жизни и творцом своей личности. Творчество рассматривается как образ жизни человека (а не только как решение конкретных задач), а человек – как творец собственной жизни (Э. Фромм, Г. Олпорт и др.).

Э. Фромм определяет творчество как способность «удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [151, с. 119]. Всякая творческая деятельность по своей сути эстетична, так как в процессе ее постигается гармония мира, его красота. Для творческого стиля на всех уровнях деятельности характерны, прежде всего, самостоятельная постановка проблем, так называемая интеллектуальная инициатива, самостоятельный (оригинальный) способ решения уже готовых тем и проблем и т. д. Иными словами, творческая инициатива характеризуется отсутствием шаблона, функциональной фиксированности и пассивности в мыслительной и исполнительной деятельности. На основе всего вышесказанного нами было выделено становление индивидуальности на основе ее творческой природы как качественно-интегративный критерий художественно-эстетической воспитанности.

Активно-деятельностный компонент проявляется в сфере театральной творческой деятельности как разновидности художественно-эстетической деятельности в целом. При этом действенный характер художественно-эстетического воспитания предполагает сформированность волевых качеств личности. Прежде всего, это проявляется в таком показателе данного компонента, как владение способами и приемами осуществления творческой деятельности в сфере театрального искусства. Театральное творчество явля-

ется для студента одним из основных способов расширения и углубления личностных, индивидуально-творческих способностей. В то же время важна самостоятельность в воплощении художественно-эстетических идей в процессе театрального творчества, что обуславливает принятие личностью функции творца, то есть преобразователя, создателя нового. Активно-деятельностный компонент также проявляется в ярко выраженном интересе студента к постоянному культурному, профессиональному и личностному развитию, в умении создавать оригинальные художественные образы, подбирать адекватные средства выражения, выстраивать сложные ассоциативно-образные ряды.

Эти показатели составили критерий, который мы определили как самореализацию в творческой деятельности. Данный критерий выявляет развитие у студентов и реализацию в их жизни творческих способностей, способностей создавать художественные ценности и воспринимать их в этом качестве. Вместе с тем он характеризуется процессом создания художественных ценностей, художественным творчеством, т. е. художественной обработкой, облагораживанием, одухотворением различных материалов, вещей, процессов и т. д., а также творением искусственных, эстетически и художественно значимых, форм и смыслов, созданием произведений искусства. Особая значимость творческой самореализации личности проявляется в функционировании художественно-эстетических ценностей, ведущем к облагораживанию, одухотворению человека, взаимодействующих с ними.

Таким образом, выделенные критерии и показатели явились для нас основой для определения уровней художественно-эстетической воспитанности, являющейся результатом художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в театре-студии. На основе сравнительного анализа теоретически выделенных критериев и эмпирических показателей проявления, нами были определены уровни художественно-эстетической воспитанности у студентов (см. Таблицу 2 на следующей странице).

**Уровни художественно-эстетической воспитанности личности
в процессе творческой деятельности студенческой молодёжи в театре-студии**

Критерий: Развитое художественно-эстетического сознания		
Показатели уровней формирования		
1. Высокий (интегральный, творческий)	2. Средний (достаточный, информативный)	3. Низкий (фрагментарный, обыденный)
<p>- Целенаправленная, системная художественно-творческая познавательная активность.</p> <p>Высокий уровень художественно-эстетических потребностей. Сформированность индивидуального вкуса, устойчивая система идеалов.</p> <p>- Высокая эрудированность в различных областях искусства. Глубокие знания о художественных средствах в различных жанрах искусства.</p> <p>- Высокий уровень аналитических и рефлексивных способностей в мировоззренческом осмыслении приобретенных культурологических и эстетических знаний.</p> <p>- Самостоятельность в выработке эстетических оценок, взглядов, убеждений. Синтетичность и высокий уровень развития различных типов мышления, высокий уровень развития творческого (креативного) мышления.</p> <p>- Высокая способность к интегрально-синтетическому отражению индивидуальной картины мира в художественных образах.</p>	<p>- Бессистемная, импульсивная художественно-творческая познавательная активность. Средний уровень художественно-эстетических потребностей. Следование общепринятым эстетическим идеалам, формирование художественного вкуса под их воздействием.</p> <p>- Владение достаточными знаниями о различных областях искусства. Осведомленность о художественных средствах в различных жанрах искусства.</p> <p>- Интеллектуальная активность в выработке синтетического и рефлексивного мышления.</p> <p>- Стремление к самостоятельной выработке суждений, оценок. Высокий уровень развития 1-2-х типов мышления, средний уровень творческого мышления.</p> <p>- Стремление к образному обобщению интеллектуального и эмоционального жизненного опыта.</p>	<p>- Пассивное восприятие информации сферы культуры. Низкий уровень художественно-эстетических потребностей. Следование общим шаблонам массовой культуры, отсутствие индивидуального вкуса, идеалов, суждений.</p> <p>- Знания в области искусства ограничены. Отсутствие владения элементарными сведениями о специфике театра, других областей искусства.</p> <p>- Поверхностное, упрощенное осмысление художественных произведений, низкая рефлексивность мышления.</p> <p>- Низкий уровень актуализации знаний и представлений в выработке оценок и суждений. Средний и низкий уровень развития мышления, преобладание одного типа.</p> <p>- Низкая способность образного выражения мыслей и чувств, выработка суждений по аналогии.</p>

Критерий: Субъектная самоактуализация в системе духовно-нравственных ценностей		
Показатели уровней формирования		
1. Высокий (интегральный, творческий)	2. Средний (достаточный, информативный)	3. Низкий (фрагментарный, обыденный)
<ul style="list-style-type: none"> - Ценностно-осмысленная ориентация на духовно-эстетические идеалы мировой культуры. - Активное восприятие актуальных проблем духовно-нравственного состояния общества, отраженных в сфере культуры. - Осознанный выбор тех или иных ценностей, высокая значимость альтруистических, этических и духовно-нравственных ценностей. - Высокая степень мотивации саморазвития и творческой самореализации в профессиональной деятельности. - Умение управлять своим поведением на основе морально-нравственных норм, принятых в обществе; способность к самоконтролю и самокоррекции 	<ul style="list-style-type: none"> - Заинтересованная и персонально активная ориентация на духовно-эстетические идеалы мировой культуры. - Интерес к актуальным проблемам духовно-нравственного состояния общества, отраженным в сфере культуры. - Не до конца осознанный выбор ценностей, равная значимость духовно-нравственных и материальных, социальных ценностей. - Мотивы важности сохранять и распространять духовно-нравственные ценности в профессиональной деятельности. - Ориентация на управление своим поведением на основе морально-нравственных норм, принятых в обществе; понимание важности самоконтроля, корректировка личности при помощи других 	<ul style="list-style-type: none"> - Отсутствие личной заинтересованности и понимания значимости ориентации на духовно-эстетические идеалы мировой культуры. - Низкая степень интереса к актуальным проблемам духовно-нравственного состояния общества, отраженным в сфере культуры. - Выбор тех или иных ценностей носит случайный характер. Формальное принятие духовных ценностей (на словах, но не на деле). - Узколичные, прагматические, утилитарные мотивы профессиональной деятельности. - Эпизодическое проявление умения управлять своим поведением на основе морально-нравственных норм, принятых в обществе; ситуативная саморегуляция, слабое стремление к самовоспитанию и преодолению недостатков.

Критерий: Становление индивидуальности на основе ее творческой природы		
Показатели уровней формирования		
1. Высокий (интегральный, творческий)	2. Средний (достаточный, информативный)	3. Низкий (фрагментарный, обыденный)
<ul style="list-style-type: none"> - Высокая эмоциональная отзывчивость, открытость в общении и предрасположенность к диалогу. - Высокий уровень развития эмпатии, способность к глубинному переживанию в процессе творческой деятельности. - Высокий уровень самопознания и саморефлексии в процессе творческой деятельности. - Самоидентификация как творчески активного субъекта. - Внутренняя гибкость к восприятию, осознанию и воплощению различных творческих задач. Автономность и креативность в поиске решения возникшей проблемы. Готовность к художественному эксперименту. 	<ul style="list-style-type: none"> - Достаточная эмоциональная отзывчивость, направленность на партнера в общении, отсутствие избегания диалога. - Нормальный уровень развития эмпатии, способность к эмоциональному впечатлению в процессе творческой деятельности. - Стремление к самопознанию и саморефлексии в процессе творческой деятельности. - Самоидентификация как социального, индивидуального и творчески предрасположенного субъекта. - Увлеченность, творческая инициатива и активное стремление к воплощению различных творческих задач. Использование опыта наставников и коллег в поиске решения возникшей проблемы. Принятие художественного эксперимента. 	<ul style="list-style-type: none"> - Эмоциональная сдержанность, напряженность в общении, избегание коммуникативных связей. - Развитие эмпатии ниже нормы, слабо выраженная способность к впечатлению в процессе творческой деятельности. - Низкий уровень самопознания и саморефлексии, слабая степень личной заинтересованности в творческой деятельности. - Затруднение в самоидентификации, дисбаланс между социальной, индивидуальной и творческой идентичностями. - Индивидуально-творческая активность фрагментарна, зависима от стимуляции внешними факторами, спонтанности в личностных настроениях. Избегание и затруднение в преодолении возникшей проблемы, отказ от поиска решения. Страх «неуспеха», нежелание риска.

Критерий: Творческая самореализация в театральной деятельности		
Показатели уровней формирования		
1. Высокий (интегральный, творческий)	2. Средний (достаточный, информативный)	3. Низкий (фрагментарный, обыденный)
<ul style="list-style-type: none"> - Театральное творчество является одним из основных способов расширения и углубления личностных, индивидуально-творческих способностей. - Системное владение способами и приемами осуществления театральной творческой деятельности. - Самостоятельность в воплощении художественно-эстетических идей в процессе театрального творчества. Принятие функции творца. - Ярко выраженный интерес к постоянному культурному, профессиональному и личностному развитию. - Умение создавать оригинальные художественные образы, подбирать адекватные средства выражения, выстраивать сложные ассоциативно-образные ряды. 	<ul style="list-style-type: none"> - Театральное творчество является средством работы над собой в преодолении личностных проблем. - Достаточный уровень владение способами и приемами осуществления театральной творческой деятельности. - Способность к воплощению художественно-эстетических идей при условии более опытного руководства. Принятие функции сотрудника. - Достаточный интерес к культурному, профессиональному и личностному развитию. - Умение создавать художественные образы наряду с понятийным осмыслением, использовать простые средства выражения, строить прямые ассоциативные цепочки. 	<ul style="list-style-type: none"> - Интерес к театральному творчеству носит нерегулярный характер как к способу привлечь к себе внимания. - Недостаточный уровень овладение способами и приемами осуществления театральной творческой, частичное и бессистемное применение их на практике. - Низкая способность к воплощению художественно-эстетических идей, репродуктивная художественная деятельность. Принятие функции исполнителя. - Слабо выявленный, ситуативный интерес к культурному, профессиональному и личностному развитию. - Слабо выраженное умение создавать художественные образы, слабое владение выразительными средствами, ассоциативным мышлением.

На констатирующем этапе эксперимента на основании критериального подхода нами была разработана анкета для социологического опроса, а также тест-опросник для самодиагностики студентов, которые содержательно включали в себя вопросы, направленные на выявление уровня художественно-эстетической воспитанности (Приложения № 1, № 2). Вопросы данных анкет композиционно выстраивались и группировались в соответствии с из-

ложенной выше последовательностью определенных нами критериев и показателей.

Структурные различия сформулированных вопросов предоставляли возможность: на свободный ответ, на выбор однозначного ответа (да/нет), на произвольные дополнения, на оценку и ранжирование предложенных утверждений. Кроме этого, в конце теста-опросника респондентам был предложен рисуночный тест на креативность. Наличие структурных различий в постановке вопросов и вариативности ответов позволило нам сделать не только количественные замеры, но и более объективно, качественно проанализировать степень художественно-эстетической воспитанности студентов. Количественное измерение уровней художественно-эстетической воспитанности студентов производилось по суммарной балльной шкале, оценивающей степень проявления того или иного показателя, исходя из варианта ответа.

На разных стадиях эксперимента в исследовании приняли участие 200 студентов двух вузов г. Орла и одного вуза г. Курска. На констатирующем этапе эксперимента с целью выявления уровня художественно-эстетической воспитанности были опрошены студенты Орловского государственного института искусств и культуры (ОГИИК) (студенты 1, 2, 3 курсов; будущие руководители любительского театрального коллектива; руководители студии кино-, фото-, видеотворчества; менеджеры социально-культурной деятельности; технологи социально-культурной деятельности и др.); Орловского государственного университета (ОГУ) (студенты – будущие филологи, журналисты, историки и др.); Курского института менеджмента, экономики и бизнеса (МЭБИК) (1, 2, 3 курсы), которые являются частичными выборками из генеральной совокупности приблизительно одного порядка. Всего в ходе констатирующего эксперимента опрошено 149 студентов.

Анализ результатов социологического опроса, проведенного в рамках констатирующего этапа эксперимента, позволил определить у студентов гуманитарных специальностей (149 человек) следующее соотношение уровней художественно-эстетической воспитанности (54,3% – низкий; 30,9% – сред-

ний; 14,8% – высокий) и сделать вывод о том, что у большей половины опрошенных преобладает низкий уровень сформированности компонентов художественно-эстетического воспитания.

На основании полученных данных мы определили приоритетные направления формирующего эксперимента с учетом разработанных в исследовании комплекса педагогических условий и технологии организации творческой деятельности студенческой молодёжи в театре-студии. Также при проектировании модели реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи, мы опирались на базовые принципы студийной театральной педагогики и законы организации студийного театрального процесса.

Структурными компонентами модели были определены следующие:

- целевой,
- содержательно-концептуальный,
- организационно-процессуальный,
- критериально-результативный.

Далее рассмотрим содержание данных компонентов в системе творческой деятельности студенческой молодежи в театре-студии.

Целевой компонент заключается в структурировании и конкретизации целей и задач художественно-эстетического воспитания в условиях творческой деятельности в театре-студии. Все составляющие данного компонента взаимообусловлены и взаимосвязаны. *Социальным заказом* общества является воспитание всесторонне развитой и гуманистически ориентированной личности на основе освоения эстетических ценностей культуры и искусства в процессе художественно-творческой деятельности. Главной *целью* выступает реализация педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи, которое проявляется как способность эмоционально воспринимать, осознавать и оценивать явления жизни и искусства, а также в стремлении, используя свой творческий потенциал, преобразовывать природу, окружающий мир, человека «по зако-

нам красоты». Соответственно поставленной цели был выдвинут ряд *задач*, реализуемых в условиях педагогической деятельности в театре-студии:

- приобщение к театральному искусству как источнику художественно-эстетического воспитания;
- формирование эмоционально-ценностного отношения к духовным традициям русской театральной школы и идеалам студийности;
- формирование эстетического отношения к окружающей действительности, эстетического вкуса, эстетической оценки;
- стимулирование процесса самопознания и самоопределения в условиях эвристической направленности творческой студийной деятельности;
- развитие эмоционально-нравственной сферы личности в процессе творческого перевоплощения;
- развитие художественно-творческого мышления и реализация его в творческой деятельности в театре-студии.

Для решения поставленных задач были применены аксиологический, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, акмеологический подходы.

Содержательно-концептуальный компонент в целевом педагогическом проектировании включает концепцию театра-студии «Млечный путь» как любительского театрально-творческого объединения, относящегося к экспериментальному типу – студия-лаборатория.

В данном контексте особенно большое значение приобретает выбор драматургического репертуара, его идейно-нравственная основа и глубина осмысления жизненных явлений, совершенство и многоплановость художественных образов. Так, в Приложении 4 представлен репертуарный лист театра-студии «Млечный путь», куда вошли постановки по пьесам Л. Дюро «Моя любовь Электра», С. Мрожека «Вдовы», В. Шекспира «Буря» и др.

В состав данного компонента входят следующие *социально-культурные функции*: культуротворческая, духовно-этическая, поисково-исследовательская, творчески развивающая, субъектоформирующая.

Назовём *педагогические принципы*, на основе которых строится целостная образовательно-воспитательная и творческая деятельность:

- универсальное целеполагание в контексте решения художественно-эстетических, воспитательно-образовательных и творчески развивающих задач;

- взаимовлияние этического и эстетического аспектов творческой деятельности студийца;

- лабораторный характер творческого процесса;

- направленность каждого студийца к постоянному духовному и творческому самосовершенствованию, самопознанию и самопробуждению;

- идейная основа, утверждающая творчество как высшую радость и цель бытия;

- равноправие всех членов студии;

- свободное творческое развитие студийца на основе индивидуального ритма.

Организационно-процессуальный компонент содержит условия, направленные на создание *креативной творческой студийной среды*, способствующей эффективному художественно-эстетическому воспитанию студенческой молодежи в театре-студии, и технологию организации творческой деятельности в театральном коллективе.

Технология организации творческой деятельности студенческой молодежи в театре-студии включает в себя три последовательных этапа, реализуемых на протяжении трёх лет, в процессе формирующего эксперимента.

Первый этап: Вводный, ценностно-ориентационный. Поддержка познавательной активности студийцев, содействие их психофизической разблокировке, формирование ценностно-смысловой мотивации на художественно-эстетическое развитие личности.

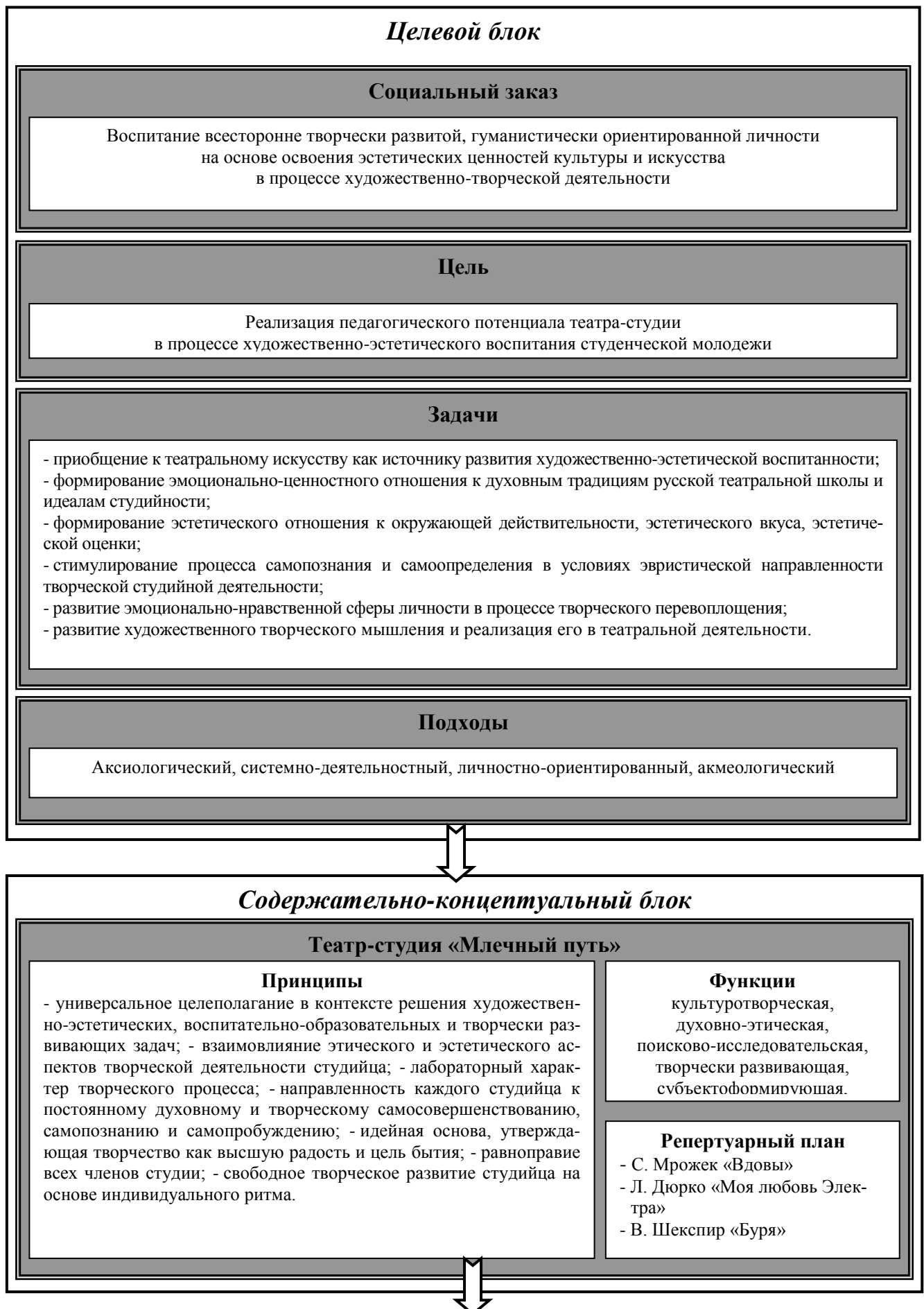
Второй этап: Основной, активно-деятельностный. На этом этапе происходит развитие креативности, выявление творческой индивидуальной природы, поиск и исследование способов и форм сценической выразительности, формирование навыков творческо-личностной коммуникации.

Третий этап: Результативный, индивидуально-творческий. На протяжении третьего этапа осуществляется достижение студийцами импровизационного самочувствия как ощущения внутренней свободы в заданных внешних обстоятельствах и реализация его в сценической импровизации. При этом студийцы достигают достаточно высокого уровня сценической автономности, реализуя приобретенные навыки актерской техники в самостоятельных актерских этюдах.

Критериально-результативный компонент модели предполагает диагностический контроль качественных изменений в социально-психологической структуре художественно-эстетической воспитанности, а также педагогическую оценку полученных результатов, эффективности организации учебно-творческого процесса в театре-студии. Затем на основе адекватного контроля режиссера-педагога и персонального самоконтроля осуществляется творческо-педагогическая коррекция и самокоррекция студентами зафиксированного уровня художественно-эстетической воспитанности.

Таким образом, в итоге системно-целостного проектирования была разработана модель реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи, представленная на Схеме 2 (см. на стр. 109-110). Предлагаемая модель направлена на обеспечение системной и поэтапной организации художественно-эстетического воспитания студийцев на основе: - организации студийного театрального процесса, исходя из принципов студийной театральной педагогики; - освоения студийцами художественно-эстетических и культурно-нравственных ценностей посредством театрального искусства; - социального и творческого взаимодействия в театральной коллективе; - творческой самореализации личности в театральной деятельности.

**Модель реализации педагогического потенциала театра-студии
в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи**



Организационно-процессуальный блок

Создание креативной творческой студийной среды, способствующей эффективному художественно-эстетическому воспитанию студенческой молодёжи

1. Условия организации художественно-творческого процесса в театре-студии

2. Условия социально-педагогического взаимодействия в театральном коллективе

3. Условия художественно-эстетического саморазвития личности у студийцев

Технология организации творческой деятельности в театре-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи

1 этап. Вводный, ценностно-ориентационный. Поддержка познавательной активности студийцев, содействие их психофизической разблокировке, формирование ценностно-смысловой мотивации на художественно-эстетическое развитие личности в театре-студии.

2 этап. Основной, активно-деятельностный. Развитие у студийцев креативности, выявление творческой индивидуальной природы, поиск и исследование способов и форм сценической выразительности, творческо-личностная коммуникация.

3 этап. Результативный, индивидуально-творческий. Сценическая импровизация, творческая автономность и самореализация студийцев.

Критериально-результативный блок

Критерии художественно-эстетической воспитанности у студенческой молодёжи

Развитое художественно-эстетическое сознание

Субъектная самоактуализация в системе духовно-нравственных ценностей

Становление индивидуальности на основе ее творческой природы

Самореализация в творческой деятельности

Уровни художественно-эстетической воспитанности у студенческой молодёжи

Высокий (интегральный, творческий).

Средний (достаточный, информативный).

Низкий (фрагментарный, обыденный).

Результат

Повышение уровня художественно-эстетической воспитанности у студенческой молодежи в театре-студии.

2.2. Технология организации творческой деятельности в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в театре-студии

Формирующий эксперимент проводился с 2010 по 2013 гг. с участниками театра-студии «Млечный путь» Орловского государственного института искусств и культуры (24 человека), которые выступили в качестве экспериментальной группы. Контрольной группой стали участники студенческого театра «Ювента» Орловского государственного университета (27 человек).

В начале эксперимента нами была проведена диагностика исходного уровня художественно-эстетической воспитанности у участников студенческих театров-студий (51 человек), которая показала такие результаты: у 41,2% опрошенных выявлен низкий уровень; у 51,0% – средний; у 7,8% – высокий. На основании полученных данных мы определили приоритетные направления формирующего эксперимента и цель опытно-экспериментальной работы, которая состояла в апробации модели реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи и выявленного нами комплекса педагогических условий. Для этого нами была разработана и реализована технология организации творческой деятельности студенческой молодежи в театре-студии.

Исходя из концепции Г.К. Селевко, мы выделяем педагогическую технологию организации творческой деятельности в театре-студии как проектную часть творческо-педагогического процесса художественно-эстетического воспитания, совокупность последовательных алгоритмов, направленных на достижение планируемых результатов, и процесс функционирования личностных, инструментальных и методологических средств.

Раскроем технологические особенности применения педагогических условий в театре-студии «Млечный путь», обеспечивающих эффективность художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи на основе разработанного критериального аппарата.

1. *Организационно-функциональная структура театра-студии «Млечный путь» основана на принципах театральной студийной педагогики художественно-эстетического развития, главным из которых является: развитие – становление – обучение.* Организационно-методический комплекс условий функционирования театра-студии выработывался с учетом сохранения единства обучения и воспитания, и был направлен на устранение разрыва между овладением профессиональным мастерством и духовно-нравственным развитием личности, выражался в чувственно-практическом характере освоения знаний и умений. Конечным прогнозируемым результатом системы обучения и воспитания в театре-студии являлось воспитание актера-творца, актера-человека.

2. *Универсальное целеполагание, общая художественно-эстетическая концепция театра-студии.* Для постоянного развития и движения студийному коллективу необходимо наличие общей цели, определяющей стратегию развития. Специфика театра-студии заключается в том, что студийцы совместно с руководителем сами выбирают перспективные цели и текущие задачи коллектива, а также определяют способы решения этих задач. Однако для студии необходимо также наличие универсального целеполагания, сверхзадачи (по К.С. Станиславскому), которая изначально определяет, ориентирует и направляет всю учебно-творческую деятельность и выработку технологических приёмов выражения. Такой студийной сверхзадачей театра-студии «Млечный путь» стало нахождение истоков и основ творчества в целостной природе человека. Театр-студия явилась творческим объединением и одновременно школой, созданной для реализации определённых художественных и педагогических задач по признаку единства идейно-художественных принципов, что обосновало наличие общей художественно-эстетической концепции развития студии.

3. *Личностно-ориентированный подход к образовательно-развивающему процессу.* В основу образовательной технологии студийной театральной педагогики были положены принципы антропоцентричности,

психотерапевтической направленности, разностороннего, свободного и творческого развития. Выбор тех или иных методик, актерских тренингов, репертуара происходил на основе субъектного подхода. Это позволило развить у студийцев такие качества, как способность к выбору, оценочную рефлексию, автономность личности, формирование образа «Я».

К основным понятиям личностно-ориентированного подхода в творческо-педагогической деятельности в театре-студии мы отнесли такие, как: индивидуальность и уникальность студийца, неповторимое сочетание в нем единичного, особенного и всеобщего, в котором проявляется отличие его от других индивидов;

- личность – качество психологической системы, находящееся в постоянном изменении, которое проявляется в качестве устойчивой совокупности свойств и характеризует социальную сущность студийца;

- самоактуализированная личность – студиец, активно и сознательно стремящийся стать самим собой, раскрыть и реализовать свой творческий потенциал;

- субъект-индивид или группа, которые обладают осознанной творческой активностью и свободны в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;

- Я-концепция – осознаваемая и переживаемая студийцем система представлений о себе, опираясь на которую, он выстраивает свою жизнь, взаимодействует с другими людьми, формирует отношение к себе и окружающим;

- выбор-реализация студийцем возможности выбора из предложенной совокупности наиболее предпочтительного варианта для проявления своей творческой и познавательной активности;

- педагогическая поддержка – деятельность режиссера-педагога по оказанию педагогического содействия студийцам в решении их личностных проблем, которые могут быть связаны со здоровьем, душевным самочувствием, жизненным и профессиональным самоопределением, овладением основами актерского мастерства.

Творческо-педагогическая деятельность в театре-студии была организована в соответствии со следующими принципами личностно-ориентированного подхода:

- Самоактуализация. В каждом студийце мы наблюдаем потребность в актуализации своих коммуникативных, интеллектуальных и творческих способностей. Мы старались побуждать и поддерживать стремление студийцев к проявлению и развитию своего потенциала.

- Индивидуальность. Главным критерием при проектировании учебно-творческой деятельности в театре-студии, разработке тренингов, методики работы над литературным материалом, формировании репертуара, являлась организация условий для формирования индивидуальности студийца. Это происходило с учетом данности и дальнейшего развития индивидуальных качеств каждого студийца.

- Субъектность. Каждый студиец в полной мере обладал субъектными полномочиями на основе своей индивидуальности и стремился применять их в своей деятельности и общегрупповом общении. Это помогало студийцу быть истинным субъектом деятельности в творческом коллективе студии, способствовало обогащению его субъектного опыта. В образовательно-развивающем творческом процессе в театре-студии происходило доминирование межсубъектного характера взаимодействия.

- Выбор. Выбор является важным условием развития индивидуальности и субъектности, реализации творческого потенциала студийца. На занятиях, в тренингах, репетициях, беседах ставились такие творческие задачи, которые предполагали нахождение студийцев в ситуации постоянного выбора, актуализирующего их личностную рефлексивность и самостоятельность.

- Творчество и успех. Творческая деятельность в театре-студии определяет и развивает как индивидуальные особенности каждого студийца, так и уникальность творческой группы. Внезапно изменившаяся сценическая ситуация в импровизационном этюде или показе спектакля на зрителя (при возникновении неожиданных субъективных и объективных факторов) стави-

ла перед актером незапланированную творческую задачу, решить которую он должен был в считанные секунды, переосмыслив свою позицию. Это рождало состояние творческого инсайта – синтезирующего мыслительного акта, в результате которого возникали новые ассоциации идей, мыслей, фактов, и успех решения сценической задачи зависел от видения ситуации в целом, от внезапного, мгновенного «схватывания» отношений, от качества партнерских взаимоотношений.

- Доверие и поддержка. Необходима вера в творческие и личностные возможности каждого студийца, поддержка его стремления к творческой самореализации. Это замещает излишнюю требовательность и делает недопустимым ранжирование в студийной группе по принципу успешности или уровня владения актерскими навыками.

4. Диагностика и критериальное проектирование сформированности художественно-эстетической воспитанности студийцев. На констатирующем этапе формирующего эксперимента нами был проведен для только что пришедших в студию молодых людей определенный ряд констатирующих тестов, анкетирования, диагностирующих актерских тренингов, которые позволили выявить направленность личности, жизнесмысловые и художественно-эстетические ориентации, ценностные приоритеты, мотивы занятия театральным творчеством, внутриличностные проблемы и степень их осознания.

На основе выработанных критериев художественно-эстетического воспитания, включающих в себя когнитивно-художественный, мотивационно-ценностный, креативно-личностный и активно-деятельностный компоненты, осуществлялось проектирование творческой деятельности студийца, основные этапы оценки ее результативности. Главной задачей такого диагностирования и критериального проектирования являлась выработка наиболее эффективных методов педагогического содействия в обеспечении возможностей для максимально свободного выражения самобытного внутреннего мира студийца, высвобождения его личностной творческой активности.

5. *Организация обучения по интегративно-комплексному принципу.* Каждое занятие в театре-студии носило комплексный характер, сочетая в себе элементы освоения различных специальных дисциплин (сценического движения, сценической речи, вокала, танца, истории и теории театра), интегрированные в творческие задания на основе актерского мастерства.

Система освоения техники актерского мастерства основывалась на построении связей определенного типа: «актер – образ», «актер – партнер», «актер – пространство», «актер – зритель». Кроме этого, каждый тематический комплекс включал в себя определенные стадии творческой работы, такие как настройка и разогрев, основная часть (творческий поиск и освоение материала), результативная часть (импровизации, этюды, репетиции).

Пьеса, над которой шла в данный момент работа в студии, выступала в качестве исходного материала. Кроме непосредственного разбора и анализа идейно-смысловой и структурной составляющей данной пьесы, происходил набор и освоение всего того, что связано с этой драматургией (личность, биография и творчество автора, живопись, музыка, архитектура, пластика, кино, театр, историко-бытовые особенности эпохи и т.д.). Вокруг каждой пьесы создавалась некая лаборатория, освоение всех спецдисциплин происходило на основе данного материала. Премьера каждого спектакля не являлась окончательным результатом работы, а только значимым этапом репетиции с включением в него зрителя, в дальнейшем каждый сыгранный спектакль подробно анализировался всей группой (по необходимости с просмотром видеозаписи), затем игрался на зрителя до тех пор, пока был способен расти, видоизменяться, развиваться.

Одной из важнейших составляющих творческо-педагогической технологии в театре-студии «Млечный путь» являлись тренинги, которые в творческой работе студии преобладали над непосредственной постановкой спектакля. Они отличались от тренингов в театральной школе, так как не ставили своей основной целью овладение конкретными элементами актерской техники. Здесь тренинг выступал как метод исследования, он являлся самоценным

и при необходимости был полностью отделен от репетиций. В тренинге не ставилась задача подготавливать актеров к спектаклю, напротив, такие спектакли театра-студии как «Моя любовь Электра» и «Буря» выросли из тренингов как монтаж упражнений. Основной задачей тренинга являлось достижение пре-экспрессивного уровня – динамического состояния актера, готового к сценическому творчеству, которое характеризуется тотальной мобилизацией тела и сознания актера и максимальным расходом энергии (Э. Барба).

В процессе тренингов, которые со временем становились также индивидуальными, студийцы учились овладевать этой энергией: находить источники энергии в теле, концентрировать ее, варьировать ее качества – т. е. управлять ею. В актерском тренинге также каждое упражнение строилось по принципу модуля, т.е. имело свою целостную мини-структуру: первоначальный импульс, физическую опору (центр тяжести тела) и словесное выражение. При организации упражнений тренинга учитывались такие характеристики, как: создание напряжения противоположных сил с непременным выходом «избыточной» энергии (Э. Барба), вариативность (активность воображения), ритм, фиксация конечной точки упражнения, переходы от одной фазы упражнения к другой. В разработке тренинга были использованы методики М.А. Чехова, Е. Грозовского, Э. Барбы, М.Б. Александровской [3].

б. Самоуправление и самоорганизация по принципу концентрической модели творческого коллектива. В силу особой специфики, очень часто моральный климат в творческих коллективах, особенно связанных с профессиональным искусством, напряженно-отрицательный. Об этом свидетельствуют многочисленные мемуары работников искусств. На наш взгляд, это обусловлено, в том числе, и тем, что большинство творческих коллективов построено по пирамидальной схеме: вершиной является руководитель как абсолютный регулятор организационных вопросов и «истина в последней инстанции»; у вершины находятся наиболее успешные члены коллектива, само положение которых стимулирует совершенствование их талантов, которые пользуются в коллективе гласными или негласными приоритетами и,

как правило, стремятся к сохранению достигнутого положения; остальная масса находится под давлением низких оценок их деятельности, что подавляет их творческий рост, снижая и общую точку отсчета.

Внутренняя организация творческого коллектива театра-студии «Млечный путь» строится по принципу радиально-концентрической модели. В центре такой модели находится режиссер-педагог, руководитель коллектива, вокруг него находится «внутренний круг» – инициативное творческое ядро, совет студии, а затем «внешний круг» членов студии. Студия формируется вокруг творчески-одаренного лидера, способного быть центром притяжения и в определенной степени, идеалом для студийцев.

«Внутренний круг» существует в тесной непосредственной связи с руководителем, позволяя педагогу получать ценную информацию для своего профессионального и педагогического роста от самих студийцев в форме обратной связи, находиться постоянно внутри всех проблем и вопросов, возникающих в коллективе, совместно вырабатывать стратегию развития студии. В то же время, члены совета студии являются наставниками и разделяют личную ответственность за развитие остальных членов студии, новичков, сохранение здоровой творческой атмосферы коллектива. Благодаря этому стала возможна реализация принципа «семьи», когда творческий коллектив становится вторым домом, местом жизнедеятельности.

Одновременно с этим необходимо самоуправление в студийном творческом коллективе, которое понимается нами как самостоятельность в проявлении инициативы, принятии решения и его самореализации в интересах студии. Самоуправление реализуется благодаря самоанализу, самооценке, самокритике и самоустановкам, сделанным студийцами по отношению к своей творческой деятельности или студии.

Далее рассмотрим, как в процессе творческой деятельности студенческой молодёжи в театре-студии реализуются условия социально-педагогического взаимодействия в театральном коллективе.

1. Воспитание в системе духовно-нравственных ценностей посредством поведенческого моделирования. Участие студентов в процессе актерского творчества, основной составляющей которого является игра, позволило воссоздавать любое жизненное явление в целом или частично вне его реальной практической установки: социальная значимость актерской игры в её тренирующей и коллективизирующей роли.

В условиях достижения импровизационного самочувствия у студийцев-актеров наблюдался эффект «правды жизни» на сцене (Н.В. Демидов). В процессе работы над этюдами, студийцы начинали жить по законам реальной жизни, что давало возможность им прикоснуться к тайне, которая составляет сокровенное знание о сущности человеческой природы, растворенной в повседневности. Актеры-студийцы начинали действовать и чувствовать на сцене так же, как они бы существовали в реальной, не сценической жизни.

В процессе работы над драматургическим материалом вместе со студийцами определялись условия возникновения драматической ситуации. Под этим понимается ситуация, в которой герою пьесы необходимо сделать выбор, жизненно значимый для его дальнейшей судьбы и определяющий его жизненную стратегию. Драматическая ситуация выступает ключевым моментом в репетиционной студийной работе, так как включает глубинные духовные процессы, которые затрагивают личность актера, в тот момент, когда он сближается с героем и начинает принимать на себя идентичные обстоятельства. Создание драматической ситуации способствует формированию условий возникновения драматического выбора.

Для нас было важно то, что драматический выбор обуславливает переоценку ценностей, выбор новой жизненной стратегии или отставание ранее сложившихся идеалов. Нахождение в ситуации драматического выбора дает возможность запустить глубинные психологические механизмы, которые высвобождают индивидуальные особенности актера-студийца. Это проявлялось в его эмоциональных реакциях, часто скрытых от него самого, а также в подсознательных установках и предпочтениях. Ситуация драматического выбора

позволяла актеру-студийцу быть другим человеком. Он совершал выбор от себя лично, но в обстоятельствах, в которых ему в реальной жизни находиться не приходилось.

Таким образом, актер совершал выбор каждый раз по-разному, но всегда по-настоящему, что способствовало осмыслению и изменению его духовно-нравственной позиции. Актер-студиец, каждый раз открывая в себе новое, действовал в предлагаемых обстоятельствах каждой роли и каждого спектакля по-новому, руководствуясь актуальными на сегодняшний день проявлениями собственной личности.

2. Ансамблевость на индивидуальной основе и создание этически регулятивной коммуникативной среды. Как полагал К.С. Станиславский, коллективное творчество, на котором основан театр как вид искусства, обязательно требует ансамбля, и те, кто нарушает его, совершают преступление не только против своих товарищей, но и против самого искусства, которому они служат. Это требует сбалансированного сочетания общественных и личных устремлений и интересов. У каждого студийца присутствует комплекс личностных мотиваций и интересов, связанных с его деятельностью в театре-студии, однако, необходимо, чтобы личные интересы не противоречили общеколлективным. Театр-студия должна стать коллективом единомышленников, в котором безупречное чувство ансамбля сочетается с яркой индивидуальностью и творческой самобытностью каждого участника.

Преодоление противоречия, связанного с ограничением личной свободы, подчиненности общей дисциплине и общим задачам для координации усилий на достижение общей цели, решалось в театре-студии путем понимания студийцами, что личный успех связан с успехом всего коллектива. Этот процесс регулировался принятием и следованием нормам и принципам студийной театральной этики, которая выступила фундаментом коммуникативной среды театра-студии. Для этого была создана особая атмосфера творчества и высокого служения, находясь в которой, участники коллектива воспринимали студию как «храм искусства», в который необходимо нести

все лучшие мысли и побуждения, оставляя за порогом мелкую зависть, интриги и сплетни.

3. Формирование и сохранение студийных традиций в сочетании с использованием творчески-инновационных технологий. Огромную роль в развитии театрального студийного коллектива играет наличие в нем традиций. Студийными традициями можно назвать, во-первых, преемственность определенных принципов, форм и методов студийности, сложившихся в отечественном студийном движении. Во-вторых, устойчивые повторяющиеся элементы в жизни студии, характеризующие ее как самобытный, не похожий на других, творческий коллектив. Мы согласны с А.С. Макаренко, который полагал, что традиция украшает коллектив. Создает для него тот внешний каркас, в котором красиво можно жить и который вследствие этого увлекает. Нам было необходимо найти красивую, идейно и эмоционально емкую традицию. Часть традиций сформировалась на ранних этапах развития студии. Устойчивые традиции позволяют строить в студийном коллективе товарищеские взаимоотношения и являются ценными для развития личности. В театре-студии «Млечный путь» существует несколько видов традиций.

Традиции, связанные с внутрестудийной учебно-творческой деятельностью. К ним относится начало репетиционных занятий с совместной сонатстройки; творческий ритуал посвящения в студийцы новичков.

Традиции, связанные с творческой деятельностью театра-студии. Это встречи с деятелями культуры и искусства, профессиональными артистами; регулярные открытые творческие показы и мастерклассы; гастрольная и фестивальная деятельность.

Традиции, связанные с определенной театральной школой или направлением, в данном случае с театральной антропологией и игровым театром. Это проявилось в использовании определенной терминологии, в лабораторной направленности и эвристической доминанте творческой работы, выборе репертуара, приверженности определенным театральным формам.

Утверждение традиций было связано развитием атрибутики, которая представляет своеобразную символизацию содержания при помощи внешнего выражения. Была разработана эмблема студии, некоторые предметы-символы. Была составлена летопись жизни студии, фестивальных поездок, собраны и художественно оформлены вещественные реликвии, дипломы, кубки, фотографии, ценные видеозаписи.

Наличие традиций театра-студии органично сочеталось с использованием творчески-инновационных технологий, новых методик актерского тренинга, новых форм организации сценического пространства. Это достигалось путем постоянного участия в мастерклассах, творческих лабораториях, семинарах, посещения театральных фестивалей, просмотра спектаклей, открытых показов творческих вузов и т.п. Для каждого спектакля был применен новый подход в репетиционной работе. Студийный коллектив, подобно живому организму, постоянно развивался, совершенствовался, проходя различные стадии становления.

4. Ориентация на процессуальную сторону студийной деятельности. Важно отметить, что в творческо-педагогической практике театра-студии «Млечный путь» доминировала направленность на процесс, а не на конечный результат. Собственно не на само произведение искусства (конечный продукт, спектакль), а на внутренний духовно-эстетический поиск (подготовительный, репетиционный этап, психофизический тренинг).

Дискуссию о формах педагогической работы в студии освещает в своем исследовании Е.Р. Ганелин, утверждая, что формы могут быть самыми разными. Это может быть и педагогическая работа в процессе подготовки нового спектакля, о которой пишут Н.М. Горчаков, Б.Г. Голубовский, А.Г. Буров, И. Стрелихеев, другие авторы. Может быть и другой подход – углубленная студийная работа, которую предлагает С. Штейн, В.С. Голиков, В.В. Петров. Последователями такого метода были и остаются Р.А. Быков, К.Н. Черноземов, В.А. Малыщицкий, К.В. Гершов и другие деятели студийной театральной педагогики. И А.Г. Буров и Б.Г. Голубовский считают, что репетиции

можно чередовать со студийной работой не только по мере технической необходимости, ибо студийная работа это и метод самовоспитания актера [39].

В нашей студийной работе не было четкого разграничения между тренингами и репетициями спектакля, спектакль возникал на основе тренингов, этюдов и импровизаций. Это позволяло студийцам расширить границы мировосприятия, способствовало развитию креативности и творческой свободы.

5. Доминирование эвристической направленности творческого процесса. В психологической литературе под эвристикой понимают момент открытия нового, связанного с инсайтом, «озарением», мгновенным нахождением решения задачи в результате завершения осознанного или неосознанного процесса поиска этого решения, считая эвристику разделом психологии, изучающим творческое или продуктивное мышление. Философы термин «эвристический» относят к таким правилам или утверждениям, которые способствуют открытию нового.

В процессе творческого перевоплощения актера в образ включается принцип эмпатии, при котором персонажу приписываются чувства, эмоции самого актера. Актер как бы сливается с персонажем, что требует развитой фантазии и воображения, происходит активизация фантастических образов и представлений, что приводит к снятию барьеров «здорового смысла» и отысканию оригинальных творческих идей и решений. Вся творческая деятельность в театре-студии имела эвристическую направленность. Это проявлялось в совместном поиске формы и выразительных средств спектакля, способов актерского существования в каждом конкретном спектакле, элементов индивидуального актерского тренинга. Согласно данной направленности каждое занятие в студии не имело четко фиксированного плана, строилось на основе внутренней готовности и инициативы студийцев, носило гибкий, вариативный, импровизационный характер.

6. Определенная степень закрытости, лабораторности творческого процесса наряду с поиском эмоционально-духовной связи со зрительской аудиторией. Для эффективного обеспечения эвристического характера творче-

ской деятельности студийцев необходимо соблюдение принципа художественно-творческой автономности, как основного поискового (эвристического) принципа «мастерской», «лаборатории». Творческий познавательный процесс в театре-студии опирался на поисково-исследовательскую активность, обеспечивающую обнаружение проблем и раскрытие их сути, прогнозирование неизвестного и способов его достижения, оценку имеющихся сведений и получаемых результатов с точки зрения стоящих целей.

В сложном процессе художественно-творческого становления было необходимо оградить студийцев от деформирующего влияния извне, довлеющего мнения театральных «авторитетов», избавить от страха неуспеха, разрушить стереотипы того «как принято» играть, каким должен быть спектакль и т. п. Это способствовало максимальному раскрытию студийцев, освобождению от социальных и психологических масок. Поскольку в этот момент студийцы максимально незащищены от социального воздействия, психологически ранимы, определенная часть студийных занятий потребовала исключения присутствия не членов студии.

Однако здесь важно было соблюдение меры, чтобы деятельность студии не превратилась в сектантство. Для этого необходимо было сохранять направленность студийной работы к выходу на зрителя, в глубинном осознании всеми участниками, что зритель в театре является неотъемлемой составляющей творческого акта, сам находясь в состоянии творчества. Наравне с актерами он созидает персонажей, творит и переживает образы, ощутимо влияет на происходящее на сцене. Поэтому самопознание и самораскрытие индивидуальной психофизической природы актера осуществляется с главной целью – эффективного нахождения глубинной внутренней духовно-эмоциональной связи между актером и зрителем в процессе спектакля для полного продуктивного взаимодействия обоих. Это не позволяет студийному учебно-творческому и лабораторному процессу оторваться от жизни, заикнуться на самом себе, потерять живую связь с аудиторией.

Целостное применение совокупности педагогических условий должно было способствовать формированию у участников театра-студии мотивации на художественно-эстетическое саморазвитие и самоактуализацию средствами театрального искусства.

Таким образом, мотивация участников студии на художественно-эстетическое саморазвитие средствами театрального искусства определялось совокупностью ценностных отношений и личностно значимых смыслов, выступающих в качестве стратегических ориентиров. Далее на их основе «накапливалось» внутреннее нравственно-эстетическое содержание личности и выстраивались позитивные взаимодействия между студийцами в процессе творческой деятельности в театре-студии.

Моделируемое в спектакле пространство предлагаемых обстоятельств пьесы и роли выступает перед студийцем в качестве проекции жизненных ситуаций и взаимоотношений между людьми, тем самым предлагая ему через осмысление роли и «вхождение в роль», через взаимодействие с партнерами оценить, прочувствовать и пережить судьбу своего сценического персонажа.

Работа над ролью предполагает анализ (самопознание) и выработку на этой основе отношения к роли, которое затем актер-студиец опосредованно воплощает в сценическом образе. Чем ярче и тоньше сыграна роль, тем глубже проявляется личностное отношение актера к персонажу, что как раз и способствует накоплению субъектного эмоционального опыта. Можно предположить, что опыт сценического личностно-эмоционального переживания найдет свое отражение в дальнейших жизненных оценках, отношениях, поведении студийца. Кроме этого, в процессе работы над воплощением сценического образа, персонажа, студийцы стремились к пониманию исполнительской сценической культуры как внутренней необходимости, создавая мир культуры в себе.

Организация занятий в театре-студии происходила таким образом, чтобы индивидуальность каждого студийца не подавлялась остальными и могла развиваться в тесном контакте с группой. Важнейшим методическим прин-

ципом в процессе овладения актерским мастерством является принцип «быть в действии», а не только «знать, как делать», его тотальное «присутствие» на сцене «здесь и сейчас». Таким образом, занятия в театре-студии сохраняют свою вариативность, методическую подвижность, в их процессе поддерживаются адаптационные механизмы творчества, а не фиксированные нормы.

Соответственно целям, критериям, социально-психологическим показателям нами было выявлено отражение данных параметров в качественном уровне освоения студийцами актерского мастерства (Таблица 3).

Таблица 3

Критерии и показатели художественно-эстетической воспитанности студенческой молодёжи в процессе творческой деятельности в театре-студии

Компоненты	Критерии художественно-эстетической воспитанности	Показатели художественно-эстетической воспитанности в процессе театральной творческой деятельности
Когнитивно-художественный	Развитое художественно-эстетическое сознание	<ul style="list-style-type: none"> - целенаправленное изучение собственной психофизической природы; - знание и понимание важнейших законов театрального искусства; - владение терминологическим и понятийным аппаратом театрального искусства; - восприятие и понимание языка художественных образов
Мотивационно-ценностный	Субъектная самоактуализация в системе нравственно-эстетических ценностей	<ul style="list-style-type: none"> - снятие психофизических зажимов, разблокировка сознания; - понимание актерской сценической культуры как внутренней необходимости; - управление творческим самочувствием; - художественно-идейная ориентация на духовные традиции русской театральной школы
Креативно-личностный	Становление индивидуальности на основе её творческой природы	<ul style="list-style-type: none"> - нахождение собственной сценической органики; - развитие воображения и фантазии; - развитие коммуникативных навыков сценического общения; - высвобождение позитивной творческой энергии на сценической площадке
Активно-деятельностный	Творческая самореализация в театральной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - способность к целевому, осознанному сценическому действию; - достижение импровизационного самочувствия в сценических условиях; - реализация навыков актерской техники в самостоятельных актерских этюдах; - воплощение основных черт внутренней и внешней характерности в создании персонажа.

Социально-педагогическая диагностика проводилась с помощью специальных методик, актерских тренингов и творческих заданий, представленных в приложении № 1 и № 2.

На основе сравнительного анализа теоретически выделенных критериев и эмпирических показателей также были определены уровни освоения актерского мастерства в театре-студии, что является показателем сформированности компонентов художественно-эстетической воспитанности студентов: пассивный, конструктивный и креативный (Таблица 4).

Таблица 4

Уровни художественно-эстетической воспитанности студенческой молодёжи в процессе творческой деятельности в театре-студии

Когнитивно-художественный компонент		
Критерий: Развитое художественно-эстетическое сознание		
Показатели уровней формирования		
1. Высокий (креативный)	2. Средний (конструктивный)	3. Низкий (пассивный)
<ul style="list-style-type: none"> - Целенаправленное и системное изучение собственной психофизической природы. - Высокий уровень знаний и самостоятельность суждений в области театрального искусства. - Владение терминологическим и понятийным аппаратом театрального искусства. - Высокая степень восприятия и понимания языка художественных образов. 	<ul style="list-style-type: none"> - Интерес к изучению собственной психофизической природы как средством работы над собой. - Достаточный уровень знаний, суждения с опорой на авторитеты в области театрального искусства. - Знакомство с основами терминологического и понятийного аппарата театрального искусства. - Достаточный уровень восприятия и общее понимание языка художественных образов. 	<ul style="list-style-type: none"> - Познавательная деятельность не осознается как направленная «внутрь себя» и выражается в стереотипных реакциях. - Общие поверхностные знания, расхожие суждения в области театрального искусства. - Слабое представление об основных терминах и понятиях театрального искусства. - Низкий уровень восприятия, слабое владение образным языком.

Мотивационно-ценностный компонент		
Критерий: Субъектная самоактуализация в системе нравственно-эстетических ценностей		
Показатели уровней формирования		
1. Высокий (креативный)	2. Средний (конструктивный)	3. Низкий (пассивный)
<ul style="list-style-type: none"> - Снятие психофизических зажимов, разблокировка сознания. - Понимание актерской сценической культуры как внутренней необходимости. - Высокая степень управления творческим самочувствием. - Идеино-художественная ориентация на духовные традиции русской театральной школы. 	<ul style="list-style-type: none"> - Сознательная творческая активность в снятии психофизических зажимов, разблокировке сознания. - Отношение к актерскому творчеству как к практической возможности осуществления личностных перспектив в творческом самовыражении. - Достаточная сознательная активность в овладении механизмом управления творческим самочувствием. - Достаточная сформированность персональной ценности духовных традиций русской театральной школы. 	<ul style="list-style-type: none"> - Фрагментарная ситуативная активность, частичная заблокированность психофизического аппарата. - Неустойчивость интереса к актерскому творчеству, низкий уровень мотивов творческого саморазвития. - Слабое владение творческим самочувствием, зависимость от внешних и внутренних факторов. - Отсутствие персональной позиции в отношении национальных культурных традиций.

Креативно-личностный компонент		
Критерий: Становление индивидуальности на основе её творческой природы		
Показатели уровней формирования		
1. Высокий (креативный)	2. Средний (конструктивный)	3. Низкий (пассивный)
<ul style="list-style-type: none"> - Существование на сценической площадке в индивидуальной органике. - Высокий уровень развития воображения и фантазии, способность к произвольному «включению». - Высокий уровень развития коммуникативных навыков сценического общения. - Высвобождение позитивной творческой энергии на сценической площадке, радость творчества. 	<ul style="list-style-type: none"> - Поиск собственной сценической органики в предлагаемых обстоятельствах. - Достаточный уровень развития воображения и фантазии при наличии дополнительных стимулов и манков. - Общение с партнером приобретает эмоциональность и непосредственность. - Накопление позитивной творческой энергии на сценической площадке, творчество как интересный труд. 	<ul style="list-style-type: none"> - Низкий уровень органики, заштампованность сценического поведения. - Слабо развитое воображение и способность фантазировать, затруднения в произвольном «включении». - Частичная блокировка процесса сценического общения с партнером. - Состояние энергетического коллапса на сценической площадке, творчество как тяжелое усилие, повинность.

Активно-деятельностный компонент		
Критерий: Творческая самореализация в театральной деятельности		
Показатели уровней формирования		
1. Высокий (креативный)	2. Средний (конструктивный)	3. Низкий (пассивный)
<ul style="list-style-type: none"> - Способность к самостоятельному целевому, осознанному сценическому действию. - Произвольное достижение импровизационного самочувствия в сценических условиях. - Самостоятельность в реализации навыков актерской техники в актерских этюдах. - Владение мастерством воплощения основных черт внутренней и внешней характеристики в создании образа. 	<ul style="list-style-type: none"> - Направленность к достижению цели путем сценического действия при точной постановке актерской задачи. - Непроизвольное возникновение импровизационного самочувствия в сценических условиях при наличии благоприятных факторов. - Опора на партнеров и других студийцев в реализации навыков актерской техники в актерских этюдах. - Стремление к воплощению основных черт внутренней и внешней характеристики в работе над персонажем. 	<ul style="list-style-type: none"> - Слабое владение природой сценического действия, стремление играть чувства, слабое понимание актерской задачи. - Стремление существовать в заранее определенных и отретированных схемах, внутренняя неуверенность при отклонении от сценического шаблона. - Необходимость детального участия педагога-режиссера в реализации актерских навыков. - Затруднение выхода из положения «я в предлагаемых обстоятельствах» при работе над персонажем.

Формирующий эксперимент включал в себя три последовательных этапа, реализуемых в течение трех лет (2010-2013 гг.).

Первый этап: Вводный, ценностно-ориентационный. Основным содержанием данного этапа являлась педагогическая поддержка познавательной активности участников студии, содействие их психофизической разблокировке, формирование мировоззренческой ориентации и ценностно-смысловой мотивации. Целостное применение совокупности выделенных педагогических условий было направлено на развитие у участников театра-студии мотивации на формирование зрелой эстетической культуры, самоактуализацию и саморазвитие средствами театрального искусства. Ориентация студийцев на данный процесс осуществлялась путем последовательного выстраивания ценностного отношения к театральному искусству, способному раскрыть для личности всю гамму общечеловеческих ценностей. Формирование ценностно-смысловой основы происходило у студийцев в процессе проживания и

осознания ими тренингов, упражнений, этюдов, репетиций. Познавательная активность в области искусства развивалась благодаря таким формам как беседа, посещение спектаклей, выставок, совместное чтение прозы, поэзии и драматургии.

В совместной творческой работе осуществлялся опосредованный поиск опорных мотивов, потребностей, отношений, благодаря которым происходит процесс художественно-эстетического воспитания посредством театрального искусства. Практическая вовлеченность в творческий процесс в театре-студии предполагала нацеливание не столько на достижение высоких технических результатов, сколько воспитание в студийцах творческого отношения к театральному искусству, окружающему миру, партнерам, самому себе. В результате первого этапа творческой работы в театре-студии у студийцев наблюдается приращение когнитивно-художественного и мотивационно-ценностного компонентов художественно-эстетической воспитанности.

Второй этап: Основной, активно-деятельностный. На этом этапе происходит развитие креативности, выявление творческой индивидуальной природы, поиск и исследование способов и форм сценической выразительности, формирование навыков творческо-личностной коммуникации. Здесь представляется целесообразным использование ведущего метода театральной студийной педагогики - сознательное воздействие на психофизику актера с целью самопробуждения подсознательной природы творчества. Участие в драматической ситуации, осмысление и нравственная оценка поступков героев пьесы, ее основного конфликта, идейно-тематической направленности помогает в формировании художественного самосознания личности, развивает основные духовные средства и способности творца, эмоциональные (эмоции, вдохновение, фантазия, воображение), рациональные (талант, знание жизни, наблюдательность, опыт, мировоззрение, трудолюбие) и подсознательные (интуиция, прозрение, озарение). В данном контексте особенно большое значение приобретает выбор репертуара, его идейно-нравственная основа, глубина осмысления жизненных явлений, совершенство и многопла-

новость художественных образов. Так, на протяжении всего периода формирующего эксперимента в театре-студии были выпущены спектакли «Вдовы» С. Мрожека, «Моя любовь Электра» Л. Дюрко, «Буря» В. Шекспира.

В результате второго этапа творческой деятельности в театре-студии у студийцев проявляется осознанная направленность к самопознанию своей творческой природы и самореализацию своей творческой индивидуальности, воспитанию в себе гармоничного позитивного мироотношения на основе глубоких эстетических переживаний. Возникновение атмосферы сотворчества в результате особого творческого межличностного взаимодействия в студии способствует снятию психофизических зажимов, освобождению от комплексов, развитию эмпатии и коммуникабельности. В целом наблюдается заметное повышение уровня художественно-эстетической воспитанности по креативно-личностному компоненту.

Третий этап: Результативный, индивидуально-творческий. На протяжении третьего этапа осуществляется достижение студийцами импровизационного самочувствия как ощущения внутренней свободы в заданных внешних обстоятельствах и реализация его в сценической импровизации. При этом студийцы достигают достаточно высокого уровня сценической автономности, реализуя приобретенные навыки актерской техники в самостоятельных актерских этюдах. Происходит творческая самореализация уникальной индивидуальности студийца в процессе общей работы над спектаклем (репетируется этюдным методом), где каждый студиец имеет возможность выступить сотворцом общего произведения. В творческом процессе достигается общегрупповая коммуникация, основанная на невербальном общении. В результате третьего этапа наблюдается повышение уровня художественно-эстетической воспитанности по активно-деятельностному компоненту.

Таким образом, в результате проведения формирующего эксперимента у студенческой молодёжи, образующей экспериментальную группу (театр-студия «Млечный путь») произошли качественные изменения в содержании компонентов художественно-эстетического воспитания, что также свиде-

тельствовало и о повышении у студийцев уровня художественно-эстетической воспитанности в целом. Данная положительная динамика позволила выполнить сравнительный и качественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи, представленный в следующем параграфе.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи

На констатирующем этапе формирующего эксперимента нами была проведена диагностика исходного уровня художественно-эстетической воспитанности участников студенческих театров-студий (51 человек). Для этого были использованы одинаковые методики диагностирования, как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Рассмотрим подробно выраженность каждого из выделенных нами критериев в соотношениях контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе на основе самооценки студентов.

Критерий «развитое художественно-эстетическое сознание». В диагностике степени выраженности показателя «художественно-творческая познавательная активность» данного критерия мы использовали методику измерения художественно-эстетической потребности (В.С. Аванесова), что позволило нам проанализировать объективно-субъективное стремление студентов к художественно-эстетическому восприятию, познанию произведений искусства, художественно-творческой деятельности, в результате которой достигаются положительные эмоции, удовлетворяются высшие потребности. В ходе констатирующего этапа эксперимента мы получили следующие результаты, представленные в Таблице 5 в процентах и абсолютных показателях.

Показатели уровней проявления художественно-эстетических потребностей у участников ЭГ и КГ на констатирующем этапе

Группа	Уровни проявления художественно-эстетических потребностей									
	низкий		ниже среднего		средний		выше среднего		высокий	
КГ	3	11,1%	2	7,4%	4	14,8%	12	44,5%	6	22,2%
ЭГ		-		-	2	8,3%	13	54,2%	9	37,5%

Таким образом, в целом у студентов контрольной группы и экспериментальной группы уровень выраженности художественно-эстетической потребности выше среднего (44,5%, 54,2%), что связано с гуманитарной творческой направленностью их будущей профессиональной деятельности. Однако у экспериментальной группы совсем отсутствуют уровни ниже среднего и низкий, немного более высокий процент студентов с уровнем выше среднего – 54,2%, и значительно большее количество студентов с высоким уровнем – 37,5%, что говорит об осознанном намерении студентов заниматься театральным творчеством, связанном со стремлением к интеллектуальной активности, развитию своих духовных возможностей, с самовыражением.

Для диагностики степени выраженности показателя «понимание и интерпретация языка искусства» мы использовали методику «Тип мышления» (Г.В. Резапкиной), анкету уровня развития эстетической культуры. Согласно выбранной методике, нами были определены 5 типов мышления, это предметно-действенное, абстрактно-символическое, словесно-логическое, наглядно-образное, креативное (творческое), синтетическое (сочетание одновременно развитых на высоком уровне трех и более типов), а также установлен уровень развития преобладающего типа (или типов) мышления. Данные констатирующего эксперимента представлены в Таблице 6 (на стр. 134).

На констатирующем этапе показатели контрольной и экспериментальной групп были примерно одинаковы. У всех студентов преобладающим явился наглядно-образный тип мышления. Это позволяет говорить о преоб-

ладании у студентов, занимающихся театральным творчеством художественного склада ума, свойственного людям творческих профессий. Немного меньше половины студентов обеих групп обладают креативным (творческим) и синтетическим мышлением, как правило, эти же студенты имеют высокий уровень развития преобладающих типов.

Таблица 6

Показатели по преобладающему типу мышления и уровню его развития у участников ЭГ и КГ на констатирующем этапе

Группа	Преобладающий тип мышления						Уровень		
	П-Д	А-С	С-Л	Н-О	К	С	низкий	средний	высокий
КГ	37%	-	48,1%	85,2%	44,4%	48,1%	7,5%	37%	55,5%
ЭГ	45,8%	20,8%	66,7%	100%	45,8%	50%	-	45,8%	54,2%

Основополагающей в определении уровня развития когнитивно-художественного компонента по показателям «понимание и интерпретация языка искусства» и «интегрально-синтетическое отражение картины мира в художественных образах» стала разработанная нами анкета уровня эстетической культуры личности. Результаты свободных ответов студентов на вопросы анкеты позволили оценить данный уровень по следующим компонентам: эстетическое восприятие, эстетическая оценка, эстетическое суждение, эстетический вкус, эстетический идеал. Уровень сформированности данных компонентов по результатам диагностической методики определялся на основе оценки двух экспертов в количестве баллов (от 1 до 3). Надежность экспертных оценок достигалась за счет согласованности мнений экспертов: если два эксперта одинаково оценивали ответ студента, то их мнения считались согласованными.

Компонент эстетическое восприятие выражает уровень, и одновременно процесс деятельности эстетического сознания, состоящей в открыто-событийном и целостном восприятии объекта или контекста как несущих в себе

заряд эстетической ценности. Составной частью эстетического восприятия является эстетическое переживание. Эстетическое восприятие всегда внутренне творческий процесс, причастный появлению новой целостности бытия, пусть только феноменальной, а еще не реальной. Это процесс образования нового видения мира, в свете которого преобразается и мир реальный. В сфере искусства эстетическое восприятие выступает как сотворчество воспринимающего, как бы наряду с автором или даже независимо от него воссоздающего открывающийся эстетический смысл произведения. И поэтому оно всегда связано с феноменом эстетического истолкования, художественной интерпретации.

На констатирующем этапе студенты контрольной группы выявили уровень эстетического восприятия ниже среднего (25,9 %), на вопрос «какой вид искусства оказывает на Вас наибольшее влияние и почему?» 33,3% респондентов затруднились в ответе или ответили «никакой», 18,5% - назвали кино, 14,8% - музыку, 11,1% - живопись, 7,5% - танец, 7,5% - театр, 7,5% - литературу, 3,7% - фотографию. Некоторые назвали несколько видов, 11,1% респондентов отметили, что все виды искусства оказывают на них сильное влияние, что предполагает отсутствие личностных предпочтений и склонностей. Только 33,3% студентов контрольной группы смогли обосновать свой выбор. На вопросы о том, «может ли способность к сопереживанию выступать личностным средством познания и освоения действительности?» и личном опыте восприятия, 18,5% респондентов затруднились ответить, 37% ответили «нет» и 44,5% дали утвердительный ответ.

В экспериментальной группе студенты выявили средний уровень эстетического восприятия (54,2%), из них 69,2% смогли пояснить свой ответ, затруднились в ответе всего 7,6% респондентов. На первое место по степени влияния студенты этой группы поставили музыку – 54,2%, затем театр – 25%, танец – 16,7% и литературу – 12,5%, среди единичных ответов были живопись, архитектура. О способности к сопереживанию как источнику познания жизни положительно высказались подавляющее большинство студен-

тов - 83,3%, часть сопровождала свои ответы развернутым комментарием, например, «сопереживая, мы познаем других людей, мы примеряем их «шкуру» на себя, а значит, познаем их проблемы и поступки, которые еще возможно не совершали». 12,5% дали ответ «возможно» и только 4,2% ответили отрицательно. На вопрос о значении личного эмоционального опыта все респонденты высказались положительно. Отсутствие отрицательных ответов в экспериментальной группе можно объяснить потребностью студентов в самовыражении личностного эмоционального опыта, которая и побудила их заняться театральным творчеством.

Следующим компонентом эстетической культуры стала эстетическая оценка как способ установления эстетической ценности какого-либо объекта, осознаваемый результат эстетического восприятия, производимый в ценностном поле основных категорий эстетического отношения. Осуществляется в виде эстетического переживания – динамичного, эмоционально наполненного рефлексивного события, составляющего важную сторону жизни человеческого сознания и волнующего или даже потрясающего человеческую душу.

Данные констатирующего этапа выявили низкий уровень эстетической оценки у контрольной группы (22,2%) и экспериментальной группы (23,3%). Большинство респондентов затруднялись в оценке известного произведения искусства (например, «Моны Лизы» Леонардо да Винчи), или не могли обосновать свою оценку, ориентируясь на общепринятое мнение, либо признавали, что не понимают причин столь высокого значения этой картины в мировой художественной культуре. И только некоторые студенты отмечали ее загадочность, «необыкновенность», то, «что художник заложил в нее много тем», «что эта картина притягивает всех». Единственная студентка ЭГ оценила произведение по законам живописи, отметив роль заднего плана, необычной загадочной улыбки, особой атмосферы картины, созданной светом и общим цветовым решением.

Эстетическое суждение измерялось качеством нетеоретического высказывания об эстетической значимости предмета (явления), содержащее также

его оценку. Это специфическое по форме суждение эстетического вкуса. Эстетический вкус является понятием, отражающим высокий отчетливо-рефлексивный уровень эстетического сознания. В основе эстетического вкуса – интуитивная способность человека выявлять эстетические ценности и эмоционально их переживать. В результате такого переживания человек может не только выносить внутреннюю оценку и эстетическое суждение, отличать эстетически приемлемое от неприемлемого, но и получать особое духовное наслаждение, испытывать эмоциональное увлечение.

Констатирующий эксперимент продемонстрировал следующие результаты: уровень эстетического суждения и эстетического вкуса в КГ – 37% (ниже среднего), в ЭГ – 43,2% (средний). В результате анализа ответов мы выяснили следующее: в системе восприятия произведений искусства затруднения вызвали вопросы, требующие знания эстетических основ данного вида искусства, его жанров, выразительных средств.

На формирование эстетического вкуса большое влияние оказывают средства массовой информации и массовая культура. Место классической музыки в эстетических приоритетах студентов невелико, среди названных любимых композиторов чаще всех – Бах, Моцарт, Бетховен, реже – Вивальди, Чайковский, Шопен, один ответ – Вагнер. Но многие затруднились при этом назвать свое любимое произведение этого композитора и описать, какие образы возникают у него при прослушивании. На основе этого видно, что студенты чаще всего воспринимают музыку как средство установления своего эмоционального равновесия или развлечения. Исходя из ответов на вопрос «какое направление современной музыки Вам нравится?» мы заключили, что явное предпочтение отдается электронной музыке, поп, року, рэпу, значительно реже встречается авторская песня, джаз, кантри, фолк.

Примерно такие же результаты дал анализ ответов на вопросы о предпочитаемом направлении в живописи, любимом художнике, писателе. Подавляющее большинство студентов не являются активными потребителями данных видов искусств, плохо в них разбираются, затрудняются в воспри-

ятии. Например, многие отмечали, что проза им ближе, чем поэзия, так как она проще и понятнее. Среди жанров кино самыми распространенными являются боевики, фильмы ужасов, комедии, мелодрамы, в экспериментальной группе чуть больший процент респондентов называет фэнтези, драмы.

На вопрос «с каким из литературных героев Вы ассоциируете себя и почему?» студенты обеих групп чаще всего называли Обломова, Раскольникова, Маргариту, Анну Каренину, Наташу Ростову, 28% респондентов затруднились ответить на этот вопрос, 74% не смогли пояснить свой ответ. Это указывает на довольно низкий уровень личностной вовлеченности в процесс восприятия литературы, стертость понятия эстетического идеала. По совокупности всех компонентов данные оценки уровня сформированности эстетического кругозора на констатирующем этапе эксперимента представлены в Таблице 7.

Таблица 7

Уровни сформированности эстетического кругозора у участников ЭГ и КГ (в абс. показателях и %) на констатирующем этапе

Группа	Уровень эстетического кругозора									
	низкий		ниже среднего		средний		выше среднего		высокий	
КГ	1	3,7%	9	33,3%	14	51,8%	2	7,5%	1	3,7%
ЭГ		-	5	20,8%	15	62,5%	3	12,5%	1	4,2%

Изучение субъективной картины жизненного пути в большей степени связывают со зрелыми возрастами или с профессиональной деятельностью (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач и др.). На наш взгляд, интересным является изучение картины жизненного пути в юношеском возрасте, так как именно в этом возрасте формируются целостные представления о мире и собственной жизни в нем. Для выявления модели жизненного пути у студентов нами был использован тест «Картина жизни». Студентам предлагалось выбрать подходящее к ним утверждение из двух вариантов: «я сам управляю своей жизнью», «человек не может сам выбирать свою жизнь», а затем, в за-

висимости от выбранного, указать одну из 9-ти предложенных картин жизни. Выбор одного из двух вариантов определяет то, насколько жизнь человека является осмысленной.

По данным констатирующего эксперимента в контрольной группе активную жизненную позицию проявили 66,7% студентов, из них 48% определили свою жизнь как партию в шахматы, где все подчинено логике, подсчитано и взвешено. Эти студенты в своей жизненной позиции больше ориентируются на результат и не настроены получать удовольствие от процесса жизни. 24% респондентов, напротив, отметили жизнь как приятное путешествие, полное жизненных наслаждений и удовольствий. И только 16% определили свою жизнь как путь духовного поиска и самосовершенствования, и 12% – как созидание, творчество. Примерно такая же картина на констатирующем этапе наблюдалась и в экспериментальной группе.

Констатирующий эксперимент выявил тот факт, что подавляющее число респондентов как в контрольной, так и в экспериментальной группе имеют выше среднего и высокий уровень художественно-эстетической потребности, но не обладают при этом соответствующими знаниями. Это актуализировало возможность специфической организации педагогической поддержки, направленной на помощь студентам в овладении ими способами и средствами художественно-эстетического развития.

Благодаря тому, что юношеский возраст сензитивен, он является наиболее благоприятным в формировании ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности. Умение определить цели, расставить ценностные приоритеты в жизни является важным показателем зрелости личности студента. Поэтому следующая группа тестов была направлена на раскрытие выраженности показателей *критерия «субъектная самоактуализация в системе духовно-нравственных ценностей»*.

Для раскрытия данного критерия нами были использованы методика «Ценностные ориентации» (М. Рокича), методика мотивации учебной деятельности (А.Н. Реана и В.А. Якунина, модификация Н.Ц. Бадмаевой), анкета

на мотивацию занятия театральным творчеством (для экспериментальной группы). Первый комплекс вопросов методики «Ценностные ориентации» (М. Рокича) дифференцирует степень значимости жизненных целей. Ему отвечал Список А, содержащий так называемые терминальные ценности, которые можно отнести к характеристикам внутреннего мира человека. Список Б содержал инструментальные ценности, выявляющие приоритетные способы, используемые человеком для достижения своих целей. Перечень ценностей был представлен респондентам для ранжирования, при этом 1 ранг присваивался самой значимой ценности, 18 – самой не значимой. Данный комплекс позволил раскрыть внутренние психофизические мотивы и внешние социокультурные стимулы, определяющие выбор способа взаимодействия студентов с внешним окружением.

Как показал анализ результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, в целом у большинства студентов обеих групп ни один из тестируемых ценностных ориентиров не имеет высокого уровня значимости. Однако, у студентов КГ наблюдается тенденция к приоритетности биосоциальных ценностей, среди которых на первом месте располагаются ценности личной жизни и благополучия – любовь (5,9), материально обеспеченная жизнь (6,6), наличие хороших и верных друзей (7), здоровье (8,8), удовольствия (9), а затем – ценности профессиональной самореализации – активная деятельная жизнь (6,6), интересная работа (8,5); средние показатели по значимости занимает группа ценностей качеств личности – уверенность в себе (6,1), свобода (8,4), жизненная мудрость (10,1). Последние места в ранжируемом списке терминальных ценностей занимают культурно-духовные ценности – творчество (8,6), познание (9,5), развитие (11,2), красота природы и искусства (14), счастье других (14,8).

В иерархии инструментальных ценностей доминируют конформистские ценности (воспитанность, самоконтроль, широта взглядов) и ценности общения (жизнерадостность, честность, чуткость), средние места занимают ценности дела (образованность, независимость, эффективность в делах), на по-

следних местах находятся ценности самоутверждения (непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы) и альтруистические ценности (терпимость).

У студентов экспериментальной группы выявилось незначительное преобладание важности абстрактных ценностей по сравнению с конкретными. На первом месте также стоят ценности личной жизни – любовь (5,9), счастливая семейная жизнь (5,7), затем идут ценности качеств личности – свобода (7,6), уверенность в себе (8,5) и профессиональной самореализации – развитие (6), активная деятельная жизнь (7,4), интересная работа (9,4). Культурно-духовные ценности занимают средние места – развитие (6), познание (7,7), творчество (9,2), красота природы и искусства (10,9), счастье других (11,9). Последними в списке названы – удовольствия (13), общественное признание (13,4). В списке инструментальных ценностей на первых местах также располагаются конформистские ценности (воспитанность, самоконтроль, широта взглядов), средние позиции занимают ценности общения, этические и альтруистические ценности, на последних местах в списке находятся ценности дела и самоутверждения.

Несмотря на незначительные различия, у студентов обеих групп на констатирующем этапе эксперимента была выявлена слабая систематизация и иерархическая структура ценностных ориентиров с преобладанием биосоциальных ценностей-целей в сочетании с ценностями общения и конформистскими ценностями-средствами.

Показатель мотивационной рефлексии как основы художественно-эстетической деятельности был нами измерен с помощью диагностики мотивация учебной деятельности (А.Н. Реана и В.А. Якунина, модификация Н.Ц. Бадмаевой). Студентам предлагалось оценить мотивы своей учебно-творческой деятельности в театре-студии по степени значимости в баллах (от 1 до 5). Данные констатирующего этапа представлены в Таблицах 8 и 9 (на стр. 142).

Согласно данной методике нами были подсчитаны средние показатели по 7 шкалам.

- Шкала 1. Коммуникативные мотивы
- Шкала 2. Мотивы избегания
- Шкала 3. Мотивы престижа
- Шкала 4. Профессиональные мотивы
- Шкала 5. Мотивы творческой самореализации
- Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы
- Шкала 7. Социальные мотивы

Таблица 8

*Данные самооценки участниками ЭГ и КГ
мотивации учебной деятельности на констатирующем этапе*

Группы	Средний балл по шкалам						
	1	2	3	4	5	6	7
КГ	3,7	2,5	3	3,8	3,3	3,6	3,4
ЭГ	3,6	2	2,8	3,9	3,5	3,6	3,1

Таблица 9

*Данные самооценки участниками ЭГ и КГ
мотивации учебной деятельности (по шкалам) на констатирующем этапе*

Шкалы мотивов	Группы			
	КГ		ЭГ	
	место	уровень	место	уровень
Коммуникативные	2	высокий	2	высокий
Избегания	7	низкий	6	низкий
Престижа	6	средний	5	средний
Профессиональные	1	высокий	1	высокий
Творческой самореализации	5	средний	3	средний
Учебно-познавательные	3	высокий	2	высокий
Социальные	4	средний	4	средний

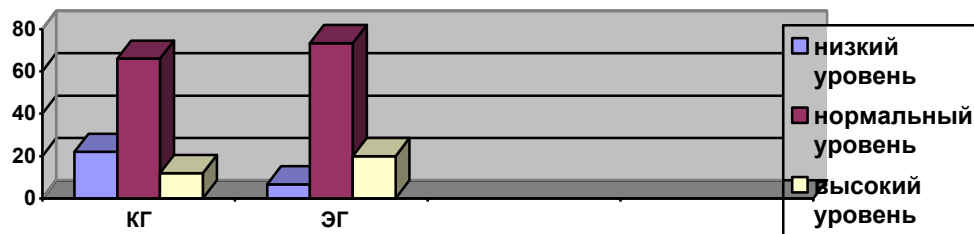
Анализ результатов, полученных в КГ и ЭГ, показал, что, несмотря на отдельные различия в обеих группах, доминируют одинаковые мотивы. При этом зафиксирован высокий уровень профессиональных и учебно-познавательных мотивов, что может указывать на преобладании интересов, а воз-

можно, и склонностей к данной области профессиональной деятельности. Также на высоком уровне находятся коммуникативные мотивы, что, видимо, обусловлено гуманитарной направленностью будущих профессий. У ЭГ немного выше, чем в КГ, показатель мотивов творческой самореализации, влияние данных мотивов объясняет осознанное стремление студентов этой группы заниматься театральным творчеством в студии.

Критерий «становление индивидуальности на основе ее творческой природы» креативно-личностного компонента художественно-эстетической воспитанности и *«самореализация в творческой деятельности»* активно-деятельностного компонента были нами диагностированы с помощью методики диагностики уровня эмпатии (И.М.Юсупова), методики «Кто Я?» (М.Куна), диагностики креативности (Е.Торренса) и методики незаконченных предложений. Данные констатирующего этапа методики определения уровня эмпатии представлены на Диаграмме 1

Диаграмма 1

**Уровень развития эмпатии у участников ЭГ и КГ
на констатирующем этапе
(в % от общего числа респондентов по каждой группе)**



Эмпатия, или способность к сопереживанию, является сложным, многоуровневым процессом и важной составляющей личности. Эмпатия тесно связана с альтруистическими мотивами, мотивами эмпатийного поведения, и коммуникативными особенностями личности и является фактором мотивации и становления личности.

Принцип построения методики экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупова основан на том, что сопереживание и сочувствие могут возникать и проявляться с большой силой не только в отношениях людей и животных,

которые существуют реально, но и в изображениях и произведениях литературы, кино, театра, живописи, скульптуры. Методика состоит из 36 утверждений, с которыми испытуемые соглашаются, или опровергают. Результаты ответов заносятся в специальные бланки и распределяются по шести графам. На констатирующем этапе было высчитано количество баллов и определен уровень эмпатии у двух групп. При обработке результатов использовались критерии достоверности, разработанные автором методики.

В результате проведенного анализа было установлено, что исходный уровень эмпатии примерно одинаков в контрольной и экспериментальной группах и является нормальным (средним), хотя в экспериментальной группе немного больший процент студентов со средним и высоким уровнем.

В изучении проблемы становления творческой идентичности личности Е.Я. Басин в качестве ее необходимого признака обозначает эстетическую направленность, окрашивающую все психологические проявления человека (чувства, мысли, характер), а также все другие ценностно-смысловые составляющие личности. С целью изучения идентичности и личностных особенностей студентов, занимающихся театральным творчеством, мы использовали методику «Кто я?» (М. Куна). Все ответы студентов были разделены на 3 группы: объективные (социальные, физические, материальные), индивидуальные и профессиональные характеристики. Внутри индивидуальных характеристик были выделены специфические личностные характеристики, а также характеристики, определяющие творческое «Я», художественно-эстетическую направленность личности студентов.

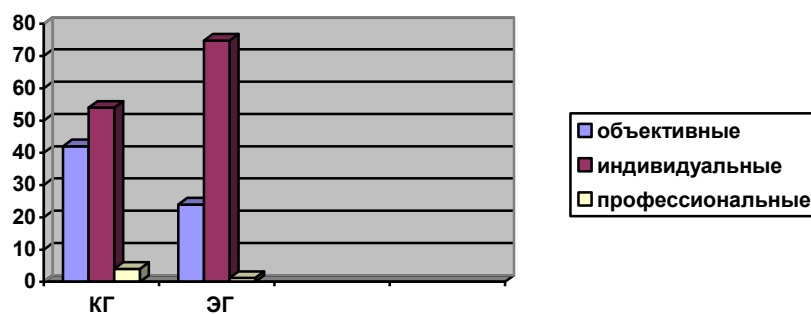
Анализ данных констатирующего этапа, полученных с помощью методики «Кто Я?», позволил выявить следующие особенности идентичности студентов. Согласно полученным данным, студенты КГ имеют средний, а студенты ЭГ достаточно высокий уровень развития рефлексии. Среднее количество характеристик самоописания студентов КГ – в среднем 12, ЭГ – 16. Таким образом, студенты, занимающиеся в театре-студии «Млечный путь» (73% студийцев) проявили большую склонность к самоанализу.

Кроме этого, у 66,7% студентов ЭГ при оценке характеристик самоописания присутствовали «?». Данный знак оценки, по мнению психологов, используется людьми достаточно редко: один или два знака «?» ставят только 20% обследуемых. На основе этого можно сделать предположение о наличии у большей части студентов ЭГ кризисных переживаний и косвенно свидетельствовать об их готовности к переменам.

Все ответы студентов были разделены на объективные, индивидуальные и профессиональные характеристики самоописания. Сравнительный анализ результатов выборок на констатирующем этапе представлен на Диаграмме 2

Диаграмма 2

***Соотношение характеристик самоописания участников ЭГ и КГ
на констатирующем этапе
(в % от общего количества ответов в каждой группе)***



Как видно на диаграмме, в самоописаниях студентов экспериментальной группы в большей степени, чем в КГ, преобладают индивидуальные характеристики, выраженные преимущественно в описании их черт характера (гордый, свободный, отзывчивый, эмоциональный), пристрастий (любящий природу, игрок в дозор, геймер, курильщик), увлечений (спортсмен, меломан, фанат, рок-н-рольщик) и т.д. Такие результаты говорят о ярко выраженной индивидуальности студентов, решивших заниматься театральным творчеством, их сильном стремлении к самораскрытию, а также демонстративности, свойственной творческим личностям. Однако сильный пропорциональный дисбаланс между объективными и индивидуальными характеристиками в сторону последних в ЭГ говорит как о наличии выраженной индивидуальности, так и сложностях в выполнении правил, которые исходят от тех или

инных социальных ролей, а также в некоторых случаях при отсутствии объективных характеристик (41,7% студентов ЭГ) о возможном кризисе идентичности или инфантильности личности. Это подтверждается малым количеством профессиональных самоописаний в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

Анализ индивидуальных характеристик позволил выделить следующие особенности в личностных самоописаниях студентов обеих групп.

Во-первых, активное использование метафорических самоописаний (как отдельными словами, так и словосочетаниями). При этом студенты ЭГ в большей степени склонны к использованию метафор – 79,2% всех характеристик этой группы, относительно КГ – 29,6%. Примеры метафорических описаний по данным КГ и ЭГ: грусть; фиалка; зима; дождь; планктон; тишина; радуга; пирожок; ведьма; часть искусства; одинокий цветок; тот, кто спас мир; вещь в себе; маска; черная дыра; бесконечность; вода; огонь; старичок-боровичок; цепь жизни; хаотическое движение; таблетка счастья.

Во-вторых, самописание личных ресурсов (черт характера, позволяющих добиваться поставленных целей). Например, упорный, трудолюбивый, сильный, старательный и т.п. Описание личных ресурсов, встречающееся у студентов ЭГ – 16,7% и КГ – 14,8%.

В-третьих, присутствие в самоописаниях личностных характеристик, связанных с творчеством. К таким характеристикам относятся:

- самооценка творческих возможностей (способный, талантливый и пр.);
- ориентация на рефлекссию и познание мира (познающий, ищущий, думающий, наблюдающий, мыслитель, философ и пр.);
- творческое восприятие мира (романтик, мечтатель, эстет, идеалист и пр.);
- деятельное творческое Я – характеристика себя в качестве создателя творческого продукта (творец, создающий, выдумщик, фантазер).

Данные констатирующего эксперимента показывают, что творческие характеристики представлены в самоописаниях студентов контрольной и экс-

периментальной групп примерно в равной степени и малом количестве. У студентов КГ – 7,5 % всех самоописаний, ЭГ – 6%.

Уровень креативности был диагностирован нами с помощью методики Е. Торренса. Креативность, согласно Торренсу, это чувствительность к задачам, дефициту и пробелам знаний, стремление к объединению разноплановой информации. Креативность выявляет связанные с дисгармонией элементов проблемы, ищет их решения, выдвигает предположения и гипотезы о возможности решений.

Студентам было предложено два рисуночных теста, время выполнения задания не ограничивалось. Художественный уровень исполнения в рисунках не учитывался. При обработке результатов всего теста была сделана оценка по пяти показателям: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и «абстрактность названий». «Беглость» характеризует творческую продуктивность человека. «Оригинальность» – самый значимый показатель креативности. Степень оригинальности свидетельствует о самобытности, уникальности, специфичности творческого мышления. «Абстрактность названия» выражает способность выделять главное, способность понимать суть проблемы, что связано с мыслительными процессами синтеза и обобщения. «Сопротивление замыканию» отображает «способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывать принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальную идею». «Разработанность» отражает способность детально разрабатывать придуманные идеи. Данные констатирующего этапа отражены в Таблице 10.

Таблица 10

***Уровень креативности у участников ЭГ и КГ
на констатирующем этапе (в абс. числах и %)***

Группы	Уровень креативности					
	ниже нормы		норма		выше нормы	
КГ	8	29,5%	17	63%	2	7,5%
ЭГ	6	25%	18	75%	-	-

В среднем, студенты обеих групп набрали следующее количество баллов: КГ – 27,1, ЭГ – 28,8; что соответствует среднему уровню креативности (несколько ниже нормы). При этом в распределении факторов креативности, во всех группах самый высокий показатель по беглости (27,5; 27,1), на втором месте в КГ и ЭГ – сопротивление замыканию (12,3; 11,9), затем оригинальность (15,9; 16). Самые низкие показатели в обеих группах по фактору абстрактность названия (3,5; 4).

Модифицированная методика «Незаконченные предложения» применялась с целью изучения имеющихся у студентов представлений о себе (творческая направленность в личностных вопросах). Качественный анализ позволяет все высказывания разделить на три группы по типу эмоциональных реакций:

- 1) конструктивные реакции, отражающие ориентацию на саморазвитие, самоутверждение личности, самоопределение, конструктивное общение, внимание к родителям и близким;
- 2) конфликтные реакции, содержанием которых является чувство вины, недовольство собой и окружающими, агрессия, пессимизм и разочарованность;
- 3) нейтральные реакции, которые не позволяют судить об эмоциональном состоянии человека, так как он не смог или не захотел пойти на самораскрытие, отделившись шуткой или ничего не значащей фразой.

В результате мы получили следующие данные: конструктивные реакции в КГ составляют 59,2% от всех ответов, в ЭГ – 70%; конфликтные реакции – в КГ – 18,6%, в ЭГ – 12%; нейтральные реакции – в КГ – 22,2%, в ЭГ – 18%. Это говорит о том, что студенты обеих групп находятся примерно в равной степени открытости, но студенты экспериментальной группы в большей степени имеют положительный эмоциональный фон.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Незаконченные предложения», позволил выделить следующие личностные особенности студентов: - внимание к творчеству (творческая самореализация); - самопознание и саморазвитие; - присутствие «глобальных» жизненных целей (желание

стать счастливым, познать мир, изменить мир к лучшему, альтруизм, стремление достичь гармонии и т.п.); - внимание к семье, близким (желание создать семью, сделать счастливыми близких, родителей); - профессиональная самореализация (профессиональные планы, самоутверждение, стремление к успеху); - страх одиночества, смерти (страх быть ненужным, невостребованным и т.п.).

Из полученных данных стало известно, что для студентов экспериментальной группы более характерны «глобальные» жизненные цели, связанные с их стремлением быть счастливыми, достичь гармонии с собой и с окружающим миром, а также проявлять внимание к семье и близким. Существенных различий в жизненной ориентации студентов на творчество, самопознание и саморазвитие, профессиональную самореализацию не выражено. Страх одиночества, смерти, который часто формулировался респондентами как боязнь быть забытыми, ненужными, умереть, в равной степени присущ студентам обеих групп.

На основе совокупного анализа данных нами были обобщены итоговые результаты и сделаны соответствующие выводы по выраженности уровней художественно-эстетической воспитанности студентов (Таблица 11).

Таблица 11

Результаты уровневых измерений художественно-эстетической воспитанности участников ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента (в абс. числах и % от общего числа по каждой группе)

Уровень	КГ		ЭГ	
Низкий (фрагментарный, обыденный)	11	40,7%	10	41,7%
Средний (достаточный, информативный)	14	51,8%	11	45,8%
Высокий (интегральный, творческий)	2	7,5%	3	12,5%

И хотя этот результат ненамного выше, чем у студентов, не занимающихся театральным творчеством, все же он может быть сопоставим с общим результатом социологического опроса. Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента, в ходе которого было проведено диаг-

ностическое исследование исходного уровня художественно-эстетической воспитанности, показал, что около половины студентов находятся на среднем уровне (51,0 %), немного менее половины – на низком (41,2 %), и только малая часть студентов находится на высоком уровне (7,8 %). При этом обе группы (КГ и ЭГ) по своим показателям были примерно равноценны.

На основании проведенного анализа данных уровневых измерений художественно-эстетической воспитанности, мы выявили приоритетные направления формирующего эксперимента с учетом приведенных выше комплекса педагогических условий и технологии, необходимых для реализации данного процесса средствами студийной театральной педагогики. Формирующий этап эксперимента осуществлялся в течение трех лет со студентами ЭГ в театре-студии «Млечный путь».

Следует отметить, что на различных этапах формирующего эксперимента нами были проанализированы не только результаты проведенного анкетирования, которые не позволяют в полной мере оценить объективную картину выраженности соответствующих критериев и показателей, но и данные, полученные в связи с использованием комплексных методик упражнений и тренингов, развивающих (тестирующих) актерские способности (М.Б. Александровская, Л.В. Грачева, Е. Грозовский, К.С. Станиславский, М.А. Чехов и др.). Это позволило нам скорректировать результаты представленных самооценок студентов, особенно по креативно-личностному и активно-деятельностному компоненту художественно-эстетической воспитанности.

Результаты диагностического контроля (промежуточного и итогового) в КГ и ЭГ, уточняющих качественное состояние компонентов художественно-эстетической воспитанности, и их динамику в процессе опытно-экспериментальной работы, сравнивались с результатами входного контроля и данными констатирующего эксперимента.

В ходе подведения итогов опытно-экспериментальной работы нами применялись следующие виды анализа: уровневый – прослеживание уровней сформированности компонентов художественно-эстетической воспитанности

по соответствующим им показателям; комплексный – определение динамики сформированности всех компонентов художественно-эстетической воспитанности; сравнительный – сопоставление уровней сформированности художественно-эстетической воспитанности у студентов контрольной и экспериментальной групп в условиях констатирующего и формирующего эксперимента.

Обработка итоговых данных опытно-экспериментальной работы производилась на основе использования следующих методов: включенное наблюдение; творческие задания; собеседование; анализ результатов участия театра-студии «Млечный путь» во Всероссийских и Международных фестивалях любительских театров; анкетирование, аналогичное проведенному нами на этапе констатирующего эксперимента по определению у студентов исходного уровня художественно-эстетической воспитанности. В качестве экспертов выступили преподаватели кафедры социально-культурной деятельности и кафедры режиссуры и мастерства актера ОГИИК.

Комплексный анализ данных показал, что у подавляющего большинства студентов экспериментальной группы отмечается большее повышение уровней сформированности всех показателей каждого из компонентов художественно-эстетической воспитанности в сравнении со студентами контрольной группы, чему способствовала целостная система действий, осуществленная нами в ходе реализации творческо-педагогического процесса.

Критерий *развитие художественно-эстетического сознания* в итоге получил следующую динамику развития уровней художественно-эстетической воспитанности в обеих группах. В экспериментальной группе произошло увеличение количества студентов с высоким уровнем художественно-эстетической потребности, тогда как показатели в контрольной группе остались на прежнем уровне. Можно сделать вывод о том, что первоначальный мотив интереса к театральному творчеству в ЭГ выступает как постоянный побудитель к познанию, перерастая в устойчивую потребность в искусстве. Также у студентов ЭГ наблюдалось увеличение степени развития предметно-дейст-

венного мышления (на 14%), словесно-логического (на 13,4%), что было связано с актерской деятельностью, а также креативного мышления (на 27,3%) и синтетического (на 26,7%), что позволяет говорить о влиянии актерских тренинговых и этюдных практик на развитие мышления.

В целом, у студентов КГ наблюдались небольшие изменения, связанные с возросшей ролью театра, а также отсутствием затруднений при ответе на вопросы о роли искусства в их жизни, ответы стали более подробными и глубже мотивированными. Большие изменения произошли в ЭГ, прежде всего, больше половины респондентов в качестве вида искусства, оказывающего наиболее сильное влияние на их личность, назвали театральное искусство (54,2%), затем литературу (20,8%), живопись (12,5%), музыку (12,5%), что, несомненно, обусловлено возросшим осознанием занятия театральным творчеством (литература, живопись и музыка являются основными компонентами театра). Но для нас важнее всего было качественное изменение обоснований ответов. Если в контрольной группе студенты давали зачастую сжатые, неэмоциональные ответы, которые практически не содержали комментария, то в экспериментальной группе ответы отличались эмоциональной яркостью, глубиной осмысления, подробностью и четкой сформулированностью.

Комментируя влияние на них искусства театра, студийцы писали следующее: «потому что им живу», «сиюминутное присутствие зрителя-персонажа», «в театре и живописи есть возможность размышлять самому», «основной вид деятельности», «это ближе моей природе», «дает лучше понять природу других людей», «в театре человек становится и образом, и символом, и инструментом». Это может говорить о более глубоком художественно-эстетическом саморазвитии студентов ЭГ. В целом же уровень эстетического восприятия повысился в ЭГ на 8,7% (62,5% – выше среднего), в КГ на 2,4% (44,4% – средний).

В результате формирующего эксперимента контрольный срез проявил значительный рост уровня эстетической оценки. В ЭГ – на 36,4% (66,7% – выше среднего), в КГ – на 18,7% (40,7% – средний). В пояснении высокой

эстетической значимости «Моны Лизы» в ЭГ появились такие характеристики, как «совершенная гармония, женственность и мудрость», «величие в запечатленном на века мгновении», «величие в намеках, недоговоренностях, скрытых смыслах», что позволяет говорить об осмысленности данной оценки, способности почувствовать, ощутить произведение искусства и выразить свое ощущение в художественных образах.

Значительное качественное повышение ответов в ЭГ выразилось также в том, что среди предпочитаемых направлений и жанров в различных видах искусства студенты называли символизм, сюрреализм, экспрессионизм, импрессионизм, реализм и творчество передвижников. К числу любимых композиторов добавились Шнитке, Циммер, Шуберт, Лист. В современной музыке предпочтение отдавалось джазу, фолку, фолк-року, регги, авторской песне. Перечень любимых писателей, наряду с программными, дополнили такие авторы, как Мориц, Солженицын, Довлатов, Гришковец, Ремарк, Бродский, Маяковский, Цветаева, возросла доля увлечения поэзией.

Среди жанров кино значительное место занимает арт-хаус, исторические драмы, документальное кино, детективы, фэнтези. На вопрос «почему Вам нравятся фильмы этого жанра?» студенты отвечали: «нравится думать над фильмом, сопереживать», «люблю наблюдать за взаимоотношениями», «есть над чем подумать», «многогранность смыслов», «заставляет думать, фантазировать», «позволяет мечтать о нереальном». Среди литературных идеалов студенты называют такие персонажи, как Дон Кихот, Тиль Уленшпигель, Тося из повести «Девчата», Женя Комелькова из повести «А зори здесь тихие», персонажи героического и магического характера из произведений фэнтези. Это говорит о стремлении личности к идеалу, выбранному по принципу не только внешней привлекательности, но и внутренних душевных качеств.

На основе таких данных можно сделать вывод о достаточно возросшей степени в ЭГ как эстетических знаний, так и уровня художественно-эстетической рефлексии, а, главное, – изменении потребительски-развлекательного отношения студенческой молодёжи к искусству.

В результате формирующего эксперимента увеличилось количество студентов, занимающих активную жизненную позицию (в КГ – 81,5% , из них 77,2% выбрали жизнь-путь; 18,1% - жизнь-созидание. В ЭГ – 96,3%, из них 56,5% – жизнь-путь, 43,4% – жизнь-созидание), что позволяет сделать вывод о возросшей степени зрелости жизненной позиции. Таким образом, было сглажено видимое противоречие, возникшее между результатами ответов по первому и третьему тесту, между художественно-эстетической потребностью и художественно-эстетическим развитием, в ЭГ значительно выросло понимание необходимости собственных личностных изменений.

Все это позволяет нам сделать вывод о том, что художественно-эстетическая воспитанность личности по критерию «развитое художественно-эстетическое сознание», комплексно характеризующего когнитивно-художественный компонент, формируется наиболее эффективно при систематическом восприятии художественных произведений и в процессе самостоятельного художественного творчества в театре-студии.

По критерию *субъектная самоактуализация в системе духовно-нравственных ценностей* анализ результатов формирующего эксперимента выявил некоторые изменения в КГ, связанные с повышением ранга культурно-духовных ценностей (счастье других, творчество) и качеств личности (свобода, уверенность в себе, жизненная мудрость). Ценности дела (твердая воля, образованность, смелость в отстаивании своего мнения) переместились с последних на средние позиции. Вся система приобрела большую стройность и иерархичность. По нашему мнению, такие коррективы произошли под влиянием факторов взросления, окончания учебы, необходимости жизненного самоопределения.

У студентов ЭГ произошли значительные изменения всей структуры ценностных ориентаций. В группе терминальных ценностей выявилось значительное преобладание (более, чем в 2 раза) абстрактных ценностей над конкретными. На первом месте стоят ценности качеств личности (уверенность в себе, продуктивная жизнь) и культурно-духовные ценности (разви-

тие, творчество, познание, красота природы и искусства, счастье других), средние позиции занимают ценности профессиональной самореализации (активная деятельная жизнь, интересная работа) и на последних местах – ценности личной жизни и благополучия (общественное признание, счастливая семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь, удовольствия).

Среди инструментальных ценностей на первые места переместились альтруистические (чуткость, терпимость) и этические (ответственность, широта взглядов) ценности, ценности общения (жизнерадостность, честность, ответственность), далее идут ценности дела (твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, образованность, эффективность в делах) и последними в списке названы ценности самоутверждения (непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы).

Таким образом, мы можем говорить о том, что за время проведения формирующего эксперимента у студентов, занимающихся в театре-студии «Млечный путь», произошла перестройка системы жизненных ориентаций, переоценка ценностей, связанная с активной творческой жизненной позицией и стремлением к духовно-нравственным идеалам, сбалансированности и ответственности целей и средств.

По показателям мотивации учебно-творческой деятельности в театре-студии сложилась следующая картина. У студентов КГ в сфере мотивации учебной деятельности преобладающими стали профессиональные мотивы (3,5; уровень высокий), также выросли учебно-познавательные мотивы (3,4), мотивы престижа (2,1). В ЭГ выросли показатели профессиональных мотивов (4,3) и мотивов творческой самореализации (4,2), такие же высокие показатели сохранились по группам коммуникативных (3,7) и учебно-познавательных мотивов (3,7), немного уменьшились показатели социальных мотивов (3) и мотивов избегания (1,8).

На основе этого можно утверждать о профессиональной направленности студентов ЭГ выше средних значений, об интересе к избранной специальности, о продуманном и самостоятельном выборе профессии. В КГ, напротив,

произошли незначительные положительные изменения. Таким образом, в ЭГ качественные изменения в развитии мотивации учебной деятельности обусловлены экспериментальным воздействием.

На основе анализа данных мотивации занятия театральным творчеством, на основе разработанной нами анкеты для участников театральных коллективов, мы выявили следующее. В КГ на высоком уровне находятся следующие группы мотивов: на первом месте – эмоциональные мотивы (84%), на втором месте – коммуникативные (74%). На среднем уровне – познавательные и саморазвития (67%), самоутверждения и социальные (52%). В ЭГ на высоком уровне находятся мотивы саморазвития (92%), познавательные (88%), эмоциональные (79%), коммуникативные (75%), на среднем – самоутверждения и социальные (55%). Таким образом, студенты ЭГ более направлены на процесс самораскрытия и самопознания и в целом более высоко оценивают собственную мотивацию занятия в театре-студии.

На формирующем этапе выявилась положительная динамика развития эмпатии, выраженная в отсутствии студентов с низким уровнем в обеих группах, что может говорить о влиянии театрального искусства на данный процесс. Однако в ЭГ увеличилось число студентов с высоким уровнем (33,3%, 8 человек), тогда как количество студентов с высоким уровнем эмпатии в КГ осталось прежнем. Также было выявлено, что студенты ЭГ проявляют высокий уровень эмпатии по отношению к незнакомым людям (25%), героям художественных произведений (20,8%), и детям (20,8%), а студенты КГ – к родителям (33,3%), детям (11,1%), и животным (7,4%), что также свидетельствует о художественно-эстетической направленности студентов ЭГ в развитии эмпатийной сферы.

Анализ данных формирующего эксперимента показал, что у студентов в процессе театрального творчества активно развивается представление о себе как субъекте художественно-творческой деятельности, творческого Я.

На Диаграмме 3 представлены данные формирующего эксперимента по показателям критерия *становление индивидуальности на основе ее творческой природы*.

Диаграмма 3

Соотношение компонентов индивидуальных характеристик самоописания участников ЭГ и КГ (в % от общего количества индивидуальных характеристик в каждой группе)



При этом, у студентов ЭГ среднее количество характеристик – 20, тогда как у студентов КГ – 15. Показатели всех трех компонентов в ЭГ выше, чем в КГ. У студентов ЭГ встречаются такие творческие характеристики, как: творец, художник, демиург, мечтатель, фантазерка, нечто большее, талантище, творческая личность, муза, поэт, ученик, вдохновенный, увлеченный, любознательный, ищущий, думающий, осознающий, постигающий. Значительно увеличился уровень самоописания личностных ресурсов: трудоголик, трудолюбивый, активный, экспрессивный, уверенный в себе, ответственный, сильный, целеустремленный, самодостаточный, честолюбивый.

Достаточно большой процент был отмечен и при выборе разных метафорических характеристик, например: волшебница, сказочница, река, дух, гость Вселенной, рыба-кит, ребенок, воин, волчонок, Тиль, весна, стихия, улыбка, полет, путник. Хочется отметить, что все метафоры достаточно оригинальны (почти не повторяются), что говорит о высоком уровне креативности и творческой направленности у испытуемых ЭГ. При этом такой высокий показатель творческой составляющей индивидуальных самоописаний в сочетании со значительным количеством объективных (социальных) характеристик и возросшую профессиональную идентичность указывает на успешную

социальную адаптацию при сохранении и развитии яркой индивидуальной уникальности на основе ее творческой природы.

Таким образом, благодаря экспериментальному творческо-педагогическому воздействию у студийцев происходит развитие продуктивной творческой личности в процессе театрального творчества на базе присвоения (посредством психологических механизмов подражания и эмпатии) художественного языка и эстетической культуры.

Анализ результатов формирующего эксперимента по уровню креативности представлен в Таблице 12, сравнительный анализ распределение факторов креативности на формирующем этапе – в Диаграмме 4.

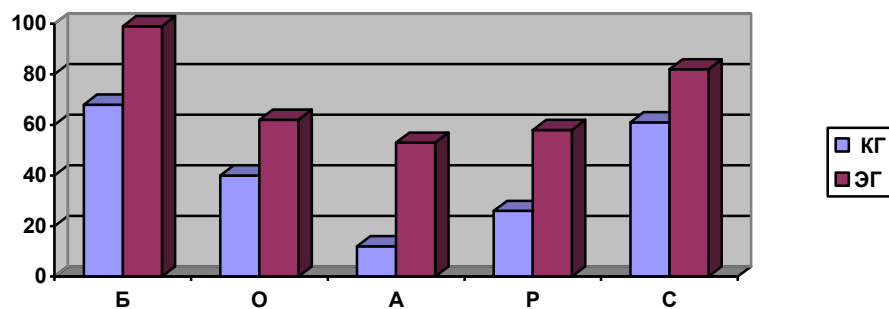
Таблица 12

Соотношение уровня креативности у участников ЭГ и КГ на формирующем этапе (в абс. числах и %)

Группы	Уровень креативности					
	ниже нормы		норма		выше нормы	
ЭГ	-	-	15	62,5%	9	37,5%
КГ	5	18,5%	20	74%	2	7,5%

Диаграмма 4

Соотношение развития креативности у участников ЭГ и КГ по распределению факторов (в % от максимальных баллов)



Б – беглость; **О** – оригинальность; **А** – абстрактность названия; **Р** – разработанность; **С** – сопротивление замыканию.

Как видно из таблицы и диаграммы, в КГ произошли незначительные изменения уровня креативности (средний балл увеличился на 4,2), а по факторам беглость и оригинальность наблюдается даже некоторое снижение по-

казателей, увеличился только фактор сопротивление замыканию (на 15%). У студентов ЭГ мы наблюдаем значительную динамику роста креативности. Средний балл увеличился на 23,4, в среднем студенты группы вышли на уровень чуть выше нормы. Значительно вырос показатель по фактору беглости (на 31%), и что самое важное для нас, по оригинальности (на 22%) и разработанности (на 28%). Фактор абстрактности названия, оказавшийся самым низким у всех испытуемых, у студентов ЭГ имеет показатели значительно выше, чем в КГ (53%). Кроме этого, у некоторых студентов отмечались необычные подходы к выполнению задания, например, создать из самостоятельных рисунков на основе параллельных линий общую сюжетно-смысловую картину, велик процент совершенно оригинальных рисунков.

Таким образом, видно, что у участников театра-студии «Млечный путь» под влиянием экспериментального воздействия почти в два раза увеличился уровень креативности в решении художественно-эстетических задач, развилась способность к синтезу и обобщению, к готовности и способности самостоятельно выполнять и детально разрабатывать различные идеи, воплощать их в оригинальных и сложных художественных образах.

По критерию *творческая самореализация в театральной деятельности* мы выявили значительный качественный рост у студентов ЭГ, тогда как в КГ по данному критерию произошли незначительные изменения, связанные в основном с возрастом и завершением обучения в вузе.

Согласно результатам методики «Незаконченных предложений», внимание участников театра-студии «Млечный путь» распределилось следующим образом: к собственной личности (36%), к другим людям, человечеству в целом (64%). 91,7% студентов обнаружили в своих высказываниях эстетическую составляющую (стремление к красоте, гармонии, искусству), 75% – направленность, связанную с творчеством, самопознанием и саморазвитием, 66,7% – с самореализацией, в том числе творческой и профессиональной, 62,5% студентов высказали альтруистические намерения и эмоции. Из всех

ответов только 7% несли нейтральную эмоциональную окраску, что говорит о высокой степени открытости и доверия.

В предложении «искусство нужно, чтобы...» студийцы писали: человечество развивалось, поднимать душу человека, заставлять массы думать и сопереживать, открывать глаза, менять людей, жить, чувствовать связь с божественным, пытаться познать смысл жизни. Это говорит о значительной роли искусства в их жизни, понимании его основных функций. Девизом жизни студенты называли: «Если у тебя есть воображение – все возможно для тебя», «Трудиться и всего добиться», «Жизнь прекрасна. Движение – это жизнь!», «Все есть опыт», «Вперед и вверх!», «Живи для других». В сравнении с ними, студенты КГ писали: «Всем все равно», «Шоу должно продолжаться», «Будь внимательнее», «Иди по жизни с улыбкой», 40,7% респондентов затруднились определить свой девиз жизни.

Динамика художественно-эстетической воспитанности по качеству художественно-творческой деятельности в театре-студии у студентов ЭГ, диагностированная с помощью методов театральной педагогики представлена в Таблице 13 (на стр. 161).

В ходе формирующего эксперимента у студентов ЭГ произошли значительные положительные изменения, все студийцы на разных этапах проявили интерес к постижению собственной психофизической природы как средству работы над собой, большая часть практиковала целенаправленное и системное ее изучение в процессе тренингов, этюдов, репетиций. Овладение терминологическим и понятийным аппаратом театрального искусства способствовало развитию восприятия и понимания языка художественных образов. Больше половины студентов проявили сознательную творческую активность в снятии психофизических зажимов, разблокировке сознания, третья часть студийцев достигла высокого уровня внутренней свободы и раскрепощенности, управления творческим самочувствием.

*Динамика развития художественно-эстетической воспитанности
у участников ЭГ при овладении актерским мастерством
в ходе опытной работы (в абс. числах и %)*

Параметры формирования	Уровни											
	В начале:						В итоге:					
	пассивный		конструктивный		креативный		пассивный		конструктивный		креативный	
	а.ч.	%	а.ч.	%	а.ч.	%	а.ч.	%	а.ч.	%	а.ч.	%
Познавательная активность в области театрального искусства	11	45,8	11	45,8	2	8,4	-	-	8	33,3	16	66,7
Индивидуальная саморегуляция в коллективном взаимодействии	10	41,7	14	58,3	-	-	-	-	16	66,7	8	33,3
Становление индивидуальности на основе ее творческой природы	7	29,2	15	62,5	2	8,4	-	-	12	50	12	50
Творческая самореализация в театральной деятельности	18	75	6	25	-	-	1	4,2	17	70,8	6	25

В процессе формирующего эксперимента все студийцы постепенно добились органичного существования в предлагаемых обстоятельствах, целенаправленного сценического действия, полноценного сценического общения. Большая часть студийцев смогла реализовать приобретенные навыки актерской техники в самостоятельных этюдах и общих этюдах-импровизациях, достичь легкости и энергетической наполненности каждой минуты пребывания на сценической площадке, а при воплощении персонажа передать черты внешней и внутренней характерности, опираясь на зерно образа.

Всё это удалось реализовать, благодаря комплексу педагогических условий в организации занятий студии, современным актерским педагогическим технологиям. Вместе с тем, высокая степень включенности студийцев в процесс освоения актерского мастерства и спецдисциплин была достигнута за счет организации учебно-творческой деятельности на принципах студийно-

сти, демократического стиля общения, возвышенных целей и идеалов, аккумулирующего воздействия креативной творческой атмосферы на занятиях.

В результате использования данных методов нам удалось оценить уровень выраженности каждого из показателей художественно-эстетического мировоззрения у студентов контрольной и экспериментальной групп. Комплексный анализ данных показал, что у подавляющего большинства студентов ЭГ отмечается большее повышение уровней сформированности всех показателей каждого из компонентов художественно-эстетического мировоззрения в сравнении со студентами КГ, чему способствовала целостная система действий, осуществленная нами в ходе формирующего эксперимента (Таблица 14, Диаграмма 5).

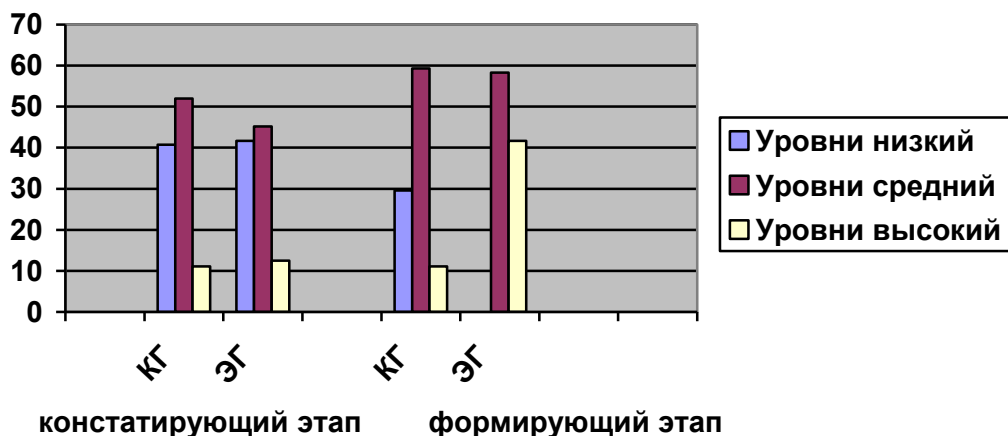
Таблица 14

*Распределение участников по уровням художественно-эстетической воспитанности в начале и конце эксперимента
(в абс. числах и % от общего числа по ЭГ и КГ)*

Группы	Уровни											
	В начале:						В итоге:					
	низкий		средний		высокий		низкий		средний		высокий	
	а.ч.	%	а.ч.	%	а.ч.	%	а.ч.	%	а.ч.	%	а.ч.	%
КГ	11	40,7	14	51,8	2	7,5	8	29,6	16	59,3	3	11,1
ЭГ	10	41,7	11	45,8	3	12,5	-	-	14	58,3	10	41,7

Диаграмма 5

Динамика уровней художественно-эстетической воспитанности у участников ЭГ и КГ в начале и конце эксперимента



Сравнительный анализ динамики формирования художественно-эстетической воспитанности позволил сделать вывод о том, что театральное творчество в целом способно оказывать положительное воздействие на данный процесс. Об этом свидетельствует значительное по сравнению с констатирующим экспериментом количество студентов, перешедших на более высокий уровень. Однако при сопоставительном анализе результатов у участников двух театральных коллективов нами установлен гораздо больший уровень прироста у студийцев театра-студии «Млечный путь». На основании этого можно констатировать, что результаты опытно-экспериментальной работы по реализации выявленных нами педагогических условий, способствующих эффективности процесса художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи в театре-студии «Млечный путь», демонстрируют высокую положительную динамику сформированности всех его компонентов по соответствующим критериям и показателям.

Выводы по второй главе

Опираясь на результаты теоретической и эмпирической работы по проблеме исследования, нами была разработана модель реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи.

Теоретическое обоснование сущности и специфики художественно-эстетического воспитания позволило нам выделить компонентный состав художественно-эстетической воспитанности личности, а также критерии и соответствующие им показатели:

- *развитое художественно-эстетическое сознание* (художественно-творческая познавательная активность, понимание и интерпретация языка искусства, интегрально-синтетическое отражение картины мира в художественных образах);

- *субъектная самоактуализация в системе духовно-нравственных ценностей* (ценностные ориентации на духовно-эстетические идеалы мировой

культуры, мотивационная рефлексия как основа художественно-эстетической деятельности, индивидуальная саморегуляция в системе общечеловеческих ценностей);

- *становление индивидуальности на основе ее творческой природы* (развитие эмпатии, самоидентификация как творчески активного субъекта, развитие креативности в решении художественно-эстетических задач);

- *творческая самореализация в театральной деятельности* (владение способами и приемами осуществления творческой деятельности в сфере театрального искусства, самостоятельность в воплощении художественно-эстетических идей в процессе творческой деятельности, глубина и сложность создаваемых художественных образов).

На основе сформулированных критериев и показателей, с помощью ряда диагностических методов нами было произведено измерение уровня художественно-эстетической воспитанности студентов в процессе творческой деятельности в театре-студии и выявлено три уровня сформированности данной системы: низкий (фрагментарный, обыденный), средний (достаточный, информативный) и высокий (интегративный, творческий).

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволил определить у студентов исходный уровень художественно-эстетической воспитанности и сделать вывод о том, что у большей половины опрошенных преобладает низкий уровень сформированности компонентов художественно-эстетического воспитания, и выделить приоритетные направления дальнейшей педагогической деятельности в театре-студии.

В ходе технологической реализации разработанной модели в театре-студии «Млечный путь», а также использования комплекса педагогических условий (в составе: группы условий организации художественно-творческого процесса в театре-студии, группы условий социально-педагогического взаимодействия в театральном коллективе, группы условий художественно-эстетического саморазвития личности) у студентов экспериментальной группы в процессе их творческой деятельности в театре-студии постепенно про-

исходили положительные изменения. В частности, повышалась осознанная направленность к самопознанию своей творческой природы и самореализацию своей творческой индивидуальности, воспитанию в себе гармоничного позитивного мироотношения на основе глубоких эстетических переживаний. Возникновение атмосферы сотворчества в результате особого творческого межличностного взаимодействия в студии способствовало снятию психофизических зажимов, освобождению от комплексов, развитию эмпатии и коммуникабельности. Воспитание ценностно-смысловой ориентации на высокие идеалы мировой культуры помогло развить умение управлять своим поведением на основе морально-нравственных норм, принятых в обществе, способности к самоконтролю и самокоррекции.

Сравнение полученных данных в экспериментальной и контрольной группах свидетельствуют в целом об эффективности применения предложенных в нашем исследовании путей реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи, а именно – педагогической модели, комплекса педагогических условий и технологии организации творческой деятельности в театральном студийном коллективе, что, в свою очередь, подтверждает положения выдвинутой нами гипотезы и позволяет судить о выполнении поставленных в исследовании цели и задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое научное исследование актуальной проблемы выявления путей реализации педагогического потенциала театра-студии, обеспечивающих эффективность процесса художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи, позволяет сделать ряд выводов.

Выявленные в исследовании теоретико-методологические подходы: (культурологический (М.А. Ариарский, В.Н. Всеволодский-Гернгросс, П.А. Марков, Е.Ю. Стрельцова), аксиологический (М.С. Каган, И.С. Кон, Е.П. Торренс), системно-деятельностный (В.П. Беспалько, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), личностно-ориентированный (Г.К. Селевко, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), акмеологический (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина)) позволяют всесторонне изучать социально-культурный феномен театра-студии в контексте решения задач художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи.

На основе сравнительно-сопоставительного анализа работ по театроведению и театральной педагогике (К.Е. Антарова, А.Г. Буров, Е.Б. Вахтангов, М.А. Голодов, Б.Г. Голубовский, П.М. Ершов, З.Я. Корогодский, К.С. Станиславский, Л.А. Сулержицкий, А.Ю. Титов, В.А. Тришин и др.) в исследовании установлено, что театр-студия является универсальным учебно-творческим объединением, созданным для реализации художественно-эстетических задач на основе единства идейно-художественных и педагогических принципов. Массовое распространение театров-студий в отечественной художественно-творческой практике, результатом которого стало *студийное театральное движение*, позволяет рассматривать театр-студию как особое социально-культурное явление, определяющее эвристический характер художественно-творческой деятельности в парадигме художественно-эстетического воспитания личности в студийном театральном коллективе.

При этом основными социально-культурными функциями театра-студии являются:

- субъектоформирующая (взаимное формирование коллектива и личности как субъектов творческой и социальной деятельности);
- поисково-исследовательская (создание особой культурной среды общения и творчества: эстетический эксперимент в области репертуара, формы, выразительных средств, контактов со зрителем);
- культуротворческая (освоение ценностей культуры, вовлечение личности в процесс создания ценностей культуры, создание условий для развития и реализации творческого потенциала личности);
- духовно-этическая (формирование особого микроклимата, способствующего духовным поискам, нравственному и этическому самосовершенствованию личности).

Исходя из историко-культурного и ретроспективного анализа трудов искусствоведов, историков и деятелей театра Л.А. Аннинского, Г.Н. Бояджиева, В.Н. Всеволодского-Гернгросса, А.А. Гвоздева, Г.Г. Дадамяна, Д.И. Золотницкого, П.М. Керженцева, Ф.Ф. Комиссаржевского, П.А. Маркова, А.И. Писотровского, С.В. Стахорского, М.А. Розовского, К.Л. Рудницкого, Л.П. Солнцевой, А.П. Шульпина, проследив становление и развитие театров-студий в контексте отечественного театрального студийного движения в XX веке, нами выявлены основные значимые этапы:

в первой волне театрального студийного движения:

- *Дореволюционный этап (1905-1917);*
- *Послереволюционный этап (1917-1927);*

во второй волне театрального студийного движения:

- *Доперестроечный этап (1957-1985);*
- *Послеперестроечный (1985-1995).*

В диссертации обосновано, что, исходя из доминантного целеполагания театрально-творческой деятельности в процессе становления и развития отечественного студийного движения, было сформировано несколько типов театров-студий:

1. Образовательный тип: студия-школа (детская театральная студия); школьный театр (учебно-образовательный комплекс);
2. Культурно-досуговый тип: студия-клуб (народный театр, драмкружок, студенческий театр);
3. Профессиональный тип: студия-театр;
4. Экспериментальный тип: студия-лаборатория (театр-лаборатория, театральная мастерская, проектная студия).

В результате изучения трудов по теории эстетической культуры и художественно-эстетического воспитания личности (М.С. Каган, А.А. Мелик-Пашаев, Б.П. Юсов, Н.В. Рождественская, Л.Н. Коган) нами рассмотрено художественно-эстетическое воспитание в театре-студии как целенаправленный процесс формирования художественно-эстетической культуры личности посредством театрального искусства на основе развития в человеке художественно-эстетического отношения к окружающей действительности (мировоззренческо-ценностный аспект) и актуализации его творческого потенциала по законам гармонии и красоты (творческо-деятельностный аспект).

При этом в диссертации выявлены основные педагогические принципы организации творческой деятельности в театре-студии как особой форме любительского театрального объединения, обуславливающие процесс художественно-эстетического воспитания личности у студийцев: - универсальное целеполагание в контексте решения художественно-эстетических, воспитательно-образовательных и творчески развивающих задач; - взаимовлияние этического и эстетического аспектов творческой деятельности студийца; - лабораторный характер творческого процесса; - направленность каждого студийца к постоянному духовному и творческому самосовершенствованию, самопознанию и самопробуждению; - идейная основа, утверждающая творчество как высшую радость и цель бытия; - равноправие всех членов студии; - свободное творческое развитие студийца на основе индивидуального ритма.

Анализ междисциплинарных подходов к исследуемой проблеме позволил определить факторы художественно-эстетического воспитания студенче-

ской молодёжи в театре-студии, важнейшим из которых является креативная творческая студийная среда. В условиях данной среды формируются установки и способы художественно-эстетического и творческого развития и саморазвития, духовно-ценностная ориентация студийцев как основа художественно-эстетического воспитания личности.

Согласно исследованиям Л.Н. Когана, Е.П. Торренса, В.Н. Дружинина, И.С. Якиманской, креативная творческая студийная среда понимается нами как система социально-психологических и педагогических условий, направленных на создание атмосферы сотворчества и созидания, способствующей развитию мотивации свободного поиска индивидуальных путей саморазвития и самореализации субъекта в процессе театральной творческой деятельности на основе нравственно-эстетических ценностей.

С учетом этого нами был разработан комплекс следующих педагогических условий для обеспечения эффективности художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи в театре-студии:

- целостное модельное построение образовательно-воспитательного и художественно-творческого процесса в театре-студии на основе принципов театральной студийной педагогики;
- создание в театре-студии креативной творческой среды для социально-педагогического взаимодействия в студийном театральном коллективе;
- технологическую организацию творческой деятельности в театре-студии по художественно-эстетическому воспитанию студенческой молодёжи на критериально заданной основе;
- активную позицию студенческой молодёжи в процессе художественно-эстетического самовоспитания и саморазвития личности;
- наличие подготовленных творческо-педагогических кадров, способных к организации художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи в процессе творческой деятельности в театре-студии.

Далее, в ходе выполнения задач исследования, нами была спроектирована модель реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи, ко-

торая представляет собой взаимосвязь значимых структурных компонентов: целевого, содержательно-концептуального, организационно-процессуального, критериально-результативного для системной и поэтапной организации художественно-эстетического воспитания студийцев на основе освоения художественно-эстетических и культурно-нравственных ценностей, социального взаимодействия и творческой самореализации личности средствами театрального искусства.

Также мы разработали педагогическую технологию организации творческой деятельности в театре-студии, что позволило планомерно и поэтапно реализовать процесс художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи.

Для оценки сформированности компонентов (когнитивно-художественного, мотивационно-ценностного, креативно-личностного, активно-деятельностного) художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи в театре-студии нами был разработан критериальный аппарат. В его состав вошли интегративные критерии (развитое художественно-эстетическое сознание и познавательная активность в области театрального искусства; субъектная самоактуализация в системе нравственно-эстетических ценностей и индивидуальная саморегуляция в коллективном взаимодействии; становление индивидуальности на основе ее творческой природы; творческая самореализация в театральной деятельности), соответствующие им показатели и уровни (высокий (интегральный, творческий); средний (достаточный, информативный); низкий (фрагментарный, обыденный)).

Далее нами была организована опытно-экспериментальная работа в рамках исследуемой педагогической проблемы. В частности, анализ результатов социологического опроса, проведённого в рамках констатирующего этапа эксперимента, позволил определить у студентов гуманитарных специальностей (149 человек) следующее соотношение уровней художественно-эстетической воспитанности (54,3% – низкий; 30,9% – средний; 14,8% – высокий) и сделать вывод о том, что у большей половины опрошенных преобладает низ-

кий уровень сформированности компонентов художественно-эстетического воспитания. Диагностирование исходного уровня художественно-эстетической воспитанности у участников студенческих театров-студий (51 человек) также показало неблагоприятные результаты: у 41,2% опрошенных выявлен низкий уровень; у 51,0% – средний; у 7,8% – высокий.

На основании полученных данных мы определили приоритетные направления формирующего эксперимента с учетом разработанных в исследовании комплекса педагогических условий и технологии организации творческой деятельности студенческой молодёжи в театре-студии.

Формирующий эксперимент проводился с 2010 по 2013 гг. с участниками театра-студии «Млечный путь» (24 человека), которые выступили в качестве экспериментальной группы. Контрольной группой стали участники студенческого театра «Ювента» (27 человек). Педагогическая деятельность включала в себя три последовательных этапа.

Первый этап: Вводный, ценностно-ориентационный. Основным содержанием данного этапа является педагогическая поддержка со стороны руководителя театра-студии познавательной активности студийцев в освоении художественно-эстетических ценностей посредством театрального искусства. При этом важным является формирование ценностно-смысловой мотивации на творческое и эстетическое развитие и саморазвитие, а также содействие психофизической разблокировке в ходе овладения приёмами и выразительными средствами театрального творчества. Практическая вовлеченность в творческий процесс в театре-студии предполагает нацеливание не столько на достижение высоких технических результатов, сколько воспитание в студийцах посредством театрального искусства нравственного и эстетического отношения к окружающему миру, партнерам, самому себе.

В результате первого этапа работы в театре-студии у студийцев наблюдался рост показателей когнитивно-художественного и мотивационно-ценностного компонентов художественно-эстетической воспитанности.

Второй этап: Основной, активно-деятельностный, в ходе которого у студийцев при поддержке педагога, в условиях творческого взаимодействия в коллективе происходит развитие креативности, выявление творческой индивидуальной природы, поиск и исследование способов и форм сценической выразительности, формирование навыков межличностной коммуникации.

В данном контексте особенно большое значение приобретает выбор драматургического репертуара, его идейно-нравственная основа и глубина осмысления жизненных явлений, совершенство и многоплановость художественных образов. Так, в процессе формирующего эксперимента в театре-студии «Млечный путь» были осуществлены постановки по пьесам Л. Дюро «Моя любовь Электра», С. Мрожека «Вдовы», В. Шекспира «Буря».

В целом, в ходе второго этапа формирующего эксперимента наблюдалось заметное повышение уровня художественно-эстетической воспитанности по показателям креативно-личностного компонента.

Третий этап: Результативный, индивидуально-творческий. На протяжении третьего этапа осуществляется достижение студийцами импровизационного самочувствия как ощущения внутренней свободы в заданных внешних обстоятельствах и его реализация в процессе сценической импровизации. При этом студийцы достигают достаточно высокого уровня сценической автономности, реализуя приобретенные навыки актерской техники в самостоятельных актерских этюдах. При этом происходит творческая самореализация уникальной индивидуальности студийца в процессе общей работы над спектаклем, где каждый имеет возможность выступить сотворцом произведения.

В результате третьего этапа наблюдалось повышение уровня художественно-эстетической воспитанности по показателям активно-деятельностного компонента.

Таким образом, в итоге проведения формирующего эксперимента у студенческой молодёжи, образующей экспериментальную группу (театр-студия «Млечный путь») произошли качественные изменения в содержании всех компонентов художественно-эстетического воспитания, что также свиде-

тельствоvalo и о повышении у студийцев уровня художественно-эстетической воспитанности в целом. Причём анализ результатов опытно-экспериментальной работы выявил повышение уровня художественно-эстетической воспитанности у значительного большинства участников экспериментальной группы. Одновременно с этим у участников контрольной группы (театр-студия «Ювента») было зафиксировано не столь существенное изменение в показателях компонентов художественно-эстетической воспитанности, по сравнению с участниками театра-студии «Млечный путь».

Следовательно, проведённая опытно-экспериментальная работа подтвердила основные положения диссертационного исследования о том, что сущность реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи заключается в целенаправленном педагогическом воздействии на личность в условиях креативной творческой студийной среды, под влиянием чего у студийцев формируются эстетические знания и представления, духовно-ценностные ориентации и идеалы, мотивация на саморазвитие и самореализацию в творческой деятельности. Всё это выступает основой для художественно-эстетического самовоспитания студенческой молодёжи.

При этом специфика реализации педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодёжи проявляется в организации любительской художественно-творческой деятельности в студийном театральном коллективе, посредством которой происходит освоение студийцами духовно-культурных образцов и художественно-эстетических ценностей на основе эмоционального погружения и нравственного переживания, развиваются творческие и коммуникативные способности как инструмент культурного преобразования личностью окружающей действительности и самой себя.

Полученные результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют в целом об эффективности применения предложенных в нашем исследовании путей реализации педагогического потенциала театра-студии в

процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи, в частности – педагогической модели, комплекса педагогических условий и технологии организации творческой деятельности в театральном студийном коллективе, что, в свою очередь, подтверждает положения выдвинутой нами гипотезы и позволяет судить о выполнении поставленных в исследовании цели и задач.

Проведённое исследование открывает путь к дальнейшему изучению проблемы реализации педагогического потенциала театра-студии в художественно-эстетическом воспитании студенческой молодёжи на основе применения технологий социально-культурной и культурно-досуговой деятельности. Также представляется важным изучение содержания программ повышения квалификации для профессиональных кадров, осуществляющих процесс воспитания молодёжи в учреждениях образования и культуры средствами художественного творчества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва: Академический Проект, 2011. 240 с.
3. Александровская М.Б. Профессиональная подготовка актеров в пространстве евразийского театра XXI века. Санкт-Петербург: Чистый лист, 2011. 392 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. Москва, 1995. 496 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Москва, 1980. 504 с.
6. Андрачников С.Г. Пластические тренинги. Выразительность. Фантазия. Образ. (Теория и практика сценической школы). Москва, 2000. 56 с.
7. Антарова К.Е. Театр – мое сердце: О системе Станиславского в работе актера самодеятельности. Москва, 2002. 320 с.
8. Антонова О.А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен: Дис. ... доктора пед. наук. – Санкт-Петербург, 2006. 365с.
9. Аннинский Л. Билет в рай: Размышления у театральных подъездов. Москва: Искусство, 1989. 192 с.
10. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. Москва, 1979. 456 с.
11. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития. Москва, 1987. 278 с.
12. Ариарский М.А. Прикладная культурология. Санкт-Петербург: СПбГУКИ. 2001. 342 с.
13. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Москва: Прометей, 1994. 352 с.

14. Басин Е.Я. Творческая личность художника. Москва: Знание, 1988. 64 с.
15. Бахтин Н.Н. Воспитательное значение театра / Н.Н. Бахтин //Сб. педагогических статей. Санкт-Петербург,1907. С. 32-49.
16. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва, 1979. 423 с.
17. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
18. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Москва, 2012. 358 с.
19. Бычков В.В. Эстетика: Учебник. Москва: Гардарики, 2004. 556 с.
20. Блок В.Б., Шутьпин А.П. Самодеятельный театр на рубеже 20-30-х годов. Основные тенденции. ТРАМЫ. // В сб. Самодеятельное художественное творчество в СССР. Очерки истории. Т. 1. Санкт-Петербург, 1999. С. 143-169.
21. Блонский П.П. Избранные психологические сочинения: в 2 т. Москва: Просвещение, 1979.
22. Богданов А.А. Эмпириомонизм: Статьи по философии. Москва: Республика, 2003. 400 с.
23. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Москва: Академия, 2002. 320 с.
24. Большой энциклопедический словарь / Под. ред. А.М.Прохорова. - Москва, Санкт-Петербург, 2000. 1456 с.
25. Борев Ю.Б. Эстетика. Москва, 1988. 496 с.
26. Бояджиев Г.Н. Студийные театры // Очерки истории русского советского драматического театра. т.1. Москва, 1954. С. 391-399.
27. Брук П. Пустое пространство. Секретов нет. / Пер. с англ. Ю. Ройтман, И. Цимбал, М. Стронин. Москва: Артист. Режиссер. Театр, 2003. 376 с.
28. Буров А.Г. Режиссура и педагогика. (Библиотечка «В помощь художественной самодеятельности». № 23). Москва, 1987. 144 с.
29. Буткевич М.М. К игровому театру: Лирический трактат. Москва, 2002. 702 с.

30. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. Москва, 2002. 256 с.
31. Вахтангов Е.Б. Материалы и статьи. Москва: ВТО, 1959. 460 с.
32. Вахтангов Е.Б. Членам Студии и сотрудникам / Материалы и статьи. Москва: ВТО, 1959. С.127-131.
33. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Т.1. Москва: Педагогика, 1991. 341с.
34. Всеволодский-Гернгросс В.Н. История русского театра. Т.1. – Ленинград-Москва: ТЕА – КИНО – ПЕЧАТЬ, 1929. 576 с.
35. Всеволодский-Гернгросс В.Н. История русского театра. Т.2. Ленинград-Москва: ТЕА – КИНО – ПЕЧАТЬ, 1929. 508 с.
36. Встречи с Мейерхольдом: Сборник воспоминаний / Редкол.: М.А. Валентей, П.А. Марков и др. Москва: ВТО, 1967. 624 с.
37. Волынкин В.И. Художественная потребность: методология, теория, практика: монография. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2010. 311 с.
38. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва, 1991. 387 с.
39. Ганелин Е.Р. Проблемы современной театральной педагогики и любительский театр: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. - Санкт-Петербург, 2000.
40. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. Т. 1. Москва, 1968. 330 с.
41. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств: Тренинг творческой психотехники. Москва – Ленинград, 1967. 154 с.
42. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. Санкт-Петербург, 1994. 192 с.
43. Громов Е.С. Художественное творчество. (Опыт эстетической характеристики некоторых проблем). Москва: Политиздат, 1970. 263 с.
44. Гроос К. Душевная жизнь детей. Киев, 1916. 242 с.
45. Голодов М.А. Этические законы театральной студии. Москва, 2005. 104 с.

46. Голубовский Б.Г. Между репетициями: Самостоятельная работа артиста. Москва: Советская Россия, 1988. 128 с. (Библиотечка «В помощь художественной самодеятельности»; № 7. Труд актера; Вып. 35).
47. Грачева Л. В. Актерский тренинг: теория и практика. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 168 с.
48. Гринберг Р.М. Театр поэтического представления // Народные театры: Взгляд со стороны. Сами о себе. Москва: Искусство, 1981. С. 137-154.
49. Григорьева Е.И. Современные технологии социально-культурной деятельности: Учеб.-метод. пособие. Тамбов: ТГУ им. Г.Р.Державина, 1998. 24 с.
50. Гройсман А.Л. О системе психорегулирующих воздействий в театральной педагогике // Практическая психология, 1998. - № 6. – С. 59-68.
51. Гротовский Е. От Бедного театра к Искусству-проводнику / Пер. с польск., составл. вступит. ст. и примеч. Н.З. Башинджагян. Москва: Артист. Режиссер. Театр, 2003. 351 с.
52. Дадамян Г.Г. Атлантида советского искусства. 1917-1991. – Ч.1. 1917-1932. Москва: РАТИ-ГИТИС, 2010. 524с.
53. Дадамян Г.Г. Культура и хозрасчет: соблазны аукциона / Театр между прошлым и будущим. Сб. научных трудов. Москва: ГИТИС, 1989.
54. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития. Москва: МПСИ, 2010. 224 с.
55. Долженкова М.И. Моделирование этнохудожественного образования на основе российских и региональных традиций. Тамбов: Изд-во Першина, 2005. – 189 с.
56. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология (Взаимодействие людей в жизни и на сцене). Москва: Искусство, 1972. 351 с.
57. Ершов П.М. Технология актёрского искусства. Москва, 1992. 287 с.
58. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: Учебник для студентов вузов культуры и искусств. Москва: МГУКИ, 2007. 480 с.
59. Захава Б.Е. Вахтангов и его Студия. Ленинград: Academia, 1927. 155 с.

60. Зись А.Я. Философское мышление и художественное творчество. М.: Искусство, 1987. 255 с.
61. Золотницкий Д.И. Зори театрального Октября. Ленинград: Искусство, 1976. 391 с.
62. Ибятова З.А. Педагогические условия гуманистического воспитания участников любительского театрального коллектива: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2010. 207с.
63. Из истории советской науки о театре. 20-е годы. Сборник трудов / Сост., общ. ред., коммент. и биографич. очерки С.В. Стахорского. Москва: ГИТИС, 1988. 339 с.
64. Иконникова С.Н. Молодежь как социально-демографическая группа // Молодежь и культура. Москва, 1974. С. 30-56.
65. Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов пед. институтов. Москва: Просвещение, 1984. 496 с.
66. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 448 с.
67. Ильинский И.М. Образование. Молодежь. Человек (статьи, интервью, выступления). Кн.2. Москва: Изд-во МосГУ, 2009. 530 с.
68. Каган М.С. Философия культуры: Учебное пособие. Санкт-Петербург, 1996. 415с.
69. Кан-Калик В.А. Применение элементов театральной педагогики в воспитательной работе // Методика воспитательной работы / Под. ред. Л.И. Рувинского. Москва, 1987. 160 с.
70. Капица П.Л. Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодёжи // Хрестоматия по психологии художественного творчества / Под ред. А.Л. Гройсмана. Москва, 1998. С. 62-72.
71. Каргин А.С. Самодеятельное художественное творчество. Москва, 1988. 236 с.
72. Каргин А.С. Единство нравственного и эстетического воспитания участников художественной самодеятельности. Москва: Просвещение, 1977. 86 с.

73. Керженцев П.М. Творческий театр. Москва, 1923. 234 с.
74. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: история, теоретические основы, сферы реализации, субъекты, ресурсы, технологии. Москва, МГУКИ, 2001. 136 с.
75. Князева М., Климов В., Вирен Ю. 200 плюс 20: Книга о студенческом театре МГУ. – Москва: Искусство, 1979.
76. Коган, Л.Н. Всестороннее развитие личности и культуры (Духовно-нравственные аспекты формирования нового человека). Москва: Знание, 1981. 63 с.
77. Козловский В.И. Педагогические условия творческого развития участников школьного театра-студии: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1998. 169 с.
78. Козодаев П.И. Творческое саморазвитие студентов вуза средствами любительского театрального искусства: Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2005. 235 с.
79. Комиссаржевский Ф.Ф. Я и театр: Мемуары. Дневники. Письма / пер. И.Л. Алпатовой. Москва: Искусство, 1999. 278 с.
80. Кон И.С. Юность как социальная проблема // Общество и молодёжь. Изд. 2, дополненное и переработанное. Сост. В.Д. Кобецкий. Москва: Молодая гвардия, 1973. С. 22-51.
81. Корогодский З.Я. Этюд и школа. (Библиотечка «В помощь художественной самодеятельности»). Москва: Советская Россия, 1975. 112 с.
82. Косарева М.В. Самодеятельный театр 1917-1927 годов: социокультурный анализ: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2005. 227 с.
83. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Предмет акмеологии. Санкт-Петербург: Политехника, 2002. 189 с.
84. Культурология: краткий тематический словарь / Под ред. Драч Г.В., Матяш Т.П. Москва: Феникс, 2001 г. 192 с.
85. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл; Академия, 2004. 346 с.

86. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций. Тексты. Москва, 1984. 462 с.
87. Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества. РАН. Ин-т рус. лит. Санкт-Петербург: Рус.-Балт. информац. центр БЛИЦ, 1996. 159 с.
88. Лихачев Б.Т. Воспитание у школьников эстетического отношения к искусству. Москва, 1972. 69 с.
89. Лосев А.Ф. Дерзание Духа. Москва: Политиздат, 1988. 366 с.
90. Лосев А.Ф. Философия, мифология, культура. Москва, 1991. 526 с.
91. Лосев А.Ф. Строение художественного мироощущения // Лосев А.Ф. Форма — Стиль Выражение/ Сост. А.А. Тахо-Годи; Общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова. Москва: Мысль, 1995. С. 297-320.
92. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. Москва: Гнозис, 1992. 270 с.
93. Любимова Л.А. Развитие творческого потенциала участников молодежных социокультурных объединений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тамбов, 2006.
94. Любительское художественное творчество в России XX века: Словарь. Москва: Прогресс-Традиция, 2010. 496 с.
95. Люблинский И.Л. Программа факультативного курса «Театр как средство эстетического воспитания» для пед. институтов. Москва: изд-во Акад.пед.наук, 1962. 65 с.
96. Макаренко А.С. Избранные произведения. В 4 т. Т. 2. Москва: Правда, 1987. 543 с.
97. Масленникова З.А. Педагогические аспекты системы К.С. Станиславского как средство оптимизации профессиональной подготовки режиссеров в вузе культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2006.
98. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. Дубна, 1999. 256 с.
99. Марков П.А. О театре: Из истории русского и советского театра. В 4 т. Т. 1. Москва: Искусство, 1974. 542 с.

100. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. Татлыбаевой А.М. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.
101. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. Москва: Знание, 1981. 96с.
102. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. Санкт-Петербург: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
103. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / Сост. проф. П.В.Алексеев. Москва: Политиздат, 1990. 528 с.
104. Народные театры: Взгляд со стороны. Сами о себе. Москва: ВТО, 1981. 233 с.
105. Народная художественная культура: Учебник / Под общ. Ред. Т.К. Баклановой, Е.Ю. Стрельцовой. Москва: МГУКИ, 2000. 412 с.
106. Немирович-Данченко Вл.И. Избранные письма: В 2 т. Москва: Искусство, 1979. Т.1. 608 с.
107. Пави П. Словарь театра / Пер. с фр. Москва: Прогресс, 1991. 504 с.
108. Педагогика искусства: I Всероссийская конференция школьной театральной педагогики памяти Л.А. Сулержицкого; Москва, 26-30 ноября 2012 г.: сборник материалов / Кафедра эстетического образования и культурологи МИОО // Сост.: Никитина А.Б., Климова Т.А.; редактор Рыбакова Ю.Н. Москва.: МАКС Пресс, 2013. 480 с.
109. Пирогов Н.И. Народное образование в России XIX века. Москва: Педагогика, 1985. 496 с.
110. Плоткин В.И. Художественно-педагогическая деятельность театрального коллектива подростков: Дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1981. 174 с.
111. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. Москва, 1976. 280 с.
112. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 624 с.

113. Рахманина Е.В., Титов А.Ю. Театральная педагогика: динамика становления и развития театрально-образовательных систем в России (вторая половина XVII – начало XX вв.): Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений культуры и искусств. Часть 2. Орел: ОГИИК, 2005. 300 с.
114. Рождественская Н.В. Художественное творчество и эмоциональный интеллект. Санкт-Петербург: СПбГАТИ, 2012. 140 с.
115. Розовский М.А. Самоотдача: Из опыта работы одной студии. Москва: Сов. Россия, 1976. 128 с.
116. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 1999. 720 с.
117. Рудницкий К.Л. Режиссер Мейерхольд. Москва: Наука, 1969. 527 с.
118. Рузаева Н.Г. Социально-эстетические особенности развития молодежного любительского театра: автореф. дис. ... канд. философских наук. Москва, 1988.
119. Самодеятельное художественное творчество в СССР: очерки истории: Конец 1950-х – Начало 1990-х годов / Ред. Л.П. Солнцева, М.В. Юнисов. - Санкт-Петербург: Дмитрий Буланин, 1999. 470 с.
120. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
121. Сидорина И., Корбина М. Народные театры России. Москва: Сов. Россия, 1981. 139 с.
122. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. Москва: Педагогика, 1984. 96с.
123. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с
124. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

125. Смирнягина Т.Ю. Российский театр пантомимы в конце XX столетия: на опыте театра «Лицедеи» В. Полунина, перформтеатров «ЧерноеНебобелое», российский инженерный театр АХЕ: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Москва, 2005.
126. Современные концепции эстетического воспитания / Сб. статей под ред. Н.И. Киященко. Москва, 1998. 302 с.
127. Спесивцев В. Моей памяти поезд... Москва: Сов. Россия, 1980. 111 с.
128. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. Москва: Искусство, 1972. 533с.
129. Станиславский К.С. Работа актера над собой // Чехов М.А. О технике актера. Москва: Артист. Режиссер. Театр, 2003. 490 с.
130. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 5. Кн. 1. Москва: Искусство, 1993. 630 с.
131. Станиславский К.С. Беседы К. С. Станиславского в студии Большого театра в 1918–1922 гг.: 3-е изд., испр. и доп. / Записаны засл. арт. РСФСР К.Е. Антаровой. Москва, 1952. 180 с.
132. Стахорский С. Театральная эстетика русского авангарда // Вопросы театра / PROSCAENIUM. № 1-2. Москва, 2008. 351 с.
133. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек. Функции художественной культуры. Москва, 1985. 415 с.
134. Стрельцов Ю.А., Стрельцова Е.Ю. Педагогика досуга: учеб. пособие. Москва: МГУКИ, 2008. 272 с.
135. Стрельцов Ю.А., Стрельцова Е.Ю. Русский народный театр. Историко-культурные очерки: Учебное пособие. Москва: МГУКИ, 2013. 150 с.
136. Стрельцова Е.Ю. Народное художественное творчество как объект научного исследования. Опыт историко-эпистемологического изыскания. Москва: МГУКИ, 2003. 248 с.
137. Словарь иностранных слов / 10-е изд., стереотип. Москва, 1993. 608 с.
138. Сулержицкий Л.А. Повести и рассказы. Статьи и заметки о театре. Переписка. Воспоминания. Москва: Искусство, 1970. 708 с.

139. Суртаев В.Я. Ценностные ориентации молодёжи в социокультурном пространстве. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУКИ, 2010. 289 с.
140. Суртаев В.Я. Социокультурное пространство молодежи: методология, теория, практика. Санкт-Петербург: СПбГУКИ, 2006. 272 с.
141. Солнцева Л.П. Театры-студии 1980-х - начала 1990-х годов // Самодеятельное художественное творчество в СССР: Очерки истории: Конец 1950-х – начало 1990-х годов / Ред. Л.П. Солнцева; Ред. М.В. Юнисов. Санкт-Петербург, 1999. С. 201-240.
142. Творческое наследие В.Э. Мейерхольда / Ред.-сост. Л.Д. Вендровская, А.В. Февральский. Москва: ВТО, 1978. 508 с.
143. Титов А.Ю. Студийно-театральные принципы развития уникальной природы человека в системе общечеловеческих ценностей: антропологический подход // Сб. материалов Всероссийской конференции школьной театральной педагогики памяти Л.А. Сулержицкого: Педагогика искусства. Москва: МАКС Пресс, 2013. С. 137-144.
144. Титов А.Ю. Развитие театрального любительства в народной художественной культуре: Дисс... канд. пед. наук. Москва, 1999. 182 с.
145. Титов Б.А. Социально-культурный потенциал системы дополнительного образования детей // Дополнительное образование детей – фактор развития творческой личности. Санкт-Петербург, 1998. 202 с.
146. Толковый словарь русского языка // Под ред. Д.Н. Ушакова. Москва: АСТ, 2006. 1056 с.
147. Тришин В.А. Формирование студийного коллектива в студенческих группах театрального отделения. Улан-Удэ: ВСТИК, 1995. 49 с.
148. Туник Е.Е. Тест Торренса. Диагностика креативности. Санкт-Петербург: Иматон, 1996. 170 с.
149. Уроки театра на уроках в школе: Театральное обучение школьников I—XI классов / Сост. А.П.Ершова. — М., 1990.;
150. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн.3. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Москва: Дрофа, 2005. 453 с.

151. Фромм Э. Душа человека. Москва: Республика, 1992. 430 с.
152. Хейзинга Й. Человек играющий. В тени завтрашнего дня. Москва: Изд. Группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992. 464 с.
153. Херсонский Х.Н. Вахтангов. Москва: Молодая гвардия, 1963. 360 с.
154. Чехов М.А. Литературное наследие: В 2 т. / Общ. науч. ред. М.О. Кнебель. Сост.: И.И. Аброскина, М.С. Иванова, Н.А. Крымова. Москва, 1995.
155. Шацкая, В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. Москва: Педагогика, 1975. 200 с.
156. Шеллинг Ф.В. Философия искусства. Москва, 1966. 469 с.
157. Шиллер Ф. Статьи по эстетике // Шиллер Ф. Собр. соч.: в 7-ми т. Москва: Художественная литература, 1957. Т. 6. 794 с.
158. Шихматов Л.М. От студии к театру. Москва: ВТО, 1970. 236 с.
159. Шульпин А.П. Молодежные театры России второй половины XX – XXI вв. / Любительские театры: вчера, сегодня, завтра. Сборник статей. Москва, 2011. С. 16-26.
160. Шульпин А.П. Театр любителей. 1960-е - 1970-е годы / В сб. Самодеятельное художественное творчество в СССР. Очерки истории. Кн.3. Санкт-Петербург, 2000. С. 137-197.
161. Шульпин А.П. Свой театр / Очерки театрального движения рубежа XX – XXI веков. Москва: ГИИ, 2010. 287 с.
162. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
163. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурологических факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» / Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. Москва: Институт художественного образования. Российская академия образования, 2004 г. 252 с.

164. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь, 2000. 112 с.
165. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. Москва, 1997. 224 с.
166. Якушкина Г.В. Народное музыкальное творчество: проектирование и изучение в контексте мировоззренческого развития личности: учебно-методическое пособие. Орел, ОГИИК, 2009. 132 с.
167. Ярошенко Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности: Учебник. Москва: МГУКИ, 2007. 360 с.
168. Freud S. Leonardo da Vinci and a memory of his childhood. New York: Norton. (Original work published in 1910), 1964.
169. Guilford J.P. The nature of human intelligence. N.Y.: McGraw-Hill, 1967.
170. Maslow A. Motivation and Personality / A. Maslow. N.Y., 1954. 123 p.
171. Maslow A. The farther reaches of human nature / A. Maslow. N.Y., 1971. 598 p.
172. Schleirmacher F. Uber die Religion, 1927. S.270.
173. Torrance E.P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. P. 32-75.
174. Torrance E.P. The Search for Satori and Creativity. Buffalo N.Y.: Creative Education Foundation, 1979.

Публикации в периодических изданиях

175. Абдулина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России, 1993. – № 3. – с. 29-31.
176. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии, 1996. – № 1. – с.131-143.
177. Войновская Д. Н. Петербургские студии В.Э. Мейерхольда. Опыт воспитания актера новой формации // Молодой ученый, 2012. — №3. — С. 455-462.

178. Дианова В. М. Диалогическая природа театрального творчества // Методологические проблемы современного искусствознания. Вып. 3. ЛГИТМИК. Ленинград, 1980. - С.89 – 94.
179. Дмитриева Н.И. Воспитательная работа в театральном кружке// Советская педагогика, 1939. - № 5. - С. 8.
180. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. Москва: Т.15, №4. - С.83-93.
181. Суровцева Е.В. Социокультурная ситуация при Николае II (1894 – 1917). // Современные научные исследования и инновации. – № 5 Сентябрь 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2011/09/2223>
182. Холл Г. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте // Школа и жизнь, 1913. - С. 38-43.
- Публикации в периодических изданиях о студийном движении**
183. Аннинский Л. Нетеатральные заметки // Театр, 1992. – № 1. – с. 24-30.
184. Агеев Г. Малый театральный эксперимент: новая жизнь театров-студий // Театральная Москва, 1987. – № 2 январь. – с. 2-7.
185. А сколько театров-студий в Москве? // Театр, 1990. – № 4. – с. 86-92.
186. Бартошевич А. Потребность найти смысл // Театральная жизнь, 1988. – №16. – с. 24-25.
187. Балашова Н. Билет в театр // Москва, 1988. - №5. – с.179-186.
188. Бегунов В. Почему не получился праздник // Современная драматургия, 1988. – №2. – с.153-160.
189. Васильев А. Деловые игры любителей //Неделя, 1988. – 18-24 января №3. – с.23
190. Владимирова З. Из любви к искусству // Театр, 1985. - №9. – с.11-28.
191. Галахова О. Игры на подмостках: Новое явление в культурной жизни советского народа //Отчизна, 1990. - №4. – с.6-13

192. Гриневич А. В увеличительном стекле: Заметки с Каунасского фестиваля театральных студий // Советская культура, 1989. – 5 ноября №132. – с.4
193. Дмитриевская М. Что делать, Владимир? – Не знаю, Константин. // Театр, 1989. - № 8.
194. Ефремов А. Вторые университеты // Советская культура, 1986. – 25 марта №37. – с.5
195. Захаров М.А. Студии, студии, студии // Советский союз, 1989. - №3. – с.40-41
196. Золотусский И. Поэт и театр // Юность, 1967.- № 8. - С. 200.
197. Иванова Н. Театр завтра // Московская правда, 1988. – 16 апреля №88. – с.3
198. Исаева Е. Самое живое? // Культура и жизнь, 1989. - №12. – с.24-26
199. Каминская Н. Лишний билетик в подвал // Советская культура, 1986.- 3 июля № 79. – с.5
200. Катышева Д. Вечером – в «Субботу» // Смена, 1988. 16 января.
201. Кокшенова К. «Театр для себя» или «Театр для людей» // Молодая гвардия, 1988. – №7. – с. 231-244.
202. Линдовска Н. Не пренебрегайте студиями // Театральная жизнь, 1983. - №11 июнь. – с. 24-26
203. Луговской Ю. Алексей Левинский: Не верчу головой в разные стороны // Культура, 15 мая 2003 г.
204. Майорова С. Студия спешит в академию: Каунасский фестиваль театров-студий // Театральная жизнь, 1988. – № 3. – с. 7-8.
205. Минкин А. Здравствуй, свобода! Прощайте, мечты // Советский Театр, 1990. – № 2. – с. 2-6.
206. Мельникова С. Страсти без Шекспира // Петербургский театральный журнал, 1993. – № 1 – с.119.
207. Молодая пресс-студия на Большой Никитской (Подборка материалов) // Театр, 1987. – № 9. – с.115-139.

208. Николаева С. Последний рубль бедного Йорика // Современная драматургия, 1990. – № 6. – с.199-202.
209. Песина Е. Числом поменее, ценою подороже // Советская культура, 1988. – 11 июня №70. – с.10
210. Полунин В. Битва карнавала с Великим постом // Театральная жизнь, 1988. - №15.
211. Полунин В. У братьев Маркс не было брата Карла // Театр, 2000. - №2.
212. Полунин В. Право выходить в окно: Интервью Дмитриевской М. // Петербургский театральный журнал, 2000. - №22.
213. Проект положения о любительских театрах // Театральная жизнь, 1987. – 19 октября. – с.6-7
214. Потапов В. Театральная площадь в Лефортове // Советская культура, 1986. – 30 декабря №156. – с.5.
215. Савченко-Бельский А. Ребята! А что, если все это – панاما? // Театральная жизнь, 1987. - №19 октябрь. – с.4-6
216. Славин Р. И шли ровесники в бой // Театральная жизнь, 1984. - №19 октябрь. – с.13
217. Ткач-Ланецкая Е. На диван со старенькой книжкой? // Театральная жизнь, 1988. – № 23. – с. 8-9.
218. Товстоногов Г. Размышления в день премьеры // Литературная газета, 1985. - 25 декабря. - с. 8.

Анкета для социологического опроса

Место опроса _____ Дата проведения _____ № анкеты _____

Уважаемый студент! Просим принять участие в социально-педагогическом исследовании, направленном на изучение актуальности художественно-эстетического воспитания личности средствами театрального искусства. В связи с этим просим вас ответить на ряд вопросов.

Подчеркните или впишите данные о себе.

Ваш пол: мужской, женский

Возраст: от 17 до 19 лет, от 20 до 22 лет, от 20 до 25 лет, старше 26 лет.

Образование: среднее, неоконченное высшее (курс 1, 2, 3, 4, 5), высшее

Профиль специальности: _____

Занимались ли в театральной студии: да, нет В течение какого времени _____

1. Может ли современный человек обойтись без общения с произведениями искусства?
2. Согласны ли вы с мнением, что участие в кружках художественной самодеятельности - пустая трата времени?
3. Какой вид искусства оказывает на вас наибольшее влияние, почему? Назовите ваших любимых представителей этого вида искусства.
4. Согласны ли Вы с мнением, что «Джоконда» Леонардо да Винчи – великое произведение искусства, если да, то в чем ее величие?
5. Как часто вы посещаете театр?
6. С каким литературным героем вы ассоциируете себя, почему?
7. Способно ли произведение искусства сильнейшим образом изменить человека?
8. Требуется ли ваша будущая профессия, по вашему мнению, творческого подхода?
9. Оцените по 5-балльной системе приведенные мотивы учебной деятельности по значимости для Вас: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

<i>Я учусь, потому что</i>	1	2	3	4	5
1. Мне нравится избранная профессия.					
2. Попав в институт, вынужден учиться, чтобы окончить его.					
3. Просто нравится учиться.					
4. Чтобы работать с людьми, надо иметь глубокие и всесторонние знания.					
5. От успехов в учебе зависит мое будущее служебное положение.					
6. Хочу узнавать новое, заниматься творческой деятельностью.					

10. Способствует ли ваше общение с произведениями искусства, творческая деятельность облагораживанию и возвышению души, воспитанию общей интеллигентности?
11. Может ли способность к сопереживанию выступать личностным средством познания и освоения окружающей действительности?
12. Является ли для вас собственный личностно-эмоциональный опыт переживаний источником знаний?
13. Является ли для вас познание собственной психофизической природы важным условием формирования творческой личности?
14. В какой степени помогает вам творческий подход в решении различных жизненных ситуаций?
15. Хотели бы вы заниматься какой-либо творческой деятельностью, выходящей за рамки ваших профессиональных интересов? Если да, то какой?
16. Может ли развитие актерских способностей, таких как пластическая выразительность, владение голосом и техникой речи, чувство ритма, художественно-образное мышление, эмоциональная подвижность и т.д., способствовать вашей дальнейшей самореализации?

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА УЧАСТИЕ В ОПРОСЕ!

Приложение №2

Опросная карта для самодиагностики студентами индивидуального уровня художественно-эстетической воспитанности личности.

Дата опроса _____ Группа № _____

Уважаемый студент! Просим принять участие в социально-педагогическом исследовании. Ваши искренние ответы помогут определить пути совершенствования педагогического воздействия театрального искусства на развитие личности.

1. Подчеркните или впишите данные о себе.

Ваш пол: мужской, женский

Возраст: от 17 до 19 лет, от 20 до 22 лет, от 20 до 25 лет, старше 26 лет.

Образование: среднее, неоконченное высшее (курс 1, 2, 3, 4, 5), высшее

Профиль специальности: _____

Занимались ли в театральной студии: да, нет В течение какого времени _____

2. Вам предлагается ряд утверждений. Если данное утверждение совпадает с Вашим личным мнением, то отметьте ответ знаком «+», если не совпадает – знаком «-».

1. Думаю, что вполне можно обойтись без общения с произведениями искусства.
2. Я не люблю стихов.
3. Я коллекционирую записи классической музыки.
4. Считаю участие в кружках художественной самодеятельности пустой тратой времени.
5. В театр я не пойду без приятной компании, если даже спектакль меня привлекает.
6. Классической музыке я предпочитаю эстраду.
7. Мне кажется, что люди притворяются, утверждая, что им нравится симфоническая музыка.
8. Высказывание «Архитектура – застывшая музыка» кажется мне надуманным.
9. Немой кинофильм смотреть скучно.
10. Думаю, что хороший инженер гораздо полезнее обществу, чем композитор.
11. Если бы я был журналистом, я предпочел бы писать о происшествиях, чем об искусстве.
12. Выбирая между спортивной и художественной гимнастикой, я предпочел бы первую.
13. Наука учит человека больше, чем искусство.
14. Я больше люблю экранизации литературных произведений, чем сами эти произведения.
15. Прослушивание классической музыки снимает мое плохое настроение.
16. Считаю, что опера изживает себя.
17. Думаю, что эстрада становится самым популярным видом искусства.
18. Я собираю художественные альбомы и репродукции.
19. Находясь в компании, я обычно не участвую в разговорах об искусстве.
20. Любовь ученого к искусству способствует его научной деятельности.
21. Мне нравятся старинные романы.
22. Мне нравятся больше люди рассудительные, чем эмоциональные.
23. В наше время балетные танцы просто смешны.
24. Я очень люблю смотреть и слушать радио- и телепередачи о композиторах, актерах, режиссерах, художниках.
25. В свободное время я постоянно занимаюсь живописью, лепкой, игрой на музыкальных инструментах, сочинением стихов, художественной вышивкой и т. д.
26. Я бы занялся искусством, если бы у меня было побольше свободного времени.
27. Я постоянно бываю в театрах.
28. Я участвую в кружках художественной самодеятельности.
29. Мне не нравится классический балет.
30. Я читаю книги по искусству.
31. Мне кажется, что нет необходимости смотреть в театре тот спектакль, который уже транслировался по ТВ.
32. Я хотел бы работать в профессиональном искусстве.

3. Если Вы согласны с высказыванием, поставьте «+», если нет – «-»

1. Мне легче что-либо сделать самому, чем объяснить другому.
2. Мне интересно было бы составлять компьютерные программы.
3. Я люблю читать книги.
4. Мне нравится живопись, скульптура, архитектура.
5. Даже в отлаженном деле я стараюсь что-то улучшить.
6. Я лучше понимаю, если мне объясняют на предметах или рисунках.
7. Я люблю играть в шахматы.
8. Я легко излагаю свои мысли как в устной, так и в письменной форме.
9. Когда я читаю книгу, я зрительно представляю себе ее героев.
10. Я предпочитаю самостоятельно планировать свою работу.
11. Мне нравится все делать своими руками.
12. В детстве я создавал (а) свой шифр для переписки с друзьями.
13. Я придаю большое значение сказанному слову.
14. Знакомые мелодии часто вызывают у меня воспоминания.
15. Разнообразные увлечения делают жизнь человека богаче и ярче.
16. При решении задачи мне легче идти методом проб и ошибок.
17. Мне интересно разбираться в природе физических явлений.
18. Мне интересна работа ведущего теле-радиопрограмм, журналиста.
19. Мне легко представить предмет или животное, которых нет в природе.
20. Мне больше нравится процесс деятельности, чем сам результат.
21. Мне нравилось в детстве собирать конструктор из деталей.
22. Я предпочитаю точные науки (математику, физику).
23. Меня восхищает точность и глубина некоторых стихотворений.
24. Знакомый запах вызывает в моей памяти прошлые события.
25. Мне трудно подчинять свою жизнь определенной системе.
26. Когда я слышу музыку, мне хочется танцевать.
27. Я понимаю красоту математических формул.
28. Мне легко говорить перед любой аудиторией.
29. Я люблю посещать выставки, спектакли, концерты.
30. Я сомневаюсь даже в том, что для других очевидно.
31. Я люблю заниматься рукоделием, что-то мастерить.
32. Мне интересно было бы расшифровать значения древних символов.
33. Я легко усваиваю грамматические конструкции языка.
34. Я понимаю красоту природы и искусства.
35. Не люблю ходить одним и тем же путем.
36. Мне нравится работа, требующая физической активности.
37. Я легко запоминаю формулы, символы, условные обозначения.
38. Друзья любят слушать, когда я им что-то рассказываю.
39. Мне легко представить в образах содержание рассказа или фильма.
40. Я не могу успокоиться, пока не доведу свою работу до совершенства.

4. Ответьте на следующие вопросы:

1. С каким литературным героем вы ассоциируете себя, почему?
2. Какое направление в живописи Вам наиболее близко, почему?
3. Любите ли Вы классическую музыку? Ваш любимый композитор
4. Какое направление современной музыки Вам нравится? (подчеркните) Блюз, Джаз, Кантри, Шансон, Фолк, Авторская песня, Электронная музыка, Рок, Поп, Рэп (Хип-хоп), другое
5. Ваше любимое музыкальное произведение (любого жанра)? Что возникает в Вашем воображении при прослушивании этого произведения?
6. Что Вам ближе и интереснее: проза или поэзия, почему?
7. Ваши любимые писатели, поэты?
8. Считаете ли вы, что кино должно как можно точнее воспроизводить реальную жизнь, если нет, то почему?
9. Фильмы какого жанра Вы смотрите наиболее охотно, почему?
10. Ваш любимый фильм (фильмы), чем он (они) Вас покори́л?
11. Как часто Вы посещаете театр?
12. Какой вид искусства оказывает на Вас наибольшее влияние, почему?
13. Согласны ли Вы с мнением, что «Джоконда» Леонардо да Винчи – великое произведение искусства, если да, то в чем ее величие?
14. В чем, по Вашему мнению, смысл и назначение авангардного искусства?
15. Согласны ли Вы с утверждением, что весь мир – театр и почему?
16. Является ли для Вас собственный личностно-эмоциональный опыт переживаний источником знаний?
17. Может ли способность к сопереживанию выступать личностным средством познания и освоения окружающей действительности?
18. Способно ли произведение искусства сильнейшим образом изменить человека?

5. Какое утверждение подходит к Вам (отметьте +)?

1. «Я сам управляю своей жизнью»
2. «Человек не может сам выбирать свою жизнь»

Если вы остановились на **первом** утверждении, то выберите еще одно высказывание:

- 1.1. «Жизнь – удовольствие, которое нужно найти среди всего остального»
- 1.2. «Жизнь – интересный процесс, заключающийся в духовном поиске»
- 1.3. «Жизнь – творчество и наслаждение результатами своей деятельности»
- 1.4. «Жизнь – либо проигрыш, либо выигрыш: все зависит от тактики, стратегии и разума»

Если Вам ближе **второе** утверждение, выберите одно из следующих высказываний:

- 2.1. «Жизнь течет сама собой, а фантазия помогает мне иногда жить»
- 2.2. «Жизнь засасывает в какую-то тряси́ну»
- 2.3. «В жизни все играют какие-то роли и не являются самими собой»
- 2.4. «Жизнь – выигрыш или проигрыш: все зависит от везения или случая»
- 2.5. «Жизнь не принадлежит нам: мы всегда кому-то что-то должны, в ответе перед кем-то и рас-плачиваемся за свое прошлое»

6. Оцените по 5-балльной системе приведенные мотивы учебной деятельности по значимости для Вас: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

Я учусь	1	2	3	4	5
1. Потому что мне нравится избранная профессия.					
2. Чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.					
3. Хочу стать специалистом.					
4. Чтобы дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности.					
5. Хочу в полной мере использовать имеющиеся у меня задатки, способности и склонности к выбранной профессии.					
6. Чтобы не отставать от друзей.					
7. Чтобы работать с людьми, надо иметь глубокие и всесторонние знания.					
8. Потому что хочу быть в числе лучших студентов.					
9. Потому что хочу, чтобы наша учебная группа стала лучшей в институте.					
10. Чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми.					
11. Потому что полученные знания позволят мне добиться всего необходимого.					
12. Необходимо окончить институт, чтобы у знакомых не изменилось мнение обо мне, как способном, перспективном человеке.					
13. Чтобы избежать осуждения и наказания за плохую учебу.					
14. Хочу быть уважаемым человеком учебного коллектива.					
15. Не хочу отставать от сокурсников, не желаю оказаться среди отстающих.					
16. Потому что от успехов в учебе зависит уровень моей материальной обеспеченности в будущем.					
17. Успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5».					
18. Просто нравится учиться.					
19. Попав в институт, вынужден учиться, чтобы окончить его.					
20. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.					
21. Успешно продолжить обучение на последующих курсах, чтобы дать ответы на конкретные учебные вопросы.					
22. Чтобы приобрести глубокие и прочные знания.					
23. Потому что в будущем думаю заняться научной деятельностью по специальности.					
24. Любые знания пригодятся в будущей профессии.					
25. Потому что хочу принести больше пользы обществу.					
26. Стать высококвалифицированным специалистом.					
27. Чтобы узнавать новое, заниматься творческой деятельностью.					
28. Чтобы дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей.					
29. Быть на хорошем счету у преподавателей.					
30. Добиться одобрения родителей и окружающих.					
31. Учусь ради исполнения долга перед родителями, школой.					
32. Потому что знания придают мне уверенность в себе.					
33. Потому что от успехов в учебе зависит мое будущее служебное положение.					
34. Хочу получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь преимущество перед другими.					

7. Перед Вами два списка ценностей (по 18 в каждом). Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для Вас наиболее значима, поставьте напротив нее цифру 1. Затем выберите вторую по значимости ценность и поставьте напротив цифру 2. Затем проделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место.

Список А (терминальные ценности):

- активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
- жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
- здоровье (физическое и психическое);
- интересная работа;
- красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);
- любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
- материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
- наличие хороших и верных друзей;
- общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
- познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
- продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);
- развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
- развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);
- свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);
- счастливая семейная жизнь;
- счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);
- творчество (возможность творческой деятельности);
- уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).

Список Б (инструментальные ценности):

- аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;
- воспитанность (хорошие манеры);
- высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);
- жизнерадостность (чувство юмора);
- исполнительность (дисциплинированность);
- независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);
- непримиримость к недостаткам в себе и других;
- образованность (широта знаний, высокая общая культура);
- ответственность (чувство долга, умение держать свое слово);
- рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения);
- самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);
- смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов;
- твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);
- терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);
- широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);
- честность (правдивость, искренность);
- эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);
- чуткость (заботливость).

8. Оцените по 5-балльной системе приведенные мотивы занятий театральным творчеством по значимости для Вас: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

<i>Я занимаюсь театральным творчеством, потому что:</i>	1	2	3	4	5
1. мне нравится театр.					
2. в будущем хочу связать свою жизнь с театральной профессией.					
3. Хочу быть похожим на своего любимого актера (актрису)					
4. Потому что театр помогает мне ответить на сложные жизненные вопросы.					
5. хочу в полной мере реализовать имеющиеся у меня творческие и личные возможности.					
6. здесь весело, здесь мои друзья.					
7. в театральном коллективе особая атмосфера, почти театральная семья.					
8. хочу выделяться среди «серой» массы обычных людей.					
9. мне нравится погружаться в другую эпоху.					
10. это возможность такого открытого и искреннего общения на сцене с партнером, какое в жизни редко встречается.					
11. мне хочется вновь и вновь пережить чувства своих героев.					
12. мне хочется, чтобы меня увидели в необычном свете в каждой новой роли.					
13. мне всегда была интересна актерская профессия.					
14. тренировки и упражнения помогают мне глубже понять свою природу.					
15. получаю огромный эмоциональный заряд от процесса репетиции.					
16. навыки сценического мастерства помогут мне в дальнейшей жизни, в общении с людьми, профессиональной деятельности.					
17. обожаю аплодисменты и восторженные зрительские глаза.					
18. очень нравится разбирать и анализировать поступки и поведение героев, понимать психологию отношений.					
19. это возможность прожить несколько других жизней.					
20. хочу доказать, что я не хуже своих талантливых сверстников					
21. хочется найти и понять, что в жизни самое главное.					
22. хочу больше узнавать об искусстве.					
23. это возможность посещать фестивали, приобретать новых друзей в творческой среде.					
24. хочется поделиться со зрителями своими чувствами и мыслями.					
25. это делает меня раскрепощенней в общении с людьми					
26. это возможность изменить себя.					
27. хочу испытать состояние «единого дыхания» со зрителем.					
28. хочу иметь возможность высказать свою гражданскую и личностную позицию.					
29. меня привлекает возможность быть не таким, как в обычной жизни.					
30. в театральной группе меня понимают.					
31. стремлюсь открыть новые горизонты в театральном искусстве					
32. фантазия позволяет забыть о жестокости и несправедливости в жизни.					
33. это помогает преодолеть мою застенчивость и нерешительность					

9. Отметьте степень согласия с данными утверждениями.

	Да	По чти все гда	час то	ино гда	Нет	Не зна ю
1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».						
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.						
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.						
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Горячую десятку».						
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.						
6. Больному человеку можно помочь даже словом.						
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.						
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.						
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.						
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.						
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.						
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами,						
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.						
14. Если лошадь плохо тянет, ее надо хлестать.						
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, будто это происходит со мной.						
16. Родители относятся к своим детям справедливо.						
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.						
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.						
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.						
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.						
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.						
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.						
23. Все люди необоснованно озлоблены.						
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.						
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.						
26. При виде покаленного животного я стараюсь ему чем-нибудь помочь.						
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.						
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.						
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.						
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.						
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.						
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.						
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.						
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники были так задумчивы.						
35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.						
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.						

Методика организации актерского тренинга в театре-студии

В студийном педагогическом процессе наряду с частными подходами к проблеме воспитания творческой личности, существуют и общие принципы формирования его актерских навыков. При всей индивидуальности конкретного взаимодействия режиссера-педагога и актера-студийца необходимо учитывать законы, структуру и системность изменений не только в личностном и профессиональном плане, но и в аспекте психофизиологического развития студийца. В основе этих изменений – законы природы, всеобщие законы творческого развития. Основные принципы нашего тренинга опираются на методику М.Б. Александровской, развивающей традиции М.А. Чехова, В.Э. Мейерхольда, Е. Гротовского, Э. Барбы.

Актерский тренинг в театре-студии является основным методом работы над собой, развития, поддержания в должной форме и совершенствования своего инструмента, то есть творческого организма. Тренинг также выступает как метод исследования, он самоценен и может быть полностью отделен от репетиций. Его функции не сводятся к подготовке актеров к спектаклю, напротив, спектакли театра-студии могут вырасти из тренингов как монтаж упражнений. Основная задача тренинга – достижение пре-экспрессивного уровня – динамического состояния актера, готового к сценическому творчеству, которое характеризуется тотальной мобилизацией тела и сознания актера и максимальным расходом энергии (Э. Барба). В процессе тренингов, которые со временем становятся индивидуальными, студийцы учатся овладевать этой энергией: находить источники энергии в теле, концентрировать ее, варьировать ее качества – т. е. управлять ею.

Основные условия успешного проведения упражнений-тренингов:

1. Эффективность упражнений зависит не от их количества, а от заложенного в них тренировочного эффекта, т. е. получения конкретного результата непосредственно в момент выполнения упражнения.
2. Возможность выполнения одних и тех же упражнений с расширением их условий и сложности в разные периоды.
3. Логичность и последовательность перехода от одной фазы упражнения к другой и от одного упражнения к другому.
4. Цели и задачи упражнений должны быть точно сформулированы педагогом, но не декларированы. Для актеров они возникают как серия четких условий, заданий, предложений, провокаций, экспериментов, импровизаций не только непосредственно перед выполнением, но и в процессе исполнения.
5. Каждое упражнение строится по принципу модуля, т. е. имеет свою целостную мини-структуру: первоначальный импульс, физическую опору (центр тяжести тела) и словесную аффирмацию (утверждение). При организации упражнений учитываются такие характеристики, как: создание напряжения противоположных сил с непременно выходом «избыточной»

энергии, вариативность (активность воображения), ритм, фиксация конечной точки упражнения, переходы от одной фазы упражнения к другой.

6. Свобода выбора и взаимообмен действиями между педагогом и актерами.

7. Каждый цикл упражнений тренинга носит характер индивидуальной лаборатории, поэтому временные рамки проведения каждого упражнения могут сдвигаться.

8. По окончании каждого цикла упражнений проводится подробный разбор как положительных, так и негативных моментов тренинга. Роль педагога является организационно-регулирующей и стимулирующей. Личное участие в упражнении самого педагога повышает эффективность проводимых упражнений, их качество и доверие к ним со стороны студийцев.

Заниматься лучше в удобной одежде спортивного стиля, мягкой обуви или босиком.

Тренинг является своеобразной актерской терапией, направленной на снятие психических и мышечных напряжений (зажимов), расширение сферы осознания ощущений, исследование чувств, снятие энергетических блокировок, которые притупляют восприятие, реактивность организма, на обучение тела механизму обратной связи во взаимодействии психического и физического. Цель его можно сравнить (перефразируя Гротовского) с работой скульптора, высвобождающего жизнь из глыбы камня устранением всех «лишних» наслоений, обусловленных индивидуальным развитием личности.

В его основе лежит фундаментальное положение о торможении здорового функционирования организма механизмами психологической защиты. «Броня» характера разрушает деятельность организма изнутри, что выражается в хроническом напряжении мышц, стесненном дыхании, в подавлении жизненной энергии. Тренинг имеет личностную форму, его задача состоит в устранении личных преград и барьеров психофизического аппарата.

Каждый цикл упражнений должен быть тематически структурирован, определены его цели и задачи. При соблюдении всех условий проведения тренинга почти все упражнения сразу после выполнения или спустя некоторое время дают физиологический эффект, студийцы чувствуют изменения в своем состоянии. Это способствует повышению веры в эффективность предлагаемых им упражнений, и увеличивает эффективность тренинга.

Начальный этап тренингового комплекса посвящен исследованию своего тела и его возможностей, расширению диапазона сенсорной активности организма, налаживанию связей между воображением и способностью тела реагировать на воображаемые импульсы, приобретению начальных навыков взаимодействия с партнерами. На этом этапе возможно несколько вариантов тренировочных занятий: расслабление в положении лежа, сидя, стоя, без фиксированного дыхания и с регулируемым дыханием; массаж в парах с последующей парной релаксацией. Целью всех упражнений на расслабление (релаксацию) является содействие последовательному высвобождению импульсов.

Раздел парного массажа заканчивается серией парных импровизаций. Работа над импульсом – это действие по установлению партнерской связи на основе текста, который вызывает реакцию у партнера, а она, в свою очередь, питает говорящего (реакция партнера даже может быть озвучена). Зрительный контакт играет в этом случае главную роль. В процессе такого взаимодействия не должно быть напряженных движений и случайных нервных жестов. Смотреть на партнера надо легко, видеть его отчетливо, а не вообще, как некую туманность. Актер должен произносить текст только потому, что это необходимо, поэтому в таких упражнениях важно уловить импульс, исходящий от партнера для мгновенного включения текста.

Следующим этапом тренинга является работа актера в сценическом пространстве. Важное качество актера состоит в умении чувствовать пространство, в котором он действует. Через тело и душу актер должен почти сжиться с пространством сцены. В тот момент, как он оказывается на сцене, он должен очень конкретно восстановить для зрителя характер и жизнь персонажа. Все человеческие проявления в зависимости от контекста событий. Точно так же выразительные возможности актера укладываются в его способность вступать в отношение с пространством, с окружающими его людьми; и эта работа с пространством постепенно включает его в неизбежность контакта с группой. Удержание необходимого ритма, индивидуального творческого порыва, обживание сцены уже являются для актера составляющими чувства ансамбля – третьего этапа в формировании всесторонне развитой личности.

Группа является носителем «коллективной энергии». Она требует глубокой отдачи, широкого контакта, открытости, повиновения всему, что будет происходить до того момента, как что-либо зафиксируется. Театр требует не только собственного присутствия одного актера, но и работы актерского ансамбля. Студийцу необходимо научиться быть самим собой, но, в то же время, найти свое особое место среди других, быть все время готовым к сценическому общению. Целью данного этапа является развитие принципов групповой активности. Благодаря решимости каждого участника выступать в контексте с другими, группа в целом совершает первый шаг к сплоченности. Результат может быть достигнут группой, если каждый отбросит собственные амбиции и обеспечит коллективный контакт.

Следующим качественным этапом тренинга является работа с предметами. Упражнения с палкой помогают освоить механизмы и технические приемы работы с предметом, позволяют расширить территорию творчества. Актеры овладевают законами «биомеханики» (В.Э. Мейерхольд) и четкой пластической структуры; дыхательно-звуковыми навыками; творческим общением с партнером и группой; методами освоения сценического пространства и времени «здесь и сейчас»; способами живого реагирования в жестких условиях в процессе импровизации на заданные темы или на материале литературы, драматургии и т. д. Принципы, на которых основывается работа с палкой, распространяются и на такие нейтральные предметы, как: мяч, стул, ткань, пальто, шляпа, обувь. Эти предметы при этом сохраняют характер

нейтральности, т.е. могут иметь множество значений и назначений, помимо их прямого использования.

В упражнениях с предметами устанавливаются следующие принципы:

- принципы «одного», «двух», «трех», «четырёх», «коллектива», – они являются основополагающими универсальными принципами построения мира и поэтому имеют качество «чистоты», всеобщности;

- принцип «отдавать» и «принимать»;

- принцип «взаимовыгодного обмена»;

- принцип развития (поступательного движения, даже если действие совершается через «отказ»);

- принцип оппозиции (конфликта);

- принцип диффузии (использования всего пространства не зависимо от количества участников);

- принцип «отражения», постоянной смены «героев» и «наблюдателей»;

- принцип «лимита» времени;

- принцип трансформации: легкость – в тяжесть, пассив – в актив, защита – в нападение, реальное – в фантастическое.

Предметы становятся средством организации движений актеров, условиями возникновения особых форм контакта с партнерами, методами освоения пространства, опорными объектами в сценической игре, которая требует «превращений» реальных, даже бытовых вещей в «сверхреальные»; изменения качества существования и перехода из «обыденного» к «экстраобыденному» (Э. Барба). Чем больше актер совершает мелких, подробных, ритмичных движений с предметом, понимая смысл всех этих технических манипуляций, тем богаче его игровая «палитра», тем свободнее его дыхание, голос, звук, воображение.

Особым разделом тренинга в театре-студии являются упражнения с маской. Педагог предлагает актерам закрыть лица «нейтральной маской», чтобы прекратить постоянную «игру лицом» и заставить актеров активизировать работу тела. Это должны быть не просто упражнения «запреты», а и упражнения – «выражения внутренних процессов», протекающих в актере, поскольку в «нейтральной маске» нет никакого «выражения» эмоций. Маска демонстрирует лишь состояние «быть», «присутствие» напряжения или покоя, состояния открытости в мир. С помощью «нейтральной маски» актерам предлагается заново открыть базовые, вечные универсальные элементы «бытия человека», общие для всего мира и легко узнаваемые во всем мире. В то же время «нейтральная маска» является средством, помогающим актеру выразить, передать возникающий обобщенный образ, не привлекая при этом свои «личные переживания». Использование «нейтральной маски» означает отказ от «психологизма», «реализма», оно предполагает поиск ритуальных театральных жестов. Возникает необходимость обнаружить «чрезвычайные» движения, привлечь жесты-архетипы, жесты, не зависящие ни от истории, ни от конкретной культуры, а лежащие в глубинах «неизменной» человеческой общности. Примером работы с «нейтральной маской» может служить упражнение под названием «Маршрут», путешествие в «бытие человеческое», про-

ходя через весь мир. Актер начинает свой путь, проходя через «лес», затем карабкаясь в гору, достигает вершины, спускается с нее; на пути его возникает река, перейдя которую он оказывается в долине. Каждое новое пространство заставляет тело «вспоминать», фантазировать; меняются ритмы, физическое напряжение, положения различных частей тела. Это упражнение повторяется много раз, меняются условия. Например, тело «боится» опасностей («Горящий лес»).

Возможно «озвучивание» пространства, т. е. поиск голосового эквивалента, соответствующего тому или иному пространству. В конечном счете, все эти упражнения можно объединить в один цикл: работа тела в различных «материальных средах» (вода, земля, воздух, огонь, ветер), каждая из них должна вызвать в теле актера определенные вибрации, ритмы, микро- и макро движения, ощущения этих «материальных элементов». Можно выделить два этапа работы со «средами»:

1. «Мимирование телом воображаемой материи», т. е. нахождение эквивалента поведения тела в воде, в огне, в воздухе и т. д.;

2. Постепенная трансформация, «бытие» актера, становящегося одним из этих элементов.

Две стадии упражнения направлены на создание диалектического противоятия: открытие тела как материи (1-й этап) и затем материи как тела (2-й этап). После подробного, рационального, внешнего анализа движений актер начинает «играть» с элементами, открывшимися ему при анализе, т. е. «играть с самим собой», внутренне сосредоточенно и продуктивно (с новым качеством энергии). Актер, таким образом, через найденный ритм и микродвижения, характеризующие данное действие, создает структуру нового действия, каждый раз заново воспроизводя все элементы этой структуры, - так намечается путь «построения персонажа».

Упражнения «изучаем животных» являются органическим продолжением предыдущих упражнений, так как строятся по тем же принципам: сначала «мимирование» того или иного животного (определение размером большое – маленькое, рептилия или насекомое, семейство кошачьих или птиц), нахождение принципиально важных элементов движения этого животного, его ритмов, моменты остановок и резких скачков, качеств движений (плавность, угловатость, энергичность). При этом предлагается сознательно исключить все привычные человеческие реакции, «забыть» о них. И только потом создавать импровизации на основе четко спланированной структуры «личных» движений актера.

«Конструкция персонажа» – заключительный этап работы с маской. «Персонаж» не имеет отношения к «индивидуальному психологизму» актера, его интересует в первую очередь человеческий тип, точнее, архетип. Таким образом, устанавливается дистанция между актером и персонажем, которая помогает актеру не создавать иллюзию собственной реальности, а «рисовать» воображаемую реальность с помощью больших, чистых и точных движений-жестов.

Одними из самых действенных форм актерского тренинга на этапе работы над драматургическим материалом в театре-студии является импровизация. Основными принципами сценической импровизации (по Н.В. Демидову) являются:

1. Определение основных предлагаемых обстоятельств.
2. Драматический выбор. Создание драматической ситуации. Очень важной задачей является определение условий возникновения драматической ситуации. То есть ситуации, в которой герою (героям) необходимо сделать выбор, жизненно значимый для его (ее) дальнейшей судьбы и определяющий его жизненную стратегию.

3. Действенная ситуация. Актеры должны действовать. Необходимо определение и создание условий, в которых актер от лица своего героя должен осуществлять конкретную деятельность для достижения важных для него целей и задач.

4. Предъявленные обстоятельства. Актер должен все видеть и все слышать. Важной характеристикой импровизации является необходимость концентрации на происходящем на сцене именно здесь и сейчас. Надо видеть и слышать все, что говорят или делают партнеры по сценическому действию. Любой нюанс (иногда это ошибка или непроизвольная реакция) подчас меняют весь контекст хода действия и изменяют обстоятельства.

5. Спонтанность. Сверхзнание – это одновременно знание прошлого, видение настоящего и созидание будущего. Личность, способная к проявлению спонтанного поведения, владеет методологией самоорганизации собственной психической жизни. К. Юнг считал, что спонтанное творчество позволяет преодолеть главенство сознания в психической жизни и достичь равновесия между сознанием и бессознательным.

6. Доверие. Доверие себе и партнерам. Спонтанная реакция гораздо более продуктивна (верна) с точки зрения интересов субъекта, т.к. основывается на всей структуре личности, включая в себя подсознание, сознание и эмоциональную сферу. Импровизируя, необходимо доверять себе, опираясь на свое подсознание, ни в коем случае не блокируя его волевыми усилиями, но направляя в нужное русло. Также или даже в большей степени, необходимо доверять природе своих товарищей актеров.

7. Живые отношения. Выстраивание взаимоотношений. На сцене все настоящее, кроме партнеров и отношений с ними. Осуществление деятельности по достижению целей должно происходить в результате процесса взаимодействия или противодействия с партнерами по сцене, которые в свою очередь добиваются собственных целей и решают свои задачи по их достижению, находясь, от лица своих героев в своих собственных обстоятельствах.

8. Неожидаемый финал. Незапланированный или открытый финал. «Открытый финал» - это не отсутствие финала, а результат живого и творческого процесса, получаемый путем непосредственного, личного исследования актерами ситуаций, заложенных в пьесе.

Таким образом, в процессе импровизаций актер развивает:

- Умение произвольно запускать необходимое эмоциональное состояние.
- Умение формировать и трансформировать модель складывающейся ситуации на неосознаваемом уровне.
- Умение вербализовывать и формулировать эмоции.
- Умение присваивать различные мотивы и установки.
- Умение разрабатывать и корректировать жизненные стратегии.
- Умение читать язык невербальной коммуникации.

Методика работы с мифологемами в театре-студии «Млечный путь»

Одной из тенденций современного искусства, и одним из направлений творческих поисков театра-студии «Млечный путь», становится стремление художников к мифотворчеству, к работе с устойчивыми темами и персонажами, наделенными качествами мифологических героев, сакральными, сверхъестественными, магическими свойствами. Мифотворчество становится одной из основных форм художественного сознания. Появляется понятие «другой» мифологии, представляющей собой сознательное конструирование нового мифа, создание новых картин мироздания, имеющих целью переустройство мира. Современный театр использует как образы классической мифологии, так и современные мифы (художественные, политические) для создания целостного переживания и истолкования действительности при помощи чувственно наглядных образов. Такое тесное взаимодействие театра и мифа не случайно. Исследование истоков театра, его древней, ритуальной обрядности позволяет по-новому переосмыслить традиционные сценические формы. Ощущение неустойчивости, хаотичности жизненных явлений, ставшее приметой нашего времени, находит свое отражение в древних мифологических сюжетах и становится предметом исследования синтетического театра.

Мифотворчество, как правило, сложный, длительный процесс, требующий глубокой экспериментальной работы в условиях лабораторного театра. Мифологема (от греч. *mythos* – сказание, предание, греч. *logos* – слово, наука) – сознательное заимствование мифологических мотивов и перенесение их в мир современной художественной культуры.

Благодаря работе с мифологемами посредством театра, у студентов развивается особый тип мышления. Это мифологическое мышление, которое присуще любому творцу. Это обосновано тем, что мифология является комплексом мифов, в которых излагается представление о возникновении и устройстве мира, человека, как бы выражением и хранением исторической памяти. В любом мифе сосуществуют объективные знания о мире, зачатки религиозных верований, искусства. Мифологическое мировоззрение – это такая система взглядов на мир и место человека в нем, которая основана не на теоретических доводах и рассуждениях, а на художественном переживании мира. Именно это и осуществляет драматическая ситуация. Для мифологического сознания характерна, прежде всего, слитность, нерасчлененность. Основа мифа – человеческая фантазия, в которой присутствуют метаморфозы, ассоциации (дыхание \Leftrightarrow душа, сон \Leftrightarrow смерть), символичность (оперирование не понятиями, а конкретными символами), коллективность (миф – это всегда продукт коллективного сознания). Такая слитность позволяет выражать абстрактные идеи в конкретных художественных образах.

Примером работы с мифологемой может служить спектакль студии по пьесе венгерского драматурга Л. Дюрко «Моя любовь Электра» (режиссер

Н. Жукова). В основу сюжета этой пьесы положен греческий миф. Древнегреческие мифы создали мощную платформу для развития всей европейской культуры, их сюжеты остаются актуальными во все времена.

Электра – в греческой мифологии дочь царя Агамемнона и царицы Клитемнестры. В «Илиаде» её имя не упоминается, но уже в мифологической традиции 6 в. до н. э. (не сохранившаяся «Орестея» Стесихора, памятники изобразительного искусства) она сыграла существенную роль в спасении малолетнего Ореста и затем оказывала ему помощь в убийстве Эгисфа и Клитемнестры. Из дошедших произведений греческой литературы наиболее ярко Электра изображена в «Хоэфорах» Эсхила (2-я часть трилогии «Орестея») и в названных её именем трагедиях Софокла и Еврипида. Несмотря на различия в деталях, по основному сюжету мифа Электра убеждает своего брата Ореста, вернувшегося в Микены после длительного отсутствия, отомстить их матери и ее новому мужу Эгисту, прежде любовнику, за то, что они совместно убили Агамемнона.

Это обосновывает неоднократное обращение к мифу об Электре и Оресте различных драматургов на протяжении многих веков, начиная с древнегреческих («Электра» Софокла, «Электра» Еврипида, «Орестея» Эсхила), и заканчивая драматургами XX века («Траур – участь Электры» Ю. О'Нила, «Электра» Г. Гауптмана, «Электра» Ж. Жироду, «Мухи» Ж.-П. Сартра, «Воссоединение семьи» Т.С. Элиота, «Моя любовь Электра» Л. Дюрко)

Используя мифологический сюжет, автор пьесы «Моя любовь Электра» (написана в 1968 году) выражает мысли и чувства своих современников, ставит актуальные вопросы своего времени, формируя новую мифологию. Интерпретация мифа об Электре и Оресте – это размышления о власти и свободе в контексте исторического опыта XX века. Душа человека есть арена взаимодействия и борьбы свободы (Электра) и необходимости (Орест), мира духовного и мира природного. Власть и свободу часто трактуют как понятия противоположные. Основной тезис пьесы – «Орест есть Орест, а Электра есть Электра». Существует и другая трактовка, утверждающая, что власть и свобода вовсе не противоположности, а проявления одного и того же факта. Электра, а вслед за ней и Орест декларируют: «Орест это сама Электра, а Электра это сам Орест».

Средствами игрового театра, отчуждения актеров от персонажей в спектакле достигается необходимый объем, выходящий за рамки частной истории. В массовых сценах преобладает ритуальность. Актеры, следуя за режиссерским решением, воплощают персонажей-архетипов, что позволяет максимально обобщить образы сценического действия, его сюжет. Каждый персонаж становится символом, формулой некой философской идеи, артодианским «иероглифом». Главным выразителем коллективного сознания современного человека в пьесе является Хор, комментирующий, анализирующий, демонстрирующий свое отношение (часто скептически-ироничное) к происходящему на сцене.

Массовка, олицетворяющая общество в условиях тоталитарного режима, следуя своим социальным ритуалам, устанавливает собственные нормы

поведения и ценностные приоритеты, главным из которых является: жить, ничем не выделяясь из толпы. Это общество отторгает Электру, как инородное, как индивидуальное, как «черную ворону среди белых кур». В момент решающего нравственного выбора Электрой это общество превращается в зеркала, проецирующие разные пути и социальные модели. Праздник Истины становится кульминацией действия и апофеозом реализации мифа тоталитарного государства о радостном единении народа. Праздник является воспроизводством мифа через ритуал, церемонию, парадигмальные жесты. Нарушение Электрой праздничного ритуала становится ключевым моментом в разрушении тоталитарного государства Эгиста. В финальной сцене массовка превращается в безликую податливую толпу, которая может стать как революционной, так и реакционной. За влияние на нее борются Электра и Орест.

Образ Электры в спектакле – олицетворение архетипа свободы. Свобода есть иррациональная тайна бытия, тайна жизни и судьбы. По словам Н. Бердяева, «свобода есть самоопределение изнутри, из глубины, и противоположна она всякому определению извне, которое есть необходимость» (Электра, которая ни разу не солгала, противопоставлена Оресту, который всю жизнь вынужден лгать и притворяться). Свобода-Электра рассматривается, как «темный исток жизни, как первичный опыт, как бездна, лежащая глубже самого бытия и из которой бытие определяется. Эту бездонную иррациональную свободу человек чувствует в себе, в первооснове своего существа». Это Электра, «сумасшедшая, которая думает, что свобода – это она сама». В спектакле она приходит к нам как образ с экрана и воплощается в хрупкой девушке, пожертвовавшей всем во имя абстрактной, но высокой Идеи Справедливости. В душе Электры борются чувство долга и жажда любви, мука и счастье.

После свершения мести, убийства Орестом тирана, наступает кульминация свободы. Однако эта иррациональная свобода сама по себе не дает гарантий, что человек пойдет путем добра, что Истина победит в его жизни. Когда свобода ввергает человека в мир раздора и самоутверждения, человек подпадает под власть природной необходимости, он становится рабом низших стихий. Свобода таит в себе разрушительные яды. Мы знаем это по исторической судьбе народов. Разрушительные революции, порожденные иррациональной свободой, ввергают в анархию, анархия же порождает рабство и тиранию. Именно это мы наблюдаем в развитии образа Электры, танцующей безумный танец над трупом поверженного врага, требующей убийства матери, а затем новые и новые гекатомбы человеческих жертв. К концу спектакля Электра становится воплощением анархии, хаоса, кровожадного и разрушающего божества революции.

Вообще же человек легко отказывается от свободы во имя спокойствия и благополучия, он с трудом выносит непомерное бремя свободы и готов скинуть его и переложить на более сильные плечи. Такова сестра Электры Христемида. И в теократической, и в социалистической идее мы видим это отречение человека от свободы, и предпочтение жизни в принуждении.

Именно поэтому Электра обречена на одиночество и нужна только в период революций и общественных потрясений, но становится лишней и даже мешающей в обстановке социальной стабильности.

Архетип власти представлен образами Эгиста и Ореста, захватившими трон путем убийства предшественника. Власть и свобода – понятия противоположные. Свобода – это, прежде всего, независимость от других. Власть, напротив – полная зависимость от окружающих. Потому что власти вне системы нет. И чем сильнее человек врастает в систему, тем меньше остается у него свободы. Власть – это всегда продукт борьбы. Вообще власть и принуждение – основные условия общественности, и все мечты построить общество без этой связи утопичны. Именно этот свой опыт хочет донести Эгист в предсмертной исповеди. Эгист – это итог любой власти, явная или скрытая тирания. Орест олицетворяет собой новую власть, свершившую кровавый переворот с целью дать людям свободу и счастье. Свое имя и свое предназначение Орест узнает от немого учителя. Этот абсурдный сюжетный ход подчеркивает, что любой человек, обладающий подходящими лидерскими качествами, может стать новым мессией, революционером, освободителем, новым мифологическим героем. Но «нравственное влияние» Ореста есть такое же принуждение, как и физическое насилие Эгиста. Нередко, само по себе оно гораздо глубже подавляет свободу другого человека, сильнее его подчиняет, нежели принуждение материальное. По сути дела, любой, свергнувший тирана, подобно Оресту, сам становится на его место, уподобляясь ему и порождая новую идеологическую тиранию. «Стервятник не походит на орла, но у обоих есть когти», – говорит об Оресте и Эгисте Хор. На призыв Электры: «Радуйся, сестра, мы свободны!», «Я вижу труп» – отвечает Хрисотемида, давая понять, что никакие благие цели не могут оправдать кровавые методы.

Олицетворением страсти, прекрасной и одновременно пугающей, является в спектакле образ Клитемнестры. Когда она вступает в действие, мы сразу понимаем, кто здесь настоящая царица, властительница наших душ. И когда гибнет от руки сына предмет ее обожания, мы видим глубоко несчастную, исстрадавшуюся женщину, доведенную до отчаяния. Можно ли осудить ее на смерть за стремление к простому женскому счастью, пускай и достигаемому ценой преступления. В спектакле Орест оставляет мать в живых, и это существенное расхождение с греческим мифом. Так человек никогда не сможет убить в себе чувственную, страстную природу, которая даже подсознательно руководит его поступками.

Главной сюжетной линией спектакля являются взаимоотношения Электры и Ореста, определяющие единство и борьбу противоположностей: власти и свободы. Орест и Электра какое-то время искренне верят в свое единство: «Власть Ореста и свобода Электры – родные брат и сестра» Обладание силой дает свободу, как субъективное состояние сильного, и дает власть, как его объективное состояние в отношении окружающих. В условиях, не ограниченных человеческими законами, эти два мира взаимно притягиваются, стремясь слиться в гармонии. Отсюда возникает история любви Ореста и

Электры, также отсутствующая в греческом мифе. Не знающие имени друг друга и соответственно, лишённые личных историй, они переживают подлинное сильное чувство. И уже кажется, что Электра есть Орест, а Орест есть сама Электра. Но, свершив мстительную расправу, и узнав имена друг друга, они не могут быть вместе. Любая свобода разрушает власть, а с нею и порядок. Стремясь избежать хаоса, любая власть убивает свободу. Свобода в своем развитии не способна к компромиссам, чего требует от нее власть. Выхода из трагедии свободы не видно, свобода обречена на гибель, в недрах самой свободы скрыт яд ее разрушений. Эта идея проявляет себя в финале спектакля, в убийстве Орестом Электры, которое по сути дела является самоубийством, сознательным движением к гибели самой Электры, осознающей невозможность выхода из тупика противоречия, навсегда разделяя понятия: «Орест есть Орест, а Электра есть Электра, теперь уже навечно». Трагедия мирового процесса есть трагедия свободы, она порождена внутренней динамикой свободы, ее способностью перейти в свою противоположность.

И все же выход возможен. Только Духовный Человек способен извлечь яд из свободы, не уничтожая самой свободы. «Свобода духовного Адама есть уже иная свобода, соединенная с любовью, изнутри просветленная любовью и потому победившая яд свободы, заложенный в ее иррациональной тьме» (Бердяев). Сверхзадача нового мифа об Электре может быть сформулирована так: свобода должна привести меня к любви и любовь сделать меня свободным. Не случайно, в названии пьесы подчеркивается «*Любовь моя Электра*». Орест навечно избран нести и хранить в себе эту любовь к Электре, как стремление к Истине, Добру, Справедливости, как жажду и тоску по свободе, которой он будет лишен, став царем. Через любовь получает человек свободу, внутренне соединенную с благодатью. Эта благодать не есть насилие над свободой человека, она приходит к человеку изнутри и не зависит от внешних условностей.

В процессе работы над спектаклем были применены принципы игрового театра, такие, например, как отчуждение актеров от персонажей, надситуативное действие, обратная перспектива. Игровой театр – направление в современном театре, возникшее в России во второй половине XX века. Он уходит корнями в античный театр, итальянскую комедию дель арте, затем в XX веке развивается в театральных исследованиях А. Таирова, М. Чехова, Е. Вахтангова, В. Мейерхольда и др. Как самостоятельное направление игровой театр получил наиболее яркое выражение в постановках и теоретических работах М. Буткевича, А. Васильева и его учеников. Игровая педагогическая методика Буткевича находится в непосредственной связи с творческим методом М. Чехова. В процессе работы нами применялись все шесть способов репетирования, предложенные Михаилом Чеховым. Основой спектакля стали этюды-импровизации на материале пьесы, поскольку именно импровизация в игровом театре является основным технологическим приемом творческого исследования, репетирования, тренинга и даже существования актера в спектакле. Главная цель всех тренингов, репетиций и этюдов в процессе работы над спектаклем – увести актера от исполнительской психологии, практиче-

ской подготовкой вырабатывать, возвращать в актерах психологию творца, самостоятельного (пусть в жестких рамках) художника. Этому посвящены, на это были нацелены все упражнения, задания, вся методика работы на тренинге или репетициях.

Поэтому в основу методики был положен принцип игры. Согласно голландскому ученому Йохану Хейзинге, игра лишена цели (если только это не игра-соревнование) и поэтому бесконечна. Правила игры допускают повторы и изменения. Игра всегда основана на воображении, то есть стремится к исследованию неизвестного. Таким образом, воспроизведение реальности на сцене заменяется игрой, имеющей свои собственные правила. Правила создают порядок в мире несовершенства, хаотический фрагмент реальности упорядочивается и обретает гармонию. В хаосе бесконечности игра позволяет постичь непостижимое, построив его модель.

Игровой театр изучает текст, не пытаясь прежде определить его смысл. Актер не исполняет роль и не перевоплощается в героя, но исследует текст, пропуская его через различные эмоции, жанры, времена и пространства. Это путешествие через время и историю культуры насыщает свободный от традиционных коннотаций и интерпретаций текст. Для актера в игровом театре текст является объектом, и актер взаимодействует с текстом в большей степени, чем с ролью. Процесс же перевоплощения происходит не за кулисами, а прямо на глазах у зрителя в ходе спектакля.

Студийному театру необходимы новые формы выражения, новые способы организации спектаклей, репетиционного процесса, отношений со зрителями, – причем эти новые формы не должны разрывать связь с традицией, но, напротив, должны быть направлены в глубину и сущность театрального искусства. Общемировая тенденция глобализации требует нахождения универсального языка театра, как точку соприкосновения, интеграции различных культур. Благодаря использованию в театральном языке универсальных мифологем, театр будущего будет вовлекать в свое священнодействие зрителя, воспитывая и поднимая его до уровня художника. Это позволит соединить актуальность новых форм с глубочайшим содержанием культурных традиций.

Репертуарный лист театра-студии «Млечный Путь»

1999 г. А.С. Пушкин «Пиковая дама» (Диплом за лучшую режиссуру на Всероссийском фестивале любительских театров «Русская драма», г. Москва).

2001 г. Т. Долгова «Звезда»

2002 г. «Декорации» по мотивам А.П. Чехова

2003 г. Г. Горин «Кин IV» (Гран-При регионального фестиваля любительских театров «Открытый занавес» г. Курск)

2004 г. Л. Кэрролл «Алиса в Зазеркалье»

2005 г. «Однажды в городе N» по мотивам творчества М. Шагала (Лауреат регионального фестиваля любительских театров «Открытый занавес». г. Курск, Диплом за лучшую режиссуру, Диплом за лучшую женскую роль, Диплом за лучшую мужскую роль; Диплом 3 степени Всероссийского фестиваля любительских театров «Успех», Щельково Костромской обл.)

2006 г. Я. Гловацкий «Замарашка» (Лауреат регионального фестиваля любительских театров «Открытый занавес» г. Курск, Диплом за лучшую режиссуру, Диплом за лучшую женскую роль, Диплом за лучшую мужскую роль; Лауреат 2 степени Всероссийского фестиваля любительских театров «Успех» Щельково Костромской обл., Диплом за лучшую женскую роль)

2007 г. «Русское дель арте» Этюды Серебряного века (Лауреат 1 степени Всероссийского фестиваля любительских театров «Успех» Щельково Костромской обл., Диплом за лучшую мужскую роль; Диплом за лучшую режиссуру Международного фестиваля любительских театров «PITONS» г. Добеле (Латвия), Дипломант Международного фестиваля любительских театров «Авангард и традиции» г. Гатчина Ленинградской обл.; дипломант Международного фестиваля театров-студий «TALVILS» г. Валка (Латвия).

2008 г. С. Цанев «Вторая смерть Жанны д'Арк»

2009 г. А. Раденский «Железная юга» (Лауреат Международного фестиваля «ЛИК-2». Пушкинские Горы, Псковская обл.)

2010 г. В. Шекспир «Ромео и Джульетта» (Дипломант Международного театрального фестиваля «Bunte Bühne» Штуттгарт (Германия), Дипломант международного театрального фестиваля «TALVILS» г. Валка (Латвия), Дипломант международного фестиваля студенческих театров «Театральный куфар» г. Минск (Беларусь)

2011 г. С. Мрожек «Вдовы» (Лауреат Международного фестиваля «ЛИК-2». Пушкинские Горы, Псковская обл.)

2012 г. Л. Дюрко «Моя любовь Электра» (Дипломант Международного форума университетских театров г. Вильнюс (Литва), Диплом за лучшую мужскую роль)

2014 г. В. Шекспир «Буря»