

УДК 371.212.32

Диагностика и развитие детской одарённости в актёрско-режиссёрском практикуме

КУРИЛЕНКО Э. Р.

кандидат педагогических наук, режиссёр, доцент кафедры актёрского мастерства Новосибирского государственного театрального института

АСИНОВСКИЙ А. Д.

социальный педагог, средняя общеобразовательная школа № 90 города Новосибирска

Существует мнение, что все люди, так или иначе, талантливы — следует только создать условия для самопознания и обнаружения одарённости. Нередко человек просто не знает, в чём он талантлив. Например, в ходе самого первого отбора в знаменитую Физико-математическую школу при Новосибирском государственном университете академику С. Л. Соболеву ребята из сельской глубинки (успешно решавшие нестандартные задачи и впоследствии ставшие известными математиками) растерянно говорили: «А мы хотели идти в трактористы...».

Если исходить из того, что «каждый ребенок — чистый исток возможностей и перспектив», то тему одарённости можно рассматривать и в связи с существованием категории учащихся, условно называемых нормой. В педагогической общественности обсуждается тема особого педагогического внимания и сопровождения одарённых детей, поскольку к группе риска относятся все дети с любыми отклонениями от нормы. Но понятие нормы весьма условно. Очень трудно провести четкую границу между уровнями развития, и в «пограничной зоне» могут оказаться учащиеся отдельной категории.

Сегодня нужны особые технологии взаимодействия учителя и ученика, обеспечивающие интеграцию разных культурных практик, способные диагностировать и развивать одарённость за счет создания условий для накопления всех видов опыта ребенка.

Исходным постулатом должен стать отказ от деления учащихся на одарённых, «средненьких» и бездарных. Известно, что великий Эйнштейн в выпускной школьной характеристике был назван «весьма тупым», Гегель в такой же характеристике получил оценку: «по всем предметам весьма слабые способности, а в области философии может быть назван идиотом». В одном волжском городе Ф. Шаляпина не приняли в хор по причине отсутствия голоса.

Чтобы подобные конфузы не случались, необходимо отказаться от классификации способностей учащих-

ся. Наш категорический императив — «**Все дети — одарённые**». Следовательно, от педагогов зависит — будет ли зажжен факел таланта.

Детская одарённость — это сложнейшая психическая реальность. Чтобы исследовать и понять эту реальность, мы разложили ее на более простые элементы, которые могут быть измерены.

Условно можно выделить **два подхода — количественный и качественный**:

— первый — базовой характеристикой детской одарённости является уровень интеллекта, превышающий средние значения;

— второй — поиск «психического носителя» детской одарённости: либо способности как предрасположенности к какому-либо виду деятельности, либо особой степени выраженности некоторых психических процессов (креативности, понимания отношений и закономерностей, дивергентного мышления, глубины прогнозирования, рефлексивности и т. д.).

Определив три категории детской одарённости, мы выделили три типа работы с информацией

Творчество — интегративно, оно универсально и пронизывает оба типа мышления — и логическое, и художественное.

и получили девять групп проявлений одарённости (см. таблицу).

Первая категория выделяется с помощью многочисленных типовых тестов: Вексслера, Айзенка, Кеттеля, Гилфорда и др.

Вторая категория выделяется с помощью различных воспитательных систем, стремящихся организовать специальную микросреду (кружки, студии, секции и проч.), которая будет способствовать диагностике одарённости в каком-либо виде деятельности и расширять возможности выстраивания индивидуальных траекторий учащихся.

Третья категория одарённости, на наш взгляд, требует особого концептуального осмысления и иссле-

Классификация видов одаренности

Категория одарённости	Тип работы с информацией		
	Интериоризация	Оптимизация	Экстериоризация
Общее ускоренное развитие. В равных условиях более высокий уровень IQ.	Легкое усвоение информации в различных областях знаний. Умение схватывать суть.	Умение работать с усвоенными знаниями и максимально активно применять их на практике.	Способность создавать новые методы работы или самостоятельно открывать новые закономерности.
Общий средний уровень интеллекта, но особая предрасположенность или талант к какому-либо виду деятельности	Наиболее легкое усвоение информации в определенном виде деятельности или области знаний.	Успешная продуктивная деятельность в актуальной для субъекта области знаний или виде деятельности.	Высокие креативные способности в актуальной области знаний или виде деятельности.
Общий средний уровень интеллекта, но при этом отличительные качества отдельных психических процессов: богатство ассоциаций — «перелётное мышление», креативность, наблюдательность, глубина прогнозирования, рефлексивность и т. д.	За счет особых качеств психики не стандартное восприятие поступающей информации и ее усвоение в различных предметных областях.	Нестандартные способы работы с усвоенной информацией (систематизация, перенос, актуализация, сортировка, классификация и т. п.).	Генерация идей, подходов, взглядов, способов, отличающихся необычностью возникновения и реализации. Интуитивное открытие нового класса стандартов.

дования. Именно эта проблематика является предметом нашего внимания в данной статье.

Диагностика третьей категории детской одаренности в педагогической практике является наиболее затруднительной. Зачастую одаренного ребенка этой категории учителя записывают в «трудные» (например, из-за его свободного независимого нрава) либо вовсе исключают его из поля зрения.

Дети этой категории более всего испытывают на уроках в школе сильный психологический дискомфорт, который может повлечь за собой психосоматические болезни и привести к формированию стойких комплексов, зажимов, а как следствие — к неспособности встроиться в социум, блокированию коммуникационных связей, неумению принимать решения и выстраивать собственное будущее.

Междуд тем, выявить эту категорию учащихся можно с помощью развивающих ресурсов театрального образования, предполагающего интеграцию культурных практик: сенсорной, коммуникативной, эмоционально-волевой, рефлексивной, деятельностиной.

Определив девять категорий одаренности (напоминаем: все дети одаренные), мы стали искать общую психическую единицу, лежащую в основе и количественных и качественных показателей детской одаренности.

Связующей единицей, с помощью которой возможно изучение, описание, сравнение и диагностика этих показателей, выступает, на наш взгляд, индивидуальный познавательный опыт ребенка. Как на каждом уроке способствовать накоплению всех видов опыта ребенка: ментального, коммуникативного, сенсорного, рефлексивного, нравственно-этического?

Развивать одаренность преимущественно решением интеллектуальных заданий, как предлагают неко-

торые образовательные программы по развитию одаренности, нецелесообразно. Они действительно повышают индекс интеллекта, но никак не развивают самой одаренности.

Режим интеграции культурных практик (в процессе актёрско-режиссёрского тренинга, например) помогает определить своеобразие того, как учащийся воспринимает, понимает и интерпретирует происходящее, как он кодирует информацию: объемные или двумерные схемы, комбинации чувственно-эмоциональных ассоциаций, цветовые, графические или музыкальные образы, смысловые конструкции по принципу абсурда (!) и т. д. На основе этого кодирования возможны дальнейшие интеллектуальные операции, которые одаренные люди выполняют, как принято считать, с экстраординарной успешностью.

В условиях предметоцентризма в гуманитарных, художественных, естественных, точных предметах кодирование информации идет по разным образцам и общие условия самой учебной дисциплины закрывают индивидуальные возможности учащегося.

Грамотная диагностика одаренности и создание условий для развития способностей всех учащихся очень важны для психологического здоровья детей.

Перечислим действующие в образовании факторы, ухудшающие здоровье учащихся каждый день.

1. Рутин. Уже не секрет, что в классической системе образования учебные программы построены, как правило, на запоминании, накоплении фактов и других нетворческих формах деятельности. Порой ребенку трудно установить контакт и взаимопонимание с учителем, взаимодействие педагога и ученика на уроках зачастую функционально и не затрагивает личностные пласти. Разрыв между учителем и учеником усугубляется еще и тем, что индивидуальные картины

мира и способы изложения мысли не стыкуются. Педагогический процесс приостанавливается, у детей возникает психологический дискомфорт.

Таким образом, первая проблема — устаревшие приемы, методы преподавания, способы, вкусы, не ориентированные на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся.

2. Предметоцентризм. Замкнутость предметов на себе не дает ребенку возможности найти свою нишу, самореализовываться на каждом уроке, поскольку центром всегда является ЧТО, а не КТО. Результат — психологический дискомфорт. Правополушарные Пушкины и Гегели на точных науках — «слабоспособны», а левополушарные Эйнштейны и Ландау на гуманитарно-художественных предметах — «весьма тупые». Учителя не хотят переучиваться или не знают как. Тогда как культурные практики сближают не столько информационные предметные области, сколько пласти бытия самой личности.

3. Перегрузка. В современной общеобразовательной школе учащиеся испытывают интеллектуальную и эмоциональную перегрузку. Большое количество информации в условиях предметоцентризма приходится просто заучивать. В педагогической практике до сих пор распространена вульгарная трактовка понятийного мышления, когда оперирование понятиями подменяется заучиванием определений. А если не выучил? В этом — еще один источник психологического дискомфорта учащегося.

В каждой предметной дисциплине предлагается своя логика представления информации, и учащийся все время должен перестраиваться на новую систему познания. Возможна ли единая технология обучения в рамках одного учебного заведения? Творчество как механизм моделирования уроков интеграции культурных практик, например, позволит учащемуся не приспосабливаться к разным технологиям на каждом уроке, а познавать любой учебный материал в одной многомерной целостной логике.

4. Утомление. В условиях длительной работы в однотипном режиме урока у учащихся нет возможности переключаться на разные виды деятельности, что вызывает высокую степень утомления. Даже при смене учебных дисциплин у ребенка возникает ощущение одного бесконечного урока в течение учебного дня.

Элементы театрального образования обеспечивают интеграцию культурных практик, которая предполагает использование в формате одного урока разных видов деятельности: ментальной, коммуникативной, сенсорной, рефлексивной, игровой и других.

Все вышеперечисленные факторы взаимопересекаются и выделяются весьма условно.

Итак, элементы театрального образования при моделировании урока в школе или интеграция куль-

турных практик решают проблемы не только субъект-субъектных отношений «учитель — ученик», но и проблемы здоровьесбережения учащихся.

Кроме того, вертикаль накопленного на таких уроках культурного опыта открывает перед учащимися дополнительные возможности для успешной коммуникации и построения дальнейшей профессиональной карьеры.

Знания быстро устаревают, в данный исторический момент становится неактуальным наполнение ребенка конкретными знаниями, большим объемом материала за счет его физического и психологического здоровья. Выход видится в том, чтобы создавать учащимся условия для свободного внутреннего развития, а не давать знания в готовом виде. При таком подходе не обойтись без педагогической интеграции.

Актёрско-режиссерский тренинг-практикум рассматривается нами как тип комплексной интеграции (см. тезаурус статьи), креативной среды, способной освободить человека от задаваемых извне рамок для того, чтобы он начинал действовать творчески и нестандартно, формируя свое психофизическое и культурное тело.

Важно, чтобы специалист-предметник шел в класс (к одаренным детям) с необходимой установкой: выработка умения применять алгоритмы действий при

Существует мнение, что все люди, так или иначе, талантливы — следует только создать условия для самопознания и обнаружения одаренности.

решении поставленных задач должна быть дополнена ориентацией на поиск и создание нового.

Некоторое время назад способность к творчеству считали даром от Бога. Однако ассоциативно-образное мышление, воображение и фантазия, интуиция и чувственная рефлексия, оригинальность и эмоциональность — всё то, что считается необходимыми компонентами творчества, — развиваются, и сегодня это можно считать доказанным.

Отечественная школа поиска новых методов и решений изобретательских задач трактует творчество как вид деятельности. Природа творчества всегда аналоговая.

Исследования психологами качеств творческих личностей позволили выяснить, что творческие способности имеют одинаковую природу как для естественных, так и для гуманитарных направлений. Творчество — интегративно, оно универсально и пронизывает оба типа мышления — и логическое, и художественное. Мышление не может возникнуть в отрыве от чувственного опыта человека; мышление есть переработка чувственной информации и выстраивание

своего порядка, своей субъективной логики. Сейчас ученые ставят под сомнение правильность формулировок понятий научного мышления и художественного. В принципе, процесс мышления един — от образа к понятию. Научное и художественное мышление — это типы предъявления мысли, своего понимания. Различия же обнаружаются в способах выражения, располагающихся на символической шкале, один полюс которой характеризуется однозначностью (формула), а другой — многозначностью когниции (единицы познания) [3].

Мыслительные процессы не протекают в рамках какого-либо определенного типа мышления: в них одновременно используются различные по модальности психические образы, которые вступают между собой в сложные взаимоотношения, перекомбинируются, перекодируются друг в друга [4].

В процессе решения уравнений, где исходные данные математической задачи заданы аналитически, человек может при необходимости переводить их в

Режим интеграции культурных практик (в процессе актёрско-режиссёрского тренинга, например) помогает определить своеобразие того, как учащийся воспринимает, понимает и интерпретирует происходящее.

формы наглядно-чувственного образа, рисуя чертежи, диаграммы и т. п. Эмоции в данном случае выполняют особую функцию, являясь «индикатором осознанности» того или иного факта, указателем вероятной близости решения задачи [3, с. 123]. Научный метод познания мира не обходится без интуиции, чувственной рефлексии, наглядно-образных видений и представлений; в гуманитарном знании всегда обнаруживается рациональная рефлексия над основаниями познания.

В последнее время интуиция определяется как способность мозга к обработке информации, когда она не выражена в строго очерченных понятиях. Как подчеркивал основатель кибернетики Норберт Винер, в этом как раз и заключается принципиальная разница между человеком и вычислительной машиной [1, с. 82].

При этом принято считать, что различия между творчеством научным и художественным определяются доминированием интеллектуальной либо чувственной интуиции. Мы склонны согласиться с теми авторами [2], которые полагают, что и тот и другой типы деятельности базируются на синтезе абстрактного и конкретного мышления.

Познавательная деятельность человека пронизывает все сферы бытия, следовательно, чувственное и логическое рациональное образуют единый целостный

способ мышления и чувствования. А значит, равное развитие обеих познавательных стратегий должно быть целью общего образования, которое в свою очередь составляет фундамент образования профессионального.

Новая культурная парадигма как раз и заключается в том, что интеграция (целостность, единство, взаимодействие) эмоционально-образного и логического компонентов составляет суть творческого интеллекта и «интеграционного мышления». Педагогической общественности предстоит еще выработать эту восприимчивость, чтобы выйти из «тисков» узкопредметного пространства в пространство интеграции, в пространство культуры в целом.

Путь, ведущий к целостности и интеграции более высокой ступени, чем межпредметные связи, мы видим в преодолении разрыва между наукой и искусством, между чувством, мыслию и деятельностью, между человеком и обществом. Художественное (творческое) мышление всегда целостно, в нем уравновешены логическая и эмоциональная стороны.

В нем соединяется Творчество и Образ, Мир и Человек, его познающий.

Сегодня для нас важно выяснить: в какой мере педагог способен к инновациям и нуждается в интеграционном типе мыслительной деятельности; для каких педагогических личностей актуален интегративный

путь обучения средствами театральных технологий; каково соотношение тех, кто будет осуществлять свою профессиональную деятельность в реальности других педагогических технологий, и тех, кто по своему профессиональному и личностному содержанию соответствует интегративной модели.

Задача — выяснить, может ли наше профессиональное предложение (спецкурс по основам театрального образования) стать адресным и актуальным для педагогической общественности.

Организация деятельности по повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров в режиме комплексной интеграции (на материале актёрско-режиссёрского тренинга) может способствовать решению следующих задач в педагогической деятельности:

- насыщение образовательного пространства практико- и личностно-ориентированными педагогическими технологиями (в том числе и вузовский стандарт);
- преодоление издержек «конвойерного обучения» через введение метапредметных стратегий обучения;
- повышение востребованности и привлекательности педагогического труда;

— развитие художественного мышления, воображения педагогов профессионалов, а вслед за ними — детей;

— совершенствование объективной диагностики профессионально-личностных качеств педагогов (рефлексивности, креативности, мобильности, коммуникативности и др.) в режиме реального времени и в условиях корректной среды, максимально приближенной к естественным условиям.

Профессиональное владение ресурсами театрального образования (синестезия, теория действий и взаимодействий, закономерности межличностных отношений, словесное воздействие, моделирование ситуаций субъектного взаимодействия и многое другое) позволит учителю-предметнику внедрить этот интегративный потенциал в повседневную педагогическую практику. Но пока это — «прекрасное далёко» определенной категории одарённых детей.

Список литературы

1. Винер Н. *Творец и робот*. М., 1966.
2. Громов Е. С. *Художественное творчество*. М., 1970.
3. Налчаджян А. А. *Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания*. М., 1972.
4. Соколов Э. В. *Культура и личность*. Л., 1972.

ТЕЗАУРУС СТАТЬИ

1. Интеграция культурных практик

Культура не существует отдельно от актов культурного развития. Человек сам, совершая акты развития, создает это пространство культуры.

В человеке в одном паспортном возрасте могут сочетаться несколько культурных возрастов. Условно говоря, он одновременно может быть и взрослым и младенцем, только в разных сферах. Если человек способен овладеть своим поведением в конкретной ситуации, то в этой сфере он выражает себя как культурный взрослый.

Таким образом, **культурное развитие** — это особый тип развития, процесс «врастания» человека в культуру, означающий процесс овладения собственным поведением.

Культурная практика. Если практика — это способ накопления разных видов опыта, то культурная практика — это способ накопления культурного опыта. Культурные практики выступают как определенные культурные тренажеры, формируют новый опыт, который проецируется на деятельность. Если «...любая деятельность предполагает специальную подготовку (образование), опыт, компетентность...» («Новейший философский словарь»), то культурная практика «открывает двери для всех» за счет своего игрового режима.

Культурная практика — это нечто большее, чем тренинг, т. к. предполагает освоение культурных образцов. Тренажер может быть очень технологичным, но даже на самом простом тренажере, будь то артикуляционная гимнастика или освоение навыков проектной работы, возможен рефлексивный и игровой режим, который превращает его (тренажер) в культурную практику. Осваивается не просто навык или способ деятельности — осваивается культурный образец. Способ деятельности (составные части деятельности) становится культурным образцом тогда, когда предполагает не только освоение, но и акт развития субъекта действия.

Культурная практика выступает не как средство или автономная форма, а как самостоятельная субстанция с мощным игровым механизмом. Культурные практики не могут быть вне игры. Событие есть единица культурной практики.

В игре из-за расхождения смыслового поля (воображаемые обстоятельства) и оптического (натуралистичные обстоятельства) с главенством смыслового (!) отделяется в действии мысль от самой вещи и начинается действие от мысли, а не от вещи. А это основа свободы, по словам Л. С. Выготского.

Именно игра становится культурной формой, в которой и рождается свобода и произвольность человека.

Интеграция (целостность, единство, взаимодействие) — иерархическая целостность, которая является антиподом неупорядоченной и эклектической смеси. Типы педагогической интеграции:

- интеграция знаний (тип горизонтальной интеграции, обеспечивающий обновление содержания и повышение качества образования за счет оптимизации обучения и взаимосвязи наук на уровне межпредметных, междисциплинарных, межнаучных связей);

- интеграция способов познания и деятельности (в деятельности интегрируются способы — репродуктивный, продуктивный, исследовательский, творческий, аналитический, управляемый и др.);

- интеграция человеческих ресурсов (предполагает интеграцию разных людей с их способами взаимодействия в рамках того или иного образовательно-воспитательного проекта, способствует межличностной и социальной интеграции);

- комплексная интеграция (создается режим органического объединения разного рода опыта освоения культурных образцов для того, чтобы субъект действия пережил событие собственного культурного развития. При этом происходит стремление к цельности, к более полному «Я». Интеграция строится вертикально и горизонтально, пронизывая всю структуру личности обучаемого).

Интеграция культурных практик — целостность, единство, взаимодействие способов накопления культурного опыта, который приобретается в процессе овладения своим поведением в игровой (про-

извольной, свободной) ситуации конкретного события (в практике, «на деле»), затем рефлексируется и проецируется на способах жизнедеятельности (в поведении).

2. Актёрско-режиссёрский тренинг-практикум

Тренинг-практикум. Тренинг может быть описан и представлен по-разному: тренинг как набор упражнений для оттачивания и отработки какой-либо техники; тренинг как мастер-класс на котором мастер, носитель культурного образца, посвящает участников в тайну мастерства и кроме набора тренажеров и упражнений вводит авторскую концепцию как некую школу, традицию; тренинг как практикум по саморазвитию, предполагающий не только тренинг, но и самостоятельную творческо-практическую работу в этюдах, наблюдениях, индивидуальных и коллективных авторских проектах и проч.

Таким образом, тренинг-практикум предполагает логику развертывания в зависимости от логики, направленности интересов и темпа развития участников тренинга. Выстраивается он как пошаговое развертывание работ, поэтапное освоение культурных техник и практик; педагог-тренер в этом случае не обязательно носитель традиции, мастер, а тренер-интегратор, игротехник, который управляет развитием и саморазвитием группы. Именно поэтому мы используем понятие «тренинг-практикум» как совокупность режимов обучения.

Актёрский тренинг. Актёрский тренинг включает в себя профессионально-специальный арсенал методик и приемов, которые задействуют ресурсы телесной терапии, психотехники, биоэнергетики, психотерапии. Актёрский тренинг избавляет от физических зажимов и, как следствие, психологических блоков, формирует тело и пластическую выразительность;

развивает синестезию, активизируя возможности всех сенсорных анализаторов; тренирует эмоционально-волевую сферу, сферу воображения и мышления; формирует коммуникативную культуру человека и его способность к мыследеятельности.

Актёрский тренинг позволяет органично развивать личность обучающегося в единстве физического и психического, натурального и культурного, индивидуального и социального компонентов.

Режиссёрский тренинг. Режиссура — это особая проектная деятельность по выстраиванию других деятельности как логической последовательности ситуаций взаимодействия (конфликта).

Режиссура — деятельность:

— проектно-рефлексивная (главное не внешние действия и события, а их мыслительное исследование с последующим проектированием и программированием);

— коммуникативная (необходимо умение соорганизовать действия разных профессиональных и социальных сообществ согласно своей сверхзадаче, проявляя толерантность и эмпатию);

— по организации содергательного конфликта и управлению им;

— социокультурная (возможно духовное воздействие на умы, волю, память, воображение и чувства людей).

Следовательно, творчество (позитивная преобразующая деятельность, направленная вовне) и духовность (творчество, направленное внутрь) режиссёра, его жизненные и профессиональные ценности определяют будущее культуры и образования.

Режиссёрский тренинг, в аспекте становления педагога-Мастера, может стать как основой для самопознания и самоактуализации педагога, становления его проектного мышления, так и инструментом в моделировании учебного процесса и траекторий развития.



Информационно-методический журнал
«Воспитание и дополнительное образование
в Новосибирской области»

Вы можете оформить подписку на наш журнал
в любом отделении связи.
Адрес редакции: 630007, г. Новосибирск, Красный
проспект, 2.

Электронный адрес редакции: redaktor_video@ngs.ru

Мы публикуем только то, что действительно поможет вам стать воспитателем-профессионал!

Периодичность выпуска — 1 раз в 3 месяца.

Подписной индекс — 32203.

Электронная версия журнала «Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области» расположена на сайте: sibvideo.ru