

**СЕМЕНКОВ ВАДИМ ЕВГЕНЬЕВИЧ**

*кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальных наук  
СПбГИПСР*

### СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО КАК ПОЛЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТА.

*АННОТАЦИЯ. На основании опыта личных наблюдений и с учетом теории обмена Гэри Беккера будет изложена игровая интерпретация карьеры студента в вузе, с тем чтобы закончить по возможности ясным и определенным проектом СНО.*

*КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: игровая интерпретация карьеры студента в вузе, правила игры и игровые ситуации вуза, формирование профессиональной идентичности, профессиональная и студенческая компетентность, создания особого инвестиционного климата образовательной и профессиональной игр, ролевой позиции инвестирующего игрока.*

Разговоры о студенческом научном творчестве идут с завидной длительностью и регулярностью, но их продуктивность оставляет желать лучшего. Представляется, что одним из факторов малой продуктивности студенческого научного творчества является слабая концептуальная и методологическая проработанность этого вопроса. Ниже, на основании опыта личных наблюдений попыток создания студенческих научных обществ в различных петербургских вузах и с учетом теории обмена Гэри Беккера, будет изложена *игровая интерпретация карьеры студента в вузе*, с тем чтобы закончить по возможности ясным и определенным проектом студенческого научного общества (СНО).

Прежде чем приступить к изложению основного материала, укажем кратко основные положения теории обмена Гэри Беккера. Теория обмена изучает учебные взаимодействия в плане затрат и вознаграждений, которые участники взвешивают перед тем, как принять то или иное решение, например бросить учебу или все-таки выучить и сдать предмет на «отлично». В рамках теории обмена создана теория человеческого капитала Гэри Беккера, согласно которой в основе любого поведения лежит принцип экономии усилий или максимизации полезности, т.е. человек, предпринимая что-либо, прежде всего стремится к тому, чтобы получить наибольшую выгоду или сэкономить свои усилия. Выгода у Беккера не то же самое, что денежный доход, выгода – это любое удовлетворение: моральное, физическое, эстетическое... И индивид, выбирая такую стратегию поведения, соглашается нести убытки, полагая, рассчитывая, что со временем эти потери должны окупиться и дать человеческий капитал, т.е. запас способностей, знаний, навыков и мотиваций, имеющий рыночную ценность. В концепции Беккера поведение индивида осмысливается в экономических категориях, но этот подход, в отличие от марксистского, не предполагает, что

поведение индивидов определяется исключительно эгоизмом или жадной наживой. Это *метод* анализа, а не предпосылка о мотивах поведения. Беккер пытался доказать экономистам, что в основе поведения личности лежит не узкий эгоизм, а более широкий спектр ценностей и предпочтений. Согласно данному подходу, люди максимизируют то, что они воспринимают как богатство, независимо от того, эгоисты они или альтруисты. Тодд Сэндлер указал, что Беккер идет от Вебера, считавшего «целерациональное действие» основой современного общества [11, с. 22, 53–78].

В нашем материале речь пойдет о том, как *правила игры* очерчивают путь превращения вчерашнего школьника в профессионала.

Начало игры. Все, чем наполняется жизненная ситуация студента-новобранца, легко группируется в *две игровые ситуации*, в две разные по своему смыслу игры: 1) профессиональную игру и 2) образовательную игру. Студент вовлекается одновременно в обе игры, т.к. он одновременно входит в две по-разному структурированные группы – профессиональную корпорацию и в студенчество. Вовлекаясь в две разные игры, одновременно он приобретает две разные ролевые позиции. Это позиции полноценного, но начинающего студента и позиция неполноценного профессионала: будущего и со временем недо-, а лучше сказать, полупрофессионала. Иными словами, он получает полноценный статус студента и неполноценный статус профессионала. Статус профессионала у студента может быть только неполноценным статусом ввиду неполной интеграции студента (и, соответственно, легитимности) в профессиональную корпорацию.

Таким образом, студенту-новобранцу предстоят сразу две игры, и в этой ситуации есть одна тонкость. Дело в том, что одну из них – профессиональную игру – он начинает, т.е. входит в нее как в действительно новую, другую же – образовательную игру – он

открывает как существовавшую для него и ранее, ибо он уже имеет опыт обучения (в школе).

Указывая на различия начал профессиональной игры и игры образовательной, я не хочу заявить, что студенческая жизнь новобранцу известна, а профессиональная – нет. Разумеется, начинающий студент может быть осведомлен и о правилах профессиональных практик (от родителей, знакомых, преподавателей), и о правилах студенческих практик, причем в любых соотношениях этих осведомленностей. Но он знает, что профессиональные практики впрямую к нему могут быть отнесены лишь в терминах будущего, в терминах становления («мало-помалу, чему то я к пятому курсу научусь»), но никак не в терминах настоящего и чего-то завершено, состоявшегося к концу первого курса. Поэтому для типичного студента профессиональные практики – это то, что можно оставить «на потом». Но, оставляя «на потом» освоение профессиональных практик, студент не может избежать необходимости рефлексировать и идентифицировать знания, получаемые в ходе процесса обучения. Он должен, так или иначе, сам себе ответить на вопрос «Чему и как учиться и стоит ли вообще, став студентом, далее чему-то учиться?». Любопытно, что студент не сомневается, что то новое знание, которое ему преподают, носит именно профессиональный характер, а навыки, которые он начинает приобретать, – это профессиональные навыки.

Эта рефлексия по поводу знаний, получаемых в ходе процесса обучения, является первоначально сугубо студенческой рефлексией, ибо с первых же шагов новобранец получает именно студенческую рефлексии и осознает акт поступления в вуз только как поступление в студенты, а не в начинающие профессионалы. Поэтому профессиональная рефлексия и идентичность у студента отсутствуют. (Мы считаем необходимым указать на проблему формирования профессиональной идентичности, а не на проблему формирования профессиональной культуры, потому что именно профессиональная идентичность, точнее ее рефлексия, детерминирует набор требуемых навыков и цель профессионального совершенствования. В отечественной литературе высказывается и обратная точка зрения [5, с. 14].

Профессиональная рефлексия и идентичность отсутствуют, поскольку, повторяю, студент осознает себя в терминах становления и никогда – терминах завершенности, каким является «профессионал». В результате имеем: новобранец, входящий сразу в два сообщества – профессиональное и студенческое, – формирует идентичность лишь во втором из них: в студенческом. Только в студенческое сообщество он заранее готов интегрироваться и заранее готов соблюдать правила. При этом студент не колеблясь идентифицирует новое знание и навыки как отстраненно-профессиональные, т.е. целиком относящиеся к завтрашнему профессионализму – в студенческом «сегодня» никакого профессионализма собственно, еще нет. Поэтому на 1–3-х курсах вы не встретите реплик и сомнений «А тому ли профессионализму нас тут учат?». Любопытны выводы Л.Я. Племановой и

О. Вишняковой по итогам исследования адаптации студентов-первокурсников к студенческой жизни. Они указали, что «студенты довольно быстро привыкают к новой атмосфере» и «наибольшими трудностями в студенческой жизни является первая сессия и выступление перед аудиторией» [6, с. 25]. По поводу таких исследований можно заметить, что после первой сессии у студентов уже формируется навык сдачи экзаменов, что же касается навыка публичных выступлений, то он как раз перестает формироваться, т.к. требует дополнительных усилий профессионального характера.

В связи с этим можно вообразить фигуру анти-студента – студента наоборот. Анти-студент – тот студент, который изначально и прежде всего мыслит себя профессионалом, понимая, что, поступив в вуз, он начинает реализацию своего профессионального проекта. И такого анти-студента не собьет с толку тот факт, что сначала у него сформируется именно студенческая компетентность (относительно способов сдачи экзаменов и защиты курсовых работ). Такой студент будет формировать именно профессиональную компетентность и вкладываться во второе поле игры – поле игры профессиональных практик. Но, повторяю, что пройти во второе поле – профессиональной активности – можно только из первого поля – студенческого. Что из того? Представляется возможным сказать, что только изображенный выше анти-студент способен стать профессионалом, потому что он изначально готов инвестировать себя именно в профессиональные практики, а не в студенческие. При этом нельзя сказать, что студенческие практики не предполагают инвестиций – личных усилий и вкладов. Возможна и такая максима: правильно и без излишних трудозатрат учиться (студенту) сложнее, чем правильно и без излишних трудозатрат преподавать. Студенческие издержки на учебу весьма велики, ибо содержательная сторона учебы (овладение профессиональными знаниями и навыками) студенту далеко не всегда ясна, в отличие от формальной (сдача экзаменов и получение оценок), поэтому и сопоставить выгоды и издержки от своих действий в отношении содержательной стороны учебы студент самостоятельно, как правило, не может.

Стоит отметить и тот факт, что типичный российский студент очень молод, т.к. основной контингент студентов формируется из «вчерашних» выпускников школ. Как показало исследование Д.Л. Константиновского, реально выпускники дневных школ сразу после их окончания становятся студентами главным образом дневных отделений. Студентов, зачисленных в вуз в год окончания средней школы, в 1990-е годы было примерно 85%. На вечерних и заочных начинают учиться гораздо меньшие части школьного выпуска. Такая ситуация сложилась относительно недавно, еще в 1960-е годы, но численность выпускников дневных средних школ была относительно низка. Поэтому оправданно говорить, что в современной России вчерашний выпускник дает основной эффект конкурсной ситуации и влияет на рынок образовательных услуг [4, с. 64–71].

Типичный российский студент очень молод, вследствие чего социально некомпетентен, поэтому судит о профессии очень часто с точки зрения ее престижа. Очевидно, что взгляд на ту или иную профессию с этих позиций не всегда наделяет абитуриента надежной стратегией и мотивацией. В качестве примера можно указать на опрос, проведенный в июле 2004 года в Тверском государственном техническом университете среди абитуриентов гуманитарного факультета о представлениях абитуриентов касательно престижных профессий. Данный опрос, проводившийся с целью выявить соответствие «между престижностью специальности с точки зрения абитуриентов и ее реальной востребованностью на региональном рынке труда» зафиксировал было как раз обратное: несоответствие между престижностью специальности с точки зрения абитуриентов и ее реальной востребованностью на региональном рынке труда. Социологами, проводившими опрос, из этого был сделан вывод о необходимости информировать школьников и родителей «о том, какие специальности станут необходимыми в будущем и какие требования будут к ним предъявлены» [1, с. 18–19].

Уместно напомнить, что, согласно концепции человеческого капитала Гэри Беккера, образование не является чем-то немедленно потребляемым учащимися. Образование – это *капиталовложение* в будущее индивида. Время, по Беккеру, и является самым важным ограничителем. Поэтому свобода действий человека ограничивается не только его доходом, но и временем. Время – это ограниченный ресурс. Согласно экономическому подходу Гэри Беккера, индивиды выбирают образование, профессиональную подготовку, медицинскую помощь и другие способы улучшения своих знаний и здоровья, сопоставляя их выгоды и издержки. Выгоды предстают в виде того или иного блага, а издержки определяются главным образом стоимостью этих инвестиций: временем и средствами. Исходя из этой теории становится понятно, почему абитуриент не колеблется в вопросе о том, не много ли он отдает за диплом о высшем образовании, ибо заранее знает, что все пять лет он учиться полностью и без остатка не будет, т.к. этих пяти лет у него просто нет. Абитуриент – изначально банкрот, и это изначально банкротство по-своему выгодно вузу: после того как студент начинает саботаж в процессе учебы, у вуза развязаны руки в своих долговых обязательствах перед студентами [10, с. 140–144].

Студент, играя в две игры одновременно, сталкивается и с проблемой рационализации двойных инвестиций.

Говоря о проблеме инвестиций, стоит иметь в виду, что главной задачей для инвестора является проблема правильного вложения своих ресурсов, правильной рационализации усилий. Если участник/игрок не способен выполнить осознанно и рационально инвестицию, он не сможет получить выигрыш. В студенческой игре главный выигрыш – благополучное, в срок завершение учебы и с защитой диплома. В профессиональной игре

главный выигрыш – профессионализм.

Здесь мы подошли к постановке задачи для СНО, поэтому позволим себе заметить, что для начальных инвестиций, предназначенных создать фигуру профессионала, нужны некие особые условия. Надо учитывать, что речь идет об инвестициях именно студента, а его инвестиции изначально «неполноценны», ибо студент исходно чаще всего вообще не профессионал. Ввиду этого прав С.В. Дамберг, указывая, что задача успешной интеграции студента в профессиональную корпорацию (а не в студенческое сообщество!) сводится «к задаче создания *особого инвестиционного климата* образовательной и профессиональной игр» [2, с. 13].

Для сравнения укажем, что англичанин Дж. Равен вводит понятие «развивающей среды», которая способствует развитию компетентности. «В такой среде люди имеют возможность стремиться к интересующим их целям и в процессе этого развивать свою компетентность» [7, с. 201]. Об этом же условии успешной интеграции студента в профессиональную корпорацию пишут и отечественные исследователи: «В вузе для роста, становления и совершенствования и реализации подобной личности должны быть созданы условия («среда»)» [8, с. 25].

Таким образом, если мы озабочены созданием *особого инвестиционного климата* образовательной и профессиональной игр, то инструмент создания требуемого климата:

А) должен быть структурным элементом института профессионального образования (в моем случае – института социологии),

Б) должен обеспечивать особенный собственный доступ к корпоративному дискурсу и, В) и наконец, этот инструмент должен позволять активно участвовать в этом дискурсе.

Стоит иметь в виду, что деятельность ученого, а шире, интеллектуала имеет три специфических качества. Эта деятельность – 1) институциональна, 2) публична и 3) дискурсивна, в порядке убывания значимости влияния на инвестиционный климат.

В этой связи уместно еще раз вспомнить о статусе студента и легитимности его сообщений. Если продолжить осмысление студента в контексте теории игр и видеть студента как игрока, то в чистом виде модель такого игрока можно заимствовать у Ницше: ученик – верблюд, он неприхотлив и вынослив и стоит на коленях перед учителем («Так говорил Заратустра»). Поэтому сознание студента, сформировавшего студенческую (а не профессиональную!) идентичность, – это сознание ученика (благодарного или неблагодарного). В силу изначально пониженного статуса в профессиональном сообществе студент проблематизирует саму целесообразность собственного сообщения (сентенция «Кому все это надо?») звучит в студенческих разговорах начиная с конца 1-го курса и по 5-й курс включительно).

Повторяем, что студенческие сентенции типа «Кому все это надо?» не могут не возникать в такой ситуации; ввиду того для студента проблематизирована сама возможность

включения в игру по полноценным правилам. А раз проблематизирована сама возможность включения в игру по полноценным правилам, то проблематизирована и возможность успешных инвестиций. Поэтому, если рассматривать творчество как инвестицию, то ясно, что необходимо преодолеть ограниченность ролевой позиции инвестирующего игрока – студента. Преодоление этой ограниченной ролевой позиции существенно затруднено потому, что эта ролевая позиция предложена игроку (в нашем случае студенту) извне (вузом), как условие вхождения в статусно-ролевую игру. Вуз, принимая студента в свое сообщество, одновременно предлагает «вложиться» (инвестироваться) студенту в его лояльность и конвенциональность. Но тогда мы получаем ситуацию, когда студент только хорошо учится, объясняя свое поведение так: «Я прежде всего студент, а потом уже все остальное. Я могу превратить этот статус в свой главный ресурс – и в статус аспиранта и т.д.».

Здесь студент играет роль «хорошего студента», потому что лоялен и конвенционален. И такой студент очень удобен вузу для спокойного рутинного существования. Вуз дает возможность спокойно существовать, а взамен ничего ему не обещает. Но студент может занять и иную ролевую позицию, где уже акцент делается не на лояльность и конвенциональность, а на творчество и сотрудничество (и не только с вузом). И вот тут функция СНО просто неопределима в своих возможностях.

Говоря о необходимости поиска новых и совершенствования сложившихся форм научной и – шире – интеллектуальной работы в студенческой среде, надо учитывать тот прискорбный факт, что в современных условиях ввиду нарастающей тенденции сведения любого социального успеха к его денежному измерению происходит девальвация труда интеллектуала, что влечет за собой падение интереса к науке в студенческой среде, в том числе и у студентов социальных кафедр и факультетов.

Непривлекательность науки как сферы профессиональной реализации во многом обусловлена и сформировавшимся в обыденном сознании соответствующим образом ученого. Деятельность интеллектуала – а интеллектуальный труд в обыденном сознании видится исключительно как труд ученого – очень плохо рефлексирован в студенческой среде, и в студенческой среде господствуют непривлекательный образ ученого и непривлекательный образ науки. Эти образы возникают за пределами студенческого сообщества и не встречают никакого возражения у самих студентов. В научной литературе этому факту уже уделялось внимание: «Профессия ученого, преподавателя, оставаясь социально значимой, утратила свою привлекательность, и, как следствие, интерес студентов к вузовской научной работе чаще всего носит формальный характер» [12, с. 25].

Это происходит потому, что самим студентам не видна деятельность ученого-интеллектуала вследствие того, что затруднено вхождение в профессиональное сообщество. Затрудненность

студенту вхождения в профессиональное сообщество обусловлена неочевидным для самого студента сосуществованием в двух указанных выше ролевых позициях: студенческой и профессиональной. Показательно, что опросы, проведенные Институтом человека в технических вузах, выявили, что «Высшее образование по-прежнему имеет в глазах молодежи высокий престиж, но является в большей степени инструментальной, чем терминальной, ценностью (дань традициям семьи, стремление избежать незавидной участи армейской службы и прочее)», поэтому неудивительно, что «в системе ценностных ориентаций респондентов преобладают самореализация, социальный статус и материальный достаток» [9, с. 34].

СНО может выступить и реально выступает, как показывают публикации, пространством как для формирования творческой активности студента, так и для развития его сотрудничества с вузом и профессиональным сообществом.

Именно СНО, формируя поле профессиональных творческих инвестиций, дает студенческому творчеству:

- а) шанс активного включения в игру;
- б) позволяет направить свои инвестиции прямо на профессиональное сообщество, а не косвенно через прямое влияние на игровую ситуацию;
- в) сделать выполнение правил игры *интегративной задачей*, а не способом существования, и так избежать экзистенциального подчинения игре неравных статусов.

Целесообразно различать поля студенческого творчества по объектам интенции профессионального участия.

При таком различии можно выделять такие поля:

- профессиональная корпорация;
- собственная карьера;
- город.

Пойдем по порядку.

Поле участия в профессиональной корпорации – первое поле, в котором учится студент в рамках СНО. Встает вопрос: как конститутировано такое поле правилами игры (т.е. институтом профессионального образования)?

Я полагаю, что поля профессионально-корпоративного участия студента должны:

- а) быть легитимными для данной корпорации, поэтому студент в СНО должен себя вести, как принято себя вести в данной корпорации;
- б) ориентировать студента на данное сообщество коллег, поэтому студент СНО должен говорить, обращаясь к сообществу коллег на их языке, и обращаться именно к ним;
- в) предполагать студенту участие «от первого лица», поэтому сообщение, отправляемое в профессиональный (научный) дискурс, должно подписываться.

Стоит напомнить, что научная деятельность: а) публична и б) входит в сферу действия авторского права.

**Личная карьера** – второе по счету и самое большое по инвестиционной емкости поле. Уточним

понятие: карьера – это не синоним понятия «успех». Успех – удел немногих, карьера – это то, что происходит со всеми, а то, что происходит со всеми, можно обозначить как рост статуса и расширение пространства признания. Второе важное уточнение касательно понятия «карьера» состоит в различении профессиональной и социальной карьеры. Социальная карьера в постиндустриальном обществе всегда шире профессиональной карьеры и включает в себя последнюю. В учете этого момента – правда либеральной идеологии образования.

Поэтому и СНО, возникая в стенах вуза, в границах профессиональной корпорации может формироваться и функционировать как пространство социальных связей. Оптимальный проект СНО тот, который предлагает рассмотреть СНО как площадку для формирования профессиональной идентичности и социальной компетентности у заинтересованных и вовлеченных интеллектуальные практики студентов. Поэтому главная задача СНО – представить студентам персонализированные опыты социальных и профессиональных карьер, предложив пообщаться на эти темы с людьми, чей профессиональный и социальный опыт можно представить как опыт жизненной траектории. В виду этого задача организатора СНО состоит в том, чтобы наладить контакты и договориться о встречах с такими людьми, вызвав у приглашенных людей ответный интерес к такой встрече.

Ввиду этого СНО, существуя на факультете, в вузе, должно видеть себя не только в пространстве профессиональной корпорации, но и в городе, в регионе, в local community. Студент в СНО и через СНО должен учиться видеть и выстраивать свои

отношения не только в корпорации (в вузе), но и в городе – в нашем случае в Санкт-Петербурге. Изменения, происходящие в Санкт-Петербурге, очевидны, но трудны для артикуляции, и уже поэтому эта артикуляция городом крайне востребована. Уже отмечено, что: «Не нужно быть социологом, чтобы заметить, что в Петербурге изменился сам ход и порядок вещей, само существо социального процесса, и новые практики на наших глазах превращаются в новые привычки и хабитусы... Главное, что изменилось в Петербурге, – население города, расселенное по бесконечной “3-й улице Строителей”, начало превращаться в сообщество со сложной морфологией мест и социальных границ» [3, с. 25].

Город выступает как третье поле профессионального участия. Город – это то поле, в котором (будущий) социальный специалист может принять императив полезности знания.

В той мере, в какой социальный специалист понимает свою дисциплину как комментирующую, он должен быть готов развернуть в данном поле свою интерпретацию города, комментируя город как текст. Здесь открываются такие перспективы, как комментарий публичного дискурса, артикуляция недискурсивных практик, смыслов, феноменов, жизненных сред (милье) и, наконец, просто выделение нового как актуального. Правы социологи С. Дамберг и Н. Соколов: «Задача новой социологии – фиксировать новизну, не зная последствий» [3, с. 25]. Выход СНО в город можно рассматривать как вершину и итог деятельности этого общества в конкретном вузе.

1. Андреева С.В. Представления абитуриентов о перспективах трудоустройства после получения высшего образования // Наша социология – 2005: исследования практики и студенческого самоуправления: Материалы четвертой научной социологической конференции студентов и аспирантов. Москва, 25 мая 2005 г. М., 2005.
2. Дамберг С.В. Идеология студента // Идеология студента '99: К 10-летию факультета социологии СПбГУ. Сб. студ. работ / Ред.-сост. В.Е. Семенов. СПб., 2002.
3. Дамберг С.В., Соколов Н.В. Петербург – предмет и поле: новая публичность и новые места // Санкт-Петербург в зеркале социологии / Под ред. В.В. Козловского. СПб., 2003.
4. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентация и пути в сфере образования (от 1960-ых годов к 2000-му) М., 1999.
5. Печерская Э.П., Ньюенкова М.Л. Профессиональная культура студентов как результат обучения // Вестн. Самар. гос. экон. ун-та. Самара, 2006. № 6.
6. Племанова Л.Я., Вишнякова О. К вопросу об адаптации студентов-перокурсников к студенческой жизни // VII социологические чтения преподавателей, аспирантов и студентов. Пенза, 2005.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Пер. с англ. М., 2002.
8. Ромазанова Е.Ш. Проблема социокультурного статуса творческой личности в высшей школе // Творчество как форма выражения мира человека. Ульяновск, 2005.
9. Ромазанова Е.Ш. Гуманитарные проекты и статус научно-технического творчества в техническом вузе // Научно-исследовательская и проективная культура в современном обществе. Ульяновск, 2006.
10. Семенов В.Е., Дамберг С.В. О рыночном модуле отношений студента и преподавателя в гуманитарном преподавании // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6, 1999. Вып. 4 (27).
11. Тодд Сэндлер. Экономические концепции для общественных наук. М., 2006.
12. Яковлев В.И. Проблема смены научных поколений // Вестн. Перм. гос. ун-та. Пермь, 2005.

## НАШИ ГОСТИ

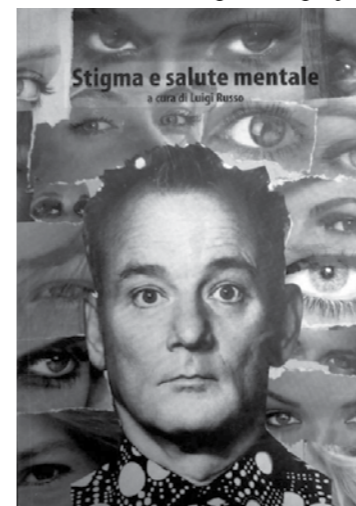
By Pamela Palomba and Axel Rytten

### CON-TACT AND TRANS-FORMATION ART THERAPY AS A «BRIDGE» TOWARDS DIVERSITY AN ART THERAPY PROJECT WITH ADOLESCENTS IN A PUBLIC HIGH SCHOOL

#### АРТ – ТЕРАПИЯ КАК «МОСТ» К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ МНОГООБРАЗИЮ

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена описанию методики проведения семинаров по арт-терапии, которые авторы Памела Паломба и Аксель Рюттен провели в Государственном институте имени Поликарпо Петрокки. Три проведенных семинара были посвящены применению методов арт-терапии в психиатрии. Задача, которую ставили перед собой авторы, заключалась в том, чтобы показать студентам, что элементы «безумия» присутствуют внутри каждого человека и, что, выявив эти элементы, студенты смогут найти подход к людям, находящимся в другом «психофизическом» состоянии. На первом семинаре студентам было предложено изобразить «безумие» при помощи коллажей из журнальных вырезок. Во время второго семинара каждый из студентов должен был нарисовать портрет другого студента по типу моментального снимка, чтобы выявить новые грани его личности. На третьем семинаре студентам было предложено вылепить из глины дом, в котором они хотели бы жить. Когда глиняные дома поставили рядом, стала видна уникальность каждого из студентов, а также оказалось возможным выявить те элементы, которые их объединяли. Помимо описания методов арт-терапии авторы подробно останавливаются на том, как при помощи изготовления коллажей, графических рисунков и работы с глиной студенты старались проникнуть во внутренний мир психически больных людей, а также то, как это помогло им более глубоко познать самих себя.

Con-tact and trans-formation<sup>1</sup> are the key-words that made us able to plan the project realized in the school of art «Istituto Statale Policarpo – Petrocchi» in Pistoia in order to introduce the students to the instrument of art therapy and its application in the psychiatric field. The question, from the beginning, was: «what kind of interest boys and girls of this age have as regards arttherapy?», and, «Are they open-minded to start a dialogue, through graphical-pictorial-sculptural instruments, living together a space of reflection about the world of «madness» to discover the



real face of people with mental diseases, instead of that one too long and too often mythicized and banalized from artistic and cultural movements as, for example, Art-Brut?. It seemed to us convenient, at this point, to attract attention of the students in the place, often forgotten even removed, of «madness» that everyone has inside and, in particular manner, to attract this attention in the imaginary of «madness» that everyone makes in his/hers inner world even if never put him/her in touch with institutions deputated to contain «madness». Offer spaces of artistic production where a person could have the opportunity to return to the place of «madness» losing the initial inhibition and resistances through a changed register of sensitivity stimulated by instrument of art therapy; experiment a kind of relationship that prepares to a deep listening of him/her self and the other, a relationship lived con-tact, which means a relationship with-tact, mediated, meditated, taken away from the risk of «chaotic floods» inherent creative processes. This is, for us, the best way to bait a process of discovery and approach of the-other- different- from- me. The- other- different- from-me means, on the one hand, aspects of personality self-

<sup>1</sup> The two words con-tact and trans-formation originate from the Latin cum-tactus that means with tact, to put one self with sensitivity in the relationship with the others, and trans-formation that means to pass through, to change.