



**РГСАИ**

Российская  
государственная  
специализированная  
академия искусств

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ ИСКУССТВ

## МАТЕРИАЛЫ

У открытой научно-практической  
конференции молодых ученых



Министерство культуры Российской Федерации

*Российская государственная специализированная  
академия искусств*

# **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ ИСКУССТВ**

Материалы

V открытой научно-практической конференции  
молодых ученых

г. Москва

28 марта 2025 г.

Москва

Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°»

2025

**УДК 376**  
**ББК 74.268.5**  
**М54**

**Ответственные редакторы:**

*В.П. Богданов* – декан факультета изобразительных искусств, доктор исторических наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин РГСАИ;

*И.М. Востров* – декан театрального факультета, доцент, профессор кафедры актерского искусства РГСАИ;

*Н.А. Филатова* – кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры актерского искусства РГСАИ

**Рецензенты**

*Г.У. Лукина* – доктор искусствоведения, профессор, заместитель директора Государственного института искусствознания;

*Л.Н. Михеева* – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин РГСАИ

*На обложке:*

«Тульская улочка», линогравюра, 43x22, 2025 г.  
Иванова Дарья. (РГСАИ, 4 курс)

**М54**      **Методика преподавания специальных дисциплин в вузе искусств** : материалы V открытой научно-практической конференции молодых ученых, г. Москва, 28 марта 2025 г. / Российская государственная специализированная академия искусств. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>», 2025. – 127 с.

ISBN 978-5-394-06400-5.

В настоящий сборник вошли тексты докладов бакалавров, магистрантов, ассистентов-стажеров, аспирантов и молодых специалистов из Российской государственной специализированной академии искусств и других вузов искусств России и Китая. Тематика выступлений касается вопросов преподавания, и в частности проблем инклюзивного образования в сфере театрального, музыкального и изобразительного искусства, а также теории и истории искусств.

Сборник адресован специалистам в сфере искусства и культуры, преподавателям, аспирантам, студентам.

## СОДЕРЖАНИЕ

---

**Предисловие** ..... 5

### **ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ПЕДАГОГИКА**

*Науменко В.А.* Поиск и развитие импровизационного  
самочувствия в работе актёра над ролью ..... 7

*Турко О.А.* Алгоритм общения слабовидящего студента  
со зрительным залом во время исполнения чтецкой программы .... 13

*Прокопиев Д.С.* Как оживить на сцене героя исторической пьесы ... 20

*Сибирякова Н.П.* Соматическая практика как путь  
к пластическому воспитанию актёра ..... 27

*Лунгу В.А.* Дыхание как связующее звено между физическим  
и эмоциональным телом, ведущее к верному сценическому  
самочувствию ..... 35

*Червонная Н.И.* Игровая структура пьесы А.Н. Островского  
«Гроза» как инструмент воплощения её мистериальной  
природы в спектакле М.М. Абулкатина ..... 40

*Зайцева Е.М.* Педагогические задачи освоения поворота fouette  
в 4 классе хореографических училищ..... 46

*Звонкова А.Е.* Внедрение элементов народно-сценического танца  
в урок ритмики в системе среднего профессионального  
хореографического образования..... 51

*Руссу Е.В.* Работа артиста мюзикла с головным микрофоном ..... 57

*Козырев А.О.* Актуальные проблемы преподавания  
сценической речи в театральном вузе ..... 62

*Пиликин В.А.* Работа над нормой литературного произношения в процессе занятий в любительском театральном коллективе ..... 66

*Асташкина Е.В.* Развитие речевой выразительности школьников на занятиях по сценической речи в рамках проекта «школьное радио» ..... 69

*Янович А.В.* Лабораторные студии как способ привлечения аспиранта к преподавательской деятельности в вузе искусств ..... 74

## **ВОПРОСЫ ТВОРЧЕСТВА И ПЕДАГОГИКИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И АРХИТЕКТУРЕ**

*Решетина Д.А.* Советская архитектурная педагогика и школа ..... 79

*Левашова Е.С.* Философия и эстетика искусства в педагогической практике ..... 86

*Масленникова Д.С.* Иллюстрации романа Александра Дюма «Три мушкетера» в европейской и русской традиции ..... 93

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ИСТОРИЧЕСКОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ**

*Чистяков Р.В.* Фортепианное творчество М.К. Чурлёниса в контексте художественно-эстетических взглядов композитора ..... 102

*Исаков Н.А.* Из истории московской консерватории. Три поэмы для гитары «На родине Гарсии Лорки» Т.Г. Смирновой ..... 110

*Лю Сяхань.* Сергей Слонимский о теме востока в творчестве петербургской композиторской школы ..... 117

*Кортунова И.В.* Сравнение интерпретаций фортепианной сонаты «I.X.1905. С улицы» Леоша Яначека ..... 122

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Участниками V Открытой научно-практической конференции «Методика преподавания специальных дисциплин в вузе искусств», чьи доклады составляют данный сборник, стали молодые исследователи – от студентов старших курсов и аспирантов до кандидатов наук, успешно совмещающих творческую и педагогическую деятельность. География городов и вузов обширна: Российская государственная специализированная академия искусств, Высшее театральное училище (институт) им. М.С. Щепкина, Московская академия хореографии, Московский педагогический государственный университет, Российский государственный институт сценических искусств, Санкт-Петербургская академия художеств имени И.Е. Репина, Белгородский государственный институт искусств и культуры, Сибирский государственный институт искусств им. Дмитрия Хворостовского, Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова, Екатеринбургский государственный театральный институт, Цицикарский университет (Китайская народная республика).

В течение пяти лет ежегодного проведения конференций молодых ученых круг участников и тематика выступлений постоянно расширяется. Начинающие специалисты рассказывают о том, как, изучая опыт ведущих педагогов, проводят собственные исследования и практические занятия, представляют результаты самостоятельной педагогической и исследовательской деятельности.

Театральный факультет РГСАИ, инициатор созыва молодых деятелей искусства на конференцию «Методика преподавания специальных дисциплин в вузе искусств», исходит из того, что театр – искусство синтетическое, объединяющее литературу и музыку, живопись и архитектуру, искусство звучащего слова и хореографию. Обмен опытом специалистов разных направлений в очном и в дистанционном форматах на конференции, а также в виде публикаций

статей в сборнике – путь к творческому росту и расширению возможностей.

Одной из важнейших тем конференции является инклюзивная работа с детьми и студентами, имеющими ограничения по здоровью. РГСАИ имеет богатый методический опыт создания условий для подобной работы во многих направлениях – в музыкальной и театральной педагогике, в области подготовки художников и дизайнеров, организации специальных занятий по движению дисциплинам, а также в социально-коммуникационной сфере реабилитации студентов. Ежегодно в докладах и статьях конференции освещается опыт работы в этой области. Их авторами являются педагоги, ассистенты-стажеры, аспиранты, многие из которых имеют собственный успешный опыт творческой реабилитации в стенах РГСАИ.

Некоторые участники конференций принимают участие в них два-три года подряд, и мы имеем возможность наблюдать расширение тематики исследований, как и рост их профессионализма. Подготовка докладов и статей к публикации в сборнике помогает осмыслению собственной практической деятельности и стимулирует интерес к дальнейшим исследованиям.

Сборник разделен на три раздела, отражающие области исследований авторов: театральное искусство, живопись и архитектура, музыкальное искусство.

# ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ПЕДАГОГИКА

---

*Науменко Вероника Александровна*

*г. Москва,*

*Высшее театральное училище (институт)*

*имени М.С. Щепкина при*

*Государственном академическом Малом театре России,*

*кафедра мастерства актёра,*

*магистрант, 2 курс*

*Научный руководитель – профессор*

*Новикова Людмила Николаевна*

## **ПОИСК И РАЗВИТИЕ ИМПРОВИЗАЦИОННОГО САМОЧУВСТВИЯ В РАБОТЕ АКТЁРА НАД РОЛЬЮ**

Слово импровизация произошло от латинского слова *improvisus* – неожиданный. Театральная энциклопедия гласит, что «импровизация – это сценическая игра, не обусловленная твёрдым драматургическим текстом и не подготовленная на репетициях» [8. С. 870].

В истории античного театра можно найти предположительные истоки возникновения явления импровизации в 5 в. до н.э. В Древней Греции «на подмостках бродячими актёрами разыгрывались небольшие сценки, которые представляли собой воспроизведение различных тем окружающей жизни или пародировали какой-либо миф» [3. С. 278]. Назывались мимами. Это название впоследствии перешло на исполнителей. В Древнем Риме были незатейливые представления под названием «ателланы» [3. С. 285]. Они отличались наличием четырёх масок и отсутствием написанных сцен. В Италии в XVI в. появляется площадной театр под названием комедия дель арте. Это тоже была комедия масок. Спектакли создавались импровизационным способом. Сценарий представлял собой лаконичную

сюжетную схему. В Древней Руси с XI в. до XVII в. устраивались скоморошьи представления на ярмарках.

К.С. Станиславский начинает исследовать природу актёрского искусства. В Первой студии проводит опыты в поисках природы импровизации в психологическом театре с участием М. Горького и Л. Сулержицкого. Позже он напишет: «В нашем искусстве многое делается в порядке импровизации на одну и ту же тему, прочно зафиксированную. Такое творчество даёт свежесть и непосредственность исполнению» [7. С. 36]. И приравнивает импровизацию к вдохновению: «в эти минуты артист переживает или творит по вдохновению, в порядке импровизации» [7. С. 35]. Интересно, что в словаре русского языка «Вдохновение – это состояние творческого подъёма. Полнота сил, располагающая к наилучшему восприятию впечатлений и передаче их другим. Состояние душевного подъёма, сильной увлечённости; воодушевление» [6. С. 143]. Система Станиславского ведёт актера к осознанию и овладению «законами органической природы» [7. С. 34] для приближения вдохновения.

Открытый К.С. Станиславским «метод действенного анализа» [5. С. 21] помогает почувствовать и понять импровизацию в «этюдных репетициях» [5. С. 61] на этапе анализа пьесы, который он называл «разведкой умом» [5. С. 29]. Основным элементом импровизации в действенном анализе является слово [5. С. 29]. Этот метод позволяет исследовать авторский сюжет в свободной форме и импровизировать, то есть исследовать действенную коллизию пьесы в ходе импровизационных действий.

Один из первых педагогов системы К.С. Станиславского Н.В. Демидов, в книге «Искусство жить на сцене» [4] писал об импровизации в учебном процессе: «импровизация на заданную тему со свободными словами, как воспитательный метод, никогда не приводит к добру» [4. С. 69]. Актёры начинают много говорить, потому что боятся молчать. Им трудно импровизировать текст, потому что его приходится сочинять. Поэтому словесную импровизацию Н.В. Демидов использовал на уроках очень мало. Он готовил актёра в условиях не сопротивления своей природе в процессе обучения,

приводил ученика к привычке репетировать, не мешая себе и не заставляя себя делать и говорить то, что не хочется делать и говорить. Он разработал на этой основе свой этюдный метод, который помогал актёру заново научиться жить на сцене, потому что сценические условия жизни отличаются от условий реальной жизни. Он давал исполнителям маленький диалог из нескольких слов, которые они могли сказать партнеру в тот момент, когда это покажется им нужным. Он освобождал их от сочинения текста, переводя импровизацию в психологическую жизнь.

Приведем пример самого простого Демидовского этюда.

Выходят два человека на сцену, им задаётся примерно следующий диалог:

- Нет?

- Да.

- Зачем?

- Так надо.

Участники повторяют его три раза. Закрывают глаза и переключают внимание на свои мысли и ощущения. И начинают этюд.

Ученик и последователь К.С. Станиславского М.А. Чехов, в книге «О технике актёра» [9] предлагает импровизацию как способ репетирования. Важно познать «психологию импровизирующего актёра» [9. С. 414], пишет Михаил Александрович. Научиться доверять своему подсознанию. И предлагает упражнения для тренировки импровизационного навыка.

Вот самое простое упражнение М.А. Чехова для того, чтобы познакомиться с импровизацией, как с явлением. «Определяем начало и конец импровизации. Они должны быть точны и просты. Например, в начале вы быстро встаете с места и твердо произносите «Да!». В конце вы безвольно опускаетесь на стул и говорите: «Нет!». Всю среднюю часть, весь переход от исходного момента к заключительному, вы импровизируете. Не придумывайте заранее оправданий вашим действиям, не берите никакой определенной темы, но, отдавшись впечатлению от вашего же собственного движения и слова (исходный момент), свободно, с доверием к себе начните играть то, что

подскажет вам ваше подсознание. Пусть каждый последующий момент будет психологическим следствием предыдущего. Так, не имея заранее намеченной темы, вы продолжаете импровизировать, продвигаясь от начала к намеченному вами концу» [9. С. 415]. «В результате», – пишет М.А. Чехов, – вырабатывается смелость существовать без определённых слов и заданных смыслов. Следующим шагом можно выбирать сцену из пьесы. Написанная автором пьеса становится предлогом для творчества» [9. С. 418]. С каждой импровизацией насыщается и осознаётся совокупность всех компонентов авторского содержания. Укореняется в психике важнейший принцип творчества – импровизационное самочувствие.

М.М. Буткевич, ученик М.О. Кнебель, разработал увлекательную концепцию игрового театра. Сущностью такого театра является игра как феномен развития и становления человеческой личности. Основной элемент и принцип построения игрового спектакля есть импровизация. «Игра вместо действия! Игра действительна по своей природе» [2. Т. 2. С. 19]. Конфликт и состязательность «с её азартом, с её случайностями и с её перипетиями, с его болельщиками, её приподнятой атмосферой праздника, бодрости и здоровья» [2. Т. 2. С. 19], дают способность неожиданно действовать, воспринимать партнёра и спонтанно реагировать. Для того чтобы, познакомиться с игровым методом М.М. Буткевича можно сделать этюд на «первое видение» [2. Т. 1. С. 480]. Ведущий спрашивает: «Когда я произношу слово «звон» какие у вас возникают ассоциации?» Осознайте свои ассоциации и сделайте на основе этих ассоциаций этюд, развивая их.

Интересным представляется мнение об импровизации современных артистов театра и кино, которые были получены автором в интервью и анкетировании.

Народный артист РФ Василий Иванович Бочкарёв. В интервью были заданы следующие вопросы. Что такое импровизационное самочувствие? Нужна ли в настоящее время импровизация в театре? Использует ли вы импровизацию в репетиционный период и в спектакле? Зависит ли возникновение импровизационного самочувствия от конкретных условий работы? Существует ли сейчас импровизация в театральном искусстве?

Василий Иванович дал очень интересные ответы:

- В театре есть импровизация. Она нужна. Без неё нет живого театра. Главным героем импровизации выступает время, то есть то, что происходит здесь и сейчас на сцене. Важна разработанная партитура роли. Где это происходит? Когда это происходит? Зачем это происходит?

- Необходимо знание предлагаемых обстоятельств пьесы. И стыковка их с настоящим моментом в репетиции или в спектакле.

Такие же вопросы, но с вариантами ответов были заданы заслуженному артисту РФ Павлу Викторовичу Курочкину.

Были получены неожиданные и любопытные ответы:

- Импровизационное самочувствие – это эмоциональная и психологическая свобода актёра, а также подробное погружение в материал роли. В спектаклях театра, которым руководит Павел Викторович<sup>1</sup>, обычно строго фиксированный рисунок ролей. Будет ли способ работы над ролью импровизационным, зависит от режиссёра. А на вопрос: «Какой примерно процент импровизации присутствует в ваших ролях?» Павел Викторович ответил: «Очень странно измерять в процентах творчество». Свобода творчества и импровизационное самочувствие это не одно и то же. Способность к импровизации можно воспитать. Развитие навыка импровизации лучше всего начинать с элементов актёрской психотехники, то есть с самого первого курса.

Итак, мы делаем вывод, что импровизация – это сценическая игра с той степенью свободы и ограничений, которые заданы правилами конкретного исполнения (театра, спектакля, жанра, предлагаемыми обстоятельствами и т.д.). В современном психологическом театре художественное решение спектакля чаще предполагает фиксированный авторский текст и фиксированный рисунок ролей, поэтому импровизация возможна в зависимости от жесткости рамок режиссерского решения спектакля как в процессе репетиций, так и в спектакле на зрителях. Есть важные условия для импровизационного самочувствия в работе над ролью: ощущение времени – момента здесь

---

<sup>1</sup> Павел Викторович Курочкин с 1992 г. является организатором и художественным руководителем «Ведогонь-театра» (г. Зеленоград).

и сейчас, наличие партитуры роли, понимание предлагаемых обстоятельств пьесы.

Импровизация сродни вдохновению, а вдохновение – это концентрация душевных сил, состояние увлечённости и воодушевления. Способность к импровизации – это гибкое мышление, пластичная психика, физически выносливое тело. Воля к преодолению привычного комфортного фиксированного существования на сцене. Импровизирующее мышление формируется и развивается упражнениями и постоянно поддерживается тренировкой. Формированию и развитию психологии импровизирующего актёра помогает игровой элемент построения упражнений.

И самое, главное, способность к импровизации можно развить с помощью упражнений, которые следует начинать с первого курса театрального вуза.

### Литература

1. Большая Российская энциклопедия: в 35 т. / предс. научн.-ред. совета Ю.С. Осипова; отв. ред. С.Л. Кравец. Т. 35. М., 2017.
2. Буткевич М.М. К игровому театру: в 2 т. М., 2010.
3. Головня В.В. История античного театра: учеб. пособие для высш. и сред. театр. учеб. заведений, ин-тов культуры и хореогр. училищ. М., 1972.
4. Демидов Н.В. Искусство жить на сцене: из опыта театрального педагога. М., 2018.
5. Кнебель М.О. О действенном анализе пьесы и роли / сост. А.А. Бармак. М., 2014.
6. Словарь русского языка: В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; гл. ред. А.П. Евгеньева. Т. 1. М., 1981.
7. Станиславский К.С. Работа актёра над собой / К.С. Станиславский. О технике актёра / М.А. Чехов; Предисл. О.А. Радищевой. М., 2008.
8. Театральная энциклопедия / гл. ред. П.А. Марков. Т. 2. М., 1963.
9. Чехов М.А. Путь актёра: Жизнь и встречи / Михаил Чехов. М., 2007.

*Турко Олеся Андреевна*

*г Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,  
старший преподаватель кафедры сценической и жестовой речи*

## **АЛГОРИТМ ОБЩЕНИЯ СЛАБОВИДЯЩЕГО СТУДЕНТА СО ЗРИТЕЛЬНЫМ ЗАЛОМ ВО ВРЕМЯ ИСПОЛНЕНИЯ ЧТЕЦКОЙ ПРОГРАММЫ**

Для актёра драматического театра очень важно общение с партнёром на сцене во время спектакля, а для чтеца, рассказчика, артиста эстрады – не менее важно общение с залом, со зрителями. Именно они являются полноценными партнерами рассказчика, иначе в этом жанре существовать нельзя. Родоначальник жанра А.Я. Закушняк в 1923 году, начиная свои «Вечера рассказа» [3], не тушил в зрительном зале люстры, чтобы видеть лица и глаза людей, пришедших на концерт и к ним обращаться.

Только протянув нить общения в зал и только получив ответ от зрителей, только поддерживая с ними постоянный диалог в течение всей программы, артист может достигать художественного результата.

А если свет во время концерта выключен, зал темен? Артисту нужно искать и использовать иные средства общения, чтобы услышать ответное «дыхание зала». В такой ситуации «темноты» и обостренного поиска «ответа» в диалоге со зрительным залом находится во время исполнения чтецкой программы студент или артист с ослабленным зрением, так как он не видит зрителей, перед которыми выступает, а перед ним стоит такая же задача: услышать шаги опаздывающих, скрип кресел, вздохи, уловить атмосферу зала и затем наладить диалог с воображаемыми зрителями. Да. Он может своих зрителей вообразить. Это будут его «внешние видения».

Это не простая задача, но если взять во внимание, что она не единственная, а добавляется ко всем остальным задачам, которые ставятся перед артистом эстрады, обладающим хорошим зрением, то кажется, что с этим нагромождением видений просто не справиться.

Помимо «киноленты видений», которую рассказчик должен всё время держать в голове, накладываются ещё и «внешние видения». Именно «внешние видения» связывают артиста с залом, помогают выстроить партнерское общение со зрителями.

Желательно «увидеть» своего зрителя ещё до начала литературной программы, то есть сразу, как вышел на сцену. Для этого программу можно начать со вступительного слова, в котором будут вопросы, обращённые в зал. Получив ответы и завязав общение, мы получаем «точки опоры». И далее, артист смотрит и общается по тем точкам зала, откуда были услышаны голоса.

Если речь идёт о детских программах, вступительное слово может включать вопросы, касающиеся автора, чьё произведение будет исполняться. Например, перед программой по сказкам Г.Х. Андерсена мой первый вопрос звучит так: «Знаете ли вы, кому из великих писателей в этом году исполнится 220 лет?» Чаще всего на подобные вопросы дети отвечают «Пушкину», но бывают и подготовленные, кто знает на чьи сказки пришли. Важнее самих ответов для нас, невидящих артистов, те голоса и реакции, которые мы слышали, и тот контакт, который в эти минуты зарождается.

Вопросы могут касаться каких-то сложных слов, встречающихся в произведении, которые, как вы предполагаете, дети пока ещё могут не знать. Перед «Сказкой о Щелкунчике и мышинном короле» Э.Т.А. Гофмана спрашиваю, знают ли дети, что такое «сочельник». Такие вступления – польза для обеих сторон: внимание детей фокусируется, они узнают, что-то полезное, что поможет им легче воспринимать материал, а слабовидящий артист получает более полное представление о своей публике и начинает вести диалог.

Работа по созданию «внешних видений» начинается в процессе подготовки программы, задолго до выхода на сцену. Допустим, что студент-рассказчик вообразил себе зрительный зал (заметим, что эффективнее всего представлять знакомых тебе людей, чьи лица и характеры хорошо знаешь). Но что с этими картинками делать? Просто рассказывать им и полагать, что они слушают с большим интересом? Да, какие-то моменты рассказа именно так. Но для всей программы этого недостаточно.

Анализируя текст, можно найти некоторые «зацепки», помогающие нащупать прямое общение с залом. Любые моменты в произведении, где можно вывести зал на живое общение, могут помочь слабовидящему студенту в установлении прямого контакта с публикой. Часто автор в произведении задаёт вопрос, на который сам же потом и отвечает. Так вот, исполнитель может задать этот вопрос не самому себе, а чётко отправить в зал (как бы говоря, давайте подумаем вместе). Это хорошо работает, особенно, если речь идёт о детских концертах. Сначала зал может не пойти на контакт, потому что привык, что актёр на сцене разговаривает один, сам всё спросит и сам же ответит, но стоит тот же вопрос повторить ещё раз (как бы говоря: «да, да, это я вас спрашиваю, не сомневайтесь»), зал тут же откликается ответами.

Приведу пример из детской программы К. Берг «Пингвин Тамино». Я рассказываю про пингвинёнка, который услышал слово «любовь», но не знает, что это такое. В поисках ответа, он задаёт вопрос киту, маме, но это мало ему помогает. При этом ото всех звучит: «Когда найдёшь свою любовь...». У Берга идёт такой текст: «Всю ночь Тамино не мог сомкнуть глаз, он лежал и всё думал о том, что сказала ему мама: «когда найдёшь свою любовь...». Вот и кит говорил что-то похожее! «Найдёшь, найдёшь, найдёшь!» – стучало у него в мозгу... Стоп! Найдёшь! Ведь, чтобы «найти» что нужно делать?» [1. С. 11] Получается, что это монолог пингвина, он себе задаёт этот вопрос и потом на него отвечает. А если я перенаправляю этот вопрос в зал, то я призываю зрителей к соучастию. Они, отвечая на этот вопрос помогают пингвину, принимают участие в его судьбе. Они включаются в процесс и становятся моими партнёрами, мы вместе следим за приключениями пингвина, помогаем ему, что-то подсказываем, т.е. от зрителей теперь тоже что-то зависит. Дети ответили «искать» и тем самым сподвигли пингвина на поиск любви и все его дальнейшие приключения.

Зрители будут отвечать, конечно же, не хором, а отдельные люди из разных концов зала. Эти точки активности нужно чётко словить и отправив туда свой взгляд и внимание ответить авторским текстом, который или опровергнет или подтвердит догадки зрителей.

А вот как работать с текстом, в котором нет вопросов? Хорошо, если в каких-то моментах раздаётся смех или вздохи, или всхлипывания – это тоже хорошие сцепки с залом и от таких реакций можно отталкиваться, понимать, правильно ли воспринимается материал и идти дальше. Но большинство литературных произведений не вызывают такую бурную реакцию, а чаще бывает улыбка или скупая слеза, покотившаяся по щеке зрителя. Всё это слабовидящий артист не может услышать и увидеть. Поэтому нужно искать другие способы общения. Вспоминая репетиции с моим педагогом и режиссером Младой Алексеевной Калашниковой, могу сказать, когда она реагировала на чтение чем-то вроде «у?», «угу» или «эх ты», мне это очень помогало, я отталкивалась от этих её реакций, как зрячий мог бы опереться на выражение удивления на лице, на улыбку, поднятые брови и т.д. Когда же от нее исходил звук пишущей ручки, я понимала, что делаю что-то не то, если она записывает замечания, это сравнимо с тем, как зрячий мог бы увидеть скучающее лицо зрителя и тоже сделать вывод – что-то идёт не так, нужно что-то изменить.

Как же установить диалог с залом, если он молчит?

Подготовку к диалогу со зрителями нужно начинать в момент выбора того или иного литературного произведения. Почему я беру именно его, что мне там интересно, что меня волнует, в чём я хочу разобраться? А потом подумать, что, вероятно, такие же вопросы есть у ещё какого-то количества людей, которые захотят прийти именно на эту программу. Можно это назвать той самой сверхзадачей, но она обычно не формулируется в виде вопроса. Мне же хочется сформулировать вопрос, который как бы исходит от зрителя, а артист, выходя на сцену попробует порассуждать, поискать ответ на этот запрос. В таком случае завязывается общение. Зрители спросили – артист отвечает. Это большой вопрос, тянущейся через всю работу, но между тем, его нужно держать в голове.

Внутри же произведения должно быть множество маленьких «крючков», позволяющих на сцене именно общаться. Если сравнивать с нашей реальной жизнью, то общаясь с кем-то, мы вряд ли будем говорить целый час без умолку, даже если речь идёт об очень

интересной и захватывающей истории. В любом случае, наш собеседник будет задавать уточняющие вопросы, когда ему что-то не понятно, в чём-то сомневаться, а вы его будете убеждать и т.д. С литературным текстом должно происходить примерно то же самое. Если вы проведёте глубокий вдумчивый анализ любого литературного произведения, то увидите, что автор всё время как бы вступает с нами в диалог, где-то уточняет, подозревая, что мы можем понять не верно, где-то повторяет, как если бы мы поставили на него удивлённые глаза или переспросили, где-то явно отвечает на наш вопрос, подозревая, что тут он явно возникнет. Точно так же и зритель всё время должен находиться внутри событий, погрузиться в них и вместе с артистом рассуждать, сомневаться, разбираться. Конечно, это будет происходить не напрямую, зритель не будет вставлять свои реплики во время концерта за исключением тех случаев, когда им задают вопрос, о чём сказано выше. Но эти вопросы от зрителя существуют, он задает их молча. А задача артиста, работающего над программой, понять, где у автора есть подсказки для таких вопросов, где они были бы уместны, где могут возникнуть. В эти моменты автор начинает что-то активно объяснять, пояснять, уточнять, повторять. Вот перед такого рода кусками очень уместно как бы услышать вопрос от зрителя, повернуться и глянуть в какую-то конкретную точку, и дать ему хороший развёрнутый ответ, так как это написано у автора. В этот момент зритель, сам того не понимая, становится соучастником, завязывается активное общение с конкретным человеком. И за весь концерт таких собеседников будет много, в разных концах зала. В конце концов охватывается весь зал, так как только при начале нашего ответа мы смотрим на конкретного человека, который якобы этот вопрос задал, а дальше мы обращаемся ко всему залу, понимая, что вероятно многим показалось точно так же, просто тот человек успел сказать первым.

На примере работы над повестью Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» рассмотрим, как выглядит эта работа.

Многие хорошо знают эту повесть, но у большинства очень смазано начало, а с чего, собственно, всё началось? Именно так я

формулирую для себя первый вопрос от зрителей. Задумываюсь сама: «А правда, как всё это начиналось?» Начинаю как бы вспоминать эту историю. «Последний день перед Рождеством прошёл. Зимняя ясная ночь наступила. Глянули звёзды, месяц величаво поднялся на небо посветить добрым людям...» [2. С. 5]. Тут представляю, что кто-то из зрителей вдруг спрашивает: «А что, злым он не светит?» Я понимаю, что замечание верно, месяц светит не только добрым людям, и добавляю: «И всему миру, чтобы всем было весело колядовать и славить Христа» [2. С. 5]. В этот момент один из слушателей «спрашивает»: «Что такое колядовать?» Ой, думаю, не все же знают это слово, надо остановиться и объяснить: «Колядовать у нас называется петь под окнами хат накануне Рождества песни, которые называются колядками. Тому, кто колядует, хозяин или хозяйка, или кто остаётся дома, всегда кинет в мешок колбасу или хлеб, или медный грош, кто чем богат» [2. С.5]. При чём первое слово моего объяснения можно произнести вопросительно: «Колядовать?» Мы же часто в жизни переспрашиваем, хотя прекрасно слышали, о чём нас спросили. Но нам нужно собраться с мыслями, сначала может показаться странно, что кто-то не знает этого слова, и рассказчик теряется, потому что не собирался на этом останавливаться и объяснять это слово. Дальше кому-то из зрителей показалось, что я долго уже объясняю про эти колядки, и так уже всё понятно, что дальше то было? Мне нужно вернуться к своему воспоминанию и продолжить восстанавливать в голове события того вечера: «Морозило сильнее, чем с утра, но зато так было тихо, что скрип мороза под сапогом слышался за пол версты. И тут через трубу одной из хат клубами повалил дым и пошёл тучею по небу...» [2. С. 5]. Вопрос из зала «И что в этом такого?» прервал мой рассказ, но я продолжила: «И вместе с этим дымом поднялась ведьма верхом на метле» [2. С. 5]. Из зала: «Да ладно, это кто-то видел?» Отвечаю: «Если бы в это время проезжал Сорочинский заседатель, то он верно бы заметил её...» [2. С. 5]. Вопрос из зала: «Почему именно он?» Отвечаю: «Потому что от Сорочинского заседателя ни одна ведьма не ускользнёт» [2. С. 5].

Это пример совсем маленького фрагмента текста Гоголя, а сколько в нём возможностей поговорить с залом, завязать активное общение, разговор.

При работе со студентом над эстрадным монологом или литературной программой, ему может помогать педагог, вклиниваясь в его текст и задавая подобные вопросы из зала. По мере освоения материала, педагог будет замолкать, и студент будет отыгрывать этот приём в полной тишине.

Этот приём общения с залом поможет не только слабовидящему студенту-артисту взаимодействовать с залом, но и людям, обладающим абсолютным зрением. Помимо прямого контакта с публикой, артисту приходится находить ответы, т.е. подбирать слова, формулировать на ходу. Речь становится живее, естественнее, а значит, лучше и легче воспринимается зрителем.

### **Литература**

1. Берг, К. Пингвин Тамино: [повесть-сказка] / Кристиан Берг; [пер. с нем. М. Кореневой]. СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2005.
2. Гоголь Н.В. Ночь перед Рождеством. М.: ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2010.
3. Закушняк А.Я. Вечера рассказа: Воспоминания. Москва; Ленинград: Искусство, 1940.

*Прокопиев Диана Сергеевна*  
*г. Москва,*  
*Российская государственная специализированная академия искусств,*  
*ассистент-стажер, 2 курс*  
*Научный руководитель –*  
*профессор кафедры актерского искусства*  
*Сажин Владимир Анатольевич*

## **КАК ОЖИВИТЬ НА СЦЕНЕ ГЕРОЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЬЕСЫ**

Как известно, актер – и инструмент, и материал своего искусства, и он творит роль из самого себя, своего голоса, своих физических данных, своих мыслей, эмоций и т. д. Ему необходимо проникнуть в материал пьесы, роли, которую предстоит сыграть, «переварить» все в собственном творческом «котле» и затем воплотить созданного в воображении человека в живой плоти и в мыслях – на сцене. Перевоплотиться в плод своей собственной фантазии. Разумеется, эта работа идет под руководством режиссера и вместе с партнерами. На премьере перед глазами зрителей герой предстает в том или ином облике, одежде, со своими отношениями, эмоциями, смехом или слезами. Если актер талантливо проделал свою работу, зрители поверят, что Медея, Джульетта, Тартюф или Гамлет могли быть именно такими. Эти классические роли исполняются разными актерами и актрисами, а мы, зрители, видя разных Дездемон и Гарпагонов, отдаем предпочтение тому или иному исполнителю, кто нашел отклик в нашей душе.

Более трудная задача стоит перед актером, если его герой – человек, реально живущий среди нас сегодня или существовавший когда-то очень давно.

Исторические пьесы – это особый жанр драматургии, наполненный как документальными фактами, так и художественным вымыслом. Однако пьеса – не учебник истории, у искусства свои законы. Даже документальное кино имеет определенный «зазор» воображения сценариста и режиссёра. Театр-doc, психодрама, вербатим,

плейбек театр тоже строятся не только на реалиях, но питаются фантазией актеров.

Рассуждая об этом, трудно не вспомнить о Борисе Васильевиче Щукине, который сыграл В.И. Ленина в театре и в кино. Щукин начал репетировать роль Ленина в пьесе Николая Погодина «Человек с ружьём» в театре им. Евгения Вахтангова и параллельно снимался у Михаила Ромма в картине «Ленин в Октябре». Именно благодаря Щукину, мы воспринимаем облик Ленина таким, каким создал его артист.

Михаил Ромм писал: «...Но как ни скуден был материал, которым располагал Щукин, он проделал над ним большую и очень интересную работу. Прежде всего, анализируя статьи и речи Владимира Ильича, Щукин производил для себя очень любопытный и полезный анализ его речи. Исходя из лексики и из построения фраз в ленинских статьях, исполнитель пытался найти для себя манеру разговора Владимира Ильича» [1. С. 30]. В распоряжении актера были фотографии и несколько пластинок с записью речей Ленина, воспоминания людей, лично знавших Ленина. Актер как бы оживлял фото в своем воображении, не просто копируя, но анализируя движения, задаваясь конкретными вопросами почему и зачем человек так или иначе стоит, сидит или поднимает руку.

В спектакле МХАТа имени М. Горького «Так победим!», по пьесе М. Шатрова, роль Ленина сыграл Александр Калягин (1981 г., постановка О. Ефремова, режиссер – Р. Сирота). По задумке Ефремова, Калягин должен был сыграть Ленина не как символ или икону, а как человека.

Лучше всего узнать о работе актера над ролью из записей актера: «Есть роли, которые рождаются. Эта – выстраивалась. Я пришел к ней со штампами и мыслил штампами. Но потом шла такая цепочка влияний: Ефремов, Шатров, Анатолий Смелянский, Сирота, Солженицын, биография репрессированного дяди, мои прежние роли. И эта комбинация, видимо, родила что-то новое...» [2. С. 103].

В работе актера над ролью реально существовавшей личности необходимо уделить особое внимание оправданию поведения,

мотивов действий. Это важно и для любого другого жанра, но отличие в том, что для исторической роли внутренний монолог диктуется обстоятельствами истории, реальной биографией. Внимание актера устремлено в большей степени на исторический контекст.

Наш объект внимания – историческая драма Ф. Брукнера «Елизавета Английская». В работу по актерскому мастерству на 3 курсе РГСАИ были взяты сцены: Королева – придворные дамы, Королева – граф Эссекс.

Главная героиня и некоторые персонажи из ее окружения – реально существовавшие люди, пьеса отображает действительные исторические события, коллизии и поступки героев.

Как сыграть роль королевы, о жизни которой много известно: портреты, государственные указы, личные привязанности – обо всем этом можно прочесть не только в исторических книгах, но и на страницах интернета. Как должна строиться работа актера над ролью? Воображение должно искать пищу не только в пьесе, но и в исторических документах, изобразительном и видеоматериале.

С первых репетиций педагоги направили внимание исполнителей на изучение жизни реальных исторических персонажей, в особенности реальной королевы Елизаветы. Студенты с интересом погрузились в исторические факты, и надо сказать, почерпнули очень много важного, что помогло в работе над отрывком. Конечно, это не были, строго говоря, научные исследования. Однако, изучалось многое из доступного в интернете, смотрели художественные фильмы, в которых Елизавету сыграли всемирно известные актрисы.

Студентке Н., исполнительнице роли Елизаветы, более всего импонировало исполнение Хелен Миррен («Королева» (2006), реж. С. Фрирз), которая создала максимально человеческий образ королевы, без излишнего пафоса и стереотипного представления о ней. В игре Хелен Н. увидела настоящую, эмоциональную женщину, на плечи которой возложили страшный груз ответственности. Ей так же понравилось и то, что в сериале очень точно показана озабоченность королевы-женщины своим внешним видом.

Поиски образа Елизаветы шли в нескольких направлениях:

- исторические факты из жизни конкретной королевы Елизаветы, дающие представления о ее характере;
- анализ пьесы;
- поиск элементов психофизического поведения героини на сцене.

Обстоятельства любой пьесы всегда должны отбираться по принципу «Вахтанговской триады»: «время, автор, коллектив» – это концепция идеального театра, согласно которой эти три характеристики должны соединиться, абсолютно совпасть в спектакле. Согласно этой концепции, режиссёр должен вчитаться в каждую строчку авторского текста, чтобы найти самые современные её ноты, самую современную её боль и радость, передать это актерам, которые уже воплотят идею на сцене и получают отклик зрителей.

Главная цель анализа исторических фактов, это отбор тех обстоятельств, которые дают актеру возможность глубже понять и воплотить образ реальной личности, а режиссеру – сопоставить прошлое с реальным временем и найти точки соприкосновения.

Студентка Н. с первых встреч с режиссером-педагогом отрывка приносила реальные факты из биографии Елизаветы, а также портреты и фото сохранившихся нарядов. Впечатления от найденного – это основа создания образа.

1. Исполнительница посчитала нужным как можно подробнее узнать о детстве Елизаветы, то есть о том, как ее личность формировалась, благодаря каким событиям и потрясениям. Она прописала в тетради схему рода Тюдоров. Так она выяснила, что Елизавета не могла похвастаться детством, полным радости и любви. Когда девочке было 3 года, ее отец, король Генрих VIII, казнил ее мать, Анну Болейн, по обвинению в прелюбодеянии и измене. Многие историки делают вывод, что Елизавета очень рано повзрослела, и жесткие черты ее характера, своенравные действия напрямую связаны с фактом гибели матери.

2. Очень важным стало понимание того, что Елизавета вынуждена была постоянно доказывать свое право на трон. Во-первых, после казни матери ее признали незаконнорожденной. Во-вторых,

будучи протестанткой, Елизавета столкнулась с угрозой со стороны католической фракции, жаждущей видеть на престоле католическую королеву – Марию Стюарт.

3. Личные отношения королевы. События пьесы охватывают последние годы правления Елизаветы. Ее фаворит – граф Эссекс, моложе ее на 34 года. Вспыльчив, заносчив. Последняя страсть стареющей королевы. Более десяти лет она прощала ему многое. Но государственной измены простить не смогла – отдала приказ о казни Эссекса.

Брукнер показывает борьбу в Елизавете королевы и женщины в то время, когда она издали наблюдала и слушала совершающуюся казнь.

Педагоги и весь состав исполнителей выделяли как основное качество характера Елизаветы – борьба. Яростная борьба по всем направлениям – за право на трон незаконнорожденной, за протестантскую веру, за страсть к юному графу Эссексу.

Конкретные исторические факты и события помогли подойти к более точному анализу пьесы, в которой эти документальные факты становились под пером драматурга художественными.

В пьесе Брукнера прослеживается непредсказуемый характер Елизаветы. В сцене с придворными дамами Елизавета откровенно издевается над молодой дамой из ревности к Эссексу. Это художественная выдумка автора, основанная на реальных событиях, задает образу Елизаветы определенный вектор. Актриса одновременно воспринимает то, как ведет себя героиня в пьесе, и сопоставляет это с историческими фактами, чтобы создать живой образ на сцене.

В процессе работы Н. выделила из пьесы повторяющиеся фразы Елизаветы «я не мужчина» и ее финальные слова: «Мы объявим войну!».

Студентка задавалась вопросом, почему после всех издевательств над придворными дамами она произносит эти слова? Хотя по первому плану казалось, что Елизавета живет только тем, чтобы выяснить отношения с леди Мери и уличить ее в симпатии к Эссексу, и перемена платьев – лишь повод поставить юную Мери на место.

Но, вспомнив о том, что будет в пьесе дальше, как Елизавета решается на войну, как для нее важна победа, становится ясно, что размышления о судьбе Англии – ее первостепенная забота.

На одной из репетиций Н. открыла для себя то, что мысль о войне вертится в ее голове всю сцену, и остается такой же важной в сцене с Эссексом. Это дало толчок вперед в ее работе над образом, она перестала прямолинейно играть ситуацию, а стала существовать в процессе разрешения проблемы.

Поиск элементов психофизического поведения героини – это реакция актерского инструмента на найденную историческую конкретику и предлагаемые обстоятельства пьесы. Все то, что исполнительница взяла для своей роли из реальной английской истории и из пьесы Брукнера, отразилось на тембре голоса, пластике рук, взгляде и походке. Низкий голос и медленная, четкая речь, стали первой находкой студентки, как впечатление от найденного материала для образа, хотя сначала предложения педагогов по изменению голоса и манеры речи не находили у нее отклика.

Н. рассматривала изображения Елизаветы на картинах: огромные тяжелые платья, корсеты, которые требовали непоколебимой осанки. На одной из репетиций студентке в импровизационном существовании удалось найти верное, по мнению педагога, положение рук: они всегда собраны впереди. Случайное движение, как реакция актерского организма студентки на предлагаемые обстоятельства, стало конкретной частью образа Елизаветы. Собранность, жесткость, властность – так можно характеризовать это пластическое решение. Можно сделать вывод, что эти качества королевы стали для студентки Н. важнейшими в создании образа.

Итак, для работы над образом исторической личности требуется, во-первых, вникнуть в конкретные исторические факты биографии. Именно этот этап отличает работу артиста над ролью в исторической пьесе от ролей в других драматических жанрах.

Во-вторых, анализ действия пьесы и поведения персонажа происходит также сквозь призму найденных исторических фактов. Историческая пьеса – это всегда художественное воплощение доку-

ментальных фактов. Образ, созданный артистом на сцене, всегда связан с авторским взглядом и отношением к исторической личности.

В-третьих, поиск личных психофизических проявлений артиста в создаваемом образе. Актер подключается к найденным на первом и втором этапе качествам исторической личности, и создает свой собственный неповторимый образ. Главное в работе – направленное внимание на конкретные личностные качества. Тщательная внутренняя подготовка как бы взрыхляет почву для творческих поисков актера, и его собственные ассоциации, воображение, наблюдательность, станут ключом к оживлению образа исторической личности.

### **Литература**

1. Ромм М. О себе, о людях, о фильмах // Ромм М. Избранные произведения: в 3 т. Т. 2. М.: Искусство, 1981.
2. Александр Калягин. Альбом. М.: Издательский дом Максима Светлова, 2002.

***Сибирякова Наталия Павловна***

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,*

*кафедра пластической выразительности актёра,*

*ассистент-стажер, I курс*

*Научный руководитель – доцент*

***Мигицко Екатерина Сергеевна***

## **СОМАТИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ПУТЬ К ПЛАСТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ АКТЁРА**

Ум подобен ветру, а тело – песку:  
если вы хотите узнать, как дует ветер,  
посмотрите на песок...

*Бонни Бейнбридж Коэн*

Соматика – область интегральных и интегративных подходов и дисциплин, воспринимающих тело и сознание человека как несомненное единое целое. Соматика «занимается изучением *сомы*, а именно – тела с позиции его восприятия изнутри (от первого лица)» [4]. Понятие соматики в 1976 году ввёл Томас Ханна, профессор философии, теоретик движения и один из первых специалистов по двигательной терапии. Эта область взаимосвязанных телесных практик, основанная исключительно на эмпирическом опыте, активно развивалась с начала XX века в Европе и США благодаря усердию первооткрывателей и их последователей, таких как Александер, Фельденкрайз, Рольф, Бартениефф, Халприн, Коэн и др.

Понятие *сомы*, или иначе телосознания, отвечает за то, что тело представляет интерес не как объект, с которым мы что-то делаем, и не как инструмент, используемый для достижения определённого результата, а как посредник между переживаемым в физических ощущениях и процессами мышления или ума, в том числе эмоций, работы внимания и воображения. Моше Фельденкрайз считал, что

единство разума и тела является объективной действительностью: «Они не просто части, так или иначе связанные друг с другом, а неделимое целое в процессе функционирования. Мозг без тела не мог бы мыслить; по крайней мере, непрерывность психических функций обеспечивается соответствующими двигательными функциями» [2]. Это означает, что процессы движения, мышления и чувствования представляют собой единое целое. О подобной взаимосвязи высказывался и Франсуа Дельсарт, занимаясь обучением актёров. Он считал, что человек «содержит в своём единстве три принципа или три аспекта <...> – физическую, моральную и интеллектуальную личности» [7], то есть *тройственность личностей*. Философ П. Леру называл их ощущением, чувством и сознанием.

Из вышесказанного вырастает весь методологический подход соматических дисциплин: мы изначально допускаем, что то, как мы думаем и что переживаем, влияет на движение, равно как и способ двигаться имеет влияние на наши чувства, физические ощущения и мыслительный процесс. Акцент делается не на форме выполнения «задания», а на индивидуальном опыте практикующего. В процессе практики мы проживаем непосредственный соматический опыт (телесный опыт физических ощущений и двигательной активности), параллельно наблюдая себя внутри этого опыта, одновременно корректируя процесс движения и восприятия, что способствует процессу переобучения и научения (то есть создания новых паттернов действия и мышления и новых нейронных связей). Техники соматических практик и дисциплин можно таким образом разделить на несколько подгрупп: техники наблюдения (когда мы *свидетельствуем* определённый телесный процесс без особого вмешательства, например, дыхание или расслабление/вытяжение мышц), техники представления (когда через умозрительные образы мы влияем на телесные ощущения и/или форму и качество движение), техники *репаттернинга* или переобучения (когда в процессе наблюдения или действия/движения мы заменяем дисфункциональный паттерн более функциональным) и техники научения (когда непосредственно в процессе опыта действия/движения и наблюдения мы осваиваем паттерн как новый).

Поскольку в соматической практике мы концентрируемся на индивидуальном опыте и придаём большее внимание содержанию движения и принципам его построения, считаем абсолютно верным введение практических опытов по применению/использованию соматических навыков в комплексе пластического воспитания актёров.

Рассмотрим несколько аспектов того, что может дать соматика для воспитания пластической выразительности актёра.

Бонни Б. Коэн пишет: «Наблюдая за движением тела, мы можем увидеть движение ума. "Разум" физической формы – это движущееся качество этой формы, присущий ей интеллект...» [5]. Любые наши действия состоят из *паттернов движения*: такие первичные принципы как отталкиваться и толкать, тянуться и притягивать, сжиматься и расправляться, напрягать и расслаблять лежат в основе любого движения. Кроме того, у каждого движения есть композиция: с чего оно начинается, каков кульминационный момент и как его завершить. Обладая пониманием и представлением о том, какие паттерны уместно и необходимо использовать в конкретном действии, мы можем легко создавать динамические композиции. Многие дисциплины рассматривают движение как средство достижения цели и в этом есть парадокс: чтобы достичь этой цели наилучшим образом, в случае движения – эргономично, с минимумом затрат и максимальной эффективностью, необходимо концентрироваться не на цели, а на процессе. Чем больше составляющих процесса движения вмещает внимание, тем более гармоничным, точным и умным будет само движение.

Говард Гарднер в своей теории множественного интеллекта выделял *телесно-кинестетический (или телесный) интеллект* в отдельную группу. Он описал как необходимые навыки следующее: чувство времени; точку приспособления, «когда один этап действия подходит к концу и необходима определённая коррекция последующего этапа; чувство направления, ясная цель, к достижению которой ведёт вся последовательность действий; точка невозвращения, в которой дальнейшее поступление сигналов больше не даёт никакого результата» [1. С. 402], так как движение вошло в завершающую

фазу. Как мы видим, каждое действие (движение) имеет сложную композиционную структуру. Ссылаясь на британского психолога Фредерика Бартлетта, он также утверждает, что одни и те же принципы лежат в основе мышления и формирования чисто физических навыков. Об этой же связи высказывался и Фельденкрайз, называя четыре компонента действия – движение, ощущение, чувство и мышление, из которых состоит *образ себя* – это то, чем мы непосредственно действуем, мыслим, ощущаем и чувствуем себя как субъект и как тело. «Чтобы изменить образ действия, нужно изменить образ себя, который мы в себе несём. Это подразумевает изменение динамики реакций, а не просто замену одного действия другим. Такое изменение включает изменение не только образа себя, но также природы мотивации и мобилизации всех частей тела, участвующих в действии. Эти изменения немедленно отражаются на самых простых действиях – например на письме и в речи» [3. С. 18]. Кинестетический интеллект затрагивает не только координацию и другие двигательные навыки, но также влияет на то, как человек воспринимает себя и окружающую среду, делает выборы и принимает решения.

В современных западных источниках всё чаще появляется термин *соматический интеллект* как «способность человека понимать и использовать информацию, полученную от собственного тела. Он включает в себя осознание телесных ощущений, их интерпретацию и адекватное реагирование на них, единение со своими эмоциями, распознавание и управление физическими ощущениями, использование движения для решения проблем или самовыражения» [6]. По сути, то, что мы практикуем в соматике, ложится в основу умения распознавать и различать телесные сигналы, будь то физические, эмоциональные или ментальные реакции, а также способствует росту умения интерпретировать и интегрировать эти реакции в настоящий момент, меняя образ действия или мышления через изменение движения, работу внимания и связь с ощущениями. То, что названо «образом себя», может быть изменено посредством взаимодействия кинестетического (в большей степени двигательного и врождённого)

и соматического (в большей степени чувственного и приобретаемого) интеллектов и создания новых навыков мышления, которые необходимы для сознательного обучения движению.

Объединение взятых под контроль кинестетического и соматического интеллектов в процессе воспитания пластической выразительности актёра можно было бы назвать *пластическим интеллектом*, так как процесс освоения движенческих дисциплин в театральном вузе близок к соматическим практикам переобучения и научения. Все описанные выше аспекты – понимание композиции движения, умение вычленивать базовые паттерны, необходимые и корректные для его выполнения, дискретность физических ощущений (умение осознать и отделить в восприятии одну часть тела от другой так, чтобы они действовали автономно) и одновременно навык создания связности (т.е. понимание, как одна часть тела связана с другой анатомически и в процессе движения), взаимовлияние частей тела и их движений друг на друга, умение воссоздавать разные качества тела для разного качества движений, использование воображения и образного мышления, управление объёмом внимания, а также понимание того, как эмоциональное состояние влияет на тело и движение – являются его сутью.

На соматических классах мы уделяем внимание тому, каковы потребности тела в моменте, замещая преодоление необходимым усилием, а игнорирование – подчёркнутым вниманием. Удобство позы, качество дыхания, отсутствие излишних напряжений и комфортное движение – это базовые настройки, учась распознавать их и удовлетворять свои физические потребности, мы практикуем навык саморегуляции и способности к изменениям (удовлетворяя потребность, мы меняем своё состояние и восприятие), а также навык самостоятельного исследования (ведь потребность необходимо обнаружить, осознать и удовлетворить). Мы также начинаем сознавать, что именно делает движение эффективным: когда необходимо потянуться, толкнуть, расслабиться или напрячься. Таким образом повышается общий контроль над движением, расширяется способность к дискретности и связности в восприятии тела,

укрепляется понимание, что в разных частях тела может существовать разный тонус и воспроизводиться разное действие. При этом произвольное и непроизвольное движения одинаково важно.

Произвольное и непроизвольное внимание присутствуют в нас одновременно, и подобно неудовлетворённой потребности, непроизвольное внимание отвлекает, занимая оперативную память. Мы выстраиваем обучение таким образом, что работа внимания распределяется равномерно, включая непроизвольное внимание в область внимания произвольного и уделяя достаточно времени тем естественным реакциям организма, которые появляются в процессе работы. Например, вместо преодоления или игнорирования боли, дискомфорта или напряжения, мы уделим время тому, чтобы понять, как именно и при каком действии это ощущение возникает и возможно ли изменить его – какие части тела задействовать, какие паттерны движения включить в работу, как распределить нагрузку. Концентрируясь на индивидуальном восприятии и личных ощущениях, постоянно удерживая это в своём внимании, человек находится в контакте с собой и происходящим с ним. Концентрация и внимание – это навыки, и как любые навыки они лучше всего практикуются на актуальном материале, а что может быть более актуально для человека, чем то, как он себя чувствует? Однако, распознавать и реагировать на собственные чувства и ощущения – тоже навык, который необходимо практиковать.

Большинство упражнений построены таким образом, что ведут практикующего от простого к сложному: постепенно добавляя и уточняя такие фокусы внимания, которые будут сопутствовать эффективному движению (или эффективному отдыху и расслаблению, если они являются целью), мы активизируем всё новые и новые слои внимания без потери предыдущих. Так как нет никакого конкретного результата, кроме расширения внимания, сознания и чувствительности, то ум занят лишь тем, что происходит в настоящем моменте. По крайней мере такова наша задача в соматике – концентрироваться на процессе и качествах движения, а не на точности формы. Для изменений необходимо время и концентрация, для формирования

навыков и новых нейронных связей – устойчивость повторения. За счёт того, что практика предполагает создание безопасной атмосферы (позволяя практиковать саморегуляцию в процессе движения), а также большое количество фокусов внимания в один момент времени, мы можем постепенно увеличивать объём задач, при этом снимая напряжение через допустимый отдых и удовлетворение естественных потребностей, что приводит к постепенному увеличению объёма внимания в целом. Здесь, однако, необходимо учитывать индивидуальные особенности и способности, такие как скорость реакции и готовность к изменениям.

Введение в учебную программу воспитания пластической культуры актёра отдельного предмета соматических практик поможет снять нагрузку с других дисциплин, преподаватели которых зачастую вынуждены заниматься не задачами своего предмета, а базовыми и общими навыками, такими как равновесие, опора, дыхание и прочие. Соматическая практика, имея возможность работать напрямую с вниманием и концентрироваться не на форме движения, а на его качестве и принципах построения, ставит своей целью научить человека распознавать и осознавать, что именно он делает. Если мы хотим изменить способ действия (движения и мышления), то необходимо заниматься в первую очередь тем, как именно совершается действие. Как уже было указано ранее, действие – это многокомпонентный акт, все части которого одинаково важны. На наш взгляд, нет смысла в тренировке и воспроизведения формы без понимания, как именно эта форма устроена. Соматическая практика, концентрируясь в том числе на аспектах движения, связанных с мышлением, чувствованием и воображением, способствует повышению самостоятельности и саморегуляции на уровне физического состояния и эмоций, помогает развитию навыков обучения и переобучения, а также влияет в целом на восприятие и способность к коммуникации.

### **Литература**

1. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: пер. с англ. / Говард Гарднер. М.: ИД «Вильямс», 2007.

2. Разум и тело / Моше Фельденкрайз; пер.: Георгий Попов. Mind and Body // Systematics: The Journal of the Institute for the Comparative Study of History, Philosophy and the Sciences. 1964. Vol. 2, No. 1, June. URL: <https://somatic.education/razum-i-telo/> (дата обращения 25.03.2025).

3. Фельденкрайз М. Сознание через движение: двенадцать практических уроков / Моше Фельденкрайз; пер. с англ. М. Папуша. 2-е изд. М.: Академический проект, 2023.

4. Что такое соматика? / Томас Ханна; пер. с англ. // Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences. 1986. Vol. V, No. 4, Spring-Summer. URL: <https://hannasomatics.ru/stati/chto-takoe-somatika/?ysclid=m8esv9cjl4114266597> (дата обращения 25.03.2025).

5. Sensing, Feeling, and Action: The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering. – Copyright © 1993 by Bonnie Bainbridge Cohen. – Third printing, 1997.

6. Somatic Intelligence. – Article, Emotions, Psychology / May 8, 2022 / By T. Franklin Murphy. URL: <https://psychologyfanatic.com/somatic-intelligence/> (дата обращения 25.03.2025).

7. The Project Gutenberg eBook of Delsarte System of Oratory – Delsarte System of Oratory. Fourth Edition. New York. Edgar S. Werner, 1893. URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/12200/pg12200-images.html#p4-02> (дата обращения 25.03.2025).

*Лунгу Валентина Андреевна*

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,*

*кафедра пластической выразительности актера,*

*ассистент-стажер, 2 курс*

*Научный руководитель –*

*доцент кафедры пластической выразительности актера*

*Бидная Елена Олеговна*

## **ДЫХАНИЕ КАК СВЯЗУЮЩЕЕ ЗВЕНО МЕЖДУ ФИЗИЧЕСКИМ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ТЕЛОМ, ВЕДУЩЕЕ К ВЕРНОМУ СЦЕНИЧЕСКОМУ САМОЧУВСТВИЮ**

Мы поступаем в вуз еще не совсем сформировавшимися личностями, но уже имеющими свой эмоциональный как положительный, так и отрицательный опыт, который автоматически влияет на наше поведение, привычки, на весь наш организм. Когда мы пугаемся – задерживаем дыхание, напрягаемся. А если живем в постоянном напряжении, то дыхание не свободное, поверхностное. У каждого человека, каждого студента своё особое дыхание, отражающее его физиологические и эмоциональные особенности, влияющие на формирование характера. Физическая, эмоциональная, психологическая природа, создающая характер, особым образом реагирует на «вызовы» окружающей жизни человека. Образуется так называемая «броня характера», не преодолев которую, человек, в данном случае, студент – актер, оказывается бессильным в освоении профессии.

«Телесная броня», как и «броня характера» – болезненное состояние, когда подавленные эмоции сохраняются в мускулатуре в виде напряжения, проявляется на всех уровнях человеческого поведения: в речи, жестах, позах, телесных привычках, мимике лица, стереотипах поведения, способах общения и т.п.

О «бронне характера» и о ее преодолении на занятиях со студентами театрального института, писала Л.В. Грачева, исследователь, режиссер и педагог, проводившая актерские тренинги с разными поколениями студентов и с профессиональными актерами [1].

Важнейший способ преодоления «брони», выражающейся в излишнем для каждой конкретной сценической (и жизненной) ситуацией напряжении, – переключение внимания. Управлением своим вниманием, концентрацией, переключением, объемом студенты начинают заниматься с первых дней на первом курсе. В это же время включаются в занятия борьба с «телесной броней» или «броней характера». Этими упражнениями можно заниматься как на мастерстве актера, так и в движенических дисциплинах.

Дыхание – один из важнейших средств борьбы с такой «броней». Дыхание является связующим звеном между физическим телом и эмоциональным телом, поэтому глубокое свободное дыхание стимулирует как телесные ощущения, так и эмоции, и может вызвать энергетический выброс, выраженный и физически, и эмоционально.

Глухим людям свойственно наличие «телесной брони», так как дыхательная система, не задействованная в жизненной коммуникации, как правило, развита очень слабо.

Особенности дыхания глухих людей:

- Неразвитая дыхательная техника: глухие студенты, использующие жестовый язык для общения, меньше полагаются на голос и, соответственно, на дыхательные механизмы, связанные с речью;

- Отсутствие контроля за звуком дыхания: из-за отсутствия слуха глухие не контролируют громкость своего дыхания. Это усугубляет неверную работу дыхательного аппарата;

- Нарушение ритма и глубины дыхания: использование жестового языка, предполагает расширение невербальных средств общения, что может влиять на ритм и глубину дыхания;

- Стрессовая задержка дыхания: в шумной среде или в любой экстремальной ситуации стресс может вызвать задержку дыхания;

- Общий уровень физического состояния оказывает влияние на дыхание.

В рамках педагогической практики на кафедре пластической выразительности актера были проведены занятия по взаимодействию дыхания и физической нагрузки, при этом требовалась особая концентрация студентов на внимании.

От обилия объектов внимания на первых занятиях в танцевальном классе, студенты первого курса не помнят о правильном дыхании. Не могут ответить на вопрос: как и зачем я это делаю?

Было дано задание: синхронизировать дыхание с физическими движениями, чтобы вдох и выдох сопровождали каждый элемент упражнения, тем самым фокусируя внимание на дыхании и выполнении движения более осознанно.

Концентрация студентов на дыхании во время выполнения упражнений делала их движения более осознанными, четкими, выразительными и эмоционально наполненными.

Например, когда мы поднимаем обе руки вверх, мы выполняем вдох. Это движение открывает грудную клетку, наполняя легкие свежим воздухом. Затем, медленно опуская руки вниз, мы совершаем выдох. Этот этап помогает естественным образом освободить тело от лишнего напряжения и вернуть его в исходное состояние.

И также во время выполнения закрытых поз, таких как скручивания или сгибания, выдох становится главным. В таких позах мышцы, как правило, напряжены, и выдох помогает не только уменьшить это напряжение, но и поддерживать правильную технику выполнения упражнения. Выдыхая, мы можем легче сфокусироваться на целевых мышцах, так как выдох способствует активации мышечного тонуса и стабильности.

На занятиях с неслышащими студентами важно не забывать про непрерывное и свободное дыхание при выполнении физических упражнений. Важно не сдерживать выдох, если для этого нет специальной задачи, как в паузах при дыхании, а позволять ему быть естественным и свободным.

Умение актера управлять своим дыханием – это ключ к гармоничному взаимодействию между телом и духом на сцене. «Особое, повышенное внимание педагогам необходимо уделять поиску решений таких проблем у обучающихся как координация и ощущение себя в пространстве, громкое дыхание, шаркающая походка, быстрая утомляемость» [2. С. 120]. В связи с этим действительно важно обучать глухих студентов правильному осознанному дыханию.

Практика синтеза дыхательных и физических упражнений действительно полезна для глухих студентов, так как не все из них могут полагаться на слуховые сигналы, чтобы оценить громкость своего дыхания, кроме того, дыхательные упражнения могут помочь им развить осознанное отношение к своему телесному состоянию.

Неправильное дыхание во время физических нагрузок может привести к неправильному выполнению движений. Взаимодействие дыхания и движений помогает им лучше чувствовать свое тело, что очень важно в сценическом движении и в танце.

На актерском факультете практикуются различные упражнения, направленные на развитие контроля над дыханием. Это могут быть упражнения на расслабление, где студенты учатся отпускать напряжение. «Напряжение и расслабление взаимосвязаны как два противоположных отклонения маятника. Чем выше качнется в одну сторону, тем выше – в другую, то есть, чем сильнее держать напряжение в мышцах, тем полнее будет потом их релаксация» [2. С. 18].

«С каждой тренировкой, при постоянном контроле, проблема с задержкой дыхания будет исчезать» [2. С. 119]. Регулярные тренировки действительно помогают глухим студентам улучшить физическую форму и выносливость.

Приведу пример положительного влияния концентрации внимания актера на дыхание в те моменты, когда появляется «зажим».

Во время премьерного спектакля «Верни мне музыку» в театре «Недослов» было много волнения. Это не давало свободы и комфорта для движений на сцене. Я сосредоточилась на дыхании: старалась дышать спокойно и самостоятельно регулировать свое дыхание, при этом выполнять все задачи по ходу спектакля, удерживая внимание на пространстве, схеме, движениях, словах, музыке, счете, ритме, а также поддерживая контакт не только с актерами, но и со зрителями. Начав регулировать свое дыхание, заметила спазм в челюсти и расслабила ее (сжатая челюсть – это «старания» и «фальшивая улыбка»). Заметила, что у меня дрожат руки. Замедляя и контролируя дыхание, я постепенно освобождала мышцы, и стал уходить страх забыть текст, по телу разлилось тепло, а мой номер прошел отлично.

Синхронизация дыхания с движениями способствует улучшению координации. Когда дыхание и движения согласованы, это помогает поддерживать ритм и плавность упражнений, также помогает лучше сосредоточиться на задаче.

Таким образом, правильная синхронизация дыхания с движениями помогает нам достигать более высокой эффективности на занятиях с глухими студентами, способствует развитию осознанности и повышает выносливость, силу или гибкость.

### **Литература**

1. Грачева Л.В. Психотехника актера: учебное пособие. СПб.: Лань: Планета музыки, 2015.

2. Театральное образование глухих и слабослышащих актеров: учебно-методическое пособие / Е.О. Багрова, Е.О. Бидная, И.М. Востров, А.В. Пичугина, Н.А. Филатова; под ред. Н.А. Филатовой. М.: Спутник+, 2018.

*Червонная Надежда Игоревна*

*г. Саратов,*

*Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова,*

*ассистент-стажер, 2 курс*

*Научный руководитель – доцент*

*Никулина Светлана Игоревна*

## **ИГРОВАЯ СТРУКТУРА ПЬЕСЫ А.Н. ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА» КАК ИНСТРУМЕНТ ВОПЛОЩЕНИЯ ЕЁ МИСТЕРИАЛЬНОЙ ПРИРОДЫ В СПЕКТАКЛЕ М.М. АБУЛКАТИНОВА**

Спектакль «Гроза» Саратовского академического театра юного зрителя им. Ю.П. Киселева поставлен режиссером Муратом Абулкатиновым в 2023 году. Жанр пьесы Островский определил как драму, что подразумевает горизонтальный конфликт. Но не случайно Островского называют русским Шекспиром, ведь его тексты представляют собой синтез быта и духа – систему координат, в которой через горизонтальные взаимоотношения персонажей автор выстраивает вертикальную доминанту, заключающую в себе замысел. «...Шекспировские тексты – это мистерии. Они всегда имеют наивысший смысл» [3. С. 330]. В пьесе одновременно разворачиваются два перпендикулярных конфликта: межличностный и духовный. В социальном контексте смерть Катерины – очередное печальное событие в цепочке несправедливостей. Но логика поступка героини не лежит в области ситуативной – объясняя её гибель психологически, не найти подлинного мотива, так как пьеса не открывается психологическим ключом. Предположим, что конфликт Катерины с жестокими нравами общества – только обстоятельство, на фоне которого разворачиваются события пьесы. Режиссёр главным образом увидел конфликт вертикальный, пронизывающий личности всех героев одновременно и определяющий для каждого его персональную драматургическую арку. Двойственность конфликта отражается и в названии пьесы. Гроза как эмпирически познаваемое природное явление, вселяющее чувственный страх смерти; и гроза как метафизическое

столкновение человека с трансцендентным, пробуждающим страх чего-то выходящего за пределы человеческого бытия. Борьба Катерины – в первую очередь её глубокий богоборческий конфликт, рычагом которого выступает грех (от греч. «промах, непопадание в цель»). В христианской парадигме под целью подразумевается пребывание души в жизни вечной, а самоубийство в отсутствие инструмента покаяния (тела) – не прощаемый грех. Но в языческой парадигме добровольная смерть Катерины становится единственным путем к покаянию живых, своего рода жертвоприношением. Таким образом, персонаж воплощает аллегория перехода в состояние до совершения греха и транслирует идею возвращения в точку, где действует всепрощение, открывая зрителю путь к катарсису через смерть, в которой, замыкая структуру пьесы, трагедия совершается. «Трагедия есть воспроизведение действия серьезного и законченного... совершающее посредством сострадания и страха очищение подобных чувств» [1. С. 15].

Спектакль выстроен в замкнутой структуре, что провоцирует на разбор пьесы в обратной перспективе. Пролог начинается с финальной сцены смерти Катерины, затем следует узнавание – встреча Катерины и Бориса, которая выполняет функцию пружины действия. «Узнавание – переход от незнания к знанию... тех, кого судьба обрекла на счастье или несчастье» [1. С. 23]. Следом разворачивается экспозиция, в которой заключено исходное событие – её замужество. «Основное – то, к чему стремится игра. Исходное – откуда она берется» [3. С. 200]. Далее поворотное событие – отъезд Тихона открывает героине путь ее перипетий, а именно появление ключа, прелюбодеяние, признание. «Перипетия – перемена происходящего к противоположному... по вероятности или необходимости» [1. С. 23]. Затем следует третья часть фабулы («под фабулой я разумею сочетание событий» [1. С. 15]) – страдание – «<...> – действие, производящее гибель или боль» [1. С. 24]. Основное событие, замыкающее структуру пьесы – смерть. Финальное падение Катерины, возвращаясь к началу мизансценически, трансформируется в полет, знаменуя переход героини в некое первозданное состояние. «Само знание

финала, дистанции к этому финалу... работа с этим финалом, который отправлялся в начало и определялся началом... – все это знаменовало собой появление игровых структур» [3. С. 201].

«Мистерия (от. лат. *ministerium* «церемония»; от греч. «тайное священнодействие») – древнейшая форма драмы, в сюжете которой разыгрывался миф о смерти и воскресении бога Осириса» [6. С. 117-118]. В основе мистерии лежит действие, оно же составляет ее суть и цель. Действие – это волевой психофизический акт, который происходит в единстве времени и пространства, совершается персоной в результате её взаимодействия с идеей и является причиной трансформации бытия. Действие древней мистерии реализуется через миф, средневековой – через религиозный сюжет, потому что пространство сакральных текстов провоцирует необходимость повторения последовательно выполненного ритуала с целью совершения Таинства. Мистерия предполагает жесткую партитуру; литургическую форму; аллегорические картины, отсылающие к библейским сюжетам; «ощущение дистанции, "отъединенности"» [4. С. 105], возникающее у зрителей. «<...> мистерия, таинство и существуют прежде всего для самих участников, чтобы обряд состоялся, ибо его цель не демонстрация зрелища, а <...> его осуществление ради более высоких целей» [3. С. 300]. Рассмотрим, каким образом закон мистерии проявляется в спектакле Мурата Абулкатина «Гроза» и какими сценическими средствами воплощается мистериальная природа пьесы Островского в драматическом действии.

Экспозиция спектакля отсылает зрителя к сюжету живописи Средневековья – «Пляске Смерти». Мизансцена подчёркнуто текущего движения в танце, напоминающего ритуальный ход прихожан с вечерней службы, по замыслу хореографа Никиты Беякова, воплощает дух отчаяния и покорности, пребывая в котором персонажи поддерживают иллюзорное благополучие и ложную гармоничность бытия.

Мистическая сцена появления у Катерины ключа также построена на метафоре. Материальный предмет становится магическим инструментом попадания героини в условное ритуальное пространство

оврага – центра времени и сознания персонажей пьесы в мифологической структуре спектакля, согласно которой происходит инициация героя – передача обезличенной рукой судьбы или случая инструмента познания и одновременно гибели Катерине.

Неоднократно возникающая в ткани спектакля мизансцена взаимодействия героини с землёй участвует в замкнутости его структуры и обращает зрителя к библейскому сюжету грехопадения Адама. Апостол Павел говорил: «Адам есть образ будущего» [2. С. 1573]. Она разворачивает идею смерти как перерождения, в которой искупительная жертва открывает человеку путь ко спасению его души.

Сцена грозы на бульваре открывается текстом Барыни: «Это геленна огненная...» [5. С. 38]. Композиционно она напоминает апокалиптический сюжет Страшного Суда, но в его языческом осмыслении. «Гроза-то нам в наказание посылается...» [5. С. 40]. Гроза в пьесе предстает в лице мистического идола, жаждущего жертвы за преступление закона.

Режиссёр вместе с художником Софьей Шныревой средствами сценографии организуют мифологическое пространство в спектакле, которое условно поделено на три уровня: земля – нижний, дерево – средний и обрыв – верхний (см. рис. 1). В овраге как в пространстве ритуала совершается первая встреча Катерины и Бориса – узнавание; передача ключа – инициация; свидание – грехопадение; признание Катерины – исповедь; ее жертвоприношение и перерождение.

Хор, возвышающийся над главной героиней, воплощает движущие силы трагедии: ее идеологически-бытийный конфликт с обществом; пророчество её гибели в лице Барыни и роковое узнавание в лице Бориса, проявившееся в прологе точкой, где фабула расходится с сюжетом, и той пружиной, с помощью которой действие приобретает необходимое режиссёру ускорение.

Мистерия возможна только в игровой структуре и происходит согласно принципам игрового театра. «Предмет игры <...> выносятся вне актера, и <...> между ними возникает дистанция <...> – это и есть игровая позиция» [3. С. 270]. В мистерии действие происходит за счёт энергии, которая возникает во взаимодействии персоны с идеей,



Рисунок 1 – Сцена из спектакля «Гроза» Саратовского академического театра юного зрителя им. Ю.П. Киселева (реж. М. Абулкатинов)

транслируемой персонажем (как психофизическим существом) при наличии или отсутствии свидетеля. Если свидетель присутствует, то действие совершается при участии в нём резонанса, который возникает в результате созерцания той энергии, что высекается в процессе действия. Актёр и зритель равно удалены от идеи, они одинаково связаны с ней созерцанием. Только артист способен создать с помощью своего сознания поле, где эти идеи пребывают и, действуя в этом намагниченном пространстве, открыть их для восприятия свидетелю действия. Таким образом мистерия происходит независимо от свидетеля. Но если он есть, то присутствие в электрическом поле становится более концентрированным, плотность энергии увеличивается, резонанс умножает свою мощь – тем самым организуется более осязаемый разрыв между физическим и метафизическим пространством. «Я не смогу объяснить <...> Можно только для этого сделать поле <...> Метафизическое пространство – это пространство, где живут мифы <...> где живет Бог <...> Невозможно заставить другое

пространство жить. Оно живет вне нас <...> Присно и во веки веков» [З. С. 338-339].

Спектакль Мурата Абулкатинова «Гроза» можно справедливо назвать дверью в метафизическое пространство, потому что он дает возможность его участникам и свидетелям быть частью мистериального действия, в котором они в равной степени соприкасаются с важнейшими духовными категориями, такими как грех, покаяние, прощение и любовь.

### Литература

1. Аристотель Поэтика. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014.
2. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового Завета. М.: РБО, 2011.
3. Богданова П.Б. Логика перемен. Анатолий Васильев: между прошлым и будущим М.: Новое литературное обозрение, 2007.
4. Готовский Е. От Бедного театра к Искусству-проводнику // Театр и ритуал. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2003. С. 100.
5. Островский А.Н. Гроза. Бесприданница. Свердловск: Средне-Уральское Издательство, 1970.
6. Христианство. Энциклопедический словарь. Т. 2. М., 1995.

*Зайцева Евгения Михайловна*

*г. Москва,*

*Московская государственная академия хореографии,  
кафедра классического танца, бакалавриат, 4 курс*

*Научный руководитель –*

*доцент, заслуженный работник культуры РФ*

*Ревич Наталья Игоревна*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ОСВОЕНИЯ ПОВОРОТА FOUETTÉ В 4 КЛАССЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ УЧИЛИЩ**

Программа обучения дисциплине «классический танец» для специальности «хореографическое искусство» специализации «артист балета» включает в себя обязательный элемент экзерсиса классического танца – поворот *fouetté* – с поэтапным усложнением его исполнения на протяжении всего периода обучения. Освоение всех программных поворотов *fouetté* требует особой внимательности к тщательности и грамотности их проработки и усвоения в процессе обучения, что является обязательным для подготовки профессиональных артистов балета, так как поворот *fouetté* входит в число движений, разновидности которого в своей законченной форме нередко встречаются в сценической практике учащихся и в хореографии классического танца в целом.

Реализация педагогических задач освоения поворотов *fouetté* программы 4 класса хореографических училищ невозможна без, осуществляющейся в младших классах, длительной к ним подготовки и изучения ряда подготавливающих к ним движений. Самая первая и простейшая форма поворота, впервые встречающаяся в программе второго года обучения это – «поворот *fouetté en dehors* и *en dedans* на  $\frac{1}{4}$  и  $\frac{1}{2}$  круга с носком на полу» [4. С. 12]. Экзерсис у станка должен включать в себя несколько обязательных вариантов его исполнения: на вытянутой опорной ноге и на *demi-plié*, а также *en face* и в различных позах. Помимо простейшей формы поворота программа второго класса содержит «поворот *fouetté en dehors* и *en dedans* на середине

зала на  $\frac{1}{4}$  круга en face из позы в позу» [4. С. 17], который будет усложнен на третьем году обучения до исполнения на  $\frac{1}{2}$  круга.

Итак, в четвёртом классе уже изученный в младших классах «поворот fouetté en dehors и en dedans на  $\frac{1}{4}$  и на  $\frac{1}{2}$  круга с носком на полу» [4. С. 12] усложняется до исполнения поворотов, указанных в программе, как «поворот fouetté en dehors и en dedans на  $\frac{1}{4}$  и на  $\frac{1}{2}$  круга с ногой, поднятой вперёд или назад... на  $45^\circ$  на полупальцах и с plié-relevé» [4. С. 19] у станка и на середине зала и «поворот fouetté en dehors и en dedans на  $\frac{1}{4}$  и на  $\frac{1}{2}$  круга <...> на  $90^\circ$  на всей стопе» [4. С. 19] у станка. Изучать «поворот fouetté en dehors и en dedans на  $\frac{1}{4}$  и  $\frac{1}{2}$  круга с ногой, поднятой вперёд или назад... на  $45^\circ$  на полупальцах и с plié-relevé» [4. С. 19] рекомендуется с освоения элемента сначала на целой стопе, для этого Н.П. Базарова в книге «Классический танец» предлагает упражнение, которое называет «полуповорот en dedans по направлению к палке» [1. С. 19]. Исполняется оно на два такта музыкального произведения, написанного в размере 4/4. Исходное положение: V позиция с правой ногой впереди, левая рука лежит на палке, правая находится в подготовительном положении, голова повернута направо. «Поворот требует специального подготовительного положения, чаще всего, особенно в начале, он соединяется с battement fondu» [1. С. 19].

1 такт:

- 1 и 2 – battement fondu вперед;
- и 3 – поворот fouetté en dedans на  $\frac{1}{2}$  круга по направлению к палке. Главнейшим правилом исполнения любого поворота fouetté en dedans является принцип, согласно которому начинающая движение пятка опорной ноги, сохраняя высокий уровень полупальца, активно посылается вперед, задавая движение в направлении поворота; движение работающей ноги осуществляется по принципу следующих друг за другом demi-ronds, исполняющихся в направлении спереди – в сторону и со стороны – назад. Движение рук в момент поворота подчиняется правилу, согласно которому, открытая на II позицию правая рука направляется в I, после чего, спокойно опускается на палку; левая, в свою очередь, через проходящее положение I позиции

открывается на II, голова вместе с поворотом корпуса, не задерживаясь, переводится налево;

– и 4 и – движение ног заканчивается закрыванием правой ноги в V позицию, движение рук – закрыванием левой руки в подготовительное положение (второй такт упражнения начинается *battement fondu* назад; на вторую восьмую второй доли и первую восьмую третьей доли исполняется поворот *fouetté en dehors* на  $\frac{1}{2}$  круга по направлению к палке, во время поворота *en dehors* опорная нога максимально сохраняет выворотность, сдерживая сворачивающее движение пятки; работающая нога, через проходящее положение *a la seconde*, доходит до положения вперед; на вторую восьмую третьей доли такта движение ног заканчивается закрыванием правой ноги в V позицию, движение рук – закрыванием правой руки в подготовительное положение (упражнение можно повторить).

По мере усвоения поворота *fouetté en dehors* и *en dedans* на  $\frac{1}{2}$  круга по направлению к палке, необходимо приступать к освоению данного поворота в направлении от палки. Главная его трудность заключается в обязательном сохранении устойчивости на опорной ноге, в частности в тот момент поворота, когда обе руки с палки снимаются, очень важным является правило, согласно которому отталкиваться рукой от палки запрещено, она должна сниматься с нее сразу же, то есть одновременно с началом поворота, и продолжить движение в направлении II позиции, положение которой должно быть сохранено до самого конца поворота. Изложенная выше комбинация Надежды Базаровой, перестроенная в обратном направлении, может быть рекомендована в качестве одного из вариантов возможных упражнений, ориентированных на освоение данных поворотов.

После того как будет усвоен поворот *fouetté* с ногой, поднятой на  $45^\circ$ , на целой стопе, можно приступать к изучению его на полупальцах и с приемом *plié-relevé*. Книга Н.П. Базаровой содержит упражнение, которое называется «полуповорот с *plié-relevé en dedans* и *en dehors* по направлению к палке» [1. С. 21]. Исполняется оно на два такта музыкального размера 4/4 из того же исходного положения, что и предыдущее. Точно также первый такт упражнения начинается

с исполнения *battement fondu* вперед; на первую восьмую третьей доли такта на опорной ноге исполняется *demi-plié*, во время которого важно сохранить подтянутость корпуса, выворотность и уровень работающей ноги, на вторую восьмую происходит поворот *fouetté en dedans* на  $\frac{1}{2}$  круга по направлению к палке с одновременным вытягиванием колена опорной ноги и подъёмом на полупальцы, на четвертую долю первого такта поворот *fouetté* заканчивается; второй такт упражнения начинается с исполнения *battement fondu* назад, последующим *demi-plié* и завершающим его поворотом *fouetté en dehors* к палке. Впоследствии, по мере усвоения «поворот *fouetté en dehors* и *en dedans* на  $\frac{1}{4}$  и на  $\frac{1}{2}$  круга с ногой, поднятой вперед или назад <...> на  $45^\circ$  на полупальцах и с *plié-relevé*» [4. С. 19] переносится на середину зала.

«Поворот *fouetté en dehors* и *en dedans* на  $\frac{1}{4}$  и  $\frac{1}{2}$  круга с ногой, поднятой вперед или назад <...> на  $90^\circ$  на всей стопе» [4. С. 19] изучается во втором полугодии четвёртого класса. Главная их трудность заключается в необходимости обязательного повышения уровня работающей ноги на протяжении всего поворота. На начальном этапе освоения элемента важно фиксировать четкое положение  $\frac{1}{4}$  поворота. Чаще всего поворот исполняется в сочетании с *battement développé*, оно представлено в упражнении Надежды Базаровой, которое она называет «*battement développé* с медленным поворотом *en dedans* с ногой, открытой вперед или назад по направлению к палке» [1. С. 24]. Оно исполняется на четыре такта музыкального размера  $4/4$ , из того же исходного положения, что и предыдущие (первый такт упражнения начинается *battement développé* вперед и продолжается поворотом *fouetté en dedans* к палке, на третью долю второго такта движение заканчивается в V позицию, третий такт упражнения начинается *battement développé* назад и продолжается поворотом *fouetté en dehors* к палке, на третью долю четвертого такта движение заканчивается в V позицию, после чего всё упражнение повторяют еще раз, а затем исполняют в обратном направлении). Поворотом «*fouetté en dehors* и *en dedans* на  $\frac{1}{4}$  и на  $\frac{1}{2}$  круга с ногой, поднятой вперед или назад... на  $90^\circ$  на всей стопе» [4. С. 19] программные повороты *fouetté* четвертого класса заканчиваются.

## Литература

1. Базарова Н.П. Классический танец. Л., 1975.
2. Базарова Н.П. Методика обучения в четвертом и пятом классах. Л., 1975.
3. Ваганова А.Я. Основы классического танца. СПб., 1934.
4. Классический танец. Примерная программа для специальности 0506, Хореографическое искусство. Специализация 0506.01, артист балета. М., 2005.
5. Костровицкая В.С., Писарев А.А. Школа классического танца. Л., 1968.
6. Сафронова Л.Н. Уроки классического танца: методическое пособие для педагогов. СПб., 2003.
7. Тарасов Н.И. Классический танец. Школа мужского исполнительства. СПб., 2008.

*Звонкова Анастасия Евгеньевна*

*г. Москва*

*Московская государственная академия хореографии,*

*кафедра народно-сценического, историко-бытового*

*и современного танца,*

*магистрант, 2 курс*

*Научный руководитель –*

*кандидат искусствоведения, доцент*

*Пашкова Татьяна Витальевна*

## **ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ТАНЦА В УРОК РИТМИКИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одной из дисциплин, играющих важную роль в процессе подготовки артиста балета, является «Ритмика». Программа дисциплины опирается на методику музыкально-ритмического воспитания, сформированную в результате многолетней творческой деятельности педагогов Московского хореографического училища (ныне – МГАХ). Значительная роль в разработке этого метода, основанного на органической связи ритма музыки и ритма движения, принадлежит заслуженной артистке РСФСР Вере Евсеевне Яновской (1898–1986 гг.).

Необходимость совершенствования педагогической модели обучения ритмике была выявлена в ходе проведенного автором статьи исследования, которое показало, что существующих межпредметных связей между специальными учебными дисциплинами, в частности между «Ритмикой» и «Народно-сценическим танцем», явно недостаточно для успешной реализации образовательной программы в системе СПО. В данном контексте «Ритмику» надо рассматривать как дисциплину, подготавливающую учащихся к изучению народно-сценического танца, а также к выступлениям на профессиональной сцене.

Внедрение элементов народно-сценического танца в урок ритмики позволит развить у учащихся важнейшие профессиональные навыки, вырабатываемые в дальнейшем в ходе изучения дисциплины «Народно-сценический танец»: танцевальную выразительность, музыкальность, артистизм. На уроках, посредством яркого и пластичного исполнения движений, учащиеся приобретут умение воплощать характерные черты различных народностей не только при исполнении танцевальных композиций, но и при выполнении упражнений, включающих в себя движения корпуса, рук, головы, которым присущи определенные, типичные для той или иной национальной пластики особенности.

Первый этап проведенного автором статьи эксперимента по внедрению в урок ритмики элементов народно-сценического танца был нацелен на выявление у учащихся способностей к определению национальной специфики музыкального материала. Анкетирование проводилось среди учащихся первых классов Московской государственной академии хореографии (СПО). Совместно с концертмейстером были подобраны мелодии, в которых, с точки зрения автора статьи, наиболее ярко выражена национальная специфика музыки разных народов.

Учащиеся первого класса должны были прослушать музыкальные произведения и определить национальный характер каждой из мелодий.

В таблице 1 указано, какое количество учащихся верно определили национальную принадлежность предлагаемых музыкальных примеров.

Анализируя результаты, представленные в таблице, можно сделать вывод о недостаточном опыте просмотра балетов классического наследия, как у мальчиков, так и у девочек. С определением национальной принадлежности музыкальных фрагментов из балетов классического наследия ученики 1-го класса справились, показав средние результаты.

С атрибуцией мелодий не из балетов учащиеся справились хуже.

**Таблица 1** – Результаты анкетирования учащихся первого класса Московской государственной академии хореографии (СПО)

| Пол      | Мелодии из балетных спектаклей  |  |   |
|----------|---|--|---|
|          | Русский танец из балета «Лебединое озеро» (русский характер)                                  | Вариация Ширин из балета «Легенда о любви» (восточный характер)                    | Вариация Гвадалквивир из балета «Дочь фараона» (испанский характер) |
|          | Количество положительных ответов  |  |   |
| Девочки  | 53,8%   | 46,1%  | 53,8%   |
| Мальчики | 44,4%   | 33,3%  | 66,6%   |
| Пол      | Мелодии «не из балетов»   |  |   |
|          | «Ночью» из сюиты для оркестра «Тюркские фрагменты» М. Ипполитова-Иванова (восточный характер) | Русская народная песня «Белолица-круглолица» и русская плясовая (русский характер) | Испанская народная мелодия стиля «фламенко» (испанский характер)    |
|          | Количество положительных ответов  |  |   |
| Девочки  | 23,1%   | 46,1%  | 61,5%   |
| Мальчики | 22,2%   | 11,1%  | 55,5%   |

Правильно определили восточный характер мелодии только 23,1% девочек и 22,2% мальчиков. Учащиеся называли башкирский, французский, немецкий, норвежский характеры, совершенно нетипичные для балетной сцены. Учащимся был задан вопрос, где они слышали музыку этих народов и как танцевали под нее? Анкетирруемые ответили, что не слышали этой музыки и не танцевали под нее, а ответ дали, основываясь на собственных ощущениях от звучания мелодии. Подчеркнем, что фантазии учащихся по поводу предложенного им музыкального фрагмента никак не связаны с национальными особенностями мелодий, часто используемых на балетной сцене.

Русский характер смогли определить только 46,1% девочек и 11,1% мальчиков, несмотря на то что звучали совершенно типичные

русская народная песня и русская плясовая. Следовательно, на уроках ритмики особое внимание стоит уделять работе над упражнениями в русском характере, а также обратить внимание на педагогическое наследие по методике преподавания дисциплины «Ритмика» Е.В. Коновой [1], И.В. Лифиц [2], В.Е. Яновской [3] и добавить в уроки уже существующие упражнения, модернизируя их под современные требования.

Испанское «фламенко» стало самым понятным произведением для анкетироваемых учащихся, его характер смогли определить 61,5% девочек и 55,5% мальчиков.

Итак, можно сделать вывод, что в первом классе учащиеся СПО имеют очень небольшой опыт по определению национальной принадлежности того или иного музыкального фрагмента. За небольшим исключением первоклассники не смогли идентифицировать национальный характер музыки стиля oriental, достаточно часто используемой на балетной сцене, и даже русский характер оказался им сложен при атрибуции. Автор статьи считает, что, основываясь на результатах анкетирования, с учащимися необходимо проводить работу, способствующую их развитию и устранению обнаруженных недостатков. Одним из решений проблемы может быть внедрение в урок ритмики элементов народно-сценического танца.

Второй этап эксперимента был посвящен работе над внедрением элементов народно-сценического танца в урок ритмики. Автором эксперимента на уроках ритмики были показаны комбинации с использованием элементов польского, восточного и русского танцев. Комбинации «Мазурка» и «Восточный танец» были сочинены и поставлены автором статьи, комбинация «Хоровод» была выбрана из педагогического наследия по ритмике Инны Вениаминовны Лифиц [2. С. 83–85].

Проанализируем результаты проведенной работы на примере изучения темы Востока, очень востребованной на балетной сцене. Культура Востока привлекает многих хореографов яркими красками, сильными эмоциями, томными историями любви и страсти. Знание специфики восточного характера необходимо исполнителям балетов «Баядерка», «Легенда о любви», «Бахчисарайский фонтан»,

«Шехеразада», «Шурале», «восточных танцев» из оперных спектаклей, например «Половецких плясок» из оперы А.П. Бородина «Князь Игорь», и отдельных номеров, например «Восточного танца» из «Щелкунчика» и др.

Учащимся первого класса было интересно не только погрузиться в мир Востока, но и понять специфику восточного характера, уловить ритмические нюансы в мелодии, почувствовать особенности *port de bras* и, выстраивая позировки – найти правильные ощущения. Все эти навыки помогут учащимся в дальнейшем при изучении народно-сценических танцев, а также пригодятся им для выступлений на профессиональной сцене и для работы в театре.

Автором статьи для урока ритмики был сочинен этюд «Восточный танец». Работа над данной комбинацией вызвала у учащихся интерес и оживление. Многие из них не имели представления о восточном танце и характерных для него движениях. Прежде чем начать изучение ритмов и движений, с учащимися был проведен тест – свободная импровизация на тему Востока. Учащиеся прослушали музыку для предстоящей импровизации, придумали, как именно пластически можно выразить обговоренные ранее ассоциации с восточным миром, и начали импровизировать. Только 25% учащихся смогли изобразить движения восточной пластики и передать манеру, используя различные *port de bras* и позировки. 10% учащихся стояли на месте, не поняв задание. Остальные ребята выполняли классические движения: *pas balancé*, позы *arabesque*, *soutenu*, покачивались из стороны в сторону, но никак не проявили восточного характера. По итогам этого небольшого эксперимента можно сделать вывод о том, что большинство учащихся первого класса не имеет представления о пластике восточных танцев. По мнению автора статьи, частое использование восточной пластики в балетах классического наследия обуславливает необходимость изучения элементов и движений восточного танца уже в первом классе. Эту задачу можно решить на уроках ритмики, одновременно занимаясь музыкальным и ритмическим развитием детей.

Третий этап опытно-экспериментальной работы представлял собой повторное анкетирование учащихся, целью которого была

оценка эффективности внедрения элементов народно-сценического танца в урок ритмики.

В результате повторного анкетирования 100% учащихся смогли верно определить национальную принадлежность музыкальных произведений, что доказывает целесообразность внедрения элементов народно-сценического танца в урок ритмики в первых классах хореографических училищ.

Таким образом, проведенный эксперимент подтверждает гипотезу о том, что внедрение элементов народно-сценического танца в урок ритмики благотворно влияет на развитие у обучающихся ритмичности и координации, а также улучшает их эмоционально-художественное восприятие музыки. Итоги эксперимента доказывают эффективность предлагаемых методов внедрения. Показатели повторного анкетирования, проведенного на третьем этапе эксперимента, значительно превысили первоначальные. Учащиеся научились определять национальный характер музыки и понимать его особенности, обогатили свой музыкальный и пластический опыт.

### Литература

1. Конорова Е.В. Ритмика в театральной школе: ГУУЗ'ом Комгита по делам искусств при СНК СССР рекомендовано в качестве учебника для театрал. училищ. Москва; Ленинград: Искусство, 1939 (Москва). 96 с.

2. Лифиц И.В. Ритмика: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 224 с.

3. Яновская В.Е. Ритмика: практическое пособие для хореографических училищ. Москва: Музыка, 2011. 96 с.

*Руссу Елена Владимировна*  
*г. Екатеринбург,*  
*Екатеринбургский государственный театральный институт,*  
*кафедра сценической речи,*  
*ассистент-стажёр, 2 курс*  
*Научный руководитель – доцент*  
*Медведева Ольга Павловна*

## **РАБОТА АРТИСТА МЮЗИКЛА С ГОЛОВНЫМ МИКРОФОНОМ**

Молодые артисты современного русского мюзикла в своей работе сталкиваются с разными трудностями на пути к созданию и воплощению роли. Это и соединение текста и вокала, и наличие хорошей физической подготовки для исполнения номеров (речь, вокал в движении/танце), это и работа с партнёром. Артист музыкального театра – это артист, использующий синтез трёх видов искусств: вокального, музыкального и сценического; при этом они должны быть слиты между собой и направлены к общей цели. К задачам современного артиста музыкального театра добавляется умение работать в разных жанрах (театр развивается, появляются новые виды постановок и режиссуры), следовательно, артист должен быть синтетичным и иметь навыки работы с разным материалом, владеть разными способами существования на сценической площадке. К тому же технический прогресс не стоит на месте, и если раньше в опере и оперетте преобладало академическое пение без технического усиления звука, то с появлением жанра мюзикла, сценическая практика не обходится без использования микрофона. На сегодняшний день самая молодая проблема музыкального театра, с которой не сталкивался К.С. Станиславский, – это умение работать с головным микрофоном, или гарнитурой.

Артисты мюзикла работают с микрофоном весь спектакль, им приходится и говорить, и петь при помощи него, в связи с этим важно рассмотреть следующие аспекты:

1. **Говор.** Студенты курсов музыкального театра изначально обладают хорошим слухом, который играет с ними злую шутку. Благодаря своему цепкому слуху артисты неосознанно перенимают особенности произношения, которые преобладают в их речевой среде: как скудность речевого интонирования, так и местечковый говор проникают в ежедневную, а затем и в сценическую речь студентов. Микрофон – коварный инструмент, ловящий и усиливающий каждый звук. Говор, просторечие, манерность речи с использованием микрофона становятся очевиднее. Все артисты, начиная со студенческих лет, должны стремиться к эталонному произношению, которое нам предлагает профессиональная норма. Следование орфоэпическим правилам, верное звучание гласных в предударных и заударных позициях, отличие ударной гласной от безударной тренируются с самых первых занятий и вводятся в ежедневную практику студентов. Изучение норм произношения происходит одновременно с воспитанием речевого слуха. Приучение слышать свои речевые недостатки и недостатки окружающих ускоряют процесс овладения нормативным произношением, а впоследствии минимизируют проблемы использования микрофона в профессиональной практике.

2. **Актёрский посыл.** Студентов учат говорить на опорном дыхании, что, разумеется, верно, ведь мастерство актёра заключается в том числе и в чёткой, полётной речи, однако при использовании микрофона происходят казусы, так как артист может использовать динамический диапазон своего голоса неверно, не учитывая усиления звука, которое заведомо создаёт микрофон. Требуется умение использовать более аккуратный, экономный, но вместе с тем собранный способ подачи звука. Кроме того, «для учебного формата работы с жанром принципиально важным представляется следующее: только осмысленное поведение студента-актёра на сцене, использующего речевое, вокальное и пластическое начала “под управлением” сценически осмысленной и осознанной сверхзадачи, может привести к успеху» [2. С. 149].

3. **Контроль дыхания.** Несмотря на обилие танцевальных экзерсисов, акробатических номеров и сложной пластической партитуры

в спектаклях мюзикла, артист должен уметь контролировать своё дыхание, не допускать излишних вдохов ни перед пением, ни во время него, а также стараться избегать шумного вдоха перед началом речевых реплик либо между ними. «Артист уже должен учитывать не только вокальную сторону роли, но и законы сценического пространства, которые могут заставить его петь в неудобных для этого позах, смотреть на партнера, а не дирижера, следить за тем, чтобы его жесты исходили из логики роли, а не потребности дыхания. В этом случае возникает опасность исчезновения процесса пения и превращения его в мелодекламацию» [4. С. 308]. Чтобы такого не случилось, для соответствующей тренировки дыхания с первого дня занятий в театральном вузе студент должен быть готов совмещать физические, речевые и вокальные действия. В профессиональной подготовке артиста к работе в музыкальном театре в жанре мюзикла традиционные – статические – методы обучения не помогают. «Преподаватели вокала часто настаивают, чтобы во время урока студент стоял у рояля и ровно держал тело. Внимание сосредоточено только на дыхании и звуке. Любое движение, по их мнению, разрушает свободную фонацию. Это и есть отдельный принцип обучения, который редко приносит положительный результат» [1. С. 47]. Преподавателям сценической речи при тренировке фонационного дыхания нужно учитывать важность соединения в тренинге всех трёх составляющих: вокала, речи, движения – и разрабатывать упражнения, которые бы приводили к свободному сценическому существованию артиста музыкального театра в спектаклях мюзикла. Однако есть и обратная сторона использования микрофона. Если артист полагается только на микрофон и отличный слух звукорежиссёра, который скорректирует звук и выведет его в зал, то попадает в собственную ловушку: отсутствие опорного дыхания даёт нечленораздельность звуков, и, как следствие, «мямленьё».

4. Призвуки. Всё музыкальное оформление спектакля (аранжировки, фонограммы, плейбэк, оркестр с подзвучкой) в мюзикле производится через колонки, как речь и вокал артиста (при помощи гарнитурных микрофонов, ручных микрофонов, подвесных микрофонов и микрофонов-пушек). Есть стереотипное убеждение, что

современные устройства решают проблему слышимости в зале, но вместе с тем микрофоны обнажают любую речевую небрежность: глотание слюны, причмокивание, шумные вдохи и выдохи, а также другие естественные звуки. Призвуки могут испортить всё впечатление от номера или работы конкретного исполнителя, они недопустимы для профессионального артиста. Так, характерное для многих артистов причмокивание перед началом фразы можно исключить, если на этом сконцентрироваться и начать «ловить» себя на возникновении ненужных призвуков. Например, записать текст своей роли на диктофон и внимательно вслушаться в запись, а в дальнейшем на сцене сосредоточивать своё внимание на процессе собственного звучания.

5. Артикуляция и дикция. При непосредственном говорении в микрофон все дефекты речи (ламбдацизм, ротацизм, сигматизмы, а также вялость речевых органов, «дзяканье» и т.д.) становятся очевидными, поскольку гарнитурный микрофон усиливает их. При работе с микрофоном требуется развитие навыка облегчённого, чёткого проговаривания согласных, умения не «перегружать» их дыханием. Особое внимание стоит уделять взрывным согласным «п», «б», переднеязычным «т», «д», свистящим «с», «з». Тренировка умения использовать собранный звук при работе с микрофоном становится крайне необходимой при подготовке артиста музыкального театра. С дикцией и артикуляцией нужно работать и в репетиционном зале, а также вместе со звукорежиссёром на сценической площадке.

6. Звукорежиссура. Несмотря на то, что зритель видит только артиста и его мастерство на сцене, очень многое зависит от звукорежиссёра, который ведёт спектакль. «Хороший был на представлении звук (включая, разумеется, вокальные и оркестровые исполнительские компоненты) – и зритель уходит довольным, даже если где-то неточно сработали со светом или уровень текстов вокальных номеров далек от гениального. И напротив, звук, имеющий проблемы в части детальности, прозрачности, тембровой красочности, музыкальной сбалансированности и т.п., способен испортить впечатление от талантливой постановки, даже наполненной замечательными режиссерскими, сценографическими, актёрскими и другими творческими решениями» [З. С. 29]. Одной из сложностей в работе звукоре-

жиссёра в ведении мюзикла является необходимость соблюдения баланса между регулированием фонограммы (или бэндана сцене) и речевой, а затем и вокальной, работой артистов. Если мастер за микшерским пультом не слышит проблем или особенностей в звуке артиста, то все старания последнего могут пропасть даром. Именно поэтому студенты кафедры музыкального театра должны иметь в учебном плане курса дисциплину, которая позволила бы им узнать устройство микшерского пульта, колонок и микрофона. Знание устройства и особенностей работы с микрофоном помогает лучше понимать профессию артиста музыкального театра, её тонкости при исполнении вокальных номеров с *underscore*. Необходимо приобретать эти навыки ещё на первых курсах института, поэтому так важны репетиции, где студент сразу задействует головной микрофон.

Полезным, на наш взгляд, может стать специальный тренинг, разработанный педагогом по речи и преподавателем вокала. Единство системы обучения будет давать эффективные результаты и способствовать развитию и совершенствованию профессиональных навыков студентов. Использование микрофона в тренингах по сценической речи и вокалу будет приучать студентов к необходимости учитывать все особенности собственного звукоизвлечения, а также позволит в будущем эффективно задействовать микрофон в своей практике. Решение описанных выше задач поможет артисту сделать головной микрофон своим другом и помощником, способствующим раскрытию актёрского таланта на сцене.

### Литература

1. Захаров А.И. Речь и вокал: постановка голоса на занятиях по сценической речи с вокалистами // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2010. № 2 (14). С. 41–47.
2. Коробейников С.С. Мюзикл в Учебном театре // Вестник музыкальной науки. 2018. № 4 (22). С. 145–150.
3. Овчинников В.Н. Качество звука в театре как объект эстетической оценки // Театр. Живопись. Кино. Музыка. 2017. № 2. С. 15–30.
4. Усов В.В. О создании вокально-сценического образа // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 3 (40). С. 307–308.

**Козырев Андрей Олегович**  
г. Красноярск,  
Сибирский государственный институт искусств  
имени Дмитрия Хворостовского;  
г. Санкт-Петербург,  
Академия Русского балета имени А.Я. Вагановой,  
кафедра педагогики, аспирант, 4 курс  
Научный руководитель – доктор искусствоведения, профессор  
**Лаврова Светлана Витальевна**

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ТЕАТРАЛЬНОМ ВУЗЕ**

В Сибирском государственном институте искусств имени Дмитрия Хворостовского в течение многих лет реализуются учебные программы, которые готовят не только будущих актеров театра и кино, но также позволяют подготовить будущих преподавателей по практическим дисциплинам, таким как актерское мастерство, сценическая речь, сценическое движение.

Наличие учебных программ позволяет уместить в них профессиональный опыт по данному направлению, но при этом важно отметить то, что в обучении актера особое значение имеет творческая атмосфера занятий, живое общение с преподавателем, эмоциональная составляющая. Для получения необходимой творческой свободы актеру приходится пройти серьезное обучение в этой непростой профессии. Перед будущим преподавателем ставятся задачи, требующие полного погружения в профессию актера и получения новых знаний и умений. Педагог должен иметь знания в области преподаваемого предмета, логопедии, риторики, физиологии, психологии и многих других. Совокупность этих знаний и умений определяет профессиональную компетентность преподавателя.

Обучение будущего преподавателя состоит из нескольких составляющих. Вначале педагог осваивает свой предмет и сопутствующие дисциплины. Он не просто получает знания, а выполняет все задачи, связанные с освоением своего предмета. Например, он показывает

студентам определенные упражнения и объясняет, какую функцию они несут в системе подготовки будущего артиста.

Следующая важная задача для педагога по речи – слышать и исправлять речевые недостатки студентов. Для получения хорошего результата педагог должен владеть соответствующими педагогическими методиками и приемами психологического воздействия на студентов.

«В повседневной жизни человек разговаривает совсем не так, как на сцене, поэтому значение правильно поставленной сценической речи трудно переоценить. В обычной жизни можно разговаривать негромко, монотонно, главное при этом – уметь доносить нужную информацию до тех людей, с кем приходится взаимодействовать. Задача сценической речи иная – прежде всего это эмоциональное воздействие на зрителя и передача голосом всех оттенков и чувств. При этом речь должна сочетаться с пластикой и движением тела артиста. Для этого следует развивать дыхание, объем, выразительность голоса» [2. С. 995].

И, наконец, не менее значимая часть обучения – это личный пример преподавателя, его ответственность и дисциплинированность, заинтересованность в отношении преподаваемого предмета и обучающихся. Перечисленные компоненты учебного процесса участвуют в формировании профессиональной компетентности педагога и способствуют раскрытию творческой индивидуальности. Для формирования индивидуального преподавательского стиля начинающий педагог должен освоить целый пласт методической литературы, а также быть активным наблюдателем на занятиях ведущих педагогов кафедры. Это позволит использовать теорию и практику в своей деятельности, знать методику преподавания предмета «сценическая речь», продумать организацию учебного процесса, выставить цели и задачи для студентов, составить критерии по отбору литературного материала для обучения. Также очень важно развивать свой собственный речевой аппарат для того, чтобы в совершенстве им владеть.

Для начинающего педагога очень важным является построение самостоятельных практических занятий под контролем своего преподавателя, научного руководителя, опытного педагога. Это позволит

соотнести свои практические наработки со знаниями, полученными от опытного наставника. Одновременно возникает необходимость в изучении других сопутствующих дисциплин – в частности, педагогики и психологии. Изучая свою дисциплину «сценическая речь», начинающий педагог приходит к пониманию, что личный преподавательский почерк – длительный процесс, охватывающий различные аспекты обучения и включающий в себя индивидуальный подход к каждому ученику. Экспериментаторство, исследование личных педагогических приемов на аудиторию помогает проверить себя и добиться первых положительных результатов в учебном процессе. Возникающие в этот момент вопросы требуют осмысления, практических решений и кропотливой работы.

Далее педагог переходит к самостоятельной деятельности, на протяжении которой продолжает развиваться его индивидуальный педагогический почерк. Здесь важным является то, что при освоении своей дисциплины вырабатываются индивидуальные методы работы для достижения эффективного результата обучения, появляется положительный опыт общения со студентами, вырабатываются критерии оценки и самооценки и увеличивается педагогическая заинтересованность.

Организация учебного процесса – важная часть обучения. От студентов требуется дисциплинированность и пунктуальность при посещении занятий, так как опаздывающие не только пропускают важную часть разминки, но и отвлекают аудиторию. Студентам необходимо приходить заранее для того, чтобы готовить помещение к занятиям, проветривать и расставлять мебель. Выполняя требования преподавателя и приходя на занятия подготовленными, студенты готовы усвоить материал, а рабочая и творческая атмосфера в аудитории заряжает всех присутствующих на продуктивную учебную деятельность.

«В работе над ролью голос является одним из основных средств художественной выразительности для передачи нюансов характера и эмоций персонажа. Поэтому во время обучения преподаватели по речи развивают и улучшают природные возможности голоса студентов, для чего существует целый комплекс упражнений. При

выполнении их ставятся задачи по развитию дыхания, тренировки мышечной свободы, раскрытию диапазона» [1. С. 184].

Значение личности преподавателя трудно переоценить, особенно на первом этапе обучения. Профессиональный уровень педагога определяет начальный и весь дальнейший процесс обучения. Много зависит от манеры общения и общей культуры преподавателя, его доброжелательности и при этом строгости и требовательности по отношению к изучению своей дисциплины. Преподаватель должен демонстрировать хороший уровень собственной подготовки, приходя на занятия к студентам. Это значит, что необходимо продумывать четкий план занятий и осуществлять отбор необходимых упражнений. Для систематизации процесса обучения рекомендуется создать некую картотеку упражнений, которая будет содержать информацию об упражнении и его месте в методическом комплексе. Система сбора упражнений в картотеку позволит пользоваться карточками во время урока. Также эти карточки могут быть оцифрованы и размещены на экране во время занятия.

Во время занятий важно, чтобы преподаватель добивался четкого выполнения упражнений без ошибок для формирования правильных навыков. Большую роль имеет терпение и выдержка. Отсутствие торопливости на занятиях позволит дождаться эффективного результата, которого можно добиться путем систематических занятий. В учебном процессе всегда возможны некоторые сложные или даже конфликтные ситуации, но авторитет преподавателя и готовность к диалогу со студентом всегда приводят к положительным результатам в обучении.

### **Литература**

1. Гурьева С.А., Козырев А.О. Речь в движении: комплексные упражнения с элементами физической нагрузки для студентов кафедры мастерства актера // Художественные традиции Сибири: матер. V Междунар. науч. конф. Красноярск, 2022. С. 184-186.

2. Козырев А.О. Сценическая речь: особенности, простые упражнения // Тезисы XLVIII научно-практической конференции студентов «Мир культуры глазами молодых исследователей»: сб. тезисов / под ред. К.А. Мальцева. Пермь, 2023. С. 992-996.

**Пиликин Вадим Александрович**

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,*

*кафедра сценической и жестовой речи,*

*ассистент-стажер, 1 курс*

*Научный руководитель –*

*Кандидат педагогических наук, профессор*

**Багрова Елена Олеговна**

## **РАБОТА НАД НОРМОЙ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ ТЕАТРАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Преподавателям сценической речи очень хорошо знакомы проблемы современной речевой культуры как в театральном искусстве, так и общества в целом. Они считают, что «тенденция нашего времени – это потеря чистоты языка, отступления от литературных норм (орфоэпических, акцентологических и лексических). Педагогам-речевикам часто приходится сталкиваться с такими явлениями, как говоры и акценты, диалектные формы речи, молодежный сленг, инвективная лексика» [1. С. 97].

Вопрос нормативного произношения в театральном искусстве остаётся актуальным как для профессиональных актёров, так и для студийцев любительских театральных коллективов. Если в профессиональных учебных заведениях существуют строгие требования к орфоэпии, то в любительских студиях системное освоение литературной нормы встречается гораздо реже.

Отклонение от литературной нормы в речи, казалось бы, не имеет явно негативных последствий в обычной жизни, однако на деле это не так. Ошибки речи отвлекают собеседника от смысла сказанного, концентрируя внимание на неверном произношении, нарушают диалог. Все это усложняет процесс общения. Как отмечает М.П. Оссовская, «несоблюдение норм в произношении является препятствием в языковом общении» [2. С. 4].

На протяжении последних нескольких лет в качестве руководителя театрального коллектива автор проводил работу по развитию выразительности художественного слова. Это было особенно важно, так как многие из старшеклассников планировали поступать в театральные вузы. Особое внимание уделялось орфоэпическим нормам, дикции, логике речи. Велась системная работа над техникой речи, включающая упражнения на выработку фонационного дыхания, артикуляцию, верное резонирование, а также укрепление и звучание в регистрах.

Применить приобретенные навыки на практике, проверить результаты работы в студии, ребята могли, участвуя в концертах, творческих вечерах, в конкурсах чтецов и иных культурно-просветительских мероприятиях.

Некоторые из студийцев – люди, приехавшие в Москву из разных регионов России. Так как эти люди росли в региональной речевой среде, то для них характерно наличие говора местности, из которой они приехали (то есть их речь не соответствует норме литературного произношения). Поэтому одним из важнейших разделов в работе, наряду с дикцией и артикуляцией, логикой речи и работой над голосом, является орфоэпия.

Однако актеры-любители нередко воспринимают орфоэпическую работу как формальность, считая, что их естественной манеры речи достаточно для выступления. Это усложняет освоение норм литературного произношения. Поэтому важно применять комплексные методы обучения, совмещая теоретическую базу и практическую отработку речи в сценическом действии, а также найти способы мотивации студийцев к освоению орфоэпической нормы.

В своей практике мы столкнулись с интересным случаем. Один из студийцев, назовем его Павел, приехавший из северных районов, выбрал для работы монолог Сальери из пьесы «Моцарт и Сальери» А.С. Пушкина.

Здесь я хочу отметить особенную музыкальность «Пушкинского стиха», его глубину, возвышенность и при этом многообразность, которая раскрывается при соблюдении норм литературного

произношения. Однако речь Павла сохраняла элементы родного говора, которые сам он не замечал, но которые отвлекали от восприятия классического текста. Для северного говора характерно «оканье»: звук «о» произносится не только в ударном положении, но и в безударном, а также «цоканье», смешение звуков «ц» и «ч».

Простого указания на ошибки было недостаточно, поэтому мы начали постепенную работу над произношением через методы аудирования и ритмико-слогового анализа. Основой работы стали:

- Сравнение записей профессиональных актеров и речи студийца – студиец слушал, как произносят текст профессиональные актёры.

- Практическая работа по моделям А.А. Потебни – Формула Потебни отражает ритмическую организацию русского слова через длительность звучания гласных звуков. Согласно этой теории, ударный гласный является самым протяжённым, предударный звучит короче ударного, но длиннее безударного, а безударные (заударные и предпредударные) звуки звучат наиболее кратко.

- Проведение орфоэпического разбора текста.

Благодаря этому подходу, у Павла постепенно начал формироваться речевой слух, он стал слышать отклонение от нормы, начал понимать, как должна звучать литературная речь, в процессе занятий у студийца постепенно стал уходить говор и формироваться литературное произношение. И он поступил в театральный вуз!

Этот практический опыт позволил автору сделать вывод об особой важности работы над нормой литературного произношения в процессе подготовки актёра-любителя.

## Литература

1. Багрова Е.О., Викторова О.В. От техники речи к словесному действию: учебно-методическое пособие. СПб.: Лань : Планета музыки, 2019.

2. Оссовская М.П. Практическая орфоэпия. М.: Реглант, 2005.

***Асташкина Елена Владимировна***

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,*

*кафедра сценической и жестовой речи,*

*ассистент-стажёр, 1 курс*

*Научный руководитель –*

*кандидат педагогических наук, профессор*

***Багрова Елена Олеговна***

## **РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ШКОЛЬНОЕ РАДИО»**

Современная образовательная система предоставляет обучающимся множество разнообразных направлений для развития речевой выразительности: конкурсы чтецов, книжные клубы, литературные чтения, театральные студии, школьное радио и др. Каждое из этих направлений имеет свои особенности, и образовательные учреждения внедряют и реализуют их по-разному.

На протяжении двух лет в Многопрофильной средней общеобразовательной школе права и экономики развивается общешкольный проект «Школьное радио», где каждый учащийся или сотрудник может принять участие в подготовке программы и записи эфира. Большая часть участников студии «Школьное радио» – ученики с первого по пятый класс.

В эфире «Школьного радио» транслируются школьные новости, тематические передачи, образовательные рубрики: о спорте «Время первых», о животных «Факты о животных», беседы на темы истории «Безумный историк» и другие. Участники проекта получают навыки изучения информации, ее отбора и структурирования, реализуют свой творческий потенциал, поскольку создают уникальный авторский материал. При этом одной из основных задач является развитие речевой выразительности детей.

Выразительная речь – достаточно широкое понятие, охватывающее способность четко и ясно произносить каждый звук, логично

передавать свои мысли, удерживать внимание окружающих с помощью эмоциональной окраски и образности речи. Развитие выразительности речи у детей способствует совершенствованию коммуникативных навыков, формированию критического мышления и творческих способностей и всестороннему развитию личности школьников. Поэтому педагоги «Школьного радио», вводят предмет «Техника сценической речи» и формируют серьезное отношение к этим занятиям.

Техника речи – это основа всех форм искусства звучащего слова. В этот термин входит чёткость произношения, эмоциональная насыщенность, диапазон голоса и правильная техника дыхания, а также, как говорил К.С. Станиславский «музыкальность, выдержанный, верный и разнообразный ритм, хороший, спокойно передаваемый рисунок мысли и чувства» [2. Т. 1. С. 369].

Особое внимание мы уделяем постановке фонационного дыхания, тренингам на развитие регистрового звучания, работе над дикцией и логикой речи: постановке логических ударений и пауз.

Работа проходит в двух разных форматах: ознакомительно-разовый групповой и индивидуальный на постоянной основе с регулярными занятиями.

Периодически большие группы детей (как правило, это целые классы начальной школы) приходят в студию записать подготовленную с учителем какую-либо тематическую программу. Это разовая подготовка большой группы детей непосредственно перед записью эфира, которая включает логический разбор текста, артикуляционную и дикционную разминку.

Для учеников, постоянно ведущих какую-либо из радио-рубрик, организована регулярная индивидуально-групповая работа. Для этой группы создана отдельная долгосрочная программа с занятиями дважды в неделю. Основу занятий составляет голосоречевой тренинг, включающий артикуляционные и дикционные упражнения, работу над постановкой дыхания, верного резонирования, логикой.

Начинается тренинг с блока упражнений на освобождение от мышечных зажимов, так как «свободное дыхание и звучание возможны только в «свободном теле» [1. С. 11].

«Релаксация» – упражнение выполняется лежа на полу, поскольку именно в этом положении легче всего почувствовать мышечные зажимы и контролировать их расслабление.

«Сонная голова» -перекаты головы в одну, затем в другую сторону, одновременно с фиксированным выдохом. Благодаря этому упражнению добивается мышечная свобода в области шеи.

«Пиджак» – круговые движения плечами, пиджак надели, пиджак сняли. Снимает мышечные зажимы в плечах и спине.

Упражнения на выработку фонационного дыхания: «Это особый тип дыхания, обслуживающий звучащую речь, дыхание, необходимое для фонации (звукоизвлечения)» [1. С. 7].

Перед тем как перейти к упражнениям необходимо отработать быстрый короткий вдох носом в «низ живота» и шумный выдох через рот. Пред упражнениями делается сброс остатков дыхания, что вырабатывает привычку не говорить на остатках дыхания.

«Езда на велосипеде» и «гимнаст» – упражнения выполняются лежа на полу и вырабатывают навык фиксированного выдоха и укрепляют опорные мышцы брюшного пресса (диафрагму и косые мышцы живота).

«Пингвины» – упражнение активизирует работу мышц вдоха и выдоха, вентилирует нижнюю часть легких, а также вырабатывает несколько типов дыхания (грудного и брюшного).

Далее переходим к комплексу упражнений на развитие резонаторов, поскольку «очень важно для звучности и объёма голоса научиться ощущать работу резонаторов: головного и грудного. Слаженная работа определённых резонаторов даёт регистровое звучание» [1. С. 17].

«Рупор» – ставим руки в виде рупора у рта и носа- сброс- быстрый вдох – на выдохе выводим звук «м» – при верном резонировании чувствуется вибрация в головном костяке, гайморовых пазухах губах, и щеках.

Артикуляционная гимнастика и дикционная разминка.

«Артикуляционная гимнастика снимает мышечные зажимы, регулирует свободное положение гортани во время звучания голоса.

Недостатки в работе артикуляционного аппарата могут являться причиной плохого звучания голоса» [1. С. 51].

Такой комплексный подход мотивирует детей заниматься техникой и логикой речи, так как они на собственном примере начинают понимать разницу и отмечать рост качества своей речи. Ученики начинают внимательней относиться к своей речи не только во время занятий в радиостудии, но и в повседневной жизни. Развитие речевого слуха способствует самостоятельному контролю своей речи и исправлению ее недостатков.

Большая часть учащихся, замотивированная собственными успехами, становятся ведущими новостных и авторских рубрик, с удовольствием общаются с приглашёнными в студию гостями, берут интервью и пробуют себя в роли актеров озвучания.

Приведу примеры результатов занятий по технике сценической речи:

Александр, 4 класс – ведущий спортивной рубрики «Время первых». До занятий в студии у него были сложности с расстановкой пауз, логических ударений и распределением дыхания. Сейчас во время записи, он самостоятельно останавливается делает себе замечания и начинает с начала, исправляя ошибки.

Владислав, 2 класс – ведущий программы «Факты о животных». Он обладает большим количеством дефектов речи, и, помимо студии «Школьное радио», активно занимается с логопедом. Возможность услышать самого себя на радио, мотивирует его активней работать над особенностями своей речи. За один год работы в роли радиоведущего он смог исправить большую их часть.

Даниил, 5 класс – ведущий рубрики «Безумный историк». Ведёт свою рубрику совместно с педагогами по истории, в студии они обмениваются мнениями по поводу различных исторических событий. За время учебы на радио, избавился от привычки говорить на остатках дыхания, научился держать равномерный темп речи и уверенней общаться с оппонентами.

Проект «Школьное радио» не только способствует развитию выразительности речи детей, но формирует уверенность в себе,

умение работать с литературным материалом при подготовке программ и умение работать в команде. Результаты первых двух лет работы «Школьного радио» вселяют уверенность в необходимости продолжения и развития данной программы.

Выразительность речи – это не просто навык, а важный инструмент, помогающий личностному развитию человека. Занятия этим аспектом коммуникации в школе способствуют формированию уверенных, эмоционально развитых и успешных людей. Поэтому важно, чтобы образовательные учреждения уделяли внимание развитию выразительности речи у своих учеников, создавая условия для их роста и самовыражения.

### **Литература**

1. Багрова Е.О. От техники речи к словесному действию: учебно-методическое пособие / Е.О. Багрова О.В. Викторова. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2020.

2. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве // Собр. соч. в 8 т. Т. 1. М., 1954.

*Янович Александра Вячеславовна*  
*г. Санкт-Петербург,*  
*Российский государственный институт сценических искусств,*  
*аспирант, I курс*  
*Научный руководитель -*  
*доцент, кандидат искусствоведения*  
*Тропп Евгения Эдуардовна*

## **ЛАБОРАТОРНЫЕ ШТУДИИ КАК СПОСОБ ПРИВЛЕЧЕНИЯ АСПИРАНТА К ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ ИСКУССТВ**

Как только аспирантура была отнесена к третьей ступени высшего образования, состоялось утверждение «бесшовного перехода» от бакалавриата до подготовки квалификационной работы (диссертации на соискание ученой степени). Студент высшего учебного заведения проходит от освоения фактического материала («атомарных фактов» определенной области знания) выбранной специальности и обязательных дисциплин, включенных в образовательные программы любого профессионального направления, до выбора области собственных научных интересов, освоения методологического аппарата. При этом реализуется традиционная модель образования: есть ученик-объект, которому необходимо передать систему обобщенных знаний, навыков и умений.

Данная модель переворачивается только при поступлении бывшего студента в аспирантуру. Меняется основная система обучения: превалирующей становится не коммуникация «преподаватели и студенческий курс», а наставническая пара «научный руководитель – аспирант». Внутри этого тандема предусматривается консультационная помощь, обсуждение результатов проводимых исследований, следование индивидуальному плану аспиранта, возможно, создание научным руководителем персональной образовательной траектории аспиранта. Вузы (и вузы искусств – не исключение) проводят

конференции, семинары и другие дискуссионные события, в рамках которых происходит первичная адаптация аспиранта в научном сообществе, публичное представление ведущейся работы. Универсальной модели подготовки научных и научно-педагогических кадров нет.

Предметные области знания имеют сходства и различия. Как в физике, филологии, биологии, так и в театроведении, киноведении, истории живописи, исследователь работает с источниками знания, применяет определенные инструменты познания, фиксирует результаты. А как быть с экспериментальной стороной вопроса? Сейчас никого, конечно, не удивит театровед, ставящий спектакль, – хоть бы и для того, чтобы понять некоторые законы художественного текста и композиции. Филолог, начавший собственную литературную карьеру, киновед, снимающий кино, музыковед, пишущий музыку, однако, это не является экспериментами научного знания. А может ли искусствоведение создать экспериментальную площадку для объективной (по крайней мере, стремящейся к ней) собственно исследовательской работы, внеинституционального научного и художественного взаимодействия, без созидания новых произведений искусства.

Способ анализа предмета должен быть адекватен самому предмету. На театроведческом факультете учили, что, описывая определенный спектакль, рецензент должен попасть в стиль автора – спектакль должен быть виден через текст. Вторя этой логике, предлагается технология, известная в разных областях искусства, – лаборатория.

К началу обучения аспирант не только должен иметь необходимые компетенции для самостоятельной исследовательской деятельности, сформулированный предмет своего исследования, но и быть готовым вступить на территорию педагогической практики. Можно ли именно в вузе искусств создать прецедент, когда технология творческой лаборатории будет внедрена в подготовку научно-педагогических кадров?

Краткосрочные сертифицированные программы захватили в последние несколько лет дополнительное образование. Сперва

предлагались практико-ориентированные программы, рассчитанные на 36 часов (вместо привычных 144 часов). Потом программы стали еще больше сокращаться и ужиматься – 6 и 12 часов. Быстрое получение знаний, частая смена направления обучения – тенденция сегодняшнего дня. Интенсивы дают возможность попробовать, погрузиться в определенную деятельность. Другая сторона вопроса обычно касается профанации процесса образования. За срок, сжатый до нескольких дней, нельзя прийти к научным выводам, зато можно погрузиться в свой предмет, посмотреть на него под другим углом и, возможно, получить почву для дальнейшей работы.

Благодаря театральным опытам XX века у слова «лаборатория» появилось эстетическое значение. Сегодня существуют самые разные лаборатории: новой музыки, современной драматургии, школы зрителя, операторские интенсивы и т.д. Объединяет эти форматы следующее: сжатые временные рамки, максимально узкая тема, наличие участников, которые готовы на равных вступить в процесс созидательной и образовательной коммуникации.

Под «лабораторными студиями» понимается формат деятельности аспиранта с группой студентов, осваивающих программу бакалавриата или магистратуры в рамках одной специальности. Под кураторством научного руководителя, по созданной самостоятельно программе интенсива аспирант за короткий срок проводит ряд лекционных, семинарских занятий, мастер-классов, практических упражнений по близкой к своей квалификационной работе теме. Своего рода исследовательская лаборатория, где аспирант выступает одновременно в роли преподавателя-стажера, соучастника и куратора.

Формат лаборатории подразумевает опыт коллективного мышления: обсуждение и проверку тезисов, выполнение практических задач, поставленных перед группой. Аспирант при подготовке к интенсиву должен будет трансформировать теоретический процесс в практический: интеллектуальный в творческий.

Лабораторные студии не предполагают процесс передачи аспирантом слушателям некоего априорного знания – в том материале,

который куратор дает, существует область для самостоятельного размышления, область вопросов. Таким образом, в процессе коллективного обсуждения и выполнения заданий обогащается не только диссертационная работа аспиранта, но и студент, участвующий в фокус-группе, может получить инструмент для самостоятельной работы.

Например, лаборатория, посвященная вопросам методологии. Аспирант N для своей квалификационной работы разрабатывал метод формального анализа художественного произведения. В группу по изучению этого метода предлагается войти студентам 3-4 курса, имеющим уже готовые (написанные) части их будущей выпускной работы. Аспирант создает план интенсивных занятий на определенное количество дней – например, на три дня, за которые происходит максимальное погружение в тему лаборатории. Проходят лекции, посвященные формальной школе, общие обсуждения выбранного произведения искусства средствами метода, разбор готовых текстов в точки зрения возможного преобразования их по итогам лаборатории. Как итог интенсивных занятий, группе может быть предложено, создать «продукт» лаборатории.

Ни для кого не секрет, что эскиз спектакля после лабораторного (даже самого хорошего) показа может продержаться еще два-три раза. Дальше, при желании сохранить результат, необходим серьезный разбор драматургического материала и регулярные репетиции. Лаборатории в театре – это тренинг, стресс, который призван взбудоражить труппу, импульс, чтобы продвинуться вперед из положения стагнации.

Так и лабораторные опыты для будущего научно-педагогического работника в вузе искусств лабораторная практика может стать началом активной педагогической деятельности, коллективным погружением в исследуемый материал, приемом остранения тех тезисов, которые озвучиваются и, конечно, это может рассматриваться, как инструмент мотивации студента и распространению точечных, факультативных, но важных знаний, которые не вошли в программу подготовки на бакалавриате и магистратуре.

## Литература

1. Введение в театроведение. СПб., 2011.
2. Лидерман Ю.Г. Научный семинар как театральная лаборатория. Театральная лаборатория как научный семинар (очерк к теории неофициальной культуры 1970–1990-х годов) // Шаги/Steps. 2019. Т. 5, № 4. С. 120–131.
3. Лидерман Ю.Г. Театральные исследования лабораторного дискурса: понятия, история идей, российский контекст // Шаги/Steps. 2022. Т. 8, № 1. С. 161–17.
4. Райчук Д.Ю., Минина Н.В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4 (200). С. 33–41.

## **ВОПРОСЫ ТВОРЧЕСТВА И ПЕДАГОГИКИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ И АРХИТЕКТУРЕ**

---

*Решетина Дарья Андреевна*

*г. Санкт-Петербург,*

*Санкт-петербургская академия художеств Им. Ильи Репина*

*кафедра архитектуры,*

*ассистент-стажер, 1 курс*

*Научный руководитель –*

*кандидат технических наук, доцент*

*Останчук-Петровская Лианна Борисовна*

### **СОВЕТСКАЯ АРХИТЕКТУРНАЯ ПЕДАГОГИКА И ШКОЛА**

Цель архитектурного образования многогранна и выходит за рамки простого обучения техническим навыкам проектирования. Результатом такого образования должны быть специалисты, способные решать сложные задачи, стоящие перед обществом, и формировать окружающую среду. Архитектурное образование сталкивается с рядом проблем, которые влияют на качество подготовки специалистов и их адаптацию к современным реалиям.

Изучение истории советского архитектурного образования актуально по нескольким причинам: понимание исторического контекста, анализ влияния идеологии на архитектуру, выявление инноваций и экспериментов, оценка системы подготовки специалистов, междисциплинарный подход, уроки для будущего.

Поэтому изучение советского архитектурного образования является необходимым для полного понимания истории архитектуры и градостроительства, а также для разработки эффективных стратегий в современном архитектурном образовании и практике.

К началу XX века стремительное развитие науки, техники, культуры и материалов поставило под вопрос традиционные художественно-ремесленные методы обучения архитектуре. Господствовавшая почти три столетия академическая строительная доктрина, основанная на классической архитектуре и ордерной системе, оказалась неспособной удовлетворить потребности индустриализации и масштабного жилищного строительства. Для преодоления этой тенденции теоретики архитектуры предлагали расширить архитектурное образование включив в него технические дисциплины. Предложенная система обучения охватывала научные, технические и художественные аспекты архитектуры. Замена традиционной архитектурно-художественной практики инженерной привела к снижению художественной ценности архитектуры.

Первопроходцами в реформе образования стали студенты Строгановского художественно-промышленного училища и Московского училища живописи, ваяния и зодчества, настаивавшие на исключении академической направленности и создании индивидуальных мастерских, куда студенты поступали бы без экзаменов.

Была упразднена Императорская Академия художеств, после – созданы новые образовательные центры – Свободные государственные художественные мастерские. В Москве появились две: на базе Строгановского училища и на базе Московского училища живописи, ваяния и зодчества. В 1920 году они объединились в одну – Высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС).

В институте было восемь факультетов: живописный, скульптурный, архитектурный, полиграфический, текстильный, керамический, металлообрабатывающий и деревообделочный. Именно в этом учебном заведении появилась школа архитектурного конструктивизма. Учеников побуждали к производству оригинальных идей вместо следования старым.

Архитектурное образование в СССР в период 1922-1930 годов переживало сильные перемены, отражавшие революционные изменения в обществе и идеологии. Основные характеристики архитектурного образования этого периода включают в себя: разрушение

академизма и поиск новых форм; добавление в учебные программы новых дисциплин, связанных с новыми строительными технологиями и материалами; появление новых учебных заведений – экспериментальных площадок; акцентирование внимания на функциональности зданий, рациональном использовании материалов и современных конструкциях; рассмотрение архитектуры как средства формирования нового человека и общества.

В среде советских архитекторов и педагогов шли острые дискуссии о путях развития архитектуры и методов обучения. В итоге архитектурное образование СССР 1922-1930-х годов представляло собой сложный противоречивый период, характеризующийся радикальным пересмотром традиций, экспериментами с новыми формами и методами обучения, а также значительным влиянием идеологии и государственного контроля.

В 1930-е годы начался отход от экспериментов, усиление контроля над творчеством и возвращение к более академическим формам обучения. После периода авангардных экспериментов система образования стала более консервативной и подчиненной государственным интересам.

Первый съезд Союза советских архитекторов 1937 года обрушился с серьезной критикой различных нововведений, которые пытались ввести для развития научных подходов в строительстве.

В это же время строительство приобретало все больший размах. Появлялись новые промышленные города, быстро росло городское население. Зодчие, воспитанные авангардом, не соответствовали задачам нового времени. Требовалась разработка новой методики архитектурного образования.

Поэтому начинают быстро развиваться различные формы повышения квалификации. В это же время начинается процесс «академизации» искусства. «Профессионализм, мастерство в сфере искусства, в том числе и архитектуры, стали пониматься, прежде всего, как углубленное знание классического наследия» [1].

Начали появляться учебно-научные центры, помогавшие подготовке и переподготовке специалистов, удовлетворивших бы заказ

нового времени. В октябре 1932 года в Ленинграде была воссоздана Академия художеств. В октябре 1933 года – Всесоюзная академия архитектуры (ВАА).

В сложившихся условиях, подготовка к поступлению в вузы приобрела особое значение. Например, в Ленинграде до 1930 года не было специализированных учреждений для подготовки к художественным вузам (речь именно про советское время). В 1930 году, после закрытия Единого рабфака искусств в Москве, в Ленинграде, при Институте Пролетарского Изобразительного Искусства (ИНПИИ) в здании Академии художеств, был создан рабочий факультет. Рабфак ИЗО (с 1931 года) предлагал дневное и вечернее обучение, длительностью 3 и 4 года соответственно. На последнем году обучения появлялось деление по специальностям: живопись, скульптура и архитектура. К 1934 году был разработан устав для классов, которые впоследствии преобразовались в Техникум при Всероссийской Академии художеств. Учебная программа включала общеобразовательные предметы и специализированные художественные дисциплины. Позже Техникум был переименован в Подготовительные классы, и это название сохранилось до лета 1941 года. Требования к поступающим были достаточно высокими, сопоставимыми с вступительными экзаменами в Институт. В 1936 году появилась Средняя художественная школа ВАХ – на основе учащихся Школы юных дарований и Подготовительных классов.

Ценность такого методического опыта довузовской подготовки заключалась в четкой специализации по видам искусств на ранних этапах обучения, а также в реализации академической традиции совместного обучения и воспитания будущих художников, скульпторов и архитекторов. Юные дарования не просто приходили на занятия в строго отведенное время – они постоянно находились в этой творческой атмосфере. Подробнее об устройстве такого образования изнутри можно прочитать в воспоминаниях Э.С. Кочергина в книге «Дети моста Лейтенанта Шмидта» [3].

В 1933 году Союз советских архитекторов разработал основные положения по устройству Архитектурной академии в Москве. ВАА

включала два подразделения – «институт аспирантуры» (не предусматривал академическую систему прикрепления аспиранта к конкретному мастеру – студент сам выбирал себе руководителя) и «научно-исследовательские кабинеты и подсобные учреждения». В 1934 году при ВАА был создан факультет архитектурного усовершенствования (ФАУ).

В 1936-1937 годах началась серьезная критика устройства учебного дела в Академии. В том числе отмечалось, что ВАА не сумела стать ведущим центром архитектуры. Объяснялось такое положение, прежде всего, в малом количестве высококвалифицированных архитекторов, их занятости практической работой, а также в «слабой подготовке учеников», в невозможности «сделать из них за три года мастеров высокого профессионального уровня» [1]. Решить эти проблемы было предложено привлечением к преподаванию заслуженных мастеров и возвращением к академической системе мастерских.

Архитектурное образование с 1930-х по 1990-е годы характеризовалось значительными изменениями по сравнению с экспериментальным периодом до. После периода авангардных экспериментов система образования стала более консервативной и подчиненной государственным интересам. Ключевыми особенностями этого периода являются: усиление государственного контроля и идеологической направленности; специализация и профессионализация – появление узкоспециализированных кафедр и направлений; стандартизация учебного процесса; усиление значения практики и стажировок; возвращение к академизму – это был не прямой возврат к дореволюционному академизму, а синтез классических элементов с новыми строительными технологиями и материалами.

Это замечали и зарубежные архитекторы, посещавшие СССР в 1950-х годах, «студенты и в Москве, и в Ленинграде “помешаны” на классицизме, а рисунку и подаче обучают ровно так же, как и до революции» [2. С. 111]. Фрэнк Йербюри восторженно рассказывал о том, что советские зодчие обладают лучшей в мире техникой рисунка и создают совершенно неподражаемые подачи. «Нет ничего, чему английский архитектор мог бы научить русского коллегу» [2. С. 40].

И, наконец, Московский архитектурный институт (МАРХИ) стал главным центром архитектурного образования в СССР.

Период «застоя» в СССР (приблизительно с середины 1960-х до конца 1980-х годов) характеризовался замедлением темпов развития, снижением инновационной активности, усилением консерватизма и изолированности от мировых тенденций в архитектуре. Выпускники архитектурных вузов в период «застоя» часто сталкивались с проблемами трудоустройства. В конце 1980-х годов, с началом перестройки, в архитектурном образовании появились признаки перемен. Возрос интерес к западным архитектурным идеям и стилям, появились новые возможности для обмена опытом международного сотрудничества.

В целом советское архитектурное образование было системой, направленной на подготовку специалистов для реализации государственных планов и идеологических установок, с ограниченным пространством для экспериментов и индивидуального творчества, хотя и с определенной профессиональной направленностью и практической ориентацией.

Одним из отличительных качеств советского архитектурного образования является его коллективная природа обучения, организованная вокруг мастерских и основанная на идеях товарищества и коллективизма. Обучение строилось вокруг мастерских, которые представляли собой не просто группы студентов, а творческие коллективы, работающие под руководством мастера (профессора). Немаловажной частью учебного процесса были и открытые обсуждения проектов. Это стимулировало самосовершенствование и способствовало росту профессионального мастерства. Также важным считалось общение студентов разных факультетов, их взаимодействие. Такая система сохранилась в Академии художеств им. Репина и по сей день.

### **Литература**

1. Косенкова Ю.Л., Самохина Т.Н. Академические наука и образование в истории советской архитектуры (1933-1963).

Сокращенный вариант текста статьи опубликован в книге: Российская академия архитектуры и строительных наук. Альбом творческих работ членов академии и советников 2001–2006 гг., посвященный 15-летию РААСН. М., 2007. URL: [https://niitiag.ru/pub/pub\\_cat/akademicheskie\\_nauka\\_i\\_obrazovanie\\_v\\_istorii\\_sovetskoy\\_arkhitektury\\_.html](https://niitiag.ru/pub/pub_cat/akademicheskie_nauka_i_obrazovanie_v_istorii_sovetskoy_arkhitektury_.html) (дата обращения 24.03.2025).

2. Малич К. «Пришел, увидел – побежден!» Советские и британские архитекторы в 1930–1960-е годы. Москва: Музей современного искусства «Гараж», 2024.

3. Кочергин Э.С. Дети моста Лейтенанта Шмидта. СПб.: Вита Нова, 2021.

*Левашова Екатерина Сергеевна*

*г. Белгород*

*Белгородский государственный институт искусств и культуры,*

*кафедра декоративно-прикладного искусства,*

*бакалавр, 3 курс*

*Научный руководитель –*

*преподаватель кафедры дизайна среды и моды*

*Курилова Марина Фаритовна*

## **ФИЛОСОФИЯ И ЭСТЕТИКА ИСКУССТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

Искусство – мощный инструмент познания мира и самопознания. Его философские и эстетические аспекты не только обогащают личность ученика, но и формируют ценностные ориентиры, развивают критическое мышление и способствуют гармоничному развитию. Включение философии и эстетики искусства в педагогическую практику позволяет создать более глубокий и осмысленный образовательный процесс.

Размышления о природе искусства, его сущности и места в человеческой жизни уходят корнями в античную философскую мысль. Платон, Аристотель, Плотин и другие древнегреческие мыслители заложили основы эстетического познания, рассматривая искусство как особую форму постижения мира и выражения духовных переживаний человека. В средневековой и ренессансной философии искусство осмысливалось в контексте религиозных, этических и социальных ценностей. В эпоху Просвещения философы Нового времени, такие как Кант, Гегель и Шопенгауэр, разработали глубокие концепции, связывающие художественное творчество с познавательными, эмоциональными и волевыми аспектами человеческого бытия. Ницше, Хайдеггер, Адорно и другие философы XX века переосмысливали роль искусства в условиях меняющегося мира, акцентируя внимание на его социокультурной и экзистенциальной значимости.

Можно выделить следующие цели изучения философии искусства в педагогической практике:

1. Формирование исторического сознания. Понимание истоков и развития основных философских направлений в области искусства, которые помогают осознать преемственность и изменения в понимании искусства на протяжении веков.

2. Развитие критического мышления. Способность анализировать и интерпретировать произведения искусства в контексте их времени и места, осознание связи между философскими теориями и практикой художественного творчества.

3. Воспитание эстетического сознания. Развитие способности воспринимать и оценивать красоту и гармонию. Этот аспект в произведениях искусства формирует чувство прекрасного и возвышенного.

4. Стимуляция творческой активности. Знакомство с разными стилями и направлениями в искусстве развивает креативность и воображение, поддерживая индивидуальные стили и подходы к созданию произведений искусства.

По мнению А.Г. Асмолова, «философская методология выполняет интегративную, критико-конструктивную и мировоззренческую функции в человекознании. Она помогает увидеть наиболее общие закономерности развития мышления о человеке в природе и обществе, присущие самым разным областям человекознания, и участвует в социальном конструировании идеала человека» [1. С. 75].

Говоря об основных этапах и философских течениях, выделим следующие:

Античность:

- Платон и Аристотель: идеи о мимезисе (подражании), форме и содержании искусства;

- стоики и эпикурейцы: взгляды на искусство как источник удовольствия и морального совершенствования.

Средневековье:

- Августин Блаженный и Фома Аквинский: теории символизма и аллегоричности искусства;

- Боэций и Дунс Скот: концепции божественной красоты и гармонии.

Ренессанс:

- Леонардо да Винчи и Микеланджело: гуманистические взгляды на искусство как выражение человеческого гения;

- Альберти и Вазари: разработка теории перспективы и пропорциональности в искусстве.

Новое время:

- И. Кант, Г.В.Ф. Гегель, разработавшие положение о трансцендентальности искусства, то есть о том, благодаря чему общество воспринимает искусство и определяет его место;

- Ф. Ницше и А. Шопенгауэр выдвигали концепт искусства как волевой аспект.

Среди мыслителей современности выделяют:

- психоаналитический концепт искусства, авторы которого К.Г. Юнг и З. Фрейд;

- Ж. Деррид и М. Фуко, критиковавших знаковые системы и выступавших за создание новых языковых теорий искусства.

На основе перечисленных философских направлений можем выделить методико-технологические подходы в педагогике:

1. Приём взаимодействия – беседа по поводу прочитанных книг или других источников искусствоведческой направленности, когда участники советуют друг другу прочтение или изучение понравившихся произведений.

2. Разбор литературы и трудов философского характера, когда каждый может высказать своё мнение по поводу того или иного документа.

3. Практико-ориентированное обучение, где происходит подготовка творческих работ студентов, руководителями которых выступают педагоги, ученые, представители работодателей.

4. Применение на занятиях ИТ и мультимедиа технологий, когда участники изучают фильмотеку и различные видеоматериалы по искусствоведению.

Эти методики могут быть реализованы в форме диспутов и кинолекториев.

Исследование философско-искусствоведческого аспекта даёт студентам возможность лучше понимать происходящие события

в окружающем мире. Формирует культурно-нравственную позицию и любовь к народным традициям и обычаям.

Если рассматривать эстетику с точки зрения искусства, то здесь происходит формирование творческо-художественного взаимодействия педагога и учеников. Эстетико-искусствоведческий концепт помогает анализировать и синтезировать источники соответствующего характера именно в педагогической практике.

Эстетика искусства, в плане работы с учащимися, предполагает глубокое понимание окружающей среды, что в свою очередь влияет на творческую работу, где происходит использование запаса сведений, получаемых в процессе обучения.

Одна из важнейших характеристик эстетической деятельности, по мнению Л.В. Пешиковой – это творчество, где участвуют все механизмы психики человека, а ее ведущим рычагом является воображение [3].

На педагогику, а именно на практическую часть, влияют различные аспекты, в том числе и эстетико-искусствоведческого плана.

1. Воспитание этико-эстетического самопознания, где присутствуют:

- развитие способности видеть и анализировать гармонию в окружающем мире;

- создание чувственного аспекта, представляющего собой прекрасное и возвышенное видение мира.

2. Формирование способности мыслить критически, а именно:

- подвергать анализу и грамотно трактовать труды искусствоведческого характера;

- осмысливать взаимодействие между такими составляющими, как искусство и социум, культура и историко-образовательный контекст.

3. Формирование нравственно-эстетических характеристик, таких как:

- постижение этически-моральных составляющих;

- развитие уважительного отношения к своей истории, культурно-художественным ценностям, народным промыслам.

4. Поддержка созидательного аспекта, которая включает в себя:

- включение в учебный процесс творческой деятельности;
- содействие в поиске персонального стиля для организации и создания творческих работ философско-эстетического плана.

Методы и подходы, используемые в данном направлении схожи с философской методикой, но существуют и различия:

1. Диалоговый метод – проведение дискуссий на тему смысла и значения произведений искусства.

2. Анализ текстов и источников, включающий разбор исторических документов и литературных произведений, связанных с искусством.

3. Практические занятия – участие в выставках, конкурсах и других мероприятиях, связанных с искусством. Например, проведение экскурсий в музеи с обсуждением увиденного и написанием эссе; создание коллажей, отражающих личные впечатления.

4. Использование мультимедийных ресурсов – посещение виртуальных музеев и галерей.

Эстетика искусства оказывает существенное влияние на педагогическую практику, способствуя всестороннему развитию личности учащихся.

Для эффективной интеграции философских и эстетических аспектов искусства в педагогическую практику важно использовать разнообразные формы и методы работы. Это могут быть лекции, семинары, круглые столы, дискуссии, творческие мастерские, в ходе которых учащиеся знакомятся с основными концепциями и идеями, содержащимися в трудах философов и эстетиков. Важную роль играет также применение практико-ориентированных подходов, таких как анализ художественных произведений, создание собственных творческих работ, организация музейных экскурсий и посещение культурных мероприятий. Такая интеграция позволяет не только расширить кругозор учащихся, но и способствует развитию их критического мышления, творческих способностей и ценностных ориентаций.

Цели интеграции философии и эстетики искусства в образовательный процесс:

1. Формирование эстетического сознания:
  - развитие способности воспринимать и оценивать красоту и гармонию в окружающем мире;
  - формирование чувства прекрасного и возвышенного.
2. Развитие критического мышления:
  - способность анализировать и интерпретировать произведения искусства;
  - осознание связи между искусством и социальными, культурными и историческими контекстами.
3. Воспитание нравственных качеств:
  - понимание моральных и этических аспектов искусства;
  - воспитание уважения к культурному наследию и традициям.
4. Стимулирование творческой активности:
  - развитие воображения;
  - поддержка индивидуальных стилей и подходов в выполнении творческих заданий.

Интеграция философии и эстетики искусства в образовательный процесс способствует всестороннему развитию учащихся. Она способствует лучшему пониманию мира, развитию критического мышления и творческих способностей, а также воспитанию уважения к культурному наследию и традициям.

А.А. Мелик-Пашаев считает, что каждый человек обладает способностью и потребностью в творчестве, и это выражено в форме разных видов одаренности. В силу этого человек может творчески проявить себя в любой области жизни, деятельности, общения, которая станет пространством реализации внутренней активности его души [2].

Подводя итоги, можно сказать, что философское осмысление и эстетическое восприятие искусства являются важными составляющими педагогической практики направленной на всестороннее развитие личности. Изучение философских идей и эстетических концепций, связанных с природой художественного творчества, помогает более глубокому пониманию значения искусства в формировании духовно-нравственных качеств учащихся и созданию условий

для их активного вовлечения в художественно-творческую деятельность.

Интеграция философии и эстетики искусства в образовательный процесс открывает широкие возможности для гармоничного развития человека и его приобщения к ценностям мировой культуры. Учащиеся приобретают навыки анализа и интерпретации произведений искусства, осознают связь между социальными и культурными аспектами. Изучение этих предметов способствует воспитанию нравственных качеств, уважению к культурному наследию и традициям. Учащиеся начинают осознавать важность искусства как средства самовыражения и инструмента для познания мира. Они понимают, что искусство способно передавать эмоции, идеи и ценности, которые невозможно выразить словами, и что оно служит мостом между поколениями и культурами.

Таким образом, включение философии и эстетики искусства в педагогическую практику становится мощным инструментом для всестороннего развития личности. Оно помогает подготовить компетентных специалистов, способных внести свой вклад в культурное и общественное развитие, сформировать у учащихся любовь к прекрасному, уважение к прошлому и стремление к созданию нового, что делает их активными участниками культурного диалога и созидателями будущего.

### **Литература**

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. Москва: Смысл: Издательский дом «Академия», 2007.

2. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика: массовая профессия или высшая форма творчества? // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. № 1. С. 21-25.

3. Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры: пособие для учителя. Москва: ВЛАДОС. 2002.

*Масленникова Дария Сергеевна*

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная*

*академия искусств,*

*студент, 6 курс,*

*Руководитель мастерской – доцент*

*Комаров Николай Евгеньевич*

## **ИЛЛЮСТРАЦИИ РОМАНА АЛЕКСАНДРА ДЮМА**

### **«ТРИ МУШКЕТЕРА»**

### **В ЕВРОПЕЙСКОЙ И РУССКОЙ ТРАДИЦИИ**

Роман Александра Дюма «Три мушкетера» получил широкую известность благодаря своему захватывающему сюжету, ярким персонажам и исторической атмосфере Франции XVII века. Иллюстрации к этому произведению занимают особое место в истории книжной графики, поскольку отражают не только визуализацию событий и персонажей, но и культурные особенности разных стран. Ведь любой текст как письменный, так и визуальный, содержат образ не только автора, но и аудитории [1. С. 55]. Отсюда широкие перспективы для сопоставления различных традиций разного рода нарративов. Остановимся именно на иллюстрациях к известному роману.

Европейская и русская школы иллюстрации имеют свои уникальные подходы, которые формируют совершенно разные визуальные интерпретации одного и того же произведения. Рассмотрим это на примере иллюстраций Мориса Лелуара, Станислава Гудечека (европейская традиция) и Ивана Кускова (русская традиция). Эти художники внесли значительный вклад в визуальное воплощение образов д'Артаньяна и его друзей-мушкетёров. Например, знаменитое шествие четырех друзей после дуэли с гвардейцами кардинала, выполненное М. Лелуаром, стало хрестоматийным изображением персонажей (в СССР оно даже воспроизводилось на столовых сервизах).

Иллюстрации трех авторов демонстрируют различные подходы к передаче атмосферы романа, характера героев и исторического

контекста. Они представляют собой интересное поле для сравнения различных художественных традиций.

В западной традиции иллюстрация романов Дюма часто носит драматический характер, подчеркивая героизм и романтику приключений. Они были предназначены для взрослой аудитории, в них проскальзывают эротические сцены (в основном связанные с образом миледи Винтер).

В иллюстрациях Мориса Лелуара (1853–1940) акцент сделан на динамике сцен и выразительности поз. Работы отличаются своей атмосферностью, вниманием к деталям и исторически точной передачей эпохи XVII века [3. С. 3 и др.]. Лелуар известен своим тщательным подходом к изучению исторических источников. Поэтому его работы с поразительной достоверностью передают характеры и костюмы героев, архитектуру, оружие и другие детали быта эпохи короля Людовика XIII. В Словаре Брокгауза и Ефрона он называн «умным живописцем бытовых сцен и исторического жанра» [2. С. 69]. Лелуар мастерски передает динамику событий. Его иллюстрации полны движения – дуэли, погони, сцены сражений наполнены энергией и напряженностью.

Каждый герой романа получил свое уникальное визуальное воплощение благодаря Лелуару. Д'Артаньян, Атос, Портос и Арамис предстают перед читателями как настоящие личности с характерными чертами лица и манерами. Особенно интересен образ Атоса, которого Лелуар изобразил загадочным и благородным.

Даже в небольших деталях, таких, как узоры на ткани, украшения или оружие, Лелуар проявляет свою любовь к истории и искусству. Эти мелкие штрихи делают иллюстрации еще более достоверными и привлекательными.

Таким образом, иллюстрации М. Лелуара стали классическим примером художественного сопровождения литературного произведения. Они не только украшают роман, но и погружают читателя в атмосферу эпохи, делая в глазах читателя приключения мушкетеров еще более захватывающими.

Станислав Гудечек (1872–1947) – чешский художник-иллюстратор, известный своими работами по классическим произведениям

мировой литературы. Его иллюстрации отличаются выразительностью, динамикой и яркими образами, которые создают особую атмосферу приключений и героики [2. С. 650 и др.].

С. Гудечек умело передает энергию и напряжение сцен романа. Персонажи выглядят живыми и активными, будь то сцены поединков, бегства от врагов или веселых встреч мушкетеров. Художник акцентирует внимание на динамике действий, что делает иллюстрации особенно эффектными. подчеркивает важность происходящих событий. Иллюстрации Гудечека подчеркивают авантюрный и героический характер сюжета. Он акцентирует внимание на моментах, когда герои проявляют смелость, находчивость и верность друг другу. Это усиливает впечатление от чтения и помогает лучше понять мотивы и поступки персонажей.

Как и Лелуар, Гудечек уделяет большое внимание исторической точности.

Сцены баталий, уличных стычек и интриг обретают особое настроение благодаря умелому использованию теней и ярких акцентов. Это создает ощущение напряжения и следует забывать, что он мог опираться на работы своего предшественника. Иллюстрации двух художников к одной сцене романа композиционно схожи (см. рис. 1, 2).

В России роман «Три мушкетера» был переведен и издан уже в середине XIX в., и вскоре появились первые иллюстрации, созданные отечественными художниками. Русская школа книжной графики привнесла в визуальную интерпретацию произведения свою специфику. Они создавали иллюстрации для детской/юношеской аудитории.

Одним из русских иллюстраторов был Иван Сергеевич Кусков (1927–1998) чьи работы по праву считаются одними из лучших среди тех, кто иллюстрировал роман «Три мушкетера». Иллюстрации были созданы во второй половине XX в. и до сих пор остаются эталоном художественного оформления классических произведений.

Кусков, как и многие художники, работающие над иллюстрациями к классическим произведениям, уделял огромное внимание исторической точности. Все костюмы, оружие, интерьеры и экстерьеры зданий, представленные в его работах, соответствуют эпохе Людовика XIII. Это создает полное погружение в атмосферу Франции XVII в.

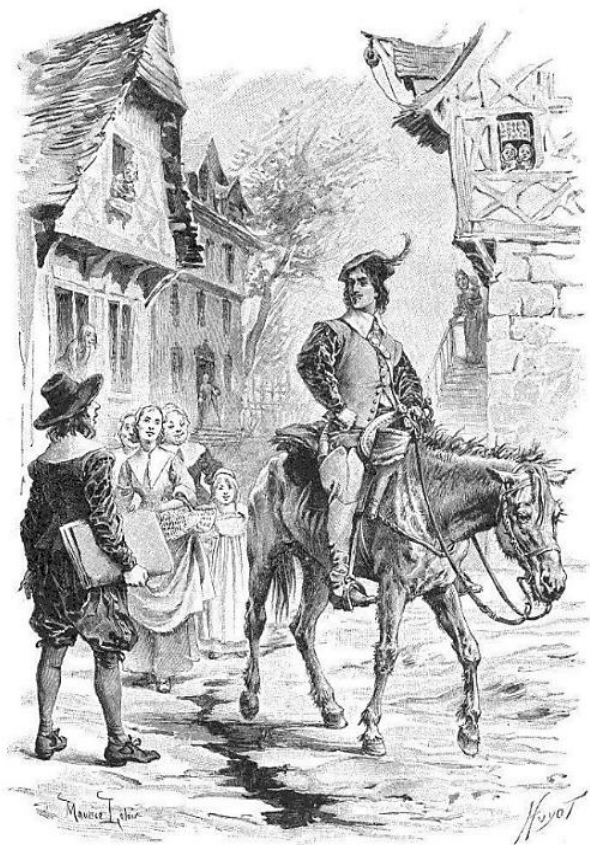


Рисунок 1 – Прибытие д'Артаньяна в город Менга (М. Лелуар)

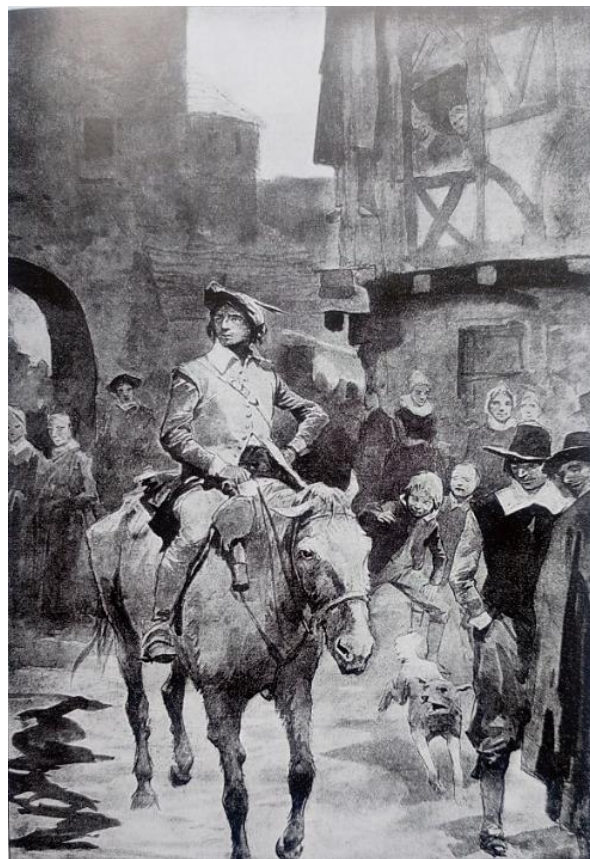


Рисунок 2 – Прибытие д'Артаньяна в город Менга (С. Гудечек)

Каждая иллюстрация Кускова несет в себе сильный эмоциональный заряд. Герои его работ полны характера и индивидуальности. Мушкетеры, кардинал Ришелье, миледи де Винтер и другие персонажи показаны с глубоким психологизмом. Их эмоции, будь то гнев, радость, грусть или решимость, переданы через мимику, жесты и позы.

Кусков использовал различные графические техники, такие как гравюра, офорт и акварель, чтобы добиться максимального эффекта. Его линии четкие и уверенные, а штриховка добавляет глубины и объема изображению. Благодаря этому его иллюстрации выглядят одновременно реалистично и художественно.

Кусков мастерски строит композиции своих иллюстраций. Он умело распределяет пространство между фигурами и фоном, создавая гармоничные и сбалансированные сцены. Даже самые многолюдные эпизоды, такие как битвы или придворные балы, выглядят упорядоченно и логично.

Одной из отличительных черт работ Кускова является использование контраста света и тени. Этот прием помогает создавать драматические эффекты и усиливать эмоциональное воздействие иллюстраций. Световые пятна и глубокие тени придают работам дополнительную глубину и объем.

Кусков наделяет своих героев некоторой романтической привлекательностью. Они мужественны, благородны, отважны... И при этом – очень молоды (в некоторых случаях они выглядят как подростки на школьном спектакле, что сближает роман с целевой аудиторией в СССР/России). Всё это соответствует духу рыцарских романов.

Кусков для разных изданий создавал разные версии иллюстрации (для изданий 1974 и 1978 гг.) [4; 5]. Связано это было с общей практикой советских изданий. Художник, предоставляя издательству иллюстрации к книге, фактически передавал на них эксклюзивные права. Он не мог их повторить в новом издании. Поэтому художники графики переделывали свои работы для разных издательств.

Смотреть и сравнивать версии, созданные Кусковым, очень занимательно. Видна очень тонкая, филигранная работа художника в обоих случаях. Рисунок четырех дуэлянтов из начала книги переработан полностью – другие фигуры, другие развороты тел. Изгнание шпионов из комнаты Констанции – тоже другой рисунок. Фельтон и миледи спускаются по веревке – в одной версии на нем шляпа, в другой он без шляпы. Даже в незначительном для сюжета рисунке с Кокнаром переработаны стол и мебель. Чаще всего в его иллюстрациях менялась миледи (см. рис. 3, 4). Возможно, художнику она была настолько антипатична, что он так и не подобрал адекватный образ. Он постоянно меняет ее, и чем больше меняет, тем, похоже, меньше она ему нравится.

Сравнение европейской и русской традиций в иллюстрациях к «Трем мушкетерам» показывает, что сравнение двух школ предоставляет широкие перспективы культурологического изучения. Европейские художники акцентируют внимание на внешней стороне событий, передавая исторический колорит и динамику сюжета.

Русские иллюстраторы углубляются в психологию персонажей, добавляя произведению эмоциональную глубину и символизм. Оба подхода обогащают восприятие романа, предлагая читателям разнообразные пути к пониманию и оценке этой классической истории.



Рисунок 3 – Атос и миледи.  
Иван Кусков. Иллюстрация  
к изданию 1974 г.



Рисунок 4 – Атос и миледи.  
Иван Кусков. Иллюстрация  
к изданию 1978 г.

*Европейская традиция:*

1. Историческая достоверность. М. Лелуар и С. Гудечек, известны своим стремлением к максимальной исторической точности. Их иллюстрации детально воспроизводят костюмы, архитектуру и быт эпохи Людовика XIII.

2. Драматизм и динамика. Европейские иллюстрации часто фокусируются на драматических моментах романа. Дуэльные сцены, погони и сражения изображаются с особой энергией и напряжением. Художники стремятся передать движение и динамику событий, используя яркие контрасты света и тени.

3. Романтический стиль. Многие европейские иллюстрации выполнены в духе романтизма. Герои выглядят мужественными, благородными и романтичными. Это особенно заметно в работах художников конца XIX – начала XX веков, когда романтизм был на пике популярности.

4. Индивидуализация персонажей. Европейские художники уделяют много внимания созданию уникальных образов каждого персонажа. Атос, Портос, Арамис и д'Артаньян получают свои индивидуальные черты, которые подчеркивают их характеры и роли в сюжете.

#### *Русская традиция:*

1. Психологизм и глубина. Русские художники стремятся к передаче внутреннего мира персонажей. Их иллюстрации полны эмоций и психологической глубины. Персонажи изображаются не только внешне, но и внутренне, что позволяет читателю лучше понять их мотивации и чувства.

2. Экспрессивность и символизм. Русские иллюстрации часто используют символы и метафоры для усиления эмоционального воздействия. Например, темные тени могут символизировать внутреннюю борьбу героя, а яркий свет – надежду и веру в лучшее будущее.

3. Национальная идентичность. Русские художники нередко добавляют национальные элементы в свои работы. Это может проявляться в выборе цветовой палитры, особенностях пейзажей или бытовых деталей. Такие иллюстрации помогают читателю почувствовать связь с культурным контекстом страны.

4. Социальные аспекты. Русские иллюстраторы иногда акцентируют внимание на социальных аспектах романа. Например, они могут показать классовое неравенство или политическую обстановку того времени, что добавляет произведению дополнительного смысла.

#### *Общие черты:*

1. Любовь к деталям. Обе традиции уделяют большое внимание деталям. Европейские художники фокусируются на исторических деталях, в то время как русские – на эмоциональных и символических элементах.

2. Высокий уровень мастерства. Оба подхода демонстрируют высокий уровень технического мастерства. Художники обеих школ владеют различными графическими техниками и умеют передавать сложные эмоции и настроения через свои работы.

*Различия:*

1. Подход к персонажам. Европейские художники чаще всего изображают персонажей как идеальных героев, подчеркивая их мужество и благородство. Русские иллюстраторы, напротив, стремятся показать их внутренние конфликты и слабости, делая образы более человечными.

2. Стилистические различия. Европейские иллюстрации часто выполнены в классическом стиле, с упором на реализм и историческую достоверность. Русские иллюстрации могут быть более экспериментальными, использовать нестандартные ракурсы и стили, такие как импрессионизм или сюрреализм.

3. Эмоциональный акцент. Европейские иллюстрации больше ориентированы на внешнюю драму и динамику событий, в то время как русские – на внутреннее состояние персонажей и эмоциональные переживания.

Таким образом, каждая из традиций по-своему интерпретирует роман Дюма, раскрывая богатство его сюжета и мировосприятия через призму национальных культурных ценностей. Иллюстрации к роману отражают разнообразие для европейской и русской традиций искусства. Европейские иллюстраторы делали упор на динамику и эмоциональную насыщенность сцен, подчёркивая напряженность и драму моментов поединков, заговоров и интриг, и делали акцент на динамике и историчности событий. Тогда как русские мастера чаще фокусируются на декоративности и детализированности образов, передавая колорит эпохи через костюмы, архитектурные элементы и символические детали.

Оба подхода позволяют по-разному воспринимать произведение, обогащая его новым смыслом и впечатлением.

## Литература

1. Богданов В.П. Памятники искусства и историческая наука // Художественное образование и наука. 2015. № 4. С. 85–89.
2. Лелуар // Энциклопедический словарь. Санкт-Петербург: Брокгауз Ефрон, 1906. Т. доп. II. С. 69.
3. Дюма А. Три мушкетера / пер. с фр. Д. Лившиц, В. Вальдман, К. Ксанина; ил. М. Лелуара и С. Гудечека. Санкт-Петербург: Азбука, 2018. 736 с.
4. Дюма А. Три мушкетера / ил. И.С. Кускова. Москва: Детская литература, 1974. Серия «Библиотека приключений».
5. Дюма А. Три мушкетера / ил. И.С. Кускова. Москва: Детская литература, 1978. Серия «Библиотека мировой литературы для детей».
6. Иллюстрации Мориса Лелуара // LIVEJOURNAL. 01.11.2015. URL: <https://books-vitanova.livejournal.com/153561.html> (дата обращения: 24.03.2025).
7. Иллюстрации к Дюма // LIVEJOURNAL. 13.08.2008. URL: <https://verbinina.livejournal.com/106613.html> (дата обращения 24.03.2025).

# МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ИСТОРИЧЕСКОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

---

*Чистяков Роман Вячеславович,  
кандидат искусствоведения,  
доцент кафедры эстетического воспитания  
детей дошкольного возраста,  
Факультет дошкольной педагогики и психологии,  
Московский педагогический  
государственный университет*

## **ФОРТЕПИАННОЕ ТВОРЧЕСТВО М.К. ЧЮРЛЁНИСА В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ КОМПОЗИТОРА**

Творчество М.К. Чюрлёниса (1875–1911), выдающегося литовского композитора и художника, чрезвычайно богато смелыми замыслами, оригинальными идеями, оно глубоко едино по мироощущению, своеобразной эмоционально-психологической окрашенности. На формирование художественных идеалов и стремлений мастера, и сам процесс кристаллизации авторского стиля, существенно повлияли его обширные интересы. В творениях композитора можно увидеть символистские параллели с исканиями другого выдающегося музыкального гения – А.Н. Скрябина.

Среди увлечений Чюрлёниса можно отметить тягу к познаниям в области философии, психологии, религии, астрономии, жанровых взаимопроникновений музыки и живописи, изучение трудов мистиков Египта, Японии, Индии, спиритизма и гипноза. Непросто определить и конкретизировать его стилистико-жанровые особенности – здесь присутствуют и символизм, и модерн, и ар-нуво, и искусство Востока.

В фортепианном творчестве Чюрлёнис проявил себя наиболее самобытно, разработав свой собственный оригинальный полифонический стиль. Музыковед В.В. Ландсбергис называет его, ввиду основополагающей роли контрастного контрапункта, «принципиально бимелодическим» [2. С. 321]. М. Чюрлёнис, таким образом, существенно обновил жанр прелюдии и форму вариаций. Эти достижения, а также интереснейшие находки в сфере ладотонального, структурного мышления и ритмики, творчески запечатлённые в его опусах, делают зрелые фортепианные произведения Чюрлёниса значительным и примечательным вкладом в европейскую музыку начала XX века.

Эволюция творчества композитора происходила быстро. Первые шаги в сфере сочинения музыки Чюрлёнис сделал после окончания Варшавского музыкального института – тогда он создавал прелюдии и маленькие мазурки для фортепиано. В них проявились такие черты стиля Чюрлёниса, как широта линий и мелодизация фактуры, стремление не к внешнему виртуозному блеску, а к содержательности, искренности и простоте выражения. Прелюдии лета 1901 года, созданные в родной местности Друскининкай – это романтическая пейзажная лирика, исполненная теплоты и пронизанная народно-песенными литовскими интонациями. Простота выражения в них сочетается с некоторой изысканностью линейно-мелодического, ладового и структурного планов. Это перекликается, в частности, с высказыванием знаменитого пианиста и педагога, профессора Г.Г. Нейгауза о том, что настоящее искусство всегда изощрённо. Прелюдии 1904–1905 годов, включающие такие получившие известность пьесы, как «Соловей», «Осень» и «Отче наш», и также романтические по содержанию, отличаются уже значительно большей заострённостью гармонии, ритмики и фактуры. В это время Чюрлёнис пишет прелюдии и циклы вариаций, где применяет изобретённую им форму серийности (вариации *besacas* и прелюдии из *op. ЯЧ15*<sup>2</sup> и *ЯЧ16*, *ЯЧ op.15 №2 B-dur* и *ЯЧ op.16 №3 d-moll*). В этих

---

<sup>2</sup> ЯЧ – это классификация опусов, сделанная сестрой композитора, Ядвигой Чюрлёните.

произведениях ведущий и контрапунктирующий тематизм и сквозное развитие основной мелодической линии представляют собой многократное проведение неизменного ряда из нескольких звуков.

В прелюдиях 1906–1907 годов Чюрлёнис применяет новые, созданные им искусственные лады (прелюдия ВЛ 302, например, – в ней лад В, ключевые знаки си-бемоль, ля-бемоль, до-бемоль). Свою контрастную полифонию Чюрлёнис обогащает здесь приёмами полиметрии и полиритмией дыхания фраз, изысканным сочетанием интонаций хроматических и просторной, широкой интервалики (прелюдия ЯЧ op.26 №3, или ВЛ №310 соль минор).

Выразительностью контрапункта отмечены маленькие обработки для фортепиано литовских народных песен, предназначенные Чюрлёнисом для домашнего музицирования и педагогического репертуара. В 1908 году Чюрлёнис создаёт фортепианный цикл «Море» (не связанный с одноимённой симфонической поэмой), в котором композитор видел нечто «своё» и «новое». Помимо ладотональных и других особенностей стиля, здесь следует отметить, что ритмический элемент в этом произведении тесно и оригинально связан с динамическим и линейным: дробление и укрупнение длительностей создают естественное ускорение и замедление больших волн (в I и III частях). Во II части изысканный контрапункт заполняет многоплановое пространство арабесками и колористическими мазками, словно живописную картину.

Это произведение было впервые исполнено как «цикл маленьких пейзажей» в Санкт-Петербурге в начале 1909 года на «Вечере современной музыки», затем – на чествовании памяти композитора в Малом зале Петербургской консерватории в 1912 году. Известный музыкальный критик В.Г. Каратыгин писал тогда о «любопытно разработанных фонах», отмечая на них «мелодические рисунки», в которых удивительно остро выдвинуто преобладание орнаментальных мелодических линий: «К более традиционным музыкальным формам Чюрлёнис обращается в своих фугеттах. В них просматриваются, наряду с романтическими, неоклассические черты стиля (так же, как и в прозрачной чёткости структуры его последних

прелюдий). А в большой фуге *b-moll* Чюрленис отходит от классических канонов – он строит композицию на тритоновых тональных отношениях, обусловленных тональным своеобразием темы, а в дальнейшем – всю драматургию фуги, на переосмыслениях темы, сопровождаемой всё новыми контр-темами и свободными голосами. Интеллектуальная сосредоточенность этой большой фуги, затаённо-напряжённая эмоциональность, монументальность, богатство выразительных деталей взаимосвязаны глубоким внутренним единством содержания, оригинальностью, цельностью и совершенством формы».

Наиболее зрелый и завершающий этап творчества Чюрлениса представляют его прелюдии 1908-1909 годов. Прежние поиски и склонности композитора кристаллизуются в ясных и чётких формах; в них порывы фантазии сочетаются со строгой логикой изложения, импровизационное, непосредственное и в то же время интеллектуально тонкое высказывание, концентрация экспрессии при высокой содержательно-смысловой нагрузке каждой ноты и всех элементов структуры – всё это делает эти произведения выдающимися явлениями музыкального искусства.

Прелюдии Чюрлениса *op.19* очень необычны и по своему содержанию, интересны и в жанровом, и в фактурном плане. Также они довольно сложны и необычны в гармоническом и интонационном отношении – и фактура, и интонации здесь весьма заострены. Первая прелюдия написана в фактуре этюда, в беспокойно-подвижном характере, отличается холодно-сверкающим звучанием. В среднем разделе в *ре* мажоре на фоне непрерывных триольных фигураций в обеих партиях рук, в стилистике которых написана вся прелюдия, звучит вполне тональная песенная тема, тогда как крайние разделы лишены певучести, главное здесь – холодное, острое звучание, токкатная моторика (последние такты по звучанию вызывают ассоциации даже со стилем С.С. Прокофьева).

Вторая прелюдия *op.19*, написана в жанре *basso ostinato*. Она интересна своим довольно оригинальным ритмом – причудливым сочетанием разных ритмических фигур, объединённым общим кружащимся движением: здесь фигуры из триолей, из обычных восьмых,

из двух шестнадцатых с восьмой, и из обычных шестнадцатых. В среднем же разделе преобладает стихия триольного движения. Фигурации из нижнего, «тёмного» регистра постепенно завоёвывают более «светлые», происходит стремительное динамическое нагнетание. Двухголосная фактура с вкраплениями из двойных нот обогащается подголосками. Далее возвращается реприза, и в конце движение тормозится и останавливается в основной тональности ля минор.

Последняя из трёх прелюдий – «Соловей» – является подлинной жемчужиной в жанре фортепианной миниатюры. Поразительное интонационное и ритмическое разнообразие, импровизационность, непредсказуемость отличает эту маленькую прелюдию. Возникает звуковой и, пожалуй, зримый образ скромной серой птички – соловья, который чарует своим прекраснейшим пением. Звукоизобразительно представлены и ноты с форшлагами и паузами, и замысловатые хроматизмы, и короткие попевки с восходящими октавными ходами и с нисходящими гаммами, и «чириканья» нисходящих секунд, изложенных парами тридцать вторых, и трели в разных регистрах, и двойные ноты с форшлагами, и репетиции – показан практически весь спектр ритмических сочетаний. В конце маленький мотивчик, родственный, возможно и по случайности, а не композиторскому замыслу, с мотивом знаменитой пьесы Л. ван Бетховена «К Элизе». Аккомпанирующий бас, пронизывающий всю пьесу сквозным образом, заканчивается несколькими звуками позже, как умолкает «птичка». Возникает необыкновенное, обострённое чувство красоты, столь поэтичного вечернего лесного пейзажа с соловьём.

Фортепианные произведения Чюрлёниса, за исключением трёх его ранних пьес, не издавались при жизни автора, не отшлифовывались и порой даже не записывались до конца. Реставрировали такие сочинения, восстанавливали и досочиняли репризы уже позже редакторы – С. Шимкус, и особенно Я. Чюрлёните. В современных сборниках сочинений Чюрлёниса такие вставки выделены более мелкими нотами и специально оговариваются. Темповые, штриховые, динамические обозначения – исключительная редкость в рукописях Чюрлёниса. Поэтому такие авторские указания бережно

сохраняются в современных изданиях и отмечаются в комментариях. Соответственно, все остальные обозначения агогики – темповые, штриховые, динамические, принадлежат редакторам.

Исполнение фортепианных произведений Чюрлёниса – весьма непростая задача для пианиста. Его произведения предъявляют к исполнителю много разнообразных требований. Помимо элементарной грамотности интерпретации, пианист, играющий произведения Чюрлёниса разных жанров, должен обладать сложным комплексом профессиональных умений и технических навыков. Это и чтение с листа, и умение работать с полифонией, и способность к длительной, напряжённой концентрации внимания, и умение анализировать форму произведения, разбираться в жанрах фортепианной музыки. А также, что немаловажно, дифференцированно слышать фактурные пласты в их динамических и тембровых соотношениях. Сюда входит искусство звукоизвлечения, интонирования, артикуляции и педализации. Соотношение эмоционального и рационального, интеллектуального – тоже являются значимой задачей, которую ставят перед исполнителем произведения Чюрлёниса. Кроме того, необходимо ознакомиться с его симфоническими, камерными, вокальными, хоровыми произведениями, и, конечно, знать его живописные творения, изучать его эстетические стремления, мировоззрение и творческие склонности.

Произведения Чюрлёниса – как его ранние, так и принадлежащие среднему и позднему периодам творчества, технически сложны и требуют специальной пианистической работы. В приоритете стоит отметить искусство владения кантиленой, полифонией, пальцевую беглость, гибкость, владение динамическими и тембровыми ресурсами рояля, должную пианистическую свободу, искусство *rubato*. Очень важно для исполнителя уметь чувствовать характер каждого конкретного произведения Чюрлёниса, понимать его индивидуально-художественное своеобразие, слышать и находить тонкие характерные черты, присущие именно этому произведению. Но одновременно с этим нужно определять то общее, типичное, что объединяет творения одного или нескольких жанров и форм.

Ещё одна важная проблема – это творческое воображение, возможность мыслить художественными образами, понимать и знать эстетические идеалы той эпохи, в которой творил великий литовский гений. И среди всех перечисленных особенностей и чертам его стиля, безусловно, стоит особо отметить тесную органичную связь с литовской народной музыкой – её интонациями наполнена музыка Чюрлёниса, в ней он черпал, как и в родной природе, творческое вдохновение. Чюрлёнис по своей творческой индивидуальности – именно литовец, каковым он себя и ощущал. В том числе по этой причине он оказал большое влияние на следующие поколения композиторов Литвы, а также ряд европейских композиторов, как и на развитие музыкальной и художественной культуры в целом, оставаясь при этом мыслителем, и уникальным явлением в музыке и живописи.

Таким образом, музыкальное творчество М.К. Чюрлёниса, являющееся отражением его многогранной личности, создало целый пласт сочинений в жанре фортепианной миниатюры, которые стали отражением его философских, эстетических и космологических исканий, ярко переданных в образах, наполненных звукоизобразительностью и даже кинематографичностью. Преломляя широкий спектр сложившихся приёмов пианистической игры, он следует традициям русского и западноевропейского романтизма, прежде всего выраженного в аллюзиях на творения Ф. Шопена и П. Чайковского. Но поиски стилистически сближают сочинения композитора с направлениями нового времени, в числе которых различные вариации символизма и модерна, а также активно развивают тенденции зарождающегося сериализма и полифонические формы наступившего столетия, образуя совершенно уникальный и неповторимый стиль столь необычного автора, личность которого существенно повлияла на развитие искусства XX века.

### Литература

1. Коляденко Н.П. Синестетичность музыкально-художественного сознания (на материале искусства XX века). Новосибирск, 2005. 392 с.

2. Ландсбергис В.В. Соната весны. Творчество М.К. Чюрлениса. Л.: Музыка, 1971. 326 с.

3. Лосева С.Н. Синестетичность музыкальной живописи М. Чюрлениса // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 44. С. 94–98.

4. Лосева С.Н. Творческое наследие М. Чюрлениса: синестетический аспект исследования модели музыкальной одаренности // Педагогика искусства. 2019. № 1. С. 126–131.

5. Орлов Г.А. Психологические механизмы музыкального восприятия // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 2. Л.: Музгиз, 1963. С. 181–215.

6. Федотов В.М. Музыкальные основы творческого метода Чюрлениса. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1989. 160 с.

*Исаков Николай Александрович*

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,*

*кафедра теории и истории музыки,*

*аспирант, 2 курс*

*Научный руководитель –*

*кандидат искусствоведения, доцент*

*Валитова Марина Галиевна*

**ИЗ ИСТОРИИ МОСКОВСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ.  
ТРИ ПОЭМЫ ДЛЯ ГИТАРЫ  
«НА РОДИНЕ ГАРСИИ ЛОРКИ» Т.Г. СМИРНОВОЙ**

Татьяна Георгиевна Смирнова (1941-2018) – заслуженный деятель искусств РСФСР, профессор МГК им. П.И. Чайковского, Кавалер ордена Дружбы, российский композитор, педагог и незаурядная пианистка. На протяжении жизни Т.Г. Смирнова вела активную исполнительскую, композиторскую и просветительскую деятельность, выступала с концертами в Чехословакии, Швеции, Югославии, Германии и Италии. В творческом наследии композитора свыше пятисот сочинений в разных жанрах. Разнообразие исполнительских составов и богатство тембровых сочетаний простирается от оперной и симфонической музыки к хоровой, камерно-вокальной и камерно-инструментальной. В творчестве Т.Г. Смирновой воплотилась открытость и восприимчивость к культурам разных стран и национальностей, эпох и стилей.

Творческая судьба Т.Г. Смирновой крепко связана с Московской консерваторией. В Академическом музыкальном училище при консерватории Т.Г. Смирнова обучалась в классе фортепиано у Аврелиана Григорьевича Руббаха, который в свое время был студентом и аспирантом Ф.М. Blumenфельда. После окончания училища в 1960-м году Татьяна Георгиевна продолжила обучение в консерватории, где училась в классе выдающегося представителя русской исполнительской школы Якова Израилевича Зака.

Ученик Г.Г. Нейгауза и К.Н. Игумнова, народный артист СССР, Я.И. Зак выделялся «энциклопедической образованностью в области музыки, литературы, архитектуры, философии, точных наук» [1]. Особое внимание Я.И. Зак уделял развитию общей культуры учащихся и воспитал плеяду блестящих музыкантов. Его учениками были Н.А. Петров, Э.К. Вирсаладзе, М.А. Межлумов, Н.С. Николаева, М.А. Меерович, В.Г. Агафонников.

В процессе обучения у Я.И. Зака студенты нередко увлекались сочинительством и становились композиторами. Так произошло и с Т.Г. Смирновой, которая с ранних лет тяготела к композиции и занималась с выдающимся педагогом, знаменитым советским композитором Юрием Александровичем Шапориным, наставником А.М. Волконского, Р.К. Щедрина и Э.Н. Артемьева.

В 1968 году Татьяна Георгиевна окончила Московскую консерваторию по классу композиции у Евгения Кирилловича Голубева. В числе его учеников такие известные композиторы, как А.Г. Шнитке, А.Я. Эшпай, Т.П. Николаева, В.И. Кривцов, А.Н. Холминов, в ряду которых достойное место занимает и Татьяна Георгиевна.

С 1994 года Т.Г. Смирнова была профессором Московской консерватории. Богатый опыт музыканта был запечатлен в «Русской школе игры на фортепиано» [3] (1998). В 2015 году в Москве вышла книга «Татьяна Смирнова. Изломы судьбы. Автобиографические зарисовки. Грани творчества. Статьи, исследования, очерки, интервью» [2].

В панораме композиторского наследия Т.Г. Смирновой выделяется тяготение к программности и обращение к романтическим жанрам, среди которых особое место занимает поэма. Композитору принадлежит ряд поэм для разнообразных исполнительских составов. Среди сочинений для разных инструментов выделим гитарные: Этюд-пьеса на народную тему, Пять пьес для ансамбля гитар. Наиболее значимым является цикл Три поэмы для гитары *solo* «На родине Гарсии Лорки».

Жанр поэмы в истории музыки сравнительно молод, а в истории гитары особенно. Композиторы стали называть поэмами свои сочинения для гитары только во второй половине XX века, и Т.Г. Смирнова – в числе первых экспериментаторов.

Сохранилась аудиозаписи концерта Т.Г. Смирновой, где автор каждую из трех поэм предваряет чтением стихотворения Ф. Гарсии Лорки, настраивая слушателей на восприятие и приоткрывая образный строй музыкального сочинения. Первые два стихотворения взяты из «Поэмы о канте хондо» – это «Балладилья о трех реках» (пер. В. Столбова) и «Тишина» (пер. И. Тыняновой), а третье – «Танец» (в саду Петенеры, пер. М. Самаева).

Образно богатые стихотворения Ф. Гарсии Лорки определяют яркий колорит и разнообразие средств музыкальной выразительности. Музыкальный текст изобилует авторскими обозначениями характера звучания, градациями динамических нюансов, различных штрихов, расстановкой фермат, цезур и пауз, темповых изменений и агогических отклонений.

В поэмах широко используются возможности гитары от одногласных мелодий до полнозвучных аккордов, раскрываются все регистры диапазона инструмента, динамическая звучность простирается от *pp* до *ff*, расцвечивают звучание поэм характерные для гитары приемы пиццикато и расгеадо, звучание флажолетов, различные виды мелизмов и штрихов.

Три поэмы для гитары «На родине Гарсии Лорки» представляют собой единый цикл. Первая поэма в свободном импровизационно-фантазийном характере является характерным зачином и подготавливает последующие части. Вторая поэма написана в духе лирического *Andante* и напоминает медленные части сонатно-симфонических циклов своей размеренностью, напевностью. Третья поэма является бравурным завершением цикла и содержит драматургическую кульминацию.

Первая поэма (*rubato*) написана в простой трехчастной форме с серединой развивающего типа и динамизированной репризой. В ней преобладают образы возвышенной грусти, воспоминаний и мечтательности. Автор обращается к испанскому стилю пения канте хондо, что ощущается с первых нот в выразительном монодическом зачине. Его поддерживают роскошные арпеджированные аккорды в характерном испанском стиле (см. рис. 1).

# НА РОДИНЕ ГАРСИИ ЛОРКИ

## Три поэмы

Т. СМЕРНОВА

Rubato [Свободно]

1. Исполнительская редакция А. Мартынова

Рисунок 1 – Т.Г. Смирнова. Три поэмы для гитары solo.

Поэма № 1, первая тема

Рисунок 2 – Т.Г. Смирнова Три поэмы для гитары solo.

Поэма №1, элементы квантового ритма

В поэме трижды, по разу в каждой из частей, встречается квантовая ритмическая организация уменьшающихся длительностей на одном звуке с нарастанием динамической звучности (см. рис. 2). На записи поэмы в присутствии автора исполнитель заменил конкретную звуковысотность на применение перкуссионных приемов по

корпусу гитары. Эти красочные фрагменты ассоциируются с характерными для фламенко танцевальным элементом и воспроизводят образ дроби каблуками – «*sapateado*». Ускоряющиеся «дроби» танцевального элемента вызывают ощущение эмоционального нагнетания и подводят к более высокому уровню экспрессии. Расположены эти элементы в драматургически важных местах формы.

Вторая поэма (*semplice, moderato*) написана в простой трехчастной форме с контрастной серединой и сокращенной репризой. Крайние части второй поэмы спокойны, созерцательны и текучи (см. рис. 3). Длинная, плавная мелодия звучит умеренно, просто и благородно на фоне плавных фигураций восьмыми. Вторая часть более подвижна, сопровождается аккомпанементом триолями, ритмически более свободна, построена на новом материале и неустойчивостью напоминает эпизод. Так, между частями поэмы создан контраст по ряду параметров: характеру, темпу, метро-ритму и тембру.

## 2.

*Semplice, moderato* [Просто, умеренно]

Рисунок 3 – Т.Г. Смирнова Три поэмы для гитары *solo*.

Поэма №2, главная тема.

Третья поэма (*allegretto ritmico*) основана на энергичной теме, в которой акцентирована токатность в ритмичных, оживленных потоках восьмыми длительностями, как бы пробегающих по всем регистрам инструмента. Как и в первой поэме, важным элементом исходного материала является поэмы фактурное противопоставление монодии и аккордового элемента. В процессе развития это сопоставление будет обостряться внезапной сменой динамики. Третья поэма представляет собой вариант формы рондо АВА<sub>1</sub>-С-А<sub>2</sub>-С<sub>1</sub>-А<sub>3</sub>. Музыкальный материал раздела А преобразуется по принципам вариационного и вариантного развития на материале первых двух предложений (см. рис. 4).

### 3.

*Allegretto ritmico* [Оживленно, ритмично]

Рисунок 4 – Т.Г. Смирнова. Три поэмы для гитары *solo*.  
Поэма №3, главная тема (А).

В трех поэмах особенно ярко обнаружили себя поэменные принципы – контрастное сопоставление эпизодов по характеру, темпу, динамике и способам звукоизвлечения. Однако, на первый план выходит программность – испанская поэзия как стилевой ориентир. Композитор указывает источники своего вдохновения, стихотворения Ф.Г. Лорки, что помогает исполнителю глубже проникнуть в авторский

замысел и создать выразительную трактовку сочинения. Образ гитары предстает в фольклорном испанском духе, выразительно подчеркивая как кантиленные возможности инструмента, так и его виртуозные свойства.

Композиторская деятельность Т.Г. Смирновой имела важное значение в расширении репертуара для разных инструментов. Подчеркнем создание сочинений для гитары в жанре поэмы, что является новой страницей в репертуаре для этого инструмента.

### **Литература**

1. Зак Яков Израилевич // Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского. URL: <http://www.mosconsv.ru/ru/person/128391> (дата обращения: 08.04.2025).

2. Лихачева И.В. Татьяна Смирнова. Изломы судьбы. Автобиографические зарисовки. Грани творчества. Статьи, исследования, очерки, интервью. Москва: Композитор, 2015.

3. Смирнова (Шульц) Т. Русская школа игры на фортепиано Москва: Кудесники, 1998.

*Лю Сяхань*

*г. Цицикар (Хэйлуницзян, КНР)*

*Цицикарский университет, преподаватель*

*Научный руководитель –*

*доктор искусствоведения, профессор*

*Долинская Елена Борисовна*

## **СЕРГЕЙ СЛОНИМСКИЙ О ТЕМЕ ВОСТОКА В ТВОРЧЕСТВЕ ПЕТЕРБУРГСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ**

Сергей Михайлович Слонимский (1932-2020), выдающийся российский композитор, пианист, педагог, известен, прежде всего, как крупнейший симфонист второй половины XX – начала XXI вв.

«Северный Леонардо» [1. С. 7], так называл его друг и коллега Роман Леденёв, на протяжении всего творческого пути тяготел к масштабным формам и идеям, а также совмещал различные сферы деятельности: композиция, исполнительство и педагогика.

В своей музыке композитор развивал идеи кумиров, петербургских композиторов-кучкистов XIX века, в первую очередь, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, а также выпускников Петербургской консерватории XX века – Н.Я. Мясковского, С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича.

Так, Слонимский опирается на традиции русской национальной мелодики, обращается к фольклору разных стран, вплетая мелодии в сложные полифонические формы. «Северный Леонардо» пишет сложноладовым языком, по примеру своих предшественников создаёт масштабные драматические полотна, размышляя о судьбах Родины.

С 1956 года Слонимский начал работать в родной консерватории. Среди его учеников, выдающиеся музыканты и исследователи А.В. Вульфсон, А.П. Милка, дирижеры Ю.И. Симонов и В.А. Чернушенко, композиторы В. Кобекин, А. Танонов, Н. Хрущёва, а также американец Тимоти Данн, иранец Мехди Хоссейни и многие другие [2].

Значительный вклад в русскую музыкальную педагогику Сергей Михайлович внес как автор философских эссе и крупных монографий по проблемам истории и теории музыкального искусства: это «Бурлески, элегии, дифирамбы» [3], «Мысли о композиторском ремесле» [5], «Свободный диссонанс: очерки о русской музыке» [6].

В фундаментальной монографии «Мелодика» (2018 г.) Слонимский рассматривает процесс эволюции мелодических стилей разных народов и стран, от древнейших образцов до современности. Помимо прочего, автор выводит новое, современное определение объекта своей работы: *«Мелодия – это величайшая тайна музыкального творчества, воплощение основы музыкального образа и музыкальной мысли произведения средствами индивидуально-неповторимого целостного динамического сопряжения различных тонов и ритмических длительностей одного, основного голоса произведения и его частей»* [4. С. 13]. Данное определение демонстрирует приверженность традициям русской научной мысли.

Многие страницы «Мелодики» посвящены петербургским композиторам, предшественникам С.М. Слонимского. В мелодике русских композиторов автор выявляет синтез различных влияний – русского фольклора, музыки европейских романтиков и восточного элемента. Множество тонких наблюдений складываются в широчайшую панораму ориентальной музыки в русской культуре XIX-XX веков. Слонимский приходит к выводу о том, что интонационный строй композиторских стилей в России невозможен без многоэлементного синтеза различных традиций, в том числе восточных.

Сергей Михайлович приводит в пример музыку М.И. Глинки, А.Г. Рубинштейна, М.А. Балакирева, А.П. Бородина и Н.А. Римского-Корсакова и многих других.

Так, в качестве одного из первых ярких примеров ориентализма Слонимский анализирует мелодический облик «Демона» А.Г. Рубинштейна (см. рис. 1). Автор пишет: «В том же “Демоне”, однако, есть восточные танцы, чья мелодика не осталась без воздействия на ориентальные интонации Мусоргского, например, в Пляске персидок в «Хованщине» Римского-Корсакова» [4. С. 166].

215 [Allegro] **А. Рубинштейн. Восточные танцы из оперы «Демон»**

Рисунок 1 – А. Рубинштейн. Восточные танцы из оперы «Демон»

В качестве яркого ориентального примера Автор указывает на «Персидские песни» Рубинштейна (см. рис. 2): «Песни прекрасны. Их мелодика сугубо ориентальна, благородна и полна распевов, близких некоторым жанрам подлинного фольклора Центральной Азии» [4. С. 13].

216 *Andante* **А. Рубинштейн. «Зулейка» из цикла «Персидские песни»**

Рисунок 2 – А. Рубинштейн. «Зулейка» из цикла «Персидские песни»

Относительно основателя «Могучей кучки» Сергей Михайлович отмечает, что мелодический стиль М.А. Балакирева содержит несколько интонационных слоёв: лирика городского романса, шопеновская «быстрая мелодия» певучих ажурных фигураций, а также восточные лады. Слонимский выделяет романс «Песню Селима» на стихи Лермонтова, где используется минорный пентакхорд с повышенной IV ступенью и увеличенной секундой (см. рис. 3).

223 *Allegretto* **М. Балакирев. Песня Селима**

Рисунок 3 – М. Балакирев. Песня Селима

Также в «Исламее» и «Тамаре» выявлены кавказские малообъёмные напевы, повторяющиеся оstinato. Автор охарактеризовал их как «терпкие». В качестве лейтгармонии используется аккорд нетерцово́й структуры, подчеркивающий ориентальный колорит, терпкость, напряжённость – квартаккорд (от баса к верхнему тону V-I-IV-VI-II ступени) с элементами пентатоники. Также, например, стиль романса «Золотая рыбка» Балакирева соединяет одновременно и восточные, и фантастические краски. Романс «Грузинская песня» содержит обороты мелодического мажора и минора с повышенной IV ступенью [4. С. 176].

Автор проникательно подмечает, что мелодический стиль Балакирева оказал значительное влияние на облик музыки его учеников: на мелодику половецких сцен «Князя Игоря» Бородина и «Шехеразаду» Римского-Корсакова.

Далее автор приводит наблюдения за стилем А.П. Бородина. Русская и восточная мелодии его поэмы «В Средней Азии» сочинены сразу в двойном контрапункте. Русская тема – спокойная квинтовая попевка; восточная – страстный напев, с пунктирным ритмом и триольным мелодическим орнаментом. Слонимский пишет: «Бородин – мастер продолжающих мелодических фраз. Они придают целостную широту его естественно развёртывающемуся мел осу – и русскому, и восточному по интонационному складу». Он использует попевки с пентатоникой и синкопами, виртуозную орнаментику с резкими переченьями второй высокой и низкой ступени, перевёрнутый пунктир (две шестнадцатых – четверть с точкой). Последнее готовит ритмику Бартока и Стравинского» [4. С. 177].

Наблюдая за стилем Н.А. Римского-Корсакова Слонимский, использует термин «полиладовость». Так, например, в «Шехерезаде» Николай Андреевич использует дорийский лад с нисходящим орнаментом триолей (лейтмотив Шехерезады), в финале – неистовый плясовой ритм оstinato и малообъёмные попевки. В «Золотом петушке» – звукоряд с двумя увеличенными секундами (Шемаханская царица), трезвучия далёких тональностей *staccato* Звездочёта. Также Римский-Корсаков использует минор с четвёртой повышенной

и пентатонику в начале Песни Индийского гостя, где в припеве появляются хроматические звукоряды [4. С. 181].

Так, пытливый взгляд композитора-исследователя освещает такие сложные вопросы как синтез различных традиций в петербургской композиторской школе. Современным музыкантам он помогает заново открыть и глубже понять всю красоту и сложность музыки XIX-XX веков.

### Литература

1. Долинская Е.Б. Музыкальная галактика Сергея Слонимского. СПб., 2018.

2. Слонимский, Сергей Михайлович (1932–2020) // Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова. URL: <https://www.conservatory.ru/esweb/slonimskiy-sergey-mikhailovich-1932-2020> (дата обращения 11.03.2025).

3. Слонимский С.М. Бурлески, элегии, дифирамбы в презренной прозе. СПб.: Композитор, 2013.

4. Слонимский С.М. Мелодика. СПб.: Композитор, 2018.

5. Слонимский С.М. Мысли о композиторском ремесле. СПб.: Композитор, 2006.

6. Слонимский С.М. Свободный диссонанс: очерки о русской музыке. СПб.: Композитор, 2004.

**Кортунова Ирина Вячеславовна**

*г. Москва,*

*Московский педагогический государственный университет,  
кафедра эстетического воспитания детей дошкольного возраста*

*студент, 4 курс*

*Научный руководитель –*

*кандидат искусствоведения, доцент*

**Чистяков Роман Вячеславович**

## **СРАВНЕНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ ФОРТЕПИАННОЙ СОНАТЫ**

### **«I.X.1905. С УЛИЦЫ» ЛЕОША ЯНАЧЕКА**

Интерпретация музыкального произведения представляет собой процесс его истолкования, постижения целостного смысла произведения, художественного образа, идеи и концепции. В процессе интерпретации исполнителем воссоздаётся то, что было задумано композитором и зафиксировано им в нотном тексте. Однако нотная запись довольно условна, отсюда и возникает множественность исполнительских трактовок. Большую роль в создании интерпретации играет также творческая индивидуальность исполнителя и его собственное отношение к музыкальному произведению. В данной статье предпринимается попытка показать на примере анализа фортепианной сонаты «I.X.1905. С улицы» Л. Яначека практическую значимость и важность подробного изучения авторского текста.

Это произведение представляет собой хронику исторических событий, которые произошли в чешском городе Брно. 1 октября 1905 года состоялась демонстрация, требования которой заключались в открытии второго чешского университета. Во время столкновения был убит рабочий Франтишек Павлик. Яначек, под сильным впечатлением от случившегося, написал сонату «I.X.1905. С улицы» и посвятил ее памяти Франтишека [1].

Проблема интерпретации произведения наиболее актуальна, так как на данный момент соната «I.X.1905. С улицы» Л. Яначека всё чаще звучит в самых разных исполнениях. На известном сайте

классической музыки *classic.online.ru* размещены больше двадцати записей сонаты разных лет в исполнении отечественных и западных пианистов.

Для сравнительного анализа представлены три исполнения: Николая Луганского (2008 г.), Андраша Шиффа (2020 г.), Хокона Эустбё (1980 г.). Данным выбором автор намерен показать отношение к музыке Яначека представителей различных фортепианных школ: отечественной и двух зарубежных: Н. Луганский – представитель русской пианистической школы, А. Шифф – венгерской, Х. Эустбё – норвежской, а также различное время исполнения произведений: 1980, 2008 и 2020 годы. Каждая интерпретация ярко показывает индивидуальность трактовки исполнителем нотного текста.

В концертной записи 2008 года сонаты «I.X.1905. С улицы» Л. Яначека Николай Луганский раскрывает перед слушателем всё многообразие звуковой палитры произведения. В главной партии Луганский удачно создаёт «ощущение предчувствия» путём контрастного сопоставления трёх элементов: ровных восьмых, «врывающихся» шестнадцатых и молящих интонаций. Этот приём раскрывает замысел композитора. Ведь, по мнению Л. Майлинговой, «композитор осознанно опирается в своей музыке на контрасты... Это ведёт к чрезвычайной плотности, но и некоторой эскизности музыки» [2. С. 92].

Повторяя главную тему с тревожным аккомпанементом в левой руке, исполнитель ярко приводит кульминации экспозиции, которая нетипично для сонатной формы проходит в связующей партии. После виртуозно исполненных трелей, Н. Луганский делает небольшую цезуру перед хоралом побочной партии, отделяя «мечту от реальности» и создаёт эфемерное ощущение воспоминаний, чувства светлой ностальгии, которое прерывается интонацией борьбы.

В разработке Луганский мастерски отмечает полифоничность структуры, переплетая темы из экспозиции. Громогласный возглас в басу, животрепещущая пауза и обрушивающаяся главная тема в репризе, которая даёт понять «мир прежним уже не будет». Побочная партия в исполнении Николая Львовича звучит необычайно

выразительно и трепетно, ведь она превратилась в ещё более далёкое воспоминание. Особое внимание Луганский обращает на прерванный оборот, играя его динамике *pp*. Заключительная партия будто продолжает дальнейшее развитие, но выделение исполнителем «пустой» октавы в басу создаёт ощущение неизбежного. Заключительный аккорд звучит холодно и отдалённо.

Вторую часть Луганский исполняет строго со всеми динамическими и метроритмическими указаниями авторского текста. Потому в его исполнении чётко прослеживается жанровая особенность музыки – траурный марш, но несколько искажённый за счёт паузы на сильную долю, соблюдением которой отмечена игра Луганским данной части.

Андраш Шифф в записи 2020 года трактует музыку Яначека схоже с записью Луганского, с «предельной экзатичностью романтического толка» [1. С. 9].

Главная тема звучит с нарастающей динамикой. Необыкновенно ясно озвучены все темы, Шифф использует достаточно мало педали, делая акцент на полиритмии изложения во втором проведении главной и связующей партиях. Побочная партия звучит просто и ясно, являясь зачатком интонаций заключительной партии, без эфемерной мечтательности Луганского.

Постепенно подводя к кульминации, пианист акцентирует призывные интонации в левой руке, которые уже на пике музыкального развития исполнены Шиффом ярко и звонко. В репризе он пользуется теми же приемами: минимум педали при чёткости артикуляции.

Вторую часть Андраш Шифф выдерживает в скорбном настроении с ярчайшей эмоциональной кульминацией. В репризе добавляющие аккорды Шифф играет особо нарочито, подчёркивая их пунктирную основу. Выбор темпа пианиста более сдержанный, чем у Луганского, что даёт ещё более сильно прочувствовать трагизм этой музыки.

Хокон Эустбё, напротив, в своём исполнении 1980 года сохраняет состояние отстранённости, отчуждённости, граничащей с отчаянием.

Три элемента главной партии Хокон Эустбё исполняет, отделяя каждый друг от друга, будто представляя три разных образа: одинокого героя, его борьбы и в конце, просьбы о пощаде. Мелодия главной партии в исполнении пианиста придаёт музыке (учитывая гармоническое сопровождение) состояние задумчивости, а в сочетании с душевным волнением – тревогу, предчувствие некой опасности. Динамика развивается постепенно, издали, кульминацию Эустбё выделяет небольшим замедлением. Хорал в побочной партии слышится максимально сдержанно и строго.

В разработке Эустбё снова пользуется приёмом контрастного сопоставления двух элементов, возвращая ощущение отстраненности. Кульминация исполнена с таким отчаянием, что становится понятно – герой уже смирился со своей судьбой, а реприза это только подтверждает. Исполняя трели, Хокон Эустбё снова делает замедление, уже большее, нежели в экспозиции. Такой приём будто отдаляет следующую за ними побочную партию. Завершается часть в динамике *ppp* максимально холодно и отчуждённо.

Во второй части Эустбё делает как акцент на пунктирной основе музыкального изложения, беря более подвижный темп, нежели Луганский и Шифф. Во втором разделе вспыхивают светлые чувства, хотя в них всё ещё звучат интонации скорби из-за повторяющихся аккордов, которые он акцентирует. Таким же приёмом исполнитель пользуется и в репризе, только выделяя аккорды сильнее, что делает эту часть ещё более траурной.

«Предчувствие» Эустбё явно наиболее болезненное, мучительное, а «Смерть» исполнена с полным принятием судьбы лирического героя.

Подводя итог, можно сделать вывод, что каждая исполнительская концепция по-своему убедительна. Сравнение интерпретаций произведения помогает увидеть многообразие трактовок и различные прочтения авторского текста. А их исследование даёт возможность пианистам находить приёмы для воплощения художественно-смысловых особенностей сонаты Леоша Яначека «I.X.1905. С улицы».

Три рассмотренные интерпретации позволяют проанализировать музыкально-выразительные средства, которыми пользуются выдающиеся исполнители. То, какое эмоциональное воздействие произведение оказывает на слушателя как в аспекте общей трактовки переживания социального события, так и в более детальном плане. Ведь, по мнению М. Черногорски: «Эмоциональность Яначека не была романтически субъективной... Её инспирирующим источником всегда являлась окружающая действительность...» [3. С. 97].

Соната Леоша Яначека «I.X.1905. С улицы» несёт в себе большой потенциал для творческой связи артиста с публикой. Исполнители разными путями доказывают необходимость рассматривать новые традиции интерпретации фортепианной музыки. Таким образом, соната раскрывается как драматическое произведение, выразительное по содержанию и масштабное по задумке. А выявление особенностей стиля Л. Яначека даёт обширные возможности для проявления мастерства исполнителей-интерпретаторов.

### **Литература**

1. Бухтояров А. И бездны мрачной на краю... // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2020. № 7.
2. Майлингова Л. Фортепианные произведения Л. Яначека. М.: Музыка, 1986.
3. Черногорска М. Леош Яначек. Прага: Государственное музыкальное издательство, 1966.

*Научное издание*

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН  
В ВУЗЕ ИСКУССТВ

Материалы V открытой научно-практической конференции  
молодых ученых

г. Москва

Российская государственная специализированная академия искусств  
28 марта 2025 г.

Корректор – *А.Г. Суворова*

Сертификат соответствия № РОСС RU.AB51.HO5316

Подписано в печать 03.09.2025. Формат 60x90 1/16  
Печать цифровая. Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 7,94  
Тираж 500 экз. Заказ №

Издательско-торговая корпорация «Дашков и К<sup>о</sup>»  
129347, Москва, Ярославское шоссе, д. 142, к. 732  
Тел.: 8 (495) 668-12-30, 8 (499) 182-01-58  
E-mail: sales@dashkov.ru – отдел продаж;  
office@dashkov.ru – офис; <http://www.dashkov.ru>

Отпечатано в полном соответствии с качеством  
предоставленных материалов в ООО «Фотоэксперт»  
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42,  
корп. 5, эт. 1, пом. I, ком. 6.3-23Н

ISBN 978-5-394-06400-5

