

Министерство культуры Российской Федерации
*Российская государственная специализированная
академия искусств*
Театральный институт имени Бориса Щукина
Высшее театральное училище (институт) им. М.С. Щепкина

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ ИСКУССТВ

Материалы
VI Международной научно-практической конференции
магистрантов, ассистентов-стажеров и аспирантов

г. Москва

3 апреля 2026 г.

Москва
Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°»
2026

УДК 376
ББК 74.268.5
М54

Рецензенты:

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

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

Редактор-составитель:

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

Редакционная коллегия:

М.Г. Валитова – кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры теории и истории музыки РГСАИ;

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

Н.С. Диденко – кандидат философских наук, профессор, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин РГСАИ;

Т.В. Козлова – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин РГСАИ.

На обложке:

А. Иванченко «Городской пейзаж», линогравюра

М54 Методика преподавания специальных дисциплин в вузе искусств : материалы VI Международной научно-практической конференции магистрантов, ассистентов-стажеров и аспирантов, г. Москва, 3 апреля 2026 г. / ред.-сост.: Н.А. Филатова ; Российская государственная специализированная академия искусств. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2026. – 192 с.
ISBN 978-5-394-06610-8.

Статьи, включенные в сборник, подготовлены на основе докладов VI Международной научно-практической конференции магистрантов, ассистентов-стажеров и аспирантов, представлявших творческие вузы России и Китая. Тематика статей достаточно обширна: методика преподавания театрального, музыкального и изобразительного искусства, теория и история искусства, проблемы инклюзивного творчества и образования.

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

ISBN 978-5-394-06610-8

© Коллектив авторов, 2026

© ООО «ИТК «Дашков и К°», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	6
ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО.....	8
<i>Жукова Т. В.</i> Роль и значение самостоятельной работы студентов первого года обучения в театральном институте имени Бориса Щукина	8
<i>Попова А. А.</i> Телесный опыт как основа подхода к пластическому воспитанию будущего актера	19
<i>Сибирякова Н. П.</i> Соматическая практика как вспомогательный инструмент актера в изучении пластических дисциплин	28
<i>Шевченко В. А.</i> Исторические аспекты танцевальных кинонаблюдений в современном театральном образовании	38
<i>Науменко В. А.</i> Путь к творческой свободе актера: тренинг на основе методики М.А. Чехова	45
<i>Мурашев Д. Е.</i> Организация самостоятельной работы над ролью в процессе профессиональной адаптации начинающего актера в театре	54
<i>Черниговская И. Б.</i> Междисциплинарный подход в театральной педагогике: к воспитанию синтетического актера	67
<i>Булычева А. В.</i> Отличительные особенности речевого и вокального звучания и их применение в театральном образовании	72

<i>Серебренникова В. А.</i> Кинолента видений как один из элементов работы над текстом на занятиях по сценической речи со студентами колледжа искусств.....	83
<i>Зангиева А. К.</i> Специфика работы педагога-хореографа в театре танца в кадетском корпусе	90
<i>Солохина К. А.</i> Современный танцтеатр как синтез хореографии и драматургии	96
<i>Сун Вэй.</i> Исследование инноваций в практическом обучении танцевальным специальностям в вузах Китая в условиях сотрудничества с предприятиями	102
<i>Курчатова К. А.</i> Анализ текущего положения школьного театра и выявление трудностей при трансляции культурной политики через школьный театр	109
МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО.....	117
<i>Лю Сяхань.</i> Национальное и интернациональное в музыке С.М. Слонимского	117
<i>Турусова В. А.</i> О музыкальном экуменизме и «Мессе мира» Карла Дженкинса	123
<i>Брюквин И. Е.</i> Мифологические истоки трагического в искусстве.....	129
<i>Баженова А. О.</i> С.М. Слонимский – композитор-историк	138
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО.....	145
<i>Пакалюк А. П., Ло И.</i> Иконология как метод интерпретации изобразительного искусства: понятие символической формы и его применение в анализе искусства	145
<i>Балаева А. Д.</i> Изображение архитектуры в иконе.....	152

<i>Масленникова Д. С.</i> Анализ художественного языка русской иллюстрации на примере творчества Бориса Артемьевича Чорикова	158
<i>Черняева А. Г.</i> Декоративно-прикладное искусство как форма художественного мышления	168
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	175
<i>Переладова А. В.</i> Работа по музыкальному оформлению учебного спектакля на театральном факультете РГСАИ: из личного опыта незрячего концертмейстера.....	175
<i>Ещенко Л. В.</i> Театральное искусство как метод реабилитации детей после кохлеарной имплантации в студии «Лого театр»	180

ПРЕДИСЛОВИЕ

На основе выступлений на VI Международной научно-практической конференции «Методика преподавания специальных дисциплин в вузе искусств» ее участники – студенты, магистранты, ассистенты-стажеры и аспиранты творческих вузов России и Китая – подготовили статьи, вошедшие в данный сборник.

Организаторами конференции выступили три вуза, каждый из которых имеет свое неповторимое лицо: старейший театральный вуз столицы, ведущий свое начало от Императорского театрального училища, – Высшее театральное училище (институт) им. М.С. Щепкина при Малом театре России; вуз с более чем вековой историей, носящий имя одного из лучших своих учеников, – Театральный институт имени Бориса Щукина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова; а также молодой уникальный вуз, дающий творческое образование людям с ограниченными возможностями здоровья и играющий огромную роль в их социальной адаптации и профессиональной коммуникации, – Российская государственная специализированная академия искусств.

Конференция объединила молодых деятелей искусств – артистов, музыкантов, искусствоведов, начинающих педагогов в сфере искусства и культуры из разных городов России и Китая. Каждый представил свой взгляд на волнующую его тему. Для многих это был первый опыт участия в научных форумах: их выступления отличались попытками осмысления творческой деятельности известных мастеров – режиссёров, композиторов, художников – и исследованием вопросов теории и истории искусства. Доклады некоторых участников свидетельствовали о наличии у них собственного основательного практического

опыта в педагогике. Смелость и новизна взглядов в одних выступлениях, робость в других и глубина исследования темы в третьих – все это рождало общие дискуссии, которые говорили о подлинном внимании и заинтересованности всех присутствующих.

Шесть лет подряд РГСАИ проводит молодежные конференции, и мы наблюдаем расширение тематики выступлений, актуальность взглядов на современные события в области культуры, интерес к историческим и научным истокам творчества. Нас радует разнообразие охвата регионов и вузов – с каждым годом он обновляется, при этом сохраняется множество постоянных участников.

Как всегда, в сборнике представлены статьи по разным направлениям театрального образования: пластическая выразительность (В. Шевченко, А. Попова, Н. Сибирякова, К. Солохина, А. Зангиева, Сун Вэй), сценическая речь (А. Булычева, В. Серебренникова), мастерство актера (В. Науменко, Т. Жукова, Д. Мурашев, И. Черниговская). Деятельности школьных театров посвящена статья К. Курчатова.

Музыкальное искусство представлено статьями исследовательского характера (И. Брюквин, А. Баженова, В. Турусова, Лю Сяхань).

Изобразительное искусство также отражено в исторической и теоретической тематике (Д. Масленникова, А. Пакалюк, Ло И., А. Балаева, А. Черняева).

Неизменно одной из важнейших тем конференции является инклюзивная работа с детьми и студентами, имеющими ограничения по здоровью. Статьи Л. Ещенко и А. Переладовой посвящены разным аспектам этой темы.

Н.А. Филатова

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО

Жукова Татьяна Валерьевна

г. Москва,

Театральный институт имени Бориса Щукина

при государственном академическом театре

имени Евгения Вахтангова,

кафедра мастерства актера,

магистратура, 2 курс.

Научный руководитель – доцент

Маркин Валерий Михайлович

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ В ТЕАТРАЛЬНОМ ИНСТИТУТЕ ИМЕНИ БОРИСА ЩУКИНА

Исключительный педагогический талант Вахтангова сказался в его умении увлечь каждого ученика самостоятельной проверкой на себе теоретических положений системы, пробудить в нем вкус к самостоятельной работе и творческую инициативу.

Л.М. Шихматов, В.К. Львова

Это высказывание учеников Е.Б. Вахтангова – выдающегося театрального актера, режиссёра, педагога, основателя Вахтанговской школы, чье имя носит один из лучших театров, – заставляет задуматься и о дне сегодняшнем: насколько сегодня актуален вопрос самостоятельной работы студента и какую роль она играет в обучении профессии – Артист.

Театр требует профессионально подготовленного артиста, «Школа» призвана такого артиста воспитать, ведь именно

в воспитании личности студента и его профессиональных качеств кроется один из главных вахтанговских принципов: «Главная ошибка школ та, что они берутся обучать, между тем как надо воспитывать» [5, с. 23].

«Перед всякой театральной школой по отношению к каждому ученику стоят две основные задачи: формирование творческой личности ученика и раскрытие этой личности. Первая задача включает эстетическое и этическое воспитание будущего актера (формирование мировоззрения, художественного вкуса и морального облика). Раскрытие же творческой индивидуальности достигается преимущественно путем профессионального воспитания актера» [4, с. 69].

Первый год обучения является для творческой индивидуальности фундаментальным: именно в этот период закладываются основы, формирующие личность студента и настраивающие его психофизический аппарат на дальнейшую работу. «Все упражнения 1-го курса имеют своей целью подготовить внутренний, психический аппарат учащегося для будущей творческой работы на сцене. Заставить служить себе этот аппарат, подчинить его работу своей воле, добиться того, чтобы по первому зову являлось творческое состояние, без наличия которого истинное творчество невозможно, – таковы задачи 1-го курса» [6, с. 27]. К высказыванию Ю.А. Кренке хочется добавить, что все это невозможно без самостоятельной работы, которая играет огромную роль в творческом становлении будущего актера.

Зачастую у первокурсников складывается ошибочное мнение, что учиться мастерству они будут только под руководством педагогов, а выходя из аудитории после занятий, можно отдыхать. На самом деле основная работа над элементами внутренней техники актера начинается за пределами аудитории. Хорошо бы студенту запомнить высказывание, которое доцент кафедры мастерства актера Л.С. Ворошилова часто повторяет со слов профессора М.А. Пантелеевой: «Педагог входит в аудиторию на занятия последним, а выходит первым». Когда студент

вбегает «впопыхах» в аудиторию – ясно, он к занятию не готов. Соответственно, если по окончании занятия он спешит «вприпрыжку» домой, значит, все, что было на занятии, тоже, к сожалению, «пролетело» мимо него. Только самостоятельное познание своего психофизического аппарата поможет найти «путь к себе»; волшебной таблетки не существует. Необходимо самостоятельно заниматься и развитием своей внутренней и внешней техники, и «воспитанием души». Заниматься не только от большого желания, но и через волевые усилия.

«Школа» – фундамент профессиональной подготовки, но освоение всех «элементов» актерской техники ложится на плечи студента, и следует отдать им эту ответственность в полной мере. Будущий артист должен понимать, что такое самостоятельная подготовка к занятиям или репетициям. Впоследствии этот навык станет неотъемлемой частью профессии.

Вопрос об умении самостоятельно работать поднимается не только в сегодняшнее время, он возникал и раньше. Опытные мастера сцены, наблюдая смену поколений в театрах, были озабочены отсутствием у молодых коллег, начинающих свой путь в профессии, такого важного навыка, как самостоятельная работа. В книге «С памятью наедине», изданной в 1989 году, выдающаяся артистка Софья Владимировна Гиацинтова пишет: «Это теперь в театр приходят готовые артисты – с дипломами, прекрасно обученные и твердо знающие, что "молодым везде у нас дорога". Они приносят в театр и часто растрачивают то, что им дали первоклассные педагоги, научившие их всему, кроме самостоятельной работы. И сколько я знаю случаев, когда молодой, талантливый артист, использовав запас, накопленный в годы учебы, вдруг останавливается. А он уже привык, что все получается, – и вот начинается раздражение, подозрение в недоброжелательстве, которые в свою очередь подтачивают сначала дисциплину, потом мораль. Эта сложная цепочка может кончиться утратой мастерства, разрушением актерской личности (я беру, конечно, крайний случай), а все потому, что неведом начи-

нающему артисту завет – "душа обязана трудиться...". И не только душа – голова, руки, ноги, все мышцы тела» [2, с. 24].

Данный вопрос остается актуальным и по сей день. Поэтому в Вахтанговской театральной школе вектор на самостоятельную работу направлен с самого начала.

На наш взгляд, самостоятельная работа студента первого курса по дисциплине «Мастерство актера» включает несколько направлений:

- Рефлексия – необходимо научиться анализировать и пропускать через себя все педагогические замечания. После каждого занятия подумать о приобретаемых навыках, о том, какие изменения уже происходят в организме и что еще нужно делать в дальнейшем. Важно отметить, что заниматься самоанализом нужно не во время занятий, а уделять этому должное время после них.

- Эстетическое и этическое воспитание себя – посещение театров, выставок, музеев, чтение книг помогает повышать свой культурный уровень, формировать художественный вкус, расширять кругозор. Профессия обязывает к любопытству, к познанию мира. Неотъемлемой частью профессии является формирование морального облика; уважение и такт – главные спутники творческой личности.

- Подготовка к занятиям. На первых порах к этому относится наличие оговоренной формы одежды для занятий и дисциплина; далее прибавляются и творческие задания. В упражнениях на память физических действий (ПФД) всю работу по замечаниям педагогов студент проводит самостоятельно. В этюдах – создание предлагаемых обстоятельств, подбор соответствующего реквизита и одежды. В «Показе самостоятельных отрывков» и творческих вечерах – вся подготовка (замысел, организация, репетиции) тоже осуществляется студентами самостоятельно.

- «Волевое начало» – сознательное стремление к достижению разумной цели, соединяющее разум и желание. Воспитание

в себе таких качеств тоже относится к самостоятельной работе будущих артистов.

Необходимо сознательно преодолевать внешние и внутренние препятствия ради достижения поставленной цели – стать артистом. «Актер реалистической школы подчиняет свое поведение на сцене требованию, которое Е.Б. Вахтангов сформулировал так: «Мне нужно». Эту формулу использует в своей книге «Мастерство актера и режиссёра» Б.Е. Захава, упоминая ее в разделе "Сценическая вера"» [4, с. 162]. На наш взгляд, данную формулу необходимо применять на протяжении всего процесса обучения. «Формула "Мне нужно!" живет двумя смыслами, дополняющими друг друга; соединяясь, они образуют третье значение, заключающее в себе всю полноту предъявляемых к актеру требований. Все зависит от того, на каком слове делать ударение. Можно сказать так: "Мне НУЖНО!" Или "МНЕ нужно!" Или, наконец, "МНЕ НУЖНО!"» [4, с. 162]. Мне, именно мне! Никому другому! Нужно, так как я сознательно выбрал эту профессию. Я хочу быть в профессии, значит, «Мне нужно» позаботиться и подготовиться к творческому процессу, «затрачивая» свою психофизическую природу.

В Вахтанговской театральной школе воспитание начинается через погружение студентов-первокурсников в традиции. В институте есть памятные даты и история, которая должна быть осмыслена каждым, кто хочет стать вахтанговцем.

С самой первой встречи, после прохождения конкурса, когда курс уже сформирован, будущие студенты получают первое задание: прочесть книгу Б.Е. Захавы «Вахтангов и его студия» [5]. Второй обязательной книгой первокурсников становится «Этика» К.С. Станиславского [7]. Название говорит само за себя. «Без этики нет эстетики», – любил повторять Л.А. Сулержицкий – человек, сыгравший большую роль в становлении личности Е.Б. Вахтангова.

Эти книги становятся первыми «учебными пособиями». Студенты делятся впечатлениями о прочитанном, о том, что

будущий студент считает для себя важным, ценным, что он усвоил и впитал из прочитанного. Можно предложить первокурсникам на основе прочитанных книг самостоятельно составить «устав» курса. Студенты всем курсом решают, какую ответственность нести за нарушения этих правил, и сами начинают контролировать соблюдение «Устава». Это помогает объединению, сплочению курса и формированию коллектива. «Секрет вахтанговской педагогики заключался в том, что, подвергая своему могучему воздействию каждого ученика в отдельности, он в то же время создавал коллектив в целом» [4, с. 76].

Уважение к пространству, в котором предстоит заниматься творческим процессом, – шаг к освоению профессии: в аудитории, которая закрепляется за курсом и предназначена для занятий мастерством, всегда должно быть чисто, полы вымыты. На самих занятиях рабочее пространство должно быть свободно от сумок и посторонних вещей, мешающих созданию рабочей атмосферы. Такие приготовления аудитории, бережное отношение к мебели и реквизиту помогают настроиться на занятия, переключить свое внимание с повседневности на жизнь творческую. Необходимо с первых занятий воспитать в ребятах понимание, что ответственность и самодисциплина – залог успешного освоения «актерской азбуки».

В сентябре речь заходит и о внешнем виде студента. Сменная обувь и сменная одежда должны быть у студента на каждую творческую дисциплину. Опрятность, чистота и свежая одежда при любых жизненных обстоятельствах являются неотъемлемой частью профессии, и внешний вид играет не последнюю роль.

Одной из форм воспитательно-творческой работы являются еженедельные «часы худрука», которые стоят в расписании занятий. Студенты на эти занятия должны приходить нарядно одетыми: девочки – в платьях или юбках и туфлях на каблуках, мальчики – в костюмах и рубашках с галстуками. Впервые нарядно одеться на занятия предложил студентам

профессор В.П. Поглазов. Сейчас многие художественные руководители, например профессор Н.И. Дворжецкая, используют этот педагогический прием. В этот день на занятии создается атмосфера праздника. Даже в таком игровом упражнении ключевая роль отводится самостоятельной подготовке студента, отношение к которой должно быть серьезным с самого начала.

Говоря о самостоятельной работе как о важной составляющей всего процесса воспитания личности, следует отметить, что важнейшим заданием для самостоятельной работы является ведение «Дневников впечатлений».

Одним из первых упоминаний о ведении учениками творческих дневников мы можем встретить в ученических записях Студий, в которых преподавал Вахтангов: «Кроме занятий с преподавателями, ученики Студии самостоятельно занимались сценическими упражнениями. Дневник самостоятельных работ давался на просмотр Вахтангову, который делал в нем свои замечания...» [1, с. 194]; или, например, в книге Н. Горчакова «Режиссёрские уроки Вахтангова»: «Он [студент] ведет свой режиссёрский дневник и в него записывает все, что считает нужным отметить за день: замечание студийцу, которое он сделал бы, нарушение дисциплины, усовершенствование, которое ему показалось необходимым внести в жизнь студии, оценку урока или репетиции, на которых он присутствовал, мысли о жизни, о себе самом, о своей личной работе» [3, с. 63]. Мы наблюдаем, что ведение дневника являлось важной составляющей воспитательно-образовательного процесса. Вахтангов мог попросить творческий дневник в любое время на проверку: «Я понимаю, что это обязывает ведущего дневник к строгому отбору своих мыслей, но этой цели и служит дневник: уметь из прожитого дня отбирать все наиболее ценное и нужное не только для себя, но и для окружающих» [3, с. 63].

Дневник приучает студента производить отбор своих жизненных наблюдений и впечатлений, который необходим для фантазирования предлагаемыми обстоятельствами.

Записывая педагогические замечания, анализируя собственную работу на занятиях, студент сможет лучше понять работу своего психофизического аппарата. Познать себя – одна из основных целей первого года обучения.

Через систематическую фиксацию своих впечатлений от человека, события, своих мыслей студент приучается направлять свой взгляд «в жизнь», поэтому такие впечатления мы будем определять как жизненные. Впечатления эстетические – увиденные спектакли, картины, скульптуры, услышанная музыка, прочитанная литература и многое другое, что формирует художественный вкус, – все, что увлекает в искусстве, обязательно найдет проявление и будет отражаться в дальнейшей работе.

Важно ли, чтобы формирующийся вкус студента совпадал с уже сформированным вкусом педагога? Вопрос сложный, хотелось бы иметь точки соприкосновения, но ругать студента за выбор точно не стоит. Необходимо попытаться создать условия для собственных эстетических открытий ученика.

Художественный руководитель может спросить о самом ярком впечатлении за неделю или попросить написать два противоположных впечатления: одно положительное, другое отрицательное. Понятно, что ответы ведущих дневники творческих наблюдений не будут «бледными».

Педагоги используют в своей практике различные приемы, направленные на развитие в студентах навыка самостоятельной работы. Один из них – начинать занятия с группового игрового упражнения «Поздороваться». Будущим артистам предлагается проявлять фантазию и придумывать разнообразные формы приветствия педагогов. Такая игра увлекает, объединяет первокурсников, которым нужно стать курсом, чтобы понять на собственной практике: театр – искусство коллективное. Упражнение помогает педагогу распознать лидера, понять, кто свободно включается в игру, а кто предпочитает прятаться за партнера, кто выдумщик, как работает игровая природа творческой личности.

В процессе обучения есть много заданий для самостоятельной тренировки внутренней техники актера, например: «биография предмета»; «кинолента видения» (на вспоминание точной событийной последовательности прожитого дня); «необитаемый остров» – из незнакомых прохожих на улице выбрать два-три человека для воображаемой экспедиции на необитаемый остров. Такого рода упражнения помогают студенту не только развивать воображение, но и учат фантазировать предлагаемыми обстоятельствами, что впоследствии поможет в сочинении этюдов.

В упражнениях на ПФД самостоятельная работа ставится во главу угла. Это, пожалуй, единственное упражнение, которое невозможно выполнить без предварительной домашней подготовки. Мы помним, что суть данного упражнения заключается в том, чтобы с помощью собственных воображения и ощущений проделывать физические действия без реальных предметов так, как если бы эти предметы были в руках. ПФД является своего рода проверкой всех ранее пройденных элементов внутренней техники актера. Занятия теперь служат лишь для проверки самостоятельной студенческой работы. В данном упражнении проверяется и тренируется творческая работоспособность, невозможная без волевого начала. Заставить себя на протяжении месяца проделывать множество раз физическое действие – сначала с предметом, а потом без предмета – под силу только человеку с истинным желанием освоить профессию.

Педагог сразу может отличить студента, затрачивающего свои силы, от лентяя, ведь от занятия к занятию виден уровень освоения упражнения, которое является комплексным и выносится на первый для студента «Контрольный урок».

Следующий этап обучения – этюды. Подготовка к этюду – полностью самостоятельная работа: продумать «предлагаемые обстоятельства», подготовить реквизит, одежду, сделать выгородку. Но зачастую педагоги сталкиваются со студенческой ленью. Из этюда в этюд наблюдаются одни и те же на весь курс

плед или подушка, домашние тапочки, халат. Необходимо объяснить студенту, что он, выходя на «площадку» в чужом, случайном халате, начинает врать самому себе. Наша же задача состоит в том, чтобы помочь психическому аппарату поверить в правду вымысла.

Важнейшим, принципиально обязательным разделом обучения, начиная с первого семестра, являются показы самостоятельных актерских работ. Студентам необходимо выбрать для себя любой литературный материал и совместно с партнерами подготовить отрывок длительностью не более пяти минут. Огромная ответственность ложится не только за выбор и разбор отрывка, но и за выгородку, костюмы, реквизит, свет, звук, решение всего отрывка. Весь процесс подготовки осуществляется самостоятельно, а вот за перестановки первого самостоятельного показа первокурсников по «правилу преемственности», введенному в нашей «школе», отвечают выпускники – IV курс. Самостоятельный показ – важная составляющая часть воспитательно-образовательного процесса, возможность реализации студентом своих актерских желаний, возможность будущему артисту распознать, раскрыть свою актерскую природу. Педагоги в самостоятельных студенческих показах видят творческие стремления начинающих актеров, и это помогает развитию индивидуальности каждого ученика.

Конечно, мы понимаем, что первый курс – только самое начало профессионального пути. Дальше будут «Работа над образом», новые самостоятельные показы, педагогические отрывки и выпуск дипломных спектаклей. Самостоятельная работа будет становиться объемней, неся в себе и новую ответственность.

Одной из важных педагогических задач является закрепление в сознании обучающегося мысли, которую повторяют педагоги: «Школа» работает на будущее. Следовательно, к навыку самостоятельной работы, который закладывается в самом начале творческого пути студента, необходимо относиться серьезно на

любом этапе обучения, так как он играет огромную роль и является неотъемлемой частью профессии.

Литература

1. Вахтангов Е.Б. Евгений Вахтангов: [сборник / сост., ред., авт. коммент. Л.Д. Вендровская, Г.П. Каптерева]. – М.: Всерос. театр. о-во, 1984. – URL: http://az.lib.ru/w/wahtangow_ewgenij_bagrationowich/text_0010.shtml (дата обращения: 17.04.2026).
2. Гиацинтова С.В. С памятью наедине. – М.: Искусство, 1985. – 544 с.
3. Горчаков Н.М. Режиссёрские уроки Вахтангова. – М.: Искусство, 1957.
4. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссёра: учебное пособие / Б.Е. Захава; под общ. ред. П.Е. Любимцева. – 15-е изд., стер. – СПб.: Лань: Планета музыки, 2024. – 456 с.
5. Захава Б.Е. Вахтангов и его Студия / предисл. В.А. Филиппова. – Л.: Academia, 1927. – 155 с. – URL: http://teatr-lib.ru/Library/Zahava/vahtangov/#_Тос360457363 (дата обращения: 23.03.2026).
6. Кренке Ю.А. Практический курс воспитания актера: учебное пособие / Ю.А. Кренке. – 5-е изд., стер. – СПб.: Лань: Планета музыки, 2024. – 288 с.
7. Станиславский К.С. Этика / предисл. А.Д. Попова. – М.: Российский институт театрального искусства – ГИТИС, 2018.

Попова Анастасия Александровна
г. Москва,
Российская государственная специализированная
академия искусств,
кафедра пластической выразительности актера,
ассистентура-стажировка, 1 курс.
Научный руководитель – доцент
Мигицко Екатерина Сергеевна

ТЕЛЕСНЫЙ ОПЫТ КАК ОСНОВА ПОДХОДА К ПЛАСТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ БУДУЩЕГО АКТЕРА

Педагогам пластических дисциплин, в частности педагогу по танцу, в работе со студентами важны их телесные возможности, среди которых можно выделить не только особенности тела (выворотность, натренированность мышц, способность к растяжке), но и весь комплекс его пластической подготовки, который называют телесным опытом.

История термина «телесный опыт» (или «телесность») начиналась в области психологии. Благодаря работам Зигмунда Фрейда понятие «телесный» постепенно переставало пониматься только как противоположность «душевному». Он пришел к тому, что через тело «одновременно могут исходить внешние и внутренние восприятия» [9].

Фрейд одним из первых начал исследовать проблему теснейшего взаимодействия тела и психики: Эго – «Я» – рождается в телесных ощущениях. «Я», прежде всего, – телесно; оно не только поверхностное существо, но и само – проекция поверхности» [9].

Вильгельм Райх, ученик и последователь Фрейда, основатель телесно-ориентированной терапии, продолжая изучать проблему отношения тела и психики, рассматривал тело как хранилище эмоционального опыта. Прошрое, по его мнению, сохраняется не только в памяти, но и в теле. При этом, утверждал Райх, «мышечный панцирь», или «характерный панцирь», как

система хронических мышечных зажимов, блокирует свободное течение энергии и эмоций [1, с. 208].

Морис Мерло-Понти, обращаясь к теме телесности, пишет, что «телесная схема – не просто опыт моего тела, но также опыт моего тела в мире, и именно она придает двигательный смысл словесным приказам» [4, с. 190].

О телесности, о том, что «готовые формы телесной жизни роли» должны наполняться внутренним содержанием, что «обе природы роли – физическая и духовная – сродняются при таком слиянии...», – писал в начале 30-х годов XX века и К.С. Станиславский [7, с. 226].

«В современной научной литературе фигурирует термин "телесный опыт", однако определение его не предлагается, видимо, вследствие его кажущейся самоочевидности», – к такому выводу приходит доктор филологических наук А.В. Нагорная в своей диссертации. – «В работах по проблемам воплощенного мышления телесный опыт трактуется, главным образом, как опыт взаимодействия с окружающим миром посредством движения и манипулирования с объектами» [5, с. 73]. Нагорная предлагает рассматривать этот термин как «совокупный опыт переживания разнообразных телесных состояний и ощущений» [5, с. 74–75]. Опираясь на научные исследования, она пишет, что телесный опыт формируется в результате переживания совокупности определенных «телесных событий», и приводит примерный тематический список, включающий опыт заболеваний, операций, травм и лечения, неизменно сопряженных с переживанием определенных, главным образом болезненных, телесных ощущений [5, с. 75]. Таким образом, в области психологии телесный опыт понимают как «переживание событий, происходящих во внутреннем теле» [5, с. 75].

В театральной педагогике о телесном опыте чаще говорят как об опыте пластического познания и поведения, как об опыте разнообразных пластических умений (или неумений).

Итак, под телесным опытом можно понимать совокупность физических ощущений, переживаний и осознания собственного тела, через которые человек воспринимает мир и самого себя в этом мире.

Можно наблюдать, как по-разному с ним взаимодействуют студенты-первокурсники. Иногда телесный опыт очень помогает, иногда оказывается «врагом», мешающим выполнению простейших упражнений.

Увлечение спортом или любым танцевальным направлением может не только положительно, но и негативно влиять на успеваемость студента по пластическим дисциплинам. Заикленность на своем прошлом телесном опыте может помешать получать новый. Студент, танцующий с детства и считающий себя отличным танцором, не обращает должного внимания на «простые» упражнения, которые дает ему педагог на первом курсе, хотя именно они являются важнейшим этапом на пути исследования возможностей своего тела. Тогда «опыт» превращается в стереотип, который трудно преодолевается в процессе занятий.

Существует несколько телесных стереотипов, с которыми необходимо бороться, считает А.Б. Дрознин:

- Стереотипы, обусловленные ранее приобретенной пластической специализацией. Например, повышенная выворотность и преувеличенная пластичность поз и жестов актеров, занимавшихся когда-то хореографией, волнообразная пластика движений и разъясняющая пластика жестов у бывших мимов.

- Стереотипы, обусловленные модой на определенные формы бытовой пластики. Например, ленивая разболтанная походка, вялые движения и жесты некоторых современных молодых людей.

- Стереотипы, присущие актерскому мышлению. Скажем, часто приходится разрушать убежденность актера в предельной ограниченности своих возможностей – «Я этого никогда не сделаю, не запомню, не выдержу».

– Стереотипы, связанные с искаженным восприятием самого понятия «пластика», когда под пластикой подразумевают некую вычурность, манерность поведения. Про таких актеров говорят: «Не идет, а ступает, не сидит, а восседает».

– Стереотипы «сдерживающего воспитания». Фразы воспитателей: «не лезь на дерево», «не маши руками», «не вертись», «не бегай» – закрепляются не только в памяти, но и в теле ребенка: появляются зажимы, которые в своих работах рассматривали в том числе психологи, о которых я рассказывал ранее» [3, с. 15].

Наиболее действенным способом борьбы с телесными стереотипами, по мнению Дроздина, является получение нового необычного телесного опыта – увлечение новыми пластическими заданиями, непривычными позами и движениями. Этот процесс борьбы с телесными стереотипами можно назвать «заместительной пластической терапией». В связи с малоподвижным образом жизни современных студентов педагогам приходится работать с «телами», не имеющими опыта активного познания. Научить находить новый телесный опыт самому становится одной из важнейших задач цикла пластических дисциплин.

На первых занятиях с первокурсниками еще рано говорить о новом необычном телесном опыте. Еще в XIX веке А.Н. Островский, мечтая о хорошо образованных артистах, был убежден, что без актера нет театра, а без школы нет актера. Составляя в 1882 году программу для театральной школы, он писал: «Техническая подготовка артиста состоит во всестороннем развитии жеста и произношения. Произношение и жест прежде всего должны быть правильными, потом выразительными и, наконец, характерными» [6, с. 157]. В его программе работа с телом и голосом будущих артистов строилась четко последовательно: сначала исправление недостатков, затем научение правильному пластическому поведению, и только после этого студенту-актеру можно искать и создавать характерность для разных своих героев.

Современная школа действует в той же последовательности. Работа со студентом начинается с «очищения» его от негативного телесного опыта, а уже потом он становится способен не только получать новый, но и управлять им и создавать с его помощью сценические образы.

Прежде всего лучше начинать с избавления от зажимов, формирующих «мышечный панцирь» [1, с. 207], который является ограничителем свободного движения энергии и эмоций. То, что изначально служило защитой при сильном стрессе, постепенно становится «смирительной рубашкой» для эмоционального поведения человека. Вильгельм Райх утверждал, что «мышечный панцирь» является защитой организма от внешней опасности и от внутренних нежелательных переживаний. «Это выглядит так, будто личность поместили в панцирь, в жесткую раковину, которая ограничивает силу ударов, наносимых извне, и силу требований, исходящих изнутри» [1, с. 207]. При этом энергия, которая могла бы быть затрачена на переживание эмоций или движение, расходуется на поддержание этого мышечного зажима.

Вильгельм Райх ввел понятие «мышечного панциря» как соматического дубликата панциря характера и выделил семь его сегментов: глаза, рот, горло, грудь, область диафрагмы, талия (живот), пах [8]. Многие примеры зажимов в этих областях наблюдаются у студентов и являются предметом работы театральных педагогов. Например, блок в сегменте глаз обычно считается как «стеклянный взгляд»; в таком случае говорят, что студент «не видит партнера» или «смотрит в пустоту».

Вильгельм Райх предлагал бороться с подобными зажимами хорошо знакомыми способами, которые используют многие специалисты в подобных ситуациях:

- посредством глубокого дыхания;
- прямым воздействием на хронические мышечные зажимы путем пощипывания или давления;
- осознанием мест зажима, анализом собственных физических привычек.

Райх подчеркивал, что осознанный подход ко всем процессам в теле уже решает многие проблемы.

На занятиях по пластическим дисциплинам работа со снятием мышечных зажимов является важнейшим этапом. Она может проводиться не только путем совместного анализа со студентом его «негативного» телесного опыта, но и с помощью упражнений, в которых смещается внимание с конкретного физического действия и способа его выполнения на изучение собственных ощущений. Наглядным примером связи психики и зажимов в теле чаще всего являются зажатые плечи. Часто излишнее напряжение в этой области возникает из-за неуверенности, желания «сжаться», не занимать много места. Постепенно установившейся физической привычкой становится втягивание шеи и зажим в плечах. В таких случаях можно попробовать выправить студента с помощью балетного станка, заставляя «опускать лопатки», использовать в работе такой спортивный инвентарь, как резинки. Однако можно попробовать устранить эту проблему и другим способом, обратившись к работе с телесным опытом.

Некоторым студентам от зажима в плечах помогают избавиться упражнения на ощущение себя в пространстве. Им предлагается представить, что они занимают собою максимум окружающего пространства, что они достают, например, до потолка, до окон, до всех стен. При этом важно эмоциональное подключение, фантазия. Упражнение получится только тогда, когда студент будет уверен, что «имеет право» на большее количество пространства, чем позволял себе занимать раньше.

Еще одно упражнение – вытяжение рук «через стены» на максимальное расстояние. Студенту предлагают представить, что из кончиков пальцев рук исходят лучи, которыми он должен покрасить, например, стены домов, которые видны из окна аудитории. Руки при этом постепенно поднимаются и опускаются.

После того как студент научился бороться со своими телесными зажимами, необходимо увлечь его получением нового

телесного опыта. В этом может помочь тренинг, который называют «дорожкой здоровья». В него входят упражнения, имитирующие животных – например, «крокодил» (идущий на четырех лапках), прыгающий «кенгуру», «лягушка», «зайчик», «обезьянка», «гусеница». По методике А.Б. Дроздина, главное в этом тренинге – процесс выполнения, а не результат, ведь животные получают удовольствие от самого движения. Так, в упражнении «гусеница» важно не столько доползти до конца аудитории, сколько плавно волнообразным движением смещаться вперед, поочередно приподнимая части тела: стопы, бедра, поясницу, грудной отдел, плечи, голову. Этот тренинг хорош тем, что при его выполнении студент подключает воображение, фантазию, начинает испытывать радость от нового необычного двигательного опыта, а значит, ему прививается любовь к движению.

Работа по преодолению негативного телесного опыта и получению нового ведется не только на занятиях по пластическому воспитанию. Для педагогов по речи и актерскому мастерству, например, мышечная свобода также важна для достижения студентами результатов. Существует много упражнений на этих дисциплинах, в которых ведется работа с телесным опытом.

В актерском тренинге есть циклы упражнений на достижение максимального расслабления, которое помогает снять «броню характера». Одним из самых действенных способов расслабления, по мнению Л.В. Грачевой, является чрезмерное напряжение. Мышца в таком случае «устает» и расслабляется. Чем сильнее напряжение, тем более глубоким будет расслабление – по закону маятника [2]. Телесный опыт, в том числе зажимы, является частью личности. «Сломать "броню", по сути, означает изменить характер, уничтожить границы, блокирующие самовыражение» [2, с. 29]; именно это помогает студенту «обрести "готовность к творчеству"» [2, с. 31].

Следующим этапом работы с телесным опытом является его анализ, ведение студентами дневников самонаблюдений.

Л.В. Грачева предлагала будущим актерам вести «дневники тренинга» для записи своих ощущений, анализа и закрепления их на бумаге и в своем сознании. Ее метод можно адаптировать и для работы с телесным опытом, предлагая студентам делать записи после каждого занятия по пластическим дисциплинам. Благодаря записыванию тренинга человек возвращается к одному и тому же упражнению более осознанно, он может научиться отслеживать изменения, замечать лишнее напряжение или расслабление, которое раньше ему помогал находить педагог. Подобный анализ становится привычкой: новые ощущения не проскальзывают мимо будущего актера, он запоминает их и ищет уже не только на занятиях, но и в повседневной жизни. При этом расширяется восприятие студента благодаря следованию формуле «научить себя обращать внимание на то, на что раньше обращать внимание не требовалось» [2, с. 86].

На личном опыте могу сказать, что подобные дневники действительно помогают отслеживать и анализировать ощущения. Внимание смещается с правильности выполнения упражнения на то, какие процессы происходят с тобой во время занятия. Интересно, что со временем начинаешь понимать, как именно нужно записывать, чтобы через какое-то время можно было вспомнить и восстановить прошлые впечатления, элементы телесного опыта. Благодаря исследованию таким способом своей памяти постепенно даже то, что не было записано, легче вспоминается. В пластических работах, например, тело может само «доставать из багажа» интересные движения, а тебе остается только удивляться, откуда они взялись. Этот дневник полезен и после выпуска из института: можно отслеживать, какие упражнения наиболее действенны и полезны для тебя, и создать на их основе собственный тренинг для постоянного совершенствования.

Богатый и разнообразный телесный опыт, а также развиваемое умение тела получать новый опыт помогает студенту на всех этапах обучения. После избавления от зажимов, изучения

возможностей своего тела и усовершенствования физического аппарата будущий актер использует все умения для создания сценического образа. Как писал А.Б. Дрознин: «...именно высокий уровень развития психофизических качеств, а не владение некоторым количеством частных навыков, повышает выразительные возможности актера, гарантирует ему мышечную свободу и богатство пластических форм, – словом, превращает его телесный аппарат в "телесный аппарат воплощения"» [3, с. 10].

Тело – главный инструмент актера. Обычному человеку важна функциональность тела, актеру же не менее важны выразительность, способность телом воспринимать и передавать тончайшие нюансы чувств, важен осознанный подход к своему телесному опыту.

Литература

1. Райх В. Анализ характера / пер. с англ. Е. Поле. – М.: Эксмо-Пресс, Апрель-Пресс, 2000.
2. Грачева Л.В. Психотехника актера: учебное пособие. – СПб.: Лань: Планета музыки, 2015.
3. Дрознин А.Б. Физический тренинг актера по методике А. Дрознина. – М.: ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2004.
4. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / пер. с фр. под ред. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. – СПб.: Ювента, Наука, 1999.
5. Нагорная А.В. Вербальная репрезентация интероцептивных ощущений в современном английском языке: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04, 10.02.19. – М., 2015. – 460 с.
6. Островский А.Н. Полное собрание сочинений: в 12 т. – Т. 10. – М., 1973–1980.
7. Станиславский К.С. Работа актера над ролью // Собр. соч.: в 8 т. Т. 4. – М.: Искусство, 1957.
8. Фейдмен Д., Фрейгер Р. Вильгельм Райх и психология тела // Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / ред.-сост. В.Ю. Баскаков. – М.: ИОИ, 2013. – 158 с.
9. Фрейд З. Я и Оно / пер. Л.А. Голлербах // Проект «Весь-Фрейд»: сайт. – URL: <https://freudproject.ru/?p=1115> (дата обращения: 21.05.2026).

Сибирякова Наталия Павловна

г. Москва,

Российская государственная специализированная

академия искусств,

кафедра пластической выразительности актера,

ассистентура-стажировка, 2 курс.

Научный руководитель – доцент

Мигицко Екатерина Сергеевна

СОМАТИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ АКТЕРА В ИЗУЧЕНИИ ПЛАСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Способность целенаправленно возвращать блуждающее внимание снова и снова лежит в основе рассудка, характера и воли.

Уильям Джеймс

Суть соматического подхода в обучении движению заключается в развитии пластического интеллекта [5, с. 30], который базируется на понимании того, как устроено движение, а также на умении распознавать и учитывать внутренние особенности индивида и характеристики внешней среды. Основной инструмент соматики – работа внимания. Поскольку соматическая практика не занимается изучением конкретных форм движения, а формулирует принципы, по которым движение образуется, навыком становится сам процесс освоения этих принципов. В этой связи нужно выделить несколько важных аспектов.

Во-первых, индивидуальный смысл. Поскольку занятия не предполагают заучивания конкретной формы движения, смысл рождается там, где человек получает непосредственный телесный опыт того, как определенное качество движения или внимания воздействует на него лично, – например, меняя состояние или восприятие, а также возвращая двигательный навык. Для того чтобы заметить это (то есть освоить навык замечать

небольшие изменения), уже нужна соматическая практика. Смысл действия, лежащий чуть дальше, чем простое освоение формы, – в области прямого опыта, понимания и переживания, – способствует расширению восприятия, так как рождает возможность множественных интерпретаций происходящего и личностной вовлеченности. Персонализированный смысл включает интерес к самостоятельному исследованию и увеличивает эффективность освоения навыков.

Вторым аспектом нашей работы является сознание – умение замечать и различать, что именно происходит (что я делаю, что я ощущаю, что я чувствую, о чем я думаю), и управлять этими процессами. Распределение потока внимания, баланс между произвольным и непроизвольным вниманием, произвольным и непроизвольным действием / движением, произвольным и непроизвольным мышлением и чувствованием – основа самоконтроля и саморегуляции. Для того чтобы сознание стало возможным, нужны определенные условия: так, базовыми принципами соматической практики являются замедление и уменьшение амплитуды движения (снижение интенсивности действия), ведущие к уменьшению усилий, необходимых для выполнения движения.

Третий важный аспект – научение как работа нервной системы и возникновение новых нейронных связей. Нам необходимо создать такую среду, в которой научение стало бы возможным, чтобы внешние и внутренние условия были поддерживающими: максимально исключить факторы стресса, ожидание оценки и погоню за результатом; уделять внимание сопротивлению и другим реакциям индивида, включая их в процесс обучения, чтобы прояснять самоосознание и расширять картину мира; запрашивать обратную связь как сверку с внутренней реальностью человека и подтверждение его безусловной ценности и ценности его переживаний и т. д. Соматический подход к обучению позволяет создавать индивидуальный путь освоения навыка как процесса научения, в котором нервная система

обучается не за счет многократного повторения действия, а обучается обучаться – не просто строит новые нейронные связи, но учится выстраивать их наиболее эффективно и множеством способов. В таком случае навык становится воспроизводимым в разных условиях, с разными исходными данными, в разном состоянии, потому что сама нервная система учится оборачивать все эти аспекты в свою пользу. Так навыком становится сам процесс освоения навыка, а система становится пластичной и восприимчивой как к внешней среде, так и к собственным внутренним обстоятельствам.

Соматическое занятие не несет никакой другой цели, кроме приближения человека к пониманию самого себя. Соматика как самостоятельная дисциплина дает навыки осознания, саморегуляции, управления вниманием и концентрацией, а также навык тонкой чувствительности к эмоциональным состояниям и физическим ощущениям – тем импульсам, которые управляют нами и контролируют наше поведение, физическое, ментальное и душевное состояние. Занимаясь пластическими дисциплинами, очень важно понимать, в каком состоянии находится тело и что занимает ум на момент практики, а также обладать инструментами, способными привести студента в рабочее состояние готовности выполнять упражнения. Соматика является ключом, способным учитывать индивидуальные особенности практикующего и подстраиваться под конкретную задачу. Когда все учтено наилучшим образом, начинается путь здорового, эргономичного и эффективного движения.

Во множестве упражнений основной задачей является длить внимание, концентрируя его на каком-либо аспекте. Например, упражнение на распознавание опоры: задача – концентрироваться на опоре; сначала в положении покоя и лежа на полу замечать, какие части тела и как именно взаимодействуют с опорой; затем отметить, можно ли отпустить излишнее напряжение и максимально расслабиться, ощущая опору; затем в медленном движении на полу, продолжая оставаться в достаточно

расслабленном состоянии, отмечать, как меняется контакт с опорой в разных положениях тела (при необходимости делать паузы); затем постепенно увеличивать тонус отдельных частей тела при контакте с опорой и начинать толкать и отталкиваться от нее; подняться, опираясь на четыре конечности, и подвигаться, продолжая замечать, как именно можно использовать опору для движения; перейти к динамической опоре на трех, двух и одной конечностях; в конце может быть фаза свободного движения в произвольной скорости, но остается задача замечать и использовать опору для расслабления или тонус.

На это отводится достаточно времени, чтобы опора как физическая данность вошла в сознание и ощущения. Что это дает при дальнейшей практике? Например, при потере равновесия типичная реакция нервной системы – стресс: вестибулярный аппарат отвечает за ориентацию в пространстве, потеря ориентации вызывает страх, а страх, в свою очередь, блокирует движение, потому что «первая реакция на пугающий раздражитель – это резкое сокращение всех мышц-сгибателей (особенно в области живота), а также задержка дыхания» [6, с. 159]. Поэтому первое, что возникает при стрессе, – так называемое чувство уходящей из-под ног земли. Когда навык контакта с опорой натренирован достаточно, постепенно тело и сознание привыкают к тому, что опора есть, и в стрессовой ситуации вместо того, чтобы терять ее, начинают инстинктивно стремиться к опоре. Этот навык может быть полезен в освоении таких дисциплин, как классический танец, сценическое движение и сценический бой, при выполнении различных элементов на баланс и удержание равновесия, поддержек и приземлений после динамических кувырков и др. То же касается и дыхания, работа с которым может помогать в преодолении стрессовых ситуаций.

Далее нам необходимо расширить объем внимания через постепенное добавление новых и новых фокусов, сопутствующих эффективному движению (или эффективному отдыху и расслаблению, если это является целью упражнения), – так мы акти-

визируем все новые и новые слои внимания без потери предыдущих фокусов. Например, мы можем, помимо концентрации на опоре, предложить для начала просто замечать дыхание; затем можно предложить определенную форму или качество дыхания; затем мы можем связать дыхание с первым фокусом внимания – опорой, предложив выдохнуть в момент использования опоры для расслабления или толкания. Можно заметить, что в самом описании упражнения уже присутствуют несколько фокусов внимания, так как помимо опоры задействованы качества расслабления и тонуса. Далее, если мы хотим еще увеличить объем задач, то можем добавить взаимодействие с пространством, выраженное такими качествами, как раскрытие внимания через взгляд и вытяжение, – то есть способность замечать, когда и чем уместно потянуться, чтобы было приятно и эффективно двигаться. Получается несколько фокусов и слоев внимания: опора и ее постоянное устойчивое присутствие; расслабление на опоре; толкание и отталкивание от опоры; дыхание и его связь с опорой; вытяжение и взгляд как продолжение себя во внешний мир.

Так как нет никакого конкретного результата, кроме расширения объема внимания и увеличения сознания и чувствительности, ум занят лишь тем, что происходит непосредственно в моменте движения. По крайней мере такова наша задача в соматике – концентрироваться на процессе и качествах движения, а не на точности формы. Нервная система податлива и в то же время инертна – мы запоминаем привычные способы действия и не хотим их менять. Для изменений необходимо время и концентрация, для формирования навыков и новых нейронных связей – устойчивость повторения. За счет того, что практика предполагает создание безопасной атмосферы для проявленности, а также большое количество фокусов внимания в один момент времени, мы можем постепенно увеличивать объем внимания, при этом снимая напряжение, возникающее от увеличения задач, через допустимый отдых и удовлетворение возникающих двигательных потребностей непосредственно в процессе дейст-

вия / движения, что приводит к постепенному увеличению объема внимания в целом. Здесь, однако, необходимо учитывать индивидуальные качества – особенности и ограничения практикующего, такие как скорость реакции и готовность к изменениям.

«Одним из существенных аспектов личностного развития является достижение целостности» [4, с. 410], а целостность напрямую связана с присутствием. Занимаясь соматикой, мы тренируем основные качества, способствующие присутствию, в том числе и сценическому, и нет никакого иного способа овладеть ими напрямую, кроме как уделить их освоению должное время и внимание. Расширяя объем внимания через соматическую практику, мы нарабатываем навык многозадачности, также необходимый в сложных двигательных модальностях пластических дисциплин и сценического мастерства. Основные качества присутствия – заземление, центрирование, видение и звучание. «Быть заземленным – значит быть в контакте с реальностью, со своими собственными импульсами. <...> При хорошем уровне центрирования человек находится в контакте со своими эмоциями, осознает их и имеет возможность выбора в каждой конкретной ситуации – выражать свои чувства или их контейнировать, сдерживать (но не подавлять!)» [1, с. 20–27]. Заземление имеет отношение к опоре, центрирование – к работе дыхания. Чем больше времени мы уделяем этим аспектам, тем более цельную личность формируем.

Работа с дыханием важна и сама по себе – как для регулирования эмоционального состояния, так и для физического самочувствия и освоения движенческого материала. Чем сложнее двигательные задачи, чем больше фокусов внимания необходимо удерживать, тем важнее становится правильная работа по освобождению дыхания от излишних напряжений. Более того, в контексте актерской профессии управление дыханием становится особенно ценным навыком. Шарль Дюллен в своих «Заметках актера» писал: «Когда я чувствую душевное волнение и сердце начинает колотиться сильнее, я спокойно и не спеша

проделываю несколько упражнений на дыхание, и страх почти всегда при этом проходит» [2, с. 55] – и дальше он продолжает: «Дыхание – основа хорошей дикции, осмысленного чтения, как и основа удачно найденного трагического жеста или комического эффекта <...> Для нас, актеров, дыхание становится действенной силой лишь тогда, когда мы не просто дышим, как все, но умеем пользоваться дыханием» [2, с. 93].

У людей с ограничениями слуха есть два органа, требующих особого внимания, – это глаза и голосовой аппарат. Глаза находятся в постоянном напряжении, так как непрерывно участвуют в процессе общения и получения информации. Голос задействован мало или почти не задействован, если человек почти ничего не слышит и плохо произносит слова. Но с голосом необходимо работать, даже если у этого никогда не будет конечной формы в виде текста. В соматической практике мы часто используем озвучиваемый выдох, когда в процессе можно издавать любой звук: громкий или тихий, открытый или закрытый, на гласный или согласный звук (подходят шипящие или гортанные звуки). Людям, а в особенности глухим, бывает сложно позволить себе звучать просто так, без заданной формы; однако вибрация, возникающая в процессе звучания, способствует отпуску напряжения, а работа мышц гортани и ротовой полости включает другие мышцы тела и непосредственно связана с дыханием.

В.А. Лунгу, выпускница РГСАИ и актриса театра неслышащих актеров «Недослов», в своем исследовании взаимосвязи дыхания и сценического самочувствия актера пишет, что дыхательная система глухих людей, не задействованная в жизненной коммуникации, как правило, развита очень слабо, и глухим людям свойственно наличие так называемой «телесной брони». Именно поэтому работа с дыханием так важна как для эмоционального состояния, так и для физического самочувствия на сцене – нужно позволять дыханию быть естественным и свободным. «Умение актера управлять своим дыханием – это ключ к гармоничному взаимодействию между телом и духом на сце-

не» [3, с. 37]. Лунгу приводит пример из собственной актерской практики, когда, сосредоточившись на управлении своим дыханием, она смогла справиться с волнением и «зажимом»: «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» [3, с. 38].

Столь же важна и работа со взглядом. Она связана с готовностью к контакту и взаимодействию и с вестибулярным аппаратом, но, кроме того, и непосредственно с движением. Если взгляд зафиксирован на каком-либо объекте, то автоматически фиксируются лицо и голова, а вслед за ними шея и весь пояс верхних конечностей рискуют потерять мобильность, – иногда это необходимо, но в большинстве случаев взгляд должен участвовать в движении наравне с другими областями тела, так как мышцы вокруг глаз являются неотъемлемой частью фасциальных цепочек. Также как работа речевого аппарата: мышцы языка напрямую связаны с черепными нервами и влияют не только на то, как наше лицо начинает выглядеть со временем в зависимости от языка, на котором мы говорим, и какие именно положения органов ротовой полости задействуем в процессе, но и на работу всех остальных крупных мышц. Кроме того, говорение – это акт и процесс мышления, а мышление и есть движение (так как развитие человека в этих двух функциях во младенчестве происходит параллельно), а значит, движение ротовой полости влияет на всего человека целиком.

Говорение и произнесение звуков – это соматический процесс, в котором участвует как интеллект, так и все тело: «Важно то, что существует связь между мышечным тонусом и голосом человека. Высвобождение голоса связано с улучшениями в мышечном тонусе. Звучание помогает заземлению» [1, с. 29]. А дыхание, как уже было сказано, – центрированию. В нашем теле все связано: не только мышечными цепочками, взаимообменом внутренних органов или течением жидкостей, но и процессами, в которых, затрагивая одни аспекты тела и движения, мы непременно оказываем влияние на другие, и это влияние работает в обе стороны. Занимаясь заземлением и опорой, мы можем заметить, что голос становится свободнее; высвобождая голос, заметим большую устойчивость; занимаясь дыханием, мы практикуем центрирование, а собирая внимание внутри тела, непременно отметим влияние этого на дыхание. Так постепенно в сознании формируется более целостное понимание и восприятие тела.

Настоящая пластическая выразительность возникает тогда, когда все системы тела и сознания работают слаженно в контакте друг с другом, образуя цельное связанное движение и полное кинестетическое и эстетическое проявление этой цельности. Такое тело привлекает, на такое движение приятно смотреть, за таким умом интересно наблюдать. Такие характеристики делают любую актерскую работу ценнее и глубже. Соматика как вспомогательный инструмент в пластическом воспитании актера несет в себе неисчерпаемый потенциал, который, собранный в отдельном предмете, посвященном базовым основам здорового движения, работе внимания, восприятия и взаимодействия, постепенно развивал бы пластический интеллект студентов, являясь фундаментальной основой в изучении пластических дисциплин.

Литература

1. Баскаков В.Д. Свободное тело. // Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / ред.-сост. В.Ю. Баскаков. – М.: ИОИ, 2013. – С. 12–14.

2. Дюллен Ш. Воспоминания и заметки актера / пер. Л.Г. Шпет; ред. В.В. Фрязинов. – М.: Издательство иностранной литературы, 1958.

3. Лунгу В.А. Дыхание как связующее звено между физическим и эмоциональным телом, ведущее к верному сценическому самоощущению // Методика преподавания специальных дисциплин в вузе искусств: материалы V открытой научно-практической конференции молодых ученых. – М., 2025. – С. 35–39.

4. Психология телесности между телом и душой / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2007.

5. Сибирякова Н.П. Соматическая практика как путь к пластическому воспитанию актера // Методика преподавания специальных дисциплин в вузе искусств: материалы V открытой научно-практической конференции молодых ученых. – М., 2025. – С. 27–34.

6. Фельденкрайз М. Тело и зрелое поведение. Фундаментальные основы тревожности, сексуальности и способности к обучению. Паттерны движения в условиях воздействия силы тяжести / пер. с англ. К.С. Мищенко. – М.: Эксмо, 2024. – 304 с. – (Метод Фельденкрайза. Книги для профессионалов).

Шевченко Владислав Андреевич
г. Москва,
Высшее театральное училище (институт)
имени М.С. Щепкина при Государственном академическом
Малом театре России,
кафедра пластического воспитания,
магистратура, 2 курс.
Научный руководитель – кандидат искусствоведения,
профессор
Лещинский Антон Анатольевич

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТАНЦЕВАЛЬНЫХ КИНОНАБЛЮДЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ТЕАТРАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Учебная дисциплина «Сценический танец», наряду с мастерством актера, сценической речью, вокалом, сценическим движением и сценическим фехтованием, занимает ключевое место в системе современного театрального образования. Она способствует не только физическому, но и художественному развитию будущего драматического актера, формируя его музыкальность, координацию, пластическую память, пространственное восприятие, чувство стиля разных исторических эпох и телесную свободу.

Исторически сложилось так, что в отечественной системе подготовки будущего драматического актера танцевальное образование развивалось последовательно и динамично. Однако, несмотря на очевидную значимость пластического воспитания для формирования профессиональных качеств актера, сценический танец порой рассматривался как автономная тренировочная дисциплина. Так, например, по мнению педагога и теоретика Ю.И. Громова: «Недостатки хореографического образования в театральном учебном заведении состоят в том, что на освоении техники танцевального материала обучение почти завершается. Учащиеся лишены возможности важнейшего для

творческого развития перехода от технологических танцевальных навыков на уровень драматического искусства» [1, с. 118]. Внимание к соединению пластической техники с задачами актерского существования не теряет своей актуальности и в настоящий момент.

В этом контексте особую значимость сегодня приобретают танцевальные кинонаблюдения как инструмент воспитания и развития синтетических навыков, получаемых в процессе обучения. Это новое учебное задание по сценическому танцу, впоследствии выросшее в отдельный раздел, было предложено и разработано Антоном Анатольевичем Лещинским. В 2014 году он впервые применил его в своей педагогической практике и в 2015 году успешно показал первые результаты работы на зачете по сценическому танцу со студентами 2-го курса ВТУ им. М.С. Щепкина (мастерская В.М. Бейлиса и В.Н. Иванова). С тех пор готовые хореографические сцены по танцевальным кинонаблюдениям включались в зачеты и экзамены мастерской наравне с экзерсисом классического танца у станка, программными историко-бытовыми и народно-характерными танцами. Со временем к танцевальным кинонаблюдениям обратился и педагог по сценическому танцу ВТУ им. М.С. Щепкина Петр Степанович Казьмирук, который успешно применил задание в рамках своей работы в мастерских Б.В. Ключева и А.В. Дубровского.

Дальнейшим развитием стало включение танцевальных кинонаблюдений в «Класс-концерт», выпущенный в 2015 году со студентами III курса мастерской В.М. Бейлиса и В.Н. Иванова режиссёром-педагогом А.В. Дубровским и педагогом-хореографом А.А. Лещинским. В результате танцевальные кинонаблюдения начали успешно существовать в форме учебной сценической практики. Это положило начало следующему периоду, связанному с созданием в ВТУ им. М.С. Щепкина ряда дипломных спектаклей, включавших или полностью состоявших из танцевальных кинонаблюдений:

– «Новые времена» (балетмейстер-постановщик П.С. Казьмирук; мастерская Б.В. Ключева, 2018 г.).

– «Синематека» (режиссёры-педагоги: А.В. Дубровский, А.А. Лещинский; мастерская В.М. Бейлиса, 2019 г.).

– «Растаявшие аплодисменты» (балетмейстер-педагог П.С. Казьмирук; мастерская Б.В. Ключева, художественный руководитель курса А.В. Дубровский, 2022 г.).

– «Танцевальные кинонаблюдения | Кармен. История Хосе» (1-е отделение – «Танцевальные кинонаблюдения», режиссёр-педагог А.А. Лещинский; 2-е отделение – «Кармен. История Хосе» по мотивам новеллы Проспера Мериме на музыку Ж. Бизе – Р. Щедрина, режиссёр-хореограф А.А. Лещинский; мастерская В.М. Бейлиса, 2024 г.).

– «Запомни этот танец» (режиссёр-хореограф П.С. Казьмирук; мастерская А.В. Дубровского, 2026 г.).

Стоит также отметить, что параллельно учебное задание было дано А.А. Лещинским в Российском институте театрального искусства – ГИТИСе в мастерской С.В. Женовача, а также П.С. Казьмируком и А.А. Лещинским на заочных курсах этого вуза. Однако в данном случае танцевальные кинонаблюдения оставались в формате показов на зачетах и экзаменах и не переходили в стадию самостоятельных спектаклей. Это было связано с ограничениями учебного времени и, как следствие, невозможностью полноценной подготовки спектаклей.

Сам термин «танцевальные кинонаблюдения» является авторским; именно таким словосочетанием А.А. Лещинский определил экспериментальную работу, начатую им со студентами ВТУ им. М.С. Щепкина (мастерская В.М. Бейлиса и В.Н. Иванова) и Российского института театрального искусства – ГИТИСа (мастерская С.В. Женовача) в 2014 году. Под термином «танцевальные кинонаблюдения» понимается многоэтапный и комплексный педагогический процесс, направленный на развитие у студентов театрального вуза способности проанализировать, творчески осмыслить и воспроизвести танцевальную сцену из

кинофильма в соответствии с требованиями системы К.С. Станиславского.

Поэтапная работа над танцевальными кинонаблюдениями начинается с поиска и выбора хореографического материала. Студенты, изучая различные фильмы, подбирают танцевальные сцены, которые представляют для них интерес с точки зрения пластической реализации и актерских задач. При этом на этапе самостоятельного отбора педагог не предлагает конкретный материал, а лишь советует и направляет студентов, помогая соотносить сложность фрагментов с их возможностями и образовательными целями мастерской.

Практическое освоение начинается с самостоятельного разучивания танцевального отрывка. Особое место здесь занимает развитие у студентов умения работать с хореографическим текстом, записанным на видео. Следует отметить, что кинематографическая форма нередко усложняет задачу по изучению и переносу материала на собственное тело и сценическую площадку: монтаж кадров, смены ракурсов и спецэффекты затрудняют точное считывание движений. Одной из ошибок может стать зеркальное освоение танцевальных комбинаций. Важной частью работы становится умение адаптировать кинофрагмент, сохраняя его стиль и смысл, но приспособив к условиям сцены. Важно подчеркнуть, что танцевальные кинонаблюдения не являются пародийным воспроизведением оригинала.

При условии успешного показа подготовленного материала в рамках занятий по сценическому танцу начинается самый главный этап – индивидуальная педагогическая работа со студентами над танцевальной сценой. Здесь происходит уточнение движений и стиля, исправление ошибок, анализ музыкальной структуры и адаптация хореографии под сценическую площадку. Постепенно разрозненные элементы объединяются в целостную композицию, в которой пластика начинает выполнять функцию выразительного средства актерского существования. К.С. Станиславский говорил ученикам: «...актер должен не

только внутренне переживать роль, но и внешне воплощать пережитое. При этом, заметьте, что зависимость внешней передачи от внутреннего переживания особенно сильна именно в нашем направлении искусства» [2, с. 31]. Особое внимание уделяется разбору танцевальной сцены: определению места и времени действия, предлагаемых обстоятельств, задачи, событий и взаимоотношений персонажей. В результате проделанной работы должен получиться танец, соответствующий принципам системы К.С. Станиславского, где пластическая форма подчинена внутренней задаче и актерской природе исполнителя.

Следующий этап связан с закреплением выученных танцев: отрабатываются их техническая точность, целостность, уверенность исполнения, продолжается работа над музыкальностью и выразительностью. Он завершается показом достигнутых результатов на зачетах и экзаменах. Также этот этап связан с доведением материала до сценической формы. Объединение отдельных танцевальных сцен может осуществляться по различным принципам – тематическим, жанровым, историко-временным или пространственным, что открывает широкие возможности для творческой интерпретации и сценического воплощения.

Таким образом, работа над танцевальными кинонаблюдениями позволяет будущим актерам черпать вдохновение из постановок различных хореографов, актерской пластики и кинематографических экспериментов. Этот новый способ обучения, направленный на взаимодействие актерского искусства в театре, кино и хореографии, открывает новые перспективы в обучении драматического артиста. Представленный учебный инструмент максимально способствует соединению учебных дисциплин мастерства актера и сценического танца, выводя их взаимодействие на принципиально новый этап развития.

Танцевальные кинонаблюдения обладают рядом существенных педагогических достоинств в свете новых задач и вызовов, диктуемых современным репертуаром, техническим

прогрессом и совершенствованием театрального дела. Прежде всего, новый учебный инструмент ориентирует студентов на самостоятельный анализ большого объема разнообразного танцевального видеоматериала, формируя навык осмысленного анализа, отбора и структурирования хореографической информации. В процессе работы обучающиеся соотносят увиденное со своими возможностями, что способствует развитию профессиональной рефлексии и адекватной оценке собственных пластических качеств.

Важным достоинством танцевальных кинонаблюдений является расширение стиливого и технического диапазона студентов за счет соприкосновения с материалом, часто выходящим за пределы программных танцев, а также с авторскими хореографическими текстами. Работа над сольным номером и индивидуальное взаимодействие с педагогом усиливают личную ответственность обучающегося и повышают его мотивацию. Помимо этого, наличие подготовленного танцевального номера расширяет профессиональные возможности выпускников, предоставляя им материал для творческого показа при поступлении в театр.

Однако следует обратить внимание на то, что обращение к заданию «танцевальные кинонаблюдения» можно осуществлять только при условии успешного освоения студентами программы учебной дисциплины «Сценический танец»; в противном случае это приведет к потере качества танцевально-пластической подготовки будущих актеров.

В завершение хотелось бы отметить, что танцевальные кинонаблюдения – это не просто новое учебное задание, а закономерный этап развития отечественной театральной педагогики, стремящейся к синтезу дисциплин и поиску актуальных форм подготовки будущего актера. Метод, возникший из практики и прошедший проверку временем, сегодня нуждается в теоретическом осмыслении и систематизации, чтобы занять свое устойчивое место в структуре профессионального образования.

Дальнейшее использование и развитие танцевальных кинонаблюдений может способствовать более глубокому соединению мастерства актера и сценического танца, расширяя пластические, художественные и выразительные возможности будущих артистов драматического театра и кино.

Литература

1. Громов Ю.И. Танец и его роль в воспитании пластической культуры актера. – 2-е изд., испр. – СПб.: Планета музыки, Лань, 2011. – 256 с.
2. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – М.: АСТ, 2025. – 479 с.

*Науменко Вероника Александровна
магистр театрального искусства,
Московская область, Одинцовский район,
Культурно-досуговый центр «Часцовский»,
преподаватель театральной студии*

ПУТЬ К ТВОРЧЕСКОЙ СВОБОДЕ АКТЕРА: ТРЕНИНГ НА ОСНОВЕ МЕТОДИКИ М.А. ЧЕХОВА

От чего зависит творческая свобода актера в спектакле? От телесной свободы? От внутренней свободы? Как возникает внутренняя свобода? Как достичь телесной свободы?

На уроках по мастерству актера мы тренируем внимание, воображение, фантазию, тело, существование в сценических условиях. Актёрские тренинги помогают обрести творческую свободу, способствуют приведению актерского аппарата в рабочее состояние.

В процессе подготовки магистерской диссертации «Формирование и развитие импровизационного самочувствия в работе актера над ролью» на кафедре мастерства актера ВТУ им. М.С. Щепкина под руководством профессора Л.Н. Новиковой автором был апробирован тренинг по методу М.А. Чехова со студентами третьего курса (художественный руководитель – профессор В.Н. Драгунов), который показал положительную практическую эффективность объединения и использования в тренинге эмоционального, психологического и физического начал в творчестве актера. В качестве исследования практического опыта работы со студентами Людмила Николаевна предложила провести тренинг, взяв за основу раздел «Тело актера» из главы «Психологический жест. Четвертый способ репетирования» книги «О технике актера» М.А. Чехова [1, с. 399–409]. Впоследствии данный тренинг был проведен с двумя группами студентов младших курсов других театральных институтов.

«Психологический жест» Чехов предлагает как один из способов работы над ролью, основную идею которого можно выра-

зять так: «душевный импульс», то есть «вибрации мысли (воображения), чувства и воли» [1, с. 399–400], родившиеся в теле, выразить через жест, в котором задействовано все тело. И этот жест будет служить пониманию сути характера персонажа. Его не следует применять непосредственно на сцене во время спектакля. Он помогает войти в роль. Но для того чтобы овладеть техникой психологического жеста, надо научить тело чутко воспринимать и отзываться на изменения психологической жизни человека. В этом может помочь раздел «Тело актера», в котором предлагается работать с телом, психикой и эмоциями. В нем описаны упражнения, соединяющие эти три компонента актерской природы. Это утверждение мы решили исследовать практически.

Чехов пишет: «Не должно быть чисто физических упражнений... Поэтому в предлагаемом методе вы не найдете чисто физических упражнений» [1, с. 399–400]. «Тело актера должно развиваться под влиянием душевных импульсов» [1, с. 399].

Задачей тренинга было развитие телесного воображения, то есть развитие восприятия телом душевных импульсов, способности восприятия собственных чувств и выражения их через физические действия.

Начиная тренинг, в первую очередь необходимо было, чтобы все встали свободно, на безопасном расстоянии друг от друга, чтобы каждый мог двигаться, не причиняя себе и другим дискомфорта.

Следуя рекомендациям Чехова делать в упражнениях простые движения, поднимать и опускать руки и т.д., ведущий предлагал студентам выбрать шесть движений для собранности и концентрации при выполнении дальнейших эмоциональных и телесных задач. В выборе движений принимала участие вся группа. Мы обозначали исходную позицию: стоя прямо, руки свободно расположены вдоль тела, ноги на ширине плеч. Выбрали шесть движений и определили их последовательность. В одной группе были такие движения: поднять руки и опустить;

присесть на корточки; выпад правой ногой в сторону с одновременным поднятием в сторону правой руки; наклон вперед; выпад левой ногой влево; поднять левую ногу вперед до уровня 45 градусов и, сгибая ее в колене, опустить вниз в исходную позицию. В другой группе: поднять правую руку в сторону и опустить; сделать поворот вокруг своей оси; подпрыгнуть с поднятыми вверх руками; поднять левую ногу в сторону и вернуть ее в исходную позицию; и т. д. В каждой группе получился свой набор движений.

Для удобной коммуникации мы называли придуманную и зафиксированную последовательность из шести движений словом «сцепка» или «цепочка». После этого мы без пауз проделали выбранные движения в условленной последовательности и повторили «сцепку»/«цепочку» три раза, чтобы запомнить.

Студенты уже делали упражнения на воображение и фантазию. Поэтому восприятие основных заданий-упражнений нигде не встретило препятствий, но в процессе выполнения в каждой из групп некоторые все же выполняли последовательность движений механически. Из этого можно предположить, что не все с легкостью поверили в предлагаемые условия. Процесс проникновения в следующие упражнения требовал терпения и внимательности. Возвращение студентов в условия задания напоминанием о том, что они должны делать, помогало вернуть их внимание в тело и в практическое выполнение упражнений.

Первое упражнение – «Воображаемый центр в груди» – направлено на создание центра, из которого исходят импульсы для движения. Акцент делается на «излучениях» и «гармонии», что подчеркивает мысль Чехова о том, что физические движения должны быть наполнены внутренней жизнью. «Следите, чтобы плечи, локти, бедра и колени не задерживали излучения из центра, но свободно пропускали их через себя» [1, с. 400]. Осознание «эстетического удовлетворения, которое получает ваше тело от такого рода движений», – пишет Чехов, – способствует формированию позитивного отношения актера к своему

телу как к инструменту, способному приносить радость [1, с. 400].

Ведущий озвучивал упражнения следующим образом: мы должны представить, что у нас в груди есть центр. Из него изливаются внутренние жизненные потоки через руки, ноги и голову. Почувствуйте, что из центра выходит солнечный луч. Через плечи, суставы, колени и локти проходит излучение. И с этим ощущением сделайте всю «сцепку»/«цепочку». Не торопясь, сохраняя ощущение центра, из которого исходят длинные лучи, делайте в своем темпе и ритме. Скорее всего, это ощущение замедлит ваше выполнение, это нормально. Если вы не чувствуете, не пугайтесь и не напрягайтесь. Излучается настолько, насколько вы чувствуете.

Теперь я задам вам вопрос: чувствуете ли вы эстетическое удовлетворение от движения? Что нужно внутри себя поменять, чтобы движение стало эстетически прекрасным? Давайте сделаем еще раз упражнение с эстетическим ощущением.

Чехов пишет, что ощущение воображаемого центра в груди должно постепенно вызвать чувство гармонии в теле, приблизив его к идеалу. Прodelываем это упражнение еще несколько раз и прислушиваемся к своим ощущениям.

Следующее упражнение – «Формирующие движения». Нам нужно сделать широкое сильное движение телом и при этом сказать себе, что я как скульптор ваяю в окружающем меня пространстве. От движений тела остаются живые формы. Заметим начало и финал «сцепки»/«цепочки». Делаем акцент на каждом движении. У вас есть исходная позиция, вы стоите спокойно. Форма, у которой есть начало. Потом начинается движение. Оно идет и последним движением завершает форму. «Представляйте себе воздух как среду, оказывающую вам легкое сопротивление» [1, с. 400]. Можно разрешить себе двигаться так, как хочется. Можно двигаться медленно, быстро. Заметили, что вы сильно напрягаетесь? Стараетесь? Внутренняя сила не должна переходить в мускульное напряжение. Делайте соразмерно вашему

желанию и задаче. Возможно, у вас будут появляться новые ощущения, отмечайте их.

Студент из одной группы задает вопрос: «Синхронно или не синхронно мы выполняем движения?»

Ведущий отвечает: «Каждый выполняет в своем темпе. Вы действуете в том ритме, который вам наиболее удобен. Возможно, вам комфортно работать медленно, работайте медленно. Должно возникнуть ощущение целого, завершенного процесса».

Студент из другой группы задает вопрос: «То есть я не сама форма, я создаю форму?»

Ведущий отвечает: «Да, я как скульптор создаю форму в пространстве. Движения, возможно, будут шире. Я создаю широкие и большие формы в пространстве».

Комментарии ведущего: тело актера сравнивается со скульптурой, ваяющей в пространстве. Акцент на «живых формах» развивает выразительность. Идея «сохраняйте прежнюю внутреннюю силу» без «мускульного напряжения» – ключевая для достижения подлинной экспрессии [1, с. 400].

Следующее упражнение – «Плавные движения». Нам нужно проделать «сцепку»/«цепочку» в ощущении, что мои движения текут в пространстве, переходя из одного в другое, без начала и конца. Плавное движение, которое течет бесконечно. После последнего движения делаем сразу первое, закольцовываем цепочку. Мы остерегаемся бесформенности и расплывчатости в движении. Наблюдаем, как течет энергия из одного движения в другое. Вас не оценивают, и вы не оцениваете себя, вы создаете и творите. Послушайте ощущения в теле, они, возможно, меняются.

У студента одной группы возникает вопрос: «Все движения превратились в одно целое?»

Ведущий отвечает: «Да».

Комментарии ведущего: сравнение движений с течением, «приливами и отливами волн» подчеркивает идею непрерыв-

ности и гармоничности. Осознание воздуха как «водной поверхности, по которой легко скользят ваши движения» помогает достичь мягкости. Важно, чтобы плавность не переходила в «бесформенную расплывчатость» [1, с. 401].

Следующее упражнение – «Реющие движения». Вы помните, как птицы летают? Движения этого рода легче всего подсмотреть у птиц. Наши руки, ноги и все тело мы представляем себе во время движения реющими в пространстве, непрерывно сливающимися одно с другим. В предыдущем упражнении у нас перетекало движение из одного в другое, а здесь первое движение непрерывно сливается со следующим, следующее со следующим, следующее со следующим и т.д. Как птица. Она постоянно парит. Она меняет высоту, направление, наклон. Но внутренняя сила движения остается. Вы можете внешне задерживать движение, а внутренним видением продолжать его. У нас нет начала и финала, я парю в воздухе и меняю направление движения. Когда птицы ловят поток, они парят недвижимо. Они как будто зависают и не двигаются. Давайте медленно завершим полет. Заметим, что происходит внутри.

Комментарии ведущего: наблюдение за полетом птиц служит источником вдохновения для развития ощущения легкости и свободы. Идея «непрерывно сливаясь одно с другим, выливаясь одно из другого» способствует созданию динамичных образов. Переживание воздуха как «среды, побуждающей вас к движению (полету)» укрепляет связь с пространством [1, с. 401].

Следующее упражнение – «Излучающие движения»: наши руки, грудь и все тело посылают излучение в различных направлениях по нашему желанию. Мы можем менять характер движений и излучений: медленно, быстро, прерывисто, то есть стакато, или плавно – легато. Вспоминаем центр в груди, из него выходят лучи, и они доходят до стены, до дерева за окном, до соседнего дома.

Завершим движение, закроем упражнение и обратим свое внимание на ощущения.

Комментарии ведущего: упражнение интегрирует предыдущие элементы с идеей активного проецирования энергии. Разнообразие «стаккато, легато, медленно, быстро» способствует развитию динамической палитры.

Подобным образом были проделаны упражнения на «качества, присущие истинному произведению искусства: легкость, форма, чувство целого и красота» [1, с. 402–408].

После ознакомления с видами и качествами движений по методу Чехова ребятам предлагалась общая импровизация. Условия были такими: студенты выбирали одного участника из группы, который должен был про себя загадать какое-либо чувство и начинать импровизировать, используя любые из проделанных раньше упражнений. Остальные участники, не зная, какое чувство было загадано, опираясь на интуицию и внутренние ощущения, спонтанно развивали общую импровизацию.

Импровизации получались динамичными. Из обратной связи от студентов одной группы: один говорил, что чувствовал страх кого-то потерять и отпустить; кто-то говорил, что было ощущение между грустью и неуверенностью, при этом робкой осторожности, сопровождаемой испугом; другой участник чувствовал неопределенность, боязнь и рвение; кто-то чувствовал боль и потерянность; кто-то – жалость; кто-то говорил, что ничего не почувствовал. И действительно, было ощущение, что они воспринимали главного героя и перестраивались в пространстве, чувствуя свой импульс и общее движение команды. В студентах читалась открытость к восприятию партнера. Кто-то поддерживал общую историю и взаимодействовал с ней. Кто-то опровергал и выходил из общего потока, устанавливая новую линию поведения. И только после упражнения-импровизации все узнали, что загадана была «тревожность».

В импровизациях прослеживались динамика, концентрация внимания студентов на своих ощущениях, взаимодействие с партнером и общей историей, развитие внутреннего движения

общей импровизации и внутреннего движения каждого партнера, перемена настроения внутри импровизаций нескольких участников.

По результатам взаимодействия группы в импровизации и всего тренинга в целом можно на собственном практическом опыте сделать заключение, что метод М.А. Чехова «Тело актера» действительно «оживляет» тело, пробуждает новые ощущения.

После тренинга студенты делились своими ощущениями: «тяжесть, расслабленность, как будто ты пустой»; «мягкость с тяжестью»; «неопределенность, расслабленность»; «что-то наполняет изнутри, тело светлее стало»; «приятное ощущение освобожденной от зажима пружинки»; «тяжесть, освобождение, как после работы»; «ничего необычного, спокойно отдавалась телу»; «ощущение свободы, раскрепощенности и легкости». В одной из групп участница сказала, что почувствовала совершенно новое для нее ощущение оголенности, незащищенности, как у маленького котенка, что вызвало у нее желание спрятаться.

Практические исследования показали, что тренинг служит материалом для подготовки студента к занятиям по мастерству актера: этюдам, работе над отрывками из художественных произведений – или как раздел в общей структуре занятия по мастерству актера. Тренинг возможен в качестве разминки воображения, эмоций и тела будущего актера.

«Мысли, упражнения и наблюдения такого рода постепенно научат вас иначе переживать и пользоваться свое тело на сцене как движущуюся форму, как инструмент, при помощи которого вы воплощаете перед зрителем ваши художественные образы. В вас вырабатывается то особое, тонкое чувство красоты и правды, которое лучше всего можно определить словами "эстетическая совесть"», – пишет М.А. Чехов [1, с. 405].

Идеальное творчество актера – свободное импровизационное существование в конкретных (заданных) обстоятельствах, этюд ли это без авторского текста или определенная сцена

из пьесы-спектакля. Актёр может быть свободен настолько, насколько дают возможность предлагаемые обстоятельства.

Из личной беседы автора с народным артистом России, профессором кафедры мастерства актера ВТУ им. М.С. Щепкина В.И. Бочкаревым: «В театре есть импровизация. Она нужна. Без нее нет живого театра. Главным героем импровизации выступает время, то есть то, что происходит здесь и сейчас на сцене» [2, с. 11].

Тренинг развивает телесные и эмоциональные способности артистов, способствует творческой свободе актера и помогает состыковывать настоящий момент с предлагаемыми обстоятельствами в репетиции и в спектакле. Исследование опубликованных материалов Чехова расширяет и обогащает артистическую природу, дает почву для развития и осознания новых возможностей сценического психоэмоционального и телесного существования. «Тело актера может быть или его лучшим другом, или злейшим врагом», – пишет М.А. Чехов [1, с. 399]. Наша задача – стать настоящим другом своему телу!

Литература

1. Чехов М.А. Путь актера: жизнь и встречи. – М.: Хранитель, 2007. – 554 с.
2. Науменко В.А. Поиск и развитие импровизационного самочувствия в работе актера над ролью // Методика преподавания специальных дисциплин в вузе искусств: материалы V Открытой научно-практической конференции молодых ученых. – М., 2025. – С. 7–12.

Мурашев Даниил Евгеньевич

г. Москва,

Российская государственная специализированная

академия искусств,

кафедра актерского искусства,

ассистентура-стажировка, 1 курс.

Научный руководитель – профессор

Сажин Владимир Анатольевич

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НАД РОЛЬЮ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩЕГО АКТЕРА В ТЕАТРЕ

По поступлении на службу в театр после выпуска из театрального института перед молодым актером со всей остротой встает вопрос самостоятельной работы над ролью. В вузе дипломный спектакль, как правило, репетируют довольно долго и играют спектакль под неусыпным взором педагога. Самостоятельная работа над ролью, будучи частью процесса обучения, тоже проходит под наблюдением и контролем педагога.

В профессиональном театре молодые актеры сталкиваются с четким репертуарным планом репетиций и спектаклей, с вводами разной степени срочности в идущие спектакли. Вчерашнего студента как бы «впихивают» в готовую форму-роль в общий, уже готовый рисунок спектакля. В лучшем случае объясняют событие каждой сцены, сверхзадачу, сквозное действие, показывают внешний рисунок роли, мизансцены, дают готовый костюм. И вот молодой актер, привыкший к постепенной и кропотливой работе, должен в сравнительно короткий срок перенять на себя все данное и влиться в общий поток готового спектакля.

Режиссёр в театре имеет право требовать выполнения готовой формы. На репетиции нужно быть открытым к требованиям режиссёра, «ловить на лету» эти требования, мгновенно приводя их в исполнение. Но без предварительной подготовки

это может склонить к наигрышу, безвольному выполнению внешнего рисунка. Наполнить форму нужно дома; внутренняя работа над ролью (создание образа) становится самостоятельной почти окончательно. Так на новом уровне приходит осознание не только значимости, но и крайней необходимости самостоятельной работы над ролью.

Итак, как в условиях профессионального репертуарного театра молодому актеру проводить самостоятельную работу над ролью?

Надо возвращаться к корням, то есть к тому, чему нас учили в институте. А учили нас по «системе» Константина Сергеевича Станиславского.

В книге «Работа актера над ролью» Станиславский на материале работы над пьесами А.С. Грибоедова «Горе от ума», У. Шекспира «Отелло», Н.В. Гоголя «Ревизор» рассматривает разные пути к созданию образа.

В «Горе от ума» (1916–1920 гг.) Станиславский предлагает делить работу на четыре этапа: познание, переживание, воплощение, воздействие. Работа начинается с изучения обстоятельств, в которых живет герой, в целом пьесы и творчества автора. Потом предлагается мысленно зажить жизнью роли в ее предлагаемых обстоятельствах; от этого должны родиться хотение и стремление. И вот, создав обстоятельства жизни роли, накопив чувство, имея хотения, задачи, приведя их в исполнение внутренне, душевно, – можно говорить и о внешнем физическом воплощении образа.

В «Отелло» (1930–1933 гг.) Константин Сергеевич предлагает иной, новый путь. Здесь отмечается важность первого впечатления от пьесы: именно в тех отдельных местах пьесы, что наиболее ярко запомнились, могут скрываться «элементы будущей души роли, зерна подлинной жизни» [8, с. 201]. В них – первый момент внутреннего сближения артиста с образом: оно уже произошло само собой, интуитивно и непосредственно, оставшись в памяти. «Восторг и увлечение – самое лучшее средство

для сближения, познания, знакомства с пьесой и ролью» [8, с. 206]. Всему этому может помешать предвзятое отношение к пьесе; однако это не значит, что нужно избегать критической литературы и чужих комментариев, – наоборот, нужно читать и слушать как можно больше, но при этом создавать и оберегать собственное мнение, живые, волнующие впечатления. «Восторг и увлечение» – так можно назвать первый этап самостоятельной работы актера над ролью. Если «восторг» не появился после первого чтения пьесы, тем более активным должен быть процесс «увлечения». Актёр сам, не ожидая, чтобы кто-то со стороны подталкивал его, должен изучить жизнь, представленную в драматургии, постараться понять личность и поступки героя.

После знакомства с пьесой Станиславский неожиданно предложил ученикам начать работу с создания «жизни человеческого тела»: «Скажут, что не во внешнем главная цель нашего искусства, что оно заботится прежде всего о создании "жизни человеческого духа" <...> и именно потому начинаю работу с "жизни человеческого тела"» [8, с. 225]. Он объяснял это тем, что к чувству трудно подступиться, оно «капризно» [8, с. 224], а «тело податливо», им легче управлять. Для верного выполнения физических действий персонажа исполнителю нужно будет прежде ответить на множество вопросов: кто я, где я нахожусь, что и как делаю и т. д. – по предлагаемым обстоятельствам пьесы. Актёр будет вынужден искать ответы, добывать нужные сведения, уточнять предлагаемые обстоятельства – в этом задача его дальнейшей самостоятельной работы. Найденный в процессе анализа материал будет служить для пополнения, оправдания и оживления внешнего рисунка роли, то есть создания «жизни человеческого духа». Таким образом, пьеса с самых первых этапов анализируется всеми органами чувств артиста: на репетициях – вместе с партнерами и под руководством режиссёра, и дома – самостоятельно.

В работе над «Ревизором» (1936–1937 гг.) Станиславский продолжает развивать подход к роли через физические дейст-

вия; главным в поиске актера должно стать «реальное ощущение жизни пьесы и роли» [8, с. 311].

Теперь после краткого рассказа фабулы пьесы он предлагает сразу же начинать играть ее по линии простых физических действий. Мало понять логику, последовательность и правду физических действий; нужно так глубоко прочувствовать эту правду, чтобы она могла быть позывом к действию. Когда эта линия станет последовательна, понятна, когда артист поверит в то, что делает на сцене, «нетрудно повторять ту же линию действия в разных предлагаемых обстоятельствах, которые дает вам пьеса и которые придумывает и дополняет ваше воображение» [8, с. 322].

Для реального ощущения роли Названов «анализировал, изучал самого себя в предлагаемых обстоятельствах Хлестакова» [8, с. 323]. Анализ действием, анализ чувством («душой и телом»), проводимый на основе все более конкретизирующихся в воображении актера предлагаемых обстоятельств, соединяет в единый процесс самостоятельную и репетиционную работу над ролью. Делаются этюды по прошлому, будущему; намечается стремление роли (сквозное действие), направленное к определенной цели (сверхзадаче), – начинает проявляться линия мысли. Сверхзадача может быть черновой, главное, чтобы весь процесс дальнейшего творчества шел на углубление и конкретизацию, изучение природы выстраиваемых линий физических действий и мыслей. Станиславский настаивает на том, что действия должны идти от лица самого артиста, задающего вопросом: «Что бы я сделал здесь, сегодня, сейчас, находясь в определенных обстоятельствах роли?» Таким образом, роль познается «умом, чувством, хотением и всеми элементами души» [8, с. 323]. Самостоятельная работа актера заключается в закреплении и уточнении найденной на репетиции последовательности физических действий.

Е.Б. Вахтангов, размышляя о работе актера над ролью, писал в записной книжке: «...в промежутках между репетициями

и происходит в бессознании творческая работа перерабатывания полученного материала. Из ничего нельзя ничего и создать, вот почему нельзя сыграть роль без работы – "по вдохновению"» [1, с. 193].

Как бы ни выстраивался репетиционный процесс – какими бы ни были требования, способы объяснения роли, пути создания спектакля – суть предмета поиска остается неизменной: приближение актера к образу. И в любом случае, вне зависимости от последовательности (или же одновременности) этапов, материал пьесы и роли должен быть изучен, оправдан, понят и, наконец, выражен, то есть воплощен в полном объеме в спектакле.

Ученик Вахтангова, основатель и многолетний руководитель театрального училища им. Б. Щукина, Борис Евгеньевич Захава исповедует те же принципы работы актера над ролью. В книге «Мастерство актера и режиссёра» в разделе «Домашняя работа актера» он предлагает артисту начинать с изучения произведения, времени, эпохи – жизни роли. Такие знания должны «будить воображение, рождать чувство, зажигать темперамент» [2, с. 235]. И только после этого, на основе подлинного изучения реальной жизни, которой мог жить персонаж, – фантазировать о роли, все более и более углубляясь в подробности: прошлое, настоящее и будущее образа, наиболее значимые события, повлиявшие на характер. Линии действия, мысли и воображения должны быть «разработаны актером дома <...> тогда и репетиции будут творческими» [2, с. 244], а непосредственно на репетиции от общения с партнерами рождается и четвертая линия: чувств. И все четыре линии соединятся «в единый поток психофизической жизни актера-образа» [2, с. 244]. Самостоятельные этюды на простые бытовые действия от лица персонажа не только помогут настроиться на репетицию, но и в целом приблизят актера к пониманию образа, писал Захава.

Во время учебы нашим курсом было поставлено несколько спектаклей. Разные педагоги, подходы, способы, разные роли.

В спектакле «Человек. Чепуха. Чудо», придуманном по большей части нами самими под руководством педагога-режиссёра Е.С. Мигицко на основе книги Ольги Скороходовой, педагога и писательницы, единственной в мире слепоглухой ученой, «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» [7], мы исследовали проблему восприятия, и материалом для образа являлся наш личный жизненный опыт. Самостоятельно писали тексты монологов-воспоминаний, а на репетициях находили им форму сценического воплощения.

В спектакле по пьесе Жана Ануя «Оркестр» мне досталась роль Мсье Лебонза, хозяина кафе курортного городка. Роль маленькая, всего шесть выходов на сцену, пять из которых придуманы режиссёром. Однако объем самостоятельного поиска информации о Франции послевоенного периода – не меньший, чем у однокурсников; биографию своей роли я хорошо нафантазировал, нашел «зерно» образа, внутренне оправдал каждый выход, понимая, куда меня вел режиссёр В.И. Сажин.

В работе над рассказами из произведений М.М. Зощенко «Перед восходом солнца» [4] и «Леля и Минька» [3] у меня была роль самого Зощенко – «Миньки», как называли его родственники. Спектакль можно назвать литературным: это были воспоминания лирического героя; мы все вместе произносили авторский текст, одновременно разыгрывая некоторые из событий. Режиссёр Ю.Ю. Авшарова давала нам яркую форму, которая ясно выражала взаимоотношения персонажей, и спектакль становился все более глубоким по мере того, как мы присваивали и оживляли рисунок, все лучше понимая самого автора. Несмотря на то, что я не играл самого Зощенко (с автобиографической точностью, с хромающей походкой), я, разумеется, попытался прочувствовать поэтику его произведений, изучал его биографию, и это помогло оправдать для себя сверхзадачу и укрепиться в сквозном действии.

«Виртуозы любви» по рассказам Н. Тэффи – литературный спектакль, режиссёр Е.А. Багрова. Самостоятельная работа зак-

лючалась в выстраивании линии воображения – киноленты видения, что не могло не цеплять и другие линии – действия и мысли, – предлагаемые режиссёром.

«Ну вы поняли... Шансон!» – танцевальный спектакль на основе эстрады 20–30-х годов. Режиссёр Е.О. Бидная. В поиске танцевального рисунка каждого номера шли от «внутреннего», а оно не могло возникнуть без понимания времени эпохи НЭПа с ее конферансом, кабаре – на этом строилась стилистика спектакля. Наполнение копилки своего бессознательного – вот задача нашей самостоятельной работы над этим спектаклем.

Подробнее в качестве примера работы над ролью и организации самостоятельной работы под руководством педагога в институте приведу дипломный спектакль по пьесе В.С. Розова «В день свадьбы», режиссёр – наш художественный руководитель Игорь Михайлович Востров. На протяжении всех этапов репетиций пьесы он направлял наше внимание на то, что нужно сделать самостоятельно.

Прочитав пьесу, мы провели несколько застольных репетиций, на которых определили тему спектакля, поднимаемые проблемы и получили первые задания для самостоятельной работы. Мы должны были подумать о самом материале, насколько он актуален сейчас. «Не "нафталин" ли это?» – Игорь Михайлович хотел, чтобы тема нас увлекала, добивался, чтобы мы почувствовали эпоху, углубились в нее, начав знакомство с фотографиями, с музыкой – лучшими средствами передачи атмосферы и живого духа времени.

Самостоятельная работа тогда воспринималась как «свободное плавание»: ищите где, что и как хотите, но потом оказалось, что педагогом все было четко продумано. В свободном поиске каждый находил что-то свое, а потом мы обменивались впечатлениями, так и создавалась общая картина.

Я играл Михаила – человека, который должен принять простое решение: с кем и как прожить жизнь? Как поступить: «правильно», «так, как нужно», или же быть честным и с окружающими, и с самим собой?

Из чего создавался образ? Кажется, с самого рождения жизнь Михаила – борьба. Он и его друг Василий были детьми, когда во время войны их спасли из блокадного Ленинграда. Потом детский дом, учеба, армия, работа на строительстве плотины, вступление в партию. Он уважаемый человек, бригадир лучшей бригады завода, его фотография – на доске почета. Правильная биография передовика. Тема общественного мнения для Михаила остра, он искренне хочет жить правильно, и мне понятно это желание. В этом мы с Михаилом похожи. Скорее всего, он читал «Моральный кодекс строителя коммунизма»; мною он тоже был прочитан для понимания того, как это «правильно» жить для Михаила.

В работе очень помогли впечатления из жизни моей семьи. Мои бабушки и дедушки были молодыми в эпоху 60-х годов, и я звонил, спрашивал, искал в их рассказах то, что может быть нужным для роли. Дедушка с гордостью рассказывал мне, что получил среднее специальное образование, стал строителем, будучи воспитанным одной только мамой, имевшей всего три класса начальной школы. Я уже слышал эту историю и хорошо запомнил, знаю и помню глаза деда – этот требовательный к себе и к другим строгий и упорный взгляд человека, любящего труд и не боящегося никакой, даже самой тяжелой работы. Второй мой дед в молодые годы занимался спортом, стал мастером спорта по пулевой стрельбе. Он очень решительный; в его жизни были случаи, очень похожие на то, что говорят в пьесе о Михаиле. Так, в рейде дружинников по вечерним улицам города мой дедушка не побоялся схватиться с хулиганами. Так открывались мне черты характера Михаила.

Если говорить о любви, то Михаил приходит к пониманию, что настоящую любовь предавать нельзя, что нужно быть честным перед самим собой (в этом честность и перед невестой Нюрой: она не заслужила того, чтобы жить с человеком, который ее по-настоящему не любит). Ситуация, произошедшая в пьесе, – почва для размышлений, приближающая меня к Михаилу, когда я, понимая его, его «оправдывал».

Я нашел песню «Одинокая гармонь» и стал ассоциировать ее с Клавдией (своей настоящей любовью). Я разучил ее на баяне, часто перед репетициями играл, пробуждая в себе накопленные воспоминания о Клаве, – фантазировал о важных моментах прошлой жизни.

Самостоятельная работа велась параллельно с репетициями, на которых, конечно же, возникали вопросы по предлагаемым обстоятельствам, а значит, появлялся и новый объем самостоятельного поиска.

Схематично процесс можно представить следующим образом: самостоятельный поиск – репетиция – проверка найденного дома. Вновь наполнение «копилки бессознательного», следующая репетиция: снова проверка, сверка с мнением режиссёра, и так далее.

Работа над внешней характерностью являлась частью самостоятельной работы. Драматург написал, что Михаил заикается, речь его замедленна; я понимал, что в этом – вес, серьезность, понимание того, что любое слово – не просто так, что Михаил говорит лишь по делу, не любит пустых слов. Если говорить о технической стороне, то заикание было мне понятно: в жизни, в ситуациях чрезмерно напряженных, будучи взволнованным, уставшим, я сам начинаю немного заикаться. Я определил буквы, на которых у меня происходит заикание (и, соответственно, звучит наиболее «органично»), – и перенес это на сцену. Что касается внешней выразительности – твердость и весомость в походке так же были предметом поиска, и мне это удавалось не сразу. Тем не менее путем проб и поисков не только на репетициях, но и в жизни эта задача постепенно решалась.

Весь опыт, полученный в Академии, помог мне в работе в театре.

В спектакле по пьесе Михаила Себастьяна «Безымянная звезда» мне была дана роль Кондуктора, который снимает Мону, главную героиню, с поезда за безбилетный проезд. На ввод – три репетиции. Рисунок роли был готов: спектакль играли до меня.

Задачи (что я делаю) разъяснены, – и я должен был самостоятельно «оживить» персонажа Кондуктора. Приблизиться к образу, стать им (за три репетиции!) – время на самостоятельную работу ограничено.

Целью самостоятельных поисков я поставил создание наиболее выгодных, острых предлагаемых обстоятельств, которые бы сделали Кондуктора живым и понятным для меня, чтобы слова и поступки рождались от необходимости и даже невозможности сказать или поступить иначе.

Что мы знаем из текста? Кондуктор высаживает Мону из поезда, так как ни билета, ни денег на билет, ни даже документов у нее нет. Он передает ее начальнику станции и торопится уйти: поезд никогда не останавливается на этой станции, сейчас – остановка вынужденная, что грозит срывом расписания. Для моего персонажа это настоящее ЧП, тем более что пассажирка (Мона) заперлась в купе первого класса и никого не хотела пускать. Я определил, что такая ситуация впервые случается со мной (это обостряет обстоятельства). Я не мог не высадить ее от страха быть уволенным.

Нужно было выяснить, когда происходит действие и что это знание может мне дать. Определение даты я соединил с процессом поисков информации о своей работе. В пьесе сказано, что я работаю на дизельном поезде, а значит, время действия – 1930-е годы, когда поезда такого типа только-только начали выпускаться в Румынии. Что мне, как Кондуктору, дает это обстоятельство? В 1933 году была забастовка железнодорожников в Гривице (район Бухареста, столицы Румынии) – причина: снижение заработной платы и сокращения кадров. И вот страх уже не «вообще» потерять работу, а потерять работу в престижных условиях (новый поезд (дизель!), курсирующий от столицы) на фоне общего кризиса.

Как еще более увлечь себя, выманивая чувство? Беру в предлагаемые обстоятельства, что я очень люблю свою работу. Вспоминаю рассказы Андрея Платонова: он пишет о поездах как

о живых организмах, поражаясь масштабам изобретения человеческой мысли, прогресса. В рассказе «В прекрасном и яростном мире» [6] главный герой – старый опытный машинист – у меня как у читателя вызывает самое уважительное впечатление: он любит и знает свою профессию и не мыслит жизни без нее, даже самоотвержен в этом. Вернемся с этими впечатлениями к нашей истории. Я, Кондуктор, уверен, что лично докладывал машинисту о необходимости остановки. Конечно же, он мне ответил, чтобы я торопился: поезд (дизель!) не должен выбиться из графика. Фантазирую, как я докладываю о происшествии машинисту, трепет и уважение к нему – из впечатлений от Платонова...

Далее задаюсь вопросом: каково мне высаживать богатую пассажирку, что пыталась расплатиться фишками из казино? Но страх потерять работу сильнее страха иметь дело с сильными мира сего, с богатыми, состоятельными людьми, и вот внутри возникает борьба. Пусть закон и право на моей стороне, но эта нота обостряет мое существование: правильно ли я поступил? Может, стоило промолчать, дать ей проехать так, «не заметить»? И вот в этой борьбе авторитет машиниста всплывает перед глазами, и мысль: а не хочу ли я сам когда-нибудь стать машинистом, продвинуться по карьерной лестнице? Стану машинистом, сам буду уважаемым в обществе человеком, к тому же в достатке, и буду разговаривать с ней на равных. Сверхзадача «сделать все, чтобы стать машинистом» гораздо более выигрышная, нежели «высадить безбилетного пассажира из поезда». Более того – теперь она полна деталей и подробностей, которые меня увлекают и не могут не заставлять действовать иначе.

Это – краткое описание пути. Во время поиска информации были прочитаны, просмотрены и другие материалы: история Румынии, политическая обстановка, виды поездов, внешний вид вагонов, купе, станций, природа Румынии (что мог бы видеть из окна). В качестве реквизита мне выдали палочку-флажок; я не мог не узнать, как им пользоваться, каким цветом,

каким движением передается тот или иной сигнал. В итоге я не только знал, что и зачем я делаю (а знание это наполнено подробностями), но и «как» я делаю, рождалось само в интересной и порой неожиданной форме: на спектакле Мона «случайно» наступила мне на ногу, и внезапная мысль о том, что будущий машинист должен выглядеть опрятно и представительно, заставила стереть пыль о голень брюк (тут же мысль о том, что теперь голень грязная, и оправдание: сзади не видно, а обувь очень много значит для мужчины). Так же на спектакле возник и новый объем для самостоятельной работы, для возможного обострения предлагаемых обстоятельств: заметив взгляд начальника станции на Мону, его восхищение ее красотой и обаянием, помимо страха за то, что ситуацию по этой причине «замнут», я задался вопросом, не чувствую ли и я симпатии к этой женщине, – и даже начал искать это; но эта линия не разрабатывалась мной так подробно, как желание стать машинистом и «сделать все по регламенту», – и я, взяв это на заметку, пошел дальше. Вероятно, следовало разжигать это внезапно появившееся чувство (ведь, в сущности, прожить ситуацию «здесь и сейчас» – то, чему нас учили), но то ли внутренняя робость, то ли не до конца продуманное отношение к Моне не позволили поддаться этому.

Так или иначе, режиссёр был удовлетворен моим исполнением. Если вспомнить формулу, существовавшую у К.С. Станиславского, о которой пишет Г.В. Кристи: «Если актер ответит: "Не помню, как играл (что делал) партнер, но я играл хорошо", значит, я играл плохо. А если: "Не помню, как я играл, но помню, как играл партнер", – значит, я играл хорошо» [5, с. 111], то я этот своеобразный тест прошел хорошо: я не помню, как я играл, но хорошо помню, как вели себя Мона и начальник станции.

Литература

1. Евгений Вахтангов: сборник / сост., комм. Л.Д. Вендровская, Г.П. Каптерева. – М.: ВТО, 1984.

2. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссёра: учебное пособие. – 5-е изд. – М.: РАТИ – ГИТИС, 2008.
3. Зощенко М.М. Истории про Лелю и Миньку. Рассказы. – М.: Малыш (АСТ), 2022.
4. Зощенко М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 7. – М.: Время, 2008.
5. Кристи Г. Воспитание актера школы Станиславского. – М.: Искусство, 1968.
6. Платонов А. В прекрасном и яростном мире // Платонов А. Потомки Солнца. Рассказы и повести. – М.: Правда, 1987. – С. 62–76.
7. Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. – М.: Педагогика, 1972.
8. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 4 т. – М., 1957.

Черниговская Инна Борисовна

г. Улан-Удэ,

Восточно-Сибирский государственный институт культуры,

кафедра сценической речи,

магистратура, 1 курс.

Научный руководитель – кандидат искусствоведения, доцент

Манзарханов Эдуард Евгеньевич

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: К ВОСПИТАНИЮ СИНТЕТИЧЕСКОГО АКТЕРА

Современный театр все чаще требует от актера не узкоспециализированных навыков, а синтетического владения искусством – способности органично соединять слово, движение, музыкальность и пластическую выразительность. Воспитание такого «цельного» исполнителя невозможно в рамках монодисциплинарного обучения. Междисциплинарный подход становится не модным трендом, а педагогической необходимостью, отвечающей вызовам современной сцены.

Понятие синтетического актера восходит к традициям МХАТа и идеям К.С. Станиславского о «внутренней технике», дополненное пластическими исканиями В.Э. Мейерхольда, М.А. Чехова, Е.Б. Вахтангова. Как отмечал Станиславский, при работе с молодыми актерами важно следить за тем, «чтобы они изучали человеческую психотехнику как тончайший инструмент драматического искусства <...> изучали законы физической жизни, физического действия, которые непосредственно воздействуют на психику человека, вызывают в его душе те или иные ощущения и чувства» [1, с. 177]. Однако традиционная система театрального образования часто разделяет эти компоненты по разным кафедрам – сценической речи, актерского мастерства, пластической выразительности – что приводит к фрагментарности навыков у выпускника. Актёр учится «говорить», «двигаться», «чувствовать» и «действовать» по отдельности, но испытывает трудности при соединении этих навыков в единый творческий акт.

Междисциплинарный подход в театральной педагогике предполагает, что на этапе формирования базовых навыков возможна и даже необходима интеграция методик из смежных искусств. Это не эклектическое смешение дисциплин, а осмысленный синтез, где каждая практика сохраняет свою специфику, но работает на единую педагогическую цель.

В студии Мейерхольда в 1916 году на вступительных испытаниях от будущих актеров требовалось продемонстрировать «степень музыкальности (играющий на каком-нибудь музыкальном инструменте должен сыграть, поющий – спеть) <...> степень телесной гибкости (гимнастическое или акробатическое упражнение; отрывок из пантомимы с акробатическими трюками *ex improviso*) <...> ясность дикции <...> познания в теории стихосложения <...> познания <...> в других областях искусства (живопись, скульптура, поэзия, танец)» [3, с. 147]. Такой подход создавал «точки соприкосновения» между дисциплинами и помогал рождению нового качества исполнения.

Особую ценность междисциплинарность приобретает при работе с литературным материалом, требующим многогранной интерпретации. Практический опыт постановки инсценировки рассказа Надежды Тэффи «Страшный прыжок» в народном театре «Факел» (г. Ангарск) подтвердил эффективность такого подхода. Рассказ о цирковых артистах, где любовь проявляется через риск и доверие, потребовал от актеров освоения не только текста, но и пластических, музыкальных и визуальных средств выразительности.

Спектакль объединил на сцене около 20 актеров-любителей в возрасте от 12 до 20 лет. Ни один из них не обладал профессиональной цирковой подготовкой – все навыки участники осваивали в процессе репетиций. Такой подход превратил постановку в полноценный педагогический эксперимент: юные исполнители учились не только играть, но и жонглировать, выполнять акробатические элементы, работать на ходулях и моноцикле. Именно это и сделало спектакль ярким примером меж-

дисциплинарного обучения – актеры одновременно развивали навыки драматического искусства, циркового мастерства, хореографии и пластической выразительности.

Ключевым режиссёрским решением стала работа с планшетной куклой. Актриса, исполнявшая роль Леноры, не обладала навыками воздушной гимнастики, что потребовало поиска художественного решения. В начале спектакля, в сцене появления Леноры на трапеции, и в финале, в момент «страшного прыжка», на сцену выходила планшетная кукла, которой управляли одновременно три актера. Эта находка превратила техническое ограничение в художественную метафору: кукла стала символом двойственности циркового искусства – внешней легкости и внутреннего риска, иллюзии полета и реальности падения. Как отмечает М.М. Королев, в театре кукол «особый способ создания сценического образа... таит в себе целый ряд потенциальных возможностей для проявления специфических качеств, которые заключены в самом слиянии актерского и изобразительного искусства» [2, с. 102].

Работа над спектаклем строилась по принципу поэтапной интеграции дисциплин. На первом этапе актеры изучали биографию Тэффи и контекст эмигрантской литературы 1920–1930-х годов, что позволило глубже понять иронию и меланхолию авторского тона. На втором этапе были введены элементы цирковой пластики: акробатические этюды, работа с равновесием, имитация движений канатоходца. Эти упражнения не ставили целью профессионального овладения цирковыми приемами, но формировали у актеров смелость, ощущение риска, напряжения и доверия – ключевых состояний персонажей рассказа. Хореографическая линия включала как классический танец, передающий лиризм отношений Леноры и ее возлюбленного, так и контемпорари-пластику, выражающую внутреннее напряжение героини.

Третий этап объединил пластическую работу с музыкальным ритмом. Под руководством хореографа актеры осваивали

танцевальные композиции, где ритм танца стал основой для построения диалогов: паузы, ускорения и замедления речи соответствовали музыкальному метру. В результате диалоги приобрели легкость и динамику, характерные для цирковой атмосферы, но сохранили психологическую глубину текста Тэффи.

Финальный этап – сборка всех элементов в единое целое. Здесь проявилась главная ценность междисциплинарного подхода: пластические навыки, танцевальный ритм, работа с куклой и литературный текст не наслаивались друг на друга, а взаимопроникали. Актёр, произносящий реплику, одновременно выполнял жонглирование; танцевальный поворот становился моментом признания; появление куклы сопровождалось изменением интонации. Синтез достигался не на уровне «добавления» элементов, а на уровне их органичного слияния.

Результатом стала не просто иллюстрация рассказа Тэффи, а его театральное переосмысление, где каждая дисциплина – литература, цирк, танец, кукла – обогатила понимание ключевой темы: любовь как прыжок в неизвестность, требующий доверия и мужества. Зрители отмечали, что спектакль не рассказывает о любви, а заставляет ее почувствовать – именно этого эффекта и добивается междисциплинарная педагогика.

Важно подчеркнуть: междисциплинарность – это не отказ от профессиональной специализации, а расширение инструментария актера. Биомеханика Мейерхольда не заменяет психологию, а дает ей телесную опору. Точно так же танец не заменяет слово, а раскрывает его ритмическую природу; кукла не заменяет актера, а усиливает его выразительность через метафору. Как справедливо отмечал С.В. Гиппиус, педагогика без знания основ психофизиологии подобна кораблю, «на котором нет компаса <...>, а капитан лишь весьма приблизительно знает направление пути <...>, возможно, и придет в нужный порт, но, скорее всего, – пройдет мимо» [4, с. 170].

Перспективы развития междисциплинарного подхода в театральной педагогике связаны с созданием авторских методик,

объединяющих практики разных искусств. Современный театральный педагог должен быть не только учителем актерского мастерства, но и проводником между искусствами – тем, кто видит связи там, где другие видят границы. Только такой подход способен вырастить актера цельного, гармоничного, готового к вызовам современного театра, где границы между драмой, танцем, музыкой и визуальным искусством становятся все более проницаемыми. Междисциплинарная педагогика – путь к этому синтезу.

Литература

1. Горчаков Н. Режиссёрские уроки К.С. Станиславского: беседы и записи репетиций. – М.: Искусство, 1950. – 271 с.
2. Королев М.М. Искусство театра кукол. Режиссёр в театре кукол. Статьи и выступления. – СПб.: РГИСИ, 2015. – 352 с.
3. Студия Вс. Мейерхольда (1916–1917) // Любовь к трем апельсинам. Журнал Доктора Дапертутто. – 1916. – № 2–3. – С. 144–150.
4. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

Булычева Алина Всеволодовна

г. Москва,

Театральный институт имени Бориса Щукина

при государственном академическом театре

имени Евгения Вахтангова,

кафедра сценической речи,

магистратура, 2 курс.

Научный руководитель – кандидат педагогических наук,

профессор

Бруссер Анна Марковна

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО И ВОКАЛЬНОГО ЗВУЧАНИЯ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ТЕАТРАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Голос – один из основных инструментов артиста. В рамках обучения студент театрального вуза развивает свой голос в двух направлениях: речевом и вокальном. Несмотря на то, что и речь, и пение – это звуки, которые издает человек с помощью своих голосовых складок, каждое из этих направлений требует своего подхода и своей техники, позволяющей в полной мере раскрыть индивидуальные речеголосовые возможности конкретного обучающегося.

Поводом для написания статьи послужили размышления, возникшие в процессе созерцательной практики и посещения занятий педагогов кафедры сценической речи во время обучения в магистратуре Театрального института имени Бориса Щукина, а также собственный опыт работы педагогом сценической речи в мастерской Г.В. Стрелкова в МГПУ и двадцатилетний опыт преподавания сольного эстрадно-джазового пения как студентам, так и действующим актерам музыкального театра. Соединение полученных за все это время знаний и навыков, а также изучение профессиональной литературы позволяет автору рассмотреть основные особенности речевого и вокального звучания и предложить некоторые аспекты, на которые важно обращать внимание как речевым, так и вокальным педагогам.

Преподаватели сценической речи и вокала часто в своей практике сталкиваются с тем, что студент не может контролировать дыхание, необходимое для речевого или вокального звучания: он приходит на занятие по речи и «тащит» в речь вокальный звук или наоборот. Эти проблемы усугубляются, когда студент сталкивается с необходимостью быстро перейти из речи в пение или из пения в речь, что часто встречается, например, в музыкальных спектаклях.

Рассмотрим подробнее эти два направления и попробуем понять, каким образом можно использовать их особенности, чтобы максимально раскрыть индивидуальные речеголосовые возможности студента за время его обучения в театральном вузе.

В первую очередь коснемся темы речеголосового аппарата. В нем традиционно выделяется три больших отдела:

- энергетический (дыхательный) – дыхательная система;
- генераторный (голособразующий) – гортань с окологортанными мышцами и голосовые складки (истинные и вестибулярные);
- резонаторный (артикуляционный) – глотка, ротовая и носовая полость, а также язык, губы, зубы и небо [3, с. 7].

Кроме того, возможно выделить еще четвертую составляющую, так называемый «центральный» отдел, который координирует работу всего речеголосового аппарата, – это мозг и центральная нервная система.

Общий механизм образования любого звука одинаков: выдыхаемая воздушная струя проходит сквозь голосовые складки, вызывая их колебания. Так рождается первичный звук, который не имеет формы и принадлежности к пению или речи. В дальнейшем этот первичный звук усиливается резонаторами и, проходя через ротовую полость, приобретает речевую или вокальную форму с помощью артикуляционного аппарата.

Особенности речевого и вокального звучания начинаются уже на уровне вдоха. И для одного, и для другого типа звучания

используется фонационное дыхание. В отличие от физиологического дыхания, необходимого для поддержания жизнедеятельности человека и осуществляемого носом с примерно равным соотношением фаз вдоха и выдоха, фонационное дыхание предназначено для звучания и характеризуется короткой фазой вдоха носом (или носом и ртом одновременно) и удлиненной фазой выдоха.

Если сравнить фонационное речевое и певческое дыхание, можно заметить, что фаза выдоха при пении будет длиннее фазы выдоха при произнесении речевой фразы. Фониатр Л.Б. Рудин в своем пособии «Основы голосообразования» так описывает это: «Если соотношение фаз вдоха и выдоха при спокойном дыхании составляет приблизительно 1:1, то в сценической речи оно составляет 1:20, а при пении 1:30. Фаза выдоха значительно удлиняется и может составлять 15–50 секунд» [3, с. 28]. В связи с этим вокальный вдох должен быть более глубоким, чем вдох речевой.

Следующее отличие связано с типами дыхания. Традиционно их выделяют четыре:

- верхнеключичное (клавикулярное) – характеризуется поверхностным вдохом и поднятием плеч. Живот при вдохе втягивается, диафрагма сильно поднимается, уменьшая объем грудной полости. Не подходит для пения или речи, так как количество вдыхаемого таким образом воздуха слишком мало для обеспечения воздушной струи, достаточной для свободного плотного звука;

- грудное (реберное) – при вдохе живот практически неподвижен, диафрагма приподнимается. Объем вдыхаемого воздуха больше, чем при верхнеключичном типе дыхания, но меньше, чем при смешанном или абдоминальном. Этот тип характерен для физиологического дыхания у женщин;

- смешанное (нижнереберно-диафрагматическое, косто-абдоминальное) – при вдохе нижние ребра раздвигаются, давая возможность нижним долям легких расшириться и наполниться

воздухом. Диафрагма активна и упруга, остается на месте или немного смещается вниз. Это наиболее предпочтительный тип певческого дыхания, так как он позволяет быстро взять свободный, максимально глубокий вдох;

– брюшное (абдоминальное) – ребра практически не задействованы, диафрагма активна, явно смещается вниз, выпячиваясь в брюшную полость. При вдохе передняя стенка живота надувается, при выдохе возвращается в исходное положение. По объему вдыхаемого воздуха абдоминальный тип дыхания примерно равен смешанному типу. Характерен для физиологического дыхания у мужчин и чаще всего используется в речи.

Итак, мы видим, что по типу дыхания речевой и вокальный звук тоже различаются: для пения при вдохе необходимо задействовать межреберные мышцы, в то время как для речи важнее мышцы живота.

В речи вдох берется носом (в тренинге) или носом и ртом (в потоке речи); однако в обоих случаях задействован нос. В пении чаще всего вдох совершается носом и ртом одновременно, а иногда и только ртом. Это обусловлено зависимостью певца от музыкального материала: зачастую музыкальная пауза, во время которой можно взять вдох, довольно коротка. Соответственно, чтобы успеть взять необходимое количество воздуха для пропевания длинной строки, певец в большей или меньшей степени должен подключить к носовому дыханию вдох через рот.

Представим все вышеописанное в виде таблицы 1.

Фаза выдоха при пении длиннее фазы выдоха при разговоре. Чтобы удержать вокальный звук, требуется более активно подключать мышцы для создания достаточного и неизменного подскладочного давления на протяжении всей продолжительности ноты или музыкальной фразы. В этом плане вокальные школы расходятся: кто-то предлагает удерживать звук мышцами живота (и это близко к речевому подходу), но в современной вокальной методике для этого чаще используется прием

удержания диафрагмы в положении вдоха. Другими словами, здесь работают две схемы:

1) в речи: вдох – звучание – на протяжении всего звучания диафрагма мягко и медленно возвращается в исходное положение;

2) в пении: вдох – звучание (диафрагма удерживается в положении вдоха) – после снятия звука диафрагма мягко, но быстро возвращается в исходное положение.

Таблица 1 – Особенности дыхания при речевом и вокальном звукообразовании

Показатель	Речевой звук	Вокальный звук
Вид дыхания	Фонационное	Фонационное
Вдох	Носом (в тренинге), носом и ртом (в потоке речи)	Носом и ртом (чаще), ртом (в исключительных случаях, когда пауза слишком коротка)
Выдох	Ртом	Ртом
Соотношение вдоха и выдоха	1:20	1:30
Тип дыхания	Брюшное (абдоминальное), активно подключаются мышцы живота	Смешанное (костоабдоминальное), активно подключаются межрёберные мышцы
Положение диафрагмы при вдохе	Явно смещается вниз	Остается на месте или незначительно смещается вниз

Исходя из этого, можно сказать, что в классе сценической речи студента-вокалиста нужно учить пользоваться брюшным типом дыхания и следить за тем, чтобы вдохи он делал строго носом. В то время как студент-речевик в классе сольного пения должен будет «найти» межреберные мышцы и научиться подключать их при вдохе, понять, как брать вдох носом и ртом одновременно, а также перестроиться на удержание диафрагмы в положении вдоха в процессе звучания. При обучении актеров

музыкального театра важно уделять внимание переключению студента с одного типа дыхания на другой, что позволит автоматизировать переход от речи к пению. Подобную работу возможно проводить как в вокальном, так и в речевом классе.

Следующие отличительные особенности речевого и вокального звучания касаются работы артикуляционного аппарата. К.С. Станиславский писал: «Гласные – река, согласные – берега». Гласные звуки образуют мелодику речи и являются основой пения. Согласные же звуки обеспечивают разборчивость текста и в одном, и в другом случае. При произнесении гласного звука выдыхаемая воздушная струя проходит через голосовую щель, вызывая колебания голосовых складок, и больше не встречает преград на своем пути. При произнесении любого согласного воздушная струя в ротовой полости встречается с преградой, образованной языком или губами, и прорывается сквозь нее. Голосовые складки при этом могут быть как включены, так и не включены в процесс голосообразования.

Обратимся к классификации звуков голоса на шумовые и тоновые: первые не имеют определенной высоты и образуются без участия голосовых складок; вторые же, наоборот, имеют высоту, и их образование без участия голосовых складок невозможно. Сравнив характеристики шумовых, тоновых, гласных и согласных звуков, можно выделить две категории, в которых эти характеристики полностью совпадают: гласные – тоновые звуки, а глухие согласные – шумовые. Но в речи есть еще звонкие и сонорные согласные. Что делать с ними?

Звонкие согласные образуются при участии голосовых складок, но не имеют высоты: в них больше шума, чем голоса. Соответственно, можно отнести их к шумовым с примесью тона. Сонорные согласные по способу образования ближе к гласным, в них больше тона; однако при их произнесении воздушная струя встречается с преградой. Эти звуки являются переходными между тоновыми и шумовыми.

В пении основу составляют гласные. Речь же, если не будет разборчивых согласных, сольется в нечленораздельный поток звуков. Однако будет неверным утверждать, что в классе сценической речи мы занимаемся только согласными, а в вокальном классе – только гласными звуками.

При отработке произнесения согласных звуков основное внимание уделяется четкости работы внешней артикуляции – нижней челюсти, языка, губ. При образовании гласных звуков большее значение приобретает внутренняя артикуляция – работа окологлоточных мышц, мягкого неба и корня языка.

Речевые и вокальные гласные отличаются по объему: в речи он чуть меньше. Соответственно, для формирования вокального гласного мягкое небо должно подняться выше, чем для формирования речевого. Кроме того, разнится и форма рта: в пении важно подключение так называемой высокой певческой форманты. Простыми словами, это пение на улыбке. В отработке же речевых гласных улыбка только мешает. Если визуализировать это различие, можно представить, что речевые гласные вытянуты по вертикали, тогда как вокальные имеют форму шара.

Основная акустическая особенность, по которой мы сразу отличаем пение от речи, – наличие в гласных звуках вибрато: своеобразной пульсации звука, аналогичной вибрации на смычковых инструментах. Эту вибрацию легко услышать, например, в звучании виолончели – недаром часто говорят, что «виолончель поет». Вибрато придает певческому звуку приятный льющийся характер, а голосу добавляет выразительности. Конечно, важно, чтобы все было в меру. Если в голосе вокалиста нет вибрато, он звучит очень прямо и резко. И наоборот, слишком частое вибрато (более 6–7 раз в секунду) воспринимается как «барашек» в голосе.

Педагог сценической речи может столкнуться с чрезмерным наличием вибрато в голосе студента в процессе отработки упражнений на длительное звучание на открытых слогах. Поскольку длинные гласные у студента-вокалиста ассоциируются

исключительно с пением, он автоматически начинает воспроизводить их привычным способом, уходя в вокализацию вместо речевого звука.

В классе вокала одной из наиболее частых речевых проблем становится неразборчивость пропеваемого текста. В 1964 году В.П. Морозовым были произведены исследования дикции у певцов различного пола и возраста. По результатам этих исследований были выявлены следующие закономерности, о которых он пишет в книге «Тайны вокальной речи» (1967) [2]:

1. Четкость дикции напрямую связана с высотой звука. Дикция исследуемых певцов при приближении к самым низким нотам диапазона заметно ухудшалась, а на самых высоких нотах и вовсе стремилась к нулю.

2. У каждого певца в середине его диапазона есть зона наилучшей дикции. Чем выше певческий голос, тем выше зона максимальной дикции.

3. Выявлено ухудшение дикции при приближении к переходным нотам диапазона.

Отсюда можно сделать вывод: чем удобнее певцу звучать, тем выше разборчивость его речи. Как только возникают неудобства (края диапазона либо переходные ноты), разборчивость речи в пении резко ухудшается. Тренировка внешней артикуляции в классе сценической речи – отработка пучков согласных, чистоговорок и многоговорок – может помочь решить эту проблему. Возможно также внедрение сложных дикционных сочетаний в качестве распевов в вокальном классе.

Теперь перейдем к орфоэпии. Вокальная орфоэпия отличается от речевой, хотя общие правила, безусловно, совпадают. Например:

1) в слове может быть только одно ударение и только один ударный слог;

2) безударные гласные редуцируются;

3) предлоги и союзы, а также частица «не» произносятся слитно со словами, к которым относятся, и не несут на себе ударения.

Но «пение – не речь, и потому нельзя все речевые орфоэпические нормы целиком переносить в пение» [4, с. 10]. Остановимся подробнее на основном отличии.

Если в речи все безударные гласные редуцируются, предударный произносится чуть короче и менее активно, чем ударный, а ударный гласный вовсе не изменяется, то в пении продолжительность любого самого короткого гласного будет все равно дольше, чем самого длинного гласного в речи. Соответственно, все орфоэпические нормы в пении сдвигаются в сторону увеличения.

Возьмем для примера слово «соловей». В речи мы произнесем его так: с[ъ]л[а]вЕй. В пении же будет: с[а]л[а]вЕй. При этом первая [а] в пении будет похожа на предударную в речи, а вторая [а] будет просто чуть тише, чем если бы она была ударной. Усложняется эта ситуация может с добавлением мелодии. Например, в романсе Алябьева на безударную [а] попадает мелодическое украшение, и этот звук распевается на целых шесть нот.

СОЛОВЕЙ

Музыка А. Алябьева
Слова А. Дельвига

Медленно, выразительно

Со - ло - вей мой, со - ло - вей,
 го - ло - ситый со - ло - вей! Ты ку -
 - да, ку - да ле - тишь? Где всю ноч - ку
про - по - ешь? Со - ло - вей мой, со - ло -
вей!

Как поступать, если речевое ударение в слове не совпадает с музыкальным акцентом? Основная задача артиста – донести смысл исполняемого произведения до своей публики, поэтому ударение в слове будет первичным. В случае совпадения музыкального акцента с безударным гласным мелодия полностью пропеваётся, но сам гласный поётся чуть сдержаннее и тише, чем ударный.

Таким образом, правила речевой орфоэпии в пении соблюдаются, но не в полной мере. Задача педагога по сценической речи в рамках этого раздела – привить студенту-вокалисту навык грамотного и точного говорения. Если этот навык будет развит, он перенесётся в вокальное исполнительство, и пение студента будет более точным, с гармоничным сочетанием речевых и музыкальных акцентов.

Мы рассмотрели основные особенности речевого и вокального звучания. При этом у речи и пения есть и ряд общих технических проблем: зажатое и/или заглубленное звучание, носовой призыв, неумение соизмерять силу выдоха и качество произносимого или пропеваемого звука. Например, в речи чрезмерное усилие при произнесении звука [с] приведет к появлению свиста, а в пении недостаточная сила выдоха может спровоцировать срыв голоса. Работа над устранением этих технических недостатков ведётся одновременно и на занятиях по сценической речи, и в вокальном классе.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

- Речь и пение – две стороны одного целого, при этом к каждой из сторон нужен собственный подход.

- Студент-вокалист на занятиях по сценической речи учится перестраиваться на брюшной тип дыхания и делать вдохи только носом. Студент-речевик на занятиях по вокалу учится пользоваться смешанным типом дыхания, подключать при вдохе межреберные мышцы и удерживать диафрагму в положении вдоха на протяжении звучания.

– Отработка согласных и активизация внешней артикуляции на занятиях по сценической речи может решить проблему неразборчивости текста в пении.

– Отработка объема вокальных гласных также делает речь студента более объемной. Однако важно следить, чтобы этот объем не был чрезмерным.

– В речи и пении есть ряд общих технических проблем (зажатость и заглубление звука, назальный призыв), которые решаются параллельно на занятиях по обеим дисциплинам.

Литература

1. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев при участии А.С. Яковлевой. – М.: Музыка, 2007. – 164 с.

2. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. – Л.: Наука, 1967. – 204 с.

3. Рудин Л.Б. Основы голосоведения: учебное пособие для студентов вокальных, актерских и дирижерско-хоровых факультетов. – М.: Граница, 2009. – 104 с.: ил.

4. Садовников В.И. Орфоэпия в пении. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1958. – 80 с.

Серебренникова Вероника Александровна
г. Москва,
Российская государственная специализированная
академия искусств,
ассистентура-стажировка, 1 курс.
Научный руководитель – кандидат педагогических наук,
профессор
Багрова Елена Олеговна

КИНОЛЕНТА ВИДЕНИЙ КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СЦЕНИЧЕСКОЙ РЕЧИ СО СТУДЕНТАМИ КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ

Слово для артиста не просто звук, а возбудитель образов.
Поэтому при словесном общении
на сцене говорите не столько уху, сколько глазу.
К.С. Станиславский

В образовательной программе 2-го курса колледжа искусств у будущих режиссёров театральных коллективов занятия по дисциплине «Техника сценической речи» начинаются с изучения раздела «Логика речи». Это большой раздел, включающий классификацию речевых пауз, понятия интонации и интонирования знаков препинания и другие средства логической выразительности. Будущим режиссёрам нужно научиться правильно строить свою речь, ясно выражать мысли, научиться понимать публицистические и художественные тексты, особенности языка разных писателей – и классиков, и стилистику современной литературы. Это сложное и очень увлекательное занятие – постижение великого русского языка, богатой и красивой русской речи. Начало этого процесса – логический разбор небольших прозаических отрывков.

Логический разбор текста – сложный и многогранный процесс, требующий логического мышления, умения воспринимать текст и находить самостоятельное образное решение текста,

умения понимать цель произнесения каждого конкретного текста.

Начиная с 1 сентября около трех недель групповые занятия посвящены изучению основных правил логики речи по книге Т.Н. Запорожец «Логика сценической речи» [1]. Это речевые такты и логические паузы, знаки препинания: точка, точка с запятой, запятая, двоеточие, тире, вопросительный и восклицательный знаки и другие. Их в логике речи называют «помощниками» в передаче смысловой интонации текста.

После записи основных правил и разбора тренировочных текстов педагог подбирает учебный материал, соответствующий требованиям программы, на котором студенты смогли бы продемонстрировать свои навыки логического разбора перед экзаменационной комиссией. Обычно это небольшие отрывки из художественной литературы или публицистических статей.

При выборе текстов я опиралась на несколько факторов:

- во-первых, текст для логического разбора должен быть достаточно простым, так как студенты освоили только речевые такты, паузы и знаки препинания; материал должен быть не больше 3–4 предложений;

- во-вторых, нужно выбрать полезный и в то же время увлекательный материал, который заинтересует и вдохновит студентов, которым им захочется поделиться со слушателями;

- в-третьих, материал должен нести мысль, образ, авторское отношение, которое сформирует и наше личное отношение к тексту, чтобы было понятно, «почему именно эти эпизоды важны для автора, что и почему заражает нас в этих эпизодах, какой цели подчинено все повествование. При этом огромную помощь оказывает работа над видениями, которая также определяется особенностями авторского видения мира» [3, с. 25].

Исходя из этого и обсудив свои мысли с научным руководителем, я решила подобрать небольшие высказывания о том, как актеру необходимо уметь работать над своим голосом и речью, о важности красивой и выразительной сценической речи для

творчества актера. Это были цитаты из трудов К.С. Станиславского, книг Б.-К. Коклена и М.А. Чехова, известных педагогов по сценической речи и даже философа и оратора – М.Т. Цицерона.

Итак, предложив студентам выбрать несколько высказываний, которые их заинтересуют и которыми им захочется поделиться со слушателями, мы приступили к работе по формированию правильного логического мышления, пониманию авторской мысли, определению отношения к тому, о чем говорится в тексте, и поиску основ эмоционального подключения, ярких образов, видений. Индивидуальные занятия были посвящены этой работе.

Перед занятием они должны были самостоятельно сделать логический разбор, опираясь на те правила, с которыми уже были ознакомлены. Забегая вперед, можно сказать, что это была довольно сложная для всех работа. Трудности были следующего порядка: непонимание интонационного разделения точки или точки с запятой, расстановка речевых тактов, поиск подлежащего и сказуемого в такте и их логического ударения. Кроме этого, мы столкнулись не только с непониманием того, о чем читаем, но и с бездушным, механическим проговариванием текста. Это чрезвычайная проблема, когда рассказчик, не видя образов, стоящих за словами, произносит «пустой» текст. Педагогу нужно донести до студентов, что только лишь правильно расставленных логических знаков мало; нельзя упускать других важных аспектов, таких как анализ текста, понимание отношения к тому, что говорит автор, в какое время и при каких обстоятельствах текст был написан. «Подтексты», образы и, конечно же, видения «создадут внутри вас соответствующее настроение. Оно окажет воздействие на вашу душу и вызовет соответствующее переживание» [4, с. 92].

М.О. Кнебель в своей книге «Слово в творчестве актера» рассказывает о занятиях с К.С. Станиславским и о том, какое особое внимание он уделял видениям, и что это стало тогда своего рода открытием в сценическом искусстве. «На сцене же мы часто

изменяем этому важнейшему свойству нашей психики, пытаемся воздействовать на зрителя "пустым" словом, за которым не стоит живая картина бесконечно текущего бытия. Станиславский предлагал актерам тренировать видения отдельных моментов роли, постепенно накапливать эти видения, логически и последовательно создавать "киноленту"» [2, с. 28].

Наше сознание, наше воображение в каждом моменте роли или при чтении на эстраде какого-либо произведения вырисовывает то, о чем мы говорим со сцены зрителям. Одна картинка сменяет другую, как «непрерывная бесконечная вереница внутренних и внешних моментов видений, своего рода кинолента» [4, с. 92]. Накопленный нами опыт, наблюдения, воображение и фантазия помогают создавать эту бесконечную киноленту видений. Будущему актеру и режиссёру нужно постоянно тренировать себя, наблюдать окружающую жизнь, развивать фантазию, иначе произносимый текст так и останется, к сожалению, «пустым».

На примере работы со студенткой В. рассмотрим, как создавалась «кинолента видений» в работе над текстом.

В. выбрала такие слова К.С. Станиславского: «У всех звуков, из которых складывается слово, своя душа, своя природа, свое содержание, которое должен почувствовать говорящий. Живое слово насыщено изнутри. Если человек не чувствует души буквы, он не почувствует и души слова, не ощутит и души фразы, мысли» [5, с. 66–67].

Для начала я попросила ее найти эту цитату в книге К.С. Станиславского, чтобы ей стал понятен контекст данной фразы, а также попробовать рассказать фразу своими словами. Это должно было показать, как В. понимает смысл текста. Надо отметить, что мысль автора ей в общих чертах была понятна. Далее мы подробно разбирали с ней каждое слово и то, что стоит за ним, какой «подтекст»; поэтому, вникнув в то, что хотел сказать автор, надо попытаться увидеть внутренним взором картину, стоящую за словами. Как выглядит «душа звука»? А что

значит «живое слово»? Ответы на эти вопросы студентка должна найти дома и вложить конкретные образы-видения в произносимые слова.

Индивидуальные занятия с другими студентами проходили примерно так же: логический разбор, мысль автора, конкретные подтексты, образность видений. Домашнее задание. И снова разбор, подтекст, воображение. С видениями было сложнее всего. Поэтому в голосо-речевой тренинг, которым группа занималась параллельно с логическим разбором текстов, я добавила несколько упражнений на развитие воображения. Например, в групповом тренинге на формирование и укрепление голосового центра в одном из упражнений произносится сочетание звуков ХОМ. Я предложила студентам представить, что вокруг летают мошки, и с каждым «ХОМ» им нужно их ловить, передвигаясь по аудитории. Ребята оживились и старательно ловили мошек.

На следующих занятиях мы активно включали воображение в скороговорки. Нужно было вникнуть в текст, потому что даже в таких маленьких предложениях всегда есть образ и мысль. Ведь почему-то Мила не любила мыло, которым мыла ее мама, а как тогда выглядела Мила и по какой такой причине ужа ужалила ужица; а что парил Павел и как пек Петр? Так студенты пробовали через слова передавать свое отношение к героям скороговорок, образы.

Индивидуальные занятия продолжались со всеми, в том числе с В. Она начала рассказывать о своих образах, мыслях, о том, что и как она видит перед собой. Например, звуки она представляет как человека, у которого есть свой характер, настроение, что и определяет его внутреннее содержание. Гласные звуки – это добрые, открытые, а согласные – замкнутые и грубые люди. Когда из звуков составляется слово, то это превращается в семью, коллектив, у которого своя история. Поэтому слова – это живые существа с эмоциями, и когда говорящий сможет прочувствовать всю глубину этих чувств, тем

сильнее его воздействие. Анализируя это, она замечает, насколько сильное и могучее слово, то, из чего оно состоит, и как может повлиять на человека. Увлечшись этими размышлениями, она даже забыла про дыхание и произношение; ее видения были наполненными и четкими, что удалось зафиксировать в ходе разговора. Вернувшись к чтению, В. пробовала донести свои мысли, но в ее словах не было энергии, желания поделиться со слушателем, чтобы у него рождались свои ассоциации от услышанного текста. «Яркие, конкретные видения, живущие в воображении актера, должны быть донесены до слушателя. И здесь особую роль приобретает умение заражать своими видениями, воздействовать словом на слушателя, убеждать его, заинтересовывать существом события» [3, с. 21]. Порекомендовав ей вспомнить, почему она выбрала именно эти слова Станиславского, какой импульс тронул ее, рассказывать о тех образах, которые представляет, и тогда она сможет присвоить эти слова и рассказывать от себя, и уже после этого видения возникнут у слушателя «из иного мира представлений, чувств и ассоциаций» [3, с. 21].

Мы работали в течение семестра, развивая умение правильно разбирать и понимать новый для нас текст. Затем состоялся показ кафедре. Студенты были погружены в работу и хорошо с ней справились. При обсуждении показа было отмечено, что все раскрылись как люди, умеющие правильно мыслить, и каждый студент показал себя с новой стороны. Также отметили интересный и методически верный выбор материала.

На этом, конечно, работа по логическому разбору текста не заканчивается; мы со студентами готовим новую работу. В программе коллективное чтение публицистической статьи о театре, а также отрывки из поэмы «Мертвые души» Н.В. Гоголя. Это более сложный материал, с которым, я уверена, мы справимся.

Литература

1. Запорожец Т.Н. Логика сценической речи. – М.: Просвещение, 1972.

2. Кнебель М.О. Слово в творчестве актера. – М., 1966.
3. Промптова И.Ю., Козлянинова И.П. Сценическая речь. – 3-е изд. – М.: ГИТИС, 2002.
4. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – М.: Искусство, 1985.
5. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе воплощения. – СПб.: Азбука-Аттикус, 2011.

Зангиева Алина Казбековна

г. Москва,

Московский государственный институт культуры,

кафедра педагогики и психологии,

магистратура, 1 курс.

Научный руководитель – кандидат психологических наук,

доцент

Ольшанская Екатерина Вячеславовна

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА В ТЕАТРЕ ТАНЦА В КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ

В наши дни современное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на формирование профессиональных навыков, а также воспитание гармоничной, эстетически развитой, высокоэрудированной и психологически устойчивой личности. Наибольшую значимость эти задачи и цели приобретают в рамках закрытых учебных заведений с жестко регламентированным внутренним укладом. В системе российского образования в соответствии с распоряжением Президента РФ от 9 апреля 1997 года (№ 118-рп) [5] были учреждены образовательные заведения нового типа – кадетская школа (интернат) и кадетский корпус. Учебная программа данных заведений основывается на общеобразовательном компоненте, основах патриотического воспитания и богатом историческом наследии российского военного образования. Современная система кадетского образования поддерживает традиции целенаправленного формирования личности, в равной степени ориентированные как на юношей, так и на девушек. Кроме того, кадетское образование становится важным инструментом социализации, сочетая в себе строгую дисциплинированность с развитием нравственных, духовных, культурных и интеллектуальных качеств воспитанников.

Система кадетского образования была разработана в целях сохранения культурного единства и обеспечения всестороннего

развития граждан РФ. Рассмотрев учебный план и программу, можно выделить ряд приоритетных задач:

- 1) культурное и интеллектуальное, нравственное и физическое развитие кадет;
- 2) воспитание патриотического духа и готовности к защите Отечества;
- 3) развитие высоких моральных и духовных качеств;
- 4) воспитание серьезных, организованных, дисциплинированных, психологически стабильных и уравновешенных граждан общества;
- 5) передача первичных навыков и знаний военного дела;
- 6) формирование чувства верности воинскому и конституционному долгу [4, с. 247].

В системе реализации данных целей и задач большое значение имеют предметы эстетического цикла, основной задачей которых является развитие художественно-образного мышления и творческих способностей, а также способностей, а также обогащение целостного эмоционально-личностного опыта учащихся [2, с. 207]. К таким предметам относятся: хореографическое искусство, музыка, театральное искусство, литература и изобразительное искусство. Каждый предмет по отдельности выполняет определенный ряд задач и проявляется во множестве смежных жанров и подвидов искусства.

Рассмотрим подробнее дисциплину «Хореографическое искусство». На групповых занятиях хореографией, направленных на достижение единого творческого результата, происходит выстраивание деловой межличностной модели и формирование сплоченного коллектива. Усвоение правил этикета, развитие коммуникативных навыков способствует социализации учащихся и укреплению дружеских отношений между членами коллектива. Таким образом, хореографическое искусство обладает не только художественно-эстетическим потенциалом, но и социально-психологическим.

С точки зрения психоэмоционального состояния учащихся занятия хореографией являются действенным способом снижения уровня стресса и улучшения общего психологического состояния через работу с ритмом и движением в танце [1, с. 79]. Физические упражнения активируют лимбическую систему мозга, отвечающую за эмоции человека, и в процессе занятия выделяются гормоны эндорфин и серотонин, которые являются нейромедиаторами, способствуют снижению тревожности и улучшают настроение [3, с. 56].

Безусловно, в системе кадетского образования хореографическое искусство претерпевает своевременную модификацию и дополнение в виде некоторых приемов театрального искусства. В программу дополнительного образования включены следующие виды и подвиды хореографического и театрального искусств: историко-бытовой танец, строевая подготовка с вокальным акапельным исполнением, плац-дефиле, строевой танец, фланкировка, показательные выступления боевых искусств (сценический бой, построенный на элементах самообороны). Программа «Театр танца», представленная в совершенно новом прочтении с учетом специфики кадетского образования, подразумевает уникальное творческое объединение, где синтез театрализованного хореографического искусства и военных традиций позволяет раскрыть творческий потенциал воспитанников.

Строевой танец и плац-дефиле как основа музыкальности и синхронности. Первое, с чем сталкивается педагог-хореограф в работе с воспитанниками системы кадетского образования, – это военная выправка и строевая подготовка. Такой своеобразный «телесный фундамент» является большим преимуществом для занятий хореографическим искусством. Задача педагога заключается в том, чтобы грамотно выстроить программу плац-дефиле, подобрать интересное композиционное решение строевого танца; также педагог-хореограф, используя принципы дидактики, создает условия для одухотворенного, музыкального,

эмоционального и выразительного исполнения. Плац-дефиле с элементами танца – это мостик между строевой подготовкой и хореографией. Воспитанники учатся двигаться в такт музыке, сохраняя военную выправку, которую подразумевает строй. Четкость, синхронность и точность в постановке важны не меньше, чем при построении на плацу. Перестроения, геометрия рисунков и четких линий, музыкальность, работа с предметом (флаги, карабины, сигнальные флажки, шашки) – все это требует ювелирной точности, которая вырабатывается путем многократных повторений и осознанного отношения к каждому движению.

Фланкировка является неотъемлемой частью многих военных смотров-показов. Это самый зрелищный элемент программы, вписанный в хореографический рисунок. Движение шашки должно продолжать линию руки и корпуса. Амплитуда, трюковые элементы и эстетика движения превращают боевой навык в концертный номер художественной выразительности. Благодаря фланкировке воспитанники развивают ловкость, координацию, внимание, телесную осознанность (восприятие собственных телодвижений) и уважение к оружию как к части культурного кода русского офицера.

Поскольку кадетское образование исторически было ориентировано на формирование элиты общества – офицерства, историко-бытовой танец выступает инструментом «дворянского воспитания» и играет особую роль в образовательном процессе. Историко-бытовой танец в образовательной программе – это реконструкция бала и ситуаций, возникающих на нем; «живая история», воспитывающая внутреннее благородство и аристократизм. За счет изучения историко-бытовой программы происходит формирование модели социального поведения и гендерной культуры. Воспитанники учатся взаимодействовать с юными барышнями в строго регламентированной, но при этом элегантной и красивой форме. Этому сопутствует изучение бального этикета, а именно:

- исполнение поклона, являющегося знаком уважения к партнерше и зрителям (для барышень – реверанс или книксен);

- приглашение дамы на танец с подачей ей руки (на балу обязательно ношение белых перчаток);

- усвоение правил: «Мужчина ведет в танце», «Мужчина приглашает, мужчина провожает», «Мужчина отвечает за комфорт и безопасность в танце».

Во всех этих принципах заложена психология партнерства. В отличие от строевой подготовки, где все равны и подчиняются единой команде, в танце есть четкое разделение ролей. Воспитанник учится быть ведущим в паре: именно он принимает решения, куда повернуть или какой шаг сделать, и он же несет ответственность за результат пары. Это является важнейшим качеством будущего защитника.

Показательные выступления и демонстрации боевых искусств в мире театра носят название «сценический бой». Его элементы обогащают репертуар «Театра танца», так как появляется возможность пластичных, театрализованных, драматичных и сюжетных постановок на военно-патриотическую тематику. Воспитанники дополнительно осваивают навыки актерского мастерства, поскольку при правдоподобной инсценировке необходимо правильно изобразить удар, передать эмоцию и напряжение схватки. Работа со сценическим боем дисциплинирует воспитанников, учит их полному доверию к партнеру и контролю собственных движений. Зрелищная, но в то же время безопасная имитация боя – прекрасное проявление театрального искусства в системе кадетского образования.

Подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью утверждать, что синтез хореографического и театрального искусства в системе образования кадетского корпуса является не просто методом эстетического воспитания, но и мощным педагогическим инструментом формирования личности будущего защитника Отечества. Каждое из рассмотренных направлений

выполняет свою уникальную задачу. Строевой танец дисциплинирует и оттачивает синхронность; фланкировка воспитывает ловкость и уважение к оружию; историко-бытовой танец облагораживает душу и учит социальному взаимодействию. Хореография дает форму, красоту и музыкальность, в то время как театральное искусство наполняет эту форму содержанием, эмоцией и характером. Сценический бой перестает быть простой демонстрацией приемов самообороны, становясь частью драматургии, а фланкировка из набора трюков превращается в танец с шашкой, полный гордости и удали. Эта взаимосвязь и взаимодополняемость дисциплин позволяет решить главную задачу: воспитание не просто исполнителей, а гармонично развитых, всесторонне эрудированных и интеллектуальных членов общества, мужественных и благородных защитников нашего Отечества.

Литература

1. Грендлюнд Э., Оганесян Н.Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. – СПб.: Речь, 2015.
2. Жук А.С., Безбородова Л.А. Интеграция предметов эстетического цикла в начальной школе // Проблемы современного образования. – 2021. – № 4. – С. 205–212. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-predmetov-esteticheskogo-tsikla-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 25.02.2026).
3. Титаренко М.Д., Яткин И.В. Физическая активность как способ профилактики эмоционального выгорания // Парадигма. – 2025. – № 6–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-aktivnost-kak-sposob-profilaktiki-emotsionalnogo-vygoraniya> (дата обращения: 03.03.2026).
4. Юдин В.В. Кадетское образование: понятие, содержание, значение // Вестник ОГУ. – 2011. – № 11 (130). – С. 247–254.
5. Распоряжение Президента РФ от 9 апреля 1997 г. № 118-рп «О создании кадетских школ (школ-интернатов) и кадетских корпусов». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/10773> (дата обращения: 25.02.2026).

Солохина Ксения Александровна
г. Санкт-Петербург,
Санкт-Петербургская консерватория
имени Н.А. Римского-Корсакова,
кафедра режиссуры балета,
магистратура, 2 курс.
Научный руководитель – кандидат искусствоведения,
доцент
Астафьева Татьяна Владимировна

СОВРЕМЕННЫЙ ТАНЦТЕАТР КАК СИНТЕЗ ХОРЕОГРАФИИ И ДРАМАТУРГИИ

В искусстве XXI века танцтеатр утвердился как уникальная форма синтеза, где хореографическая лексика органично сливается с драматургическими структурами. Этот симбиоз трансформирует движение в мощный нарративный инструмент, способный передавать сложные эмоциональные состояния без вербальных средств. Работы балетмейстеров XX–XXI веков демонстрируют, как телесная экспрессия становится полноправным носителем сюжета, переосмысливая традиционные представления о сценическом языке. Подобные эксперименты свидетельствуют о формировании новой парадигмы в исполнительских искусствах, где границы между танцем и театром сознательно размываются.

Несмотря на художественные достижения, в теории и практике современного танцтеатра сохраняется существенный методологический разрыв. Отсутствие системных подходов к интеграции хореографических и драматургических элементов приводит к фрагментарности художественных высказываний и затрудняет создание целостных произведений. Эта проблема особенно остро проявляется при попытках передачи сложных социальных нарративов через телесные практики, где дисбаланс между формой и содержанием снижает коммуникативный потенциал постановок. Преодоление данного противоречия требует глубокого анализа механизмов взаимодействия движения и драматургической структуры.

Уникальная способность танцтеатра заключается в отражении ключевых вызовов современности – от кризисов идентичности до трансформации коммуникативных моделей. Как междисциплинарный феномен, он предоставляет ценный материал для развития теории перформанса, обогащая методологию анализа телесных практик.

Целью настоящей работы является комплексный анализ механизмов синтеза хореографии и драматургии в ключевых танцтеатральных постановках XXI века. Для ее достижения поставлены следующие задачи: реконструкция исторической эволюции жанра от экспрессионизма к современным практикам; деконструкция художественных приемов в работах Кристал Пайт и Ксении Михеевой; оценка воздействия синтеза на зрительское восприятие через призму перформативных исследований. Последовательное решение этих задач позволит создать целостную концепцию современного танцтеатра как динамичной художественной системы.

В начале XX века экспрессионистский танец сформировал основу для будущего танцтеатра. Радикальный отход от классических балетных канонов позволил воплощать сложные психологические темы. Хореографы этого направления использовали телесную экспрессию и субъективные эмоциональные состояния. Именно благодаря новаторскому взгляду танец утвердился как самостоятельный язык эмоциональной коммуникации.

Трансформация хореографического языка произошла в середине XX века. «Современный танец в это же время делает разворот от сильных авторских хореографий к практикам более минималистичным и ориентированным на конкретное тело в его уязвимости. В области театра в целом происходит перформативный поворот – его влияние сказывается в работе с категориями присутствия, повседневности, процессуальности и междисциплинарности» [4, с. 81]. Включение импровизационных практик и элементов повседневной пластики подготовило концептуальную почву для дальнейшего синтеза драматургии и танца.

Основоположником термина «танцтеатр» (Tanztheater) был Курт Йосс. В 1920-х годах поиски новых танцевальных форм привели его к интеграции сюжетного действия и пластической выразительности. Его ученица Пина Бауш развивала эти идеи, и благодаря ее работам танцтеатр окончательно сформировался как направление в хореографическом искусстве, соединяющем танец и драму, предполагающем отказ от традиционной балетной эстетики в пользу эмоциональной честности на сцене.

Знаковая постановка Пины Бауш «Весна священная» (1975) стала манифестом нового подхода. «Это особенно ярко проявляется в работах немецкой танцовщицы и хореографа Пины Бауш, которая превратила хореографию в способ исследования внутреннего мира личности, социальных связей, межличностных отношений. Тело становится пространством, где разворачивается диалог между личным и общественным. Оно уже не обязано демонстрировать технику, красоту или грацию – оно способно страдать, сопротивляться, протестовать и молчать» [3, с. 89]. Эта работа продемонстрировала способность передачи сложной драматургии через хореографию.

В 1960-х годах хореографы активно экспериментировали с совмещением вербальных и телесных средств выразительности. Именно в этот период сформировались новые правила сценической коммуникации, где жест и слово выступали равноправными художественными средствами передачи смысла. Эксперименты над синтезом техник импровизации и разговорной речи разрушали границы между танцем и драмой, подготовив почву к окончательному формированию хореографической драматургии.

Ускорение глобализации и трансформация культурных парадигм требовали новых выразительных средств, способных передать опыт современного человека и новых реалий. В конце XX века произошел кризис традиционных театральных и балетных форм, которые не смогли дать ответ на запросы усложнившейся социальной реальности. Ответом на вызов времени в поиске междисциплинарных подходов стал танцтеатр, предложивший

органичное соединение физической экспрессии и концептуальной глубины. Хореографический язык начал выполнять функции драматургического текста, передавая сложные смыслы через телесную пластику и пространственную композицию. Танцтеатр стал новой моделью сценического высказывания.

Хореографы XXI века сознательно используют пластический язык как основной инструмент повествования, заменяя вербальные средства танцевальными движениями. Микродвижения отдельных частей тела и хореографический рисунок становятся равноценны монологам в драматическом театре.

Современный танцтеатр функционирует как сложная семиотическая система, где каждый элемент движения несет нарративную нагрузку. Танец и декорации формируют визуальный сюжет, понятный зрителю без устного сопровождения. «Хореография – язык, где жест становится знаком, а композиция – синтаксисом» [5, с. 145], что подчеркивает системный характер хореографического повествования.

Синтез хореографии и драматургии в современном танцтеатре создает комплексный механизм восприятия, где телесная экспрессия активизирует эмоциональные реакции зрителя. Через движения зрителю передаются чувственные состояния, а драматургические конструкции создают опору для понимания художественного замысла. Это взаимодействие создает картину, которой зритель и сопереживает, и может анализировать увиденное. Кинестетическая эмпатия выступает ключевым элементом в процессе межкультурной коммуникации через танцтеатр. «Глубокая эмпатия, возникающая на кинестетическом уровне благодаря отзеркаливанию движений партнера, может служить дополнительным каналом в процессе танцевальной межкультурной коммуникации» [1, с. 18].

Данный феномен объясняет способность танцтеатра преодолевать языковые барьеры. Сочетание пластической выразительности с нарративной структурой усиливает как эмоциональную вовлеченность, так и смысловую насыщенность восприятия.

Эмоционально насыщенные постановки, замысел которых виден с первых минут, представлены в работах современного хореографа Кристал Пайт. Спектакли Пайт всегда минималистичны, при этом она – одна из тех редких хореографов современного танца, для которых важна не только выразительность, но и красота.

В постановке «Angels' Atlas», которая была сделана для Национального балета Канады в 2020 году и перенесена в Цюрих годом позже, Кристал Пайт обращается к природе света. Свет в данном случае – и физическое явление, и символ, связанный со смертью и воскрешением. Трагическая и светлая музыка Петра Ильича Чайковского и постоянно меняющаяся световая инсталляция вместо декораций погружают зрителей в мистический транс. Одетые в одинаковые черные костюмы, танцовщики лишаются индивидуальности; важнее их общность и равенство. Энергетически мощные, заряжающие массовые сцены уравниваются лирическими дуэтами.

Современный танцтеатр продолжает экспериментировать с синтезом художественных средств выразительности. Хореографы создают гибридные движения, сочетающие элементы традиционных танцев с актуальными пластическими техниками. «В последние годы стало обычным для современного танца и некоторой части классического балета свободнее отражать социальные отношения, разногласия половых и гендерных характеристик, их знаковых особенностей с помощью движений» [2, с. 78]. Эти эксперименты визуализируют межкультурные конфликты, разрушая устоявшиеся этнические стереотипы через переосмысление телесных практик.

В 2025 году в Москве на сцене «Арт-платформы» состоялась премьера спектакля «Дон Кихот». Балетмейстер Ксения Михеева создала пластический спектакль, целью которого было переосмысление классического произведения Мигеля де Сервантеса. Пластический спектакль включает различные художественные средства выразительности – клоунаду, танец и акробатику. Персонажи изредка произносят реплики, но основная идея передается в движении и пластике.

Среди конфликтов – не только борьба и единство реальности и фантазии: в спектакле две пары героев – Дон Кихот и Санчо Панса в мужском и женском исполнении. Ксения Михеева иллюстрирует социальные и личностные различия рыцаря и его оруженосца. Отличия показаны ярко и очевидно: женские персонажи носят каблуки, а социальные различия выражены через рост героев.

Современный танцтеатр – уникальная художественная форма, синтезирующая танец и драму и трансформирующая движение в полноценный нарративный язык, позволяющий передавать сложные социальные концепции через пластику тела. В танцтеатре хореографический язык обретает смысл, становясь инструментом для демонстрации глобальных вызовов современности. Синтез хореографии и драматургии радикально усиливает воздействие на зрителя, создавая многомерный перформативный опыт. Физическая экспрессия активизирует эмпатическое сопереживание и интеллектуальное осмысление, делая танцтеатр эффективным инструментом рефлексии актуальных социокультурных проблем.

Литература

1. Белякова И.Г., Милешко А.Л. Феномен танца в межкультурной коммуникации // Культура и цивилизация. – 2020. – № 3. – С. 15–25.
2. Жаворонков Д.В. Современный танец и его код в диалоге культур и традиций // Культура и цивилизация. – 2021. – № 6. – С. 72–80.
3. Мамед-Заде Н.Ф. Современные тенденции в хореографии: импровизация и цифровые технологии // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2025. – № 2. – С. 87–93.
4. Матвиенко К.Н. Телесное в современных социальных театральных практиках: проекты 2020-х годов // Художественная культура. – 2023. – № 4. – С. 78–103.
5. Падян Ю.Ю. Объектно-ориентированная онтология в современном танце Мартина Спонберга // Актуальные проблемы искусствоведения. – 2025. – № 2. – С. 143–154.

Сун Вэй

г. Москва,

*Московская государственная академия хореографии,
кафедра гуманитарных, социально-экономических
дисциплин и менеджмента исполнительских искусств,
аспирантура, 3 курс.*

*Научный руководитель – доктор педагогических наук,
профессор*

Степанова Людмила Анатольевна

ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИЙ В ПРАКТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ ТАНЦЕВАЛЬНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ В ВУЗАХ КИТАЯ В УСЛОВИЯХ СОТРУДНИЧЕСТВА С ПРЕДПРИЯТИЯМИ

Введение

На фоне непрерывного углубления реформ в области танцевального образования подготовка кадров по университетским программам все больше ориентируется на повышение практической компетентности студентов, их инновационного потенциала и профессиональной адаптивности. Опора исключительно на традиционное аудиторное обучение и внутриуниверситетскую подготовку уже не отвечает современным требованиям к подготовке специалистов.

Направление танцевального исполнительства отличается ярко выраженной практической направленностью, комплексностью и творческим характером. Вследствие этого необходимо проводить реформы по нескольким направлениям: сотрудничество вузов с предприятиями; межвузовское взаимодействие; партнерство вузов с местными сообществами; многостороннее междисциплинарное взаимодействие внутри каждого вуза. В процессе обучения студенты должны получать возможность соединять теоретические знания с практикой, формируя тем самым более глубокое понимание инноваций в танце. Это будет

способствовать всестороннему и долгосрочному развитию художественного танцевального образования.

Сотрудничество вузов и предприятий в расширении практических платформ для танцевальных программ

При реализации программ высшего образования по танцевальному исполнительству учебные заведения должны расширять возможности практического обучения студентов и через сотрудничество с внешними предприятиями создавать платформы для танцевальных выступлений, участия в исполнительских конкурсах и гала-концертах. Благодаря этому студенты смогут совершенствовать практические танцевальные навыки, повышая свой профессиональный уровень, а университеты будут расширять узнаваемость своих программ, повышать институциональный уровень, содействовать совершенствованию профессиональной техники студентов и усиливать их конкурентоспособность на рынке труда.

Предоставляя студентам больше возможностей для практики и инноваций, вузы способствуют их становлению как специалистов в области танцевальной культуры, обладающих инновационным духом и высокой компетентностью [3, с. 40]. Сотрудничество вузов с предприятиями дает студентам возможность накопления достаточного практического опыта в годы обучения для удовлетворения требований работодателей.

Успешная реализация практического обучения зависит от наличия репетиционных пространств, сценических площадок, светового и звукового оборудования, которые вузам зачастую трудно обеспечить в полной мере самостоятельно. Многие предприятия участвуют в создании платформ практического обучения путем спонсирования университетских концертов, поддержки строительства танцевальных студий и предоставления оборудования, это повышает профессиональный уровень и сценическую выразительность студенческих выступлений и предо-

ставляет студентам больше возможностей для самопрезентации и накопления практического опыта, одновременно способствуя глубокой интеграции танцевального образования с социально-культурными ресурсами [4, с. 172].

Многостороннее взаимодействие как фактор совместного создания экспериментальных курсов

Традиционная модель преподавания танца часто опиралась на самостоятельную работу отдельных преподавателей. Однако танцевальные экспериментальные курсы отличаются сложностью, требуя включения новых технологий, ресурсов и знаний. В связи с этим вузы начинают осваивать междисциплинарную координацию – модели совместного обучения, включающие межвузовское сотрудничество, партнерство с предприятиями, взаимодействие с местными сообществами. Это позволяет практическому танцевальному обучению переходить к многомерному развитию.

Команды разработчиков курсов обычно состоят из двух типов участников: субъектов, отвечающих за знание, и субъектов, отвечающих за технологии. Первые включают педагогов и исследователей, обеспечивающих системное, полное и стандартизированное содержание курсов, гарантируя охват базовых понятий, фундаментальных навыков и ключевых проблем при сохранении дисциплинарной строгости и практической применимости. Вторые: инженеры, дизайнеры и представители предприятий – предоставляют концепции разработки, техническую поддержку, и отвечают за создание, сопровождение и эксплуатацию экспериментальных систем.

В практическом кейсе – виртуальном симуляционном эксперименте по корейскому крестьянскому танцу – субъекты, ответственные за знания, объединили Пекинскую танцевальную академию, Университет Миньцзу Китая, Яньбяньский университет, Уханьский спортивный университет, а также экспертов

центров охраны нематериального культурного наследия, носителей традиции и профессиональных преподавателей танца. Это позволило предоставить для курса оригинальные материалы и подлинные образцы исполнения. Субъекты, ответственные за технологии, использовали виртуальную реальность, 3D-сканирование, моделирование и интерактивные мультимедийные технологии для преобразования этих материалов в высоко реалистичные экспериментальные учебные сценарии. Через открытую виртуальную симуляционную платформу было обеспечено интеллектуальное сопровождение, интерактивное взаимодействие и функции самостоятельного эксперимента, что сделало обучение доступным в любое время и в любом месте.

Таким образом, данная модель преодолевает ограничения монодисциплинарного закрытого обучения, интегрирует ресурсы множества учреждений, дисциплин, регионов, а также предприятий и общества. Оптимизация распределения ресурсов и глубокая кооперация обеспечивают инновационный путь для построения экспериментальных курсов в области танца [1, с. 41]. Межвузовское сотрудничество решает проблему обмена знаниями; партнёрство с предприятиями – задачи технической поддержки и трансформации сценариев; взаимодействие с местными сообществами предоставляет культурные ресурсы и прикладные контексты; а междисциплинарное сотрудничество усиливает роль цифровых технологий как фактора развития.

Проекты новых медиа как драйвер трансформации практического обучения танцу

Цифровые образовательные модели изменяют содержание и формы практического обучения танцу. В проектах танцевальных выступлений с использованием новых медиа студенты участвуют во всех этапах – от планирования до исполнения. Используя проекционные технологии, виртуальную реальность и дополненную реальность студенты получают уникальный аудиовизуальный опыт интеграции технологий с хореографией.

Онлайн-проекты предоставляют студентам открытые инновационные платформы. Авторы могут, используя цифровую графику и анимационные технологии, в полной мере раскрыть творческий потенциал, собирать материалы, сотрудничать с художниками из разных регионов, апробировать новые технические приёмы. Это расширяет технологический кругозор, повышает инновационные способности и соответствует эстетическим ожиданиям современной аудитории.

Видеопроизводство танцевальных произведений – ещё одно важное направление. Оно требует преобразования живого выступления в качественный визуальный продукт с помощью профессиональной съёмки, качественного монтажа и спецэффектов, что повышает как технический уровень, так и художественное качество.

Благодаря совместным проектам вузов и предприятий студенты развивают техническую компетентность, инновационный потенциал и практические навыки в подлинно творческой среде. Их работы получают общественное признание через онлайн- и офлайн-показы, интерактивные форматы или коммерческое продвижение, что открывает больше возможностей для исполнительской и профессиональной реализации. Подобные проекты способствуют подготовке комплексных специалистов, сочетающих художественную культуру с компетенциями в области новых медиа, и придают импульс развитию танцевальной индустрии и образования [2, с. 31]. Следовательно, сотрудничество вузов с предприятиями, обслуживает не только традиционную сцену, но и процессы цифровизации, новые медиа и подготовку многопрофильных кадров.

Интеграция производства, образования и науки как основа глубокой трансформации танцевального образования

Углубление сотрудничества вузов и предприятий в области танцевальных образовательных программ должно развиваться в направлении интеграции производства, образования и науки.

Университеты могут сотрудничать с предприятиями, органично сочетая экспериментальное обучение с разработкой проектов, интегрируя теоретическую и практическую подготовку, разработку проектов, а также производственную практику и стажировки на предприятиях в единую цепочку совместной подготовки кадров. Например, в последние годы кафедра танца музыкального факультета Центрально-Китайского педагогического университета сотрудничала с рядом образовательных учреждений, создав союзы по интеграции производства, образования и науки, а также базы для подготовки кадров. Преподаватели органично соединили экспериментальное обучение с проектной деятельностью. Полученные результаты либо послужили важными ориентирами для принятия решений государственными структурами, либо были непосредственно внедрены в производственную практику, что позволило реализовать интеграцию производства, образования и науки.

Данная модель не только предоставляет студентам практические платформы и возможности для самовыражения, но и повышает их инновационный потенциал и профессиональную компетентность. Кроме того, она помогает вузам интегрировать внутренние и внешние ресурсы, усиливать дисциплинарное влияние и достигать глубокой интеграции университетского танцевального образования с социальными отраслями [5, с. 188].

Заключение

Сотрудничество вузов с предприятиями стало важным рычагом реформирования практического обучения в танцевальных программах. Оно обеспечивает не только стажировки и сценическую практику студентов, но и совместное создание курсов, проектов, платформ, интеграцию ресурсов и кооперативную подготовку кадров. Формируется открытая модель развития, где университет играет ведущую роль при многостороннем участии. В дальнейшем университетам следует совершенствовать механизмы сотрудничества, усиливать институциональные

гарантии и способствовать переходу от этапных и фрагментарных форм взаимодействия к нормализованному, системному и долгосрочному партнёрству, создавая тем самым более прочную основу для подготовки танцевальных кадров.

Литература

1. Ван Аньни. Исследование построения экспериментальных курсов по танцу при поддержке технологий виртуального моделирования // Журнал Пекинской академии танца. 2023. № 3. С. 135–143.
2. Ван Луин. Разрушение границ и реконструкция танцевальной индустрии // HIGH ABOVE. 2023. № 30. С. 30–32.
3. Ван Хуэйфан. О реформе и совершенствовании системы практического обучения по специальности танцевального исполнительства в художественных вузах // Университет. 2020. № 22. С. 40–41.
4. Лю Чжэнъюй. Краткий анализ инноваций и направлений развития массового танца в новую эпоху // Массовая культура онлайн. 2025. № 4. С. 171–173.
5. Чжоу Ли, Ян Ифань. Стратегии оптимизации университетского танцевального образования в эпоху новых медиа // Музыка и танец. 2025. № 1. С. 185–188.

Курчатов Кирилл Алексеевич

г. Москва,

Российский научно-исследовательский институт культурного

и природного наследия имени Д.С. Лихачева,

аспирантура, 1 курс.

Научный руководитель – доктор филологических наук,

профессор

Михеева Людмила Николаевна

АНАЛИЗ ТЕКУЩЕГО ПОЛОЖЕНИЯ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА И ВЫЯВЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ ЧЕРЕЗ ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР

Школьные театры образуют масштабную, многоуровневую среду, встроенную в учебный процесс и служащую проводником государственной культурной политики. Школьные театры активно развиваются с 2022 года, и 2025 год стал очередным, продолжающим эту тенденцию: интерес к этому движению не снижается. Нынешнее состояние школьного театра отличается разнообразием направлений; безусловно, есть и достижения (рост числа обучающихся, методические успехи), но в данной статье автор намерен сосредоточиться на системных дефицитах и трудностях, которые мешают полноценной реализации культурной политики.

По информации Министерства просвещения и Министерства культуры РФ, а также основываясь на выступлении первого заместителя министра просвещения Александра Бугаева на IV съезде «Движения первых» в ходе круглого стола, посвященного развитию сети школьных театров, можно констатировать, что число школьных театров превысило 41 359 [7], тогда как количество общеобразовательных учреждений в регионах России составляет 38 105. Эти показатели говорят о том, что школьный театр можно считать успешно реализованным проектом в стране, так как в некоторых школах существуют не один, а несколько театров, как, например, в ГБОУ г. Москвы «Школа № 324 «Жар-

птица»: «Ступени» – театр для начальной школы, и «Жар-птица» – для средних и старших классов.

Школьный театр набирает обороты не только за счет ежегодного открытия новых студий, но и благодаря постоянному росту числа участников. «С начала 2019 года в них было зачислено более 760 тысяч ребят» [1], – сообщил Александр Бугаев. Таким образом, в ходе своего развития школьный театр получает дополнительную функцию – развитие у детей творческих способностей, которые в дальнейшем могут пригодиться как в самой театральной студии, так и в других, не связанных с театром, областях.

В современном мире в последние годы наблюдается рост запроса к популяризации такого термина, как «гибкие» навыки (soft skills). В 2025 году одной из главных тенденций стала востребованность следующих «гибких» навыков: умение общаться, креативно мыслить, работать в команде и справляться со стрессом. Спрос на курсы по их освоению растет из-за требований работодателей, которые ищут сотрудников, обладающих такими качествами [5]. Таким образом, мы видим, что школьный театр может способствовать оптимизации трудоустройства сегодняшних старшеклассников в перспективе их будущей профессиональной деятельности.

Школьный театр продолжает реализовывать свои традиционные задачи. Судя по отзывам учеников, театр дает им возможность для самовыражения, позволяет пробовать себя в качестве актеров, режиссёров, оформителей, костюмеров, гримеров, а также глубже знакомиться с литературными произведениями не только на уроках, но и в процессе репетиций и постановок, когда учащиеся могут проявлять инициативу, чувствовать свою причастность к школьному театру и через него – к искусству.

Главной инфраструктурной и методической опорой в этих процессах является Всероссийская программа «Школьная классика», которая работает при поддержке Минпросвещения и Рос-

сийского движения школьников (РДШ) [3]. Данная программа выступает помощником в вопросах повышения квалификации педагогов-руководителей, предоставления методических пособий и организации разнообразных мероприятий в течение года. Итогом каждого сезона становится ежегодный Всероссийский фестиваль «Школьная классика», где определяются лучшие спектакли и коллективы страны.

Проблематика ресурсного обеспечения школьного театра охватывает нормативно-правовые, кадровые, материально-технические и финансовые вопросы. В кадровом вопросе за последние годы произошли сдвиги, но они незначительны. Например, Театральный институт имени Бориса Щукина реализует программы профессиональной переподготовки («Теория и методика Вахтанговской школы в работе с детскими театральными коллективами образовательных организаций») и курсы повышения квалификации («Мастерство учителя», «Режиссёрский подход к детскому материалу в школьном театре»). Российский институт театрального искусства – ГИТИС – предлагает программу «Педагогика профессионального образования. Преподаватель театральных дисциплин» (268 часов). Московский педагогический государственный университет проводит курс «Организация школьного театра» (72 часа). С 2025 года при поддержке Минкультуры и Минпросвещения проводится конкурс драматургии «Школьная пьеса» на базе Щукинского института. Однако всех этих мер явно недостаточно: профессиональная подготовка и/или переподготовка руководителей школьных театров должна стать не только более массовой, но и обязательным условием трудоустройства.

Одной из основных проблем современного школьного образования является перегруженность учебной программы, большой объем домашних заданий. Для многих детей и их родителей на первом месте стоят академическая успеваемость и экзаменационные баллы, подготовка к ОГЭ, ЕГЭ, ВПР. Репетиции в школьном театре воспринимаются ими как помеха основным

занятиям. У старшеклассников, особенно у выпускников, просто нет физической возможности регулярно посещать театральные репетиции.

Руководитель школьного театра – это, как правило, энтузиаст-одиночка или молодой педагог, чаще всего учитель литературы, музыки или иностранных языков, работающий на общественных началах либо за небольшую стимулирующую доплату (информация основана на беседе автора статьи с Сергеем Викторовичем Барышевым и Екатериной Юрьевной Корешевой – руководителями театральной студии и многократными участниками в работе жюри театральных фестивалей). Его основная занятость – уроки, проверка тетрадей, отчетность, внеклассная работа по предмету, классное руководство. На полноценную режиссёрскую, сценарную и организаторскую деятельность зачастую не хватает ни сил, ни времени. Отсутствие профильной подготовки (учитель-предметник не является театральным режиссёром) также может создавать трудности как в процессе самих репетиций, так и на этапе «читки» (процесс чтения произведения, который позволяет понять мотивацию персонажей, их взаимоотношения, реалии и условности, внутри которых они находятся).

Основную рабочую силу театра составляют сами обучающиеся. Как показывает практика, работа с декорациями, световой и звуковой аппаратурой, музыкальными инструментами и компьютерными программами ложится на детей, иногда при участии специалистов. Такая ситуация дает школьникам дополнительный шанс получить профессиональные (и «гибкие») навыки: научиться работать в коллективе, где существует наставничество. Старшеклассники, обладающие более продвинутыми навыками, передают опыт младшим, которые в будущем, став старшими, также смогут обучать учеников начальной школы, опираясь на свой личный опыт и ранее приобретенные умения.

К серьезным минусам относится и отсутствие постоянной репетиционной базы: актовый зал часто занят под линейки,

собрания, занятия других секций и кружков, олимпиадные движения. Нет помещений для хранения декораций, реквизита, костюмов. Репетиции встают в «окна» между сменами, после уроков, в выходные, что создает неудобства и снижает посещаемость. Дети вынуждены выбирать между театром и учебой.

На данный момент школьные театры по своему статусу хоть и не приравнены к кружкам дополнительного образования, но их нормативно-правовое регулирование и контроль касаются в основном финансовой стороны. Деятельность школьного театра можно регулировать с помощью локальных актов, принимаемых на педагогическом совете, но, как свидетельствует практика, такой подход используется далеко не везде, даже несмотря на наличие типовых договоров, разработанных Министерством просвещения [6]. Многие понимают очевидную пользу школьных театров, но тем не менее театры сталкиваются с рядом системных проблем, которые сильно осложняют их работу.

Ресурсное снабжение театра остается острой проблемой – не хватает ни людей, ни материальной базы. Финансовая поддержка государства остается практически единственным источником, но ее часто не хватает.

Государство в лице школы является единственным спонсором школьных театров, не считая грантов и субсидий, на которые может рассчитывать далеко не каждое образовательное учреждение, тем более конкретный школьный театр. Если школа получает субсидии, они распределяются по всей сфере дополнительного образования на усмотрение администрации. Фактически получается, что школа не может покрыть все расходы на нужды театра, а сбор средств с родителей или меценатов запрещен, поскольку школьный театр позиционируется как кружок дополнительного образования при государственном бюджетном учреждении.

Если школа видит свою единственную задачу в «натаскивании» учеников на тесты для повышения себя в рейтинговой

системе школ, где абсолютно доминирующим направлением является именно учебная деятельность, которая обесценивает вклад кафедры воспитания в школе, театр будет владеть жалкое существование. Если же школа стремится воспитать гармоничную, творческую, социально ответственную личность, способную к сотрудничеству и сопереживанию, то театр становится не просто хобби, а педагогической необходимостью.

Как же вывести школьный театр из «остаточного» статуса? Чтобы превратить школьный театр из факультативного занятия в органичную часть образовательной среды, необходимы скоординированные действия на всех уровнях.

Первым шагом следует ввести ставку педагога дополнительного образования по направлению «Театральное творчество». Конечно, совмещение должностей педагога и режиссёра-педагога школьного театра должно быть грамотно разграничено. Так, нагрузка учителя русского языка и литературы в неделю обычно равна 25–27 часам, что при добавлении работы по заполнению журналов и отчетов, проверке тетрадей вынуждает или исключать работу учителем, или брать минимально возможные часы. Не каждый преподаватель готов на такое. Нужен индивидуальный подход для решения проблемы в рамках конкретной школы, учитывающий потребности как администрации, так и работника, а в первую очередь – интересы детей. Необходимо также разработать и внедрить элективные курсы, модули по театральному искусству в рамках ФГОС, признать театральную деятельность формой проектной работы в рамках официального учебного плана школы.

Что еще можно предпринять? Например, организовать взаимобмен опытом, методиками, репертуарными находками между школьными театрами. Существуют курсы повышения квалификации для педагогов школьных театров (например, упомянутые выше программы Щукинского института, ГИТИСа, МПГУ), но этого все еще недостаточно – необходимо их

расширение и большая доступность для учителей из регионов. Нужно ввести обязательные дни открытых дверей, а на базе сильных школьных театров или домов творчества создать методические центры для обучения и поддержки педагогов, использовать возможность создания онлайн-платформы для дистанционного обмена опытом и наработками между театрами школ из разных городов. В рамках фестивалей школьных театров включать проведение курсов повышения квалификации и мастер-классов для учителей по основам режиссуры, актерского мастерства, сценографии в сотрудничестве с профессиональными театральными вузами при финансовой поддержке Министерства культуры. Также разумно привлекать к сотрудничеству в рамках краткосрочных проектов студентов-волонтеров из театральных вузов и режиссёров местных театров.

Состояние школьного театра в наши дни – это точный индикатор состояния самой системы образования. Школьный театр – в первую очередь это дети и учителя, и совершенно необязательно ставить полнометражные спектакли в трех действиях. Камерный спектакль, художественная читка пьесы, перформанс, уличный театр могут быть не менее эффективны и при этом менее ресурсозатратны.

Литература

1. Более миллиона участников Движения Первых будут вовлечены в проект «Школьная классика» до 2028 года. – URL: <https://будьвдвижении.рф/news/dvizhenie-pervykh-zapuskaet-vserossiyskuyu-aktsiyu-klassika-pobedy/> (дата обращения: 05.04.2026).
2. «Культура для школьников» запускает Всероссийскую акцию «Сокровища русской классики». – URL: <https://культурадляшкольников.рф/actions/vserossiyskaya-literaturnaya-aktsiya-sokrovi-shcha-russkoj-klassiki/> (дата обращения: 05.04.2026).
3. «Школьная классика» приглашает к участию. – URL: <https://schoolclassic.ru/moscow/news/shkolnaya-klassika-priglashaet> (дата обращения: 05.04.2026).

4. Васильева Н. Театры на гособеспечении: как получить миллионы на творчество // РБК. – 2017. – Авг. – URL: <https://www.rbc.ru/magazine/2017/08/5965fb039a79473c03d86af0> (дата обращения: 05.04.2026).

5. Иванова Т. Зачем современному человеку soft skills и как их развивать // Коммерсантъ. – 2024. – 25 марта. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6790748> (дата обращения: 05.04.2026).

6. Методические рекомендации по созданию и развитию школьных театров: [в помощь педагогу] / М-во просвещения Рос. Федерации. – М., 2023. – 64 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/МП_Театр_формат-docx_08082023_на-сайт_Новая.pdf (дата обращения: 05.04.2026).

7. Оперштаб: количество школьных театров в России превысило 33 тысячи // ТАСС. – 2024. – 4 апреля. – URL: <https://tass.ru/kultura/23524179> (дата обращения: 05.04.2026).

8. Петрова В.А. Педагогический потенциал документального театра в современной театральной школе // Человек и образование. – 2023. – № 1 (74). – С. 213–218. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial-dokumentalnogo-teatra-v-sovremennoy-teatralnoy-shkole/viewer> (дата обращения: 05.04.2026). – DOI: 10.24412/1811-3165-2023-1-213-218.

9. Реестр школьных театров // Прогресс: сайт / ФГБОУ ДОК «Центр всестороннего развития детей «Прогресс». – 01.06.2026. – URL: <https://прогресс.дети/reestry/reestr-shkolnyh-teatrov/> (дата обращения: 05.04.2026).

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО

Лю Сяхань

*Китайская Народная Республика,
провинция Хэйлуцзян, г. Цицикар,*

Цицикарский университет,

Россия, г. Москва,

*Российская государственная специализированная
академия искусств,*

соискатель степени кандидата искусствоведения.

Научный руководитель – доктор искусствоведения,

профессор

Долинская Елена Борисовна

НАЦИОНАЛЬНОЕ И ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЕ В МУЗЫКЕ С.М. СЛОНИМСКОГО

Творчество Сергея Михайловича Слонимского (1932–2020) – одна из ярких страниц современной российской музыкальной культуры. Композитор, пианист, педагог, он продолжает традиции С.В. Рахманинова, А.Н. Скрябина, С.С. Прокофьева, сочетая в своем лице автора и исполнителя.

Фортепиано – наиболее близкий для композитора инструмент. В его наследии представлена музыка для разных возрастов и исполнительских возможностей: от детских пьес до сложных полифонических циклов (24 прелюдии и фуги, «Альбом фортепианных пьес», «От 5-ти до 50-ти») и виртуозных концертов в духе Ф. Листа, Й. Брамса, С.С. Прокофьева.

С.М. Слонимский – представитель новой фольклорной волны 1960-х годов [2]. Композитор не ограничивался русским фольклором, но обращался к музыке разных стран. В 1958 году он впервые пишет вокальный цикл из японской поэзии «Весна пришла!».

Позже появились «Польские строфы» (1963), «Прощание с другом» (1966) из шумерского эпоса, «Песни трубадуров» (1975), «Строфы Джаммапады» (1983) на древнеиндийские тексты. В опере «Мария Стюарт» (1980) композитор использовал старинные шотландские мелодии. Автор монументального труда «Мелодика» [3], С.М. Слонимский и как теоретик демонстрирует глубинное постижение стилевых черт разнонациональной мелодики.

Подчеркнем, что особое место в творчестве Слонимского занимают ориентальные сочинения. Среди сочинений на восточные темы – «Рубай» (1987), «Газели Надиры», «Армянская песня» (1988), «Чеченская рапсодия» (1996), «Звезда Востока», «Башкирская девичья» (1976, 2012). В фортепианном «Альбоме фортепианных пьес» (вторая тетрадь «Музыкальное путешествие по странам и континентам») представлена широкая панорама национальных колоритов [1].

Знаменателен 1997 год, когда появились два корейских цикла: Корейская сюита и Прелюдия и fuga в корейских ладах. Композитор определяет сюиту как «пять пьес для фортепиано с движущейся пентатоникой в мелодии» [4, с. 10]. Пентатонические лады объединяют японскую, китайскую и корейскую музыку. Китайская тема встречается, например, в скерцо Квинтета («Китайское»), а также в фа-диез мажорной прелюдии и фуге из цикла 24 прелюдий и фуг (подзаголовок «Китаянка пришла»).

Корейская сюита – пятичастный программный цикл:

1. Воспоминание проснувшейся птицы.
2. Разговор двух цветков.
3. Страшный тайфун.
4. Песня вечерних грез.
5. Веселый танец у озера.

Программные названия раскрывают драматургическую идею: от утонченной лирики, связанной с образами природы (характерной для Востока и объединяющей его с русским параллелизмом чувств), через драматические события (третья часть) к ликованию в финале. Эта логика напоминает сонатно-симфонический цикл, сжатый до камерных масштабов.

Цикл объединен пентатоникой (от разных устоев, что подчеркивает ее «движущееся» начало) и прозрачной «акварельной» фактурой, напоминающей восточную каллиграфию.

В первой части («Воспоминание проснувшейся птицы») композитор опирается на пентатонику c-d-e-g-a (рис. 1). За образом птицы угадывается юная девушка. Ритмическая свобода подчеркивает ее непосредственность.

Во второй части («Разговор двух цветков») Слонимский переходит от стремительного Allegretto к степенному Andante. Тоновую основу составляют fis-gis-a-cis-dis. Здесь возникает параллелизм, характерный для восточной поэтики: влюбленные уподоблены цветам или бабочкам.

Третья часть («Страшный тайфун») – скерцозная, драматическая. Композитор создает яркий образ, используя конфликтное сопоставление различных пентатонических структур в партиях правой и левой руки. Силы природы здесь символизируют бурю чувств. Слонимский вводит звукоизобразительные эффекты – glissando, резкие акценты и скачки. Опору составляют c-d-e-g-a.

Четвертая часть («Песня вечерних грез») перекликается с первой. Здесь возникает образ колыбельной: мерное покачивание аккомпанемента, гомофонно-гармоническая фактура, пентатоника a-h-cis-e-fis.

Пятая часть («Веселый танец у озера») завершает цикл народным танцем. Автор вводит сложный метр 5/8 и возвращается к тональной опоре первой части (c-d-e-g-a). Омрачение бури развеяно, финал утверждает счастливый исход.

Цикл может исполняться как целиком, так и отдельными частями, однако целостное исполнение представляется более целесообразным.

В том же 1997 году Слонимский создает Прелюдию и фугу в корейских ладах. Можно предположить, что композитор использовал темы, не вошедшие в сюиту, и развил их в полифоническом цикле.



Рисунок 1 – С.М. Слонимский. Корейская сюита.
«Воспоминание проснувшейся птицы»

Прелюдия с ее капризной ритмикой перекликается с образами первой и четвертой частей Корейской сюиты. Интересно соединение восточной ладовости с ритмической фигурой, аллюзивно отсылающей к европейскому вальсу.

Фуга соответствует строгой полифонической форме. Она демонстрирует синтез восточной мелодики (синкопированный ритм темы, пентатоническая основа) и европейской архитектоники. Противосложение ритмически и интонационно связано с темой «Воспоминания проснувшейся птицы». Кода, построенная на аккордовом движении, придает заключению решительный характер (рис. 2).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сочинения С.М. Слонимского на корейские темы представляют собой

образец тонкой и глубокой стилизации. Композитор не просто использует пентатонику как формальный стилевой признак, но творчески переосмысляет ее, выстраивая на ее основе целостные художественные формы. Через призму фортепианного письма ему удастся передать характерные черты восточной лирики – утонченность образов, параллелизм между миром природы и человеческих чувств.



Рисунок 2 – С.М. Слонимский.

Прелюдия и fuga в корейских ладах. Fuga

«Корейская сюита» и «Прелюдия и fuga в корейских ладах» органично сочетают национальный колорит с академическими композиционными принципами, что подтверждает мастерство Слонимского как художника, открытого к диалогу культур.

Дальнейшие перспективы изучения сочинений С.М. Слонимского на восточные темы видятся в сравнительном анализе восточных стилизаций композитора с произведениями других композиторов-неофольклористов.

Таким образом, национальное (разнонациональное) сливается у Слонимского в интернациональное. Восточная тема получает в его творчестве яркое и многогранное воплощение, а обращение к пентатонике, программности и камерным формам позволяет создать целостный и выразительный музыкальный образ.

Литература

1. Долинская Е.Б. Музыкальная галактика Сергея Слонимского. – СПб.: Композитор, 2018. – 360 с.
2. Земцовский И.И. Фольклор и композитор. – Л.: Советский композитор, 1978. – 174 с.
3. Слонимский С.М. Мелодика. – СПб.: Композитор, 2018. – 404 с.
4. Слонимский С.М. Мысли о композиторском ремесле. – СПб.: Композитор, 2006. – 24 с.

Турусова Виктория Анатольевна

г. Москва,

Российская государственная специализированная

академия искусств,

кафедра теории и истории музыки,

аспирантура, 1 курс.

Научный руководитель – кандидат искусствоведения, доцент

Валитова Марина Галиевна

О МУЗЫКАЛЬНОМ ЭКУМЕНИЗМЕ И «МЕССЕ МИРА» КАРЛА ДЖЕНКИНСА

«Экуменизм, экуменическое движение (от греч. οἰκουμένη – обитаемая земля, вселенная) – движение за сближение и объединение различных христианских церквей (конфессий), один из механизмов межхристианских отношений» [2, с. 691]. Экуменизм как движение зародился в протестантской культуре в начале XX века; его идея базируется на «теории ветвей», согласно которой все христианские конфессии едины.

Понятие «экуменизм» нередко используется и в более широком смысле – как сотрудничество и взаимодействие разных религий (христианства, ислама, иудаизма, буддизма и т. д.). XX век открывает деятелям искусства новые возможности: музыканты могут легко получить доступ к произведениям коллег из других стран и усвоить опыт друг друга. Вместе с тем прошлое столетие стало периодом глубоких изменений и потрясений, связанных с двумя мировыми войнами, со страшными природными и техногенными катастрофами. Экуменизм в искусстве связан с переосмыслением традиционных ценностей и поиском новых форм художественного самовыражения, соответствующих реалиям современности [3; 4].

Думается, что музыкальный экуменизм можно определить как «встречу» и взаимодействие в тексте произведения музыки разных религий: образов, интонаций, принадлежности обряду какой-либо конфессии. Взаимодействие наблюдается, напри-

мер, на уровне интонации в «Берлинской мессе» А. Пярта (1992, византийские напевы, григорианика). В хоровом концерте Е. Подгайца «Псалмы царя Давида» (1994) заимствование происходит на уровне гармонии, фактуры и стиля (партесный стиль хорового концерта последней трети XVIII века, григорианский хорал, западноевропейская полифония эпохи Возрождения, спичуэлс и т. д.) [3].

Музыкальный экуменизм является одной из ключевых и узнаваемых черт творчества британского композитора Карла Дженкинса (род. 1944). Для него это не просто стилистический прием, а глубокая философская позиция, направленная на поиск единства человечества через синтез культур и религий.

В 2000 году появилось произведение Карла Дженкинса под названием «The Armed Man: A Mass for Peace» («Вооруженный человек: месса мира») для хора, солистов и симфонического оркестра. Месса была написана по заказу Гая Уилсона, директора Королевской оружейной палаты в Лондоне; Уилсон хотел создать произведение антивоенной направленности. Он лично занялся поиском текстовых источников и стал создателем либретто [1, с. 17].

Премьера «The Armed Man» состоялась 25 апреля 2000 года в Альберт-холле. Первое исполнение увенчалось триумфом. После этого произведение много раз исполнялось в разных странах, в том числе и в России – в 2009 году оно прозвучало в Санкт-Петербурге, где эта музыка была принята с воодушевлением.

Название «The Armed Man» и первая часть мессы вдохновлены старинной народной песней «L'homme armé», смысл которой в эпоху Средневековья и Возрождения был связан с религиозными ценностями. Апостол Павел писал в послании к Ефесянам: «Облекитесь во всеоружие Божие, чтобы вам можно было стать против козней диавольских...» (Еф. 6:11). L'homme armé в ренессансном понимании – идеал христианина, сконцентрированного на духовном развитии.

Структура мессы «The Armed Man» отличается от традиционной католической мессы. В произведении тринадцать частей (табл. 1).

Кроме «L'homme armé», латинских молитв и текстов из Писания, в «The Armed Man» Дженкинса звучат светские тексты разных авторов: Р. Киплинга, А. Теннисона, Д. Драйдена, Дж. Свифта и Г. Уилсона, японского поэта Санкиши Тогэ, священные стихи из древнеиндийского эпоса «Махабхарата». Содержание светских источников подчеркивает, что человека с оружием следует воспринимать не как «воина Христова», а как представителя сильных мира сего, способных в любой момент разрушить хрупкий мир. Так, шестая часть, «Hymn Before Action» («Гимн перед битвой») на текст Р. Киплинга напоминает приветствие римских гладиаторов, а восьмой номер, «Angry Flames» («Гневное пламя») на текст Санкиши Тогэ, является скорбным оплакиванием жертв ядерных бомбардировок в Японии.

Священные тексты не ограничиваются использованием ординария мессы – в произведение включены строки из Апокалипсиса (Откровения Иоанна Богослова) на английском языке и мусульманский призыв к молитве «Allahu Akbar» на арабском. Тексты, положенные в основу либретто «The Armed Man», воспринимаются как символы различных религий и культур. Их сочетание и взаимодействие отвечает методам музыкального экуменизма, представленным выше.

Композитор не включает в структуру части «Gloria» и «Credo». Возможно, «Gloria», предполагающая радостное прославление, не включена в структуру из-за траурной направленности произведения. Кроме того, в традиционной мессе «Benedictus» звучит перед «Agnus Dei», а у Дженкинса этот порядок меняется.

Состав оркестра в мессе обогащен использованием ударных инструментов, в том числе и этнических: африканский народный инструмент шекере (sekere), большой бразильский бас-барабан сурдо (surdo), латиноамериканский ударный инструмент конга (congas) или японский барабан тайко (taiko).

Такой выбор соответствует постмодернистской тенденции к мультикультурализму.

В выборе средств выразительности для каждой части произведения Дженкинс ориентируется на смыслы текста, положенные в ее основу. Рассмотрим части, связанные с духовной тематикой.

Второй номер, «Call to Prayers», полностью воспроизводит призыв муэдзина к молитве. В партитуре прописаны только слова азана «Allahu Akbar» и указание, что хор и оркестр в это время молчат. Традиционно в азане сочетаются речевая интонация, распевность с обилием мелизмов и ритмическая свобода. Эта часть произведения является символом ислама.

В третьем номере, «Kyrie eleison» (d-moll), слышны аллюзии на христианскую богослужебную музыку разных эпох. В теме, звучащей у солирующего сопрано, постоянно звучит интонация a-gis-h-a, напоминающая баховскую тему креста. Имитационная полифония в «Christe eleison» – стилизация в духе Палестрины.

«Sanctus», пятый номер, решен в своем роде уникально – он написан в сурово звучащем d-moll. Тема построена на нисходящем хроматическом движении от пятой ступени к третьей. В оркестре вновь звучит оstinatный ритм ударных – видоизмененная ритмическая фигура из первой части. В «Sanctus» происходит постоянное нагнетание, темп постепенно ускоряется, а фанфарные реплики труб напоминают боевые сигналы.

Десятая часть, «Agnus Dei», представляет собой покаянную молитву. Ее музыкальная основа – простая нисходящая мелодия, сопровождаемая ровным, практически неизменным ритмом. Впервые в произведении на передний план выходит светлое звучание струнных инструментов, которые дублируют вокальную партию. Латинский текст молитвы использован композитором в полном объеме, без каких-либо сокращений.

Финал, «Better is Peace» («Лучше мир»), основан на текстах Томаса Мэлори из сборника рыцарских романов «Le Morte d'Arthur» («Смерть Артура»), Альфреда Теннисона («Ring out,

Wild bells» – «Рождественские колокола») и Откровения Иоанна Богослова («God shall wipe away all tears» – «И отрет Бог всякую слезу с очей их»). Сочетание в этом номере светских текстов с библейским стихом отсылает к жанру английских рождественских гимнов кэрол, обычно совмещающих богослужебные и художественные тексты, прославляющие Христа.

Завершается номер строгим хоралом на библейские строки а саррелла и просветленной кодой в соль мажоре, символизирующей победу мира над войной и вселяющей оптимизм.

В мессе «The Armed Man» Карла Дженкинса музыкальный экуменизм выступает не просто как стилистический прием, а как основополагающий принцип драматургии и философии произведения. Композитор целенаправленно создает единое художественное пространство, объединяя различные религиозные конфессии и культурные традиции для достижения общей гуманистической цели – утверждения мира.

Таблица 1 – Структура «Мессы мира» К. Дженкинса (The Armed Man: A Mass for Peace)

Название части (оригинал)	Русский перевод	Источник текста / характер части
1. The Armed Man	«Вооружённый человек»	Народная песня эпохи Возрождения L'homme armé (фр.)
2. Call to Prayers	«Призыв к молитвам»	Мусульманский азан
3. Kyrie eleison	«Господи, помилуй»	Ординарий мессы (католическая литургия)
4. Save Me from Bloody Men	«Спаси меня от кровожадных»	Псалмы 56, 59
5. Sanctus	«Свят»	Ординарий мессы
6. Hymn Before Action	«Гимн перед битвой»	Текст Р. Киплинга
7. Charge!	«В атаку!»	Текст Дж. Драйдена и Дж. Свифта
8. Angry Flames	«Гневное пламя»	Текст Санкиши Тогэ (о трагедии Хиросимы)

Окончание табл. 1

Название части (оригинал)	Русский перевод	Источник текста / характер части
9. Torches	«Факелы»	Священная поэзия из «Махабхараты»
10. Agnus Dei	«Агнец Божий»	Ординарий мессы
11. Now the Guns Have Stopped	«Когда смолкла стрельба»	Текст Г. Уилсона
12. Benedictus	«Благословен»	Ординарий мессы
13. Better is Peace	«Лучше мир»	Фрагменты из романов Т. Мэлори, поэзии А. Теннисона, Откровение Иоанна Богослова («И отрет Бог всякую слезу с очей их»)

Литература

1. Виниченко А.А. «Потерянный рай» Карла Дженкинса. The Armed Man. – Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова, 2020. – 40 с.
2. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В.С. Степина. – М.: Мысль, 2010. – 736 с.
3. Пантелеева А.А. Экуменические тенденции в современном музыкальном искусстве // Культурная жизнь Юга России. – 2021. – № 4 (83). – С. 18–25.
4. Хватова С.И. Синтез культовых искусств как проявление экуменизма // Богослужебные практики и культовые искусства в полиэтническом регионе: сборник статей. – Майкоп, 2016. – С. 568–582.

Брюквин Илья Егорович
г. Москва,
Российская государственная специализированная
академия искусств,
кафедра оперной подготовки и оперного дирижирования,
специалитет, 2 курс.
Научный руководитель – кандидат философских наук,
профессор
Диденко Наталья Станиславовна

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ТРАГИЧЕСКОГО В ИСКУССТВЕ

Введение. Об истоках трагедии

Трагедия как драматический жанр ведет свою историю со времен античности и неразрывно связана с культом почитания Диониса. Происхождение этого культа доподлинно выяснить невозможно. Аристотель в своей «Поэтике» говорит об исполнении так называемых «фаллических песен» в честь бога, но не упоминает имя Диониса. По некоторым предположениям, обряды, связанные с культом Диониса, впервые возникают во Фракии (Северная Греция) примерно в VIII–VII веках до н. э. как один из видов почитания божества, покровителя земледелия и плодородия. В некоторых полисах Греции Диониса стали почитать в одном ряду с Аполлоном. В жертву греки приносили козла; самого Диониса тоже изображали символически в образе фавна. В греческом языке «трагос» – козел, а «одос» – песня. От сочетания этих слов и происходит термин «трагедия» [2, с. 36–50].

Большая роль в обрядовых дионисийских песнях, так называемых «дифирамбах», которыми сопровождали сам обряд, отводилась хору как комментатору того, что исполнял солист; также хор задавал вопросы, на которые солист в своих сольных эпизодах должен был отвечать. По определению, сделанному Платоном, дифирамб – это «песнь на праздновании рождества

Диониса» [2, с. 36–50]. Сюжеты мифов, которые брались за основу дифирамбов, повествовали о борьбе Диониса с недругами.

В VI главе «Поэтики» Аристотель дает такое определение трагедии: «...трагедия есть воспроизведение действия серьезного и законченного, имеющего определенный объем, речью украшенной, различными ее видами отдельно в различных частях, – воспроизведение действием, а не рассказом, совершающее посредством сострадания и страха очищение подобных чувств» [1, с. 47]. Таким образом, можно заключить, что дифирамбы, исполняемые в честь Диониса, уже заключали в себе, если не все, то хотя бы некоторые признаки трагедии: целостность повествования, законченность, украшенную речь (то есть речь, сочетающуюся с пением). Действие в дифирамбах выражалось пантомимой, которая исполнялась солистом.

Если изначально целью дифирамба было восхваление бога плодородия в рамках обрядового действия, то уже начиная с Ариона (поэта VII–VI вв. до н. э., оказавшего огромное влияние на процесс совершенствования дифирамба) изменяется сама суть этого действия: оно теряет свой сакральный смысл и приобретает функцию развлечения участников обрядов. Таким образом, можно сказать, что изменение и переосмысление обрядов, связанных с дионисийской культурой, создает новый тип действия. Именно это действие постепенно формирует трагедию как жанр.

Эсхил. Драма «Персы»

Эсхил – один из трех величайших греческих драматургов периода классики древнегреческой литературы. Его считают отцом этого жанра.

Первые попытки создания трагедий были предприняты и до Эсхила. Немало для их возникновения сделал античный драматург Феспид (ок. 580 г. до н. э. – ?). Родившись примерно на 60 лет раньше Эсхила, Феспид как бы создал условия для дальнейшего развития трагедии. Он выделил из хора солиста (корифея), который вступал в диалог с главным героем драмы, но

нужно сказать, что это пока не было частым явлением. Феспид первым музыкально оформляет такого рода диалоги. Это нововведение впоследствии (через две тысячи лет!) будут использовать создатели первых опер. Также, по словам Горация, актеры в то время мазали лицо винной гущей. Возможно, именно Феспид одним из первых в своих постановках использует грим. К сожалению, ни одно его произведение не дошло до наших дней, остались только фрагменты его драм, поэтому в полной мере нельзя говорить о нем как об основателе жанра трагедии.

Но вернемся к Эсхилу. Его творчество было направлено на выражение чувств героев драмы. Благодаря ему драма обретает второго актера.

Трагедия «Персы» была написана Эсхилом в 472 г. до н. э. [2, с. 36–50]. История ее создания идет рука об руку с жизнью автора. Дело в том, что события, описанные в драме, а именно разгром персидского флота в битве близ острова Саламин 28 сентября 480 г. до н. э., были для Эсхила не просто историческим фактом, а событием, в котором он принимал самое деятельное участие.

Сюжет трагедии по своему динамическому развитию весьма статичен: вельможи и старейшины в сильной тревоге ждут вестей о царе Персии Ксерксе, который с многочисленным войском отправился на войну в Элладу. Здесь нужно отметить, что хор, представлявший в трагедии народ или жрецов, в то время состоял из 15 человек, которые пели всегда унисоном под аккомпанемент нескольких флейт. Выход матери Ксеркса Атоссы печален. Она видела вещий сон: две женщины, одна в греческом, другая в персидском наряде, горячо спорили между собой. Чтобы усмирить их, Ксеркс запрягает девиц в повозку, но одетая в греческий наряд девушка сопротивляется этому и опрокидывает повозку; Ксеркс падает навзничь. Этот сон беспокоит Атоссу, но старейшины успокаивают ее, уверяя, что если она принесет жертву и молитвы богам, они смилуются над Ксерксом. Приход вестника окончательно подтверждает опасения

Атоссы – вестник говорит о полном поражении персов на греческой земле и об их бегстве от эллинов.

Центральным эпизодом драмы является сцена разговора Атоссы со своим покойным мужем, великим царем Дарием, которого она призывает из царства мертвых. Она обращается к нему за советом, но ответ Дария не радует ее: он говорит, что бессмысленно нападать на греков в будущем, ведь им, по его словам, помогает «сама земля».

Финальный эпизод – появление самого Ксеркса с остатком выживших воинов – являет собой трагическую развязку всей драмы. Плач жрецов и народа передает всю горечь поражения персов.

Таким образом, драма «Персы» – это произведение, в котором Эсхил блестяще совмещает историческую реальность, являющую собой истинную трагедию, затрагивающую целый народ, а также мифологическую составляющую. Он утверждает триумф греков, но при этом признает силу противника, не унижая его в глазах читателей. Основная коллизия происходит между двумя народами, что, с одной стороны, делает ее более масштабной и значимой, но, с другой стороны, не касается внутреннего мира героев, что характерно для жанра эпоса. Хор выполняет роль комментатора происходящего; это отражено в его монотонном звучании. Но солист хора (корифей) принимает активное участие в развитии действия.

Еврипид. Трагедия «Геракл»

Еврипид (480–406 гг. до н. э.) – самый младший из триады великих греческих трагиков наряду с Эсхилом и Софоклом. Его творчество дошло до нас не полностью – из 90 написанных им трагедий сохранились только 17 и одна сатировская драма «Киклоп».

В трагедии Еврипида «Геракл», написанной ок. 423 г. до н. э., показаны различные виды трагического. Драма как бы разделена на две части: первая часть показывает Лика как жестокого

тирана, питающего зависть к Гераклу; вторая часть показывает ненависть Геры к Гераклу. Раздел этих частей происходит после появления самого главного героя.

Действие происходит в Фивах. Сюжет трагедии основан на мифе, повествующем о мести Геры. Уже сама по себе любая тема мести затрагивает взаимоотношения личностного характера. Действительно, Гера не могла мириться с тем, что отцом Геракла является Зевс, а матерью – смертная девушка Алкмена. Но не только месть Геры является движущим элементом в развитии сюжета. Если смотреть на первую часть трагедии, то мы видим злодея Лика и его жертв – отца Геракла Амфитриона, жену Геракла Мегару и их детей. Именно Лик хочет смерти несчастных, именно он, так же как и Гера, не может простить, но причины его мести иные: Лик завидует отважному герою, совершившему 12 подвигов, его славе. Но если Лик не успевает привести свой коварный замысел в исполнение, то Гере это удастся посредством богини безумия Лиссы, которая не согласна с Герой, но ничего не может сделать против ее воли.

Стоит сказать еще об одном персонаже, который появляется во время развязки основной трагедии, – это Тесей, афинский царь, предлагающий помощь Гераклу, приглашая его в Афины, чтобы спасти от порицания фиванцев. Эта тема дружбы и чувства долга (ведь из мифологии известно, что Геракл во время своего двенадцатого подвига помог Тесею освободиться, когда последний решил украсть Персефону, жену Аида, из царства мертвых). Нужно заметить, что Еврипид писал трагедию во время окончания Архидамовой войны между Пелопоннесом и Аттикой, и со стороны Еврипида было большим шагом изобразить одинаково положительно Геракла как представителя Фив и Тесея как царя враждебных Афин.

Таким образом, Еврипид в «Геракле» делает акцент более на внутреннем мире героев. Здесь ему важнее передать трагедию отдельных личностей, чем трагедию целых народов.

Опера Я. Пери «Дафна»

Преемницей греческой трагедии стал жанр оперы, появившийся в конце XVI века (примерно через 2000 лет после Феспида), а если быть точнее, в 1598 году (премьера оперы Я. Пери «Дафна»). Оперу создали представители кружка Флорентийская камерата – Якопо Пери и Оттавио Ринуччини. Целью участников Флорентийской камераты было возродить античное искусство, в частности трагедию. Именно поэтому сюжетом первой оперы стал миф об Аполлоне и Дафне. К сожалению, партитура оперы не сохранилась до наших дней, но по либретто и указаниям к нему, которые дошли почти полностью, можно сказать, что основной формой музыкального изложения, которую композитор использовал одним из первых, стал так называемый «*stile recitativo*», то есть текст, который вокализировали, но наиболее приближенно к обычной речи. С XVIII века такой вид речитатива станет называться «*recitativo secco*», что буквально означает «сухой речитатив». Также по предисловию к опере можно сказать, что автор либретто делает акцент не только на трагедии Дафны (ее печальной участи), но, как бы смещая его в сторону страданий Аполлона по поводу потери Дафны, предоставляет слушателям возможность увидеть трагедию произошедшего не только глазами нимфы, но и глазами Аполлона.

Опера М.И. Глинки «Руслан и Людмила»

Характерно, что трагическое как основная жанровая структура XVI–XVII веков в эпоху Просвещения обрело наряду с собственным эстетическим значением социально-культурологическую значимость. Нарастание конфликтности, трагичности XVIII–XIX веков стало доминантой во многих видах искусств, но прежде всего в литературе. Ярким примером является поэма А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», написанная в 1820 году, и ее преломление в одноименной опере М.И. Глинки.

Опера «Руслан и Людмила» была написана в 1841 году. Над созданием либретто работали известные либреттисты и драматурги того времени: Константин Бахтурин, Валериан Ширков, Нестор Кукольник, Николай Маркевич, Михаил Гedeонов, а также сам М.И. Глинка.

Мифологическая составляющая здесь лежит в основе коллизии: волшебник карла Черномор похищает дочь князя Светозара во время пира. Непосредственно перед самой сценой похищения А.С. Пушкин упоминает Леля (бога, покровителя любви и брака в славянской мифологии). В финале первого действия оперы звучит хор «Лель таинственный, упоительный»; он отсылает нас своим мелосом к обрядовым свадебным песням славян. Далее следует сильный удар грома, появляются два чудовища и забирают Людмилу. Затем следует сцена всеобщего оцепенения «Какое чудное мгновенье», написанная Глинкой в форме канона. Все герои как будто погружены в сон и повторяют один за другим.

Этот эпизод показывает нам могущество Черномора, который незримо присутствует среди пирующих, и в то же время это момент перехода, собственно, к сюжету повествования.

Еще одним элементом мифологии и одновременно трагедии являются три сцены во втором действии: ария Руслана «О, поле, поле», сцена с Головой и рассказ Головы «Нас было двое...». Эти сцены происходят на поле битвы, повсюду кости и черепа убитых воинов. У Пушкина же сцена с Головой происходит не на самом поле, а на «пустынном месте»; изменение места обусловлено сценическим пространством, которым ограничена опера по сравнению с поэмой. Выход Руслана предваряет большое оркестровое вступление (*e-moll*), которое описывает, с одной стороны, мертвое поле, а с другой – передает душевные терзания Руслана. Глинка поручает проведение темы виолончелям и скрипкам, что создает ощущение скорби по убитым воинам. Первая часть арии в темпе *Largo* полна трагизма: Руслан задум-

чив и печален. Вторая часть арии написана в одноименной тональности (E-dur) и выражает решимость Руслана; она патетична, что выражается за счет темпа *Allegro con spirito* – «скоро с воодушевлением», использования длинного пунктирного ритма в самом начале проведения главной темы и восходящего движения восьмыми. Здесь мы видим уже в Руслане витязя, который готов совершать подвиги.

После такого большого сольного эпизода Руслана идут подряд две сцены с Головой. Голова – это мифический персонаж, в прошлом богатырь, ставший жертвой интриг своего брата – карлы Черномора. Глинка поручил исполнение партии Головы мужскому хору – это создает эффект объема и необъятности персонажа. Когда в своем рассказе Голова упоминает Черномора, в партии проходит целотон – основной элемент, характеризующий персонажа. Этим Глинка показывает связь двух персонажей между собой.

Таким образом, мифические персонажи выполняют основные функции в развитии сюжета оперы, являясь не просто архаическим явлением, передающим дух «преданья старины глубокой», но они реально влияют на судьбу главных героев, создавая либо препятствия, либо благоприятные условия для последних.

Выводы

Трагедия, зародившись во времена античности в Греции, развивалась и проявилась в разных аспектах. Имея в своей основе черты язычества, так как ее прямым предком был дифирамб, использовавшийся в дионисийском культе, она, как следствие, была неразрывно связана с древнегреческой мифологией. Через века, в эпоху Просвещения, трагедия приобрела новые черты, послужив прекрасной основой для появления жанра оперы.

В России, где опера в классическом ее понимании появляется только в начале XIX века, трагические коллизии еще отражают наследие языческой Руси с ее фантастическим миром

колдунов, чародеев и языческих обрядов; влияние этих персонажей на развитие сюжета оперы М.И. Глинки «Руслан и Людмила» является ключевым.

Литература

1. Аристотель. Поэтика. – Л.: Academia, 1927.
2. Головня В.В. История античного театра. – М.: Искусство, 1972.
3. Лосев А.Ф. История античной эстетики. – М.: Искусство, 1963.
4. Пушкин А.С. Руслан и Людмила. – URL: <https://ilibrary.ru/text/440/p.2/index.html> (дата обращения: 21.03.2026).
5. Эсхил. Персы. – URL: <https://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1420149805> (дата обращения: 21.03.2026).

Баженова Алина Олеговна

г. Москва,

Российская государственная специализированная

академия искусств,

кафедра теории и истории музыки,

аспирантура, 1 курс.

Научный руководитель – кандидат искусствоведения, доцент

Валитова Марина Галиевна

С.М. СЛОНИМСКИЙ – КОМПОЗИТОР-ИСТОРИК

Сергей Михайлович Слонимский (1932–2020) – выдающийся советский и российский композитор, пианист, педагог, музыковед, профессор, автор 34 симфоний, 8 опер, 3 балетов, огромного количества сочинений для хора, оркестра, фортепиано и других инструментов, музыки к кинофильмам и спектаклям. Его творчество необычайно обширно, а личность невероятно многогранна.

С детских лет Слонимский проявлял склонность к музыкальному театру. Его увлечение М.П. Мусоргским, С.С. Прокофьевым и Д.Д. Шостаковичем во многом определило облик творческой мысли будущего композитора. Юный Слонимский с ненасытным рвением слушал классические оперы, поставленные в Ленинградском (ныне Мариинском) театре. После спектаклей, вдохновленный, он приходил домой, садился за фортепиано и увлеченно импровизировал целые оперные сцены, сочинял пьесы и романсы.

Оперное творчество Слонимского обширно. Он охватывает разные культурно-исторические и музыкально-стилевые эпохи. Это и эпоха Античности в его операх «Царь Иксион» (1993–1995) и «Антигона» (2006). Это и дух культуры времен Шекспира, исторически точно и глубоко показанный в операх «Гамлет» (1990–1991) и «Король Лир» (2000–2001).

Стоит выделить исторические оперы Сергея Михайловича: «Мария Стюарт» (1978–1980), «Видения Иоанна Грозного»

(1993–1995) и его первую оперу «Виринея» (1967). Будучи увлеченным историей, композитор, создавая свои шедевры, опирался на подлинно исторические документы, фольклорные первоисточники, библейские тексты, сонеты, письма, труды выдающихся историков Н.М. Карамзина и С.М. Соловьева, документы и литературные памятники XVI века: завещание царя Ивана IV, его стихиры в честь Владимирской иконы Божией Матери, послание москвичам из Александровской слободы и Синодик опальных. Последние два текста добавлены в список источников либретто к опере «Видения Иоанна Грозного» впервые в исследовательской практике.

Яков Гордин (историк, литератор, друг композитора и автор либретто нескольких опер Слонимского) писал об оперном творчестве Сергея Михайловича следующее: «Музыкальная стихия опер Слонимского, создавая особую историческую модель событий, дает возможность увидеть то, что ни наука, ни литература изобразить не в силах...» [1, с. 18]. И действительно, Слонимский, как человек блестящего ума, непревзойденного таланта и огромного диапазона широты знаний, видел за общеизвестными историческими фактами более глубокую суть. «Во многом причина такого интереса к историческим темам и, особенно к русской истории, заключается в некоем изначально присущем личности Слонимского "историческом чувстве", которое позволяет ему с необычайной чуткостью воспринять драму истории человечества, познать ее всей своей сущностью, пережить, прочувствовать ее как часть собственной судьбы» [2, с. 265].

К подлинно историческим операм можно с уверенностью отнести «Видения Иоанна Грозного» – оперу, в которой совместно с либреттистом Яковом Гординым Слонимский создал свою, отличающуюся от общепринятых и исторически сложившихся версий, концепцию событий из жизни и правления царя-изувера. Композитор считал, что «сам Иван Грозный был губителем, и всякого рода изображение его как великого государя фальшиво, потому что Иван Грозный погубил душу русского

человека, погубил вольный Новгород и всю Россию своим правлением...» [3, с. 21].

Еще один исторический персонаж, на котором остановим свой взгляд более подробно, – это Мария Стюарт, королева Шотландии. Сергея Михайловича всегда очень привлекала культура эпохи Ренессанса. В Европе это эпоха противоборства католицизма и его духовной оппозиции – протестантизма, которое осмыслено композитором сквозь призму трагической судьбы шотландской королевы.

Опера создавалась с 1978 по 1980 год по роману Стефана Цвейга «Мария Стюарт», который полностью опирался на исторические данные. Автором либретто выступал Яков Гордин. В либретто вошли стихи Уильяма Блейка, самой Марии Стюарт и стилизация народных баллад. Либреттист писал в своих воспоминаниях о работе над оперой: «Есть в мировой истории персонажи, жизнь которых после их смерти сразу становится легендой и занимает воображение многих поколений <...> Бывает, что грандиозные исторические силы, стоящие за этим человеком, и выносят его на авансцену эпохи, придают масштаб его словам и делам, величие или трагизм его поступкам и их последствиям» [4, с. 328]. И действительно, загадочная и неординарная личность шотландской королевы Марии Стюарт, ее жизнь и смерть привлекали в разные времена многих творческих личностей: писателей, поэтов, композиторов, драматургов и кинорежиссёров. О Марии Стюарт писали такие гении XIX века, как В. Скотт в романе «Аббат» (1820), Ф. Шиллер в одноименной драме «Мария Стюарт» (1801), А. Дюма (отец) в повести «Мария Стюарт» (1839–1841). В XX веке к ее образу в литературе обратился вышеупомянутый С. Цвейг. В 2010 году в Москве появилась книга Р. Грэма «Мария Стюарт» из серии «Жизнь замечательных людей», в которой в полном историческом контексте, без романтических прикрас и обрамлений, показана несчастная судьба Марии Шотландской.

В вокальном творчестве к образу Марии, кроме С.М. Слонимского, обращались Г. Доницетти в опере «Мария Стюарт», Р. Шуман («Песни на стихи Марии Стюарт»), Г. Берлиоз посвятил королеве проект симфонии «Последние минуты Марии Стюарт» (проект не был реализован), К. Коча написал оперу «Мария Стюарт, королева Шотландии», Ф. Мендельсон посвятил образу Марии Стюарт одну из частей «Шотландской симфонии».

Премьера оперы Слонимского «Мария Стюарт» состоялась 31 января 1981 года в Куйбышевском (ныне Самарском) театре оперы и балета. Учитывая возможности театра, на основе авторской партитуры был создан камерный вариант оперы. 24 апреля 1981 года состоялся премьерный показ оперы на сцене Малого оперного театра в Ленинграде. Эта постановка оказалась более приближенной к авторскому замыслу, в отличие от Самарской премьеры. Постановка Малого оперного театра была удостоена Государственной премии РСФСР имени Глинки. Спектакль шел на сцене театра более 10 лет. Опера «Мария Стюарт» была показана в Лейпциге (ГДР), Оломоуце (Чехословакия), Эдинбурге (Шотландия) и в Казахском академическом театре оперы и балета имени Абая в Алма-Ате.

Слонимский создал трехактную композицию оперы, сохраняя традиционную номерную структуру. В центре драматургии оперы находится трагический образ Марии.

Первое действие открывается Прелюдией, где звучит Песня грустного скальда. В первом эпизоде «Въезд Марии в Эдинбург» Мария присутствует на сцене почти все время. Следует выделить два сольных номера Марии. Это № 2 – Ариетта Марии («Отчего так страшно сердце сжалось? Отчего пахнуло ветром горя?»), где грустные и щемяще-вопросительные интонации, основанные на средневековых напевах, придают музыке взволнованный и тревожный характер, соответствующий внутреннему состоянию Марии, охваченной нехорошими предчувствиями. № 5 – Ариозо Марии («Шотландия, убогая и злая, привыкшая к раздорам и войне!...») с первых нот завораживает своей кра-

сотой и самобытностью. В ариозо чувствуется хрупкость и беззащитность Марии в этом жестоком мире, где она так надеется на любовь и счастье («Я так хочу, чтоб все меня любили...»). Но в кульминации слова и интонации Марии приобретают более волевой характер («Я не хочу ни крови, ни раздора, а только справедливости одной. Пора закончить вековые наши споры. Венец Английский – он по праву мой!»).

Следующий сольный номер Марии появляется только в пятом эпизоде «Риччо и Босуэл – друзья королевы». № 3 – «Вечерняя песня Марии». Это один из красивейших вокальных номеров оперы в стиле *bel canto*. «Вечерняя песня» необычайно одухотворенна, изысканна и аристократична. Она звучит под аккомпанемент арфы. В этом номере тонко раскрывается нежная, поэтическая, высокодуховная натура Марии.

В седьмом эпизоде «Убийство Риччо» № 3 звучит «Проклятие Марии». В этом номере композитор развивает традиции арий мести и гнева из классических опер-*seria*. Ария написана в двухчастной форме – речитатив и ария *da capo*. В ариях мести, по традиции, заключена идея драматического конфликта. Она выражает сильное душевное напряжение. Слонимский этого и добивался. В этой арии Мария охвачена чувством ненависти к убийцам Шателяра и Риччо. В ней происходит психологический и душевный надлом, ее характер в корне меняется и меняется безвозвратно.

Второе действие включает в себя прелюдию, пять эпизодов и четыре интерлюдии. Акт выполняет в опере функцию разработки. Здесь конфликт Марии и баронов достигает своей кульминации. Во втором действии два сольных номера Марии. Эпизод IX «Любовная сцена Марии и Босуэла» – № 2 «Сонет Марии Стюарт» («Королевскую власть, мою женскую честь, мою душу и всю страну – все тебе я отдам, что в Шотландии есть, все тебе одному!...»). Высокий слог сонета во многом обусловлен его интонационной природой. Музыка яркая, ликующая, устремленная вверх. Это гимн любви Марии. Слонимский выбрал жанр

сонета не случайно: это один из главенствующих жанров любовной поэтики эпохи Возрождения. Далее, в десятом эпизоде «Заговор против Дарнлея» – № 2 «Монолог Марии» («Я докажу, что он моя судьба...»). Этот номер является трагической вершиной в драматургии образа Марии. Здесь голос героини вступает в «диалог» с флейтой, что создает жуткое состояние «раздвоенного сознания» Марии. Столкнувшись с лицемерием, ложью, бесчеловечностью, смертью и предательством, изуродовавшими ее нежную и хрупкую душу, Мария осознает неизбежность надвигающейся катастрофы.

Третий акт оперы включает в себя прелюдию и два эпизода. Сольных номеров у Марии здесь нет, но стоит обратить внимание на последний эпизод «Темницы»: здесь, в конце сцены, Мария в окружении придворных дам готовится к смерти и поет «Колыбельную песню», которая обращена к Босуэлу. Это колыбельная любви и смерти («Спи, усни, далекий друг, спи и дух, и плоть. Пусть минует злой недуг, сохрани господь...»). Колыбельная написана в жанре лирической песни с ее простым, незатейливым напевом, нежным и ласковым. Здесь героиня погружается «в себя» перед страшными событиями предстоящей казни.

Композитор определил жанр «Марии Стюарт» как опера-баллада. Этот выбор был сделан не случайно. Баллада была главным жанром в традиционной культуре Шотландии. Так, музыка оперы в значительной степени опирается на интонационный строй шотландского фольклора XVI века. В опере современными приемами продемонстрированы старинные музыкальные и танцевальные жанры – мадригал и сонет, баллада и канцона, павана и гальярда.

Композитору действительно удалось создать поистине шотландскую оперу, опираясь на традиционные мелодии и тембры, жанры и формы. Сергей Михайлович как истинный историк и фольклорист не просто берет «из головы» или пишет «в стиле» шотландских песен – он изучает аутентичные произ-

ведения, с увлечением вслушиваясь в музыку эпохи «средневекового Ренессанса», которая в то время широко исполнялась ансамблями старинной музыки (например, «Мадригал», основан в 1965 году). Слонимский никогда не был в Шотландии, но познакомился с шотландской национальной музыкой по энциклопедии *Musica Britannica*, которую долгое время изучал в библиотеке Петербургской консерватории. При этом музыка оперы не воспринимается как стилизация – в партитуре звучит средневековая Шотландия, услышанная композитором-современником. Слонимский так вспоминал о погружении в материал при работе над оперой: «Целый год, два, три живешь среди конкретных людей далекой воображаемой Шотландии шестнадцатого века – реально, всеми чувствами» [5, с. 126].

Подчеркнем, что «Мария Стюарт» стала кульминацией оперного творчества С.М. Слонимского. Образ Марии получился настолько ярким, а музыка поистине шотландской, что сами шотландцы, будучи на премьере спектакля, отметили, что Сергею Михайловичу удалось создать национальную шотландскую оперу.

Литература

1. Вольные мысли. К юбилею Сергея Слонимского / сост. Т.А. Зайцева, Р.Н. Слонимская. – СПб.: Композитор, 2003. – 612 с.
2. Девятова О.Л. Культурные метаморфозы музыкального театра Сергея Слонимского: реалии, мифы, стилевые парадоксы. – Екатеринбург: Автограф, 2023. – 512 с.
3. Зайцева Т.А. Диалектическая реприза. О творчестве Сергея Слонимского 90-х годов // Музыкальная академия. – 1998. – № 2. – С. 16–24.
4. Творческие портреты композиторов: популярный справочник / сост. О. Гусева. – М.: Музыка, 1990. – 444 с.
5. Слонимский С.М. Бурлески, элегии, дифирамбы в презренной прозе. – СПб.: Композитор, 2012. – 153 с.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО

Пакалюк Алексей Петрович, Ло И

г. Москва,

Российская государственная специализированная

академия искусств,

кафедра живописи и графики,

аспирантура, 1 курс.

Научный руководитель – кандидат философских наук, доцент

Козлова Татьяна Владимировна

ИКОНОЛОГИЯ КАК МЕТОД ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА: ПОНЯТИЕ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФОРМЫ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ В АНАЛИЗЕ ИСКУССТВА

Введение

Проблема интерпретации произведений искусства является одной из центральных в современном искусствознании. Среди множества методологических подходов особое место принадлежит иконологии – направлению, сложившемуся в первой половине XX века благодаря исследованиям А. Варбурга, Э. Панофского, Э. Гомбриха и их последователей. В отличие от иконографии, с помощью которой можно лишь описать сюжет, атрибуты и мотивы произведения, иконология раскрывает его внутренний смысл, связанный с мировоззрением самой эпохи создания. Как отмечает российский историк и искусствовед С.С. Ванеян, иконология представляет собой «парадигму интерпретации, основанную на взаимосвязи визуальных символов, культурного контекста и мировоззренческих идей» [1, с. 468].

Работа состоит из трех частей. В первой части рассматриваются истоки понятия символической формы в трудах В. фон Гумбольдта и Э. Кассирера, а также последующая адаптация этого

понятия в искусствознании – от А. Варбурга до Э. Панофского. Вторая часть посвящена анализу линейной перспективы как символической формы в искусстве Ренессанса. Третья часть обращена к тибетской традиции, где принципы иконологии помогают расшифровать значение мандалы как образа космоса и пути к просветлению.

Философские основания иконологии: от «языкового мировидения» к символической форме

Идея о том, что язык не просто отражает действительность, но формирует ее восприятие, была впервые отчетливо сформулирована немецким филологом и философом Вильгельмом фон Гумбольдтом в XIX веке. Как подчеркивает Т.В. Козлова, «Гумбольдт рассматривал языки как "работу духа", поскольку создание языка обусловлено внутренней потребностью человека и необходимо для развития духовных сил и формирования мировоззрения» [4, с. 31]. Для Гумбольдта язык – это не готовая система знаков, а непрерывная деятельность духа. Он проводил параллель между языком и искусством: «и то, и другое по сути творческие процессы, которые из ограниченного числа элементов создают целостный образ реальности» [2, с. 55].

Эрнст Кассирер, развивая идеи Гумбольдта, создал философию символических форм. По его мнению, человек не взаимодействует с «чистой» реальностью – он познает мир через символы, которые сам же и создает. Язык, миф, религия, наука и искусство – это различные символические формы, каждая из которых создает свою действительность. «Задача философии символических форм, – писал Кассирер, – выявить те духовные функции, благодаря которым для нас вообще становится возможной сама реальность» [3, с. 312]. Символ, по Кассиреру, не просто обозначает некий предмет, но выражает его смысл в контексте целостного духовного опыта. Творческий процесс в любой сфере – будь то язык, миф или искусство – опирается на традицию.

Именно Кассирер дал исследователям этой темы – Варбургу и Панофскому – концептуальный инструмент для понимания искусства как символической деятельности. Варбург ввел понятие «патетической формулы» – устойчивого изобразительного мотива, который передает сильные эмоциональные состояния и кочует из эпохи в эпоху, сохраняя свою смысловую энергию. По мысли Варбурга, такие формулы являются «энергетическими следами» переживаний, которые последующие поколения узнают и заново наполняют смыслом. Именно это понимание символа как формы, укорененной в традиции, было воспринято одним из самых выдающихся искусствоведов XX века – Эрвином Панофским. В своей программной статье «Иконография и иконология» (1939) Панофский прямо ссылается на Кассирера, определяя иконологический уровень интерпретации как высший, раскрывающий «основополагающие принципы, обуславливающие мировосприятие нации, эпохи, класса, религиозных или философских убеждений» [8, с. 34].

Перспектива как символическая форма: иконологический анализ искусства Ренессанса

Наиболее ярким примером применения иконологического подхода может служить исследование Панофским линейной перспективы в западноевропейском искусстве. В работе «Перспектива как символическая форма» (1927) он показывает, что линейная перспектива, сложившаяся в эпоху Возрождения, – не просто математически верный способ передачи трехмерного пространства на двумерной плоскости, а выражение нового, антропоцентрического мировоззрения.

Панофский сопоставляет различные исторические типы перспективных построений: античную «пространственную» перспективу, средневековую «обратную» перспективу и прямую перспективу Ренессанса. Античная живопись использовала так называемую «пространственную перспективу» – расположение предметов по принципу кулис, без единой точки схода. Средне-

вековое искусство, особенно иконопись, тяготело к обратной перспективе, где линии сходятся не за картинной плоскостью, а перед ней, как бы в зрителе. Этот прием выражал теоцентрическое понимание средневекового мира, где божественное – в человеке, а не человек в божестве. Линейная перспектива с единой точкой схода, теоретически обоснованная Брунеллески и Альберти, знаменовала радикальный поворот в искусстве. Пространство стало рассматриваться как математически выверенное, равномерное и в то же время бесконечное. Точка схода – это место, где взгляд зрителя как бы встречается с изображением, превращая самого зрителя в центр. Панофский видит в этом воплощение философии неоплатонизма и зарождающегося нового научного мышления, где мир познаваем разумом и человек занимает в нем центральное место. «Перспектива, – пишет Панофский, – принадлежит к тем символическим формам, посредством которых духовное содержание привязывается к конкретному чувственному знаку» [7, с. 58].

Развивая этот подход, британский историк и теоретик искусства Эрнст Гомбрих также опирался на идеи Кассирера. Он ввел понятие «кодов узнаваемости» – деталей изображения и композиционных схем, которые активизируют память о некоем зрительном образе и являются результатом прошлого опыта [4, с. 33]. Зрительное восприятие, по Гомбриху, основано на отношении между воспоминанием и узнаванием, и этот процесс связывает визуальные и вербальные образы. Для искусства это означает, что изображения одного и того же предмета могут принадлежать разным «параллельным вселенным», так как несут различные смысловые нагрузки.

Иконология и сакральное искусство Востока: тибетская мандала как образ мира

Иконологический метод, разработанный на материале европейского искусства, оказался продуктивным при анализе не только европейских художественных традиций, но и традиций,

тесно связанных с религиозной символикой и каноном. Ярким примером служит исследование тибетского искусства российским искусствоведом, художником и дизайнером С.В. Курасовым. В своей докторской диссертации «Тибетское искусство (XI–XX вв.) как единая художественная система» [6] он последовательно применяет иконологический подход к памятникам буддийской живописи, скульптуры и архитектуры.

Курасов подчеркивает, что тибетское искусство не может быть понято только через иконографическое выявление персонажей и атрибутов. Необходимо найти тот «внутренний смысл», который связывает отдельные изображения с буддийской философией и практикой медитации. Ключевым объектом такого анализа становится мандала – сложная геометрическая композиция, служащая одновременно изображением космоса и инструментом духовного совершенствования [5, с. 25].

Следуя трем уровням схемы Панофского, Курасов сначала дает предиктографическое описание мандалы: круг, вписанный в квадрат, разделенный на четыре части, с центральным образом божества. Затем на иконографическом уровне определяются основные элементы: дворец божества, врата с четырех сторон, внешние круги – круги огня, алмазной ограды, кладбища. Но подлинное понимание достигается на третьем, иконологическом уровне. Мандала – не просто план дворца, а символическое изображение структуры вселенной.

Курасов обращает внимание на то, что тибетское искусство является каноническим [5, с. 23]. Здесь действуют строгие правила, зафиксированные в трактатах. Эти правила не сковывают творчество, а, напротив, обеспечивают передачу сакрального знания. Художник не выражает свою индивидуальность, а акцентирует внимание зрителя на архетипических образах.

Особое значение Курасов придает символике цвета в тибетской живописи. Каждый цвет имеет строго конкретное значение, связанное с одним из пяти будд семейства Татхагат. «Цвет в тибетской танке, – пишет исследователь, – это не декоратив-

ный элемент, а средоточие духовной силы; его интенсивность призвана не подражать природе, а вызывать в зрителе определенное медитативное состояние» [5, с. 32]. Таким образом, иконология не только позволяет раскрыть художественный образ, но и может служить проводником религиозного опыта.

Заключение

Иконология как метод интерпретации изобразительного искусства прошла долгий путь становления – от философских интуиций Гумбольдта и Кассирера до научных искусствоведческих исследований Панофского, Варбурга и их последователей. Центральным для этого метода является понятие символической формы, позволяющее рассматривать произведение искусства не как изолированный объект, а как средоточие культурных смыслов.

Рассмотренные примеры – линейная перспектива Возрождения и тибетская мандала – демонстрируют, что иконологический анализ не ограничивается западноевропейским искусством. Он с равным успехом применим к любым культурам, где искусство тесно переплетено с религией, философией и мировоззрением. Более того, именно при изучении канонического искусства иконологический метод может раскрыть свой потенциал наиболее полно, поскольку здесь связь формы и смысла особенно глубока. Иконология учит нас видеть в художественном произведении не просто эстетический объект, а дух человечества, отражающий в визуальных образах фундаментальные представления о мире.

Литература

1. Ванеян С.С. Архитектурная семантика: типология значений и черты. Иконология архитектуры в интерпретации Гюнтера Бандманна // Искусствознание. – 2004. – № 1. – С. 468–476.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2000.

3. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. – М.: Гардарика, 1998.
4. Козлова Т.В. Понятие о «языковом мировидении» в методологии искусствознания // Искусство и экономика: сборник статей международной научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 30–36.
5. Курасов С.В. Иконологический метод в применении к традиционному искусству Тибета // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА им. С.Г. Строганова. – 2012. – № 1. – С. 28–36.
6. Курасов С.В. Тибетское искусство (XI–XX вв.) как единая художественная система: иконология и язык образов: дис. ... д-ра искусствоведения. – М., 2014.
7. Панофский Э. Перспектива как символическая форма. – СПб.: Азбука-классика, 2004.
8. Панофский Э. Этюды по иконологии: гуманистические темы в искусстве Возрождения. – СПб.: Азбука-классика, 2009.

Балаева Анастасия Дмитриевна

г. Москва,

Российская государственная специализированная

академия искусств,

кафедра живописи и графики,

специалитет, 4 курс.

Научный руководитель – кандидат философских наук, доцент

Козлова Татьяна Владимировна

ИЗОБРАЖЕНИЕ АРХИТЕКТУРЫ В ИКОНЕ

Икона, придя из Византии на Русь, стала одним из главных явлений в русском искусстве. Со времени принятия христианства и до падения Византии в 1453 году традиции и изменения стиля иконописи отражались и на русской иконе. Изменения в политической обстановке Византии напрямую влияли на эмоциональность передачи ликов и масштаб икон. Подобные явления происходили и на Руси под влиянием татаро-монгольского ига.

Начиная с XIV века создается все больше икон. И с этого же времени на них повсеместно встречается изображение архитектуры. Она приобретает характерные черты в разных иконописных школах, но почти не отходит от установившихся в Византии канонов. В XVI веке художественный язык иконы начинает постепенно меняться: появляется больше декоративности, деталей, в том числе и в изображении архитектурного фона. В XVII веке процесс продолжается, возникают новые иконографии, изображения становятся более реалистичными, композиции усложняются [2, с. 8]. Под влиянием реформ Петра I иконописцы начали активно перенимать приемы европейской живописи, что значительно видоизменило русские иконы.

Архитектура, как и все элементы иконы, символична и создается по канонам, однако в ней находили отражение стили реальной архитектуры и влияние светского искусства. Так, в Ви-

зантии стали изображать античные колонны с капителями и портиками. С ослаблением влияния Византии на Руси иконописцы начинают изображать новые элементы, также наделяя их символической важностью. Например, звонницы с колоколами как «свидетели чуда» начинают встречаться с XV века [1, с. 9] («Богоматерь Боголюбская с предстоящими Зосимой и Савватием Соловецкими и житием Зосимы и Савватия», 1545 г., музей Кремля), многокупольные храмы с несколькими рядами закомар, утрированных, но списанных с реальных монастырей, и даже городов. Позднее появляются даже изображения планов городов с высоты птичьего полета («Преподобный Нил Столобенский», XVIII век).

Изображение архитектуры на иконе имеет несколько функций. В первую очередь – символическую. Так, храм на иконе символизирует дом Бога, образ Царства Небесного. Дом в сюжете Святой Троицы – знак Бога-Отца. Город или монастырь как более сложный символ – единения с Ним [3, с. 3]. На иконах присутствует символизм отдельных элементов: купола, их цвет и количество, врата, колонны. Разрушенные дома часто являются символом падшего мира, ожидания обновления. Например, на иконах Страшного Суда развалины – символ конца земного временного мира. Встречается сюжет «икона в иконе», расположенной на храме в житии святого. В житийных иконах святой изображается на фоне зданий, среди которых происходили события его жизни. Жизнь и чудеса святых связаны с конкретными местами и поэтому становятся символами. В изображении моментов из жизни Христа город всегда остается абстрактным. Но православные святые или монахи могут находиться среди современной им, но не конкретизированной архитектуры.

«Собственно изображение человека занимает основное пространство иконы. Все остальное – палаты, горки-лещадки, деревья – играют второстепенную роль, обозначают среду, и потому знаковая природа этих элементов доведена до концентрированной условности» [4, с. 21]. Формы, взятые из античной

архитектуры в иконах Византии, символизировали реальный мир, который освещен нетварным светом. Изображали реальные элементы (колонны с ордерами, драпировки и портики).

Один из таких элементов – велум (лат. *velum* – парус) – изображение декоративной красной ткани, висящей в оконных проемах, на крыше или перекинутой через здания. Велум может свисать, быть перекинут между двумя или тремя архитектурными конструкциями, изображающими фасад нереальных зданий, лежать на них, спускаться к дереву. Также красная драпировка может висеть в дверном проеме. Часто в таком виде ее можно увидеть в сюжете Благовещения. «Велум – это отголосок античных театральных декораций: так в античном театре изображали интерьерные сцены» [4, с. 125]. В иконе он сохранял свое значение на протяжении многих веков. Ткань красного цвета используется в храмах как алтарная завеса до сих пор. Чаще всего велум располагается в верхней части композиции иконы. Его объем и местонахождение на иконе относительно других элементов могут быть закреплены канонам сюжета или варьироваться в зависимости от школы и конкретного мастера.

В иконографии велум изображается красного цвета, может быть украшен поперечными полосками, золотым или темным небольшим геометрическим узором. Красный цвет имеет сложное символическое значение. Цвет ткани перекликается с общим колоритом и одеждами святых, но может быть холоднее по тону и светлее по оттенку, чтобы не затмевать смысловой центр. В соответствии с канонами, велум не отбрасывает тени, и на нем не видно касаний света, поскольку икону освещает нетварный свет, исходящий извне. Одни иконописцы показывают велум плавно и лаконично – так он перекликается с плавными фигурами святых. Другие – четко, угловато и графично, что делает его единым с архитектурой. Но всегда велум показывается как цельный элемент.

Одно из символических значений велума в том, что благодаря этому элементу события на иконе являются тайными или сокрытыми от посторонних взглядов. Демонстрируется связь

и преемственность между Ветхим и Новым Заветом. Но основная функция велума в том, что с его помощью показывается, что действие сюжета происходит внутри помещения, при этом не нужны другие указания на то, что это закрытое пространство.

Одной из главных тем в иконе является передача пространства. Изображение Града Небесного и нетварного света в золотых фонах. Иконописцы пытаются передать нереалистичный, неземной мир за счет упрощения, лаконичности форм, канонов. Пространство не трехмерное и нереалистично глубокое, одновременно может быть многоплановым, огромным и многосоставным или камерным и приближенным к зрителю. Так, в первых иконах изображали неглубокое пространство, символизируя близость к людям Горнего мира. В таких случаях пространство заключено в светлый фон. В более древних иконах используется столько второстепенных элементов, сколько необходимо для передачи сюжета. Позднее роль деталей увеличивается, и их становится намного больше. Для изображения единства в сюжете с несколькими временными отрезками и сложной структурой используют и пейзаж, и архитектурный фон (сюжет о Введении Богородицы во храм). Так, велум наряду с элементами пейзажа, золотым свечением и архитектурой является частью приемов для такого изображения. Велум можно увидеть, например, на иконах «Рождество Богоматери», «Благовещение», «Сретение Господне», «Введение во храм».

Кроме символического значения, архитектурные элементы на иконе нужны для обозначения места действия сюжета. События происходят у стен города («Вход Господень в Иерусалим»). Изображение части городской стены дает зрителю понимание, что действие происходит на территории города. Задача этих архитектурных элементов была в ограничении пространства в сюжетной иконе, конкретизации, тем самым делая нахождение святых в моменте и пространстве более естественным. Объемные и пространственные здания создают впечатление реального существования сюжета.

Здания на иконах выглядят нелогично: нагроможденные, причудливые геометрические формы, смешение элементов. Это усиливается нереальными деталями: высокие двери, окна расположены случайно, всегда темные. Канон обратной перспективы усиливает эффект нереалистичности, вывернутости изображения. Все это делается, чтобы подчеркнуть, что события происходят не в земном мире.

Архитектура влияет на живописную композицию и общее впечатление от иконы. Иконописцы использовали различные приемы: сопоставление, симметрию, нагромождение. Фигура святого может сопоставляться с колонной. Здания на фоне могут быть расположены симметрично по отношению к ключевым фигурам на иконе, вторя и усиливая их значение. Они могут создавать многоплановость, уравнивать или, напротив, создавать напряженность нагромождением над святыми. Как художественный прием, использование архитектуры – это удобный элемент для создания настроения, композиции и пространства в иконе.

Изображение реальных архитектурных элементов создает схожесть с земным пространством. В широком смысле это сближает икону с реальным миром, но за счет использования канонов наглядно показывает разницу между мирами [5]. В конкретных случаях, например в иконах жития святых, реальные храмы, элементы монастырей или территорий, где жил святой, позволяют явственнее перенестись в моменты его жизни.

Фигуры и лики могут изображаться или более экспрессивно, или плавно, но в архитектуре всегда будет четкость, строгость, ясность, иногда ярко выраженная графичность.

Сложившаяся за века традиция изображения архитектуры в иконописи претерпевала изменения, но неизменно играла важную роль и имела существенное значение в передаче сюжета. Сакральный смысл архитектурных элементов сочетался с историческим. Различные художественные приемы в письме архитектуры позволяли воплощать символическую структуру

иконописного сюжета, давая верующим ощущение реальности Царствия Божия.

Литература

1. Кулева О.В. Символическое изображение колоколов на иконах в контексте становления русской христианской культуры (X – начало XX вв.) // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. – Екатеринбург, 2024. – 20 с.

2. Мадикова Л.В. Образ корабля в русской иконографии XV–XVII вв. // Культурное наследие России. – М., 2022. – 7 с.

3. Юрьева Т.В. Символика изображения архитектурного пространства в древнерусской живописи // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2017. – 7 с.

4. Языкова И.К. Богословие иконы. – М., 1995. – 199 с.

5. Языкова И.К. История иконописи. Истоки. Традиции. Современность. VI–XX века. – М.: Верхов С.И., 2025. – 288 с.

Масленникова Дария Сергеевна
г. Москва,
Российская государственная специализированная
академия искусств,
кафедра живописи и графики,
аспирантура, 1 курс.
Научный руководитель – кандидат философских наук,
доцент
Козлова Татьяна Владимировна

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЯЗЫКА РУССКОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА БОРИСА АРТЕМЬЕВИЧА ЧОРИКОВА

Борис Артемьевич Чориков (1802–1866) принадлежит к той группе мастеров, чье творчество, оставаясь в тени громких имен, тем не менее определило визуальный облик целой эпохи. Выходец из семьи таможенного досмотрщика, он обязан своим взлетом исключительно таланту и упорству. В 1819 году, замеченный за способности, Чориков поступает в Императорскую Академию художеств на казенный счет, которую спустя десятилетие, в 1829-м, оканчивает со званием классного художника и несколькими серебряными медалями за безупречные рисунки с натуры. Главным трудом его жизни был монументальный цикл из более чем трехсот оригинальных композиций к изданию «Живописный Карамзин, или Русская история в картинках». Эти листы, пройдя сквозь процесс литографской печати в руках команды граверов, обрели тиражную жизнь и на десятилетия вперед сформировали устойчивый визуальный канон отечественной истории в сознании русского читателя.

Цель данной статьи – раскрыть своеобразие графического стиля Б. Чорикова, проследить его глубинную связь с академической традицией и определить ту ключевую роль, которую его наследие сыграло в становлении визуального образа русской истории.

Процесс создания иллюстративного корпуса «Живописного Карамзина» (1836–1844) представляет собой уникальную для своего времени модель организации художественного труда, где индивидуальное творчество неизбежно вступало в диалог с технологической необходимостью. Этот метод может быть определен как разделение творческих функций между рисовальщиком-оригиналистом и командой литографов-исполнителей, каждый из которых вносил свою лепту в конечный результат [11].

В России первые литографские мастерские появляются в 1810-х годах, а к 1830-м эта техника достигает своего расцвета, становясь универсальным инструментом тиражирования изображений [2, с. 56; 7, с. 34]. В проекте Андрея Прево Чорикову была отведена роль творческого создателя оригинальных рисунков: он создавал рисунки, которые затем не гравировались резцом, а переносились на камень искусными литографами. Среди тех, кто воплощал его замысел в печатной форме, – К.П. Беггров, П. Иванов, О. Андерсон, И.С. Щедровский и другие мастера, чьи имена сохранились в библиографических источниках [4; 5, с. 218; 11].

Результатом этого коллективного труда стали литографии, одна из которых – «Взятие Нарвы при Иоанне Грозном» (рис. 1) – наглядно демонстрирует итоговое качество печатного листа, где рисунок Чорикова обретает графическую определенность и силу, необходимую для тиражирования [1; 6; 8]. В этой работе особенно заметно, как оригинальный карандашный рисунок художника, пройдя через руки литографов, трансформировался в эпически-монументальное изображение, где четкость контура и тональная насыщенность стали залогом сохранения художественной выразительности при массовом воспроизведении.

Издательский проект разворачивался под началом Андрея Прево, задумавшего визуализировать многотомную «Историю государства Российского» Н.М. Карамзина. Текстовую основу подготовили В.М. Строев и Б.М. Федоров, а печатные работы

велись в типографиях Х. Гинце и Э. Праца [4]. Подобная организация труда неизбежно накладывала отпечаток на художественный язык: перевод с бумаги на камень требовал обобщения линии, сглаживания тональных переходов, что неизбежно сглаживало тончайшие нюансы индивидуальной манеры рисовальщика. Однако именно эта технологическая жертва позволила осуществить уникальный по масштабу проект, сделав историю доступной для широкого круга читателей [7, с. 78].



Рисунок 1 – Б. Чориков. Взятие Нарвы
при Иоанне Грозном

Феномен «коллективного творчества» Чорикова невозможно понять вне контекста эпохи, когда литография только обретала статус самостоятельной художественной дисциплины, а книжное дело переживало этап индустриализации.

Художественный язык Чорикова коренится в почве классического академизма, усвоенного им за годы обучения в Императорской Академии художеств. Три столпа академической школы определили его творческий почерк: главенство рисунка; классическая композиция, стремившаяся к структурному равновесию

и ярусному построению многофигурных сцен; и идеализация человеческой фигуры, где анатомическая точность сочетается с обобщенной пластикой и благородством пропорций [3, с. 67; 11].

Монументальные образы карамзинской «Истории» требовали языка, способного передать героическое величие и трагическую глубину. Чориков находит этот язык в драматизме: его батальные сцены и предсмертные минуты исторических героев полны сдержанной экспрессии, а композиции строятся вокруг ключевого момента, превращаясь в «читаемые» зрительные сюжеты [11].

Ярким примером такого подхода служит литография «Невская битва» (рис. 2), где фигура Александра Невского, расположенная в центре композиции, доминирует над окружающими воинами, подчеркивая героический пафос сражения.



Рисунок 2 – Б. Чориков. Невская битва

Художник избирает момент наивысшего напряжения, когда исход битвы еще не решен, но центральный образ князя, наделен-

ный чертами античного героя, сообщает всей сцене эпическую завершенность. В основе его графики лежит карандаш, сангина, позволяющие добиться и четкости контура, и тончайшей светотеневой моделировки.

Особое внимание к деталям костюма и вооружения придает листам Чорикова качество документальной фиксации, пусть и пропущенной сквозь призму эстетики 1830-х годов [7, с. 112]. Эта черта с особой наглядностью проявляется в литографии «Взятие Казани Иваном Грозным» (рис. 3). Художник тщательно воспроизводит детали стрелецкого вооружения, осадные приспособления и архитектурные особенности татарской крепости, однако сама композиция подчинена классицистическим принципам тектонического равновесия, что создает напряжение между стремлением к исторической достоверности и академической условностью.



Рисунок 3 – Б. Чориков. Взятие Казани Иваном Грозным

И здесь мы сталкиваемся с принципиальным противоречием, характерным для исторической графики XIX столетия. Современные исследователи справедливо указывают на истори-

ческие неточности в работах Чорикова [6, с. 42; 7, с. 115]. Древняя Русь предстает у него сквозь призму академически-идеализированных шаблонов, а изображение событий X–XVII веков неизбежно несет на себе печать романтических представлений николаевской эпохи. К тому же сам литературный источник – труд Карамзина – был не столько научной реконструкцией, сколько литературным повествованием, где факт соседствовал с легендой [11]. Следовательно, как подчеркивают исследователи, оценивать исторические гравюры следует, исходя из законов художественной выразительности, а не строгих критериев исторической науки.

Своеобразие чориковских иллюстраций обусловлено техникой литографии. Проходя через руки команды граверов, его оригинальный рисунок утрачивал карандашный штрих, приобретая взамен графическую определенность и силу, необходимую для печатного листа [11]. Этот процесс, неизбежно нивелируя индивидуальную манеру, парадоксальным образом способствовал рождению нового качества – эпической монументальности, столь необходимой масштабному историческому повествованию [7, с. 78].

Художественный язык Чорикова предстает как синтез высокой академической школы и практики литографского производства, где классическая ясность сочетается с драматической выразительностью, а проработка деталей – с эпической повествовательностью.

«Живописный Карамзин, или Русская история в картинках» – явление, далеко выходящее за рамки рядового иллюстрированного издания. Осуществленный Прево в 1836–1844 годах, этот проект стал первой в России попыткой создания целостной визуальной летописи национального прошлого [5, с. 218; 11]. В его основе лежала задача: перевести историческое слово в зрительный образ, сделать историю зримой.

Как убедительно показывает М.А. Чернышева, иллюстрированные издания середины XIX века выполняли не просто

просветительскую, но поистине популяризаторскую миссию [10, с. 375]. «Живописный Карамзин» с его литографированными листами, доступными по цене и тиражу, стал проводником исторического знания в широкие читательские круги, формируя популярную историческую культуру [9, с. 440; 10, с. 376].

Современные искусствоведы сходятся во мнении, что литографии Чорикова остаются лучшей графической интерпретацией карамзинского текста [5, с. 218; 11]. Его академическая манера, с ее приверженностью к ясной композиции и выразительности, оказалась удивительно созвучной эпическому строю «Истории». Не случайно именно эти иллюстрации задали иконографическую традицию для многих ключевых событий русского прошлого, став своеобразным визуальным канонem, который транслировался из издания в издание на протяжении всего XIX века [10, с. 380].

Среди них – сюжет «Великий князь Пожарский освобождает Москву» (рис. 4), сформировавший устойчивый образ национального героя в массовом сознании [3]. В этой работе Чориков обращается к событиям Смутного времени, трактуя их в героическом ключе: фигура князя Пожарского, возглавляющего народное ополчение, помещена в центр композиции, окружена соратниками и символическими атрибутами освободительной борьбы, что соответствовало официальной исторической доктрине николаевской эпохи и потребности общества в героических образах национального прошлого.

Как отмечает К.А. Поташова, эстетическая мысль начала столетия активно искала пути визуализации истории, и сам Карамзин внес существенный вклад в разработку принципов исторической живописи [8, с. 42]. Проект Прево оказался во главе этих исканий, создав прецедент взаимодействия исторической науки, литературы и изобразительного искусства.

Значение «Живописного Карамзина» определяется несколькими аспектами: масштабом визуального охвата русской

истории (более 300 сюжетов); доступностью, обеспеченной литографской техникой; высоким художественным качеством, превратившим утилитарное издание в памятник книжной графики; культурной ролью, которую оно сыграло в формировании исторической памяти и визуального самосознания русского общества [2, с. 110; 10, с. 382].



Рисунок 4 – Б. Чориков. Великий князь Пожарский освобождает Москву

Подводя итог, следует подчеркнуть многомерность явления Чорикова. Его наследие располагается на пересечении нескольких культурных практик: академического рисунка, индустриального литографского производства, исторической науки и книжного дела [8, с. 38; 10, с. 373].

Метод работы над «Живописным Карамзиным» – яркое проявление духа эпохи, когда индивидуальное творчество впле-

талось в коллективные технологии производства [8, с. 45; 10, с. 376]. Разделение труда между рисовальщиком и литографами, с одной стороны, обеспечило беспрецедентный по масштабу тираж, с другой – наложило ограничения на передачу личных особенностей авторского почерка [7, с. 78].

Двойственная природа чориковских иллюстраций раскрывается в напряжении между академической выучкой и требованиями тиражной графики. Академическая манера, с ее культом рисунка и драматизма, обеспечила высокую степень эмоционального воздействия и сюжетной ясности [9, с. 448; 11]. В то же время исторические неточности, обусловленные как уровнем исторического знания своего времени, так и условностями классической эстетики, позволяют сегодня рассматривать эти работы не как научную реконструкцию, но как романтизированную визуальную интерпретацию национальной истории, памятник своему времени [11].

Наконец, значение «Живописного Карамзина» выходит далеко за пределы книжной иллюстрации. Осуществленный Прево проект стал первым в России опытом масштабной визуализации отечественной истории, доступной широкой публике [4; 10, с. 375]. Три сотни композиций, созданных Чориковым, сформировали визуальный канон русской истории, оказав глубокое влияние на становление исторического жанра в русском искусстве и на развитие массовой исторической культуры [8, с. 48; 10, с. 380].

Таким образом, творчество Бориса Артемьевича Чорикова заслуживает признания как значимое явление русской художественной культуры XIX века, сыгравшее ключевую роль в формировании зримого образа отечественного прошлого. Его иллюстрации, при всех их стилистических и исторических условностях, остаются живым свидетельством того, как искусство способно претворять время в образ, а историю – в зрелище, доступное сердцу и уму читателя.

Литература

1. Березкин В. Чориков, Борис // Русский биографический словарь: в 25 т. – СПб., 1905. – Т. 22: Чаадаев – Швитков. – С. 439.
2. Голлербах Э.Ф. История гравюры и литографии в России. – Репр. воспроизведение изд. 1923 г. – М.: Центрполиграф, 2003. – 238 с.
3. Звонцов В.М., Шистко В.И. Офорт: учебное пособие для художественных институтов. – М.: Искусство, 1971. – 114 с.
4. История государства Российского. Живописный Карамзин, или Русская история в картинах. – URL: <https://www.bookvoed.ru/product/istoria-gosudarstva-rossijskogo-zivopisnyj-karamzin-ili-russkaa-istoria-v-kartinah-8772408> (дата обращения: 21.03.2026).
5. Кондаков С.Н. Юбилейный справочник Императорской Академии художеств. 1764–1914: в 2 т. / сост. С.Н. Кондаков. – СПб.: Товарищество Р. Голике и А. Вильборг, 1915. – Т. 2: Часть биографическая. – 454 с.
6. Коростин А.Ф. Русская литография XIX века / под ред. Н.П. Лапшина. – М.: Искусство, 1953. – 184 с.
7. Миролубова Г.А. Русская литография. 1810-е–1890-е годы: очерки истории, мастера, печатные центры, издательства. – М.: Центрполиграф, 2006. – 303 с.
8. Поташова К.А. Программа развития исторической живописи и пути создания словесного батального образа в эстетической мысли начала XIX в. // Два века русской классики. – 2022. – Т. 4, № 4. – С. 38–53. – DOI: 10.22455/2686-7494-2022-4-4-38-53.
9. Рогожин Н.М. «Живописный Карамзин»: воспитание историей // Россия и мировая цивилизация: К 70-летию чл.-кор. РАН А.Н. Сахарова: сборник статей. – М., 2000. – С. 436–464.
10. Чернышева М.А. Формирование популярной исторической культуры в России. Иллюстрации на сюжеты из отечественной истории в изданиях середины XIX века // Актуальные проблемы теории и истории искусства: сб. науч. ст. – 2022. – № 12. – С. 373–384.
11. Чориков Б. // Российская история в зеркале изобразительного искусства: проект Поволжского регионального центра новых информационных технологий Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2006–. – URL: <https://history.sgu.ru/authors/default.php?aid=72> (дата обращения: 21.03.2026).

Черняева Анастасия Григорьевна

г. Белгород,

Белгородский государственный институт искусств и культуры,

кафедра декоративно-прикладного искусства,

магистратура, 1 курс

Научный руководитель – преподаватель кафедры

дизайна среды и моды

Курилова Марина Фаритовна

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ

Декоративно-прикладное искусство (ДПИ) традиционно находилось на пересечении утилитарной и художественной сфер. Его уникальность заключается в том, что предмет одновременно выполняет практическую функцию и несет художественную ценность. В.Г. Арсланов в своих трудах рассматривает специфику и влияние искусствоведения на историческое развитие, а также его взаимосвязь в контексте с другими сферами, одной из которых является ДПИ. Автор говорит, что «картина искусствознания конца XX века мозаична, так как здесь нет конкретных школ и отчетливо выраженных направлений, потому как направлений слишком много: каждый из теоретиков мыслит как бы сам по себе, образуя свою собственную "школу"» [1, с. 441].

Современная художественная культура требует переосмысления места декоративно-прикладного искусства. Сегодня оно рассматривается как специфическая форма художественного мышления, где материал, конструкция, орнамент и форма предмета выступают средствами выражения авторской идеи. Важно подчеркнуть, что речь идет не просто о «сфере художественного оформления предметов», а о самостоятельном способе осмысления действительности через вещь.

В словаре «Эстетика» художественное мышление определяется как «способ образного восприятия и осмысления дейст-

вительности, основанный на ассоциациях, символах и визуальных структурах» [3, с. 221]. Однако, на наш взгляд, в декоративно-прикладном искусстве это определение требует расширения: здесь мышление становится не только образным, но и конструктивным, материально обусловленным и функционально ориентированным.

Как подчеркивает доктор искусствоведения, профессор В.Г. Власов, в декоративно-прикладном искусстве художник мыслит через форму предмета, точнее – объемами, массами и пространственными отношениями [4]. Каждая деталь, каждая линия орнамента – результат решения одновременно функциональной и художественной задачи. При этом формообразование неразрывно связано с материалом, который выступает активным участником художественного процесса.

А.В. Иконников – советский деятель в области архитектуры – делает акцент на том, что любой материал – дерево, металл, керамика, стекло или ткань – влияет на характер художественного решения. Материал не только задает ограничения, но и становится источником художественной идеи [5]. Именно взаимодействие с материалом формирует особый тип мышления, основанный на «диалоге» художника и вещества.

Декоративно-прикладное искусство России имеет глубокие корни в народной культуре: городецкая роспись, хохлома, жостовские подносы, гжельская керамика, кружевоплетение. Российский искусствовед М.А. Некрасова отмечает: «...для России, страны многонациональной, народное искусство – уникальный феномен в современной культуре и, следовательно, в культуре мировой. В силу многих причин, исторических, идеологических в первую очередь, оно долгое время не получало должного места в научной теории, понятия его искажались, что сказывалось и на его художественной практике, на культуре в целом» [6, с. 45]. Традиции сформировали особый тип мышления, где орнамент и композиция были связаны с символикой и культурной памятью. Например, жостовские подносы представляют собой металли-

ческие изделия с лаковой поверхностью, украшенные цветочными композициями. Композиция строится по принципу централизованного букета, где каждый элемент подчинен общей декоративной логике. В гжельской керамике форма сосуда и роспись образуют единую пластическую систему, а в хохломской росписи контраст черного и золотого создает выразительный декоративный эффект.

Можно добавить и другие примеры: в кружевоплетении важна не только орнаментальная структура, но и сама техника, формирующая ритм и прозрачность материала; в резьбе по дереву – глубина рельефа и игра света на поверхности. Все это формирует у мастера способность мыслить одновременно в категориях формы, материала и символа.

Каждая школа имела свои правила работы с формой, цветом и материалом, что позволяло создавать гармоничные изделия и формировало у мастеров предметное и образное мышление одновременно. Именно это сочетание, на взгляд автора, является ключевой характеристикой декоративно-прикладного искусства как формы художественного мышления.

В XIX–XX вв. декоративно-прикладное искусство становится частью художественного образования. Появляются Строгановское училище, ВХУТЕМАС и другие художественные школы, в которых происходит соединение народных традиций и академического обучения. Это не единичные случаи, а системное явление художественной жизни того времени.

В советский период декоративно-прикладное искусство активно включается в систему массовой культуры, однако профессиональные школы сохраняют авторские подходы и художественное качество произведений. Таким образом, можно говорить о существовании устойчивой традиции профессионального декоративно-прикладного искусства.

Особенно наглядно специфика художественного мышления в декоративно-прикладном искусстве проявляется в работе с конкретными материалами, где форма неотделима от их физических свойств и способов обработки. В этом контексте худо-

жественная керамика представляет собой одну из наиболее показательных областей.

Так, П.В. Леонов – советский художник-керамист Дулевского завода (Московская обл.), работавший в области декоративной пластики и авторской керамики во второй половине XX века, участник выставок Союза художников СССР – в своих произведениях стремился к выявлению внутренней логики формы. В работе «Декоративный сосуд с рельефом» он создает сложный асимметричный объем, поверхность которого покрыта ритмически организованными выступами. Эти рельефные элементы не носят чисто декоративного характера, а формируют пластическую структуру объекта, создавая игру света и тени. Таким образом, сосуд перестает восприниматься как утилитарный предмет и приобретает черты скульптурного произведения. Можно сказать, что здесь художественное мышление проявляется как процесс развертывания формы из материала, а в искусстве художника привлекало «чистое декоративное начало, замешенное на остроте ассоциаций, говорящем цвете и композиции» [2].

Более радикальную трансформацию предмета можно наблюдать в творчестве В.И. Цивина – художника-керамиста, представителя экспериментального направления в советском декоративном искусстве. Работая в системе художественных мастерских, он активно исследовал границы устойчивости формы. В его произведениях, условно называемых «наклоненные сосуды», нарушается классическая симметрия: форма вытягивается, наклоняется, иногда визуально «теряет равновесие». Подобное решение создает ощущение движения и внутреннего напряжения. В данном случае утилитарная функция уступает место пластическому выражению идеи, а сам предмет становится средством передачи динамического состояния.

В современной художественной керамике эта линия получает дальнейшее развитие. Г.Н. Петрова – современная российская художница-керамист, работающая в области авторской пластики и концептуального декоративного искусства, участница

международных выставок – в работах «Сосуд-образ» и «Композиция с красной глазурью» фактически отказывается от функциональности. Ее произведения характеризуются деформацией формы, закрытостью объема и активной фактурой поверхности. Глазурь используется не как покрытие, а как самостоятельное выразительное средство, формирующее цветовую и эмоциональную структуру объекта. Таким образом, предмет утрачивает утилитарное значение и функционирует как художественное высказывание, что свидетельствует о переходе декоративно-прикладного искусства в сферу концептуальной практики.

Не менее показателен пример художественного фарфора, где художественное мышление реализуется через взаимодействие формы и графического решения. В 1920-е годы на Государственном фарфоровом заводе (бывшем Императорском) формируется направление агитационного фарфора. Одним из его ключевых представителей был С.В. Чехонин – русский и советский художник-график, декоратор, заслуженный деятель искусств РСФСР, работавший в области книжной графики и декоративного искусства. В фарфоровых тарелках с надписями «Да здравствует революция», «Красная армия» он соединяет шрифт, орнамент и цвет, превращая предмет быта в носитель идеологического и художественного содержания. Композиция строится таким образом, что текст становится визуальным центром, а декоративные элементы подчеркивают его значение.

В этом же контексте работал Н.М. Суетин – художник, архитектор, дизайнер, ученик Казимира Малевича, представитель супрематизма, сотрудничавший с Государственным фарфоровым заводом. В его произведениях декоративная поверхность предмета становится полем для геометрической композиции. Например, в супрематических сервизах и тарелках он использует круги, линии и цветовые плоскости, организованные по принципам авангардной композиции. В результате предмет утрачивает традиционную декоративность и становится частью художественного эксперимента, где форма и изображение образуют единую систему.

В области художественного стекла специфика мышления определяется взаимодействием формы и света. Значительный вклад в развитие этой области внесла В.И. Мухина – советский скульптор, народный художник СССР, лауреат государственных премий, известная также своей деятельностью в области художественного стекла. Под ее руководством и при ее участии на Ленинградском заводе художественного стекла создавались произведения, в которых особое внимание уделялось цвету и прозрачности материала. Например, вазы типа «Северное сияние» отличаются плавными переходами цвета, создающими эффект внутреннего свечения. Здесь свет становится не внешним фактором, а частью художественного образа.

Продолжая эту линию, Б.А. Смирнов – художник по стеклу, работавший на Ленинградском заводе художественного стекла – в своих произведениях исследовал взаимодействие различных фактур. В его «Стеклянной композиции» сочетаются прозрачные и матовые элементы, благодаря чему форма воспринимается по-разному в зависимости от освещения и точки зрения. На взгляд автора, в данном случае художественное мышление проявляется как работа с изменяемым визуальным образом.

В текстильном искусстве художественное мышление реализуется через ритм, орнамент и структуру материала. В.Ф. Степанова – советская художница-конструктивист, дизайнер текстиля, работавшая на Первой ситценабивной фабрике – создавала ткани с геометрическими узорами, отражающими индустриальную эстетику XX века. Ее орнаменты строятся на повторяемости элементов, четкой структуре и ритме, что сближает текстиль с архитектурным мышлением. Ее соратница Л.С. Попова – художница-авангардист, представитель конструктивизма – разрабатывала текстильные эскизы, в которых отказалась от традиционного орнамента в пользу абстрактных композиций. В ее работах геометрические формы взаимодействуют друг с другом, создавая сложные визуальные структуры. Таким образом, ткань становится не просто декоративной поверхностью, а носителем художественной идеи.

В современной практике текстиль выходит за пределы утилитарности. И.П. Корина – современная российская художница, работающая в области инсталляции – в проекте «Фонтан» создает пространство, где ткань формирует среду, а зритель становится ее частью. Здесь декоративно-прикладное искусство приобретает пространственный характер, а художественное мышление проявляется как организация среды.

Таким образом, рассмотренные примеры показывают, что декоративно-прикладное искусство не сводится к оформлению предметов. Оно представляет собой особую форму художественного мышления, в которой материал, форма и функция образуют единую систему. Каждый из художников, к чьему творчеству мы обратились в данной статье, демонстрирует собственный способ работы с этой системой, что подтверждает тезис о многослойности и самостоятельности декоративно-прикладного искусства как области художественной практики.

Литература

1. Арсланов В.Г. История западного искусствознания XX века. Духовно-исторический метод. Социология искусства. – М.: Академический проект, 2003. – 768 с.
2. Астраханцева Т. Художник Петр Леонов // Антиквариат, предметы искусства и коллекционирования. – 2006. – № 42. – URL: https://psv4.userapi.com/s/v1/d2/0dGJ_rbbz8ttLONqmnwJelccB-CQzc6seNKYV8TTD_WYrdYJIM6glwN2g5e9fcuBVJlmanjCMqFsJK7BPGIEkosZLTQnbMLWRj-ydtXTdPEm0CVfp2W0R-tSX1gUHs9Mf1hZOWcAXpd1/Khudozhnik_Petr_Leonov.pdf (дата обращения: 21.05.2026).
3. Беляев А.А., Новикова Л.И., Толстых В.И. Эстетика: словарь. – М.: Политиздат, 1989. – 445 с.
4. Власов В.Г. Теория формообразования в изобразительном искусстве. – СПб.: СПбГУ, 2017. – 264 с.
5. Иконников А.В. Функция, форма, образ в архитектуре. – М.: Стройиздат, 1986. – 288 с.
6. Некрасова М.А. Народное искусство России в современной культуре XX–XXI века. – М.: Коллекция М, 2003. – 256 с.

Переладова Арина Вячеславовна

г. Москва,

Российская государственная специализированная

академия искусств,

кафедра инструментального исполнительства,

ассистентура-стажировка, 1 курс.

Научный руководитель – кандидат философских наук,

профессор

Калицкий Виталий Валерьевич

РАБОТА ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ОФОРМЛЕНИЮ УЧЕБНОГО СПЕКТАКЛЯ НА ТЕАТРАЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ РГСАИ: ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА НЕЗРЯЧЕГО КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА

Работа пианиста-концертмейстера в оперном и драматическом театрах различается. На первый взгляд может показаться, что в драматическом театре концертмейстеры не нужны. Однако в театральной практике встречаются спектакли, в которых музыкальное оформление является одной из важных составляющих, и это придаёт таким постановкам особую значимость.

Пианисту-концертмейстеру, приглашённому для работы над постановкой драматического спектакля, нужен особый творческий подход. Речь прежде всего идёт об отсутствии каких-либо шаблонов, что требует от такого музыканта чуткости, внимания и мгновенных реакций. Отметим, что в целом в этом деле могут использоваться два подхода. В первом – пианист-концертмейстер, опираясь на собственное понимание творческих задач, имеет полное право выбирать те или иные фрагменты или целые музыкальные произведения и включать их в музыкальное оформление спектакля. Во втором – режиссёр спектакля просит выбрать тот или иной музыкальный фрагмент, исходя из содержания пьесы и условий её будущего сценического воплощения.

Из своего личного опыта работы концертмейстером на театральном факультете РГСАИ я могу выделить три вида деятельности пианиста-концертмейстера, а именно:

- Работа в спектакле театра теней (подбор определённых музыкальных фрагментов и включение их в сам спектакль).
- Работа с драматической пьесой (на основе фрагментов (куплетов), взятых из одной песни, составить единую образную картину на протяжении всего спектакля).
- Работа в музыкальном спектакле-концерте (аккомпанемент к известным эстрадным песням для исполнения актёрами).

Далее рассмотрим более подробно каждый из этих видов работы.

Начнём с работы в театре теней. Студенты 3-го курса инсценировали английское народное стихотворение «Дом, который построил Джек» в переводе С.Я. Маршака. Для осуществления постановки нам потребовалось подобрать музыкальные фрагменты, которые соответствовали бы содержанию стихотворения. То есть нужно было сделать музыкальные портреты каждого героя: Джека, птицы-синицы, кота, старого пса без хвоста, коровы, пастуха и других. Режиссёр постановки, профессор Н.А. Филатова, ставила определённую задачу: сделать так, чтобы эта музыка сопровождала смену теневых эпизодов, была подобна музыке из немого кино в духе 20–30-х годов прошлого века. Такая установка, на наш взгляд, полностью соответствует содержанию и характеру спектакля, так как он носит весёлый и жизнерадостный характер, а при повторах (стихотворение строится на постоянных повторах) добавляет юмор как в произнесение текста ведущим, так и в характер исполнения музыкальных фрагментов. На наш взгляд, в таких случаях незаменимо умение импровизировать. Именно стилевая импровизация является сутью исполнительского мастерства тапёра, который исторически музыкально оформлял на фортепиано идущий сеанс немого кино. С одной стороны, музыка здесь

служит в качестве фонового заполнения действия, происходящего на сцене. С другой стороны, её содержание весьма действенно: по ней можно понять, что происходит на сцене в данный момент. Во время игры концертмейстеру нужно следить за тем, чтобы музыка была слышна в зале, но в то же время не мешала работе актёров, которые воспринимают её как часть характера своего героя. Ориентиром для меня были прежде всего запоминание последовательности эпизодов и голос ведущего чтеца. Я понимала, что мы нашли гармонию между тем, что показывают, и музыкальным оформлением. Спектакль был несколько раз показан публике; в основном в зале были дети, которые очень весело смеялись и много аплодировали. Нюансы фортепианного оформления многочисленных повторов заключались ещё и в том, что, следуя за режиссёрским решением, концертмейстеру нужно было делать музыкальные акценты на отдельных наиболее ярких моментах по ходу спектакля.

Что касается работы над драматической пьесой «В день свадьбы» в постановке профессора И.М. Вострова, то здесь требовалось из фрагментов (куплетов) песни А. Эшпая на слова Г. Поженяна «Я ждала и верила», которая была предложена режиссёром как основная тема музыкального материала, с помощью музыкальных средств выразительности создать образ спектакля, передающий динамику развития сюжета от одного действия к другому.

Каждый фрагмент должен быть наполнен своими драматическими красками согласно задачам режиссёра и действию спектакля. Начало спектакля – музыка лёгкая, светлая, «хрустальная», наполненная ожиданием приближающегося, наконец, долгожданного счастья. Финал первой картины и переход ко второй – проявление тревоги, жившей в героине на протяжении всего предыдущего действия. Переход к третьей картине – драматические переживания героини, её мучительный выбор, кульминация спектакля. Финал – горечь от потери любимого человека и свет от всё-таки принятого решения.

При работе с режиссёрами драматического театра необходимо, как мне кажется, учитывать, что они, часто не имея музыкального образования, излагают задачи необходимой музыки достаточно туманно. Поэтому то описание музыкальных кусков, которое я привела выше, возникло не только непосредственно от слов режиссёра, но и, в гораздо большей степени, от воздействия игры студентов-артистов в процессе моего длительного участия в репетиционном процессе создания спектакля. И это, я уверена, – обязательное условие успешной работы концертмейстера в создании не только драматического, но и любого спектакля.

Дополнительную техническую сложность в данном случае составляет необходимость внимательно прислушиваться к действию на сцене и вовремя встраиваться в его процесс. Эта работа достаточно кропотлива и трудоёмка, требует немало сил и времени.

Особый интерес представила необходимость создания музыкального трека в студии звукозаписи. Это требовалось для того, чтобы мы не участвовали на всех показах спектакля. Это была весьма непростая задача, так как запись производилась без актёров: не было возможности слышать действие на сцене и их речь. А так как каждый раз актёры во время представления склонны к импровизации, музыкальное оформление не может быть сыграно стандартно-шаблонно. Поэтому нам приходилось рассчитывать, где и когда нужно было заканчивать игру музыкальных фрагментов, а также писать по несколько дублей. Здесь фортепианная импровизация также сыграла значимую роль. Благодаря ей в части изменения гармонии, её обогащения, динамического наполнения можно добиться того, что задумано режиссёром.

Теперь рассмотрим работу пианиста-концертмейстера с музыкальным спектаклем. Здесь мне требовалось сыграть для актёров аккомпанемент к нескольким эстрадным песням в таких жанрах, как джаз, народная песня и мюзикл. Для профес-

сионального осуществления этой работы необходимы обширные знания эстрадного и джазового репертуара, достаточно богатый музыкальный багаж, знание современной джазовой гармонии хотя бы на базовом уровне. Так как актёры, с которыми мы работали, не обладают развитым музыкальным слухом и богатыми вокальными данными, нам пришлось делать фактуру аккомпанеента несложной, но в то же время понятной. В таких случаях мы достаточно ярко и выпукло выделяем мелодию, дублируя её для лучшего понимания актёрами, а также даём достаточно внятный бас для того, чтобы они чувствовали ритмическую опору. Но чтобы такой трансформированный музыкальный материал не звучал слишком бедно, можно позволять себе обогащать фактуру гармоническим сопровождением, но не переусердствовать, чтобы эти добавления не сбивали исполнителей.

Итак, работа пианиста-концертмейстера над музыкальным оформлением драматических и музыкально-драматических спектаклей подразумевает немало особенностей, но тем не менее она по-своему уникальна и интересна. Лично мне это дало бесценный опыт взаимодействия с артистами и режиссёрами, что открыло для меня много интересного и позволило переосмыслить задачи работы пианиста-концертмейстера такого профиля.

Ещенко Любовь Валентиновна

г. Москва,

Государственный академический Малый театр России,

заслуженная артистка России,

магистр театрального искусства,

педагог детской театральной студии «Лого Театр»

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК МЕТОД РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ В СТУДИИ «ЛОГО ТЕАТР»

Одной из наиболее перспективных технологий реабилитации детей с нарушениями слуха является восстановление слуховой функции на основе кохлеарной имплантации. Согласно данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, за последние 20 лет наблюдается ежегодное увеличение числа детей с нарушениями слуха, которым была выполнена операция кохлеарной имплантации (далее – КИ) в раннем и младшем дошкольном возрасте. Благодаря таким новейшим технологическим разработкам в области медицины глухие и слабослышащие дети приобретают возможность воспринимать звуки и речь, возможность полноценного общения с окружающим миром.

В современной системе помощи детям после КИ разработана базовая методология, принципы, этапы и разнообразные методы комплексной послеоперационной реабилитации, нацеленной на адаптацию ребенка к новому сенсорному опыту и на развитие у него умения слышать. Основные подходы создавались в рамках системы медицинского, дефектологического и психолого-педагогического сопровождения ребенка с учётом особенностей и закономерностей развития сенсорных и речевых систем мозга после КИ.

В послеоперационный период важную роль играет окружающая звуковая и речевая среда, способствующая обучению ребенка, его умению различать окружающие звуки, воспринимать

звучащую речь. Для развития социально-эмоциональной реабилитации детей после КИ разрабатываются новые подходы с использованием средств культуры и искусства.

В 2021 году на основе сотрудничества Государственного академического Малого театра России с Национальным медицинским исследовательским центром оториноларингологии ФМБА России появился социально-благотворительный проект «Лого Театр». Основателями проекта являлись Ю.М. Соломин, Т.А. Михайлова, Н.А. Дайхес, А.С. Мочалов, А.Ю. Соломина, А.В. Соломина, А.Д. Балог, Л.С. Граматикополо, Л.В. Ещенко.

Создатели проекта обратили внимание на то, что уникальными возможностями повышения эффективности реабилитации детей с КИ обладает театрализованная деятельность, которая реализуется на основе эмоциональной включенности ребенка в процесс подготовки спектакля и его последующего представления. Доброжелательная атмосфера и вовлеченность ребенка в совместную игровую деятельность, в процесс создания спектакля или театрального выступления, в процесс, где актёрское мастерство, сценическая речь, система ритмико-пластических упражнений и хореография интегрируются со специализированной нейропсихологической и логопедической коррекционной работой, создают оптимальные предпосылки для тренировки и закрепления полученных коммуникативных навыков, развития всех его функций, расширяют его социальный опыт, способствуют социализации, адаптации детей и обеспечивают их готовность к обучению в общеобразовательных учреждениях.

Преподаватели студии «Лого Театр» – Анастасия Витальевна Соломина (экс-солистка Государственного академического ансамбля народного танца имени Игоря Моисеева, хореограф, преподаватель сценического движения), Людмила Савельевна Граматикополо (преподаватель-исследователь, магистр специального образования, дефектолог, учитель-логопед), Алиса Денисовна Балог (медицинский психолог отделения сурдологии

и слухоречевой реабилитации в ФГБУ НМИЦО ФМБА России), Любовь Валентиновна Ещенко (заслуженная артистка России, артистка Государственного академического Малого театра России, магистр театрального искусства, преподаватель актёрского мастерства и сценической речи) – совместно составляют планы работы на каждый учебный год детской студии с учётом возраста, этапа реабилитации, индивидуальных особенностей и возможностей детей, набранных в группы.



Рисунок 1 – Занятие в студии «Лого Театр»

На начальном этапе создания студии было решено, что занятия будут проводиться два раза в неделю в течение учебного года, каждое занятие будет состоять из двух частей продолжительностью по 45 минут. В студию были набраны двадцать детей после КИ – старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Детей распределили на две подгруппы в зависимости от уровня речевой подготовки и индивидуальных особенностей.

Занятия строятся следующим образом: первая подгруппа работает с педагогом по актёрскому мастерству и логопедом над развитием речи и сценических навыков, вторая параллельно занимается пластическим воспитанием, потом группы меняются местами. Психолог наблюдает за работой обеих групп поочерёдно.

Все занятия направлены на развитие актёрского мастерства, сценической речи, коррекцию речевых нарушений, развитие эмоционально-волевой и двигательной сферы, пластическое воспитание. Каждое учебное полугодие заканчивается открытым уроком – спектаклем или показательным игровым занятием (рис. 1–4).



Рисунок 2 – Занятие в студии «Лого Театр»

Время подтвердило правильность такой организации работы. При регулярном посещении занятий в течение года и более у детей замечен устойчивый прогресс. Постоянная цикличность даёт положительный результат. Также это позволяет специалистам студии наблюдать детей в динамике. По достижении реабилитационного эффекта, то есть при формировании слухоречевых навыков и расширении коммуникативных возможностей, принимается решение о переходе ребенка к нормотипичным детям: дети с КИ после прохождения курса студийного обучения «Лого Театра» успешно занимаются в средневозрастных группах Детской студии Малого театра.

В самом начале реабилитационного периода, сразу после операции, ребенок начинает слышать все окружающие его звуки, но не может их дифференцировать и осмыслить: для него

это просто шумовой поток. Ему необходимо освоиться с новыми ощущениями, научиться различать тихие, высокочастотные звуки. Если операция проведена позже двух-трёх лет, то речь часто характеризуется низкой активностью и сопровождается речевыми нарушениями. Ребенок, имплантированный в более старшем возрасте, быстро учится произносить звуки, отдельные слова, короткие фразы, но для понимания обращённой к нему речи, формирования собственной речи, усвоения правил словоизменения, связи слов в предложении, увеличения активного словарного запаса ему требуется продолжительная систематическая работа.

В ряде исследований у детей с задержкой слухового развития после КИ отмечается снижение внимания, краткосрочной и долгосрочной памяти, проблемы с координацией, с развитием мелкой и крупной моторики. Резкое увеличение сенсорного потока после включения импланта вызывает беспокойство, капризность, быструю утомляемость. Расхождение между услышанным и понятым вызывает повышенную тревожность. Нередко у ребенка возникают сложности с социальной адаптацией в кругу сверстников. Все это может вести к уходу от общения, тормозить запуск речи. Если ребенок уже освоил русский жестовый язык (РЖЯ), то ему требуются усилия и дополнительная мотивация для перехода на голосовое общение.

Театральное искусство, ролевые театрализованные игры-спектакли способствуют актуализации и интеграции всего имеющегося у ребенка сенсомоторного, когнитивного, коммуникативного и социального опыта, позволяют снизить эмоционально-личностные переживания, страхи и барьеры, возникающие в процессе общения со слышащими детьми и взрослыми, повышая тем самым мотивацию особенного ребенка к социальному взаимодействию.

Условно выделено три этапа проведения коррекционно-реабилитационной работы с детьми после КИ. Упражнения по актёрскому мастерству и сценической речи подобраны и

адаптированы педагогами «Лого Театра» в соответствии с задачами этих трёх этапов.

Цель первого этапа – формирование слуховых возможностей с помощью кохлеарного импланта. На данном этапе осуществляется переход от недифференцированных слуховых представлений к более дифференцированным. После включения речевого процессора дети не способны сразу различать всё многообразие окружающих звуков, опознавать и распознавать их звуковысотные характеристики. Это происходит в связи с отсутствием раннего сенсорного акустического опыта, который нормально слышащий ребёнок начинает накапливать ещё во внутриутробном периоде развития. Основная задача состоит в последовательном планомерном расширении слухового опыта. Помимо специальных логопедических приёмов, на данном этапе оказывают огромную поддержку музыкальные, ритмико-пластические упражнения, синхронизированные с музыкальным, музыкально-вибрационным или иным звуковым сопровождением, таким как ритмизированная речь, отдельные речевые реплики, отхлопывания, отстукивания, звук метронома, звуки различных музыкальных инструментов (бубен, трещотки, свистульки), звучащих игрушек и т. д.

Особенностью работы с детьми после КИ в театральной студии «Лого Театр» является использование дополнительной визуальной опоры при работе с любым речевым материалом. На этом этапе также используются упражнения с опорой на наглядность: например, ребята знакомятся с образами птиц посредством картинок и видеосюжетов, прослушивают характерные для них звуки, а затем воспроизводят соответствующие звукоподражания (например, «кукареку», «ку-ку», «чик-чирик» и др.), показывают наблюдения за повадками изученных птиц, слушают и разучивают простые стихи на эту тему, скороговорки и чистоговорки со звукоподражаниями и упоминанием птиц. Такие упражнения на различные лексические темы в игровой

форме решают сразу несколько задач: тренируют звуковую память и способность различать звуки, знакомят с темой (в данном случае с видами птиц), отрабатывают произнесение слогов и слов, обогащают словарный запас, развивают навыки актёрского мастерства.

К значимым условиям первого этапа коррекционной реабилитационной работы в процессе театрализованных занятий относится создание специальной звуковой и речевой среды, окружение ребёнка звуками и говорящими людьми, вовлечение его в совместную творческую, практическую, игровую, двигательную деятельность со взрослыми и сверстниками. Насыщенность звуковой и речевой среды должна искусственно усиливаться. Неречевых и речевых сигналов, обращённых непосредственно к ребёнку, должно быть во много раз больше, чем при нормальном развитии слуховой функции. Кроме того, ребёнок после КИ должен видеть вокруг себя общающихся друг с другом людей; взрослые специально демонстрируют при нём обращение друг к другу при помощи звучащей речи, фиксируют внимание на разговоре, средствах выразительности, на результатах речевого воздействия и т. п. На занятиях в детской театральной студии, в атмосфере творческого коллектива, эти условия выполняются в полной мере.

Второй этап – этап возникновения дифференцированных слуховых представлений и становления спонтанной устной речи детей с КИ.

Задачи этапа связаны с усложнением, модификацией речевой и звуковой среды для стимуляции устной речи, развитием слуховой памяти, соотношением слов с предметами и понятиями. Все упражнения и задания в этот период нацелены на то, чтобы побудить ребенка активно использовать речь. Например, игровые песенки, потешки в сочетании с пальчиковой гимнастикой и подвижными играми являются важнейшим средством активизации устной речи детей и доставляют им огромную радость. Дети подражают взрослым, начинают играть словами,

звуками, словосочетаниями, улавливая специфику звучания родной речи, её выразительность, образность.

Основная цель третьего этапа – развитие адекватных слуховых представлений и активного речевого общения. На данном этапе осуществляется совершенствование использования устной речи как средства общения с окружающими. Речевая активность детей, сформировавшаяся на втором этапе, способствует установлению прочной связи между слуховыми и речедвигательными образами. Далее применяются актёрские упражнения с более активным речевым действием: разыгрывание коротких бытовых сценок, небольших импровизированных диалогов, «телефонный разговор» с опорой на карточки-подсказки, парные этюды «вопрос-ответ» с постепенным усложнением тем.

Задачи третьего этапа – распознавание многосоставных фраз, распознавание речи в различных условиях помех (шум, музыка и т. д.), развитие фонематического слуха, совершенствование звуковой структуры устной речи, обогащение словаря, совершенствование грамматики.

Упражнения для интегративных занятий отбираются, планируются и применяются в работе дифференцированно, с учётом возрастных характеристик обучаемых, этапа реабилитации, индивидуальных особенностей и возможностей детей с КИ.

При создании комплексов упражнений для интегративных занятий в нашей театральной студии специалистами на основе предварительного анализа существующего опыта в сфере помощи детям с особенностями развития был произведён отбор не только основных методических подходов, но и наиболее эффективных приёмов работы. Благодаря игровому подходу и театральным практикам занятия остаются увлекательными для детей и решают множество реабилитационных задач. С детьми работают сразу четыре специалиста: педагог по актёрскому мастерству и сценической речи, педагог по хореографии и пластическому воспитанию, логопед-дефектолог и психолог отделения сурдологии и слухоречевой реабилитации. В ходе занятий

психолог внимательно наблюдает за тем, как дети включаются в совместную деятельность. При необходимости он корректирует нагрузку для каждого ребенка, помогает педагогам скоординировать их усилия и проводит консультации для родителей. В результате взрослые получают чёткое представление об особенностях ребенка и могут эффективно поддерживать его как в процессе занятий, так и в домашней обстановке.



Рисунок 3 – Занятие в студии «Лого Театр»

Занятия пластического воспитания начинаются с нейрогимнастики, которую часто называют гимнастикой для мозга; она способствует формированию новых нейронных связей. Это актуально как для нормотипичных детей, так и для детей с особенностями развития – занятия помогают решить целый ряд проблем: от запуска речи и улучшения координации до преодоления трудностей в учёбе и коммуникации. Нейрогимнастика, представляя собой здоровьесберегающую игровую технологию, синхронизирует работу полушарий мозга, способствует развитию процессов запоминания и концентрации внимания, форми-

рует навык быстрого переключения между видами деятельности, способствует снижению уровня стресса и нервного напряжения.

Наряду с инновационными направлениями на занятиях по пластическому воспитанию дети занимаются классической хореографией, партерной гимнастикой, а также разучивают разные танцы.



Рисунок 4 – Занятия в студии «Лого Театр»

Интегрированные занятия по сценической речи и логопедической коррекции строятся на основе комплексного подхода, включающего упражнения для постановки правильного речевого дыхания, артикуляционную гимнастику, упражнения для расслабления и снятия мышечных зажимов. Для устранения нарушений звукопроизносительной и интонационной сторон речи учащиеся работают со скороговорками, чистоговорками, потешками и детскими стихами, а также сами придумывают сказки и рассказы на заданную тему. Речевой материал используется в разных форматах: проговаривание в медленном и уско-

ренным темпе, с различной интонацией (вопросительной, восклицательной, повествовательной), с изменением силы голоса (шёпотом, вполголоса, громко), с расстановкой логического ударения на разных словах, произносится от лица разных персонажей. Для развития взаимосвязи слуховых представлений и устной речи и тренировки артикуляционной моторики детей используется фонетическая ритмика и пальчиковая гимнастика в сочетании с устной речью.

Комплекс упражнений для занятий по актёрскому мастерству с элементами нейропсихологической коррекции включает в себя игры для развития памяти и внимания, этюды для развития эмоциональной и образной памяти, упражнения для снятия излишнего мышечного напряжения, ритмические и пластические игры.

В 2024 году в студии «Лого Театр» было введено новое направление в обучении детей – Body Percussion («Перкуссия тела»). Это инновационный подход в музыкально-ритмической деятельности детей, где в качестве музыкального инструмента используется тело, а не голос. Данная техника помогает ребенку не просто услышать ритм, а прочувствовать, ощутить его внутри себя и воспроизвести, а также убрать скованность и зажимы тела. Body Percussion – «звучащие жесты», искусство исполнения ритмов без использования музыкальных инструментов, только звуки тела: хлопки, притопывания, щелчки пальцами, удары тыльной стороной ладони и др. в связке с движениями и музыкой. Упражнения помогают лучше чувствовать слоговую структуру слов, улучшают речедвигательную координацию и память.

Таким образом, эти и другие специальные адаптированные упражнения, применяемые на занятиях в студии, способствуют расширению речевых навыков и формированию правильной речи, развивают слух, дыхательную систему, координацию, способствуют развитию эмоциональной сферы и совершенство-

ванию моторики. Всё это помогает детям уверенно осваивать социальное пространство, выстраивать взаимодействие с окружающими и раскрывать свой потенциал.

Малый театр с радостью делится накопленным опытом, который педагоги социально-благотворительного проекта «Лого Театр» обобщили в методическом пособии «Система работы с детьми дошкольного и школьного возраста после кохлеарной имплантации в детских театральных студиях» и серии видеоуроков (о том, как получить материалы, можно узнать на сайте Малого театра в разделе «Лого Театр»). Кроме того, методика активно распространяется через мастер-классы и выездные сессии в разных городах России: педагоги передают знания «из рук в руки» своим коллегам и новым ученикам. Благодаря этому к проекту уже присоединились Астраханский театр драмы, Костромской камерный драматический театр, Волгоградский областной театр кукол, Воронежский камерный театр и театр города Иваново.

Научное издание

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН
В ВУЗЕ ИСКУССТВ

Материалы VI Международной научно-практической
конференции магистрантов, ассистентов-стажеров
и аспирантов

г. Москва

Российская государственная специализированная
академия искусств
3 апреля 2026 г.

Сертификат соответствия № РОСС RU.AB51.HO5316

Подписано в печать 30.09.2026. Формат 60х90 1/16
Печать цифровая. Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 12,0
Тираж 500 экз. Заказ №

Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°»
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

