

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ ИСКУССТВ

## МАТЕРИАЛЫ

IV открытой научно-практической  
конференции молодых ученых



Министерство культуры Российской Федерации

*Российская государственная специализированная  
академия искусств*

# МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ ИСКУССТВ

Материалы  
IV открытой научно-практической конференции  
молодых ученых

г. Москва  
28 марта 2024 г.

Москва  
Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°»  
2024

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

**Ответственные редакторы:**

*И.М. Востров* – декан театрального факультета, доцент, профессор кафедры актерского искусства РГСАИ, почетный работник сферы образования Российской Федерации;

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

*О.М. Кириллина* – кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дисциплин РГСАИ

**Рецензенты:**

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

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

*На обложке:*

«Город Москва», линогравюра. 2024. Д. Масленникова (студентка РГСАИ)

**М54**      **Методика преподавания специальных дисциплин в вузе искусств** : материалы IV открытой научно-практической конференции молодых ученых, г. Москва, 28 марта 2024 г. / Российская государственная специализированная академия искусств. – Москва : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2024. – 100 с.

ISBN 978-5-394-06064-9.

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

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

## СОДЕРЖАНИЕ

**Предисловие** ..... 5

### **ИСКУССТВО ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Проконив Д. С.* Яркая характерность и пути ее воплощения –  
стать другим, оставаясь собой ..... 7

*Турко О. А.* Видения для невидящих артистов:  
из опыта работы на литературной эстраде  
и со слабовидящими студентами по художественному слову ..... 15

*Васильев С. А.* Опыт режиссера-педагога  
и становление театральной эстетики Ежи Гротовского ..... 20

*Ишимцева Е. В.* Екатерина Еланская. От литературного  
театра ВТО к театру «Сфера». Проблема формирования  
и воспитания театральной труппы ..... 25

*Галкун П. Г.* Основы педагогики мужского  
классического танца в России ..... 30

*Шепелёва А. Г.* Театральная педагогика в начальной школе.  
Уроки «развивающие театральные игры» с учениками  
вторых – четвёртых классов ..... 35

*Чеботарев В. Г.* Проблемы адаптации театрально-  
педагогических методов к инклюзивному образованию ..... 39

*Кошина Е. И.* Из опыта подготовки актеров с нарушениями  
слуха и речи в Белорусской государственной академии искусств ..... 43

*Лунгу В. А.* Свободное дыхание как путь к органичному  
существованию актера на сцене ..... 47

*Балушева А. С.* Моя первая режиссерская работа  
с неслышащими актерами ..... 50

<i>Кутович К.А.</i> Методические вопросы совершенствования навыков работы с текстом в обучении неслышащих и слабослышащих студентов-билингвов.....	54
--	----

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

<i>Амосова Е. В., Еремеева А. А.</i> Занятия изобразительным искусством как способ реабилитации людей с ментальными особенностями.....	60
--	----

<i>Платонов П.В., Тендитный А. А.</i> Рассмотрение различий методологических подходов к воссозданию храма Спаса на Сенной в Санкт-Петербурге в рамках лекции вдвоем.....	65
--	----

<i>Ван Инань.</i> Влияние Фриды Кало на творческий метод молодого художника (анализ построен на личном примере автора) .....	69
--	----

<i>Терехова Н. И.</i> Развитие нравственно-эстетического восприятия мира у юных художников.....	73
---	----

<i>Хайрулина А. В.</i> Место дисциплины «Перспектива» в учебном плане факультета изобразительных искусств .....	78
---	----

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

<i>Агабабян Д. Г.</i> Жанр сонаты для баяна в отечественной музыкальной педагогике второй половины XX века.....	82
---	----

<i>Лю Сяхань.</i> Из истории Санкт-Петербургской консерватории. Сергей Слонимский – композитор и педагог.....	87
---	----

<i>Исаева А. Д.</i> Восприятие текста музыкальных произведений детьми с особыми возможностями здоровья в процессе групповых и индивидуальных занятий .....	91
--	----

<i>Исаков Н. А.</i> Вклад В.Н. Бикташева в отечественную педагогику.....	94
--	----

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборник IV открытой научно-практической конференции «Методика преподавания специальных дисциплин в вузе искусств» вошли доклады магистрантов, ассистентов-стажеров, аспирантов и молодых специалистов из Российской государственной специализированной академии искусств (РГСАИ), Российского института театрального искусства ГИТИС, Белорусского государственного университета культуры и искусств, Московской государственной академии хореографии, Санкт-Петербургского государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры имени И.Е. Репина, Санкт-Петербургского государственного лесотехнического университета им. С. М. Кирова, Сибирской высшей школы музыкального и театрального искусства (РГИСИ).

Круг участников из различных вузов России и зарубежья с каждым годом расширяется. На конференции начинающие специалисты рассказывают о том, как изучают опыт выдающихся деятелей искусства прошлого, как применяют его в своем творчестве. Выступающие делятся с участниками конференции собственными уникальными разработками, возникающими в процессе преодоления трудностей в их педагогической деятельности. Молодые ученые также знакомят участников конференции с результатами своих исследований, касающихся теоретических вопросов, исторических изысканий в интересующих их направлениях творчества.

Сейчас особенно востребованы исследования, касающиеся работы с инвалидами, в том числе в инклюзивных коллективах, так как с каждым годом растет количество творческих студий, кружков для людей с ограниченными возможностями. Российская государственная специализированная академия искусств имеет богатый опыт подобной работы и создает условия для обмена педагогическими разработками, в том числе и с помощью конференций молодых ученых. На нашей конференции своим опытом делятся увлеченные своей

работой педагоги, в том числе и инвалиды, которые понимают многие проблемы, возникающие при работе с людьми с ограниченными возможностями, «изнутри» и решают их с учетом собственного опыта.

Так как некоторые участники конференции принимают участие в ней не первый год, мы можем наблюдать за тем, как растет их профессионализм. Подготовка докладов помогает им осмыслить результаты своей деятельности, стимулирует интерес к исследовательской работе.

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

# ИСКУССТВО ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

---

*Прокопиев Диана Сергеевна*

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,*

*ассистент-стажер 1 курс*

*Научный руководитель –*

*профессор кафедры актерского искусства*

*Сажин Владимир Анатольевич*

## **ЯРКАЯ ХАРАКТЕРНОСТЬ И ПУТИ ЕЕ ВОПЛОЩЕНИЯ – СТАТЬ ДРУГИМ, ОСТАВАЯСЬ СОБОЙ**

Создание сценического образа – это последний раздел «школы», который, словно губка, впитал в себя все предыдущие разделы: внимание, оценка факта, партнерство, наблюдение.

Что такое образ, как можно сформулировать в двух словах процесс перевоплощения? Ведь именно в этом и заключается искусство актера, и для каждой роли должен быть найден свой подход.

Если говорить педагогическим языком, образ — это перемена отношения. Об этом написано в книге Б.Е. Захавы «Мастерство актера и режиссера»: «Усваивая отношения образа, актер тем самым становится другим, превращается в заданный ему образ» [2. С. 84].

Интересно, что Борис Евгеньевич считал перемену отношения способностью, приравнивал её к профессиональной пригодности: «Таким образом, одна из важнейших способностей, которыми должен обладать актер, заключается в умении устанавливать и менять в соответствии с заданием свои сценические отношения. Менять по заказу свои отношения – в этой способности проявляется наивность, непосредственность и профессиональная пригодность актера. Не обладая этой способностью хотя бы в самой зачаточной форме, настоящим актером сделаться нельзя» [2. С. 83].



Данный раздел выявляет истинный талант, и без его освоения невозможно обойтись. С переменной отношения студент впервые встретился, играя этюды «я в предлагаемых...». Отношение к партнеру, к внешним обстоятельствам, и т.д. – всё это меняется после события. Но уже в работе над образом актер меняет отношение не только из обстоятельств, но и из данных самой роли. Перемена отношения необходима для достижения максимальной правдивости, логичности действий, для перевоплощения в образ.

Профессор Высшего театрального училища имени Б. Щукина Альберт Григорьевич Буров в книге «Труд актера и педагога» размышлял об актерском искусстве с самых истоков театрального искусства. Раньше актеры лишь «казались на сцене тем или иным персонажем» [1. С. 55], но с приходом реализма актеру необходимо «быть определенным и живым человеческим характером» [1. С. 55]. Альберт Григорьевич называл нахождение образа «преодолением дистанции» и настаивал на том, что перевоплощение – «это истинное сценическое бытие актера в роли, заново рожденное, открытое им (актером) самим, а не сколоченное по "заношенным" штампам театрального мастерства» [1. С. 59].

Действительно, вспоминая свои актерские работы, понимаешь, как мало в них общего, как с каждой ролью ты снова становился на первую ступеньку и никогда не знал наверняка, какой следующий шаг будет верным. Образ, который предстоит создать, невозможно «механически вычислить», это всегда определённая тайна.

Итак, по Бурову «путь от актера до образа» – это «преодоление дистанции» [1. С. 55]. Но насколько коротким должно быть расстояние между актером и его ролью? «Нужно совместить оба требования: и стать другим, и остаться самим собой» [2. С. 46], - писал Борис Евгеньевич. С первого дня работы над образом я как студентка театрального института столкнулась непониманием этого правила. Ведь если я играю, допустим, роль на сопротивление или роль другого возраста, разве можно добиться перевоплощения, оставаясь собой?

Приведу в пример свои студенческие работы, которые стали для меня ценным опытом в создании ярких образов. На четвертом курсе в одном из дипломных спектаклей мне дали роль английской

тетушки лет пятидесяти. До этого у меня было несколько возрастных ролей, на этапе этюдов на образы и отрывках. Мне, как ни странно, нравились эти роли, как раз тем, что я могу заняться исследованием собственного актерского диапазона, быть неузнаваемой и при этом самой собой. Это изначально задача не из легких.

Богатым на актерские открытия был раздел «Этюды на образы». Мне выпало играть две полярные роли: главную героиню, Галю Бодрову, из книги «Звездный билет» В. Аксенова и «бабку Агафью» из сатирического романа В. Бенингсона «ГенАцид». Этюды на образы – это сочиненные на основе обстоятельств литературного произведения этюдные ситуации, в которых студент должен действовать как заданный ему персонаж. «Актер при помощи этюдов привыкает чувствовать образ как одно целое, нащупывает «зерно» образа, вплотную подводит себя к моменту духовного и физического перевоплощения» [2. С. 118], – утверждает Борис Евгеньевич, говоря о домашней работе актера над ролью.

Действительно, усиленная работа фантазии и работа над образом – неразрывно связанные вещи. Этюды прежде всего заставляют думать об образе шире, выходить за рамки очевидного. Недостаточно сочинить образ в голове или перед зеркалом – нужно научиться действовать как персонаж. Для меня было открытием, что образ – это система отношений, проявляющаяся не только во взаимодействии с другими героями, но и в самых обыкновенных, бытовых действиях. Взять стакан в руки – уже действие, и каждый образ имеет свое к нему отношение. И после каждого этюда образ наполнялся новыми приспособлениями, отношениями, и ничего из этого невозможно было бы придумать заранее, в голове. И самое главное – этюд не должен репетироваться. Для экзамена педагог устанавливает только скелет этюда: как он должен начаться и какое будет событие.

Из данных мне персонажей, конечно же, было гораздо сложнее и любопытнее работать над образом бабки Агафьи, хотя в работе над образом Гали Бодровой тоже были свои трудности. Первое задание педагогов – написать биографию образа. Если про Галю Бодрову в книге написано очень подробно, то второй образ автором описан

лишь несколькими предложениями. Такое различие стало для меня испытанием, но, как оказалось, меньшее количество исходных данных дало свободу поиска. На полях моей ролевой тетради написаны слова нашего педагога Валерия Михайловича Маркина: «Работа над образом – это работа воображения». Помню, что первые этюды у меня не получались, потому что я в основном пыталась найти именно внешние проявления пожилых людей, вроде хромоты и платка на голове. Моему воображению словно не от чего было оттолкнуться, я пыталась найти наблюдения в жизни, искать в интернете. Мне нужен был живой человек, с которого я бы могла «взять» манеру речи, характер, что-то конкретное и узнаваемое. В какой-то момент я нашла на YouTube ролики с записями одной бабушки, которая живет одна в деревне. Это были любительские, документальные видео о жителях деревни. Бабушке включали музыку, она громко пела и активно танцевала, видно, что в молодости она была зажигательной девушкой. Вот это зерно молодости души я и взяла за основу, и сразу включилось воображение. Я не пыталась копировать, но почему-то получила уйму вдохновения. Этюды стали получаться, и потом их оказалось так много, что все и забыли, какую небольшую роль играет Агафья в сюжете. С первого дня работы над этюдами Валерий Михайлович просил приносить картины. Изобразительное искусство, как и любые наблюдения и видео, активировало воображение. С тех пор я использую картины, музыку, видео для вдохновения, и считаю это неотъемлемой частью своей работы.

Так у меня появился первый опыт работы с разными образами, с главной героиней Галей Бодровой и с второстепенным, характерным персонажем бабкой Агафьей.

На четвертом курсе одной из дипломных работ у меня тоже была яркая характерная возрастная роль. Тетушка Аббей в спектакле «Женская логика» (режиссер – В.М. Маркин). Спектакль был поставлен на основе пьесы Джерома К. Джерома «Мисс Гоббс». Автора пьесы мы все знали только по юмористической повести «Трое в лодке, не считая собаки», поэтому, даже не читая пьесу, сразу поняли, что это будет английская комедия.

Валерий Михайлович на первой репетиции сказал: «Ситуация водевильная, потому что все герои делают из мухи слона». С этого началась моя ролевая тетрадь.

Мы вместе с режиссером решили, что действие пьесы происходит в Англии. А открыв первоисточник на английском языке, я выяснила, что автор перенес действие пьесы в Америку, в Нью-Йорк. Но нам показалось, что интереснее играть именно Англию, ведь эта страна отличается своим уникальным юмором, характерными манерами и атмосферой.

Тетушка Аббей, женщина лет пятидесяти, консервативная, но при этом добрая и ловкая. Именно благодаря ей герои решаются на поступки, которые двигают действие вперед.

Первые страницы моей тетради обклеены фотографиями и картинами. Наш режиссер, как и в «этюдах на образы», с первых репетиций просил использовать изобразительное искусство как источник вдохновения. Взгляд, руки, жесты, прическа, атмосфера и многое другое мы находили в картинах. Мы приносили все, что нас «цепляло». Обсуждения с режиссером давали пищу для размышления, более широкого понимания пьесы и, что самое главное, для понимания замысла спектакля. Валерий Михайлович давал нам понять, что картина должна нести в себе определенную эмоцию, которая заставляет думать, воображать. Не обязательно искать похожее: смысл в поиске зерна роли. А его можно найти в самых неожиданных проявлениях. Например, однажды я увидела картину Пикассо, портрет женщины. К сожалению, не могу вспомнить ее название, но, зная стиль Пикассо, можно представить абстрактность этого портрета. И все-таки что-то меня зацепило во взгляде, в цветах, в ощущении. Режиссер согласился с моими впечатлениями от картины, сказав, что именно в эту сторону нужно двигаться.

Несмотря на то, что это комедия, каждая фраза персонажа была разобрана подробно, исходя из предлагаемых обстоятельств. Все «по школе» – откуда, зачем, как относится и так далее. Без полного разбора мы не «вставали на ноги». Бывало, что во время чтения пьесы мы долго бились над одной и той же фразой, пока она не была сказана с точным воздействием на партнера.

Режиссеру было важно, чтобы каждый из нас сформулировал, о чем мы играем. Ведь мы не можем играть о каких-то далеких проблемах другого времени. Важно найти в пьесе актуальность для нас самих, тогда играть будет гораздо интереснее. Мы многое обсуждали во время читки пьесы: и об особенностях англичан, и о том, почему каждый герой поступает именно так, а не иначе. В этой пьесе трудно найти какую-то глубокую мораль, но, безусловно, мы играли о великой силе любви. И моя героиня живет по принципу, что без любви нельзя жить – она спасает любовь своей племянницы и ее подруг.

Тетушка Аббей – женщина взрослая и опытная, поэтому поиск персонажа не обходился без наблюдений, а что-то я нашла в английских фильмах. Например, посмотрела сериал «Аббатство Даунтон» об английских аристократах, где играла актриса Мэгги Смит. Мне показалось тогда важным окунуться в атмосферу Англии, понять их юмор, увидеть, как они ведут себя, но не копировать. Мэгги Смит в этом смысле для меня оказалась самым точным «наблюдением», я смотрела ее интервью и понимала, что именно в ней есть зерно моей роли.

После разбора пьесы мы «встали на ноги». Нужно было нащупать образ. Мы приносили репетиционные костюмы, искали мелкий реквизит. На спектакль каждому из нас уже ближе к премьере подбирались хорошие костюмы, но найденные репетиционные элементы костюма оставались, если очень помогали образу. В моем случае это была шляпа с рыжими перьями, которую мне удалось отыскать в закромах студенческой костюмерной. Она была удивительно яркая и необычная – то, что было необходимо для такой неординарной личности, как тетушка Аббей.

Каждая репетиция – это поиск, режиссер никогда не «застраивал» нам мизансцены. Мы либо приходили в них сами, либо через подсказки. Но все могло измениться спустя какое-то время, рисунок роли был подвижный, гибкий, от этого в сценах появлялась жизнь.

Пьеса начинается с того, что тетушка Аббей приезжает к своей племяннице по ее срочному приглашению. Она замечает беспорядок и сразу понимает, что в отношениях ее племянницы и мужа снова

разлад. Оказалось, что причина этого – общение племянницы с некой Мисс Гоббс, мужененавистницей, пропагандирующей одинокую жизнь без мужчин, ведь все беды от них. Моя героиня тотчас берется образумить племянницу.

Выбегает племянница Беула, жалуясь на своего мужа: якобы он вчера вечером ударил ее по лицу. Затем приходит мириться с женой ее муж, Персиваль, по ремарке он «всю ночь не спал». Причина их ссоры в том, что он считает себя вправе быть главой семьи, что ему не нравятся новые модные веяния на женские велосипедные костюмы, то есть на шаровары. Персиваль сжег этот костюм в порыве ярости. Он считает, что Мисс Гоббс плохо влияет на его жену. Все это время тетюшка Аббей призывает всех идти позавтракать, чтобы не продолжать ссору.

Разбирая эти сцены, мы этюдами нашли комедийный ход, для того чтобы обозначить абсурд ситуации. Я всегда на репетиция произносила имя «Мисс Гоббс» как проклятье, и так родилось решение пускать звук грома всегда, когда кто-то из героев произносит это имя. Каждый раз, играя сценку на гром, мне было легче переводить игру «на юмор». Ведь если разбирать свою роль, не опираясь на жанр, то очень трудно оправдать действия моей героини.

Далее в ходе пьесы есть эпизод, в котором тетюшка Аббей лезет через окно в дом Мисс Гоббс, чтобы вызволить оттуда свою племянницу. Её поведение нелогично, но режиссер предложил мне в помощь детективную музыку, и она «оправдывала» мои действия.

С начала работы мы знали, что спектакль будет музыкальным. Режиссер хотел каждому герою дать сольную песню и тем самым показать, как мы, студенты, хорошо поем и можем существовать в разных театральных жанрах. Мы взяли за основу музыку «The Beatles», потому что именно эта группа ассоциировалась у нас с Англией. Моя песня была написана на музыку знаменитого хита «All you need is love» («Все, что тебе нужно, это любовь»). Эта композиция идеально подходила к моей героине. Тетюшка Аббей не так много говорит о себе на сцене, поэтому песню мне хотелось сделать неким ее откровением. Почему она так борется за любовь молодых?

Потому что сама когда-то была влюблена, и ей хочется уберечь племянницу от собственных ошибок. Когда я спела ее режиссеру, мне в ту же секунду стало понятно, как я должна играть. То же самое происходило и с другими ребятами: правильно подобранные стихи и музыка давали разгуляться нашей фантазии еще больше.

В итоге получился яркий, «вахтанговский», спектакль с запоминающимися образами, легким юмором, трогательной игрой молодых студентов о любви. И моя роль запомнилась многим благодаря точно найденному образу, который дался с большим трудом. Удалось ли мне сохранить себя в этой роли? Несмотря на полную неузнаваемость, все то, что было вложено в образ – это мое личное впечатление, воображение, мировоззрение. Как оказалось, возраст роли не отделяет актера от его же индивидуальности. Яркая характерность – это свобода творчества. Это был интересный эксперимент над собой.

### **Литература**

1. Буров А. Г. Труд актера и педагога. М.: РАТИ-ГИТИС, 2007.
2. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера: учебное пособие по СПО. СПб.: Планета музыки, 2023.

*Турко Олеся Андреевна*

*г Москва,*

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

**ВИДЕНИЯ ДЛЯ НЕВИДЯЩИХ АРТИСТОВ:  
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НА ЛИТЕРАТУРНОЙ ЭСТРАДЕ  
И СО СЛАБОВИДЯЩИМИ СТУДЕНТАМИ  
ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ СЛОВУ**

Тема данной статьи – актерское искусство на литературной эстраде и профессиональная подготовка артистов-чтецов. В РГСАИ подготовлены несколько актерских курсов, и среди выпускников есть те, кто имеют серьезные нарушения зрения, невидящие или слабовидящие. Автор статьи, являясь одной из таких выпускниц, имеет многолетний опыт работы на литературной эстраде в Московской филармонии и в то же время передает свой опыт невидящим студентам.

Методика работы по художественному слову с студентами, имеющими нарушения зрения, вырабатывалась постепенно. Каждый художественный руководитель курса, а это всегда были прекрасные мастера художественного слова, П.Е. Любимцев, А.О. Петерсон, М.А. Капица-Калашникова, передавая секреты мастерства, подходили к каждому ученику индивидуально.

Важнейшими нюансами актерской профессии являются видения, или «кинолента видений» - непрерывная цепь картинок, образов, возникающих за каждым сказанным словом актёра.

Млада Алексеевна Капица-Калашникова, художественный руководитель нашего курса, считала, что вопрос видений встаёт на литературной эстраде острее, чем у актеров на драматической сцене. Чтец всегда говорит о том, что было, что уже пережито, что уже случилось когда-то. Для него нет неожиданностей, он не придумывает на ходу, он всё это видел, прочувствовал, пережил и теперь вышел к зрителю всё это рассказать, слова рождаются здесь и сейчас, а вот образы и видения живут в воображении актёра-чтеца уже давно.



Как же «увидеть», например, Наташу Ростову? Изучив отношение автора к героине, надо найти среди своих знакомых, коллег, студентов, родственников человека, к которому испытываешь схожие чувства, и найдя такого человека, имея точное к нему отношение, актер как бы подкладывает свои видения под героя и тогда описание характера и внешности героя Толстого будет полнее. Он уже будет не «картонный», а живой, настоящий, и зритель моментально это поймёт и даже может узнать в этом герое какого-то своего знакомого.

Такие же правила действуют при описании места, где происходят события. Описывая, заданное автором, то, что ему было близко, знакомо, я, исполнитель, буду рассказывать о своём. Если расположение мебели в комнате близкой мне героине не совпадает с моей комнатой, я в воображении сделаю в ней «перестановку», но буду рассказывать о своих стенах, со своей атмосферой и запахами.

В программе «Князь Андрей» по роману Л.Н. Толстого «Война и мир», (сцена, где встречается Болконскому старый дуб), я описываю свой дуб, хорошо мне известный, который видела собственными глазами, трогала руками, хоть и стоит он не в лесу, не в окружении молодых берёзок, а у Новодевичьего монастыря. Толстой даёт очень яркую и объемную картинку и, казалось бы, можно ею обойтись. Но для меня было важно потрогать и понюхать свой дуб, попробовать, действительно ли он в два обхвата. И тогда я с полным правом буду говорить не о том, что знает и видел Лев Николаевич, хотя я ему безмерно доверяю, но о том, что знаю и видела я сама.

Закономерны вопросы, как работать со слепым или слабовидящим человеком, как выстроить с ним киноленту видений, если не понятно, что он видит и видит ли вообще? Опираясь на ту модель создания внутренних образов, которая описана выше, можно ответить: абсолютно так же, как и со зрячим. У каждого человека есть свой мир, то, что его окружает. Все познают его по-разному, в силу своих возможностей. Человек невидящий или слабовидящий достраивает картину внутренних образов при помощи своего воображения, которому сильно помогает обоняние, осязание и, конечно, слух. Вследствие того, что слепому человеку недоступны яркие сочные

красочные картинки, а лишь силуэты и очертания, его воображение гораздо богаче и разнообразнее. Это можно понять, на примере: если вы прочтаете книгу и посмотрите фильм, снятый по этой книге. В первом случае вы рисуете картинку в своём воображении, во втором – вам дают готовое изображение. Зрячий человек видит окружающий мир как в кино: он уже нарисован, только смотри и любуйся. А незрячему или слабовидящему приходится его рисовать самому или дорисовывать какие-то детали. Но это не значит, что этот нарисованный мир беднее и бледнее. Это значит, что он другой, но он есть и о нём можно рассказать, об этом настоящем живом мире, со своими запахами, характерами, отношениями.

Мудрый Гомер не дал нам описание прекрасной Елены. Почему? Потому, что образ прекрасного у нас у всех разный. Точное описание её внешности могло бы вызвать у некоторых читателей недоумение: что же тут прекрасного?! Это из-за неё шла Троянская война? Но Гомер не допустил этого, и Елена у каждого своя.

Следующий этап в работе над видениями – это перенесение их на сцену. Они должны расположиться чётко на своих местах. История, которая рассказывается нами залу, была когда-то увидена, услышана, пережита где-то, в какой-то обстановке. Теперь вся эта обстановка вместе с историей «переезжает» на сцену и располагается слева, справа, между зрителями и исполнителем. Всё точно так же, как в реальной жизни, когда мы, вспоминая, рассказываем какую-то историю. Мы говорим: «она вошла» и вместе с тем видим с какой стороны это было и даже невольно можем повернуться в ту сторону, как будто и сейчас мы её видим. «Он сел» и опять провожаем глазами его движение. Так же и на сцене мы воссоздаём прожитую когда-то ситуацию, как бы вспоминая её. И зритель нас подхватывает и тоже следит глазами за тем, как «она вошла» или «он сел». В результате, между артистом и зрителями возникает театр воображения. А иногда и на том месте, где стоит или сидит артист, то есть вместо него. Артиста перестают видеть, а наблюдают за теми героями, которые «оживают» на сцене.

Студентке А., работающей над отрывком из романа «Война и мир» Л.Н. Толстого, нужно было рассказывать о Наташе, которая

прибежала в цветочную и там затаилась в ожидании Бориса. Цветочная в доме Ростовых явно не похожа на наши современные комнаты, даже если представить себе, что они уставлены кадками с цветами. Во-первых, она гораздо больше, во-вторых, там масса дверей, которые по ходу главы играют свою роль. Конечно, нарисовать всё это в воображении возможно, но, как мы говорили выше, важно, чтобы это было хорошо нам известное, родное место. Таким местом для нас стала аудитория 210, зал учебного театра, он подходил по размеру, в нём четыре двери, из которых входили и выходили разные герои. Мы вообразили, что между этими дверями висят зеркала, в одном из которых любовался собою Борис. Стулья с высокими спинками – кадки с цветами, за которыми пряталась Наташа, наблюдая, что происходит в доме. До того, как попасть в цветочную, Наташа была со всеми детьми и взрослыми в гостиной. Её мы разместили в нашем воображении в знакомой аудитории по другой стороне коридора. Таким образом, А., которая прекрасно знает расположение этих помещений, знала сколько нужно пробежать Наташе и рассказывала о том, что она хорошо себе представляет. Говоря, что Соня вошла в заднюю дверь, А. прекрасно понимала и представляла в какую именно, далее пришёл Николай через другую дверь – опять всё чётко и наглядно. Получилась не выдуманная Цветочная, а конкретное место, единственное, что пришлось добавить воображению – это цветы, много зелени и их запах, а всё остальное было готово. Наташу, Соню, Николая и Бориса тоже нашли среди друзей, знакомых и родственников студентки. Сходство искали не во внешности, а главным образом в характере и в отношении рассказчика к этим людям. На этом работа над «внутренними» видениями, как правило, заканчивается, но слабовидящий артист должен пройти еще один этап работы над видениями, «внешними».

Человек, выходящий на эстраду должен видеть своего зрителя, кому он рассказывает свою историю. Со зрителем необходимо общаться, он является нашим собеседником, нашим партнёром, так же как для актёра драматического театра его коллега на сцене. Что же делать, если этих самых партнёров мы не видим? Мы этих зрителей

должны себе вообразить. Что нам для этого нужно? Точное понимание размера сцены и зала, где мы выступаем, расположение кресел. Всё это перед выступлением следует тщательно изучить. Пройти по рядам, посчитать их. Если мы говорим о работе со студентом, то педагог может проходить в разные точки зала и голосом или большим яркой платком (так делала Млада Алексеевна) обозначать своё местонахождение для студента, который в это время находится на сцене. Студент должен посмотреть точно в эту точку и запомнить, что это, например, дальний левый угол, а это дальний правый, а это первый ряд. Таким образом, он будет понимать на какой квадрат он будет работать и какой квадрат он должен населить воображаемыми зрителями. И так же, как с видениями «внутренними» — это должны быть не вообще какие-то люди, а хорошо известные ему или родные люди, которым бы он хотел эту историю рассказать. Важно учитывать возраст. Если это детский концерт, я представляю знакомых мне детей, если дети с родителями – соответственно их. Это довольно-таки сложная работа, но в этом имеются и свои плюсы. Бывает такое, что в зале попадает несколько лиц, которые очень смущают артиста, выбивают его. Если же мы их не видим, а воображаем себе лица доброжелательные, жаждущие нас слушать, то нам гораздо легче вести свой рассказ. Педагоги говорят своим слабовидящим студентам, что перед экзаменом по художественному слову нужно представить всех членов кафедры улыбающихся и с удовольствием вас слушающих.

Видения «внешние» и «внутренние» одинаково важны. От «внутренних» видений, не бросая их, нужно перейти к «внешним», то есть принести зрителю то, что живет в воображении артиста.

*Васильев Станислав Анатольевич*

*г. Москва,*

*Московская государственная академия хореографии,*

*кафедра хореографии и балетоведения,*

*аспирант, 2 курс*

*Научный руководитель –*

*доктор искусствоведения, профессор*

*Трубочкин Дмитрий Владимирович*

## **ОПЫТ РЕЖИССЕРА-ПЕДАГОГА И СТАНОВЛЕНИЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ЭСТЕТИКИ ЕЖИ ГРОТОВСКОГО**

С самого начала, со времен обучения актерскому мастерству в Государственной высшей театральной школе Кракова (1951–1955 годы), Ежи Гротовского интересовали педагогика и методика преподавания актерского мастерства: он скрупулёзно изучает систему Станиславского, становясь его фанатом. Получив диплом об актерском образовании, Гротовский приезжает в СССР и поступает на режиссерский факультет ГИТИСа на курс Ю. Завадского. Он хочет углубить свои знания о методике Станиславского, проверить их непосредственно через самих учеников Станиславского. В одном из ранних интервью Гротовского мы читаем, что год обучения в Москве сделал возможным более глубокое познание «художественной техники Станиславского, Вахтангова, Мейерхольда и Таирова» [8].

У Гротовского начинается новый период становления творческой личности. От признания учения Станиславского он приходит к отрицанию его театральной методики, к ироническому подражанию Мейерхольду. Начинается поиск собственного языка в театре.

С 1957 года Ежи Гротовский занимается исследовательской деятельностью, объектом которой становится человек. Он убирает из театра все лишнее, оставляя только человека: актера и зрителя. Его интересует непосредственная связь, возникающая между «живыми существами». Для вовлечения зрителей в действие начинается игра с пространством, для них придумывается роль. А для действующих

артистов каждый раз создаются новые правила игры. Актеры, провоцируя себя, пытаясь добраться до правды о самих себе, провоцируют и зрителей, которые теперь «со-участники, со-творцы» [2. С. 56]. Это путь преодоления стереотипного восприятия мира и освобождения от штампов.

«Акт-ер» должен уметь проводить «акт самообнажения»: принести в жертву самое интимное и даже сакральное, то, что было в нём до рождения и до «мысли». Он должен уметь выявлять эти внутренние импульсы. Они проявляются в «тело-памяти» и отражаются в теле через тело-действие, через дыхание и звуки. Для Гротовского важно, как эти спонтанные и откровенные импульсы систематизировать и структурировать, чтобы они работали и сегодня, и в следующий раз, и в то же время не превратились в мертвую инструкцию актерского мастерства для «актеров-куртизанок» [3. С. 66–77]. Для этого он в течение всей жизни разрабатывал своеобразную систему упражнений-тренингов, искал свой путь к каждому исполнителю и корректировал упражнения и тренинги исходя из индивидуальности артиста.

Гротовский считал, что актер должен уметь расшифровать свой организм: как управлять дыханием, голосом, телом и как всем телом резонировать звук, как аккумулировать энергию в теле. Он приходит к мысли, что каждый артист должен разработать свою систему упражнений, продиктованную его сущностью и организмом [4. С. 77–83]. Благодаря этим упражнениям актер должен услышать свое «тело-память», «припомнить» необходимое из своего прошлого и как исполнитель акта сценического действия должен уметь овладеть местом и временем, быть резонатором и проводником мыслей [1]. Для преодоления физических, ментальных, а иногда и моральных преград Гротовский разработал для освобождения импульса и откровения в теле физические и «метафизические» упражнения, для управления импульсами звука – упражнения для голоса и речи. Голос – это дыхание и резонирование звука в теле и в пространстве – он придумывал разные упражнения на дыхание и резонирование [4. С. 81–82].

В процессе лабораторных исследований Гротовский от многих упражнений отказывается, многие трансформирует в зависимости от

целей, задач и персональных возможностей исполнителей. Он добивается, чтобы актер после овладения своим телом не думал о зажимах, о дыхании, о голосе, о резонировании – все должно происходить свободно и на бессознательном уровне. И это относится ко всем элементам игры: к пластике тела, к жесту, мимике и маске лица – к каждой части актерской телесности. Тело должно полностью избавиться от состояния сопротивления, в каком-то смысле «перестать существовать» [5].

Основная проблема, с которой сталкивается Гротовский, – это проблема существования и правила игры артистов на сцене. Отталкиваясь от реалистического и психологического театра, он выбирает путь отрицания и создает свой авторский путь, где для Гротовского автор пьесы – это «вызов», а образ – это трамплин, орудие для проникновения вглубь, за то, что спрятано под маской, за социальной ширмой, к интимным слоям индивидуальности, к тому, что утаивается от самих себя, для того чтобы принести это в жертву. Для этого необходимы концентрация и мобилизация всех физических, душевных сил. Так у Гротовского достигается состояние пассивной готовности к бессознательному действию. Этот акт обнажения проявляется в моменте действия здесь и сейчас, это акт откровения [6]. Весь смысл здесь в отдаче себя, до откровения, до жертвования, до обнажения себя, и провокации как вызове к откровению. Такой акт Гротовский называет тотальным, он проходит «на границе преодоления всех барьеров и любви» [7. С. 137].

Гротовский-педагог шел к собственным открытиям, но диалог со Станиславским был важен для него всегда: «Я был воспитан на его технике. К примеру, так называемый метод физических действий Станиславского является в театре, стремящемся к бытовому реализму, то есть в театре обыденных человеческих действий, ни с чем не сравнимой в своей точности профессиональной грамматикой» [4. С. 80].

В мае 1980 года в журнале «Диалог» [6. С. 170–186] выходит его статья «Ответ Станиславскому».

Для Ежи Гротовского все упражнения, тренинги – не приемы для умножения навыков, а создание своего закодированного языка и

инструмент для создания партитуры роли, где все выстроено из цепи намеков, знаков, вызывающих неуловимый, невыразимый процесс откровения. По его мнению, этот процесс может породить хаос, но при этом хаос должен починяться жесткой дисциплине и быть в узде искусственно созданной партитуры [7. С. 137]. Актерское искусство для него – возможность разрушения стереотипного восприятия жизни, уход от стандартов и преодоление конфликта между телом и душой, чувством и разумом, физическими радостями человека и духовными устремлениями.

Любая методика или техника, в понимании Ежи Гротовского, не может быть завершенной. Это путь поиска себя на каждом этапе жизни, преодоление собственных физических, ментальных и психологических барьеров. Преодоление через физику тела, через метафизику к трансцендентальному существованию актера.

Гротовский приходит к выводу, что создание любой системы иллюзорно, что нет идеальной системы, служащей ключом к творческой деятельности: «Существует только вызов, на который каждый должен дать собственный ответ» [6. С. 186]. Весь метод Гротовского заключается в стимулировании процесса самопознания, в преодолении границ. Этот метод всегда остается открытым, и он разный для каждого человека, «ибо этого требует природа театра» [7. С. 137]. Все начинается с усилия не скрывать себя, не врать, иначе метод как система перестает существовать. Не врать значит не скрывать себя, не прятаться за маски, за ширму разных техник и методологий, за профессионализм, брать из жизни только то, что раскрывает человеческое состояние «быть в мгновении вечности».

### Литература

1. Барба Э., Саварезе Н. Словарь театральной антропологии. Тайное искусство исполнителя. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2010. 320 с.
2. Гротовский Е. К Бедному театру // От Бедного театра к искусству-проводнику. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2003. С. 56.
3. Гротовский Е. Оголенный актер // От Бедного театра к искусству-проводнику. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2003. С. 68–77.



4. Гротовский Е. Ежи Гротовский об искусстве актера // От Бедного театра к искусству-проводнику / Пер. с пол., сост., вступит. ст. и примеч. Н. З. Башинджагян. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2003. С. 77–83.

5. Гротовский Е. Актерские техники // От Бедного театра к искусству-проводнику / Пер. с пол., сост., вступит. ст. и примеч. Н. З. Башинджагян. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2003. С. 91–99.

6. Гротовский Е. Ответ Станиславскому // От Бедного Театра к искусству-проводнику. С. 170–186.

7. Гротовский Е. Методическое исследование. / К Бедному театру. М.: Артист. Режиссер. Театр, 2009. С. 132–137.

8. Romana Konieczna. Przedpremierą «Pechowców». Rozmowa z reżyserem // Trybuna Opolska. – 7.XI.1958. № 265. S. 5. (Романа Конечна. Перед премьерой «Неудачников». Беседа с режиссером // Опольская Трибуна. 7.11.1958. № 265. С. 5).

*Ишимцева Екатерина Владимировна*

*г. Москва,*

*Московская государственная академия хореографии,*

*кафедра искусствоведения,*

*аспирант, 2 курс.*

*Научный руководитель –*

*кандидат искусствоведения, профессор*

*Литварь Нина Владимировна*

**ЕКАТЕРИНА ЕЛАНСКАЯ.  
ОТ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕАТРА ВТО К ТЕАТРУ «СФЕРА».  
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ  
ТЕАТРАЛЬНОЙ ТРУПЫ**

Екатерина Еланская – народная артистка России, актриса, режиссер, педагог, дочь мхатовцев второго поколения (режиссера Ильи Судакова и актрисы Клавдии Еланской). В режиссуру Еланская вошла в середине шестидесятых годов XX столетия. Сначала это были постановки на сцене театра им. Станиславского, театра им. Ермоловой, «Современника». Но Еланская упорно протаптывала свою колею в искусстве – в 1976 году она возглавила литературный театр ВТО. Этот театр, существовавший к тому времени более 20 лет, с приходом Еланской превратился в «театр актерской мечты» [6], как его стали называть современники: «Театр с нестабильным актерским составом. В спектакле могут быть заняты артисты любых театров... И актеры, серьезные, известные, как правило, охотно соглашаются на такое участие... Иногда кажется, что именно в спектаклях режиссера Екатерины Еланской, на разных сценических площадках, они находят возможность самовыражения, которая способна компенсировать все трудности и препятствия актерской судьбы» [6]. Спектакли литературного театра отличались выбором материала (в основном это были инсценировки прозы, ранее не имевшей сценического воплощения, сделанные самой Еланской) и тем, что все исполнители непременно были актеры-личности, «понимающие свою профессию как миссию» [7]. Среди таких актеров Евгений Киндинов,

Олег Даль, Татьяна Дорониная, Евгения Симонова, Генриетта Егорова, Михаил Козаков, Григорий Тараторкин и многие другие.

Постепенно в режиссуре Еланской стал формироваться еще один важный принцип. Ей стало тесно в границах «сцены-коробки» с «четвертой стеной», прочно разделяющей актеров и зрителей. Еланская изучала театр Древней Греции, средневековый площадной театр, эксперименты с пространством Всеволода Мейерхольда и особенно работы французского теоретика Этьена Сурио. Тот считал, что история театра представляет собой перманентную борьбу двух пространственных систем: куба и сферы [8. С. 65–67]. Эти изыскания привели к открытию в 1981 году совершенно особенного театра: «Она назвала его "Сферой" – "сферическим" пространством живого и честного общения зала и сцены (в противоположность "кубическому" театру со сценой-коробкой, четко отделенной линией рампы от зрительного зала). Архитектоника пространства не имела аналогов в тогдашней театральной Москве: круговое амфитеатральное решение зрительских рядов и подвижные, трансформирующиеся игровые площадки. Чудо созданного Еланской театра – в единстве атмосферы, заполняющей все пространство театра и окутывающей зрителей...» [7]

Новый театр требовал особенного здания и особенной труппы. В 1984 году он получил собственное помещение в саду «Эрмитаж». Была произведена реконструкция, авторами проекта стали архитектор Наталья Глонас и Владимир Солдатов, главный художник театра. Постепенно у Еланской появилась «своя, весьма интересная труппа» [4]. Изначально это были актеры-единомышленники, органично воспринявшие идеи театра «живого общения». Со временем труппа стала пополняться совсем молодыми артистами, только закончившими театральные учебные заведения. И вот тут встал вопрос, как найти именно «своих» артистов, следующих тому же «символу веры», что и создатель театра. С этой проблемой рано или поздно сталкивались все режиссеры-новаторы. К. С. Станиславский, начав разрабатывать собственную систему актерской техники, ставя спектакли, отвечающие его режиссерским изысканиям, постоянно сетовал на непонимание и неподготовленность актеров, с которыми

он работал. Это в итоге привело его к созданию собственной актерской школы.

Другой театральным режиссер-новатор В. Э. Мейерхольд тоже столкнулся с большими сложностями при создании своего «условного театра»: «Оставалось перейти только через одно препятствие, сделать еще только одно открытие, и, казалось, условный театр станет действительностью. Этой последней проблемой был актер...» [2]. Чтобы актер перестал быть «проблемой», Мейерхольд стал преподавать в Государственных высших режиссерских мастерских, которые дали впоследствии таких замечательных актеров как Эраст Гарин, Игорь Ильинский, Мария Бабанова.

Имена режиссеров, посвятивших себя педагогике, можно продолжать. На сегодняшний день стало почти традицией, что каждый крупный театр имеет учебное заведение, лучшие ученики которого поступают в труппу театра. Каждый актер знает, как важно найти именно «своего» режиссера. А в процессе обучения формируется определенное поле взаимопонимания, единство творческих принципов и установок. Наставничество не исчерпывается только учебным заведением. Каждый крупный, значительный режиссер всегда является учителем для своих артистов, даже если у него нет возможности или необходимости преподавать в театральном учебном заведении.

Если говорить о Екатерине Еланской, то в ее жизни был недолгий период преподавания в ГИТИСе [5]. Но в основном ее деятельность была связана только с её театром. И здесь ей удалось «воспитать отличную труппу» [8]. Но, говоря о способах воспитания режиссером актеров-единомышленников, необходимо сконцентрироваться на особенностях театра Еланской, которые отличают ее театр и ее актеров от других. Во-первых, это отсутствие так называемой «четвертой стены». Это термин ввел еще в XVIII веке Дэни Дидро. Но широкое распространение он получил благодаря Станиславскому. Еланская сделала все, чтобы эту «четвертую стену» в своем театре уничтожить. «Мы отвергаем принцип театра-куба со снятой стенкой и подглядыванием – мы утверждаем принцип сферы общения» [1]. Многим актерам такой принцип существования кажется некомфортным и неприемлемым, ведь четыре года их учат в учебных

заведениях совершенно обратному. Вспомним, например, этюды первого курса на «публичное одиночество», в которых необходимо абстрагироваться от зрителей. У Еланской же в этом случае важно будет, что одиночество именно «публичное», то есть актер ищет в зрителях собеседника и партнера, включает его в круг своего внимания, он ему необходим.

Вторым важным принципом является сценическая площадка в виде арены, окруженной зрительскими местами. Это диктует принципиально иные мизансцены, чем в порталном театре. Они абсолютно объемны и читаются из любой точки окружности. Соответственно от актера это требует максимальной выразительности всего тела, поскольку не все зрители имеют возможность видеть его лицо. Это влечет за собой особую пластику, которая при этом должна оставаться естественной. Кроме того, такая сцена отвергает бытовые подробности, предполагает условность постановочных решений, требует «сферического пространства, воздуха и света» [7].

Еще одним важным принципом Еланской является требование хорошей физической формы у актеров. Она часто называла свой театр синкретическим, подчеркивая, что для нее важно смешение разных видов искусств: и театра, и пластики, и танца, и вокала. Не случайно в одном из последних поставленных ею спектаклей, «Там же, тогда же» по пьесе Б. Слейда, играл знаменитый мим Анатолий Елизаров. В 1999 году, еще до поглотившей театральную Москву моды на мюзиклы, состоялась премьера «Вестсайдской истории». Жанры некоторых спектаклей тоже красноречивы: «шутотрагедия», «игрища с песнями и танцами», «спектакль-игра для взрослых с русскими народными обрядами и участием зрителей». На протяжении 15 лет Еланская сотрудничала с Антоном Лещинским, артистом Большого театра, хореографом. В «Сфере» Лещинский являлся не только хореографом-постановщиком ряда спектаклей, но и репетитором, ведущим регулярные хореографические тренинги для труппы, а также присутствовал на всех актерских показах в театр, отбирая «необходимый актерский материал» [3].

Но все эти принципы были бы не столь важны, если бы в театре не было главного – актера. Как заметила Нина Шалимова, «принци-

мая любую условность постановочных решений, Еланская не признавала никакой театральной условности во внутреннем способе актерского бытия. Для нее было важно личное присутствие актера в роли. Ей были нужны не актеры-профессионалы определенного типа темперамента и конкретного амплуа, а артисты-художники определенного мировосприятия, близкие по способу жить в искусстве.» [7].

Суммируя все вышесказанное, можно прийти к выводу, что Екатерина Еланская являлась не только режиссером со своим неповторимым творческим почерком, создавшим свой театр, но и педагогом, воспитавшим несколько поколений самобытных актеров, обладающих уникальной актерской техникой. И хотя техническая составляющая театра представляется интересной, важной и новаторской для XX века, основной задачей в таком театре становится воспитание актеров-личностей, глубоких, разносторонних и самобытных. Высокая личностная планка была задана в первую очередь самой Еланской, человеком большой культуры, силы, талантливым, бесстрашным и жизнерадостным.

### Литература

1. Аннинский Л. Музыка «Сферы». Заметки критика // Театральная жизнь. 1986. № 8.
2. Елагин Ю. Мейерхольд. Темный гений. М.: Вагриус, 1998.
3. Лещинский А. Необходимый материал // Экран и сцена. 2002. № 36.
4. Львов-Анохин Б. Сфера единения // Московский комсомолец. 21.04.1983.
5. Каминская Н. Опять экзамен // Советская культура. 6.04.1976.
6. Синельникова Г. Театр актерской мечты // Советская Россия. 28.05.1982.
7. Шалимова Н. Екатерина Еланская: жизнь в искусстве и ради искусства // Архив театра «Сфера».
8. Etienne Souriau. Le Cube et la Sphere // L'Architecture et dramaturgie. Paris, 1950.

*Галкун Павел Геннадиевич*  
*г. Москва,*  
*Российская академия театрального искусства - ГИТИС,*  
*кафедра хореографического искусства,*  
*магистрант, 2 курс.*  
*Научный руководитель –*  
*кандидат искусствоведения, профессор*  
*Сизова Людмила Вячеславовна*

## **ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ МУЖСКОГО КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА В РОССИИ**

Основы педагогической методики мужского классического танца составляют важное направление в области балетного искусства. Знания и опыт, полученный поколениями, позволяет формировать правильное и красивое движение, выразить мужественность в сочетании с пластичностью на сцене.

На протяжении многих веков Россия стремилась не только сохранить традиции мужского исполнительского искусства, но и развивать технику мужского классического танца. Во второй половине XIX века ведущую роль в развитии балета играл Мариус Иванович Петипа – талантливый хореограф и автор великолепных постановок. Изящество и точность всегда были характерными чертами его творчества. В этот период в России сохранялась система государственного балетного образования, которая обеспечивала необходимую продолжительность педагогического процесса в течение 8 лет. В конце XIX столетия французская школа танца по своей стилистике уже утратила эстетическую привлекательность. Про нее говорили: «Мягкие изнеженные позы, "провисшие" руки, томное изящество движений, не терпящих порывистых и резких контрастов, простота, превратившаяся в манерность технической отсталости, — эти признаки вырождения стали явственными уже к 80-м годам» [1. С. 240].

Петипа соединил в своем творчестве возможности французской и итальянской школы. Первая внесла академизм и грациозность, вторая – техницизм и экспрессию. Он придерживался акаде-

мической системы хореографического преподавания и сохранил его в своем обучении. В результате Петипа создал основу для возникновения новой школы классического танца – русской, которая получила окончательное признание после революции. В балетах Петипа множество женских вариаций и ярких дуэтов. Намного меньше внимания он уделял мужскому танцу. Одной из ярких мужских партий стал танец «Голубой птицы» в балете «Спящая красавица».

В начале XX века произошел рассвет русского искусства, в этот период, особенно выделялись новаторские идеи Александра Алексеевича Горского. Выдающийся балетмейстер готовил танцовщиков к созданию полноценных художественных образов на основе идеальной балетной техники. Он стремился к драматическому реализму: танец должен был передать особенности исторической эпохи, национальный колорит и психологию персонажей. В результате возникла новая форма балета – мимодрама. Он также ратовал за более глубокое взаимодействие танца и музыки. Внедренные Александром Горским новшества стали предпосылками для возрождения мужского классического танца.

Мужская хореография заиграла яркими красками на сцене наряду с еще одним талантливым мастером балета – Михаилом Фокиным. Он раскрыл потенциал мужского танца, освободив его от оков устаревших стереотипов, отказавшись от привычного шаблонного строения танцевальных номеров в балетных постановках. Фокин создавал партии не из готовых комбинаций, а старался дать новую форму, способную передать уникальную эпоху и характер представляемых народов. Яркие и незабываемые мужские танцевальные партии навсегда запечатлелись в истории «Дягилевских сезонов».

В начале XX века арсенал мужского классического танца был впечатляющим и отличался наличием сложных элементов как в прыжках, так и в партерных движениях. Особое внимание уделялось исполнению виртуозных вращений – *pirouette*. В прыжках акцент делался на качестве выполнения легких заносок. Воздушные туры стали двойными и выполнялись на максимуме возможностей. Большое внимание уделялось чистоте позиций, идеально выворотным положениям ног и четким позировкам. В результате возник новый



исполнительский стиль: победило героическое начало в танце. Николай Иванович Тарасов стал первопроходцем в разработке инновационных подходов в мужском классическом танце в сфере образования. Основная идея его педагогики заключается в стремлении подчеркнуть мужественный аспект танца и выразить мощную волю через пластические движения, придавая танцу строгость, законченность форм. Тарасов считал, что мужской танец – это выносливость, сила ног, апломб, чувство позы и музыкальность пластического образа [2. С. 19].

Свой накопленный опыт он мастерски отразил в книге «Классический танец». Она стала неотъемлемым фундаментом для всестороннего и глубокого осмысления ключевых принципов классического мужского танца.

Уроки Тарасова представляют собой тщательно структурированную систему. Он не только передает основы техники движения, но и содействует развитию волевого характера, физической мощи, простоты и строгости исполнения у учеников. Комбинации, предложенные Тарасовым, основываются на определенном принципе, где главной задачей является осознанное повторение движений. Темп занятий поддерживается умеренным, что позволяет студентам сосредоточиться на устранении недостатков.

Тарасов подчеркивал, что для мужского танца первостепенным является Адажио. Важность его заключается в подготовке будущих артистов к прыжкам. Чтобы добиться устойчивости в нем, важно уметь правильно удерживать корпус, а также работать над выворотностью и силой ног, через эластичное *demi-plie*. Это даст легкость и свободу в сходе. Также правильное положение рук дает устойчивость. Они должны быть свободны, но активно поддерживать силу толчка, выполняемого ногами. Активность и точность движения головы играют решающую роль в устойчивости выполнения прыжков. Знаменитая «методология Тарасова» вобрала в себя огромный практический материал, который он выстроил в строгую образовательную систему. Среди учеников Тарасова выдающиеся солисты балета, а также педагоги, которые стали звеньями цепи преемственности: Александр Лапаури, Марис Лиела, Михаил Лавровский,

Ярослав Сех, Леонид Жданов, Владимир Василёв, Пётр Пестов, Евгений Валукин и др.

Продолжил дело своего наставника и провел глубокий анализ основных принципов методики преподавания мужского танца Петр Антонович Пестов. Научно-методическая работа его включила серию уроков и методических рекомендаций для будущих артистов. Пестов углубился в комбинирование движений классического танца. Его поиски были направлены на выявление новых возможностей в построении урока, что ускоряло процесс обучения.

На первое место он ставил индивидуальный подход к каждому ученику. Пестов разнообразил свои уроки связующими движениями между главными Па, что улучшало координацию и выносливость у учеников. Пестов воспитал не одно поколение артистов балета. Его ученики украшали многие сцены нашей страны, успешно исполняя ведущие сольные партии классического и современного репертуара. Более того, некоторые из его учеников в последующем стали выдающимися педагогами, передавая свои знания и опыт будущим артистам. Его учениками были В.М. Гордеев, А.Н. Ветров, Ю.М. Посохов, Н.М. Цискаридзе.

Мужской классический танец занимает особое положение в мире искусства, благодаря своей элегантности, силе и выразительности. Необходимо придерживаться определенных педагогических методик, которые помогут студентам развить технику и эмоциональную составляющую мужского классического танца. Поэтому выбор методов обучения должен быть тщательным и основываться на множестве факторов. В первую очередь определяется главная цель и конкретные задачи, которые будут решаться на уроке. Эти цели и задачи диктуют группу методов, пригодных для достижения поставленных задач. Затем следует целенаправленный выбор оптимальных путей, чтобы обеспечить максимальную эффективность и быстроту в познавательном процессе.

Отличительной чертой наших ведущих педагогов, балетмейстеров и исполнителей всегда было и остается стремление обогатить русское национальное балетное искусство новыми достижениями и открытиями. Они не останавливаются на достигнутом, всегда ищут

новые формы самовыражения, исследуют возможности человеческого тела и продолжают совершенствовать технику и стиль танца. Русское национальное балетное искусство не стоит на месте, оно постоянно развивается и восхищает людей со всего мира своей красотой. Благодаря нашим ведущим педагогам и исполнителям оно обретает новые грани и становится все более совершенным. Их стремление к новому, их поиск и эксперименты делают наше балетное искусство уникальным и великим.

### **Литература**

1. Слонимский Ю. Мастера балета. М.: Искусство, 1937.
2. Тарасов Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства: учебное пособие. СПб.: Лань; Планета музыки, 2008.
3. Фокин М. М. Против течения. Ленинград: Искусство, 1981.

*Шепелёва Александра Геннадьевна*  
*г. Москва,*  
*ГБОУ СОШ № 2086*  
*педагог дополнительного образования,*  
*руководитель театральной студии «Фантазеры»*

**ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.**  
**УРОКИ «РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕАТРАЛЬНЫЕ ИГРЫ»**  
**С УЧЕНИКАМИ ВТОРЫХ – ЧЕТВЁРТЫХ КЛАССОВ**

Нужен ли театр в общеобразовательной школе? Нужны ли школьникам театральные уроки? Несомненно!

Уже более 20 лет в начальной школе ГБОУ СОШ № 2086 существуют два предмета дополнительного образования, напрямую связанные с театром, а именно «Развивающие театральные игры» и «Техника речи». Их авторы педагог-режиссёр Виктор Иванович Баланов и педагог-режиссёр, актёр Василий Петрович Очеретяный. Они проводят занятия в игровой интерактивной форме, используя множество упражнений для профессионального обучения актёров.

Конечно же, не всё, чем занимаются педагоги в театральных учебных заведениях, можно и нужно внедрять в школьное образование. Однако упражнения на развитие внимания и памяти, воображения и фантазии, работа над совершенствованием речевого аппарата, отработка дикционной чистоты и правильности речи, работа с литературными произведениями и их исполнение - в школе не только возможны, но и необходимы. Это способствует гармоничному развитию личности каждого ребенка.

Яркие впечатления и теплые воспоминания об этих занятиях у детей остаются надолго. Подтверждение тому – опыт автора этой статьи. Наши классы были одними из первых, с кем начинали заниматься «Театральными играми» в начальной школе.

Программа «Развивающие театральные игры» (сокращённо её принято называть «ТИгры») имеет художественно-эстетическую направленность. Как новому педагогу «ТИгров» и как непосред-

ственной ученице Виктора Ивановича Баланова мне дано право на более широкое ее освещение.

В настоящее время программа «Развивающие театральные игры» рассчитана на учащихся 2–4 классов. Срок реализации – 3 года.

Курс «Театральных игр» – это серьёзная помощь основному образованию. Его актуальность обусловлена тем, что в процессе занятий у школьников развиваются разные качества внимания: объем, концентрация, устойчивость, способность к быстрому переключению с одного объекта на другой. Тренируется память, улучшаются навыки устного счёта и грамотного письма, идёт работа по устранению дикционных недостатков, развитие эмоциональной сферы. Обучение неразрывно связано с программами по математике, русскому языку, литературному чтению: в игровой форме идёт закрепление правил орфографии, тренируются математические навыки, а более глубокому пониманию литературных произведений служит их исполнение в концертных программах для родителей и гостей школы. Всё это делает программу педагогически целесообразной.

Занятия проводятся один раз в неделю по одному учебному часу с группами от 12 до 17 учеников (для продуктивности занятия класс делится на две группы). Важно отметить, что несмотря на то, что данный предмет является ответвлением дополнительного образования, уроки стоят в основной сетке расписания, как правило, дети занимаются «ТИГрами» на 3–5 уроках.

«ТИгры» включают как теоретические, так и практические занятия в форме разнообразных игр-упражнений: коллективных, групповых и индивидуальных. Занятие строится по блокам и, как правило, состоит из трёх блоков. Первый включает в себя игровую часть – сюда включены игры-упражнения, ориентированные на развитие внимания, памяти, воображения, инициативы. Игра как особая форма человеческих взаимодействий требует предельной мобилизации сознания и интуиции и является очень полезной для формирования коммуникативных навыков.

Приведу несколько примеров игровых упражнений первого блока:

1) *«Вижу – думаю – принимаю решение – выполняю»*

По сигналу педагога левой рукой участники упражнения-игры должны хлопнуть, а по сигналу правой руки – топнуть. Усложняется задание, когда возрастает темп, и когда задание меняется на противоположное (сигнал правой – хлопнуть, сигнал левой – топнуть). Все, кто невнимательно выполняют задание, выбывают из игры.

2) *«Устный счёт»*

Ученикам раздаются карточки-цифры от 0 до 9, а затем по заданию на сложение, вычитание, умножение и деление каждый, кто имеет на руках цифру, входящую в результат, должен быстро выбежать и встать на свое место. Во время игры участники меняются цифрами.

3) *«Словарные слова»*

Ученики получают карточки с буквами. Участники игры запоминают полученные буквы, а после того, как педагогом будет произнесено словарное слово, игроки должны быстро вставить буквы на место в данном слове.

В течение игры участники постоянно меняются буквами.

4) *«Работа над ошибками»*

После очередного диктанта, написанного на уроке русского языка, педагог использует в упражнении слова с типичными ошибками, допущенными детьми. Отработка правильного написания происходит так же, как в упражнении-игре «Словарные слова».

Второй блок – артикуляционная гимнастика. Целенаправленные упражнения помогают подготовить артикуляционный аппарат ребёнка к правильному произношению нужных звуков.

Третий блок представляет собой проверку домашнего задания и чтение произведений.

Каждый ученик заводит специальную «Поэтическую тетрадь», которую он ведёт на протяжении всех трёх лет обучения «ТИграми». В неё ребёнок записывает заданные произведения и создаёт их художественное оформление: рисунки, аппликации. Процесс переписывания собственной рукой стихотворения / басни в «Поэтическую тетрадь» помогает быстрее выучить произведение, углубить его работу над ним, а создание иллюстрации направлено на формирование образов и «киноленты видений» при его исполнении.

Проверка «Поэтической тетради» проходит тоже в игровой форме. Стихотворение начинает читать первый участник игры, далее, по знаку педагога, читает второй, потом третий ученик и т. д., и так до конца стихотворения. Если кто-то не может продолжить чтение (ошибается, останавливается, забывает текст), он выбывает из игры. Если вдруг «выбывших» оказывается много, для них устраиваются дополнительные чтения.

В игровой соревновательной форме ученики лучше понимают и на более длительное время запоминают материал. В этом случае даже достаточно пассивный или отстающий учащийся тянется за другими, так как он является членом команды, то есть коллектива. Данные занятия, таким образом, способствуют развитию у детей чувства коллективизма, а также помогают стать более коммуникабельными.

Перечень произведений из программы «Развивающих театральных игр», основан на программе произведений из учебников «Родная речь» М. В. Головановой, В. Г. Горецкого для начальной школы. К ним относятся басни И. А. Крылова («Лебедь, Щука и Рак», «Чиж и Голубь», «Стрекоза и Муравей», «Ворона и Лисица», «Мартышка и очки», «Зеркало и Обезьяна»), стихотворения Ф. И. Тютчева («Весенние воды», «Есть в осени первоначальной...», «Чародейкою зимою...», «Зима недаром злится...», «Листья»), А. А. Фета («Ласточки пропали...», «Мама! Глянь-ка из окошка», «Я пришел к тебе с приветом»), Саши Чёрного («Слон», «Воробей», «Что ты тискаешь утёнка?»), произведения А. С. Пушкина (вступление к поэме «Руслан и Людмила», отрывки из романа «Евгений Онегин», «Зимнее утро»), С. Я. Маршака («Кот и лодыри»), С. В. Михалкова, А. Л. Барто, С. А. Есенина, Д. Хармса и др.

Таким образом, у всех учеников к окончанию начальной школы накапливается багаж из сорока-пятидесяти выученных поэтических произведений русских классиков. В итоге: их внимание и память натренированы, они овладели навыками устного счета, грамотность устной и письменной речи устойчива, они инициативны, легко включаются в игровое общение. Несомненно, каждый ученик, не испугавшийся первого «тигра» в своей жизни, будет и дальше смело идти вперед.

**Чеботарев Валентин Георгиевич**

*г. Кемерово,*

*Филиал РГИСИ*

*«Сибирская высшая школа музыкального и театрального искусства»,  
продюсерский факультет, кафедра театроведения, студент 2 курс*

*Научный руководитель –*

*кандидат филологических наук, доцент*

**Глембоцкая Яна Олеговна**

## **ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

Шестьдесят два года в мировом театральном пространстве создаются множество инклюзивных студий, задача которых направлена на реабилитацию<sup>1</sup> или абилитацию<sup>2</sup> лиц с ограничениями по здоровью. В одни проекты могут отбирать людей с определенными типами заболеваний (слух, зрение, физическая недостаточность, задержка в интеллектуальном развитии). В другие проекты набирают людей с нарушением любого из перечисленных признаков, но с сохранным интеллектом. Объединяет их только одно понятие – инклюзия, то есть такие студии обязательно должны производить взаимодействие с нормотипичными людьми не только при игре на сцене, но и при работе на репетициях, на тренингах, при создании спектакля.

В данном материале представлен личный опыт работы автора с особенными участниками театральной студии, который берет начало с сентября 2023 года. Данную студию нельзя называть инклюзивной, так как в ней нет нормотипичных людей.

Студия была создана в рамках социальной субсидии на базе организации Всероссийское общество инвалидов. Самая первая и главная задача данного проекта – организация творческого досуга для

---

<sup>1</sup> Реабилитация — это восстановление здоровья, функционального состояния и трудоспособности, нарушенных болезнями.

<sup>2</sup> Абилитация – это лечебные и социальные мероприятия, направленные на улучшение физических и психических возможностей инвалида с рождения или с раннего детства, содействующие его адаптации к жизни.



людей, имеющих серьезные нарушения в здоровье. На данный момент студия является театральным экспериментом. Набор в нее изначально происходил исключительно с опорой на возраст от 14 лет и старше, но в скором времени в театральном искусстве захотели принимать участие ребята и младше. Сейчас студия насчитывает порядка 15 участников разного возраста от 10 лет и старше.

В группе присутствуют ребята с различными типами заболеваний: нейромышечных, опорно-двигательных, с нарушением психических и интеллектуальных функций, с ментальными особенностями. У большинства студийцев нарушены языковые и речевые функции, проблемы с сердечно-сосудистой системой, проблемы в самоорганизации, а также физические и внешние дефекты. В связи с глубиной нарушений практически все участники студии не работают, нигде не обучаются. Из-за таких, разных по форме и типам, заболеваний было решено провести двухмесячный блок тренингов, направленных на распределение навыков каждому человеку из группы. Была поставлена задача посредством групповых и индивидуальных упражнений выявить степень сформированности навыков каждого участника группы и возможности их дальнейшего развития. Исходя из этого, было проведено два больших блока занятий по актерскому мастерству и сценической речи. Для работы использовались традиционные методики из театральной педагогики, но в процессе занятий они адаптировались под потребности конкретного участника.

В занятиях по актерскому мастерству был использован метод подражания. Было важно научить ребят повторять за преподавателем различные движения. Упражнения такого типа подразделялись на несколько групп, направленных на передачу эмоций: страх, радость, горе, грусть. Здесь открылись первые проблемы: не все ученики были готовы отрабатывать материал, многие не понимали необходимости в погружении в состояние, не готовы были к длительной работе.

Когда мы вышли на уровень этюдного метода, то возникали проблемы с понимаем задач. Участники не могли решить, как они могут действовать в этюде. Им нужно было четкое утверждение со

стороны руководителя любой физической партитуры, которую они могли придумать, исходя из задач. Стало очевидно, что имеет место страх совершить ошибку, неготовность к импровизации. Из-за этого было принято решение сделать этюды на чувство музыкальной композиции и на реакцию различных звуков. С такими задачами ребята смогли справиться самостоятельно. После получения данного опыта участникам было предложено выполнить определенные задачи, но уже в атмосфере места действия. Ребята научились работать с разными задачами, но только с условием, что будет создана атмосфера или будет сопровождающий элемент.

В тренингах, направленных на сценическую речь, нам было важно научиться выходить на правильную подачу звука при помощи дыхательных приемов: развития диафрагмы и разных логопедических каскадов. В этом блоке участникам нужно было в основном повторять за преподавателем, из-за этого проблема уже возникла на этапе синхронизации звука между воспитанниками. Ее удалось решить только с помощью упражнений, когда ребята стали «подхватывать друг друга» по цепочке.

Основная проблема при создании особенного театрального коллектива состояла в том, что не все ребята могли ходить в студию на постоянной основе. Коллектив не является стабильным, набор остается открытым. Всегда приходили новые участники, их нужно было с нулевого уровня вводить в курс дела на тренингах для людей, которые хотели уже перейти к постановке художественного материала. Очень ограниченный временной режим работы студии не предполагает деление на группы. Чтобы обученные ребята могли реализовать свои умения, было принято решение начать ставить художественный материал, но таким способом, чтобы в процессе репетиции новые воспитанники смогли получить навыки, которыми уже многие владели.

Когда мы перешли к разработке спектакля, оказалось, что одни ребята хорошо могли запомнить физическую партитуру спектакля, но они не могли запомнить текст, а другие запоминали короткий текст, но из-за физических данных, связанных с ДЦП и с другими особенностями, не могли выполнять физический рисунок спектакля.

Вследствие этого было принято решение поставить режиссерскую читку и разделить ребят на роли, исходя из их возможностей. Также в работе над материалом было замечено, что многие из воспитанников не могут понять то, что читают, но когда преподаватель начинает объяснять смысл сцены, то замечается следующая проблема: у большинства участников свое понимание результата. Прорабатывать детали, искать сценический образ, давать оценку событию на сцене многие из особенных актеров не готовы. Исходя из этой проблемы, стоит предположить, что работа в особенном театре заключается в особом режиссерском подходе не только к постановке спектакля, но и в полноценной расстановке актеров, до мельчайших подробностей.

На данном этапе наша студия идет больше по пути экспериментального особого театра. Для многих из ребят эта лаборатория существует в большой степени как развлекательный досуг. Руководитель, в свою очередь, сейчас находится на этапе создания подходящей методики для работы с разными по типу заболевания ребятами с учетом того, что в студии нет нормотипичных актеров.

Опыт работы уже обозначил один из главных методических вопросов: нужны ли в таком сообществе нормотипичные актеры? С одной стороны, в показах студии принимают участие все участники без исключения, не прячась за сохранных актеров. Однако в целом качество материала остается условным. В такой ситуации сложно говорить о достижении художественного замысла, практически невозможны масштабные постановки. Очевидно, что необходим поиск особого материала, в котором художественный образ не будет искажаться из-за ограниченных особенностей актеров.

**Кошина Елена Игоревна**

*г. Минск,*

*Белорусский государственный университет культуры и искусства,*

*кафедра теории и истории искусства,*

*магистрант, 1 курс.*

*Научный руководитель –*

*кандидат искусствоведения, доцент*

**Климович Людмила Георгиевна**

## **ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ АКТЕРОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И РЕЧИ В БЕЛОРУССКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ ИСКУССТВ**

Деятельность инклюзивных творческих коллективов в стране – социально значимое явление, которое помогает сделать более доступным процесс включения людей с ограниченными возможностями в жизнь общества. Сфера художественной культуры способна создавать комфортные условия для самоидентификации и реализации людей, имеющих физические и ментальные ограниченные возможности, вовлекая их «не только в адекватную общественную жизнь, но и в полноценный культурный процесс, доступный обычным людям» [3].

На сегодняшний день в Беларуси существует несколько театральных коллективов, в которых работают артисты с нарушениями слуха и речи. Один из таких театров был открыт в Гомеле в 2019 году при Гомельском государственном машиностроительном колледже под названием «Театр тишины». Его задачей стало объединение слышащих и неслышащих актеров в интегрированные коллективы для совместной работы над спектаклями и различными постановками. Участники коллектива – студенты разных специальностей, которые проявили интерес к театральному искусству. Руководит инклюзивным театральным коллективом педагог дополнительного образования, режиссер Николай Соснин. «Театр тишины» осуществляет свою деятельность по нескольким направлениям: хореография, театр теней, клоунада, жестовая песня. В 2020 году «Театр Тишины» стал

победителем XII республиканского конкурса социальных проектов Social Weekend и был награждён дипломом I степени Главного управления образования Гомельского облисполкома. Инклюзивный театр также получил грант на постановку спектакля «Маленький принц».

В Минске на базе РДК им. Шарко также есть коллективы артистов, имеющих нарушения слуха и речи.

Профессиональную подготовку актеров с нарушениями слуха и речи в стране осуществляет Белорусская государственная академия искусств. В 2022 году она впервые выпустила курс актеров с нарушениями слуха и речи. Это был первый опыт работы академии со специализированным курсом. На сегодняшний день в академии идет работа со вторым набором слабослышащих актеров. В отличие от предыдущего курса, этот коллектив является инклюзивным: в него входят шесть студентов, четверо из которых – слабослышащие, а двое не имеют нарушений слуха и речи.

Вступительные испытания на специализированный курс включают в себя централизованное тестирование, экзамены по сценической/жестовой речи, вокалу, танцу и актерскому мастерству. В экзаменационной комиссии обязательно присутствуют сурдопереводчики.

Учебный процесс организован с использованием компьютерных технологий, на занятиях работают сурдопереводчики, преподаватели академии искусств также стараются осваивать язык жестов. Специальные дисциплины данных курсов включают в себя мастерство актера, исполнительское искусство, сценическую (жестовую) речь, сценическое движение, хореографию. Помимо специальных дисциплин студенты осваивают общеобразовательную программу по истории и теории искусств.

В ходе обучения специализированного курса уклон сделан на развитие физического аппарата студентов как основного их инструмента и средства выразительности. Комплексы двигательных упражнений являются базой в обучении людей с нарушениями слуха и речи, а пластика рук – это иллюстративно неотъемлемая составляющая всех инклюзивных спектаклей. Как отмечает исследователь в

области инклюзивного образования Н. Т. Попова, при организации театральной деятельности в инклюзивной группе целесообразно выстраивание работы «снизу-вверх»: «от движения – к мышлению и поведению. Работа, основанная на двигательных методах, может включать в себя глазодвигательные, дыхательные, перекрестные телесные упражнения» [1]. Поэтому сценическому движению на специализированных курсах уделяется большое внимание.

Репертуар первого набора слабослышащих студентов составили постановка «Скамейка» по карикатурам датского художника Херлуфа Бидструпа, отрывки из поэзии М.И. Цветаевой, рассказы А.П. Чехова. Со вторым курсом одной из успешных постановок куратор курса Е.А. Волобоев считает спектакль «Сирано де Бержерак». Преподаватель отметил, что несмотря на то, что студенты инклюзивного курса сейчас учатся только на втором курсе, они уже начали работу над дипломным спектаклем.

Стоит отметить, что инициатором открытия таких наборов и организации учебного процесса специализированных курсов в Белорусской государственной академии искусств является Евгений Алексеевич Волобоев, педагог, режиссер, бывший директор РДК им. Н.Ф. Шарко. Волобоев двадцать лет работал во дворце культуры, занимаясь с любительскими коллективами артистов, имеющих ограниченные возможности. В 2008 году его любительский коллектив неслышащих актеров театра «Дебют» принял участие в международном фестивале особых театров (первого этапа проекта «Доверие») в Санкт-Петербург со спектаклем-мюзиклом «Снежная королева»: «На протяжении всего действия звучала фонограмма, актеры раскрывали под нее рот и одновременно изъяснялись жестами, использовали сурдоперевод» [4]. На фестивале у артистов коллектива был отмечен высокий уровень пластической подготовки.

На сегодняшний день Волобоев преподает в Белорусской государственной академии искусств, занимается со студентами второго специализированного курса. Он признается, что студенты называют его «папой». Все учебные программы для специализированного курса в БГАИ разрабатывались Волобоевым.

Евгений Алексеевич преподает мастерство актера и отмечает, что на начальных этапах всегда необходим стандартный комплексный психофизический тренинг. В процессе обучения большой уклон сделан на развитие внутреннего темпо-ритма, пластики тела, так как она является природным языком слабослышащих и неслышащих людей. Педагог владеет языком жестов, поэтому спокойно общается и занимается со студентами без помощи сурдопереводчиков. Волобоев отмечает, что преподаватели при работе с такими студентами должны быть в первую очередь чуткими, понимающими, терпеливыми людьми.

Профессиональная подготовка актеров с нарушениями слуха и речи в БГАИ помогает сделать возможным включение людей с ограниченными возможностями здоровья в социум, делая доступным для них процесс получения образования и открывая возможности для реализации и самоидентификации. Обучение неслышащих актеров – пример качественного инклюзивного образования и социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в культурную жизнь страны.

### Литература

1. Вартанова В. В. Театральная деятельность в условиях инклюзивного иноязычного образования. // Дискуссия. 2017. № 7 (81). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-deyatelnost-v-usloviyah-inklyuzivnogo-inoyazychnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.03.2024).
2. Гомельские ведомости. URL: [https://newsgomel.by/archive\\_news/society/zvuki-tishiny-unikalnyy-inklyuzivnyy-teatr-sozdan-v-gomele\\_47885.html](https://newsgomel.by/archive_news/society/zvuki-tishiny-unikalnyy-inklyuzivnyy-teatr-sozdan-v-gomele_47885.html) (дата обращения: 17.03.2024).
3. Петров В. В. Инклюзивный театр и его роль в социокультурном пространстве (к проблеме специфики и художественного языка) // Сфера культуры. 2022. № 4 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnyy-teatr-i-ego-rol-v-sotsiokulturnom-prostranstve-k-probleme-spetsifiki-i-hudozhestvennogo-yazyka> (дата обращения 03.03.2024).
4. С особым вниманием – к «особому» театру: фестиваль «особых» театров «Доверие». URL: <https://ptj.spb.ru/archive/54/chronicle-54/sosobym-vnimaniem-kosobomu-teatru/> (дата обращения 10.03.2024).

*Лунгу Валентина Андреевна*

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,*

*кафедра пластической выразительности актера,*

*ассистент-стажер, 1 курс.*

*Научный руководитель –*

*доцент кафедры пластической выразительности актера*

*Бидная Елена Олеговна*

## **СВОБОДНОЕ ДЫХАНИЕ КАК ПУТЬ К ОРГАНИЧНОМУ СУЩЕСТВОВАНИЮ АКТЕРА НА СЦЕНЕ**

Дыхание играет важнейшую роль в свободном и органическом существовании актера на сцене. В актерском искусстве в процессе выполнения пластической нагрузки используется смешанно-диафрагменное дыхание, кроме того, дыхание является основой любого звукоизвлечения в речи или вокале.

В погоне за освоением сложных пластических рисунков многие забывают о роли дыхания в этом процессе, поэтому приобретение даже легких движенческих навыков для выполнения заданного упражнения бывает затруднено.

К. С. Станиславский сокрушался, что многие «не умеют пользоваться данным им природой физическим аппаратом. Мало того: они не умеют даже содержать его в порядке, не умеют развивать его. Дряблые мышцы, искривленный костяк, неупражненное дыхание – обычные явления в нашей жизни. Все это результаты неумелого воспитания и пользования нашим телесным аппаратом» [1. С. 21].

Актеру необходимо научиться чувствовать свое тело через дыхание, контролируя его и свободно управляя им. Важно научиться не только правильно дышать на уроках пластических дисциплин, но и с помощью дыхания снимать энергетические телесные блокировки, зажимы, которые «чрезмерно сокращают мышечные волокна» [2. С. 30].

Дыхание и двигательная активность тесно связаны. Иногда можно заметить, что актеры прекрасно двигаются, пластичны,



чувствуют музыку, ритм, но к концу сцены или танца задыхаются, выбиваются из сил. Причина – нарушение ритма правильного свободного дыхания.

Наиболее эффективно кислородный обмен происходит в нижней части легких, поэтому дышать надо глубоко – смешанно-диафрагмальным дыханием. Важно научиться соизмерять дыхание с двигательной активностью, дышать осознанно.

Техника дыхания важна также и для достижения высокого уровня профессионализма в актерском мастерстве. Если у актеров сбивается ритм дыхания, задерживается не по своей воле дыхание, их тела не будут свободными.

Задача педагогов обращать внимание студентов на тренировку дыхания в процессе разнообразных движенических нагрузок. Благодаря осознанному дыханию актер обретает способность контролировать свой ум, улучшать концентрацию внимания, что помогает ему существовать на сцене органично.

Синхронизированное дыхание актеров, работающих в едином ритме, помогает им создавать атмосферу на сцене, улучшать коммуникацию и взаимодействие. В пластическом спектакле дыхание актеров может быть рассмотрено как своеобразный диалог между ними. Дыхание актеров может быть согласованным или контрастным в зависимости от постановки и ситуации. В моментах сильной напряженности и эмоционального подъема актеры могут синхронизировать свое дыхание, чтобы создать ощущение единства и взаимопонимания. Напротив, в сценах конфликта или противостояния их дыхание может становиться несогласованным, подчеркивая напряжение и драматизм обстановки. Изменение ритма и темпа дыхания актеров может изменить атмосферу сцены. Быстрое и поверхностное дыхание может указывать на тревогу или беспокойство персонажей, в то время как медленное и глубокое дыхание может сигнализировать о спокойствии или контроле. Изменения в дыхании могут передавать эмоции персонажей: испуг, радость, гнев и другие. Посредством контроля над дыханием актеры могут усилить эмоциональную наполненность роли.

Принципы осознанного дыхания:

— Сознательность

На первом этапе мы сознательно концентрируем внимание на каждом вдохе и выдохе. Далее это должно перейти в навык.

— Глубина дыхания

Достигается благодаря использованию различных техник, чтоб улучшить кислородное снабжение организма. Важен как вдох, так и выдох, за исключением тех случаев, когда пауза или задержка дыхания оправданы предлагаемыми обстоятельствами или задачами.

— Ритм

Работа над созданием нужного ритма дыхания и умение им управлять.

— Контроль

Умение контролировать свое дыхание для достижения определенных эффектов, таких как уменьшение лишнего напряжения, повышение концентрации, достижение мышечной свободы.

На наш взгляд, правильное использование дыхания во время высокой пластической нагрузки в спектакле позволяет актеру контролировать свою физическую и эмоциональную составляющую, создавая убедительные образы на сцене. Также необходимо напомнить, что цель дисциплин пластического цикла – это воспитание пластической культуры актера. Об этом подробно написано в учебно-методическом пособии «Особенности обучения глухих и слабослышащих театральному искусству» [3] в главе, посвященной методике преподавания танца студентам с нарушением слуха. Но достичь этой цели без верной техники дыхания невозможно.

## Литература

1. Станиславский К. С. Работа актера над собой в творческом процессе воплощения. М.: АСТ, 2011.

2. Морозова Г. В. Пластическая культура актера: толковый словарь терминов. М.: ГИТИС, 1999.

3. Театральное образование глухих и слабослышащих актеров: учеб.-метод. пос. / Е. О. Багрова, Е. О. Бидная, И. М. Востров, А. В. Пичугина, Н. А. Филатова. М.: Спутник, 2018.

**Балушева Анна Сергеевна**  
г. Москва,  
Российская государственная специализированная академия искусств,  
кафедра мастерство актера,  
ассистент-стажер, 2 курс.  
Научный руководитель –  
доцент кафедры актерского искусства  
**Авшарова Юлия Юрьевна**

## **МОЯ ПЕРВАЯ РЕЖИССЕРСКАЯ РАБОТА С НЕСЛЫШАЩИМИ АКТЕРАМИ**

*Творчество – это постоянный поиск новых идей и решений.*

*В. Э. Мейерхольд*

Я расскажу о своей первой режиссерской работе с неслышащими непрофессиональными актерами – постановке спектакля по пьесе Нины Садур «Чудная баба».

В 2021 году я окончила Российскую государственную специализированную академию искусств, курс Анны Сергеевны Башенковой, и начала работать актрисой в театре Мимики и Жеста.

Мечтая о том, чтобы ставить спектакли и работать как педагог-режиссер с актерами, и понимая, что для такой работы профессиональных знаний нужно больше, я поступила в ассистентуру-стажировку. Но у меня были сомнения, смогу ли я, будучи глухой от рождения, ставить спектакли. В академии почти все педагоги и режиссеры слышащие. В театре Мимики и Жеста режиссеры тоже почти всегда слышащие. Редко бывают неслышащие режиссеры. Я решила провести опрос актеров театра Мимики и Жеста о том, готовы ли они работать с глухим режиссером. Я поговорила с десятью актерами разных поколений. Большинство из них считает, что общение с глухими режиссерами на жестовом языке очень удобно. При работе со слышащим режиссером обязательно нужен хороший переводчик, который понятно передаст информацию. Тем не менее они считают, что самое важное для любого режиссера, слышащего или неслышащего, понимать, чего он хочет добиться от актеров. Эти

ответы вдохновили меня, и я решила попробовать испытать свои силы в постановке спектакля.

В театре Мимики и Жеста много лет проводится международный фестиваль «Территория Жеста», где показывают профессиональные и любительские спектакли. Он заставил меня задуматься о постановке спектакля с неслышащими актерами в моем родном городе Нижнем Новгороде, чтобы показать его на следующем фестивале.

Борис Евгеньевич Захава в книге «Мастерство актера и режиссера» говорил о важности режиссерского понимания, «ради чего он ставит данную пьесу, что хочет он вызвать в сознании зрителя, в каком направлении хочет он на него воздействовать?» [1. С. 257]

Я выбрала пьесу Нины Садур «Чудная баба», во-первых, потому что в РГСАИ во время учебы в ассистентуре я играла главную роль в спектакле по этой пьесе, а во-вторых, это маленькое по объему произведение с небольшим количеством персонажей. Для первой режиссерской работы как раз удобно взять пьесу, где мало действующих лиц и несложный выбор реквизита и декораций.

Я предложила участникам молодежной ассоциации глухих Нижнего Новгорода сыграть в спектакле и показать его на фестивале.

Начало работы с актерами было таким: я прислала пьесу и попросила прочитать её. Мы задумались над формой спектакля, вспоминая слова Бориса Евгеньевича Захавы: «Искомое решение формы спектакля всегда лежит глубоко на дне содержания. Чтобы его найти, нужно нырнуть до самого дна — плавая на поверхности, ничего не обнаружишь!» [1. С. 266] Предстояла глубокая и вдумчивая работа над текстом и организация встреч с актерами. Необходимо было понять, какой будет идея спектакля (что я хочу сказать данным спектаклем) и какова будет сверхзадача (для чего мне это необходимо). Только после понимания этих двух вещей приходит ответ на вопрос, каким должен быть спектакль.

Важной частью работы с актерами было обсуждение, почему герои так поступают, так ведут себя, как относятся к другим героям, как чувствуют себя в разных ситуациях. Мы обязательно проговаривали, когда и где происходит действие в пьесе «Чудная баба», какая атмосфера там была и какие события связаны с этим временем.

Важным элементом в работе с неслышащими актерами является перевод текста на жестовый язык. Андрей Викторович Мекке, создатель и первый ректор РГСАИ, в книге «Театр глухих и для глухих» писал, что жестовая речь у каждого героя имеет свои особенности и о том, что жестовая речь в спектакли должна быть понятной для неслышащих зрителей. Например, в пьесе «Чудная баба» у главной героини Лидии Петровны есть такие слова: «Ах ты, птичка божия» [5]. Эта фраза непонятна зрителям. На сцене эту фразу мы меняли на «не понимаю». Я проверяла во время репетиций, поняли ли наши актеры текст. Я подробно объяснила им.

Следующий этап работы с актерами – выход на сцену. Андрей Викторович Мекке писал, что именно через мизансцену проявляется способность режиссера мыслить пластическими образами. После перевода текста я определила, где стоят герои и как перемещаются по сцене.

Затем мы работали над образами. Чтобы исполнители понимали лучше образы своих героев, я предложила каждому из них посмотреть фильмы, в которых могут быть персонажи похожие на их героев, и понаблюдать за их знакомыми.

Поначалу мы планировали провести тренинги с актерами, но не успели, так как времени оставалось мало из-за необходимости моего участия в репетициях спектакля «Ревизор» в ТМЖ. Пока я была в Москве, актерам приходилось самостоятельно репетировать без режиссера.

Свои планы и новые идеи мы всегда записывали в тетради, чтобы корректировать процесс постановки.

Костюмы мы подобрали в театре Мимики и Жеста и в РГСАИ, их я привезла в Нижний Новгород. Нашим актерам оказалось легче играть в костюмах.

За месяц до фестиваля мы пригласили нескольких зрителей посмотреть наш генеральный прогон. После него мы обсуждали с ними, что можно усовершенствовать в нашем спектакле, насколько ясна его суть, насколько понятны диалоги актеров на жестовом языке.

22 октября актеры в первый раз показали спектакль «Чудная баба» в Нижнем Новгороде. Это было очень волнительно, однако

сыграли они очень хорошо. Зрители остались довольны, и многие говорили, что это сложный спектакль для глухих людей.

1 ноября в Москве мы показали спектакль на фестивале «Территория Жеста». В итоге большая радость для нас: одна из наших актрис, которая играла Чудную бабу, получила награду в номинации «Лучшая актриса второго плана». Мы восприняли это как нашу общую победу.

После фестиваля «Территория жеста» я поняла, что могу взять на себя обязанности режиссера. Я хочу дальше ставить спектакли. Но чтобы улучшить навыки режиссера, нужно еще учиться мастерству театрального педагога и режиссера. Мне и коллективу не хватало удобной и постоянной сцены, чтобы спокойно репетировать. Артистам стоит посмотреть спектакли профессиональных неслышащих актеров, чтобы понять, что нужно делать на сцене, и, конечно, нужно заниматься актерским тренингом, беря за основу специальное учебное пособие по нескольким направлениям обучения неслышащих актеров [4].

### Литература

1. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера: учебное пособие. М.: РАТИ-ГИТИС, 2008
2. Театр глухих и для глухих (Противоречия, пробл., поиски): сборник статей / под редакцией А. В. Мекке. Л., 1989.
3. Станиславский К. С. Работа актера над собой. М.: АСТ, 2021.
4. Театральное образование глухих и слабослышащих актеров: учеб.-мет. пос. / Е. О. Багрова, Е. О. Бидная, И. М. Востров, А. В. Пичугина, Н. А. Филатова; под ред. Н. А. Филатовой. М.: Спутник, 2018.
5. Садур Н. Чудная бабу. URL: <https://proza.ru/2010/06/26/831> (дата обращения 5.03.2024).

*Кутович Ксения Андреевна*  
*г. Москва,*  
*Институт языкознания РАН,*  
*аспирант, I курс*  
*Научный руководитель –*  
*кандидат филологических наук, доцент*  
*Буркова Светлана Игоревна*

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
НАВЫКОВ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ В ОБУЧЕНИИ  
НЕСЛЫШАЩИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ  
СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**

Современный педагог, работающий с глухими и слабослышащими детьми, подростками и студентами, в своей работе сталкивается с необходимостью искать новые методы расширения словарного запаса новые способы объяснения грамматики русского языка. В данной статье мы проанализируем примеры форм работы, основанной на самой языковой ситуации, в которой находятся глухие и слабослышащие обучающиеся. Мы сознательно не используем здесь и далее перифраз «лица с нарушением слуха», поскольку нам важно задействовать то, чем обладает человек, чтобы видеть его не через призму его дефицита, а через призму того, на что нам полезно опираться при планировании работы с ним – жестовый язык. Как известно, практически каждый владеющий жестовым языком глухой или слабослышащий человек является билингвом, поскольку родился и развивается в среде звукового языка.

Говоря о школе, стоит сказать, что есть два полярных подхода к обучению глухих: чистый устный метод и обучение на жестовом языке. В XX веке доминировал чистый устный метод, при нем основным способом коммуникации педагога с учеником было голосовое общение с использованием дактильного алфавита. Поскольку грамматика жестового языка отличается от грамматики русского звукового языка отсутствием падежного изменения и согласования по роду, числу и падежу, чистый устный метод способствовал

усвоению грамматики письменного языка. Однако у радикального следования этому методу есть и слабые стороны. Жестовый метод обучения тоже не зарекомендовал себя как самодостаточный, потому умной мерой явилось билингвальное обучение, то есть обучение с переключением между звуковым языком и жестовым. РЖЯ принадлежит к языкам пространственно-визуальной модальности, однако зоны мозга (Брока и Вернике), полушарие, которые задействованы при обработке звукового языка, выполняют те же функции и с жестовым языком. Однако это знание не дает нам сделать вывод, что глухого и слышащего учить нужно одинаково, по одним методикам. К сожалению, в абсолютном большинстве школ для глухих и слабослышащих нет специализированных учебных пособий по развитию словарного запаса и навыков грамматики. Слышащих и неслышащих детей учат по одним и тем же учебникам. Педагоги вынуждены компенсировать это самостоятельным поиском методов и материалов, которые будут использовать в работе.

Не вызывает сомнений, что преподавание русского языка должно точно отвечать дефицитам, среди которых несвободное понимание содержания текстов, непонимание исторического контекста и коннотаций лексики, затрудненное владение грамматическими конструкциями. Это закономерно наводит на мысль, что большей результативностью в обучении неслышащих и слабослышащих может обладать методика преподавания русского языка как иностранного. С ее помощью педагог успешнее может подойти к желаемым целям: объяснить грамматику русского языка, расширить словарный запас посредством работы с текстами разных стилей и жанров. К сожалению, научной теоретической литературы, основанной на лонгитюдных исследованиях по этой теме до сих пор немного.

Отдельного внимания заслуживают труды Галины Лазаревны Зайцевой, сурдопедагога-новатора, активно изучавшего ситуацию билингвизма глухих. Также интересные наблюдения содержатся в работе Gordon S. Mitchell [5], который еще в 1982 году отмечал результативность педагогического подхода, опирающегося не только на использование педагогом жестового языка при обучении американских глухих детей английскому языку, но и на вдумчивый



компаративный анализ ASL (американского жестового языка) и звукового английского с целью установления зависимостей письменной речи от жестового языка, классификации ошибок и коммуникативной неудачи не как случайной, а как закономерного возникновения интерференции, то есть влияния одного языка на другой. Этот же тезис звучал и в работах Г. Л. Зайцевой [1; 2], защищавшей идеи билингвального подхода в обучении глухих детей. Внедрение этого метода было затруднено ранее не только из-за доминирования в педагогике чистого устного метода, но и из-за отсутствия у жестового языка статуса лингвистической системы, восприятия его как примитивного средства общения. (РЖЯ был признан «языком общения при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка Российской Федерации» [3] лишь в декабре 2012 года после утверждения поправок к 14-й статье закона «О социальной защите инвалидов».)

В статье «Developing Written Literacy in Deaf Children Through Analyzing Sign Language» [4] Carol Tane Akamatsu, Victoria A. Armour (1987) приведены методы, процедура и результаты исследования развития грамматических навыков двух групп глухих студентов за десятидневный срок. По истечении десяти недель студентам было предложено справиться с заданиями. Полученные данные позволили заключить, что динамика была сильнее выражена у группы студентов, изучавшей английский звуковой язык на жестовом языке с фокусом на характерных особенностях обоих языков.

Ознакомившись с результатами исследований иностранных коллег, мы нашли подтверждение тому, что исключение жестового языка из работы над освоением звукового не является полезным и внедрили в свою практику совмещение методики преподавания русского языка как иностранного со сравнительным подходом в обучении глухих грамматике русского языка, то есть мы на занятиях со студентами анализируем грамматику двух языков, делаем выводы относительно различий. Такой подход приносит в педагогическое взаимодействие, во-первых, принятие педагогом личности глухого или слабослышащего, его языкового опыта, во-вторых, мотивацию обучающегося на понимание второго языка через анализ родного.

Нами замечено, что у глухих и слабослышающих носителей жестового языка закономерно возникает влияние (интерференция) жестового языка на русский звуковой на разных уровнях: лексическом, морфосинтаксическом, семантическом и даже фонологическом.

На лексическом уровне интерференция проявляется в замещении словесных лексем специфическими жестами рта (mouth gestures). Жестами рта называются короткие слоги-слова, сопровождающие некоторые мануальные жесты в жестовой речи. Так, например, «ляп» или «ап» сопровождает мануальный жест ОДИНАКОВЫЙ, а также в выборе определенных слов, обусловленном смежностью лексики РЯ и РЖЯ. Иногда этот выбор может быть неудачным, поскольку в РЖЯ у жеста, соответствующего конкретному слову, может отличаться оттенок значения, а также слово в РЯ может иметь ограничения на сочетаемость.

На морфосинтаксическом уровне мы наблюдаем такие проявления интерференции, как несвойственный русскому звуковому, но свойственный жестовому языку порядок слов (например, в русском жестовом языке зачастую определяемое стоит перед определением), неразличение частей речи (в жестовом языке не принято различать класс наречий и прилагательных), неверный выбор грамматических категорий склонения, рода, числа, падежа, вида, инкорпорирование вопросительного слова в середину предложения, дублирование вопросительного слова.

На фонологическом уровне также видны следы влияния жестового языка: наблюдается разница в принципах членения высказывания на предложения, интонация в звуковом языке и в жестовом устроены неодинаково еще и потому, что в языках акустической модальности длительность фразы обусловлена дыханием, в то время как в жестовом языке артикулятором являются руки. Интересно, что дыхание тоже влияет на деление высказывания на отрезки-порции, но это деление не такое явное. На семантическом уровне мы замечаем закономерную ситуацию различия лексиконов двух языков. Случаи паронимии и омонимии, имеющиеся в русском звуковом языке, не всегда найдут отражение в русском жестовом.

Из описанного выше становится понятно, что строй русского жестового языка ближе к языкам иероглифическим, изолирующим, нежели к русскому звуковому.

Следовательно, студент, испытывающий сложности в освоении русского языка, вынужден преодолевать их при работе с учебными текстами. Ситуация осложняется тем, что бытовой язык относится к разговорному стилю речи, в то время как тексты художественной и научной литературы оперируют как иной лексикой, так и специфическими грамматическими конструкциями, непривычными для глухого студента.

Коммуникативный подход, постоянная работа на границе двух языков, повышение мотивации к чтению с опорой на зону ближайшего развития способны облегчить путь к овладению речью на высоком уровне.

Приведем примеры форм работы, которые зарекомендовали себя на наших практических занятиях со студентами театрального факультета Российской государственной специализированной академии искусств:

Пересказ прочитанного текста на РЖЯ одним человеком и последующее подробное письменное изложение содержания, увиденного другими студентами на русском звуковом языке.

Речевые игры, направленные на лаконичное выражение идеи и объяснение толкования слов.

Создание описательных видеороликов на жестовом языке по картинкам, последующее написание сочинений-описаний с задачей объяснить расположение и внешний вид объектов словесно.

Работа с образностью речи и пониманием художественной литературы посредством перевода на жестовый язык, который и выявляет смысловые несоответствия, оттенки значений.

Студенты порой не владеют эмоционально-выразительным пластом лексики русской речи в достаточном объеме. Если обычная фразеология вполне доступна для изучения посредством работы с соответствующим словарем, то синтаксическая фразеология устроена сложнее. Например, выражения «Всем пирогам пирог» или «Пришел и пришел» могут вызвать затруднения в интерпретации.

Однако никого из слышащих людей не учат этому отдельно, поскольку носителям языка очевидны значения подобных конструкций.

Написание текстов разных стилей в контексте решения кейсов, связанных с различными смоделированными ситуациями.

Научный текст, с одной стороны, не изобилует всем богатством русской речи, не задействует устаревшую лексику, однако трудности возникают и здесь. Несмотря на фиксированность и сдержанность этого стиля речи, студент может столкнуться с неумением отличать стилистику, поскольку в законах научного и официально-делового стиля есть много условностей, которые не проявлены в жестовом языке системно.

Таким образом, используя на практике несколько комбинированных методов, часть из которых описана в данной статье, опираясь на жестовый язык как на родной язык глухого обучающегося, мы можем обеспечить активный интерес со стороны студента, мотивацию на освоение нового и устойчивый результат.

### Литература

1. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с. (Коррекционная педагогика)
2. Зайцева Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих // Дефектология. 1992. № 4.
3. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 10.07.2023) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/1ae5b3cba1387bc6a74be25b53847685861a039d/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/1ae5b3cba1387bc6a74be25b53847685861a039d/)
4. Akamatsu, C. T., & Armour, V. A. (1987). Developing Written Literacy in Deaf Children Through Analyzing Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 132(1), 46–51.
5. Mitchell, Gordon S. “Can Deaf Children Acquire English? An Evaluation of Manually Coded English Systems in Terms of the Principles of Language Acquisition.” *American Annals of the Deaf* 127, no. 3 (1982): 331–36.

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

---

*Амосова Евгения Викторовна*

*г. Санкт-Петербург,*

*Санкт-Петербургский государственный лесотехнический университет*

*им. С. М. Кирова, преподаватель*

*Еремеева Анна Александровна*

*ГБУЗ Архангельской области «АОПБ»,*

*зам. главного врача по межведомственному взаимодействию,*

*кандидат медицинских наук, ассистент кафедры психиатрии СГМУ*

## **ЗАНЯТИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ КАК СПОСОБ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ**

В современном обществе вопросы реабилитации и социальной адаптации людей с ментальными особенностями становятся все более актуальными.

Их решение требует комплексного подхода и системных изменений как на уровне общества в целом, так и на уровне государственной политики, специалисты отмечают общее «увеличение числа больных психическими заболеваниями детей и подростков» [2]. Необходимо развивать более эффективные программы раннего выявления и профилактики ментальных расстройств, обеспечивать доступность качественной медицинской и психологической помощи, а также создавать условия для социальной интеграции и поддержки людей с ментальными особенностями в обществе.

Ментальные особенности включают в себя широкий спектр психических, неврологических и психологических состояний, варьирующихся от депрессии и тревожных расстройств до шизо-

френии и аутизма. Эти состояния могут серьезно ограничивать качество жизни индивида, а также влиять на его способность к социальной адаптации и участию в повседневной жизни.

Одной из главных проблем, по мнению О. А. Кислицыной, с которой сталкиваются люди с ментальными особенностями, является социальная изоляция [1]. Из-за стигматизации и недостаточной информированности общества многие люди с психическими расстройствами сталкиваются с отчуждением и отторжением со стороны окружающих. Это приводит к ухудшению их психологического состояния и затрудняет процесс реабилитации.

Одним из ключевых аспектов эффективной реабилитации и социальной адаптации людей с ментальными особенностями является создание условий для развития индивидуальных способностей и самовыражения каждого человека, а также предоставление возможностей для обретения новых навыков и умений.

В последние десятилетия все больше внимания уделяется использованию творческих дисциплин в качестве эффективного инструмента реабилитации. Роль творчества в жизни детей с психическими заболеваниями является постоянным предметом исследования и обсуждения в научно-медицинском сообществе [3, 4]. Занятия изобразительным искусством доказали свою способность стимулировать психологическое, эмоциональное и социальное восстановление у людей с ментальными особенностями.

— Психологический аспект творчества

Творческие занятия способствуют снижению уровня стресса и тревожности, повышению самооценки и улучшению настроения у людей с ментальными расстройствами. Рисунок позволяет выражать эмоции, освобождаться от негативных мыслей и переживаний, а также находить новые способы самовыражения.

— Развитие когнитивных навыков

Занятия изобразительным искусством требуют концентрации внимания, развития пространственного мышления, аналитических и творческих способностей, помогают улучшить память, внимание и мыслительные процессы, что важно для повышения качества жизни и социальной адаптации этих людей.

— Социальная адаптация и самовыражение

Творчество помогает находить общий язык с окружающими, раскрывать свой внутренний мир и устанавливать новые контакты. Работа над творческими проектами в группе также способствует формированию солидарности, взаимопонимания и взаимопомощи между участниками, что является важным аспектом социальной реабилитации.

В данной статье представлен опыт занятий изобразительным искусством, проведенных в детском, подростковом и взрослом отделениях, одним из подходов, которого является включение творческих дисциплин в образовательный процесс.

Участие в творческих занятиях положительно влияет на реабилитацию пациентов с ментальными особенностями. В частности, отмечалось улучшение навыков взаимодействия с окружающими и увеличение интереса к общению и социальной активности, повышение самооценки, развитие креативного мышления.

Рассмотрим несколько примеров заданий:

— Автопортреты. Задание нарисовать свой портрет помогает лучше понять себя, свои эмоции и внешний облик, а также развивает навыки наблюдения и реализма (рис. 1).



Рисунок 1 – Работы пациентов психоневрологического отделения.  
Автопортрет

— Эмоциональные рисунки. Задание нарисовать представления о разных чувствах, таких как радость, грусть, страх и т.д. Это помогает пациентам выражать свои эмоции и научиться распознавать их.

— Фантазийные рисунки. Задание выразить на бумаге собственные желания, мечтания. Это способствует развитию воображения.

— Коллективные проекты. Создание общих рисунков и ком-



позиций, где каждый добавляет свои элементы. Задание развивает навыки сотрудничества и коммуникации.

— Наблюдение за природой. Задание нарисовать, например, цветок, дерево или пейзаж за окном способствует развитию наблюдательности и восприятия окружающего мира (рис. 2).



Рисунок 2 – Работы пациентов психоневрологического отделения.  
Наблюдения за природой. Осенний пейзаж

— Выбор материала и техники по собственному желанию – это тоже является одним заданий. Возможность экспериментировать с различными материалами и техниками рисования, такими как акварель, масляные краски, уголь, мел и т. д. помогает расширить художественный опыт и выразительные возможности.

В предлагаемых заданиях важно учитывать индивидуальные потребности и интересы каждого пациента, создавая таким образом стимулирующую среду для их реабилитации и развития.

Интеграция творческих занятий в программы реабилитации становится эффективным инструментом, способствующим социализации пациентов, их самовыражению и психологической устойчивости. Этот процесс требует тесного сотрудничества педагогов изобразительного искусства с медицинским персоналом.



Преподаватели должны уметь сочетать педагогические методы с принципами психологической поддержки, понимать различные ментальные состояния и знать способы эмоциональной поддержки.

Медицинский персонал Архангельской клинической психиатрической больницы имеет специализированное образование и опыт работы с этой категорией пациентов. Врачи и психологи обладают глубоким пониманием различных психиатрических состояний и профессиональным знанием способов воздействия на когнитивные и эмоциональные процессы.

Представленный опыт проведения творческих занятий по изобразительному искусству и их интеграция в комплексные программы реабилитации в детском, подростковом и взрослом отделениях ГБУЗ АО «АОПБ» подтверждают значимость включения творческих дисциплин в реабилитационные программы для пациентов с ментальными особенностями. Этот подход не только способствует улучшению психологического состояния участников, но и облегчает их социализацию и интеграцию в общество. Дальнейшее продолжение работы в этой области может помочь более полно оценить потенциал представленного подхода и разработать эффективные методики работы с такими группами пациентов.

### Литература

1. Кислицына О. А. Социально-экономические факторы риска психических расстройств подростков // Социологические исследования. М.: РАН, 2009. № 8. С. 92–99.

2. Менделевич Б. Д. Особенности заболеваемости психическими расстройствами и расстройствами поведения у детей в Российской Федерации // Социальные аспекты здоровья населения. 2009. № 3.

3. Никифоров Г. С., Августова Л. И. Самооценка психического и социального здоровья // Практикум по психологии здоровья. СПб., Питер, 2005. С. 35-42.

4. Северный А. А., Шевченко Ю. С. Организационные проблемы системы охраны детского психического здоровья // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2013. Т. 13, № 2. С. 5–11.

**Платонов Петр Владимирович,  
Тендитный Антон Андреевич**  
г. Санкт-Петербург,  
Санкт-Петербургская академия художеств им. И. Е. Репина,  
архитектурный факультет, ассистенты-стажеры, 1 курс.  
Научный руководитель –  
кандидат технических наук, профессор  
**Останчук-Петровская Лианна Борисовна**

## **РАССМОТРЕНИЕ РАЗЛИЧИЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ВОССОЗДАНИЮ ХРАМА СПАСА НА СЕННОЙ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ В РАМКАХ ЛЕКЦИИ ВДВОЕМ**

Воссоздание исторических памятников является важным аспектом сохранения культурного наследия и поддержания связи с прошлым. Одним из таких значимых объектов является храм Спаса на Сенной в Санкт-Петербурге, который был взорван 1 февраля 1961 г.

Храм Спаса на Сенной в Санкт-Петербурге был одним из выдающихся религиозных сооружений столицы Российской империи. Его строительство началось в 1753 г. по указу Екатерины II и было завершено в 1765 г. Храм представлял собой выдающийся образец петербургского барокко. Его монументальные формы и декоративное оформление вписывались в архитектурный ландшафт города, придавая ему своеобразие и изысканность. Расположение на Сенной площади делало храм не только центром религиозной жизни, но и важным элементом градостроительного плана, акцентируя внимание на этом историческом пространстве Санкт-Петербурга.

Восстановление этого храма становится предметом внимания для историков, архитекторов и культурологов, вызывая интерес к различным методологическим подходам, которые могут быть использованы в этом процессе. В данной статье рассматривается процесс изучения различных методологических подходов в рамках дискуссионного формата лекции вдвоем. Каждый из рассматриваемых подходов имеет свои особенности и цели, и понимание их различий

позволит получить более полное представление о процессе реставрации и его значимости для культурного наследия.

На лекции, проводимой в формате диалога, рассматривается два основных подхода к восстановлению храма: подход архитектора и архитектора-реставратора. Первый подход, который предлагает архитектор, фокусируется на создании новых архитектурных конструкций, стремясь придать месту современный облик и функциональность. В то время как второй подход, предложенный архитектором-реставратором, ориентирован на сохранение и восстановление исторического наследия с учетом его аутентичности, сохраняя дух исторической эпохи.

Преподаватель архитектор-реставратор предлагает к изучению несколько методов работы с памятником, причем каждый из них имеет свою важную роль в процессе восстановления храма.

В частности, особое внимание уделяется консервации сохранившегося фундамента. Этот метод играет важнейшую роль в сохранении оставшихся фрагментов храма, предотвращая их дальнейшее разрушение и сохраняя их для будущих поколений. Консервация является фундаментальным этапом, без которого невозможно продолжить процесс восстановления.

Помимо этого, предлагается рассмотреть консервацию фундамента с сигнацией и докомпоновкой оставшихся фрагментов. Этот метод предполагает не только сохранение оригинальных элементов, но и их дополнение новыми деталями, без ущерба аутентичности и общему облику храма. Это позволяет использовать фундамент под новые нужды без утраты его исторической ценности.

Обсуждается также фрагментарная реставрация, которая направлена на восстановление отдельных наиболее значимых частей храма на примере ранее выполненных проектов. Этот метод позволяет восстановить характерные детали и элементы храма, придавая ему его исходный облик и структуру.

Необходимо также обязательно рассмотреть метод воссоздания. Это один из самых контроверсионных методов, требующий тщательного анализа и обоснования с точки зрения законодательных норм и исторических прецедентов. Воссоздание храма может быть

оправданным в некоторых случаях, особенно при значимой историко-культурной ценности утраченного сооружения.

В ходе дискуссии также анализируются различные подходы к взаимодействию с историко-градостроительной средой, которые предлагает архитектор. Необходимо вне зависимости от нормативно-правовых актов рассмотреть весь спектр возможностей воссоздания/переосмысления места Спаса на Сенной в контексте его роли в градостроительном контексте и системе доминант в исторически сложившемся облике Санкт-Петербурга.

Один из таких подходов – деликатная адаптация сохранившегося фундамента под нужды функционального или музейного использования. Этот метод не только предусматривает сохранение оригинальных элементов, но и их дополнение необходимыми деталями для оборудования руин к осмотру и интеграции в современный градостроительный контекст. Метод ландшафтного переосмысления позволяет сохранить исторический фундамент храма, но при этом приспособить его под рекреационную функцию, всегда имеющую место быть в центре крупного города.

Также рассматривается метод, заключающийся в интеграции сохранившихся частей храма в новое составное сооружение с преобладающей новой структурой. Анализируются аргументы как за, так и против такого решения, а также исследуется мировой опыт использования подобных методов. Важно выявить, какие именно аспекты могут быть важны для принятия решения о включении старых элементов в новую архитектурную доминанту и как это повлияет на восприятие исторической среды. Здесь следует отметить, что метод игнорирования исторического контекста также является полноценным даже в истории Санкт-Петербурга и формирует путём прецедента новые стандарты проектирования и городской градостроительной политики

И, наконец, описывается метод интеграции руин храма в новое составное сооружение при сопоставимых долях надстроенной части. В этом случае руины становятся неотъемлемой частью нового архитектурного ансамбля, сохраняя свой исторический смысл. Изучается, как такой подход может быть реализован с учетом пропорций

и баланса между старым и новым, чтобы создать гармоничное и целостное архитектурное пространство. Метод создания нового здания, учитывающего силуэт предшественника, позволяет отразить память места и переосмыслить его с учетом современных конструкций, материалов и так же последних тенденций современной архитектуры.

В результате дискуссии студенты получают анализ различных методов проектирования в историко-градостроительной среде, изучают возможности обоснования разных взглядов, учитывая исторические и законодательные нормы, чтобы сохранить историческую ценность храма и создать гармоничное архитектурное пространство.

Диалог между этими подходами способствует обогащению процесса восстановления и позволяет учесть различные аспекты исторической ценности памятника, его функционального использования и взаимодействия с современной средой. Важно учитывать как технические, так и эстетические аспекты, а также социокультурные и исторические контексты при принятии решений о методах воссоздания храма.

Подобная дискуссия также способствует сбалансированному подходу к сохранению исторической ценности памятника и его адаптации к современным потребностям и функциям. Она позволяет учесть разнообразные точки зрения и предложения, а также находить компромиссы и согласованные решения, способствующие сохранению исторического наследия и его актуализации в современном контексте.

В настоящее время судьба храма с позиции администрации города и архитектурной общественности видится весьма оптимистичной, поскольку храм Спаса на Сенной не выведен из состава объектов, подлежащих воссозданию, о чем нам также сообщил настоятель храма СПбГУ, выпускник Санкт-Петербургской академии художеств имени И. Е. Репина – отец Роман.

**Ван Инань**

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,*

*кафедра живописи и графики,*

*ассистент-стажер, 2 курс.*

*Научный руководитель –*

*кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин*

**Козлова Татьяна Владимировна**

**ВЛИЯНИЕ ФРИДЫ КАЛО НА ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД  
МОЛОДОГО ХУДОЖНИКА  
(АНАЛИЗ ПОСТРОЕН НА ЛИЧНОМ ПРИМЕРЕ АВТОРА)**

При формировании творческой личности художника важным является наличие вдохновляющего примера для подражания. На обучающегося художника воздействует его среда, получаемое художественное воспитание, но бывают особенные вдохновляющие художника примеры.

Я смотрю на мексиканскую художницу Фриду Кало с женской точки зрения. Я считаю, что художественное влияние Фриды Кало огромно. Ее работы отражают уникальный опыт и чувства женщины, заботу о своей идентичности и политических правах. В мире, где доминировали мужчины, Кало осмеливалась продемонстрировать свою боль и уязвимость.

Кало не только обеспечивает женскую автономию в искусстве, но и наделяет ее властью и свободой. Ее идеи получили широкое распространение и породили множество женских движений и феминистских идеологий, тем самым продвигая идею равенства и свободы женщин.

У Фриды Кало много очень влиятельных работ, большинство из которых автопортреты, посвященные переживаниям ее тела. Вот некоторые показательные работы:

— Автопортрет 1932 года. Это один из самых ранних автопортретов Кало и одна из ее самых выдающихся работ. В ней сочетаются мексиканский изобразительный стиль с находящимся под влиянием

европейского искусства стилем модерн. В этой работе образ Кало символизирует мексиканскую культуру, а ее одежда является витриной европейской моды.

— «Две Фриды» (1939). Эта картина разделена на две части, и два образа Кало выражают раздвоение ее личности. Один из образов, где Фрида одета в одежду в баварском стиле, представляет европейскую традицию, а другой, где она одета в традиционную мексиканскую одежду, представляет мексиканскую традицию. Эта работа представляет две культуры и личности через визуальные образы [2].

— «Сломанная колонна» (1944). Эта работа представляет собой автопортрет Кало, изображающий ее физическую болезнь. На картине ее тело поддерживается сломанной колонной, что отражает боль и нестабильность ее тела. Боль и страдания – вечные темы картин Фриды [1].

— «Что мне дала вода» (1938) полна волшебства, невообразимого и шокирующего: она также имеет название «Что я видела в воде». В разговоре со своим другом Жюльеном Леви художница объясняла, что это картина о течении времени, детских играх в ванне и грусти [1].

Эти работы полны ярких красок и эмоций, а также выражают ее глубокие размышления и самоанализ, в них передается жизненный опыт, что также является отражением духовного состояния Кало как независимого художника и личности. Эти работы являются компасом для свободного художника. Кроме того, эти работы передают различные эмоциональные переживания женщин, включая одиночество, глубокую привязанность, гнев.

Фрида Кало – художница, которая фокусируется на самовыражении, и ее работы являются частью ее собственного опыта и эмоционального состояния. Этот творческий подход глубоко вдохновил меня. Я превращаю свой личный опыт и наблюдаемые детали в творческие материалы, используя свою уникальную точку зрения и чувства. В работах обычно подробно изображаются детали женского тела, чтобы выразить понимание и уважение к женщинам. Я уделяю внимание деталям в моих картинах. Кроме того, использование цветов Фридой Кало вдохновило меня использовать более яркие

и живые тона в моих творениях. Она часто использует смелые и яркие цвета, чтобы выразить свои личные намерения, обогащая визуальные эффекты своих работ. Это также дает мне больше возможностей для воображения и творческого самовыражения, делая мои работы более уникальными и мощными. Что касается цвета и композиции, я использую более яркие и четкие цветовые схемы и соответствующие выражения линий, стремясь продемонстрировать уникальную композицию и творческий стиль.

Помимо работ Фриды Кало большой интерес представляет ее дневник, документирующий ее жизнь и внутренний мир. Этот способ выражения также глубоко вдохновил меня и повлиял на мой метод в творчестве. Стиль дневника Фриды Кало очень свободен, благодаря откровенному и чуткому эмоциональному восприятию жизни, в дневнике создается очень аутентичная и глубокую художественная атмосфера. Я также уделяю внимание записи своих эмоций и деталей жизни, интегрируя их в свои работы. Я научилась изображать и выражать эмоции благодаря дневнику Фриды Кало. В ее дневнике фиксируются ее боль, противоречия и внутренние переживания, эти эмоциональные подробности еще больше обогащают ее художественные произведения. И это вдохновило меня в творчестве в полной мере использовать личные эмоции и переживания, детальнее их выражать, давать зрителю почувствовать подлинность и глубину творения.

Наряды Фриды очень самобытны и смелы. В Мексике, в США или на собственной свадьбе она не ограничена светской средой, чтобы сохранять свои личные качества. Я использовала реальное событие, произошедшее в Китае, чтобы создать картину «Гвардия». Вдохновением для этой работы послужила реальная история китайской девушки по имени Чжэн Линхуа, которая подверглась кибернасилию из-за того, что покрасила свои волосы в розовый цвет. Из-за травли она совершила самоубийство. В этой работе я сохранила триггер события, изображая образ ангела с розовыми волосами. Уровень принятия женской одежды и нарядов в стране косвенно отражает уровень цивилизованности ее граждан. Эта ситуация проявила нетерпимость некоторых групп в нашем обществе. В то же время



девушка-самоубийца хрупка и недостаточно сильна. Образ ангела – благословение для розоволосой девушки, надежда на то, что ее душа обретет покой. Я хочу, чтобы моя работа дала силы другим девушкам, которые столкнулись с подобными ситуациями.

Жизненная сила Фриды и очень реалистичная манера изображения творческого объекта повлияли на создание скульптуры «Тучная земля». Вдохновением для этой работы послужила 18-летняя девушка, которую я встретила в реальной жизни. Она только что закончила среднюю школу и поступила в университет. Это новая глава её жизни. Моя работа выражает внутреннее тепло, позитив и «восхождение», а также внутреннюю борьбу и боль. В девушке я увидела свет жизни, необходимый для процветания и роста, мира в душе и спокойствия, теплую и добрую энергию для исцеления других.

Личный эмоциональный опыт Фриды оказывал большое влияние на ее творческий процесс. И я использовала свой опыт, чтобы создать инсталляцию «Солнечное сияние». Эта работа основана на моем личном опыте не сложившихся отношений. Прототипом образа является мой бывший молодой человек. Его костюм символизирует, что этот человек очень трудолюбив, что он способен справляться с повседневными проблемами. В работе использованы мультимедийные приемы, а также задействована сама художница, перевоплощающаяся в солдата в механической броне. Суть этой работы: каждый опыт позволяет нам расти и чему-то учиться, делая нас более целостными и сильными.

### Литература

1. Barbezat Suzanne. Frida Kahlo at home. London, 2016.
2. The Diary of Florida Kahlo: An Intimate Self Portrait edited by Carlos Fuentes. New York, 1995.
3. Chicago Judy, Borzello Frances. Frida Kahlo: Face to Face. London, 2010.
4. Hayden Herrera. Frida. A Biography of Frida Kahlo. New York, 1983.
5. Zamora Martha. Frida Kahlo: The Brush of English. San Francisco, 1990.

**Терехова Наталья Игоревна**

г. Москва,

*Российская государственная специализированная академия искусств*

*кафедра живописи, ассистент-стажер, 2 курс.*

*Научный руководитель – профессор*

**Полиенко Иван Алексеевич**

## **РАЗВИТИЕ ПРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МИРА У ЮНЫХ ХУДОЖНИКОВ**

*Задача преподавания рисования заключается  
не в выработке механических навыков,  
а в содействии всестороннему общему образованию  
и гармоническому развитию всех духовных сил человека.*

*Иоганн Генрих Песталоцци*

В начале обучения в ассистентуре-стажировке преподаватель РГСАИ профессор Олег Николаевич Лошаков привлек моё внимание к вопросу о том, что именно составляет процесс воспитания художника. В то время я еще не могла четко ответить на этот вопрос, однако стала активно искать ответ. Теперь я могу с уверенностью сказать, что ключевую роль в формировании эстетического восприятия играет способность к наблюдению.

На процесс формирования личности художника влияет окружающая действительность. Контекст ребенка: его место рождения, окружающие его люди, события, происходящие в его жизни — это влияет не только на характер, но и на его творчество. Отпечаток окружения явно прослеживается в цветовом и композиционном решении творческой работы, характере нанесения и стилистике мазка, в резкости штриха, а также в выборе темы. Важно также наличие врожденного таланта.

Процесс художественного творчества — это не только создание визуальных образов, но и передача смысловой нагрузки изображения, осознание своего места в пространстве, а также понимание взаимосвязи эмоциональных переживаний с внешними событиями и объектами.

И третья, наиболее важная сторона личности художника – степень потребности в творчестве, в самовыражении. Это начало диалога ребенка с окружающим миром. Материалы – цвета и формы – играют роль посредника в этом диалоге. Аналогичный процесс происходит, когда ребенок учится говорить. Здесь в процесс обучения включаются звуки, буквы, фразы. Основа пути художника – способность к наблюдению. На ранних этапах именно окружающая действительность, которую ребенок видит, слышит и обоняет, является главной опорой. Хотя это происходит неосознанно, именно в этот период формируется фундаментальный диалог с миром.

Советский педагог М.А. Рыбникова считала, что общение с миром природы является важнейшим фактором нравственного и эстетического воспитания и формирования гуманистической личности. Учитель один из важнейших людей в жизни ребенка. Он должен развивать в детях умение видеть и любоваться, тонко чувствовать мир природы и одновременно сказать об увиденном и прочувствованном точно и емко.

Природа, на самом деле, – лучший учитель, который воспитывает наш вкус, эстетическое чувство, образное мышление и вдохновляет на творчество. Искусство, в свою очередь, играет важную роль в воспитании и обучении детей, принося им радость. Когда дети рисуют предметы осознанно, понимая их происхождение и назначение, они чувствуют связь с природой и жизнью. Человек становится истинным художником, когда он любит природу, людей и все живое, видит красоту и гармонию в окружающем: «Прав А. М. Михайлов – один из крупнейших советских педагогов, говоря, что воспитание художника начинается с наблюдений за листьями клена, крыльями крапивницы и лепестками ромашки» [1. С. 43].

Очень важно с самых ранних лет обращать внимание ребенка на окружающий мир, формировать его отношение к природе. Это не всегда приятный и положительный опыт, однако важно уметь пробуждать в ребёнке интерес к жизни и изучению внешних явлений.

Никакие учебники не заменят систематического художественного образования с самых ранних лет. Много зависит не только от детского сада или школы, но и от родителей. Уроки рисования, лепки,

включенные в образовательную программу на начальных этапах, несомненно, вносят значительный вклад в развитие ребенка. «...На всю жизнь мне запомнилось первое посещение Третьяковской галереи. Отец повел меня туда, рассказал о произведениях Саврасова, Федотова, Верещагина. Потом купил репродукций, книг о художниках. Ему я обязан появлением интереса к искусству» [1. С. 42], – так вспоминает о своём детстве советский художник-педагог А. Д. Алёхин. Многие взрослые и утвердившиеся художники в своих записях, письмах или трудах делятся своим опытом. И особое внимание они уделяют детским впечатлениям и воспоминаниям.

Опыт и практика многих художников и педагогов показывают, что не существует единой универсальной системы художественного воспитания для всех детей. Каждый ребенок уникален, и его творческий путь формируется под влиянием множества факторов, включая внешнюю среду, внутренние таланты и личностные особенности. Особенно стоит учитывать сложившуюся современную обстановку и технологический прогресс. Ведь то, что работало с детьми предыдущего поколения, с современными детьми может не сработать. Именно поэтому методы воспитания должны подбираться более индивидуально, особенно в сегодняшнее время, когда так мало приходится бывать на природе.

Опираясь на опыт моих преподавателей – О. Н. Лошакова [2. С. 61-67.], И. А. Полиенко [3. С. 96-97], М. А. Смахтиной [4. С. 97-98], я хотела бы поделиться своим практическим опытом в работе с детьми.

Такой подход в работе сможет повысить эффективность обретения и развития творческих навыков, а также способствовать процессу укрепления уверенности учащихся в себе. Я использую следующие упражнения для развития воображения:

1. Рассказы по картинкам: Предложить детям придумать и рассказать историю, основываясь на серии случайно выбранных изображений или картин.

2. Игра «Что если?»: Задавать детям вопросы, начинающиеся со слов «Что если?», чтобы стимулировать их воображение. Напри-

мер, «Что если бы животные могли говорить?» или «Что если бы ты мог летать?»

3. Создание персонажей: Попросить детей придумать своего уникального персонажа, описать его характер, внешность и историю.

4. Мозаика из природных материалов: Собирать листья, палочки, камни и другие природные материалы и создавать из них мозаику или коллаж.

5. Музыкальная импровизация: Включать музыку и предлагать детям рисовать или танцевать в соответствии с тем, что они чувствуют в момент прослушивания.

6. Изобретение новых предметов: Попросить детей придумать и нарисовать предмет, которого еще не существует, объяснив, как он работает и для чего он нужен.

7. Создание комиксов: Дети могут создавать свои комиксы, сочиняя истории и рисуя персонажей и сцены.

8. Построение историй из слов: Выбрать несколько случайных слов и попросить детей построить вокруг них историю.

9. Игра в ассоциации: Начать с одного слова и попросить детей назвать первое, что приходит в голову в качестве ответа, создавая цепочку ассоциаций.

10. Фантазия на тему будущего: Предложить детям представить, каким будет мир через 100 лет, и нарисовать свои идеи.

В итоге, со временем каждый человек задается вопросами о своем месте в мире и своей собственной сущности. Искусство играет важную роль в этом процессе, являясь средством рефлексии и поиска ответов на жизненные вопросы. Художник, как никто другой, способен выразить свои мысли, чувства и внутренний мир через визуальные образы.

## Литература

1. Алёхин А. Д. Изобразительное искусство: Художник. Педагог. Школа. М., 1964.

2. Лошаков О. Н. Формирование творческой личности студента факультета ИЗО ГСНИИ // Образование, реабилитация

и формирование творческой личности учащихся с ограниченными физическими возможностями средствами культуры и искусства: материалы научно-практической конф. (Москва, 30 мая 2008 г.). М.: АПКиППРО, 2008. С. 61-67.

3. Полиенко И. А. Физическая ограниченность и творческая свобода // Художественное образование и наука (Arts Education and Science). 2015. № 2 (3). С. 96–97.

4. Смахина М. А. О подходе и методах: из опыта преподавания // Художественное образование и наука (Arts Education and Science). 2015. № 2 (3). С. 97-98.

*Хайрулина Анна Валерьевна*

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,  
кафедра живописи и графики, преподаватель*

**МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ «ПЕРСПЕКТИВА»  
В УЧЕБНОМ ПЛАНЕ  
ФАКУЛЬТЕТА ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ИСКУССТВ**

Поступая в Российскую государственную специализированную академию искусств, студенты факультета изобразительных искусств с первого курса приступают к изучению специальных дисциплин, в число которых входит и «Перспектива» (далее по тексту – Перспектива, Предмет). Предмет рассчитан на формирование у студентов навыков и умений изображения объемно-пространственного предметного мира и человека, овладение принципами перспективных построений.

Из рабочей программы следует, что Перспектива – это наука об изображении предметов в пространстве на плоскости такими, как их воспринимает глаз человека. Перспектива является прикладной наукой изобразительного искусства и его теоретической основой. Предмет включен в обязательную часть базового модуля учебного плана у художников-живописцев и художников-графиков и тесно связана с предметами специального цикла: «Рисунок», «Живопись», «Композиция» и др.

С первых занятий одной из главных задач обучения является «прививание художественного видения, чтобы наши студенты в своих полотнах могли осмысливать и передавать особенности и проблематику явлений современной жизни, выражать духовный мир людей и их чувства» [2. С. 220].

Некоторые студенты первого курса без четких структурированных знаний основ перспективы сталкиваются с проблемами в построении пространства в композиционных работах и учебных постановках. Как неоднократно отмечали многие преподаватели – профессора и доценты кафедры живописи и графики – в таких случаях

педагогу следует неустанно искать «...методические пути преодоления многих проблем – прежде всего – очень разную довузовскую подготовку наших студентов, необходимость выравнивания их понятийных представлений и практических навыков...» [3. С. 19].

Наиболее часто встречающиеся проблемы в изучении Перспективы:

- непонимание терминологии и порядка их применения;
- сложности в точной передаче формы, размера и пространственного расположения объектов;
- затруднения с созданием трёхмерных изображений;
- сложности в достижении гармоничного визуального эффекта из-за неправильного расположения объектов и деталей, вызывающих ощущение дисбаланса и неуравновешенности;
- недостаточные знания, мешающие полному раскрытию творческого потенциала обучающихся.

Для решения первой проблемы в раздел № 1 Предмета внесена обширная тема «Основные элементы перспективного изображения», изучению которой посвящаются первые несколько занятий первого семестра. Студенты знакомятся с такими терминами как картинная плоскость, плоскость горизонта, предметная плоскость, точка зрения, конус зрения, луч зрения, основание картины, центральная ось картины, линия горизонта, центральная точка схода и др. После теоретического изучения проходит практическое занятие-семинар, где обучающиеся поочередно на доске изображают схему с изученными терминами и определениями на основе пройденного материала.

Разрешению других названных выше проблем в изучении Предмета служат следующие разделы: перспектива прямой и плоскости, перспектива объема, перспективные масштабы, перспектива круглых тел, теория теней, зеркальные отражения и воздушная перспектива.

В одной из своих статей заведующий кафедры живописи и графики, доцент, заслуженный художник РФ, Комаров Н. Е. отмечал, что «...обучение предполагает полную оснащенность студентов художественными навыками и умениями, необходимыми и востребо-



ванными в их будущей творческой жизни» [1. С. 159]. При работе с перспективой важно учитывать не только геометрию пространства, но и освещение, цвет, фактуру и другие изобразительные средства. Это помогает передавать атмосферу, настроение и характер изображаемого объекта или сцены.

Профессор, заслуженный художник РСФСР, академик РАХ, Лошаков О. Н., подчеркивал, что во время уроков живописи и композиции педагог, «...желая доходчиво объяснить студенту ту или иную проблему или задачу, прибегает к ссылкам и примерам из истории искусства, к творчеству того или иного известного мастера, к конкретным произведениям живописного искусства» [3. С. 22]. Ввиду тесной связи художественных предметов («Рисунок», «Живопись», «Композиция») с «Перспективой», было решено ввести в содержание дисциплины новые темы: «Применение правил перспективы в изобразительном искусстве» и «Проверка перспективной правильности эскизов».

Во время занятий по первой теме студентам предлагается обратиться к работам известных живописцев и графиков, изучить их полотна с точки зрения использования ими перспективы и точного построения. В частности, обсуждается то, как художник при помощи пространственного размещения фигур, управлял взглядом зрителя, направляя его по всей плоскости изображения и обращал внимание зрителя на основных персонажей в картинах. Для расширения кругозора рекомендуется обратить внимание на построение перспективы в картинах художников разных эпох. На второй теме студенты используют полученные знания основ перспективы, проверяя свои учебные эскизы по Предмету. Работа с перспективой помогает определить основные элементы, установить акценты и сбалансировать композицию. Это позволяет обучающимся применять на практике все элементы теории перспективы.

Подводя итог важно отметить, что знания перспективы являются неотъемлемой частью обучения художников, поскольку они помогают создавать более реалистичные и выразительные произведения. Применение перспективы помогает создать иллюзию глубины на картинной плоскости, что делает картину более выразитель-

ной и привлекательной для зрителя. А правильное использование линейной и воздушной перспективы позволяет создавать реалистичные и гармоничные изображения, которые передают глубину пространства и объем предметов.

### Литература

1. Комаров Н. Е. Проблемы, методы и специфика преподавания в сфере инклюзивного образования в мастерской станковой графики РГСАИ // Искусство, дизайн и современное образование: материалы VII международной межвузовской научно-практической конференции. М., 2021. С. 158-166.

2. Корсун С. В. Эскиз – энциклопедия творческой работы и жизни художника // Искусство, дизайн и современное образование: материалы III международной межвузовской научно-практической конференции. М., 2017. С. 220-232.

3. Лошаков О. Н. Два потока педагогического познания // Искусство, дизайн и современное образование: материалы VII международной межвузовской научно-практической конференции. М., 2021. С. 19-24.

# МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ИСТОРИЧЕСКОМ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ

---

*Агабабян Денис Гургенович*

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,  
специальность «Музыкальное искусство», аспирант, 2 курс.*

*Научный руководитель –*

*кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории и истории музыки*

*Валитова Марина Галиевна*

## ЖАНР СОНАТЫ ДЛЯ БАЯНА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

В XX веке появление в оригинальном репертуаре для баяна жанра сонаты ознаменовало важный этап становления исполнительства на этом инструменте. Данный этап прежде всего связан с формированием педагогических и исполнительских традиций, развитие которых невозможно без появления крупных концептуальных жанров и педагогических школ [1]. Именно соната как оригинальный музыкальный жанр оказывает непосредственное влияние на профессиональное становление баяниста, формирует его высокохудожественный исполнительский стиль.

При рассмотрении истории развития сонаты для баяна прослеживается параллель, связанная с влиянием жанра на становление классической инструментальной музыки и инструментария в Европе. Форма сонаты с её оригинальной музыкальной логикой развития играла важную роль в формировании исполнительских и композиторских школ с момента возникновения в XVII веке. Так, в творчестве А. Корелли, достигшего общеевропейской известности

благодаря инструментальной музыке, сформировалась форма четырёхчастной сонаты. Вершиной предклассического периода стали сонаты И. С. Баха, в которых утвердилось трехчастное строение цикла и внутренние разделы сонатного аллегро [4. С. 190]. Законченное воплощение форма сонаты получила в творчестве венских классиков – Ф. Й. Гайдна и В. А. Моцарта [4. С. 81].

Параллельно с изменениями в жанре сонаты происходила эволюция самих музыкальных инструментов, в частности, клавишных. Появление фортепиано (на смену клавесину) обусловило завершение формирования жанра сонаты. В творчестве Л. В. Бетховена, автора 32-х фортепианных сонат, данный жанр становится центром масштабных философских обобщений и приходит к одной из высших точек эволюции.

В XX веке соната также оказала непосредственное влияние на становление исполнительской и композиторской школы для баяна.

Подчеркнем, в музыке для баяна жанр сонаты имеет важнейшее значение. Его развитие началось в годы великой отечественной войны. В 1944 году появилась Первая соната *h moll* в 4-х частях профессора Государственного музыкально-педагогического института имени Гнесиных Н. Я. Чайкина. Первая в своём роде, данная соната определила исполнительские, композиторские и педагогические тенденции на баяне на многие годы. Как отмечал создатель первой в СССР кафедры народных инструментов в Киевской консерватории М. М. Гелис, «баянисты делились на две категории: тех, кто сыграл Сонату Чайкина, и тех, кто мечтает ее сыграть» [5. С. 26].

В дальнейшем авторы, среди которых знаменитые исполнители и педагоги Н. Я. Чайкин, М. Н. Голубь, Ю. Н. Шишаков вновь начинают обращаться к жанру сонаты в 1960-е годы. Период затишья между первой сонатой и последующим развитием этого направления обусловлен отсутствием внимания к музыке для баяна со стороны профессиональных композиторов. К середине же 1960-х годов многотембровый, готово-выборный баян получает широкое распространение, его конструкция унифицируется благодаря московскому мастеру Ф. А. Фиганову, а также активно пропагандируется известным советским исполнителем Ю. И. Казаковым.

Однако наибольший расцвет жанра сонаты для баяна произошёл в 1970-е годы. Широкое распространение инструмента и развитие исполнительских школ обусловили педагогический запрос и потребность в крупных концептуальных жанрах в учебно-педагогическом репертуаре. В частности, переломным событием в баянной музыке стало сонатное творчество выдающегося композитора-баяниста В. А. Золотарёва. С тех пор и до настоящего момента ни один баянист в процессе обучения не проходит мимо его сонат. Так, Соната № 2, написанная в 1971 году по заказу заведующего кафедрой баяна и аккордеона РАМ им. Гнесиных профессора Ф. Р. Липса, вошла в сокровищницу баянного репертуара. Соната написана в стиле музыки венских классиков. Её первое название «Детская симфония в духе Гайдна» [2. С. 327]. Подчеркнем, это первый образец сонаты для готово-выборного инструмента.

Золотарёв использует в сонате обширный спектр регистров, применяет тремоло мехом. При этом Золотарёв отдаёт предпочтение в левой руке только выборной системе.

Позднее Соната № 3 В. А. Золотарёва в немалой степени определила вектор дальнейшего развития музыки для баяна. Кардинальная новизна данной сонаты заключается в применении современных техник композиции в баянной музыке, в частности додекафонии, оркестровости фактуры, технически сложнейшем музыкальном материале, доступном для исполнения только профессионалам высокого уровня.

Настоящие факторы обусловили внимание и профессиональных композиторов к музыке для баяна, в том числе к жанру сонаты. Среди них особенно выделяются А. И. Кусяков, А. Б. Журбин, Г. И. Банщикова, Е. И. Подгайц, К. Е. Волков, С. А. Губайдулина. Сейчас их сонатное творчество является неотъемлемой частью оригинального репертуара баяниста. Баянные сонаты начинают изучать в старших классах в ДМШ и ДШИ, затем продолжают совершенствоваться на уровне среднего специального образования и приходят к зрелому мастерству в исполнении в вузе.

Подчеркнем, что к жанру сонаты в музыке для баяна в первую очередь обращались именно педагоги-композиторы. Помимо

Н. Я. Чайкина, среди заметных педагогов-баянистов, писавших сонаты для баяна, заслуженный артист РСФСР В.М. Бонаков. В 1970-е годы им создана первая в мире Академическая школа игры на баяне. Среди его учеников такие выдающиеся исполнители, как Александр Крупин, Александр Ковтун, Иван Соколов, Дмитрий Ходанович, Андрей Дмитренко. Таким образом, педагогический опыт В. М. Бонакова отразился в его композиторской и методической деятельности, одной из основ которых стало сочинение оригинального сонатного репертуара для инструмента. Важной чертой его сонат стало использование полифонии в качестве ведущего принципа фактуры, что особенно проявилось в Сонате № 1, а также частое использование различных видов рикошета – характерный приём для сонаты «Портрет Паганини».

В ряду современных педагогов-баянистов ярко выделяется В. А. Семёнов, создатель современной школы игры на баяне, автор пяти сонат. Выпускники его класса – заслуженные артисты России Юрий Дранга, Анатолий Заикин, Юрий Шишкин, а также лауреаты престижных международных конкурсов Юрий Медяник, Александр Поцелуев, Геннадий Галицкий [3. С. 335]. Сонаты В. А. Семенова в полной мере раскрывают возможности инструмента, демонстрируют тембральные и фактурное богатство баяна.

Их педагогическая ценность обусловлена масштабностью музыкальных идей, богатством фактуры, тембра и ритма, а также применением всевозможных сонористических приёмов – различных видов тремоло, рикошета, вибрато, без которых становление профессионального баяниста невозможно. Соната № 4 – «FUSION», является ярким примером, демонстрирующим широкий спектр возможностей баяна.

Таким образом, интерес выдающихся педагогов и композиторов к жанру сонаты для баяна обусловил развитие исполнительских школ во второй половине XX века.

## Литература

1. Анисимов М. В. Музыкально-исполнительские традиции и преемственность как важный механизм аккумуляции и передачи

творческого опыта инструменталистов // Вестник МГУКИ. 2014. № 3.

2. Владислав Золотарёв: Дневники, письма, литературное творчество. М., 2021.

3. Вячеслав Семёнов: воспоминания о будущем // Сборник исследований, статей и информационных материалов. М., 2020.

4. Кюрегян Т. С. Форма в музыке XVII-XX веков. М., 1998.

5. Н. Я. Чайкину – 90 лет со дня рождения // Народник. 2004. № 4.

**Лю Сяхань**

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,*

*специальность «Музыкальное искусство»,*

*соискатель степени кандидата искусствоведения,*

*Научный руководитель –*

*доктор искусствоведения, профессор*

***Долинская Елена Борисовна***

## **ИЗ ИСТОРИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ. СЕРГЕЙ СЛОНИМСКИЙ – КОМПОЗИТОР И ПЕДАГОГ**

Сергей Михайлович Слонимский (1932–2020), выдающийся российский композитор, пианист, педагог, известен, прежде всего, как автор оперных партитур и крупнейший симфонист второй половины XX – начала XXI века. «Северный Леонардо» [1. С. 8], так называл его друг и коллега Роман Леденев, с самого начала пути тяготел к масштабным формам и идеям, совмещал в своей творческой деятельности разные сферы: композиция, исполнительство и педагогика.

Выпускник Санкт-Петербургской (в то время – Ленинградской) консерватории он сразу же обратил на себя внимание ярчайшими дебютами – «Первой симфонией» (1958), вокальным циклом «Песни вольницы» для меццо-сопрано, баритона и фортепиано на народные слова (1959) и, конечно, первой оперой «Виринея» (1967). В настоящих сочинениях композитор развивает идеи своих кумиров, петербургских композиторов-кучкистов XIX века, в первую очередь, М. П. Мусоргского, а также выпускников Петербургской консерватории XX века – Н. Я. Мясковского, С. С. Прокофьева, Д. Д. Шостаковича. Так, он обращается к русскому фольклору, опирается на традиции русской национальной мелодики, вплетая её в сложные полифонические формы, пишет сложноладовым языком, по примеру своих предшественников создаёт масштабные драматические полотна, размышляя о судьбах Родины.



Вновь же по примеру Сергея Сергеевича и Дмитрия Дмитриевича Слонимский учился сразу на двух факультетах: в 1955 году он окончил консерваторию по классу композиции О. А. Евлахова, в 1956 – по классу фортепиано В. В. Нильсена, затем учился в аспирантуре под руководством Т. Г. Тер-Мартirosяна. Объектом диссертационного исследования Слонимского стали все семь симфоний С. С. Прокофьева. Сложность темы заключалась в многоплановости, даже непредсказуемости прокофьевских партитур. Смелость – в обращении к музыке так называемого «врага народа» (после печально известного постановления 1948 года о формализме в советской музыке). Однако, изучая музыку Прокофьева с точки зрения стиля и формы, сам Слонимский много почерпнул в его опусах. Результатом исследования молодого автора стала книга «Симфонии Прокофьева. Опыт исследования». С тех пор научный интерес к симфониям Прокофьева не угасает.

С 1956 года Слонимский начал работать в родной консерватории вначале как преподаватель-почасовик, с 1967 года – как доцент на кафедре теории музыки. Сергей Михайлович вел гармонию и анализ музыкальных форм. С 1976 года Слонимский трудился как профессор кафедры композиции. Среди его учеников видные музыкальные деятели России – А. В. Вульфсон, А. П. Милка, дирижеры Ю. И. Симонов и В. А. Чернушенко, композиторы В. Кобекин, А. Танонов, Н. Хрущёва, а также американец Тимоти Данн, иранец Мехди Хоссейни и многие другие.

Неоценимый вклад в русскую музыкальную педагогику Слонимский внес как автор небольших эссе и крупных монографий по проблемам истории и теории музыкального искусства. Литературное творчество Сергея Михайловича освещает многие эстетические проблемы («Бурлески, элегии, дифирамбы в презренной прозе» [2], «Мысли о композиторском ремесле» [5], «Свободный диссонанс: очерки о русской музыке» [6]). Например, в «Заметках о композиторских школах Петербурга XX века» [3] Слонимский осветил традиции петербургской композиции и педагогики. Книга стала продолжением цикла лекций Слонимского «Композиторские школы Петербурга». Автор изложил принципы работы в классе по специаль-

ности «Композиция» таких композиторов как М. О. Штейнберг, В. В. Щербачев, Б. А. Арапов.

Стоит отметить монументальную монографию «Мелодика» 2018 года [4]. Автор прослеживает эволюцию мелодического мышления человечества от самых первых (доступных нам) образцов до современности. Появление «Мелодики» связано с тем, что Сергей Михайлович прочёл курс с одноименным названием в родной консерватории и настаивал, что если есть курс гармонии, полифонии, музыкальной формы, то нужен курс и главного выразительного средства музыки. Каждая из глав книги оканчивается практическим заданием, например, композиторам предлагается сочинить мелодию в определенном стиле, вокалистам и дирижерам хора – найти и спеть необходимый пример мелодии на заданную тему, инструменталистам – подобрать из музыкальной литературы необходимые образцы и сыграть на своём инструменте. Подробное практическое задание несомненно углубляет значимость настоящего труда, направляют научные поиски и творческую мысль молодых музыкантов.

Помимо прочего, автор выводит новое, современное определение объекта своей работы: «Мелодия – это величайшая тайна музыкального творчества, воплощение основы музыкального образа и музыкальной мысли произведения средствами индивидуально-неповторимого целостного динамического сопряжения различных тонов и ритмических длительностей одного, основного голоса произведения и его частей» [4. С. 13]. С одной стороны, данное определение демонстрирует приверженность традициям русской научной мысли, с другой – широту обобщения и глубину постижения избранного понятия.

Безусловно, вклад Слонимского в русскую культуру и искусство невозможно переоценить. Надеемся, что молодые музыканты как можно чаще будут обращаться к наследию великого русского композитора и педагога Сергея Михайловича Слонимского.

### **Литература**

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

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

3. Слонимский С. М. Заметках о композиторских школах Петербурга XX века. СПб.: Композитор, 2013.

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

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

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

*Исаева Арина Дмитриевна*

*г. Лобня,*

*ГБОУ СОШ № 9*

*учитель музыки, музыкальный руководитель*

## **ВОСПРИЯТИЕ ТЕКСТА МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ГРУППОВЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ**

Люди воспринимают мир по-разному. Восприятие действительности взрослого человека отличается от восприятия ребенка. Что же такое восприятие и почему оно так важно? Восприятие – это способность человека ощущать, понимать и чувствовать окружающий мир.

Музыка и звуки являются неотъемлемой частью происходящего вокруг нас. Музыканты и композиторы пытались передать в звуках музыкальных инструментов явления природы, чувства и переживания людей, их душевные состояния и настроения. Музыка получалась разная. От знаний, умений, опыта, таланта и восприятия действительности исполнителя зависит какие эмоции она вызовет в сердце слушателя.

Чтобы стать хорошим исполнителем, нужно долго и упорно трудиться. При этом очень важно, чтобы маленький музыкант понимал, о чем произведение, которое он исполняет. Часто бывает так, что учитель и ученик по-разному интерпретируют композицию, и тогда нужно выслушать мнение сторон, понять, насколько убедительно для слушателя звучит произведение, постараться проанализировать, а порой даже отложить на какое-то время исполнение, «дорасти» до него или отказаться вовсе. Сначала стоит узнать у ребенка, понятно ли ему содержание, есть ли незнакомые слова и каково их значение, по мнению ученика. Необходимо указать ребенку, какие слова являются главными в каждой строке и как развиваются события. Нужно обсудить, можно ли поменять слова или события местами, изменится ли сюжет или останется прежним. Возникает

множество трудностей, которые необходимо преодолеть. Могут быть неудобные согласные, которые даются ребенку с трудом, и все его внимание будет сосредоточено на них. Бывает, что сочетание звуков на определенной высоте вызывает неудобство и страх, что «нота не получится», тогда при замене слова или звуков ситуация может существенно поменяться, внимание ребенка переключится и его хватит на запоминание текста целиком.

К каждому ребенку с особенностями развития важно найти отдельный подход. Ребенок с нарушениями слуха может «подключать» мышечные ощущения, мышечную память, для него будет важно перед выступлением не только настроиться в музыкальном плане (распеться, «разогреть» мышцы, сделать артикуляционную гимнастику и самомассаж), но и проверить ощущения тела в костюме, платье, новой, непривычной обуви. Знание специфики нарушения и особенностей восприятия ребенка существенно облегчают работу педагога. Бывает нужно остановиться, пропеть или проиграть мелодию без аккомпанемента или, наоборот, послушать партию концертмейстера отдельно, проговорить текст в ритме или исполнить свободно, без опоры на нотный материал.

Нередко на занятиях встречаются дети с нарушениями зрения. Если ученик не видит, то в процессе обучения нужно активно использовать тактильные виды преподнесения материала. Важно помнить, что прикосновения – очень сложный вид контакта, и, если у вас с ребенком не выстроен определенный вид доверия, важно подключить взрослого, которому ребенок доверяет и который сможет верно донести информацию, полученную от вас. Когда разбирается текст песни или романса, нужно обращать внимание на недоступные понятия, проводить аналогии с более понятными вещами, опираться на слуховые или тактильные, а не зрительные образы. Если зрение нарушено, но ребенок может видеть, нужно заранее обговорить степень нарушения и в случае выступления на сцене без очков проверить ощущения и специфику перемещения и движений. Если есть техническая возможность, важно показать ребенку акустические возможности пространства, с разных мест «подать голос», искусственно создать шумы (шуршание, скрип сидений).

Часто можно увидеть хаотичные, не относящиеся к замыслу произведения движения. Они бывают связаны с зажимами в теле или с непониманием текста. Все дети разные: кому-то движения даются легко, их логика понятна ребенку, он с удовольствием придумывает их, опираясь на сюжет произведения. Бывает, что ученику сложно придумать, тогда нужно предложить несколько вариантов жеста, объяснить, почему именно они подходят к тексту в определенный музыкальный момент. Дальше лучше всего дать возможность исполнителю попробовать самому.

Часто музыка, написанная для сольного исполнения, перекладывается для ансамбля или хора. В таком случае необходимо прорабатывать произведение со всеми участниками коллектива. Занятия в больших группах, где более двадцати обучающихся, и в малых группах имеют свои особенности. Чаще всего в хоровых коллективах дети начинают обсуждение смысла песни на занятии, а продолжают за пределами класса. Важно дать им возможность осмыслить произведение, поделиться с одноклассниками, но при этом не упустить момент, когда формируется общее понимание. Если исполнение предполагает движения, то желательно продумать в какой момент и с чем они будут связаны. Совместный процесс пения с движениями детям дается не легко, а если нужно синхронное выполнение, потребуется отдельное разучивание и отработка, во время которой пение и движения нужно разделить, а сложные моменты проработать отдельно, порой даже индивидуально с некоторыми участниками. В случае, если необходимо выполнить сложное перестроение, где контакт глаз зритель-исполнитель будет разорван, нужно выбрать момент, когда дети не поют.

Тексты произведений важно подбирать с опорой на возраст, темперамент, знания, умения и навыки обучающихся. Творить музыку – это большое счастье. Качественное, красивое, трогательное за душу исполнение всегда высоко оценивается зрителями и музыкантами. Музыка должна быть понятна и любима в первую очередь исполнителем, тогда она найдет ключ к каждому сердцу

*Исаков Николай Александрович*

*г. Москва,*

*Российская государственная специализированная академия искусств,  
кафедра теории и истории музыки, аспирант, I курс,  
Научный руководитель –  
кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории и истории музыки  
Валитова Марина Галиевна*

### **ВКЛАД В. Н. БИКТАШЕВА В ОТЕЧЕСТВЕННУЮ ПЕДАГОГИКУ**

Творчество современного отечественного композитора и пианиста Валерия Надировича Бикташева (1963 г.р.) с каждым годом привлекает всё большее внимание исполнителей, слушателей и исследователей. Разносторонняя деятельность В. Н. Бикташева направлена на развитие отечественного искусства, а музыкальные опусы составляют заметную страницу в репертуаре для гитары.

Творческий путь В. Н. Бикташева начался в стенах Государственного музыкально-педагогического института имени Гнесиных, где он учился как пианист и композитор. История русской музыки знает множество примеров подобного пути становления композиторов XIX и XX веков: С. С. Прокофьев, С. В. Рахманинов, Н. К. Метнер, Д. Д. Шостакович, которые сформировались и как успешные исполнители-пианисты, и как крупнейшие композиторы. Окончив знаменитую «Гнесинку», Валерий Надирович работал в родном вузе концертмейстером, а также в разные годы трудился в Институте современного искусства, Академии хорового искусства имени В. С. Попова, Московском государственном институте музыки имени А. Г. Шнитке. Музыкант является автором учебно-методического пособия для концертмейстеров «Искусство концертмейстера. Основы исполнительского мастерства» (2014), а также регулярно приглашается в качестве лектора курсов повышения квалификации для пианистов.

Бикташев множество раз награждался дипломами («За подготовку лауреата», «Лучший концертмейстер», «За высокий профес-

сионализм и мастерство»). Он является членом всероссийской общественной организации «Союз композиторов России». Бикташев является лауреатом всероссийского конкурса имени А.П. Петрова (2007) (песня «Я твоё повторяю имя» на слова Г. Лорки и конкурса Новые песни России (2023) (песня «Письмо с фронта»).

Мастерство Бикташева в ипостаси композитора нашло отражение в музыке самых разных жанров – камерно-инструментальных и вокальных, хоровых, театральных, симфонических. Особое место занимают вокальные сочинения: песни, циклы миниатюр, хоры. Значительную часть его творчества составляют крупные жанры, такие, как опера или вокально-симфоническая поэма.

Многолетняя любовь В. Н. Бикташева к созданию вокальной музыки обусловлена тем, что пианист на протяжении многих лет работал в московских вузах преимущественно концертмейстером вокального класса. Композитор создал более девяти вокальных циклов. Его студенты проявляли большой интерес к новой музыке и с радостью исполняли вокальные опусы Бикташева, используя их в учебном репертуаре и в концертной практике.

Бесспорно, концертмейстер в классе вокала фигура важная, непосредственно влияющая на процесс обучения, ведь помимо занятий с преподавателем, у студентов всегда есть индивидуальные репетиции с концертмейстером. В эти часы проявляется разностороннее развитие и грамотность концертмейстера, его чуткость, интуиция и знание специфики такого «совершеннейшего музыкального инструмента» [2. С. 192] как человеческий голос (по выражению Н. К. Метнера).

Богатый опыт концертмейстера Бикташев задокументировал в своём учебно-методическом пособии «Искусство концертмейстера: основы исполнительского мастерства». Свой труд автор начинает с утверждения: «Я убежден, что в прекрасной совершенной музыке, Музыка с большой буквы, написанной гениальными и выдающимися мастерами, никогда не существует *одного* единственного правильного способа её исполнять, понимать, интерпретировать и выражать. Таких способов *всегда множество*, и это делает музыку прекраснее, разнообразнее, непредсказуемее, если хотите. Именно это



интригующее многообразие вносит ошеломляющую новизну в нашу музыкантскую жизнь» [1. С. 6]. Тем не менее, в своей книге Валерий Бикташев предлагает читателям «осознать некоторые закономерности существования музыкальной ткани, её развития и исполнения музыкантами разных эпох в разных стилях и жанрах» [1. С. 156]. В обозначенном контексте предпринята анализа «специфики концертмейстерской работы, участия концертмейстера в исполнительском процессе» [1. С. 156].

Помимо исполнительства важной частью деятельности В. Н. Бикташев создает инструментальную музыку для разнообразных исполнительских составов, среди его произведений пьесы и крупные сочинения для солирующих инструментов, камерные ансамбли, масштабные симфонические замыслы, в том числе симфонии, поэмы и концерты.

В. Н. Бикташев пишет музыку для исполнителей на самых разных инструментах. За годы его творческой работы созданы сочинения для виолончели, флейты, фортепиано, различных ударных инструментов, для балалайки, домры, баяна и гитары. Композитор сотрудничает с такими исполнителями, как Е. А. Рымашевская (вокал), Д. Ю. Татаркин (гитара), А. И. Загоринский (виолончель).

Особенно ценным видится создание В. Н. Бикташевым произведений для инструментов, академический репертуар которых только формируется, для которых не столь часто создавали произведения профессиональные композиторы. Д. Ю. Татаркин отмечает: «Инструмент должен пройти свой путь развития, совершенствуясь от простого к сложному. Одни инструменты этот путь уже прошли, у других всё ещё впереди» [3. С. 178]. В настоящий момент в контексте обозначенного процесса «можно с уверенностью сказать, что за последние несколько лет гитара сделала огромный скачок в развитии. Интерес к этому инструменту со стороны современных композиторов неуклонно растет» [3. С. 179]. В контексте наблюдаемого подъёма гитарного искусства важно создание оригинального репертуара, созданного с учетом фактурных и тембровых особенностей инструмента.

В начале XX века многие отечественные композиторы приходят к новым тембровым решениям. Б. В. Асафьев стал одним тех композиторов, кто проявил и оценил возможности и перспективы гитары. Академик Асафьев создал циклы миниатюр, а вскоре и концерт для гитары с оркестром (1939). Также гитарой интересовались и использовали её в своём творчестве И. Ф. Стравинский, А. М. Волконский, А. Я. Эшпай, А. В. Мосолов, В. Я. Шебалин. Рассматривая XX век, сегодня можно констатировать, что он «стал столетием интенсивного развития гитарного искусства, изменившим взгляд на выразительные и технические возможности исполнительства» [4. С. 262].

Сейчас Бикташев является одним из крупнейших композиторов, пишущих для гитары. Значительную часть его музыкальных произведений для гитары составляют как однородные ансамбли, так и разнообразные тембровые сочетания. Не владея гитарой, но при этом сочиняя для конкретного исполнителя, в партитуре «Романа-фантазии» В. Бикташев выразил благодарность Д. Татаркину за творческое участие при работе над произведением.

Валерий Бикташев использует богатство гитарных красок как в ее акустическом звучании, наиболее привычном в академической музыке, так и в варианте электрогитары. Этот инструмент заинтересовал композиторов-авангардистов во второй половине XX века. В своих сочинениях электрогитару используют: К. Штокхаузен, А. Пярт, Л. Бернстайн, Л. Сумера, Г. Бранка, А. Г. Шнитке, С. М. Слонимский. В поэме «О моей великой Родине» для большого симфонического оркестра В. Н. Бикташев предполагает универсального исполнителя, которому поручается партия как на классической гитаре, так и на электрогитаре с пометкой «rock», отсылающей к стилю с ярко выраженной ритмической энергией.

Крупные сочинения Бикташева для гитары, как поэма «Орфей», Соната, произведения с оркестром «Роман-фантазия» и «История любви», ставят перед исполнителем комплекс сложнейших задач и являются одними из тех «произведений-вершин», к изучению которых может быть направлен весь процесс обучения. Поэма «Орфей» выделяется своей масштабностью, кинематографичностью и богатейшей палитрой образов. В ней широко применяется система

лейтмотивов, что позволяет исполнителю мыслить симфонично и создавать крупную драматургическую концепцию исполнения. Поэма обладает признаками контрастно-составной формы: контрастом циклического типа (темповым, тематическим, ладотональным), самостоятельностью формы и мотивно-тематическими связями.

Поэма «Орфей» повествует о борьбе героя за счастье. И хотя его подвиг не увенчался успехом, но сама попытка — пример воли и благородства. Таким образом, в творчестве Бикташева проявляется одна из главных идей романтизма — стремление к идеалу и невозможность его достижения.

Образность поэмы раскрывается применением богатой палитры штрихов, особых приёмов и тембров. Некоторые из них: *tamb.*, *pizz. Bartok*, *percussion secco!*, *molto vibrato*, *arm art*, *rasgueado sordino*. Тонко выстроена нюансировка смены темпов от *andante* до *vivo*. Задействуется широчайшая для гитары динамическая шкала от *fff* до *ppp*. В трагическом сюжете автор приходит к симфоническому размаху возможностями камерного сольного инструмента, что символизирует силу личного высказывания.

Помимо грандиозных произведений у Бикташева множество лирических миниатюр «Признаний» для различных инструментальных составов от *solo* до оркестра. Опусы этого жанра для гитары насыщены полифоническими элементами и кантиленой, освоение которой на струнно-щипковом инструменте чрезвычайно важно с самых младших классов детской музыкальной школы до последних курсов вуза.

В обширном творчестве В. Н. Бикташева большая часть сочинений композитора остаётся ещё не исполненной, однако со временем музыка нашего современника найдёт самый горячий отклик в сердцах слушателей и взойдёт на мировую музыкальную сцену.

### Литература

1. Бикташев В. Н. Искусство концертмейстера. Основы исполнительского мастерства. СПб., 2014.
2. Долинская Е. Б. Николай Метнер. М., 2013.

3. Татаркин Д. Ю. «Роман-фантазия» В. Бикташева в контексте развития инструментального концерта // Искусство, дизайн и современное образование: материалы междунар. научно-прак. конференции. М., 2016. С. 177-188.

4. Финкельштейн Ю. А. Произведения для шестиструнной гитары отечественных композиторов XX века. М., 2023.

*Научное издание*

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ  
ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ ИСКУССТВ

Материалы IV открытой научно-практической конференции  
молодых ученых

г. Москва

Российская государственная специализированная  
академия искусств

28 марта 2024 г.

Сертификат соответствия № РОСС RU.AB51.HO5316

Подписано в печать 11.07.2023. Формат 60x90 1/16  
Печать цифровая. Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 6,25  
Тираж 500 экз. Заказ №

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

Отпечатано: Акционерное общество  
«Т8 Издательские Технологии»  
109316, Москва, Волгоградский проспект, дом 42, корпус 5  
Тел.: 8 (499) 322-38-30

ISBN 978-5-394-06064-9

