САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ

LI Научно-методическая конференция

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ



МАТЕРИАЛЫ
LI НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ,
АСПИРАНТОВ И СОТРУДНИКОВ

2024

Министерство культуры Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Самарский государственный институт культуры»

Подготовка кадров для креативных индустрий: вызовы и перспективы

Материалы LI научно-методической конференции
2 февраля 2024 года

Самара 2024

УДК [378:338.467.6]:004.771
ББК 74.58+60.8
П 44

Печатается по решению
редакционно-издательского совета института

Под редакцией С.А. Алашеевой

П 44 «Подготовка кадров для креативных индустрий: вызовы и перспективы», LI научно-методическая конференция (2024; Самара). Материалы LI научно-методической конференции, 2 февраля 2024 г. / Самарский государственный институт культуры. – Самара, 2024. – 120 с.
ISBN 978-5-88293-466-7

Сборник материалов научно-методической конференции, проходившей в Самарском государственном институте культуры в феврале 2024 года, отражает важные вопросы по определению наиболее эффективных организационных подходов и стратегий развития научной работы в вузах культуры. Уникальный характер и специфика учебных заведений культуры требуют учета изменяющихся потребностей современного общества и культурной индустрии.
Издание представляет интерес для научно-педагогических работников высшей школы.

УДК [378:338.467.6]:004.771
ББК 74.58+60.8

ISBN 978-5-88293-466-7

© Оформление. СГИК, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ОБРАЗОВАНИЕ И КРЕАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКЕ

Домнина С.В. Роль образования в развитии креативных
индустрий региона 7

Галактионова Л.А. Студенческий экскурсионный проект как результат
реализации технологии социокультурного проектирования в вузе 8

Курина В.А. Креативные технологии в подготовке
специалистов социально-культурной сферы 9

Салынина С.Ю. К вопросу о подготовке кадров
для креативных индустрий в высших учебных заведениях 11

Шерстнев А.В. Проектная креативная деятельность как средство
подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы 13

РАЗДЕЛ 2. ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА
В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Артамонова Л.М. Изучение истории как средство формирования
личности в духе национальных традиций и ценностей 15

Чиркова Н.В. Культурная медиация в контексте преподавания
дисциплины «История искусств» 17

Зайцева И.А. Формирование проектных компетенций у студентов
в процессе освоения курса «Этнокультурное проектирование» 18

Климкина Э.В. Задачи Центра карьеры при планировании карьеры
выпускника творческого вуза 19

Кузовенкова Ю.А. «Культура присутствия» в условиях неопределенности 20

Левин Я.А. Игровые технологии в курсе региональной истории
как механизм формирования гражданской идентичности 22

Медведева Т.В. Роль литературных дисциплин в формировании
творческих компетенций студентов 23

РАЗДЕЛ 3. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ
КАДРОВ ДЛЯ КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ

Григорьева В.Г. Профессионально ориентированный подход
в обучении иностранному языку 25

Назарова Н.В. Технологии преподавания иностранного языка
для профессиональных целей 26

Яценко Л.В. К проблеме интенсификации обучения
иностранному языку в условиях неязыкового вуза 27

РАЗДЕЛ 4. ОСНОВНЫЕ ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ВЕКТОРЫ СИСТЕМЫ
ПОДГОТОВКИ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Арутчева Д.Д. Графика моды как базовый навык будущего дизайнера
и художника по костюму 28

Гаврилова Л.В. Актуальные приемы текстильных техник в современном художественном
проектировании 30

Князева А.В. Особенности организации и проведения учебных занятий
со слушателями факультета дополнительного образования 36

Тяпков Д.Н. Лазерные технологии в декоративно-прикладном
творчестве 37

Иль Е.А. Приемы декоративной стилизации
в проектировании арт-объектов 39

Газизова А.Т. Современный взгляд на методику преподавания
дисциплины «Проектирование интерьера» 40

Воронков А.Н. Научно-методическое обеспечение процесса изучения технологии керамики студентами художественных специальностей 44

РАЗДЕЛ 5. ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ИНДУСТРИИ ПРАЗДНИКОВ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК

Малахов Н.В. Трансформация архетипа персонажа театрализованного представления как проблема жанра 46

Досекина А.Ф. Современные проблемы внедрения интерактивной модели в процессе обучения режиссуре праздничных форм 48

Докучаева М.Н. Высокий уровень образования как основа креативных индустрий 51

Автомонова Ю.С., Вандышева Л.В. Клуб общения для детей с ограниченными возможностями здоровья: организационно-методические аспекты 53

РАЗДЕЛ 6. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БИБЛИОТЕЧНОГО СПЕЦИАЛИСТА: ТРАДИЦИИ И НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

Вохрышева М.Г. Формирование института культуры как творческого вуза 55

Богданова И.А. Методические аспекты формирования профессиональных компетенций у бакалавров в рамках изучения дисциплины «Библиотековедение» 57

РАЗДЕЛ 7. ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Шишкин А.П. Система обучения народно-сценическому танцу в вузе: проблемы и перспективы развития 58

Аверина А.А. Роль историко-бытового танца в системе профессиональной подготовки студентов хореографических направлений 59

Андреева Т.Ф. Слияние классического и современного танца в балетных спектаклях 60

Кившенко Ю.А. Сценическая интерпретация народного танца в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов 62

Савикова Е.А. Влияние эмоционального интеллекта на деятельность педагога-хореографа 63

Лигостаева Н.Д. Биологическая обратная связь как вид здоровьесберегающей технологии 64

РАЗДЕЛ 8. ТЕАТР В КРЕАТИВНОМ КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Болотина Е.В. Развитие креативного мышления у студентов-режиссеров в процессе присвоения текста 66

Лазарева Е.А. Синтез речи, пластики и музыки в речевом спектакле 68

Орищенко С.С. Диалог как форма и способ бытия культуры в современном отечественном кинематографе 69

Ковалев С.Ю. Креативный тренинг актерской психотехники студентов-актеров первого курса 71

Суркова М.Ю. Техника речи и голоса: инструменты, средства и методы преподавания в любительском театре 72

Бакулева И.В. Поиск образной и зрелищной выразительности в работе над поэтическим текстом 74

Гончаров В.Н. Сценические эмоции и реакция функций организма 75

Бригаднов А.Е. Актер в современном театре: краска в палитре режиссера или полноправный сотворец спектакля? 76

Михайлов В.Н. Проблемы современного подхода в режиссуре авторских и народных сказок 78

Добросолец И.И. Креативные режиссерские приемы и акценты как способ сочинения спектакля 79

Петров В.В., Заварницына Н.М. Креативность инклюзивного театра и социализация личности 80

Евтух В.С. Трансформации образования и театра: креативность и инновации на пути к интеграции 82

РАЗДЕЛ 9. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Сигал И.М. Интерпретации оперных арий на основе литературных произведений в обучении вокалистов 83

Дятлова А.Г. Вокальные ансамбли в «Иоланте» П.И. Чайковского: особенности изучения в оперном классе 86

Ильвес Н.Э. Исполнительство – итог взаимодействия теории с практикой 88

Гладкова Р.З. Понятие вокальной культуры в классе сольного пения 89

Гордеева Н.В. Работа с текстом вокального произведения на иностранном языке 90

Долгушева А.В. Практико-ориентированный подход к занятиям в классе специального дирижирования как залог успешной деятельности хормейстера 92

Покшиванова Л.Б. Современные педагогические технологии в условиях ускоренного обучения хормейстера в рамках дополнительного образования 94

Юнек Е.В. Мир образов русской литургии «Запечатленный ангел» Родиона Константиновича Щедрина 96

РАЗДЕЛ 10. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В СФЕРЕ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА ОРКЕСТРОВЫХ СТРУННЫХ И ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Майтесян Т.Д. Методические аспекты постановки пальцев правой руки при игре на скрипке 98

Дрожников В.А. Артистизм как профессиональное качество музыканта-исполнителя 99

Смирнова С.С. Постановка дирижерского аппарата на начальном этапе обучения в классе дирижирования 100

Свитов В.И. Объективные основы музыкально-исполнительского искусства 102

РАЗДЕЛ 11. ГОСУДАРСТВЕННЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ КУЛЬТУРЫ И ТВОРЧЕСКИЕ ИНДУСТРИИ – КОНКУРЕНТЫ ИЛИ ПАРТНЕРЫ?

Гаранина К.П. Этика цифровых коммуникаций в креативных индустриях (на примере музейных институций) 106

РАЗДЕЛ 12. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ПИАНИСТА: СИНТЕЗ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

Васирук И.И. Лекция-концерт как форма популяризации классической и современной музыки 107

Семенов В.Т. Произведения С.С. Аксакова в концертной жизни Самарского государственного института культуры 110

Черняева А.Л. Памяти Виктора Екимовского: парадоксы творческих стратегий 112

Кришталюк О.А. О целесообразности применения системы «разрядной ритмики» в современном курсе полифонии 114

Лазанчина А.В. Особенности изучения дисциплины «Музыка второй половины XX – начала XXI веков» в условиях современного учебного процесса 117

Миловидова Н.С. Использование межпредметных связей при подготовке музыкантов-профессионалов в вузе культуры 119

ПРЕДИСЛОВИЕ

LI научно-методическая конференция «Подготовка кадров для креативных индустрий: вызовы и перспективы» сосредоточена на новых вызовах и изменениях в системе высшего образования: необходимость пересмотра образовательных программ, интеграция новых технологий, методик обучения и развитие навыков, которые будут востребованы на рынке; создание и развитие партнерских отношений между учебными заведениями и представителями креативных индустрий (совместные проекты, стажировки для студентов, гостевые лекции от профессионалов); развитие творческих и критических навыков студентов; цифровизация образования и международное сотрудничество на 13 секциях и 2 круглых столах. В числе участников нашей конференции преподаватели и ведущие специалисты учреждений культуры Самары и Самарской области, Пензы, Екатеринбурга, Сочи, Ижевска, Азербайджана и Китая.

Вузы культуры играют ключевую роль в сохранении и развитии культурного наследия, и научная деятельность в этих учебных заведениях не только способствует продвижению знаний и инноваций, но и создает основу для критического осмысления и развития культурных практик. Стимулирование студенческих инициатив в вузах содействует не только академическому, но и личностному развитию, а также подготовке квалифицированных специалистов, способных к инновационной деятельности и решению сложных задач в профессиональной сфере.

В связи с этим возникает вопрос по определению наиболее эффективных организационных подходов и стратегий развития научной работы в вузах культуры. Необходимо учитывать уникальный характер и специфику этих учебных заведений, а также изменяющиеся потребности современного общества и культурной индустрии.

В докладе проректора по научной работе Екатеринбургской академии современного искусства, кандидата культурологии, доцента В.Н. Поповой «Наука в вузах культуры и искусства: организационные подходы и траектории развития» звучит вопрос: есть ли наука в творческом вузе? И что может стать ориентиром для разработки эффективных стратегий развития научной работы в творческом вузе.

Заведующая кафедрой культурологии, музеологии и искусствоведения Самарского государственного института культуры, доктор философских наук, доцент Е.В. Бакшутова в своем докладе акцентировала внимание на разнообразии и рефлексии живых систем, которая может вдохновлять на поиск новых решений и обеспечивать устойчивость экосистем. Рефлексия позволяет осмысливать и анализировать результаты экспериментов и разработок, учиться на ошибках и достижениях, а также принимать обоснованные решения о дальнейших направлениях исследований.

Доцент кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения Самарского государственного института культуры Л.М. Савченко обратила внимание на музеи не только как хранителей истории, культуры и искусства, но активных участников сферы творческих индустрий. В докладе был проанализирован опыт проектной деятельности российских музеев, которые могут высту-пать для студентов как инкубаторы стартапов в области культуры.

Подробный анализ компетенций учреждений культуры был представлен в докладе профессора кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью Самарского государственного института культуры, доктора экономических наук С.В. Домниной. Особое внимание было уделено вопросу интеллектуальной собственности в сфере культуры, которая становится экономическим ресурсом наряду с данными.

Важная тема о системе обучения народно-сценическому танцу была поднята в докладе заведующего кафедрой хореографии Самарского государственного института культуры, профессора, заслуженного деятеля культуры Республики Южная Осетия А.П. Шишкина. Народно-сценический танец является одним из самых ярких и выразительных элементов национальной культуры. Он несет в себе глубокий смысл, историю и традиции многих поколений. В то же время он представляет собой динамично развивающуюся форму искусства, которая требует от исполнителей не только высокой технической подготовки, но и глубокого понимания культурного контекста. Это направление искусства не просто сохраняет культурную идентичность, но и продолжает развиваться, адаптируясь к современным реалиям и требованиям.

В эпоху глобализации, информационных технологий и межкультурного обмена вопросы воспитания и формирования гражданского самосознания становятся особенно актуальными. Декан театрального факультета Самарского государственного института культуры, кандидат филологических наук, доцент Н.М. Заварницына акцентировала внимание на роли вузов культуры в формировании патриотического сознания молодежи. Ведь именно здесь формируются будущие хранители и продолжатели национальной культуры, те, кто будет представлять культурное пространство страны.

Проректор по учебной
и воспитательной работе
С.А. Алашеева

РАЗДЕЛ 1. ОБРАЗОВАНИЕ И КРЕАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКЕ

Домнина Светлана Валентиновна
доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью СГИК

Роль образования в развитии креативных индустрий региона

Креативные индустрии сегодня развиваются быстрыми темпами. При этом Самарская область не является исключением. В 2022 г. здесь были проведены стратегические сессии, а в Кинеле открыта первая креативная школа.

Среди задач государственной политики в сфере развития креативных индустрий выделена в числе прочего задача совершенствования системы образования в данной сфере [1]. Действительно, образование затрагивает многие сферы человеческой деятельности, входит во многие показатели, отражающие и уровень конкурентоспособности страны и региона, и уровень и качество жизни населения как главного индикатора развития экономики. В частности, по данным 2021 г., если по индексу глобального благосостояния РФ занимала 70-е место, то по группе показателей, связанных с образованием, 22-е место. Для сравнения: в 2020 г. по индексу благосостояния страна находилась на 76-м месте, а по группе показателей, связанных с образованием, на 21-м, что свидетельствует о негативной тенденции в сфере образования [2].

Высок в РФ и уровень грамотности, рассчитанный в индексе человеческого развития (далее — ИЧР). В 2020 г. он составил 99,7%. По самому ИЧР наша страна занимала 42-е место, т.е. относилась к странам с очень высоким показателем. К сожалению, по показателю ИЧР в отчете за 2021/2022 гг. РФ занимает уже 52-е место, что говорит об отрицательной динамике [3; 4].

В своих исследованиях, посвященных развитию области культуры и культурных индустрий в РФ, информационное агентство InterMedia в качестве базиса развития культуры и культурных индустрий в блок-схеме сферы культуры выделяет образование и научные исследования [5]. На эти сферы всегда отдельно выделяются бюджетные ассигнования как в федеральном, так и в региональных и местных бюджетах. Кроме того, именно в образовательных и научных учреждениях создают и регистрируют объекты интеллектуальной собственности (в частности, среди 41 лучших изобретений России в первом полугодии 2021 г. образовательными организациями запатентованы 46% изобретений!) [6]. А ведь интеллектуальная собственность является не только фактором развития образования, но и бизнеса, региона в целом, а значит, и фактором роста благосостояния населения региона [7].

При оценке уровня креативности регионов сегодня модифицируют индекс Флориды. Так, авторы предлагают определять индекс креативности регионов РФ как среднее арифметическое индексов таланта, технологий, открытости, бизнеса и среды [8]. При этом при подсчете индексов таланта, технологий используются такие статистические данные, как доля занятого населения с ВО и СПО, прошедшего профпереподготовку, повышение квалификации в течение года, доля выпускников в численности принятых студентов, количество ДШИ, доля исследователей на 10 тыс. человек.

Несомненно, учитываются и показатели результативности работы студентов, школьников, изобретателей: победы во всероссийских олимпиадах (количество победителей на 100 тыс. человек), сумма выигранных грантов президента Российской Федерации, число заявок и выданных патентов на объекты промышленной собственности и др.

Крайне важно развивать те сферы образования, которые являются наиболее актуальными с точки зрения оценки перспективности развития отдельных отраслевых направлений на региональном уровне. Как известно, основными показателями оценки уровня развития креативных индустрий являются показатели:

- количества организаций,
- численности работников,
- суммарной выручки [9].

На основе средневзвешенной оценки этих трех показателей нами произведена оценка перспективности развития креативных индустрий на территории Самарской области. Полученные результаты показали перспективность развития следующих креативных индустрий:

- деятельность в сфере архитектуры, инженерного проектирования;
- деятельность по разработке компьютерных программ;
- рекламная деятельность;
- деятельность в области научных исследований;
- деятельность в области дополнительного образования.

Менее развивающимися сферами креативных индустрий в области являются следующие виды деятельности:

- деятельность в области ИТ;
- деятельность в области развлечений, отдыха.

Это объясняется тем, что многие специалисты в области информационных технологий либо уезжают работать в другие города и даже страны, либо работают там на дистанционной основе. По сути, возникает нехватка таких кадров в Самарской области. Однако в последнее время даже в непрофильных вузах Самары увеличилось количество бюджетных мест на направление подготовки «Информатика» (как уровня бакалавриата, так и магистратуры), поскольку информационные технологии занимают ведущее место в организации образовательного процесса по различным направлениям подготовки, в том числе в вузах культуры [10, с. 232–234]. Направления по туризму, социально-культурной деятельности представлены в вузах Самарской области точечно, не во многих учебных заведениях, причем бюджетных мест государство выделяет все меньше и меньше с каждым годом. В условиях санкций, пандемий и, как следствие, в условиях необходимости развития внутреннего туризма данные направления должны стать перспективными для государственного финансирования. Кроме того, они как раз тесно связаны с творчеством, культурой и искусством, а значит, и с креативными индустриями.

Таким образом, необходимо продолжать развивать те направления образования, которые связаны с перспективными в регионе направлениями креативных индустрий [11, с. 15-16]. Все это в конечном итоге приведет к повышению уровня образования в данных сферах, созданию объектов интеллектуальной собственности и коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности — главного фактора развития креативных индустрий.

Источники и литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 20.09.2021 N 2613-р «Об утверждении Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_39633/4f81bcb73c6d58757e4d96b9291cc109b179bc5c (дата обращения: 13.01.2023).

2. The Legatum Prosperity Index™ 2021 [Электронный ресурс]// Legatum Institute. URL: https://www.prosperity.com/rankings (дата обращения: 13.01.2023).

3. Human Development Report 2020 [Электронный ресурс]// United Nations Development Programme. URL: http://hdr.undp.org/en/2020-report (дата обращения: 13.01.2023).

4. Доклад о человеческом развитии 2021/2022. Резюме [Электронный ресурс] // United Nations Development Programme.

URL: https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021–22overviewrupdf.pdf (дата обращения: 13.01.2023).

5. Сфера культуры и культурные индустрии в РФ [Электронный ресурс]// InterMedia. URL: https://www.intermedia.ru/uploads/culture_research_analitika-2021.pdf (дата обращения: 13.01.2023).

6. 100 лучших изобретений года. Перечень изобретений, получивших правовую охрану и включенных в базу победителей номинации Роспатента «100 лучших изобретений России» за второе полугодие 2021 года [Электронный ресурс] // Федеральная служба по интеллектуальной собственности. URL: https://rospatent.gov.ru/content/uploadfiles/100-best-1p-2021.pdf (дата обращения: 15.01.2023).

7. Домнина С. В., Подкопаев О. А., Салынина С. Ю. Интеллектуальная собственность как фактор повышения благосостояния // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 11–3. С. 208–212.

8. Морданов М. А. Оценка уровня креативности регионов России: применение индекса Флориды в современных реалиях [Электронный ресурс] // Креативная экономика. 2022. Т. 16, № 6. С. 2093–2110. URL: https://creativeconomy.ru/lib/114829 (дата обращения: 13.01.2023).

9. Атлас креативных индустрий Российской Федерации [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-disk-public%3A%2F%2FkwuwUCI8Axf1StbKyNTI49MIQSXflrcW5uCEtu54tjd1UPN55tiPwxexkxtKqKN0skEAmkQ4kXOg0TR8ZsXayQ%3D%3D&name=Atlas_Russia_creative_industries.pdf&nosw=1 (дата обращения: 13.01.2023).

10. Салынина С.Ю Применение инновационных образовательных технологий при подготовке менеджеров социально-культурной деятельности с учетом требований ФГОС ВО (3++) // Интеграция требований ФГОС ВО (3++) и профессиональных стандартов при проектировании образовательных программ: новое содержание и качество образования: материалы XLVI науч.-метод. конф. / под ред. М.Н. Мысина. Самара: СГИК, 2019. С. 230–236.

11. Наумова О.С., Алашеева С.А. Поиск новой стратегии развития регионального творческого вуза в условиях глокализации // Сфера культуры. 2021. № 4 (6). С. 13–23.

Галактионова Людмила Александровна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью СГИК

Студенческий экскурсионный проект как результат реализации технологии социокультурного проектирования в вузе

В настоящее время социально-культурное образование ориентировано на развитие инновационных форм подготовки кадров и тесную интеграцию с работодателями. ФГОС ВО по направлению подготовки «Социально-культурная деятельность» охватывает большую сферу практической работы учреждений культуры и досуга и имеет ярко выраженную социальную направленность [1].

В группе профессиональных компетенций образовательного стандарта особое место занимает проектная деятельность. Социально-культурное проектирование является инновационной деятельностью, так как нацелено на преобразование идеи в социально-культурный продукт. Поэтому проектная деятельность является одним из актуальных направлений современных педагогических технологий.

Проектный тип задач профессиональной работы в учебном плане направления подготовки «Социально-культурная деятельность» определяет овладение навыками разработки и внедрения социально-культурных проектов, применения основных инновационных технологий в проектировании, организации деловых коммуникаций.

Проектирование является интерактивным методом обучения. В его основе лежит развитие познавательных, творческих навыков студентов, умений самостоятельно конструировать и интегрировать знания, ориентироваться в информационном пространстве, планировать деятельность, осуществлять целеполагание и самоанализ. Метод проектов предусматривает решение конкретной проблемы с использованием различных методов и интегрирования знаний из разных областей науки и творчества и всегда ориентирован на самостоятельную работу учащихся — индивидуальную, групповую [3].

Организация практической работы студентов в форме проектной деятельности позволяет сформировать умения самостоятельно конструировать и интегрировать знания из различных областей гуманитарных наук. Формирование у студентов опыта проектной деятельности осуществляется путем включения метода проектов в процесс изучения различных дисциплин учебного плана, курсовых исследований, реализации творческих проектов при прохождении практик, а также участия в фестивалях, конкурсах, конференциях.

В вузах культуры реализуются преимущественно проекты художественно-творческой направленности (спектакли, культурно-досуговые и тематические программы и др.), в меньшей степени — проекты научно-исследовательского характера. Экскурсионные проекты предполагают исследовательскую деятельность: работу с научной литературой и другими источниками информации [2].

Создание экскурсионных проектов также позволяет сформировать и актуализировать необходимые в культурно-просветительской, научно-исследовательской, педагогической деятельности общекультурные и общепрофессиональные компетенции, среди которых — способность логически верно, аргументированно, ясно строить свою речь, использовать навыки работы с информацией из различных источников, применять методы, положения, знания из различных областей социальных и гуманитарных наук, а также совершенствовать навыки публичного выступления перед аудиторией, поддержания интереса и внимания слушателей. Процесс создания экскурсии предполагает опору на знания, привлеченные из отечественной и всемирной истории, краеведения, источниковедения, историографии, истории искусства и др. Данная особенность делает проектное задание по подготовке экскурсии актуальным с точки зрения реализации межпредметных связей [3].

В последние годы студентами направления подготовки «Социально-культурная деятельность» Самарского государственного института культуры разработаны успешные экскурсионные проекты. Они составлены в рамках дисциплин «Экскурсионно-просветительская деятельность», «Технологии туристско-рекреационного проектирования и освоения территорий», в выпускных квалификационных работах. Апробация этих проектов проведена в ходе мероприятий воспитательной работы со студентами института, на преддипломной практике в различных учреждениях социально-культурной сферы, а также на областной и вузовской студенческих конференциях и других фестивалях и конкурсах.

Студенческие экскурсионные проекты активно включаются в план воспитательной работы кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью и факультета культурологии, социально-культурных и информационных технологий. Сложилась традиция проведения ознакомительной экскурсии по институту старшекурсниками для студентов первого курса. Данный проект ежегодно передается новым студентам и обновляется ими (добавляются различные интерактивные элементы). В прошлом учебном году такая экскурсионная программа называлась «История дома губернатора» и была проведена для первокурсников разных факультетов СГИК. Также студентами третьих и четвертых курсов проведены экскурсии для первокурсников: «Куйбышев в годы Великой Отечественной войны» (15.10.2022 г.)

по улице Фрунзе, «Мистическая Самара» по улице Фрунзе, Некрасовская, Ленинградская (18.05.2023 г.), «В самое сердце Самары» по арт-объектам и улице Ленинградской (21.12.2023 г.).

Апробация студенческих экскурсионных проектов на мероприятиях института способствует профессионально-трудовому, духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию, формированию корпоративной культуры. На ступени получения профессионального образования студентам важно увидеть общественно значимую работу внутри своего направления подготовки.

Студенческие экскурсионные проекты применяются и в более широком масштабе деятельности института. Так, в 2023 г. студенты направления подготовки «Социально-культурная деятельность» были привлечены к организации и проведению экскурсионной программы «Дом губернатора» для слушателей факультета дополнительного образования Самарского государственного института культуры. Также в октябре 2023 г. провели экскурсию по селу Ширяево Ставропольского района Самарской области для участников форума «Созвучия Поволжья: культурная точка роста».

В 2021 г. в конкурсе предложений (творческих научных работ) студентов «Развивая туризм — развиваем Россию!» (организаторы — Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации и Общенациональный союз индустрии гостеприимства) приняла участие выпускница Т. В. Плотникова с темой «Виртуальная экскурсия как средство развития туризма». Также в разные годы от Самарского государственного института культуры представлялись экскурсионные проекты на областной фестиваль «Новое поколение экскурсоводов».

На секции «Актуальные направления туристско-экскурсионного обслуживания» ежегодной научно-творческой конференции студентов Самарского государственного института культуры студенты разных курсов презентуют авторские экскурсионные проекты. Призовые места занимают и на секции «Туристическая привлекательность регионов России» Самарской областной студенческой научной конференции.

Апробация студенческих экскурсионных проектов на преддипломной практике осуществлялась на базе музеев, культурно-досуговых центров, учреждений дополнительного образования и туристических фирм. Данный опыт способствовал закреплению и совершенствованию профессиональных компетенций выпускников, формированию конкурентоспособных личностей в условиях современного рынка труда.

Можно определить перспективные направления применения студенческих экскурсионных проектов как результата технологии социокультурного проектирования в Самарском государственном институте культуры. В учебных планах нового профиля «Проектирование в сфере культуры и туризма» 2021 и 2022 гг. набора более широкий спектр дисциплин, в рамках которых возможна реализация экскурсионных студенческих проектов. Среди них «Этнокультурный туризм», «Проекти-рование в сфере культурного туризма», «Технологические практикумы социально-культурной деятельности», «Туристско-экскурсионные маршруты России». Также можно запланировать участие студентов с экскурсионными программами в профориентационной деятельности института и организацию студенческого кружка.

Таким образом, создание и апробация экскурсионных проектов не только способствуют достижению учебных целей, но и позволяют реализовать студентам свой творческий и научный потенциал, осмыслить практическую значимость технологии социокультурного проектирования.

Источники и литература

1. Григорьева Е. И. Проекти-рование как основа формирования профессиональных компетенций студентов специальности социально-культурная деятельность // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 175. С. 106–113.

2. Гусев А. Ю. Студенческий экскурсионный проект в области хореографического искусства как результат реализации технологии социокультурного проектирования в ВУЗе // МНКО. 2021. № 5 (90). С. 130–133.

3. Кузина Н. В. Студенческие проекты музейных экскурсий как пример междисциплинарных проектов по заказу работодателя // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 4 (48). С. 199–204.

Курина Вера Алексеевна
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью СГИК

Креативные технологии
в подготовке специалистов социально-культурной сферы

В современном стремительно изменяющемся мире, где технологические и цифровые преобразования занимают все большее пространство, повышается роль креативных индустрий, а в связи с этим и квалифицированных, интеллектуально подкованных специалистов. Возрастает значение образования, занимающегося подготовкой профессионалов для этой сферы экономики. Хотя социальный заказ не всегда отражает востребованность в креативных и способных неординарно мыслить выпускниках вузов, система высшего профессионального образования в своих учебных планах, а соответственно, и в содержании учебных дисциплин предусматривает креативную составляющую.

Проблема подготовки таких специалистов интересует многих отечественных и зарубежных авторов. Систематизация исследований создает условия для обобщения теоретико-методологического опыта, который позволяет использовать анализ эмпирических изысканий для разработки понятийно-терминологического поля рассматриваемой темы.

А. Басков, А. Чумиков рассматривают в своих публикациях креативные технологии и представляют их характеристику; Н.Н. Филиппова раскрывает вопрос формирования рынка креативных технологий; в работе Н.В. Лисовенко высказано мнение о креативной педагогической технологии; К.Р. Кузьмов показывает возможность использования креативных технологий в образовательной сфере; А.А. Маслак, А.Д. Рубкин, Т.С. Анисимова и С.А. Поздняков в своей статье подчеркивают возможность использования креативных технологий не только для формирования определенных способностей, но и для их мониторинга.

Креативность как характеристика личности в век цифровизации и бурного развития технологий становится неотъемлемой составляющей высококвалифицированного специалиста любой производственной сферы. Особое значение креативность имеет для социально-культурной деятельности, так как в настоящее время все чаще создаются и реализуются социальные проекты федерального и регионального уровня, отличающиеся по своему содержанию и идеи от традиционного понимания культурно-досуговой программы.

Подготовка специалистов социально-культурной сферы предполагает разнообразные подходы к организации и реализации процесса обучения, также существенное внимание уделяется неординарным заданиям по ряду профильных дисциплин и проектной деятельности не только по соответствующим курсам, но и по большинству предметов учебного плана.

Разнообразить образовательный процесс студентов направления подготовки «Социально-культурная деятельность» можно с использованием современных технологий обучения. Учитывая важность развития креативных способностей обучающихся, необходимо использовать в профессиональной подготовке будущих специалистов креативные технологии.

Раскрывая вопрос использования креативных технологий в подготовке будущих специалистов социально-культурной сферы, обратимся непосредственно к понятиям «креативность», «креативные индустрии», «креативные технологии» и др.

Рассматривая креативную индустрию, можно выделить 4 области, которые включают от 8 до 14 укрупненных секторов [6, с. 7–8]:

1. Наследие: *традиционное культурное самовыражение* (художественные и традиционные ремесла и промыслы; фестивали; народные гуляньяи праздники); *культурные объекты* (исторические памятники; музеи; библиотеки; архивы и т. д.).
2. Искусства: *визуальные искусства* (живопись, графика; скульптура; антиквариат; фотография и т. д.); *исполнительское искусство* (живая музыка; театр; танец; опера; кукольные театры; цирки и т. д.).
3. Медиа: *издание и тиражирование печатным способом* (книги; газеты; журналы и пр.); *аудиовизуальные медиа* (цифровой контент; программное обеспечение; видеоигры; анимация; кино и пр.).
4. Функциональное творчество: *дизайн* (интерьер; ювелирные изделия; графический дизайн; мода; игрушки); *креативные сервисы* (архитектура; реклама; креативные исследования и разработки (НИОКР); услуги в сфере культуры; услуги в сфере цифровых технологий и т. п.).

Среди перечисленных областей креативной индустрии и в России, и за рубежом интересующие нас и наиболее важные для подготовки наших специалистов искусство и наследие находятся на третьей позиции по разработке и реализации проектов, обеспечивающих высокий уровень доходности.

Предложенный спектр отраслей креативной индустрии представляет широкие возможности для реализации будущих специалистов социально-культурной сферы. Особое место в последнее время занимают проекты регионального значения, где выпускники вуза культуры могут себя проявить как творческие, обладающие креативными способностями личности.

Региональные проекты во всех областях креативной индустрии зависят от человеческого потенциала, формируют креативный класс. Это определяет цели и задачи системы образования, реализующего не только подготовку специалистов в рамках профильных направлений, но и в системе дополнительного образования и повышения квалификации. В креативных секторах работает 60 % специалистов с высшим образованием, т. е. ведущую роль в подготовке сотрудников креативной индустрии играет система высшего профессионального образования.

Специалисты в области креативных индустрий выделяют среди приоритетов системы профессионального образования высокое качество подготовки, широкие возможности при организации учебного процесса в вузах и трудоустройстве выпускников, соответствие стоимости обучения качеству предоставляемых образовательных услуг.

В связи с этим можно говорить о том, что само образование становится частью креативной индустрии. Оно является областью применения творческих подходов, расширения мышления через мультидисциплинарные практики и командную проектную работу [2].

Происходящее в современном соци-ально-культурном пространстве, в искусстве, науке, промышленности, бизнесе направляет профессиональное образование к области креативных индустрий. Это подтверждает и то, что в любом реализованном проекте обязательно присутствуют элементы дизайна, технологий, творчества. Коллаборации, новое, интересное и потенциально жизнеспособное рождается на стыке направлений, дисциплин и подходов. Это значит, что даже на уровне образования и подготовки кадров нужно учитывать, что их интерес не только в том, чтобы получить в руки определенное ремесло, но и понять, что дальше делать с результатами своей работы — начиная от упаковки и заканчивая продвижением и масштабированием [2].

Проектирование образовательного процесса подготовки будущих специалистов связано с рядом подходов (например, технологическим), проектированием учебной деятельности, внедрением алгоритмов, технологий и методического инструментария.

А. Чумиков в своей публикации раскрывает понятие «технология» как гуманитарный алгоритм, позволяющий организовать эти действия таким образом, чтобы довести их до получения желаемого результата [10]. Креатив в его понимании — подход, при котором каждый проект рассматривается с максимальным учетом его специфических сторон и окружающих факторов, а шаблонные технологии решения проблем трансформируются в индивидуальные и нестандартные [10].

Такой технологический подход в раскрытии понятий позволяет выделить основные принципы работы над создаваемой творческой продукцией:

- принцип ответственности каждого сотрудника, участвующего в создании и реализации проекта;
- принцип взаимовыгодности как основы деловых взаимоотношений, выстраиваемых на справедливых двухсторонних условиях;
- применение принципа эффективности на практике позволяет осуществлять быстрый обмен информацией и свободный доступ к любой деятельности, что обеспечивает создание качественного творческого продукта;
- принцип свободы — генерирование идей, решение проблем, свобода реализации созданного продукта.

Так что же такое креативные технологии?

А. Басков [1] ориентируется на следующее определение понятия «креативные технологии» — это ряд методик, направленных на создание творческой составляющей любой кампании, начиная от стратегии и идеологии кампании и заканчивая конкретными их воплощениями [8].

Интерес ученых-педагогов к процессам проектирования и внедрения авторских методик и технологий подтверждается публикациями, в которых представлены мнения о современных технологиях, в том числе и креативных. Как отмечалось выше, в образовательном пространстве используются и другие понятия, связанные с креативностью.

Креативная психолого-педагогическая технология — это творческий и созидательный подход к решению проблем педагогического процесса, в ходе которого интересы и ценность личности преподавателя и студента являются доминирующей компонентой организации и смысла учебной деятельности. Доминирующим фактором организации системы профессионального образования является ценность личности, так как современное образование опирается на учет реальных перемен в характере общественного запроса к личности и изменившейся роли личности в общественном процессе [4].

Важной характеристикой будущего специалиста социально-культурной деятельности является креативность, которая авторами интерпретируется в зависимости от области применения. Креативность — это способность человека производить или обращать внимание на нечто новое, будь то современное решение проблемы, разработка свежего метода или устройства, создание художественного объекта или формы [7].

Креативность в образовательной сфере является двуединым процессом и опирается на креативность преподавателя и креативность студента. Креативность преподавателя и студента меняется при продвижении в процессе обучения по основной профессиональной деятельности. Креативность преподавателя опирается на инновационность, творчество, интуицию. Креативность студента — на способности, мотивацию, инициативность [4].

Понятие «креативная педагогическая технология» Н.В. Лисовенко рассматривает и как алгоритм для деятельности, и как сам процесс творческой деятельности педагога и обучающегося [5, с. 3].

Сущность креативной педагогической технологии заключается в реализации возможностей развития творческих способностей учеников, гуманистическом и инновационно-исследовательском принципе обучения с возможностью программирования результата образовательного процесса с помощью использования креативных методов и средств обучения [5, с. 4].

Креативные технологии ориентируют учебный процесс на выработку способности к мышлению, построению будущего, сравнительному анализу, синтезу и оформлению собственных выводов. «Креативные технологии позволяют не только развивать познавательные способности, но и вести постоянный мониторинг с целью коррекции» [11, с. 234].

Уникальным инструментом изменения креативного сознания являются творческие технологии, которые нуждаются в постоянном обновлении, так как интеллектуализация есть непрерывный процесс реновации такого сознания, которое быстро привыкает к внешнему воздействию, а прекращение обновления механизмов этого процесса приводит к потере эффективности отражения действительности [9, с. 74].

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что роль образования становится определяющей для формирования креативного класса в стране. Педагогический опыт работы в системе высшего образования доказывает, что в процессе подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы можно формировать у студентов систему профессиональных знаний, развивать творческие способности и умения применять их в практике, но особое значение приобретает деятельность, связанная с креативной составляющей учебных дисциплин, с технологиями, реализуемыми в процессе обучения студентов. Именно это позволяет подготовить выпускников к реальной профессиональной деятельности, где важно мыслить креативно, творчески подходить к любой работе, уметь оперативно принимать оригинальные решения и создавать неординарные творческие продукты. Использование креативного начала в учебном процессе позволяет создать креативную среду, в которой используется современный, отвечающий требованиям времени, методический инструментарий.

Источники и литература

1. Басков А. Креативные технологии [Электронный ресурс] // Новая идеология России. URL: https://newideology.ru/slovar/k/kreativnye-tekhnologii/

2. Как образование становится креативной индустрией [Электронный ресурс]. URL: https://news.rambler.ru/education/49142913-kak-obrazovanie-stanovitsya-kreativnoy-industriey/

3. Креативный потенциал личности [Электронный ресурс]. URL: https://studfile.net/preview/2781887/page:3/

4. Кузьмов К. Р. Креативные технологии в образовательной сфере [Электронный ресурс]. URL: https://infourok.ru/kreativnye-tehnologii-v-obrazovatelnoj-sfere-5101592.html

5. Лисовенко Н. В. Креативная педагогическая технология — основа успешности модернизации образования [Электронный ресурс] // Концепт: науч.-метод. электрон. журнал. 2016. № S3. С. 56–60. URL: http://e-koncept.ru/2016/76039.htm

6. Образование и креативная индустрия в зеркале международных и отечественных практик: бюллетень о сфере образования. № 13. 2017.

7. Понятие креативности [Электронный ресурс]. URL: https://studfile.net/preview/2781887/

8. Тарасенко Т. П. Словарь избирательной кампании: [словарь] / Мин-во образования и науки Российской Федерации, Кубан. гос. ун-т. Краснодар: Просвещение-Юг, 2017.

9. Филиппова Н. Н. Формирование рынка креативных технологий // Креативная экономика. 2007. Т. 1, № 5. С. 74–82.

10. Чумиков А. Креативные технологии [Электронный ресурс]. URL: https://createbrand.ru/biblio/creative/creative_tech.html

11. Monitoring of pupils' imagination within the framework of creativity formation program / A. A. Maslak [et al.] // Mediterranean Journal of Social Sciences. Vol. 6, № 6. Supplement 5. December 2015. Special edition. P. 234–241.

Салынина Светлана Юрьевна
кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью СГИК

К вопросу о подготовке кадров для креативных индустрий в высших учебных заведениях

Креативный сектор экономики активно развивается, и его роль в создании стоимости общественного продукта неизменно увеличивается. Так, если в 2020 г. доля трудоспособного населения России, занятого в креативной экономике, составляла 4 %, то в настоящее время она возросла до 7 %, что насчитывает около 5 млн человек в абсолютном выражении. По данным Агентства стратегических инициатив, заметно увеличена и доля ВВП страны, созданного в рамках сектора креативных индустрий — до 5 % от стоимости общественного продукта или свыше 7 трлн руб. При этом в перспективе десятилетнего планирования этот показатель может увеличиться вдвое к 2035 г. [1].

Безусловно, потребности рынка труда в специалистах сектора креативной экономики диктуют необходимость создания новых и совершенствования действующих образовательных программ в учебных заведениях страны [2, с. 65]. Следует отметить, что инициатива в данном процессе принадлежит системе дополнительного образования как более гибкой и адаптивной к быстро меняющимся условиям, с ее так называемыми малыми формами образования. Примечательно, что именно на базе образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития профессионального образования» реализуется проект «Подготовка кадров для креативных индустрий в системе среднего профессионального образования на основе моделей колледжа креативных индустрий». Проект реализуется Министерством просвещения РФ совместно с автономной некоммерческой организацией «Национальный открытый чемпионат творческих компетенций „АртМастерс" (Мастера искусств)». Данный проект нацелен на внедрение в систему СПО образовательных программ, формирующих у обучающихся востребованных рынком труда компетенций в сфере креативных (творческих) индустрий.

В системе высшего образования подготовка кадров для креативных индустрий осуществляется, как и для других секторов экономики, на основе внедрения в учебный процесс соответствующих образовательных программ. При этом их содержательные аспекты коррелируют с моделью развития самого креативного сектора, его структурой. Существующие на данный момент британская, американская, скандинавская и восточноазиатская модели творческих индустрий предусматривают свои особенности и набор отраслей, входящих в креативный сектор [3, с. 1065]. Не вдаваясь в подробности классификации, обратимся к вопросам подготовки специалистов по таким востребованным в России креативным профессиям, как IT, маркетинг, туризм.

Проблема удержания талантливых специалистов в области креативных индустрий сейчас стоит в России особенно остро. Наблюдающийся отток молодых кадров в сфере IT привел к их нехватке, и как следствие — к массовому внедрению в работу вузов образовательных программ соответствующей направленности. При этом такие программы в настоящее время реализуются практически в каждом вузе, а не только в технических учебных заведениях. Что касается таких направлений, как маркетинг и туризм, то именно развитие этих образовательных программ представляется нам наиболее перспективным, особенно для вузов культуры, которым и должна принадлежать рыночная ниша подготовки соответствующих кадров.

Анализ образовательных программ отечественных вузов показал, что лидирующие позиции в подготовке кадров для творческих индустрий занимают негосударственные образовательные организации — университет «Синергия» и «Универсальный Университет». Эти площадки реализуют междисциплинарный

подход и дают возможности получения высшего образования практически во всех сферах креативной экономики.

Отдельные образовательные программы по подготовке кадров для сферы креативных индустрий реализуются и в государственных вузах. Обращает на себя внимание то, что в их числе присутствуют не только вузы культуры, но и экономические вузы. Так, открыта Высшая школа креативных индустрий при РЭУ им. Г.В. Плеханова, факультет креативных индустрий Высшей школы экономики и др. В Самарском государственном экономическом университете реализуется образовательная программа по направлению подготовки 43.03.02 Туризм, на которую в 2023/24 учебном году выделено 53 бюджетных места.

В Самарском государственном институте культуры в 2022 г. была разработана образовательная программа по направлению «Туризм», прошедшая процедуру лицензирования. Однако набор студентов по данной программе пока не осуществляется. В отношении такого перспективного направления, как маркетинг и реклама, отметим, что подготовка кадров для рекламной индустрии на выпускающей кафедре менеджмента и экономики культуры была закрыта в СГИК в 2017 г.

При рассмотрении содержательного наполнения образовательных программ подготовки кадров для креативной экономики обращает на себя внимание необходимость расширения у студентов понимания сущности интеллектуальной собственности и овладения навыками креативного предпринимательства [4, с. 35]. Само определение креативных индустрий предполагает, что креативный продукт нужно не только создать, но и уметь его успешно коммерциализировать [5].

Анализируя наполняемость дисциплинами учебных планов по ОПОП бакалавриата, реализуемых кафедрой экономики и управления социально-культурной деятельностью СГИК, следует отметить, что в образовательной программе «Проектирование в сфере культуры и туризма» 2023 г. набора такая дисциплина, как «Коммерциализация результатов интеллектуальной деятельности», отсутствует, а на дисциплину по выбору «Рекламная деятельность в сфере культуры и туризма» отведено всего лишь 2 з.е. (72 часа). В целом на протяжении последних пяти лет работы кафедры прослеживается тенденция к существенному сокращению доли дисциплин, направленных на формирование компетенций по коммерциализации творческих проектов и креативному предпринимательству, в структуре образовательных программ выпускающей кафедры.

Проведенное исследование содержательных аспектов образовательных программ, реализуемых в Самарском государственном институте культуры, показало, что доля дисциплин, формирующих у студентов компетенции коммерциализации креативных проектов (КП), варьируется в диапазоне от 2 до 8 %. Результаты выборки по ОПОП представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели структуры учебных планов по ОПОП бакалавриата 2022–2023 гг. набора в СГИК

Направление подготовки / профиль	Всего по учебному плану, з. е.	На формирование компетенций коммерциализации КП, з. е.	На формирование компетенций коммерциализации КП, з. е.
51.03.01 Культурология / Музеология и арт-проектирование	244	19	7,79
52.05.01 Актерское искусство / Артист драматического театра и кино	246	6	2,43
53.03.05 Дирижирование / Дирижирование академическим хором	251	8	3,19
53.03.04 Искусство народного пения / Хоровое народное пение	253	6	2,37
53.05.04 Музыкально-театральное искусство / Искусство оперного пения	311	8	2,57
53.03.03 Вокальное искусство / Академическое пение	251	8	3,19
51.03.02 Народная художественная культура / Этнодизайн и авторская школа	248	11	4,43
51.05.01 Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ	293	15	5,12
53.03.02 Музыкально-инструментальное искусство / Оркестровые духовые и ударные инструменты	251	8	3,19
52.05.05 Актерское искусство в музыкальном театре / Артист-вокалист	304	6	1,97
51.03.02 Народная художественная культура / Режиссура любительского театра	248	9	3,63

Представленные данные свидетельствуют о необходимости расширения так называемой экономической компоненты в структуре образовательных программ вуза культуры. Современный специалист в области креативных индустрий должен обладать разнообразными компетенциями, которые позволят в практической деятельности успешно осуществлять процесс создания креативных продуктов от а до я — включая этапы планирования финансовых источников, осуществления творческой деятельности, продвижения продукта и его коммерциализации. Поэтому содержание образовательных программ подготовки кадров для креативных индустрий должно предусматривать наличие как творческой, так и экономической компоненты и их тесную коллаборацию. Это дает возможность подготовки специалистов, способных предоставить креативные услуги высокого социально-культурного уровня с высоким экономическим эффектом.

Источники и литература

1. Атлас креативных индустрий [Электронный ресурс] / Сайт Агентства стратегических инициатив. URL: https://asi.ru/library/main/192164/ (дата обращения: 15.01.2024).
2. Ориентиры организации подготовки кадров для креативных индустрий / А. Г. Кислов [и др.] // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11, № 4. С. 47–76.
3. Модель инфраструктуры подготовки кадров для креативных индустрий / Д. О. Труфанов [и др.] // Экономика труда. 2023. Т. 10, № 7. С. 1061–1078.
4. Шукшин С.И., Бернадская К.В. Правовые и организационные аспекты креативного образования в творческом вузе // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2023. № 1. С. 30–36.
5. Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года [Электронный ресурс] / Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2021 г. № 2613. URL: http://static.government.ru/media/files/HEXNAom6EJunVIxBCjIAtAya8FAVDUfP.pdf (дата обращения: 10.01.2024).

Шерстнев Александр Вячеславович
старший преподаватель кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью СГИК

Проектная креативная деятельность как средство подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы

Социально-культурная сфера (СКС) является важной частью социальной системы и охватывает различные аспекты культуры, искусства и образования. В этой сфере отражаются ценности, нормы и традиции общества, а также способы выражения и самовыражения людей. В связи с этим важной является подготовка отвечающих требованиям будущих специалистов СКС, поскольку возрастает востребованность в высококвалифицированных профессионалах, которые обладают сформированными компетенциями, позволяющими реализовывать эффективную профессиональную деятельность. Поэтому система профессиональной подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы решает задачу формирования целостной личности выпускника, способного работать в разнообразных социокультурных пространствах и креативно подходить к своим обязанностям. Кроме этого, перед высшим образованием стоит задача не только сформировать у будущих специалистов СКС систему теоретических знаний, но и развить их практические навыки, а также умения эффективно применять полученные знания на практике.

Становление будущего специалиста СКС в вузе связано с его ориентацией на предстоящую адаптацию к социокультурным изменениям, с готовностью заниматься проектной деятельностью, генерировать креативные идеи и находить неординарные решения. В этом контексте проектная креативная деятельность является одним из эффективных средств формирования у будущих специалистов СКС необходимых умений и навыков.

Проблема проектной деятельности студентов, а также вопрос развития их креативных способностей отражены в ряде публикаций отечественных и зарубежных авторов. Ю.В. Сорокопуд отмечает, что в настоящее время важными качествами будущего специалиста являются креативность и инновационное мышление, способность к самостоятельному профессиональному развитию, способность к проектной деятельности и работе в команде, к реализации проектных разработок и интеграции знаний различных наук [7]. Формирование у будущих специалистов СКС таких качеств возможно при включении их в проектную деятельность.

В современной литературе представлены различные определения понятия «проектная деятельность». И.М. Дудина считает, что это уникальная деятельность, направленная на достижение заранее определенного результата или создание уникального продукта или услуги [3]. А.Н. Панютин и О.А. Полянская определяют проектную деятельность как набор действий, направленных на получение уникального продукта или результата в установленные сроки для решения конкретной проблемы или выполнения задачи [4].

Также проектная деятельность может быть определена как способ достижения цели через детальную разработку проблемы в условиях ограниченности по срокам и ресурсам, которая должна завершиться определенным практическим результатом, оформленным тем или иным образом [9]. Проектная деятельность — современная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности [5].

В отечественной и зарубежной литературе креативная деятельность представлена как:

- приобретаемый навык применения знаний и умений в новой среде и принципиально новый способ для достижения определенной цели, являющийся основой успеха в экономическом обществе;
- врожденная способность человеческого сознания к созданию принципиально нового (творческого продукта), которую нужно развивать;
- объект и компонент учебной системы, особая деятельность, осуществляемая на учебном занятии, призванная развивать навыки мышления, умение решать проблемные задачи и находить нестандартные решения проблем, создавать новое [6; 8];
- деятельность, в результате которой возникает оригинальный продукт или услуга [10];
- деятельность, в структуре которой хотя бы в одном компоненте присутствует новизна [2].

Таким образом, можно сказать, что проектная креативная деятельность — это процесс, в рамках которого применяются знания, навыки и способности для создания оригинального продукта или услуги, решения проблем и достижения целей в рамках конкретного проекта.

В подготовке будущих специалистов СКС особое место занимает проектно-творческая деятельность, которая реализуется в большинстве профильных дисциплин. Проект представляет собой временную деятельность, направленную на создание уникального результата (продукта, услуги, мероприятия) надлежащего качества в ограниченные сроки с использованием ограниченных ресурсов [9].

Метод проектов — способ организации обучения, при котором реализуются интеллектуальные и физические возможности обучающихся по созданию новых товаров и услуг, имеющих субъективную новизну и практическую значимость [1]. В нашем исследовании под методом проектов мы понимаем подход, при котором будущие специалисты СКС активно участвуют в создании и реализации проектов, что позволяет им применять теоретические знания на практике, развивать навыки сотрудничества, принятия решений и презентации результатов. Приведем несколько примеров реализации метода проектов в организации обучения со студентами.

В проекте «Социальное предпринимательство» будущие специалисты СКС разделяются на группы и разрабатывают, согласно требованиям преподавателя, бизнес-план для стартапа (проекта, мероприятия, программы, выставки, мастер-класса). Данные требования включают в себя:

1. Структуру:

- введение — краткое описание проектируемого продукта или вида услуг, включая их цели, основные задачи, преимущества и целевую аудиторию;
- маркетинговый план — исследование рынка, на котором будет функционировать проект, включая анализ конкурентов, потенциальных партнеров и потребителей, а также описание плана по продвижению проекта;

- финансовый план — разработка финансовой стратегии, включая бюджет проекта, прогноз доходов и расходов, план по привлечению инвестиций и финансированию;
- организационный план — описание структуры управления проектом, роли и обязанности его организаторов;
- риски и возможные препятствия — оценка возможных рисков и препятствий, которые могут возникнуть в процессе реализации проекта, и разработка плана по их минимизации;
- социальное воздействие — оценка потенциального социального воздействия проекта, включая его влияние на потребителя, культурное развитие и социальные изменения;
- этапы реализации — разработка конкретных шагов и сроков реализации проекта, включая этапы разработки и запуска.

2. Реалистичность — бизнес-план должен быть основан на реалистичных данных и предположениях.

3. Гибкость — бизнес-план вынужден быть гибким и способным к корректировке в зависимости от изменяющихся условий рынка и бизнес-среды.

4. Презентацию — бизнес-план должен быть легко читаемым и понятным. Он может включать в себя графику, диаграммы и другие визуальные материалы.

Использование метода проектов по заявленной теме позволило выявить его преимущества и недостатки. К преимуществам можно отнести:

- активное развитие навыков и знаний — будущие специалисты СКС получат практический опыт разработки бизнес-плана, что может быть ценным для их будущей профессиональной деятельности;
- самостоятельную коллективную работу — разделение на группы позволяет студентам учиться работать в команде, обмениваться идеями и решать проблемы вместе.

К недостаткам названного метода проекта при выполнении задания можно отнести ограниченную практическую ценность, поскольку стартап является вымышленным проектом, а будущие специалисты СКС могут не осознавать всю сложность реального бизнеса; отсутствие реальной ответственности — будущие специалисты СКС могут не ощущать ответственности за результаты проекта из-за его вымышленного характера.

Следующий пример — проект «Исследование общественной или социокультурной проблемы». Будущие специалисты СКС проводят исследование по актуальной общественной или социокультурной проблеме, такой как дискриминация, экология, бедность или образование, и представляют свои результаты в форме презентации или отчета. Достоинства использования метода проекта в этом задании: будущие специалисты СКС могут исследовать реальные общественные или социокультурные проблемы, что способствует их осознанию и пониманию актуальных вызовов общества; развитие аналитических навыков — будущие специалисты СКС учатся проводить исследования, анализировать данные и формулировать выводы, что способствует формированию их аналитических способностей; практическая ценность — результаты исследования могут быть использованы для принятия решений или разработки программ в реальной жизни. К недостаткам применения данного метода при выполнении задания можно отнести ограниченную практическую реализацию (хотя исследование может привести к ценным выводам, его реальное влияние на общественные проблемы может быть ограничено); будущие специалисты могут ограничиться только исследованием, не предпринимая конкретных действий для решения выявленных проблем.

В проекте «Творческая работа» будущие специалисты СКС могут создать видеоролик, аудиоподкаст, экскурсию или другой творческий продукт на заданную тему. Организация обучения с использованием метода проектов помогает студентам развивать критическое мышление, коммуникативные навыки, умение работать в команде и решать реальные проблемы.

Преимущества использования метода проектов в задании «Творческая работа»:

1. Стимулирование креативности. Данный метод позволяет будущим специалистам СКС использовать свои творческие способности и находить новые подходы к изучаемой теме. Это помогает развить инновационное мышление и способность генерировать оригинальные идеи.

2. Мотивация к самостоятельному обучению. Будущие специалисты СКС будут более заинтересованы в процессе обучения, так как им предоставляется свобода выбора формата и содержания творческого продукта. Это может способствовать большей самодисциплине и самостоятельности в обучении.

3. Развитие многогранных навыков. Создание видеороликов, аудиоподкастов, экскурсий и других творческих продуктов требует развития различных навыков, таких как исследование, сбор информации, организация и представление материала. Это помогает будущим специалистам СКС развить не только креативность, но и навыки коммуникации, планирования, презентации и критического мышления.

Недостатки применения метода проектов в задании «Творческая работа»:

- оценка творческих работ может быть субъективной, что способно вызывать неопределенность и недовольство у будущих специалистов СКС;
- создание высококачественных творческих работ требует значительных затрат времени и ресурсов, что может быть проблематичным для будущих специалистов СКС и преподавателей, особенно в случае ограниченности времени, денежных средств и доступа к необходимому оборудованию и программному обеспечению;
- при создании творческих работ будущие специалисты СКС могут уделить больше времени и ресурсов на создание самого продукта, что может привести к недостаточному усвоению материала и знаний, в итоге это отразится на их качестве обучения.

Таким образом, можно отметить, что проектная креативная деятельность — это эффективное средство подготовки будущих специалистов социально-культурной сферы. Работа над проектами позволяет развивать будущим специалистам СКС творческое и критическое мышление, коммуникационные и организационные навыки, а также способности к анализу и решению проблем. Формирует навык работы в команде, учитывать мнение и интересы других людей, адаптироваться к различным ситуациям и находить инновационные решения. Проекты также предоставляют возможность будущим специалистам СКС применять теоретические знания на практике, позволяя им лучше понять и усвоить материал, а также применить его в реальных ситуациях.

Источники и литература

1. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2002.

2. Новоселов С.А. Технология комплексного развития творческих способностей детей и взрослых — АС-технология // Социальная педагогика. 2019. № 1. С. 66–78.

3. Основы проектной деятельности: учебно-методическое пособие / сост. И.М. Дудина; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2019.

4. Панютин А.Н., Полянская О.А., Татаренко В.Н. Основы проектной деятельности: учеб. пособие для студ. направлений подготовки 35.03.10 «Ландшафтная архитектура» и 38.03.02 «Менеджмент» всех форм обучения. Санкт-Петербург: СПбГЛТУ, 2022.

5. Пелепейченко Е.С. Проектная деятельность в современной педагогике // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 268–270.

6. Скворцова С.В. Обучение креативной деятельности как одно из наблюдений современного зарубежного образования (на примере Великобритании) // Векторы охвата: экономика и социум. 2013. № 4 (10). С. 233–237.

7. Сорокопуд Ю.В. Профессионально важные качества личности как фактор конкурентоспособности современных специ-

алистов сферы «человек — человек» // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 245–246.

8. All Our Futures: Creativity, Culture and Education // National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [Электронный ресурс]. URL: https://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf (дата обращения: 20.01.2024).

9. «Управляй проектом»: образовательный курс [Электронный ресурс] // STEPIK. URL: https://stepik.org/lesson/663220/step/1 (дата обращения: 05.01.2024).

10. Что такое креативность? [Электронный ресурс] // Дзен. URL: https://dzen.ru/a/W78L5yBAUwCqXD6Z?share_to=link (дата обращения: 08.01.2024).

РАЗДЕЛ 2. ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Артамонова Людмила Михайловна
доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК

Изучение истории как средство формирования личности в духе национальных традиций и ценностей

Проблемы преподавания истории в высшей школе являются весьма актуальными, поскольку напрямую коррелируют с целями современной России. Воспитание национальных традиций и ценностей у своих граждан, особенно молодых, является важной задачей нашего государства. Это воспитание играет ключевую роль в обеспечении политической устойчивости, социального развития и национальной безопасности Российской Федерации.

Как показывает исторический опыт и подтверждает современная ситуация, сфера духовных традиций и нравственных ценностей является полем жесткой идейной конкуренции, перерастающей порой в открытое противостояние. Разрушение нравственных ориентиров общества, сложившихся контактов между его социальными и возрастными группами, их солидарного взаимодействия в конце XX — начале XXI в. было вызвано во многом ошибочными подходами к народному образованию, в том числе к преподаванию истории [8, с. 11].

Такие негативные тенденции приводили к недооценке, забвению и искажению истории Отечества. В свою очередь, возрождение и усиление роли изучения прошлого родной страны основывается на стремлении к сохранению исторической правды и памяти, что было закреплено законодательно в поправках к Конституции РФ, принятых в 2020 г. [18, с. 89].

Положения этих поправок получили развитие в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» (приоритет — «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти») и в «Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», утвержденных президентом РФ соответственно 2 июля 2021 г. [3] и 9 ноября 2022 г. [4].

В этих законодательных актах к традиционным российским духовно-нравственным ценностям отнесены: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [3]. При этом защита исторической правды и сохранение исторической памяти сопряжены с противодействием фальсификации истории. Нельзя не согласиться с тем, что «борьба за историческую справедливость должна продолжаться усилиями всех заинтересованных в этом людей: профессионального сообщества историков, патриотично настроенных общественных деятелей, представителей педагогической интеллигенции» [20, с. 474].

Своими традициями и ценностями богаты и сильны те страны, в которых обеспечено прочное внутреннее единство, где каждый человек, независимо от национальности, занимаемого положения, вероисповедания, политических пристрастий, считает себя российским гражданином — патриотом [8, с. 13]. Такой человек обязательно гордится и дорожит историей своей великой Родины, памятью о далеких предках, дедах и отцах, а также наших современниках, которые отдавали все, включая саму жизнь, за Отечество.

Славные события нашей истории, воспоминания о ее наиболее героических эпизодах (Ледовое побоище, Куликовская битва, освобождение Москвы от польско-литовских интервентов в Смутное время, Полтавская баталия, Бородинское сражение, Великая Отечественная война и др.) не являются набором разрозненных фактов. Они объединяются общей идеей борьбы за независимость и благосостояние Родины, за все, что дорого и близко соотечественникам, связываются тем самым в единую историческую традицию братских народов России, скрепляют и поддерживают верность их общим нравственным, семейным, общественным, культурным, духовным ценностям.

Современное российское законодательство обеспечивает конституционное право граждан на информацию [17, с. 285]. Свобода слова гарантируется Конституцией РФ, однако ею же запрещается пропаганда, возбуждающая социальную или национальную ненависть. В то же время в некоторых учебниках истории 1990–2000-х гг., по словам В. В. Путина, «отдельные события трактуются так, что их нельзя расценить иначе как плевок в лицо». Не случайно он потребовал, чтобы в основу воспитательной работы с молодежью легли «любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей» [2].

В то время как по «советам» западных «партнеров» у нас в 90-е гг. XX в. насаждалось очернение своей истории и «покаяние» за само существование Российского государства, «в новых странах, образовавшихся на развалинах СССР, по новым учебникам истории» шло «непомерное возвеличивание своего народа». Россию же обвиняли во всех «прошлых и нынешних провалах и неудачах». Особенно события на Украине показали, как фальсификация истории, «искажение национального, исторического, нравственного сознания» в результате подмены истинных ценностей ложными могут привести страну «к ослаблению, распаду, в конечном итоге, лишению суверенитета и к братоубийственной войне» [8, с. 12].

Еще в начале XIX в. выдающийся русский историк Н.М. Карамзин писал: «…Дух народный составляет нравственное могущество государств, подобно физическому, нужное для их твердости; …он есть не что иное, как привязанность к нашему особенному, не что иное, как уважение к своему народному достоинству… Презрение к самому себе располагает ли человека и гражданина к великим делам?» [12, с. 32]. Известный ученый Б.Н. Миронов развивает эту мысль в современных условиях, считая, что «позитивная или негативная интерпретация российской истории исключительно важна по своим последствиям», поскольку «на карте стоит национальное духовное здоровье». Многие коллеги согласны с ним в том, что «историки могут и должны стать социальными врачами», чтобы «избавить свой народ от комплексов, сформировавшихся в ходе исторического развития, путем анализа прошлого», а собственную науку об этом прошлом от вредных мифов и «устаревших стереотипов» [21, с. 1044].

Такой разумный и полезный подход ставит перед историками задачи оказывать «помощь нашему обществу в лечении от фобий по отношению к своему прошлому, которые оборачиваются страхом перед будущим» [16, с. 877] и демонстрировать на занятиях «студентам, что совместная деятельность на благо Отечества всегда была отличительной чертой нашего народа» [19, с. 13]. В качестве примеров здесь могут выступать многонациональное переселенческое движение на вновь осваиваемые земли Поволжья, Северного Кавказа и Новороссии; экспедиции землепроходцев, промышленников, ученых на земли Урала,

Сибири, Дальнего Востока и последующее освоение их богатств; восстановление хозяйства, разрушенных сел и городов, нормальной мирной жизни в послевоенные годы; многие другие факты или явления.

При работе со студентами важную роль должно играть изучение источников, которые дают ключи к объективному пониманию исторических событий, к их верной интерпретации и оценке. Чтобы познавательное и эмоциональное воздействие этих подлинных свидетельств прошлого сделать более эффективным, следует использовать на занятиях их сочетание в различных форматах, включая современные цифровые методики и интерактивные приемы работы [13, с. 81–82].

Речь следует вести об истории не только большой страны, но и малой родины. Не случайно в 2019 г. «в программу самарских школ была введена дисциплина „Самароведение", цель которой — воспитание у юного поколения чувства сопричастности к истории и культуре своего края, гражданской ответственности за его судьбу, живого ощущения преемственности поколений» [11, с. 15]. Достижению этой цели на уровне не только средней, но и высшей школы может поспособствовать использование многочисленных, в том числе обобщающих трудов по истории региона в целом [9; 10], его отдельных примечательных территорий [6], проживающих здесь этнических групп [7], а также по использованию культурного наследия [14].

Немаловажное значение для воспитательного процесса имеют внеаудиторные формы, которые дополняют собственно учебные занятия по курсу истории. К ним относятся различные экскурсии и посещения виртуальных выставок, самостоятельная проектная деятельность в библиотеках и архивах, участие в коллективных коммеморативных мероприятиях и ритуалах, особенно в мемориальных местах, на которых в нашей стране традиционно фокусируется историческая память [5, с. 69], делая их важными доминантами «в культурно-градостроительном пространстве» [15, с. 43].

Следует также изжить из коллективного сознания, в том числе молодежного, представление об отсутствии у современной России врагов и недоброжелателей, которое в 90-х гг. XX в. активно пытались внушить некоторые политики и средства массовой информации [8, с. 13]. С началом в 2022 г. специальной военной операции уже окончательно стало ясно, что за этими утверждениями на самом деле стояло желание вычеркнуть из истории Россию, ее народ и культуру. Не случайно при вхождении в состав РФ исторических территорий Новороссии В. В. Путин заявил, что «поле битвы, на которое нас позвала судьба и история, — это поле битвы за наш народ, за большую историческую Россию», за наши ценности [1].

Уроки истории и в переносном смысле как исторический опыт, и в прямом смысле этого слова как учебные занятия в высшей школе должны ясно показать, что сохранение и развитие России возможно только на основе обращения к национальным традициям и ценностям, общим для всех ее народов. Эти традиции и ценности являются фундаментом ее существования вопреки навязываемым извне глобалистским установкам и попыткам сохранения однополярного мира. Статус Российской Федерации как свободной и суверенной державы в современном мироустройстве предполагает не только выработку ответов на новые идейные и политические вызовы, но и усвоение накопленного культурного наследия, а также общественных, духовных, этических практик, выработанных за время тысячелетнего существования нашего государства.

Источники и литература

1. Стенограмма обращения Президента Российской Федерации 30 сентября 2022 года [Электронный ресурс]. URL: http://prezident.org/tekst/stenogramma-obraschenija-prezidenta-rossiiskoi-federacii-30–09–2022.html (дата обращения: 15.01.2024).

2. Стенографический отчет о заседании Совета по межнациональным отношениям при Президенте РФ 3 июля 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: http://news.kremlin.ru/ news/46144 (дата обращения: 15.01.2024).

3. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/page/1 (дата обращения: 15.01.2024).

4. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 15.01.2024).

5. Артамонова Л.М., Смирнов Ю.Н. Документальные и архитектурные маркеры «мест памяти» авиационно-космической Самары в архиве и на мемориальных площадях // Историческая наука и архивы в XXI веке: материалы Второй Всерос. с междунар. участием науч. конф историков и архивистов. Самара: САМАРАМА, 2023. С. 67–75.

6. Артамонова Л.М., Смирнов Ю.Н. Самарская Лука и Усольская вотчина в имперский период истории России: коллективные труды в жанре «local history» // Память прошлого — сценарии будущего: проблемы региональной гуманитарной науки: материалы Всерос. науч. конф. Саранск: НИИГН при Правительстве Республики Мордовия. 2023. С. 65–72.

7. Ведерникова Т.И., Малкова Н.М., Дубман Э.Л. и др. Мордва Самарского края: история и традиционная культура. Самара: Слово, 2021.

8. Дротенок О.А. О воспитании историей // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. С. 11–13.

9. Кабытов П.С., Артамонова Л.М., Дубман Э.Л. и др. История Самарского Поволжья с древнейших времен до наших дней. 2-е изд., испр. и доп. Т. 1. Самара: Слово, 2020.

10. Кабытов П.С., Завальный А.Н., Артамонова Л.М. и др. История Самарского Поволжья с древнейших времен до наших дней. 2-е изд., испр. и доп. Т. 2. Самара: Слово, 2020.

11. Кабытов П.С., Кабытова Н.Н., Леонтьева О.Б. и др. Изучение истории Самарского края XVI — начала XX вв.: историографический обзор // Вестник Самарского ун-та. История, педагогика, филология. 2020. Т. 26, № 2. С. 8–24.

12. Карамзин Н.М. Записка о древней и новой России в ее политическом и гражданском отношениях. Москва: Наука. Глав. ред. восточ. лит-ры, 1991.

13. Климкина Э.В. Интерактивные методы на семинарских занятиях по дисциплине «История этикета» // Преподаватель как субъект и объект современного образовательного процесса: материалы XLIV науч.-метод. конф. препод., аспирантов и сотрудников. Самара: СГИК, 2017. С. 81–85.

14. Овсянников В.П., Якунин В.Н. Религиозный туризм как механизм поддержания духовно-культурных процессов на уровне регионального социума // Сервис в России и за рубежом. 2016. Т. 10, № 9 (70). С. 107–117.

15. Смирнов Ю.Н. Навсегда рядом в исторической памяти и на площади волжского города: ракета и ее создатель // Центр и периферия. 2021. № 4. С. 37–43.

16. Смирнов Ю.Н. Российская империя: от колонизации до революции // Quaestio Rossica. 2017. Т. 5, № 3. С. 869–881.

17. Смирнов Я.Ю. Право на информацию: конституционно-правовые аспекты // Конституция и демократия: взгляд в будущее: материалы и докл. IX Междунар. науч.-практ. конф. к 20-летию Конституции и избирательной системы РФ. Самара: Самар. ун-т. 2013. С. 285–290.

18. Смирнов Я.Ю. Принятие изменений в Конституции РФ в учебном и воспитательном процессе // Национальное культурное наследие России: региональный аспект: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. Самара: СГИК, 2020. С. 85–89.

19. Чирков М.С. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов по дисциплине «история» в вузе культуры // Совершенствование учебно-методической работы

в условиях изменяющейся образовательной среды: материалы XLVII науч.-метод. конф. препод., аспирантов и сотрудников. Самара: СГИК, 2020. С. 10–15.

20. Чирков М.С. Фальсификации истории Великой Отечественной войны и борьба за историческую справедливость // Историческая наука и архивы в XXI веке: материалы Второй Всерос. с междунар. участием науч. конф. историков и архивистов. Самара: САМАРАМА, 2023. С. 469–474.

21. Mironov B. N. Do Russians need Cliotherapia? // Bylye gody. 2016. № 41–2 (3). С. 1003–10052.

Чиркова Наталья Владимировна
кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК

Культурная медиация в контексте преподавания дисциплины «История искусств»

Образовательный процесс сегодня — это не только трансляция педагогом необходимых знаний, а, по сути, взаимодействие педагога и обучающихся. Оба субъекта процесса оказывают огромное влияние друг на друга, важное значение имеют выстроенные коммуникативные связи. Задача преподавателя — не просто содействовать освоению обучающимся комплекса знаний, но и суметь мотивировать его на дальнейшую познавательную деятельность. Нельзя не согласиться с мнением, что «преподаватель должен выступать в роли консультанта, советчика, привлекать студентов к совместному анализу выполненной работы, приучать их к само- и взаимоконтролю» [9, с. 11]. Важно вовлечь студента в совместную работу, научить анализировать ситуацию и творчески мыслить. В связи с этим актуальным является так называемое диалоговое обучение, когда педагог выступает не только в роли организатора учебного процесса, лидера группы, но и является создателем условий для инициативы обучающихся. Одним из методов реализации диалогового обучения является метод культуры участия или метод культурной медиации, который можно применять в рамках преподавания ряда дисциплин гуманитарного профиля.

Согласно словарю термин «медиация» происходит от латинского слова mediare, а также от английского слова mediation и означает посредничество. Корень «меди» (т.е. середина) указывает, что «данное понятие представляет собой некий третий элемент, находящийся между двумя полюсами» [3]. Таким образом, термин «медиация» может означать некоторые действия, осуществляемые медиатором в определенном контексте (например, в образовательном процессе) с целью разрешения конфликта или установления соответствия между объектами. Для того чтобы акт медиации состоялся, необходимо возникновение расхождения между тем, что обучающийся видит в определенный момент и наличием скрытых смыслов, требующих пояснения [6, с. 38]. Например, преподаватель во время проведения занятий рассказывает о каких-либо произведениях искусства или арт-объектах, чье символическое значение студенту непонятно. Задача педагога (который в данном случае будет выполнять роль медиатора) — пытаться донести эти смыслы до реципиента (обучающегося), вступая с ним в диалог и взаимодействуя с ним. Можно разделить точку зрения, в таком случае «активность преподавателя уступает место активности учащихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы» [2, с. 82]. Таким образом, медиацию можно определить как коммуникативный акт, направленный на сведение до минимума «расстояния» между изучаемыми явлениями (произведениями искусства, культурными артефактами) и наблюдателем. В самом общем смысле под медиацией понимают «ситуации, в которых люди получают определенную информацию, вступают в обсуждение этой информации и реагируют на нее — вербально или как-то иначе» [7, с. 42].

Одними из первых метод культурной медиации стали применять в своей профессиональной деятельности музейные работники в процессе организации выставок, образовательных программ, экскурсий и презентаций. Однако данный метод может быть применим и в образовательной практике, например в процессе преподавания искусствоведческих дисциплин. Рассмотрим возможности метода культурной медиации на примере преподавания дисциплины «История искусств». Данная дисциплина включена в учебные планы многих специальностей и направлений подготовки вузов культуры и искусств и направлена на раскрытие особенностей эстетического восприятия окружающей действительности на разных этапах исторического развития.

Исследователь С.А. Мороз полагает, что «искусство является широким полем смыслов, которыми при преподавании можно свободно оперировать» [4, с. 34]. Эту мысль развивает Л.П. Оноприенко, полагая, что «в процессе изучения истории искусств у обучающихся должно сформироваться понятие о том, что цель искусства заключается в переосмыслении, а не дублировании натуры» [5, с. 124]. Мы полагаем, что крайне важной составляющей является художественная ценность произведений. Необходимо понимать их язык, исторические особенности создания, «вычислять» принадлежность к определенному культурному течению. Обладание умениями анализировать, сопоставлять, выявлять различные элементы произведения искусства позволяет нам собрать полную информацию о нем. Естественно, без определенной методики преподавания дисциплины осуществить такую работу невозможно. На сегодняшний день можно выделить четыре таких метода:

Семиотический. Этот метод является одним из главных, так как он трактует изобразительное искусство и архитектуру как сферу коммуникации. Семиотический подход позволяет понять язык искусства, его значения и смыслы, что способствует взаимодействию обучающегося с произведением искусства и позволяет обсуждать его, устанавливая связи между художником, произведением и зрителем.

Диалогический. Включает в себя обсуждение произведений искусства в процессе обучения. Это позволяет сформировать умение выражать свою точку зрения, представлять ее в диалоге, аргументировать и предлагать критические оценки.

Сравнительно-исторический. Важность исторического контекста для понимания побудительных мотивов к созданию произведения.

Искусствоведческий анализ. Без анализа отдельных элементов произведения искусства невозможно формирование цельного художественного образа, который всегда лежит в основе творения.

История искусств, как полагает Е.Л. Трушникова, «является междисциплинарной областью исследований, в связи с чем при преподавании этой дисциплины необходимо придерживаться междисциплинарного подхода» [8, с. 126].

Анализ художественного произведения невозможен вне контекста рассмотрения процесса его создания. Исследование его последующей судьбы и значения в мировом искусстве обуславливает необходимость включения в искусствознание смежных дисциплин, таких как история, археология, философия, социология, культурология, этика, эстетика и другие, в зависимости от специфики и истории создания произведения. С позиции преподавания истории искусств важным является включение в методику практико-ориентированных дисциплин — педагогики искусства, педагогического искусствоведения и музейной педагогики. Синтез указанных подходов позволяет совместить теории и методы преподавания искусства и воздействие искусствоведческих дисциплин на развитие творческих способностей обучающихся.

Важным аспектом, вносящим корректировки в методологию преподавания истории искусств, является интерактивность, представляющая собой ориентацию на взаимодействие в широком его понимании. Так, интерактивность должна присутствовать не только на уровне восприятия аудиторией готового материала, но и при формировании этого материала: обучающиеся должны иметь возможность вносить свои пожелания в содержание и способы восприятия изучаемых тем. «Такой уровень интерактивности

может быть достигнут при помощи культуры участия и культурной медиации» [10, с. 28].

Суть культуры участия заключается в превращении традиционных потребителей контента в деятельностных участников, чье мнение учитывается, а активность поддерживается. При преподавании истории искусств метод культуры участия может быть реализован при помощи технологии культурной медиации, задача которой состоит в сопоставлении между собою различных точек зрения с целью получения представлений о различном восприятии искусства. Применение возможностей культурной медиации «предстает здесь не как передача информации, но как перформативное действие, в процессе которого создаются взаимосвязи между его участниками (например, между медиаторами и зрителями), выразительными средствами (например, произведениями искусства) и социальными структурами (например, культурными институциями)» [1].

Таким образом, процесс медиации представляет собой важную составляющую процесса освоения дисциплины «История искусств», позволяющую сформировать важные коммуникативные связи между педагогом и обучающимися с целью выявления художественных смыслов различных произведений.

Источники и литература

1. Время культурной медиации: онлайн-книга [Электронный ресурс]. URL: https://drive.google.com/file/d/19BdyOlcs4GzhgtE77DrVk0NLTZ724C8t/view (дата обращения: 10.01.2024).

2. Климкина Э.В. Интерак-тивные методы на семинарских занятиях по дисциплине «История этикета» // Преподаватель как субъект и объект современного образовательного процесса: материалы XLIV науч.-метод. конф. препод., аспирантов и сотрудников. Самара: Самар. гос. ин-т культуры, 2017. С. 81–85.

3. Ключевые понятия музеологии [Электронный ресурс]. URL: https://www.icom.org.ru/ docs/A206_ICOM.brochure.2012.05.press.pdf (дата обращения: 22.01.2024).

4. Мороз С.А. Теоретические аспекты преподавания визуального искусства // The Scientific Heritage. 2021. № 67–4 (67). С. 34–42.

5. Оноприенко Л.П. Особенности мероприятий по истории искусств в школе в рамках педагогической практики // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 123–125.

6. Трушникова Е.Л., Дегтеренко Л.Н. Культура участия и культурная медиация как методы обучения истории искусств // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 3 (35). С. 36–43.

7. Трушникова Е.Л. Междисци-плинарный подход и культура участия в методике преподавания истории искусств // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. № 2 (56). С. 38–48.

8. Трушникова Е. Л. Методы и технологии работы с произведением искусства в преподавании истории искусств // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. Т. 14, № 2. С. 117–127.

9. Чирков М.С. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов по дисциплине «История» в вузе культуры // Совершенствование учебно-методической работы в условиях изменяющейся образовательной среды: материалы XLVII науч.-метод. конф. препод., аспирантов и сотрудников СГИК. Самара: Самар. гос. ин-т культуры, 2020. С. 10–15.

10. Шмелева Н.В., Саймиддинов А.К. Современное искусство в контексте практик преподавания: проблемы и перспективы // Juvenis scientia. 2019. № 8. С. 27–30.

Зайцева Ирина Александровна
кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК

Формирование проектных компетенций у студентов в процессе освоения курса «Этнокультурное проектирование»

Современная система высшего образования требует от будущего бакалавра по направлению подготовки 51.03.02 Народная художественная культура владение проектными компетенциями, включающими в себя знания, умения, навыки разработки и реализации проектов, направленных на сохранение и популяризацию этнокультурного наследия. Речь идет о создании в рамках образовательного процесса условий формирования проектной культуры и профессиональных компетенций студентов, а также творческой среды вуза. Это подтверждают научные исследования в области методики преподавания различных дисциплин с применением проектных технологий в сфере профессиональной деятельности (например, Н.А. Бредневой [1], А.В. Воронцовой [2], Е.Н. Ковалевской, А.В. Курьянович, Т.А. Мисяковой [3] и др.).

Проектная компетентность студентов, по мнению Н.А. Бредневой, «это способность субъектов образовательного процесса применять современные технологии, проектные умения и навыки для создания интегрированных проектов, использовать организованную проектную деятельность для решения задач профессионального роста и развития» [1, с. 167].

С нашей точки зрения, под проектной компетенцией студентов можно понимать комплекс сформированных у обучающегося знаний основных проектных технологий и умений применять их в своей профессиональной деятельности, а также навыков инициации, разработки и продвижения социально ориентированных проектов и программ.

В Самарском государственном институте культуры реализуется модель формирования проектных компетенций обучающихся по направлению подготовки 51.03.02 Народная художественная культура, профилям «Руководство студией декоративно-прикладного творчества» и «Руководство любительским хореографическим коллективом» в рамках курса «Этнокультурное проектирование». Данная дисциплина направлена на создание для студентов условий, позволяющих моделировать различные ситуации в сфере актуализации этнокультурного наследия и выступать авторами и исполнителями собственных проектных инициатив.

Цель дисциплины «Этнокультурное проектирование» — способствовать формированию у студентов знаний, умения и навыков в области разработки и реализации этнокультурных проектов.

Задачи дисциплины:

1) сформировать у студентов представления о сущности, принципах, методах и основных технологиях проектирования в области сохранения и развития народной художественной культуры с учетом возможностей организаций и учреждений этнокультурной направленности;
2) познакомить студентов с технологиями анализа этнокультурной ситуации;
3) способствовать развитию навыков самостоятельной проектной деятельности и формированию у студентов навыков продвижения этнокультурных проектов.

Лекции по дисциплине проводятся в потоковом режиме и представляют общую характеристику технологий этнокультурного проектирования с учетом специфики двух профилей. В рамках практических занятий студенты в малых группах или индивидуально закрепляют полученные знания об алгоритмах проектирования, разрабатывают проекты в сфере популяризации культурного наследия народов России и получают практический опыт их концептуализации, планирования и продвижения. Также студенты на практических занятиях знакомятся с основными нормативными документами, регулирующими проектную деятельность в социокультурной сфере, узнают о стратегиях финансирования культурных проектов, учатся анализировать и оценивать их эффективность и результативность.

Промежуточная аттестация по дисциплине осуществляется в форме зачета. Уровень полученных в рамках курса знаний оценивается с помощью итогового тестирования. Оценить же уровень освоения необходимых для разработки и реализации этнокультурных проектов умений и навыков позволяет ряд практических заданий: описание проекта в так называемом паспорте проекта, презентация проектной инициативы и результатов проектной деятельности в рамках итогового питчинга групповых проектов.

На первом занятии и по результатам проведения дисциплины «Этнокультурное проектирование» с целью получения обратной связи нами было проведено входное и итоговое анкетирование студентов.

В рамках входного анкетирования 51 % опрошенных не смогли четко сформулировать определение понятия «проект», хотя 70,8 % признались, что занимались до этого проектной деятельностью (в основном в рамках школьных курсов и вузовских дисциплин педагогической направленности). 83,3 % опрошенных имели опыт участия в творческих, 37,5 % в исследовательских и 25 % в культурно-просветительских проектах. В основном они участвовали в качестве члена проектной команды или волонтера.

Итоговое же исследование показало положительную динамику: 87,5 % студентов дали четкое и развернутое определение понятиям «проект», «этнокультурный проект». Из числа опрошенных студентов только 25 % высоко оценили свои умения работать в команде и планировать свою деятельность. Средний уровень умений составления инструкций и алгоритмов, планирования работы по какому-либо виду деятельности, выявлять проблему и формулировать цель проекта определили 58,3 %. Большинство из опрошенных (54,2 %) оценили свой уровень владения навыками публичной защиты проектов и составления плана выступления как средний и только 25 % как высокий.

Итоговый опрос студентов (после прохождения всего лекционного материала и проведения практических занятий) показал, что наиболее важные аспекты курса связаны с анализом современных тенденций проектирования, работой в команде, объяснением теоретического материала через конкретные примеры реализации этнокультурных проектов в сфере будущей профессиональной деятельности студентов. Большинство отпрошенных (60,3 %) ответили, что обучение по данному курсу позволило им приобрести знания о новых методах работы и применения их в нестандартных ситуациях, опыт групповой работы и возможность проявить инициативу. 90,6 % опрошенных высказали мнение о том, что наиболее эффективными и полезными для подготовки к практическим занятиям и разработки группового проекта оказались презентации к лекциям, а также примеры выполненных заданий студентами прошлых лет обучения (53 %).

К наибольшим трудностям, с которыми сталкивались студенты в рамках обучения проектной деятельности и работы над групповыми проектами, можно отнести недостаток времени (84,4 % опрошенных) и недостаточную подготовленность (37,7 %). Большинство затруднений возникало на следующих этапах «жизненного цикла» разработки этнокультурного проекта: разработка концепции проекта — 43,7 %; составление бюджета проекта — 40,6 %, наименьшие проблемы (9,8 %) возникли на этапе подготовки к защите проекта.

Большая часть опрошенных студентов высоко оценили востребованность полученных в ходе изучения курса по этнокультурному проектированию знаний, умений и навыков для будущей профессиональной деятельности (62,5 %), а также для дальнейшего обучения в вузе (56,3 %). 46,9 % студентов указали, что проектная деятельность дает возможность решить интересную проблему самостоятельно сформулированного проекта, принести пользу окружающим — 43,8 %, а также публично представить поученный результат — 34,4 %. 74,7 % опрошенных считают, что проектная деятельность является стимулом к самосовершенствованию, мотивационным фактором для участия в конкурсах и конференциях.

Полученные результаты анкетирования согласуются с высокой оценкой студентами актуальности дисциплины «Этнокультурное проектирование» и об осознании ими содержания и качества собственной проектной деятельности. Групповая и индивидуальная работа студентов над этнокультурным проектом способствует формированию проектного мышления и культуры, а наличие в личностном ресурсе будущего педагога дополнительного образования проектных компетенций позволяет расширить спектр будущей профессиональной деятельности.

Источники и литература

1. Бреднева Н. А. Формирование проектной компетентности студентов в образовательном процессе вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5 (71). С. 166–169.

2. Воронцова А.В. Формирование проектных компетенций у студентов в процессе освоения учебной дисциплины «Основы проектной деятельности» // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2, Т. 25. С. 108–113.

3. Ковалевская Е.Н., Курьянович А.В., Мисякова Т.А. Формирование проектных компетенций студентов-филологов в практике взаимодействия вуза и школы // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2016. № 10 (175). С. 114–120.

Климкина Элина Владимировна
кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК

Задачи Центра карьеры при планировании карьеры выпускника творческого вуза

В современных условиях перед центрами карьеры всех высших учебных заведений Российской Федерации стоят несколько задач. Происходящая трансформация рынка труда еще острее ставит вопрос подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых противостоять вызовам времени и быстро адаптироваться, продолжая развиваться и выстраивать траекторию успешной карьеры [3; 4, с. 187].

Многие современные авторы пишут о трансформации деятельности центров карьеры российских вузов в современных условиях [5, с. 53–54]. Происходит выделение приоритетных задач любого центра карьеры в нашей стране, независимо от того, студентов какого профиля готовит вуз:

– содействие занятости учащейся молодежи и трудоустройству выпускников университета;
– обеспечение их конкурентоспособности на рынке;
– консультирование студентов и выпускников по карьерному развитию;
– работа с базой вакансий работодателей-партнеров;
– взаимодействие с компаниями-партнерами университета;
– организация карьерных мероприятий и карьерной навигации

Не так уж редко студенты, поступив в вуз, выбрав направление подготовки или специализацию, до конца не осознают, кем они хотят работать, в каком направлении развиваться [6; 7, с. 60]. Эта проблема характерна для всего высшего образования, в том числе и для творческих вузов. Важно работать с профориентацией студентов на всех этапах обучения, чтобы при его завершении выпускник уже работал или старался устроиться на работу по своей специальности. Предоставление всей актуальной информации по рынку труда, возможностях для выпускников повысить свою востребованность (например, через центры компетенций), тестирование и анализ своих навыков — все это входит в круг приоритетов Центра карьеры. Ряд центров карьеры вузов курируют также вопросы волонтерства [2, с. 113–114], многие решают задачи реализации моделей взаимодействия центров карьеры вузов и предприятий промышленности в условиях трансформации рынка труда [8, с. 239–240].

Процент трудоустроившихся выпускников в СГИК традиционно высок (более 95 %), но следует усилить работу над трудоустройством именно по профилю подготовки. Координация деятельности, проводимой факультетами, кафедрами и другими подразделениями СГИК по вопросам профориентационной работы и содействия трудоустройству выпускников, очень важна. Центр карьеры СГИК помогает решать вопросы профориентационной работы среди студентов, проводит консультирование по вопросам построения траектории карьеры, оказывает помощь в организации временной занятости студентов в период обучения. Привлечение студентов СГИК и разъяснение им возможностей использования международной платформы «Факультетус» ведется постоянно. В сентябре 2022 г. на этой платформе было зарегистрировано 287 студентов, в настоящее время 494. За 2022/23 учебный год на платформе «Факультетус» студентам СГИК было предложено более 65 карьерных мероприятий (вебинары, мастер-классы, конкурсы, знакомство с федеральными проектами занятости). Современная система образования в целом активно использует информационные технологии и компьютерные телекоммуникации [1; 9; 10, с. 363]. Отдельно хотелось бы отметить дистанционные мероприятия, проводимые образовательными компаниями Maximum Education и SuperJob, пользующимися неизменным интересом студентов. В мае 2023 г. в очном формате проводились встречи с представителями Комитета по вопросам образования и кадровой политике при Союзе «Торгово-промышленная палата Самарской области». Прошел набор желающих в фокус-группу по программе «Школа капитанов Социальных Проектов». Студенты приняли участие в тестировании и получили карьерные рекомендации.

На платформе «Факультетус» у СГИК в настоящее время насчитывается 353 кадровых партнера (год назад — 191). В этой системе представлены более 100 тыс. работодателей со всей России, которые предлагают свои вакансии и стажировки. Базы работодателей, вакансий, практик и стажировок синхронизированы с платформами «Работа в России», HH.ru, SuperJob. Для СГИК использование Факультетуса дает ряд преимуществ, таких как отслеживание карьеры студентов и выпускников, упрощение процесса установления партнерских отношений с работодателями, презентация СГИК в качестве постоянно развивающегося творческого вуза. Используя этот ресурс, институт сам может осуществлять и осуществляет поиск сотрудников, выступая как работодатель. В 2022/23 учебном году, согласно графику, были проведены Дни карьеры СГИК (онлайн-формат), Цент карьеры СГИК принимал участие в Днях открытых дверей. Центр карьеры СГИК постоянно находится во взаимодействии со студентами на платформе «Факультетус», в социальных сетях «Вконтакте» и «Телеграмм». В 2023/24 учебном году одной из задач Центра карьеры является проведение карьерных мероприятий, направленных на освещение правовых основ трудоустройства и особенностей адаптации иностранных студентов СГИК в Российской Федерации. Другим приоритетом будет организация и проведение карьерных консультаций для студентов и выпускников СГИК из числа инвалидов и лиц с ОВЗ по особенностям их трудоустройства: информирование о перечне вакансий, помощь в составлении резюме, подготовка к собеседованию и др.

В координации работы очень помогает Экспертный центр карьеры при Минобрнауки России и чат центров карьеры. Основная цель всех центров карьеры сделать так, чтобы каждый студент любого вуза нашей страны четко понимал и знал, как реализовать свою карьерную траекторию, а каждый сотрудник центра мог квалифицированно помочь ему в этом. В конце декабря 2022 и 2023 гг. проводились Всероссийские онлайн-форумы для центров карьеры со всей страны, на которых спикеры рассказали о роли организаций, ответственных за вопросы трудоустройства, и о важных направлениях работы со студентами и выпускниками, которые могут быть реализованы в каждом вузе уже сегодня.

В каждом вузе Центр карьеры призван помочь студентам с профессиональным самоопределением, развитием необходимых навыков и с построением индивидуальной карьерной траектории.

Источники и литература

1. Артамонова Л. М. Виртуальные выставки Российского государственного архива в г. Самаре как ресурс информационно-образовательной и воспитательной деятельности // Информационно-образовательная и социокультурная среда вуза: трансформации в образовании: материалы XLIX Внутривуз. науч.-метод. конф. препод., аспирантов и сотрудников СГИК, посвящ. Дню рос. науки. Самара: СГИК, 2022. С. 37–39.

2. Дружинина Е.С. Система показателей оценки деятельности и развития центров трудоустройства и карьеры при экономических вузах с привлечением волонтеров // Экономика устойчивого развития. 2022. № 4 (52). С. 113–118.

3. Ежукова И.Ф. Обучение навыкам успешного трудоустройства и планирования карьеры выпускников как одна из приоритетных задач вуза // Вестник Нижневартовского гос. ун-та. 2019. № 1. С. 31–37.

4. Миронова М.Д., Гончарова Е.В., Гузельбаева Г.Т., Подгорная А.И. Деятельность центров карьеры в практике российских вузов // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 7–1. С. 187–201.

5. Миронова М.Д., Гончарова Е.В., Маркова С.В. Трансформация деятельности центров карьеры российских вузов в современных условиях // Вестник Алтайского гос. пед. ун-та. 2023. № 4 (57). С. 52–59.

6. Нестерова С.А., Чичиланова С. А. Методы профориентационной работы центра карьеры университета // Наукосфера. 2023. № 3–1. С. 59–62.

7. Сараева НВ., Зимина А.В., Зимина М.М. Центр карьеры как механизм профессионального самоопределения обучающихся в системе высшего образования // Человек. Общество. Наука. 2023. Т. 4, № 4. С. 58–67.

8. Сысоева Е.А., Жукова В.С., Широкова Л.В. Аспекты реализации моделей взаимодействия центров карьеры вузов и предприятий промышленности в условиях трансформации рынка труда // Экономика промышленности. 2023. Т. 16, № 2. С. 238–246.

9. Чирков М.С. Роль электронных учебно-методических комплексов по историческим дисциплинам в современном образовательном процессе // Преподаватель как субъект и объект информационно-образовательной среды вуза: XLIII науч.-метод. конф. препод., аспирантов и сотрудников. Самара: СГИК, 2016. С. 359–361.

10. Чиркова Н.В. Мульти-медийные технологии в обучении // Преподаватель как субъект и объект информационно-образовательной среды вуза: XLIII науч.-метод. конф. препод., аспирантов и сотрудников. Самара: СГИК, 2016. С. 361–365.

Кузовенкова Юлия Александровна
кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры философии и культурологии Самарского государственного медицинского университета

«Культура присутствия» в условиях неопределенности

В 1784 г. Кант публикует небольшую статью под названием «Что такое Просвещение?» [2]. «Sapere aude! — имей мужество пользоваться собственным умом», — провозглашает философ. Эпоха Просвещения, с его точки зрения, требует от человека отказаться от подчинения опекунам и начать формировать свое мнение, отстаивать свою позицию. Состояние несовершеннолетия должно быть преодолено. Кант полагает, что основная причина несамостоятельности людей — леность и трусость. Сам же разум, по его мнению, вполне готов к тому, чтобы стать для людей опорой для «совершеннолетней» жизни. В такой позиции просматривается немецкая протестантская версия Просвещения, в которой считалось, что человеку не нужны внешние помощники, а свет

разума присущ человеческой природе, нужно только помочь ему пробиться сквозь накопившиеся за столетия человеческой истории предрассудки. В наше время эта идея Канта звучит актуально как никогда. Но точно ли разум априори готов к самостоятельному, уверенному, достоверному суждению? Обладает ли современная молодежь такими компетенциями?

О культурной ситуации второй половины XX — начала XXI в. пишут множество философов. А.Моль характеризует ситуацию как мозаичную [3]. В.А. Конев отмечает, что культура перестала быть монологичной, на место монолога приходит «диалог/полилог», однозначная истина исчезает, каждый субъект диалога может претендовать на свою истину. Как не запутаться в них и сделать правильный выбор? Человек находится в ситуации неопределенности. Конев пишет: «Культура представления мира Просвещения сменяется культурой присутствия, для которой приобретает ценность конкретное действие человека, а не его соответствие идеалам, нормам, методам и т. п.» [5, с. 148].

«„Классические" культуры… — это культуры определенные, цельные, системные, упорядоченные» [4, с. 9], но современная культура иная: «культура ушла (или уходит) от абсолютов и определенных наставлений. <…> Культура берет на себя функцию провокации действия, призыва к нему» [4, с. 10]. Ситуация бесконечного выбора приводит к возникновению человека нового типа — человека, «предъявляющего свое присутствие в мире» [6, с. 6], а предъявление себя каждым человеком приводит к тому, что теперь в пространстве культуры «звучат разные голоса, и каждый голос утверждает свою истину» [6, с. 9]. Человек получает возможность утверждать как истину то, что отражает его видение мира, ибо нечего противопоставить его утверждению — большой нарратив распался, а отдельные дискурсы, порождаемые различными институциями, представляют подчас противоположные друг другу утверждения, что лишает их нормативной силы. Это хорошо видно на современном молодом поколении, которое претендует на то, что его суждения, позиции более правильные, актуальные, чем суждения старших поколений — родителей, преподавателей.

Кроме того, современная молодежь существует в принципиально новой информационной среде по сравнению с той, в которой взрослели предыдущие поколения. «Возникновение электронной коммуникации, появление компьютера и разработка различных протоколов передачи данных подготовили почву для рождения новой формы материального существования культуры присутствия» [5, с. 148]. Всем сегодня необходимы компетенции ориентации в информационном потоке, в который нас все больше погружает цивилизация. Становясь посредником между человеком и миром, электронные средства массовой информации «производят» ту реальность, в которой живет человек. А она не всегда может совпадать с тем, что происходит на самом деле. Ж. Бодрийяр предлагает специальный термин — «симулякр», т.е. означающее, не имеющее означаемого. Классический пример — собрание трех его эссе под общим названием «Войны в заливе не было» [1], где он ставит вопрос о том, как преподносятся, конструируются для общества происходящие события через медиа. Очевидно, что в современной культурной ситуации всем, в том числе и молодежи, необходимо занимать позицию совершеннолетних (в понимании Канта), ибо исчезли общие для всех ориентиры, и человек оказался в ситуации бесконечного выбора, в ситуации неопределенности.

Теперь вернемся к вопросу, обладает ли разум изначально достаточной способностью для того, чтобы делать правильные суждения и давать оценки чему-либо? Здесь нам ближе позиция Ж.-Ж. Руссо, который считал, что человеку для интеллектуального развития нужны помощники. Система гуманитарного образования может стать таким помощником, предложив студентам определенный перечень дисциплин. Именно гуманитарные науки могут формировать культуру мышления, учить новое поколение предъявлять себя миру.

Особенно важно в современной культурной ситуации развивать критическое мышление. Учебная дисциплина с одноименным названием может оказать конструктивное влияние на формирование культуры мышления, на развитие личности студентов. Опираться на критическое мышление — значит рассматривать аргументы как за, так и против, уметь сравнивать их между собой, делать непредвзятый выбор. Просто обозначение и настаивание на своей позиции, как часто делает современная молодежь, ничем по своей обоснованности не отличается от предсказаний астрологов или представителей иных эзотерических направлений.

Критическое мышление — это умение правильно оценивать аргументы других и составлять собственные эффективные доводы. Это универсальный навык, так как споры, дискуссии могут быть на любую тему и в любой области — научной или бытовой. По этой причине критическому мышлению всегда найдется место на каждом курсе колледжа, института, университета и на протяжении всей оставшейся жизни.

Культура представления, актуальная для эпохи Просвещения, требующая знания большого количества фактов, необходима, но уже недостаточна в наше время. Она должна быть дополнена культурой присутствия, которая опирается на навыки критического мышления, чтобы понимать факты, помещать их в правильный контекст и видеть, как они связаны друг с другом.

Рассмотрим опыт преподавания данной дисциплины в Самарском государственном медицинском университете. Курс «Основы критического мышления» реализуется с 2022 г. Задачей курса является развитие системного рационального эффективного критического мышления, активной и ответственной жизненной позиции, гуманистического научного мировоззрения, способствующих решению профессиональных задач в диагностической, лечебной, организационно-управленческой деятельности выпускников. Среди задач выделяется изучение исторического типа рациональности, эволюции форм и методов научного познания; раскрытие онтологических оснований культурной картины мира для осмысления мировоззренческих позиций, системы ценностей и идеалов в становлении культурного и духовного потенциала личности; представление неразрывной связи философско-методологических, мировоззренческих и аксиологических проблем с содержательным развитием науки, биологии, медицины и пр. На сегодняшний день курс «Основы критического мышления» присутствует в образовательной программе Института клинической медицины, Института педиатрии, Института социально-гуманитарного и цифрового развития медицины. Программа обновляется ежегодно. Курс состоит из четырех разделов:

1. Критическое мышление и информационная культура личности.
2. Научный академический дискурс.
3. Логика и теория аргументации.
4. Технология принятия решений.

К перечню лекций относятся следующие темы:

- критическое мышление и информационная культура личности,
- критическое мышление в контексте других типов мышления,
- научное мышление и его критерии,
- когнитивные искажения,
- язык и мышление,
- логические основы мышления,
- теория аргументации,
- креативное мышление,
- технология принятия решений.

На практических занятиях студентов знакомят с тем, что такое понятия и определения, суждения и умозаключения, как они конструируются и функционируют в процессе полемики и дискуссии, как ими правильно оперировать. Учат различным видам аргументов, как анализировать чужие и эффективно конструировать свои. Обращают внимание на изменения в процессах мышления в условиях стресса.

В профессиональной работе навыки критического мышления и аргументации могут быть полезны в процессе общения с пациентами, которые часто являются носителями мифов о тех или

иных вопросах, связанных со здоровьем. В силу универсальности компетенций, которые студенты приобретают в процессе прохождения данного курса, его спецификация может быть различна и создаваться с учетом профессиональной ориентации каждого учебного заведения.

Источники и литература

1. Бодрийяр Ж. Дух терроризма. Войны в Заливе не было / пер. с фр. А. Качалова. Москва: РИПОЛ классик, 2016.
2. Кант И. Собрание сочинений в 6-ти томах / под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. Т. 6. Москва: Мысль, 1966. С. 25–35.
3. Моль А. Социодинамика культуры: пер. с фр. / предисл. Б.В. Бирюкова. Изд. 3-е. Москва: Изд-во ЛКИ, 2008.
4. Конев В.А. Модусы субъективности в культуре // Вестник СамГМ У. 2014. № 1 (112). С. 9–14.
5. Конев В.А. Университет: из галактики Гутенберга в галактику Цукерберга // Вестник Томского гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2018. № 42. С. 145–153.
6. Конев В.А. Человек пьедестала и человек подиума // Международный журнал исследований культуры. 2020. № 2 (39). С. 6–17.

Левин Ярослав Александрович
кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук Самарского государственного технического университета

Игровые технологии в курсе региональной истории как механизм формирования гражданской идентичности

Современное образование представляет собой динамично развивающуюся отрасль знания. Развитие материально-технической базы, внедрение интерактивных технологий, научно-технический прогресс как таковой, различные интернет-платформы и сервисы, изначально созданные для обучения, значительно упростили жизнь и педагогам, и ученикам (студентам) [1].

Тем не менее при всем изобилии современных методов и широком спектре предоставленных возможностей многие преподаватели до сих пор избегают активного использования инноваций. Мы считаем, что это сложная, комплексная проблема, имеющая целый ряд причин. Даже наиболее активные, интересующиеся новинками педагоги часто упускают из виду различные новшества, что предлагаются обществу сегодня. На наш взгляд, это связано с определенной размытостью информационного поля в педагогической среде. Например, молодой педагог может элементарно не знать, к каким изданиям или ресурсам обратиться. Сами эти ресурсы очень различны по своему наполнению и, например, если один ресурс отзывается о какой-то новации позитивно, другой может ее игнорировать или реагировать на нее с меньшим энтузиазмом. Кроме того, не секрет, что загруженность современного преподавателя различными видами отчетности также уменьшает мотивацию к погружению в информационное поле своей профессии [2]. Наконец, большое влияние здесь оказывает косность и консерватизм коллег, ведь несмотря на позитивные тенденции, педагогическая среда по-прежнему остается довольно возрастной, и это также затормаживает внедрение инноваций [2].

На наш взгляд, игровые технологии, которые можно объединить широким понятием «геймификация», в полной мере пострадали от этих и многих других недостатков современного образования. Цель данного материала не только рассказать теорию и продемонстрировать практику внедрения игровых технологий, но и помочь подготовить педагогов к активному внедрению и использованию этого методического инструментария в работе.

Игра — наиболее приятный, любимый тип деятельности людей. В детстве посредством игры люди узнают мир вокруг себя и развиваются. На протяжении всей истории игра сохраняет определенную притягательность, так как способна развлечь и удовлетворить наши потребности в самореализации, соревновании и достижении успеха. Игра отличается разнообразием форм, но, по мнению профессора Бостонского колледжа Питера Грея, всегда обладает следующими характеристиками:

- игра — результат свободного выбора;
- сам процесс и выбранные средства важнее результата;
- правила игры существуют в головах играющих;
- носит воображаемый и несерьезный характер;
- требует ума, но не создает сильное напряжение.

Сегодня игровая индустрия по своим масштабам опережает даже кино, так как игры лучше мотивируют и удерживают участников, чем любой фильм — игрок хочет быстрее победить и получить условный приз. Таким образом, внедрение игровых технологий в образование, по нашему мнению, усилит мотивацию студентов и школьников к обучению [3].

Современное образование сформировало некоторые тренды:

- повышение качества образования и его результатов;
- «конструктивизм», т.е. изучение актуальных в жизни знаний, постановка более сложных и реалистичных задач для приобретения и закрепления компетенций, необходимых в реальной профессии;
- управление знаниями — перестройка образования для наиболее оптимального сбора, хранения и обмена важной информацией;
- интеграция системы поддержки качества образования с системой технологий электронного обучения;
- «неформальность» процесса получения знаний;
- развитие SMM в рамках образования (социальные сети, блоги, wiki-проекты, подкасты, социальные платформы, YouTube и т. д.);
- создание и использование специальных игр с обучающим и образовательным наполнением.

Можно отметить, что игра — это вид деятельности, функционирующий по определенным правилам, имеющий временные ограничения, существующий в определенном пространстве. Следует уточнить, что под такое определение подходит практически любая человеческая деятельность, в том числе такая, которая в принципе игрой являться не может. Даже самая типичная деятельность, рутина вроде поездок на автобусе или похода в кафе способна превратиться в игру. Такое определение в сути своей неверно или, по крайней мере, неполно. Для уточнения сути понятия стоит ввести дополнительный вопрос: «Возможно ли принудить человека к игре?». Ответ прост — нет. Человека невозможно заставить участвовать в игре, а даже если это удастся, то при таких условиях он не будет получать удовольствие от нее, чувствовать напряжение, азарт, стремление к победе в борьбе или демонстрировать свои способности [4; 5]. Возможно лишь заставить игрока следовать правилам и выполнять определенный порядок предписанных действий, но в таком случае игрой такую форму деятельности считать нельзя. Эффективность такой игры будет стремиться к нулю, поскольку участник не удовлетворяет свои потребности и интересы. Основываясь на вышеизложенном, мы можем предложить иное определение игровой деятельности. Игра — вид свободной деятельности, следующий определенным правилам, имеющий временные и пространственные ограничения. Поэтому для включения игры в образование необходимо точно сформулировать задачи ее использования в процессе обучения. Исходя из целей данного исследования, эти задачи можно сформулировать так:

1. Формирование у участников (обучающихся) актуальных компетенций.
2. Постановка ситуаций (реалистичных и более условных), требующих применения полученных компетенций.
3. Проверка полученных знаний и навыков на практике.
4. Стимуляция к получению новых знаний и процессу обучения как таковому.

Для сферы образования использование игры необходимо как методология или технология для достижения целей, описанных выше. Из этого вытекает потребность более глубокого проник-

новения в саму структуру игровой деятельности и выявления тех механизмов, которые несут в ней ответственность за достижение той или иной цели [6, с. 22]. Кроме того, игра обладает рядом структурных элементов, которые дают возможность к привлечению игроков и более глубокой вовлеченности их в процесс. Тем не менее они не так важны в общем контексте нашей темы, так как требуют более значительных временных затрат, равно как и усилий для разработки структуры элементов игры. Мы можем рассмотреть это на примерах разбора устройства игры и влияния ее на формирование образовательных результатов [6, с. 23].

Сегодня мы наблюдаем глобальные перемены в образовании, парадигму «подражание» уже сменила парадигма «информация». Колоссальность успехов, достигаемых информационной системой образования, требует расширения объемов информационных потоков, а значит, и увеличения временных затрат на обучение, что естественно ведет к потребности в усовершенствовании.

Современное среднее образование постоянно ставит новые задачи перед преподавателями, вынуждая их подбирать новые методы обучения школьников и студентов средних образовательных организаций к условиям современного общества и существования в нем. Задачи, которые выставляются перед учителями сегодня, включают в себя не только передачу знаний как таковых, но даже в большей степени вовлечение, рост и поддержку интереса к получению новых навыков и знаний самостоятельно. Современное образование стремится создать гибкую модель взаимообмена между учителем и учащимися, а также улучшить активность учебной группы и взаимодействие между ее участниками [7, с. 86].

«Геймификация» — крайне популярное сегодня понятие. Другое, более привычное для отечественной науки понятие — «игрофикация» или gamification (от. англ. game — игра). Так или иначе все эти понятия сводятся к использованию игры как таковой, отдельных ее элементов, механик и технологий в контексте за пределами игры — для достижения целей, стоящих в обычной жизни, как то: работа, учеба и повседневная жизнь.

Таким образом, геймификация в образовании означает использование готовых игр, однако не ограничивается этим и работает на превращение всего образовательного процесса в игровую деятельность. Например, образовательные онлайн-платформы могут использоваться для выполнения домашних работ, пользователям начисляются баллы, а по их количеству может формироваться рейтинг студентов. Естественное желание возглавить такой рейтинг, чтобы получить поощрение, увеличить свой авторитет в группе, дает стимул для выполнения большего количества заданий и набора дополнительных баллов [8].

Источники и литература

1. Степанова А.А., Решетникова С.В. О некоторых перспективах образования будущего // Символ науки. 2016. № 10–2. С. 167–170.

2. Перевезенцева Е.Д., Корсакова В.К., Бачинский А.Г. Современные проблемы образования // Форум молодых ученых. 2018. № 3 (19). С. 494–497.

3. Коваль Н.Н. Геймификация в образовании // Педагогическая наука и практика. 2016. № 2 (12). С. 25–26.

4. Технология проектно-ориентиро-ванного обучения в инженерном образовании // Высшее образование сегодня. 2013. № 12. С. 68–74.

5. Мозгалева П.И. Формирование проектной компетенции технического специалиста на примере проекта «полигон инновационного мышления» // Организация исследовательской деятельности детей и молодежи: проблемы, поиск, решения: материалы IV Межрегион. науч.-практ. конф. 2012. Томск: Нац. исслед. Томский политехн. ун-т. С. 302–304.

6. Абдыкеров Ж.С., Замятина О.М., Мозгалева П.И. Игровые технологии как инструмент мотивации и повышения качества подготовки студентов // Высшее образование сегодня. 2017. № 5. С. 22–23.

7. Гайманова Т. Г. Педагоги-ческая геймификация // Педагогическая наука и практика. 2016. № 2 (12). С. 86.

8. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study // Educational Technology & Society. 2015. Vol. 18, No. 3. P. 75–88.

Медведева Татьяна Владимировна
кандидат филологических наук, доцент кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК

Роль литературных дисциплин в формировании творческих компетенций студентов

Общеизвестно, что среда обитания человека состоит из продуктов его же творчества: научных открытий, художественной литературы, текстов культуры, технических средств и информационных систем, правовых актов и моральных норм. Творчески мыслящие люди отличаются способностью преобразовывать среду так, чтобы она соответствовала их нуждам и потребностям.

Одна из социально значимых задач вуза культуры и состоит в подготовке и воспитании таких творчески мыслящих людей, которые в стремительно меняющемся сегодня мире смогут, сохраняя свою индивидуальность, проявлять гибкость, позволяющую адаптироваться в новых обстоятельствах. Способности человека к адаптации и социализации в нетрадиционных условиях напрямую зависят от того, умеет ли он поступать нешаблонно, в соответствии с ситуацией, т. е. — творчески.

Цель воспитания творческой личности — одна из важных — еще в 2010 г. была поставлена перед школами и реализуется ими сегодня, так как, по словам президента РФ, это «не краткосрочный проект, а стратегическая политика в сфере образования» [1] благодаря национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в которой подчеркивается, что «модернизация и инновационное развитие — единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI в., обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни» [2]. Вузы, и особенно вузы культуры и искусств, должны логично следовать этой выбранной обществом стратегии, при этом важно подчеркнуть, что мышление творческой личности должно отличаться не только логичностью, но и созидательностью.

Понятие «компетенции», «творческие компетенции» на сегодняшний день уже достаточно полно описаны в психологической и педагогической литературе. Так, в «Словаре по образованию и педагогике» В.М. Полонского читаем, что компетенции это как «круг полномочий и прав, предоставляемых законом, уставом или договором конкретному лицу или организации в решении соответствующих вопросов», так и «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы». Компетентность — это «совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной или практической деятельности» [3, с. 67]. В «Психологическом словаре» П.С. Гуревича компетентность определяется как «способность к интеграции знаний и навыков с их использованием в условиях изменяющихся требований внешней среды» [4, с. 306]. В «Большом психологическом словаре» Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко дана подробная характеристика понятия «творчество»: 1) в узком смысле творчество — человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда раньше не бывшее и имеющее общественно-историческую ценность; 2) в более широком смысле творчество (или творческая деятельность) — это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) [5, с. 484–485]. С точки зрения педаго-

гики (Н.А. Ветлугина и др.), творческое развитие личности находится в тесной взаимосвязи с уровнем усвоения знаний, умений и навыков (ЗУНов), т. е. любое творчество требует больших ЗУНов. И компетенция формируется на базе знаний, умений и навыков. Но интересно то, что в творческой деятельности используются не сами эти ранее полученные умения, знания и навыки, а возможность с их помощью и на их основе находить новые идеи, мысли, креативные решения.

Объединяя понятия «компетенция» и «творчество», можно дать определение творческим компетенциям как системе знаний и способов деятельности, необходимой для создания и усовершенствования материальных и духовных ценностей, удовлетворяющих потребности общества. Многие отечественные психологи и педагоги (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, З.И. Колмыкова, В.А. Крутецкий, Д.Б. Эльконин и др.), говоря о формировании творческих компетенций обучающихся, ставят на передний план именно учебную деятельность.

В процессе организации обучения при формировании творческих компетенций большое значение придается общедидактическим принципам: научности, систематичности, последовательности, доступности, наглядности, активности, прочности, индивидуального подхода. Для формирования творческих компетенций необходимо умение извлекать пользу из опыта, решать проблемы, раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, находить новые решения, применять навык, владеть средствами и методами выполнения определенной задачи. Кроме того, важна персональная ответственность, уверенность в себе, саморегуляция поведения.

Все вышеперечисленные умения наилучшим образом можно формировать в преподавании гуманитарных дисциплин, и особенно — литературных, так как изучение литературы как искусства слова — это соединение обеих возможных форм познания мира — художественной и научной. Литература, с одной стороны, обогащает эстетический опыт человека, с другой — формирует научную область знаний человека о самом себе. «Человек есть тайна» [6, с. 19], по словам великого русского писателя Ф. М. Достоевского, и помочь постичь эту тайну способна художественная литература, ибо в процессе сотворчества с писателем читатель повторяет путь героя, размышляющего, стремящегося понять себя, свои ошибки.

Развитие творческих компетенций на занятиях по литературе следует начинать с создания благоприятных педагогических условий, среди которых можно назвать следующие:

1. Атмосфера в аудитории — доверительные отношения, обоюдная доброжелательность, настрой педагога на работу.
2. Культура преподавателя — речь, собранность, деликатность, внимание к обучающимся, умение перестроиться по ходу занятия, поднять работоспособность шуткой, увлечь любовью к дисциплине, вдохновить примером своей увлеченности.
3. Погружение в тему — заблаговременно выданные списки для обязательного и дополнительного чтения, вопросы для анализа литературных текстов, обязательное еженедельное анонсирование тем следующего занятия; вдумчивое чтение целых произведений и их частей, метод творческого чтения текста (предложен Н. И. Кудряшевым) и др.
4. Создание обстановки, способствующей раскрытию творческого потенциала обучающегося (творческие работы (эссе, сочинения, читательский дневник, сценарии и др.), составление, разгадывание кроссвордов, собственное литературное творчество обучающихся и др.).
5. Творческая подача материала (принцип «автор — это человек», установление связей «эпоха — автор — произведение»).
6. Нетипичные, а также разноуровневые задания, нацеленные раскрыть творческий потенциал: успешность, креативность, эффективность, сотрудничество, увлеченность, инициативность, самостоятельность, удивление и радость от того, что получилось (например такие задания, в которых нужно поставить себя на место героя, пропустить через себя ту или иную мысль и сделать собственный вывод; увидеть причинно-следственные связи, поставить лингвистический анализ на первое место при разборе литературного произведения и пр.).
7. Групповые формы творческой работы с разными типами заданий с обязательным анализом работы друг друга, самоанализом и оценкой.
8. Методы самореализации обучающихся в коллективе (например, совместное планирование и организация практических и лекционных занятий, возможность обсудить в группе и сформировать коллективный запрос на разбор той или иной темы).
9. Создание ситуации успеха (обязательная оценка работы каждого обучающегося, в том числе коллективная; выражение похвалы; принятие всех вариантов ответов и реакции (устных и письменных; ответов, имеющих литературную и не совсем литературную форму (допустимы единичные вкрапления жаргона, просторечия, однако такие вкрапления никогда не должны остаться без характеристики, так как формируется умение осознанного выбора языковых средств); ответы в графической, изобразительной и пластической форме, в форме поведения и реакции на другого человека); поощрение каждой живой мысли обучающегося; преобразование ошибки в возможность нового, неожиданного взгляда на что-то известное.
10. Предоставление обучающемуся свободы в выборе вида деятельности, в чередовании этих видов, в продолжительности занятий одним видом деятельности (свобода в выборе чтения, формы работы: устной или письменной и т.д.).

Иногда в рамках анализа того или иного литературного произведения используется метод создания проблемной ситуации, который дает неплохой результат на этапе выдвижения гипотез или предварительных выводов и обобщений. Создание проблемных ситуаций в процессе обучения обеспечивает постоянное включение обучающихся в самостоятельную поисковую деятельность, направленную на разрешение возникающих проблем, что неизбежно ведет к развитию стремления к познанию и творческой активности.

Еще реже, на наш взгляд, на занятиях по литературе применим метод мозгового штурма, так как кроме групповой динамики и взаимодействия между участниками группы он характеризуется малой производительностью при больших затратах времени. Наиболее интересным оказывается использование похожего на мозговой штурм метода синектики. Особое внимание в данном методе уделяется эмоциональным сторонам мыслительной активности человека. Как и мозговой штурм, метод синектики может применяться в группе, однако фактор соревновательности скорее стимулирует членов, нежели противопоставляет их друг другу, кроме того, в мозговом штурме весомую роль играют умственные характеристики его участников, стиль мышления, а в синектике — характеристики и параметры эмоциональной сферы группы, умение замечать что-то свежее и неожиданное, новое, то, что не укладывается в жесткие рамки.

Хороших результатов на занятиях по литературе помогает достигать использование некогда инновационного метода ТРИЗ — теории решения изобретательских задач. Использование в обучении технологии ТРИЗ позволяет формировать такой стиль мышления, который направлен на самообразование, умение видеть, ставить и решать проблемные задачи в своей области деятельности, осознавать закономерности, воспитание мировоззренческой установки восприятия жизни как динамического пространства открытых задач, и именно такой стиль мышления необходимо формировать в соответствии с универсальными и профессиональными компетенциями из федеральных государственных образовательных стандартов.

Цель ТРИЗ-педагогики — это обучение способам решения творческих задач, воспитание личности, не боящейся жить в быстро меняющемся мире, отличающейся мощным мышлением, готовой встречаться с нестандартными проблемами, умеющей разрешать противоречия и анализировать и прогнозировать развитие любых систем.

На отдельных занятиях по русской и зарубежной литературе мы придерживаемся следующих трех правил с использованием ТРИЗ-технологии:

Минимальное количество точных сведений и максимальный объем рассуждений, основанных на чувственном подходе.

Системный подход к анализу любого литературного явления: эпоха, стиль, автор, текст и др., так как все в мире взаимосвязано, и любое явление должно рассматриваться в развитии.

Активизация творческого воображения путем аналитического сравнения или соединения литературных произведений с жанрами других видов искусства, например сравнение экранизации романа с самим романом, прочтения и постановки одного и того же драматического произведения, объединение литературы и музыки, литературы и живописи.

В заключение хочется сказать, что формировать творческую личность способен лишь такой педагог, который владеет приемами продуктивного, созидательного, творческого мышления. Пробудить заложенную в каждом обучающемся способность к творчеству, воспитать у него качества, необходимые для того, чтобы в разных видах деятельности он мог успешно действовать или как исполнитель, или как создатель чего-то нового — значит воспитать такое поколение, которое будет преодолевать безынициативность, косность форм и методов работы, любые застойные явления, тормозящие развитие общества.

Источники и литература

1. Дмитрий Медведев утвердил инициативу «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/6683

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // Docs.cntd.ru. URL: https://docs.cntd.ru/document/902210953?ysclid=ls7g2lxe73919508328

3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высш. шк., 2004; Казань: ГУП ИПК Идел-Пресс.

4. Гуревич П.С. Психологический словарь: А-Я. Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2007.

5. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 4-е изд., расш. Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009.

6. Достоевский Ф.М. Золотые цитаты. Москва: Изд-во Сретенского монастыря, 2017.

РАЗДЕЛ 3. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ

Григорьева Виктория Гавриловна
доцент кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК

Профессионально ориентированный подход в обучении иностранному языку

Обучение магистрантов неязыкового вуза научной коммуникации на иностранном языке диктуется необходимостью обмена опытом, информацией и общения с коллегами как в научной, так и в профессиональной сфере. Другими словами, это развитие знаний, умений и навыков, необходимых для адекватной коммуникации не только на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», но и непосредственно в профессиональной деятельности. Очень важно, чтобы формирование способности к иноязычной коммуникации содержательно и организационно было направлено на возможность осуществления в будущем профессиональной деятельности на иностранном языке, т. е. на подготовку к реальным ситуациям. А для этого необходимы не только языковые знания и умения для осуществления межкультурной коммуникации, но и профессиональные с учетом определенной специфики. Иначе говоря, важно учитывать сферы деятельности и ситуации, в которых магистрантам предстоит общаться, и профессиональные контакты, в которые им придется вступать [1].

Для этого, прежде всего, необходимо сформировать навыки иноязычной профессиональной речи на темы, с которыми магистранты хорошо знакомы на родном языке, которые им близки и интересны, и по возможности моделировать среду их профессиональной деятельности. Поэтому очень важен отбор и содержание изучаемого материала. Так, для погружения в англоязычную среду научного общения можно начать обучение с таких культурологических тем, как система высшего образования и обучение в магистратуре в России и за рубежом, присуждение ученых степеней, получение профильного образования в США и Великобритании, а также возможности участия в научно-исследовательской работе за рубежом [2]. Изучение этих тем способствует разностороннему формированию личности магистрантов. Они позволяют не только познакомиться с образовательной и научной средой за рубежом, но путем сравнения отметить особенности отечественной среды, что можно осуществить через доклад, презентацию, организацию дискуссии или круглого стола. Более того, эти виды работы могут помочь использовать иностранный язык как в повседневной профессионально-практической, так и научной коммуникации.

Поскольку иностранный язык является одним из важнейших средств овладения профессиональными навыками, то критерием его практического владения является умение уверенно пользоваться языковыми средствами. При этом одним из путей повышения эффективности обучения иностранному языку магистрантов может стать учет потребностей, интересов и личностных особенностей обучаемых. Это даст возможность развивать самостоятельность, творческую активность и ответственность.

Кроме того, для углубления и расширения теоретических знаний, подготовки самостоятельных сообщений и докладов с их последующим обсуждением, а также презентаций на иностранном языке следует использовать электронные источники, т. е. специализированные вебсайты, где можно найти современные научные публикации по изучаемой теме. Это станет базой для формирования активного словарного запаса и дальнейшего освоения знаний, позволит овладеть методами получения, обработки и преобразования научной информации на иностранном языке. Более того, работа с иноязычными источниками поможет расширить кругозор, повысить информационную культуру и познавательную активность магистрантов. Полученную информацию следует использовать в практической деятельности, позволяющей практиковать коммуникативные способности, а именно: подготовке презентаций, дискуссий, круглых столов, участии в научно-практических конференциях и исследовательских проектах. Эти виды работы помогают формировать умение монологического высказывания, логически правильно строить выступление, обобщать, рассуждать, систематизировать полученную профессиональную информацию и материал, развивать

обозначенную тему, высказываться в пределах конкретной темы, выделять главное, делать выводы, анализировать [3]. Они также активизируют деятельность магистрантов по углублению и приобретению новых знаний, развитию когнитивных и исследовательских умений, расширяют их кругозор и повышают общую культуру [4]. При этом важно уделить внимание стилям научного изложения материала, демонстрируя владение профессиональной терминологией на иностранном языке, умение передавать наиболее значимую информацию, демонстрировать индивидуальную, парную или групповую устную коммуникацию при презентации результатов проведенного научного исследования, обсуждении научных проблем, обмене полученных знаний, беседах у стендов выставок, выступлениях на переговорах, совещаниях и т. д.

Другими словами, магистранты должны научиться осуществлять монологическую и диалогическую речь в типичных ситуациях профессионального общения, что имеет важное практическое значение для овладения профессионально ориентированным общением на иностранном языке.

Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности, личностно-профессионального развития и успешной профессиональной деятельности магистрантов. Другими словами, иностранный язык помогает в получении качественных знаний, профессиональных навыков, в том числе навыков коллективной работы и творческого решения проблем, касающихся профессиональной деятельности.

Источники и литература

1. Каппушева З.А. Подготовка магистрантов к профессиональному общению в иноязычной среде [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, авг. 2015 г.). Самара: АСГАРД, 2015. С. 148–150. URL: http://moluch.ru/conf/ped/archive/202/8530/ (дата обращения: 17.12.2023).

2. Иванюк Н.В. Обучение иностранному языку магистрантов неязыковых специальностей: проблемы и решения [Электронный ресурс]. URL: http: elib.bspu.by›bitstream/doc/39025/1/18_Иванюк.pdf (дата обращения: 23.12.2023).

3. Цыганкова Е.А. Использование мультимедийных презентаций при обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. URL: http://science-bsea.bgita.ru/2011/it_2011/cygankova_isp.htm (дата обращения: 27.12.2023).

4. Ярунина С.А. Дискуссия как один из методов активизации процесса обучения в высшем профессиональном учебном заведении // Вестник Майкопского гос. технолог. ун-та. 2017. С. 91–96.

Назарова Наталья Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК

Технологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей

Вопросы оптимизации формирования коммуникативной компетенции и развития языковых навыков в неязыковом вузе остаются по-прежнему актуальными. Как нам представляется, одним из эффективных дидактических методов, позволяющих решить данные задачи, является чтение и интерпретация аутентичного иноязычного драматического текста. Особенно актуально обращение к драматическим произведениям при обучении иностранному языку студентов театрального факультета, чья будущая профессия связана либо с актерским мастерством, либо с режиссурой. Выявление художественной специфики драматических произведений, жанровых особенностей пьес имеют первостепенное значение для сценического решения всего спектакля и для способа игры каждого актера.

Знакомство с англоязычными драматическими текстами является эффективным дидактическим инструментом преподавания дисциплины «Иностранный язык». Текст художественного диалога максимально приближен к разговорной речи и является материалом для развития коммуникативной компетенции и таких языковых навыков, как говорение и чтение. На базе драматических произведений возможно изучение разговорной речи как в ее современном варианте, так и в историческом контексте. Исследователи отмечают, что текст пьесы обладает не только собственными текстовыми характеристиками, но и другими качествами, иллюстрирующими разговорную речь и раскрывающими гораздо более полно, в отличии от текстов других жанров, структуру речевой коммуникации. Обращение к текстам англоязычных пьес, кроме всего прочего, является дополнительным стимулом к изучению иностранного языка, способствует реализации практико-ориентированного подхода в обучении.

Как известно, одной из целей языковой подготовки студентов в неязыковом вузе является, с одной стороны, общекультурное развитие личности, а с другой — формирование профессиональных компетенций. Если студенты овладевают иностранным языком как средством общей культуры, то они быстрее и эффективнее пользуются языком как средством профессиональной культуры.

Особый интерес драматические тексты представляют с позиции рассмотрения коммуникативной направленности речевых актов. Как известно, под речевым актом в лингвистике понимается высказывание, которое определяется в зависимости от намерения говорящего и эффекта, который оно оказывает на слушателя. По своей интенции речевые акты могут быть просьбами, предупреждениями, обещаниями, извинениями, приветствиями и пр. Общение может развиваться совершенно по-разному в зависимости от мотива и цели коммуникантов, обстановки, сферы деятельности, общественной среды, в том числе и профессиональной. При межъязыковом контакте знание грамматических и лексических норм языка, на котором ведется общение, не всегда является достаточным. В зависимости от цели высказывания коммуниканты могут пользоваться как прямыми, так и косвенными речевыми актами. При совершении последнего высказывание, помимо своего прямого значения, приобретает некий дополнительный смысл, который не совпадает с прямым значением высказывания. Выбор того или иного средства предопределяет успешность коммуникации и достижение цели в ходе речевой деятельности. В процессе общения четко различаются вербальный и невербальный планы, последний из которых является не менее значимым. Невербальные акты являются неотъемлемой частью человеческого общения. Элементы, составляющие невербальные компоненты, могут быть самыми разнообразными. К их числу относят мимику, так называемый body language, и даже молчание. В тексте драмы невербальные акты маркируются авторскими репликами.

Работа с текстами драматических произведений на занятиях по иностранному языку предполагает несколько этапов и может иметь различные формы в зависимости от дидактической цели.

Вне зависимости от конечной цели, как нам представляется, предварительные этапы работы с драматическим текстом должны включать следующие компоненты:

1. Изучающее чтение (intensive reading).
2. Работа с лексико-грамматическим материалом.
3. Актуализация нового языкового материала.

К другим видам работы с текстом можно отнести:

1. Прослушивание отдельных сцен из пьес в исполнении актеров или выразительное чтение преподавателя для развития навыка аудирования.
2. Заучивание наизусть отрывков пьесы.
3. Составление вопросов воспроизводящего характера по содержанию произведения с последующим групповым обсуждением.
4. Написание разного рода эссе (включая эссе-рассуждение (opinion essay); эссе с аргументами за и против (for and against essay); эссе с элементами summary; эссе с предложениями о решении проблем (problem solving essay).
5. Написание сценария к спектаклю по мотивам драматического произведения.
6. Инсценирование.

Примером подобной работы с драматическим текстом явилась подготовка и реализация театрализованного проекта «Галопом по Европам. От Эсхила до Брехта». Составление сценария и инсценирование было выполнено студентами театрального факультета второго года обучения. Материалом для театрализованной постановки послужили отрывки из пяти художественных произведений классики зарубежной литературы. Выбор материала пал на произведения таких авторов, как Эсхил, Брехт, Шекспир, которые, по мнению преподавателей, представляют интерес как с лингвистической, так и с драматической точек зрения. Вопросы применения технологий театрализации при обучении иностранному языку в контексте совершенствования языковых навыков, включая актуализацию учебного материала, рассматриваются в работах многих исследователей [1; 2]. Подробно опыт использования приема драматизации на занятиях по иностранному языку описан в отдельной статье [3].

Кроме того, тексты драматических произведений могут быть использованы для развития навыков перевода как с английского на русский язык, так и с русского на английский. К примеру, на занятиях по иностранному языку студентам 1 курса театрального факультета было предложено изучение произведения английского драматурга Майкла Фрейна «Китайцы» с последующим предпереводческим анализом текста пьесы [4].

Работе с переводом пьесы с русского на английский язык, завершившейся инсценировкой, был посвящен проект «Шинель» студентов 2 курса направления «Режиссура любительского театра». Целью данного драматического проекта была адаптация текста пьесы Н.В. Гоголя на английском языке для максимально адекватного и полного понимания этого текста зрителем на иностранном языке.

Таким образом, драматическое произведение на занятиях по иностранному языку позволяет преподавателю активно вовлечь студентов в процесс обучения в ходе рассмотрения проблематики, сюжета, композиции пьесы. Изучение монологов, коммуникативных сценариев позволяет познакомить учащихся с особенностями речевых актов на иностранном языке. Использование различного рода учебных средств (эссе, дискуссия, инсценировка) способствуют вовлечению каждого студента в процесс обучения.

Источники и литература

1. Исамулаева Ю.А. «Скетч» и драматизация как наиболее эффективные методы группового общения при формировании коммуникативных умений студентов на занятиях по иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. С. 27.

2. Зайцева С.С. Эффективные формы драматизации в обучении иностранным языкам // Государство и право в изменяющемся мире: конвергенция частных и публичных интересов: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Нижний Новгород, 26 марта 2020 г. Нижний Новгород: Автор, 2021. С. 349–352.

3. Григорьева В.Г., Назарова Н.В. Применение технологии драматизации для формирования ценностных ориентиров студентов [Электронный ресурс] // Вестник Самарского гос. техн.ун-та. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 20, № 3 (59). С. 87–98. URL: https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991–8569/article/view/384757/pdf (дата обращения: 01.02.24).

4. Tsaryapkina A.V., Nazarova N.V. The evolution of modern theatrical production [Электронный ресурс] // XLIX Самарская областная студенческая науч. конф.: тез. докл.: материалы XLIX Самарской обл. студ. науч. конф. 10–21 апр. 2023 г. Самара, 2023. С. 218–219. URL: https://journals.eco-vector.com/osnk-sr2023/article/view/409719/138232 (дата обращения: 01.02.24).

Яценко Лариса Васильевна
старший преподаватель кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК

К проблеме интенсификации обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза

Эффективность обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов зависит от различных факторов. Большую роль играет способность педагога учитывать новые образовательные тенденции и использовать новинки в своей работе.

Интенсификация процесса обучения иностранному языку имеет в настоящее время особую актуальность. Под интенсификацией понимают процесс, направленный на совершенствование обучения иностранному языку. Особое внимание уделяется отбору материала и его организации, разработке способов и методов подачи материала. Этой проблемой занимались Г.А. Китайгородская, В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, В.П. Бабанский, В.В. Краевский, А.А. Леонтьев. Основой интенсивного обучения являются «принципы коллективного взаимодействия, личностно ориентированного общения, ролевой организации учебно-воспитательного процесса, концентрированности в организации учебного материала, полифункциональности упражнений» [2]. Реализация принципов осознанности, активности, мотивации, программирования деятельности позволяют развивать коммуникативные умения, активизировать резервы личности обучаемых [3].

Термин «интерактивное обучение» образован от английского interaction –взаимодействие, воздействие друг на друга. Интерактивное обучение основывается на взаимодействии обучающихся между собой, а также на взаимодействии обучающихся с педагогом. Оно характеризуется ведущей ролью преподавателя в начале обучения и максимальной помощью преподавателя студентам в решении учебных задач к поддерживаемому действию, далее к последовательному нарастанию собственной активности студентов и самообучению, к появлению отношений партнерства с преподавателем [4].

На занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе применяются следующие инновационные методы и приемы:

— использование творческих заданий, которые требуют от студентов максимальной сосредоточенности и способствуют творческому применению полученной ранее информации;

— деловая игра, направленная на решение профессионально ориентированных задач и овладение навыками иноязычного делового общения, способствующая формированию профессиональной коммуникативной компетенции;

— проблемный метод, используемый для разрешения проблемных речевых ситуаций, создаваемых в учебных целях;

— брейнсторминг, или метод мозгового штурма, позволяющий генерировать идеи на основе творческой активности обучающихся для решения проблемы;

— метод анализа конкретных ситуаций, позволяющий выявлять главные проблемы, выбирать пути решения, определять программу действий;

— метод проектов, позволяющий через детальную разработку проблемы прийти к определённому результату в виде презентации, видеофильма, представления;

— метод кейс-стади (case-study) сочетает в себе несколько методов и форм обучения. Студенты ведут коллективный поиск новых идей, находят оптимальные пути их реализации.

В практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе используются и другие приёмы, позволяющие развивать творческие способности и коммуникативные умения. Это такие приёмы, как составление «Ментальной карты», «Броуновское движение», «Аквариум» [5]. Использование многочисленных интерактивных методов создает условия для развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов в различных видах речевой деятельности, а также приводит к взаимопониманию, взаимодействию, совместному решению общих вопросов [1].

Особую роль в преподавании иностранных языков в настоящее время играют медиатехнологии. Использование медиатехнологий возможно на любом этапе обучения иностранному языку: как при объяснении нового материала и первичном закреплении знаний, так и для обобщения и систематизации изученного. Интернет является мощным инструментом, мотивирующим студентов, стимулирующим у них желание узнавать новое и учиться. Большое значение приобретает использование Интернета при объяснении лингвострановедческих понятий, отражающих реалии страны изучаемого языка. Знание национальной специфики страны изучаемого языка является условием успешного овладения иностранным языком. Это позволит сформировать у обучаемых фоновые знания, а также работать над разными видами чтения, сформировать навыки аудирования, отработать навыки порождения монологического и диалогического высказывания.

Применение интерактивных технологий и медиатехнологий даёт преподавателю возможности для творческого использования инновационных приемов обучения иностранному языку, осуществления индивидуального подхода, а также содействует формированию общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся.

Источники и литература

1. Гущин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. №2. С. 1-18.

2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб.-метод. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высш. шк., 2009.

3. Околелов О.П. Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Москва: 1995.

4. Языкова Н.В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1994.

5. Серостанова Н.Н. Интен-сификация процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе посредством применения интерактивных технологий [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: science-education.ru/ru/article/view?id=23597 (дата обращения: 02.02.2024).

РАЗДЕЛ 4. ОСНОВНЫЕ ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ВЕКТОРЫ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ В СФЕРЕ ДИЗАЙНА И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Арутчева Дарья Дмитриевна
доцент, профессор, заведующая кафедрой дизайна
и декоративно-прикладного искусства СГИК

Графика моды как базовый навык будущего дизайнера и художника по костюму

В проектировании и художественном оформлении костюма первичным следует назвать этап эскизирования. Созданные автором вручную эскизы и наброски являются первоисточником и фиксацией первичной идеи дизайнера. Отталкиваясь от первичного замысла в виде зарисовки, дизайнер и художник приступает к проработке композиционного решения костюма. В процессе воплощения в материале автор не раз обращается именно к первичному рисунку, сверяя постепенные стадии реализации замысла с первоидеей. Так эскиз постепенно от наброска перерастает в графическое сопровождение дизайн-проекта, а при дальнейшей его проработке может перерасти в отдельный вид творчества — графику моды, плакат или авторский принт, модное иллюстрирование.

Графика моды, или модное иллюстрирование, является отдельным направлением графического искусства. Как любой вид искусства, разумеется, он оказывает влияние на зрителя, побуждая к определенным действиям в качестве рекламы, а также прививая эстетические каноны, демонстрируя современные эталоны красоты. В качестве примера такого проявления эстетической функции графики моды из истории следует упомянуть графику Чарльза Дана Гибсона рубежа XIX–XX вв., создавшего графически образ эталона современницы. Автор именно нарисовал условную девушку, обладающую, по его мнению, всеми параметрами и качествами условного идеала, которая и получила название «девушка Гибсона», а лишь затем было обнаружено, что американская актриса Камилла Клиффорд является живым воплощением графического образа моды. Таким образом, рисовальщики моды часто не только отражали реальных персонажей в своей модной графике, но и задавали эстетические каноны красоты, обеспечивая устойчивое подражание.

Следует отметить, что графика моды всегда была ценным и особенным навыком дизайнера, которым стремились обладать авторы и кутюрье, однако при отсутствии собственной выразительной графической манеры зачастую обращались к известным художникам. Среди последних следует отметить таких известных авторов первой половины XX в., как Леон Бакст, Альфонс Муха, Эрте, Поль Ириб, Жорж Лепап. Одними из выдающихся графиков моды второй половины XX в. можно назвать Рене Грюо или Антонио Лопеса. Рене Грюо признан лучшим рисовальщиком и графиком моды. Его авторству принадлежит большинство рекламных плакатов парфюмерии, аксессуаров 1950-х гг., а также отображение творчества выдающихся дизайнеров костюма и модельеров данного периода.

Сопровождение и отражение костюма эпохи в творчестве графиков моды является важной частью изучения истории костюма. Графика моды отражает не только сами фасоны и композиционное членение формы одежды, но и актуальную для того времени графическую манеру, стилистику и приемы, что само по себе формирует более полное представление о выбранном временном периоде истории костюма. Так, например, Антонио Лопес на протяжении 30 лет изображал наиболее актуальные образы моды, начиная с 1960-х гг. [1, с. 217].

Говоря об авторском стиле графической манеры эскизирования, разумеется, стоит отметить, что самым полным и лучшим показателем уровня мастерства является графический навык непосредственно самого автора. Примерами авторского

владения узнаваемой модной графикой могут служить такие известные модельеры, как Кристиан Диор, Кристиан Лакруа, Ив Сен-Лоран, Карл Лагерфельд. Многие из них начинали свою карьеру именно как графики моды и лишь затем становились модельерами [2, с. 136]. Кристиан Диор был приглашаемым иллюстратором мод, а Кристиан Лакруа, благодаря работам над театральным костюмами и в кинематографе, стал известен как модный иллюстратор с узнаваемым театрализованным стилем изобразительной графики с выразительными акцентами историзма.

В России одними из самых ярких и самобытных рисовальщиков моды следует назвать таких художников, как Надежда Ламанова, Александра Экстер [3, с. 56], Любовь Попова, Ольга Розанова, Вера Мухина. Работы этих мастеров были новым словом не только в бытовом понимании функции костюма, как, например, в альбоме В. Мухной и Н. Ламановой «Искусство в быту» [4, с. 21], но и в театральной костюмографике, например О. Розановой и А. Экстер [5, с. 29].

Яркими представителями среди отечественных модельеров и прославленных иллюстраторов моды второй половины XX в. следует назвать художников-модельеров Московского Дома моделей «Кузнецкий Мост»: Вячеслава Зайцева, Александра Игманда, Татьяну Осмеркину, Наталью Орскую, Тамару Фейдель. Отдельного внимания достойно упоминание выдающегося российского модельера и графика моды Валентина Юдашкина, художественные эскизы костюма которого становились отдельными экспонатами выставок и модных показов в качестве самостоятельного вида искусства. Таким образом, авторская манера изображения костюма становится постепенно способом самопрезентации автора как мастера и графика моды.

Из всего вышесказанного можно с уверенностью утверждать, что изображение стилизованной фигуры в предполагаемом костюме, выполненное в виде наброска от руки в стиле автора, является одним из важнейших навыков будущих дизайнеров и художников по костюму. В основе изображения всегда лежит интерпретация фигуры человека, которая дополняется выразительной пластикой позы, декоративным решением конструктивного членения костюма и уникальным графическим решением всего эскиза. Разумеется, в основе лежит навык изображения тела человека, однако для модного наброска и эскиза необходим также навык условной стилизации, структурирования и утрирования как позы, так и фигуры в целом, так как мода всегда стремится продемонстрировать некий идеальный образ, которому будут следовать и на который будут ориентироваться [6, с. 81]. Здесь следует отметить такое понятие, как «стильная и современная модная фигура». Есть два вектора его понимания и трактовки. Первым следует назвать понимание стильной фигуры как некого базиса в изображении тела человека. Это зависит от временных веяний, моды на андрогинность, например образ Твигги в 1960-е гг. или в современности, или, наоборот, чрезмерного утрирования определенных частей лица и тела, например мода на афроамериканские и латиноамериканские каноны красоты — это всего лишь дань времени. Вторым аспектом понимания стильной фигуры следует назвать необходимость дизайнера наиболее выгодно отобразить человека в предполагаемом костюме. Это объясняется тем, что, работая с потенциальным потребителем, частным заказчиком или на серийном производстве, дизайнер стремится своей работой улучшить пропорции тела человека, сформировать более гармоничный образ. Для этого обязательными являются навыки цветокоррекции, знания графических приемов оптических иллюзий, методов перераспределения масс и пропорций членения кроя костюма [7, с. 56, 132].

Таким образом, образование в сфере художественного оформления и дизайна костюма для достижения высокого уровня профессиональной компетентности в аспекте графики моды стремится в первую очередь к формированию первичного навыка графики моды.

Формирование профессиональной компетентности в аспекте графики моды происходит прежде всего в рамках дисциплины «Костюмографика». Выполняемые задания преследуют логику постепенного усложнения. Первым базовым навыком следует назвать наброски и технику черно-белой гаммы, фактурного свойства и ахроматических тонально-цветовых сочетаний. Данный стартовый уровень закладывает базис изображения и передачи фактуры материалов и самой фигуры человека.

Вторым навыком графики моды следует назвать работу с цветом в набросках и эскизах. Здесь особенно важным является аналитическая работа по усвоению исторических приемов модной графики и выявление актуальных на данный момент приемов, стилистик и техник изобразительной выразительности. Важнейшим на данном этапе следует назвать прием аналитического копирования, т. е. работы в стиле прославленных мастеров и рисовальщиков моды прошлых лет и современности. Следует отметить, что методики аналитического копирования присутствовали всегда как в системе подготовки будущих художников, так и дизайнеров. Только зная историю моды и иллюстрации учащийся имеет право заявлять о собственных творческих попытках выявить собственную графику моды.

Третьим навыком становления графики моды можно выделить умение проектировать эскизы с применением раппортных орнаментальных композиций, т. е. орнаментальных тканей в костюме. Несомненно, именно выразительный орнамент текстиля, умение его расположить и изобразить позволяет добиться максимальной выразительности костюма и демонстрирует грамотность в аспекте проектирования костюма. На основании всех трех навыков графики моды студенты могут непосредственно перейти к собственным авторским креативным поискам как в аспекте проектирования костюма, так и его изображения в модной графике.

В заключение следует сказать, что на современной стадии развития и становления отечественной моды и дизайна костюма вопрос подготовки кадров в индустрии моды, дизайна и художественного оформления костюма стоит особенно остро. Для получения специалистов высокой степени осознанности, готовности и профессионализма в данной сфере следует особое внимание уделять начальной стадии подготовки и становления будущих художников и дизайнеров. Именно графика моды служит тем важным базисом, закладывающим основы профессионализма, а также формирующим уникальный авторский стиль, почерк и выразительность будущего дизайнера и художника по костюмам.

Источники и литература

1. Битон С. Зеркало моды. Москва: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2015.
2. Балдано И.Ц. Мода XX века: энциклопедия. Москва: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
3. Чинцова М.К. Графические образы моды: учеб. пособие. Екатеринбург: Архитектон, 2013.
4. Искусство в быту. Альбом: 36 таблиц / Общая художественная редакция Я.А. Тугендхольда. Москва: Изд-е «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», [1925]. (Приложение к журналу «Красная Нива» на 1925 г.).
5. Стриженова Т.К. Из истории советского костюма: учеб. издание. Москва: Совет. художник, 1972.
6. Килошенко М.И. Психология моды: учеб. пособие для вузов. 2-е изд-е. Москва: Оникс, 2006.
7. Сафина Л.А. Художественное проектирование костюма: учеб. пособие. Казань: КНИТУ, 2017.

Гаврилова Людмила Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дизайна и декоративно-прикладного искусства СГИК

Актуальные приемы текстильных техник в современном художественном проектировании

Начало постиндустриальной культуры и XXI в. характеризуется беспрецедентной художественной и технологической свободой, мощным подъемом в науке, медицине, технике, что, конечно же, отражается на моде. Вследствие этого самые смелые и фантастические концепции дизайна текстиля и одежды получают возможность воплотиться в реальности. С другой стороны, сегодня наблюдается процесс передачи эстафеты от живописи к архитектуре и дизайну [1, с. 40–41].

Анализ развития тенденций в моде XX–XXI вв. представлен в таблице 1.

Таблица 1

Эволюция тенденций в моде

Время	Форма	Декор
1910–20-е гг.	Обращение к традиционным формам национального костюма, использование его конструктивности, простоты, выразительности декоративного решения.	Печатный рисунок.
1930–40-е гг.	более высокая линия талии; более длинная юбка; строгий, элегантный силуэт.	Развитие технологии печатного рисунка в связи с возрастающими потребностями людей.
1950–80-е гг.	военизированный силуэт; прямой рубашечный силуэт в женском костюме.	новое решение орнаментации тканей; усложнение изобразительных мотивов.
1990-е гг.	Стиль унисекс – джинсы, футболки, свободные брюки, обувь на плоской подошве.	Различные приемы в декоре одежды в зависимости от принадлежности к неформальным группам или выбора стиля.
XXI в.	Смешение стилей: классика в сочетании со спортивной одеждой (костюм и футболки); летние платья с берцами и байкерскими куртками; соединение классики с этникой в костюме; милитари в сочетании с кружевом; деловой женский костюм, включающий как юбки и платья, так и брюки; кроссовки в качестве повседневной обуви (dad shoe);	Широкий выбор декоративных элементов: от драпировок и воланов до стекляруса и сверкающих нитей; от хлопчатобумажных тканей до бархата, меха, кожи и кружев; от натуральных тканей до современных искусственных материалов; вязаный трикотаж; умная ткань;
XXI в.	продолжение тренда минимализма в одежде, в то же время присутствие обильного декора; модернизация силуэта в классическом стиле; в женском стиле тенденция «песочные часы», А-силуэт, в вечерней одежде преобладает стиль ар-деко; свободный силуэт, стиль oversize; war мода; сложный крой.	анималистические принты; орнаментальные узоры, богатство оттенков ткани; металлические декоративные элементы, кожаные аксессуары; сочетание фактур, декоративных техник; объемная и лазерная перфорация и т. д.

Таким образом, из таблицы 1 следует, что мода XX–XXI вв. многогранна. Для нее характерно обилие стилей и декоративных элементов, разнообразие технологий в современной текстильной промышленности, основанных на инновациях и переосмыслении традиций и опыта прошлых поколений, что позволяет создавать уникальные изделия и художественные образы.

Область применения текстиля с каждым днем становится все шире, это привносит в нашу жизнь что-то новое. В словаре С.И. Ожегова текстиль — это изделия, выработанные из волокон и нитей [5]. Использование современных материалов, декоративных элементов и орнаментов способствует завершению образных характеристик костюма, а также подчеркивает особенность стиля одежды, в котором он выполнен. С помощью декора можно подчеркнуть конструкцию формы не только в целом, но и отдельных ее частей. Здесь главную роль играет то, каким образом оформляется и обрабатывается поверхность материала. Например, ткань с готовым орнаментальным рисунком является активным участником процесса формообразования костюма.

Текстильный орнамент занимает одно из ведущих мест в декоративном искусстве. Его используют при оформлении ткани и поверхности текстильных изделий. Специфика орнамента проявляется не только в органической связи рисунка с оформляемым материалом, назначением последнего, она находит свое выражение в композиционном построении текстильных рисунков.

За несколько тысячелетий истории возникло множество способов отделки текстиля. Самые распространенные из них крашение, набойка (печатные изображения на ткани), техники росписи по ткани (батик), художественное ткачество и плетение (кружево, макраме), вышивка, аппликация, лоскутное шитье (пэчворк), плетение, валяние, вязание [4].

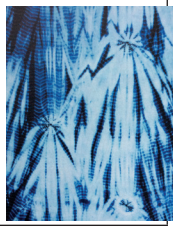
В современных условиях с развитием инженерных технологий в текстильном производстве для индустрии моды открываются новые возможности. Особенно это проявляется в отделке швейных изделий, «в которой сочетаются элементы ручной работы и новые методы ее изготовления (сварка, склеивание, лазерная обработка и др.). Причем новые технологии отделки одежды — это не всегда ноу-хау. Зачастую они связаны с использованием традиционного опыта декорирования различных материалов или с перенесением традиционных способов отделки на новые материалы… Большое разнообразие отделок характерно для изделий высокой моды и индивидуализированного спроса, для которых традиционно изысканным украшением служат такие виды отделки, как объемная вышивка и аппликация, перфорация, инкрустация, новые методы крашения и печатания и др., которые ранее не были представлены в существующей классификации» [3].

Все виды текстильных техник имеют одно предназначение — художественное оформление грубой однообразной ткани для визуальной передачи эстетического смысла. Рассмотрим в таблице 2 существующие в наше время текстильные техники, которые применяются в декоре ткани и текстильных изделий, являясь средством выражения основной идеи композиции.

Таблица 2

Виды текстильных техник в художественном проектировании

Название техники	Характеристика
Крашение – придание материалу определенного окраса. Крашение может быть гладким – при одноцветном окрашивании (гладкокрашеная ткань), узорчатым – при окраске в несколько цветов.	
Крашение кубовой краской	Существует несколько технологий окрашивания тканей. Применяли изначально в качестве красящего сырья растения, затем специальные кубовые краски, а с развитием промышленности стали использовать различные химические соединения. Окрашивание ведется рядом способов, среди которых содовый, поташный, купоросный и другие кубы. 
Набойка – вид декоративно-прикладного искусства, получение узора, монохромных и цветных рисунков на ткани ручным способом при помощи форм с рельефным узором, а также ткань с рисунком (набивная ткань), полученным этим способом.	
Нанесение рисунка при помощи набивной доски	Одним из распространенных видов набойки в России являлась павлопосадская набойка и набойка ситца. Каждое из ремесел выполнялось по особой уникальной схеме. 
Нанесение рисунка с помощью вапа	Сегодня набойка представляет собой автоматизированный процесс с накаткой краски на печатную форму. 

Батик – искусство ручной росписи ткани с применением резервирующих веществ.	
Горячий батик	Является самым сложным по технологии процессом росписи ткани. В основе метода лежит нанесение щетинистой кистью или специальным приспособлением для контура (чантинг) расплавленного воска, парафина, стеарина или их смеси. Область, где есть воск, не прокрашивается, и это свойство используют при создании интересных декоративных приемов в работе, сочетая краску и воск. При помощи горячего батика можно создать необыкновенный эффект кракелюра (кракле). 
Холодный батик	Появился сравнительно недавно – с развитием химической промышленности. При данной технике роль воска выполняют специальные резервы и контуры, что значительно облегчает технологию нанесения декора на ткань. 
Узелковый батик	Наиболее древний и простой метод декорирования ткани. Заключается в завязывании узлов хаотично или в определенной последовательности, которые затем опускают в краску. Формировать рисунок можно при помощи разных мелких деталей, таких как пуговицы, скрутки, жгуты, камешки и др. После покраски узелки развязывают, и те места, что плотно были перетянуты, не прокрашиваются, создавая интересные цветовые переходы. Японская техника сибори относится к разновидности узелковой, но все же имеет отличительную особенность при подготовке перед покраской: ткань складывается определенным образом, похожим на технику оригами. Канэдзо Судзуки придумал новую разновидность техники сибори – сирокагэ («белая тень»). Новизна заключалась в том, что белую ткань с плотно заложенными складками оборачивали вокруг длинных шестов, опускали в чан с красителем индиго. Этот способ известный как араси (буря, шторм) сибори.  

Свободный батик	Этот метод включает в себя различные приемы с использованием солевого эффекта, мочевины, резервов или спиртосодержащих веществ для увлажнения материала. Интересная разновидность свободной росписи – роспись по-сырому. В основе технологии лежит предварительное увлажнение ткани и нанесение на поверхность сухого красителя или использование краски и нанесение ее на полотно кистью. 

Лоскутное шитье (пэчворк, квилт, квилтинг, коллаж) – сшивание в единое полотно лоскутков ткани или вязанных элементов, имеющих геометрическую форму.

Артишок	Название направление получило из-за сходства с плодами артишока. Сложенные определенным образом лоскутки сшиваются в плоское или объемное панно. Особенность в том, что острие заготовленных элементов имеет направление к центру или краям изделия. 
Крейзи-квилт	Является комбинированием различных техник пэчворка, росписи и вышивки. 

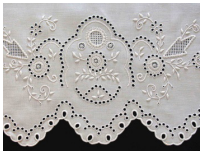
Коллаж	Предметы быта и детали одежды, выполненные в технике лоскутного шитья и декорированные различными элементами из текстиля, кожи, меха, металлических пластин, бусин, камней, бисера или раковин. 

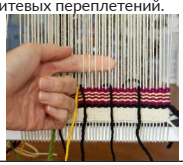
Вязание – процесс изготовления полотна путем изгибания непрерывных нитей в петли и соединения их между собой при помощи инструментов (крючок, спицы, вилка).

Вязание крючком	Процесс изготовления узора или полотна с помощью одного крючка и нити. 
Простое (европейское) вязание	Вязание при помощи спиц позволяет создавать комбинации из петель, которые превращаются в простые и сложные узоры, образуя цельное полотно. 

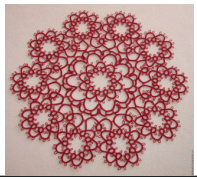
Вышивка – рукодельное искусство декорирования текстильного полотна, кожи, войлока путем пришивания декоративных элементов при помощи нити и иглы (а также бисера, камней, страз и других элементов), создание узоров и композиций.

Вышивка в различных техниках выполнения стежка	Виды вышивки: крест, гладь, бриды, верхошов, воздушная петля, гипюр, косая стежка, полукрест, набор, настил, свободный шов, стебельчатый шов, стлань, стяг, тамбур, штопка, вышивка лентами, шитье золотом, шов «рококо» (узелок). Все эти техники имеют общий принцип нанесения узора нитью поверх изделия и отличаются только способом исполнения стежков. 

Ажурно-прорезные вышивки	Ришелье – линии узора обшиваются гладью, затем вырезается ткань, изделию придается декоративная рельефность. Строчевая вышивка, или хардангер, имеет схожую технологию, исполняется белыми нитями на белом. 
Вышивка ассизи	Отличается от классических вышивок нитью тем, что вышивальщики создают стежками не рисунок, а фон вокруг него. 
Вышивка бисером	Является одним из видов объемной вышивки, которая осуществляется за счет пришивания бисера к поверхности изделия. 
Вышивка по-бразильски	Объемные элементы узорчатой композиции создаются за счет того, что каждый стежок нити обматывается рядом петель, после чего пришивается к изделию. 
Сутажная вышивка	В основе вышивки лежит использование сутажа – тонкого, плоского и гибкого шнура. Сутаж пришивается к полотну, огибая обточенный декоративный камень, прикрепленный на поверхность изделия. 

Or Nue	Or Nue (от англ. nuance on gold – нюанс на золоте) – очень трудоемкая разновидность золотого шитья, в основе которой лежит построение на нюансах оттенков. Особенность технологии состоит в том, что золотая нить, накладываемая параллельными рядами на цветную ткань, пришивается к общему полотну. 
Punchneedle	В основе punchneedle (ковровой вышивки) лежит принцип продергивания крючком нити через полотно изделия. 
Художественное ткачество – создание устойчивой структуры полотна путем переплетения основных и уточных нитей (гобелен).	
Гладкое переплетение	Полотняное (репсовое) гладкое переплетение получается чередованием «прокидок» (расположение утка относительно основы), образуя открытую и закрытую нить основы с каждым рядом. Полотно имеет шахматную систему нитевых переплетений. 
Фактурное переплетение	Процесс включает в себя последовательное обвивание утком основы в одном направлении, а затем в другом. Уток контрастный по цвету и фактуре «рабочему» протягивают над основой, оборачивая одну нить с определенным шагом, выполняя «полукосичку», затем производят две простых «прокидки» в двух направлениях и завершают переплетение декоративным утком. 

Плетение – предусматривает создание чего угодно из податливых, пластичных материалов.

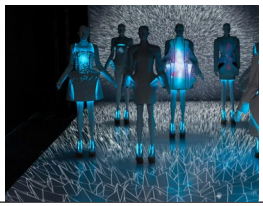
Фриволите	Техника плетения ручного узелкового кружева при помощи специальных челноков или иглы с тупым концом. В основе челночного метода лежит механизм использования прямого и обратного узла: кельтская техника, анкарс – многослойное фриволите, где в кружево вплетают бисер и вшивают бусины. биниль – техника художницы Нины Либин, где используется очень много бисера, отчего нити не видно 
Макраме	Макраме (от фр. macramé) – искусство плетения декоративного изделия из крученых нитей, изначально зафиксированных на горизонтальной основе. 
Узелковое плетение декоративных шнуров	Изготовление декоративных шнуров относится к узелковому методу плетения. В основе процесса лежит создание узлов из двух и более нитей. 
Плетение на коклюшках	Технологический процесс создания кружева состоит из перекладывания, скрещивания и разъединения нескольких нитей, накрученных на коклюшки (специальные палочки из дерева, имеющие шейку для фиксации нити). Эти коклюшки прикрепляют булавками на специальный валик, на который также накалывают рисунок для вязки (сколку). 

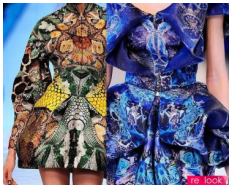
Войлочное валяние (фелтинг) – особая техника рукоделия, в процессе которой из натуральной или искусственной шерсти путем валяния создается полотно целого изделия; декоративное панно как часть костюма или декоративные детали общего образа в одежде.

Мокрое валяние	В основе технологии мокрого валяния лежит использование водно-мыльного раствора, благодаря которому трение между волокнами шерсти уменьшается, что способствует их спутыванию между собой. Войлочное валяние по материалу (нуно-фелтинг) является разновидностью мокрого валяния. 
Сухое валяние (фильцевание)	Использование той или иной иглы зависит от задач в формообразовании войлочного изделия. Проникая в полотно, игла путает шерстяные волокна, постепенно уплотняя изделие. 
Нуно-войлок	Шерсть приваливается к ткани, кружеву или трикотажу, обогащает поверхность изделия фактурой, неожиданными цветовыми эффектами. 

Аппликация – процесс украшения поверхности костюма нашитым или наклеенным на него лоскутком или другим декоративным элементом. Аппликация может быть однослойной и многослойной.

Пришивание	В основе метода лежит пришивание деталей аппликации поверх материала вручную или с помощью швейной машины. 

Приклеивание	Метод приклеивания включает в себя технологический процесс соединения полотна изделия с декоративными элементами при помощи клея. Наиболее удобным материалом считается войлок и кожа – материалы, края которых не осыпаются без обработки. 
Инновационный текстиль – высокотехнологичные ткани, синтетические полотна и нетканые материалы, «умный текстиль» [2].	
Умные ткани	Применяются в игровой индустрии для умных перчаток виртуальной реальности (VR). 
3D-печать одежды	Создание элементов одежды, изготовление обуви, например кроссовки Futurecraft 4D, спроектированные компанией Adidas. 
Устойчивые материалы	Применение вторсырья в производстве одежды, например бренд Patagonia выпустил линию одежды, изготовленной из переработанных пластиков (бордшорты). 
Интерактивная одежда	Применение в одежде сенсоров, светодиодов и других элементов, которые позволяют одежде реагировать на движения, музыку и т. д. На гала-концерте Met Gala 2019 на Кэти Перри было платье, которое меняло цвет и отображало разные графические эффекты. 

Ткани из ферментированного чая	Дизайнеры компании Biocouture шьют одежду из ткани, похожей на кожу, которая «родилась» из ферментированного чая или чайного гриба [6]. 
Цифровая печать	Метод перенесения изображений непосредственно с принтера на ткань, используется многими мировыми брендами, такими как Alexander McQueen, Mary Katrantzou, Basso & Brooke. 
Костомизация	Является авторским преображением вещей вручную. Желание человека дать вторую жизнь изделию. Кастомизация может быть выполнена в разных техниках: роспись, вышивка, цифровая печать и т. д. 

Многие технологические процессы способны комбинироваться и создавать сложные по способу изготовления декоративные элементы ткани и костюма. Например, аппликация (любого способа прикрепления декоративных деталей) гармонично сочетается с различными техниками вышивки или войлочного валяния. В создании современного костюма многие дизайнеры обращаются за поиском вдохновения к старым техникам декорирования изделий и находят новые интересные решения с их использованием.

Таким образом, современная мода может иметь разный стиль, способ исполнения и интересную подачу материала, благодаря разнообразию текстильных техник, использовавшихся при изготовлении одежды мастерами прошлых поколений и появившихся в результате технического прогресса.

Источники и литература

1. Гаврилова Л.В., Кустов Ю.А. Дизайн-культура специалиста: монография / ФГБОУ ВПО «СГАКИ». Самара: СГАКИ, 2012.

2. Инновационный текстиль [Электронный ресурс]. URL: https://dzen.ru/a/ZP3NOi3_5l2Yyg40

3. Крюкова Н.А. Разработка технологии отделки современной одежды на основе традиционных методов декорирования материалов [Электронный ресурс]. URL: file:///C:/Users/%D0%94%D0%BE%D0%BC/Downloads/razrabotka-tehnologii-otdelki-sovremennoy-odezhdy-na-osnove-traditsionnyh-metodov-dekorirovaniya-materialov.pdf

4. Особенности текстильных техник [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/kultura/dekorativno-prikladnoe-iskusstvo-i-narodnye-promysly/library/2020/11/17/osobennosti.

5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. проф. Л.И. Скворцова. Москва: Мир и образование, 2020.

6. Ткани из ферментированного чая [Электронный ресурс]. URL: https://www.relook.ru/print/98084

Князева Анна Викторовна
доцент кафедры дизайна и декоративно-прикладного искусства СГИК

Особенности организации и проведения учебных занятий со слушателями факультета дополнительного образования

Факультет дополнительного образования Самарского государственного института культуры функционирует с 2013 г. Основные направления деятельности:

– традиционные профессиональные программы переподготовки и повышения квалификации;

– программы повышения квалификации в рамках конкурсов и фестивалей;

– мастер-классы для музыкантов-исполнителей;

– открытые лектории;

– программы повышения квалификации в рамках федеральных национальных проектов;

– программы общеразвивающие (программы дополнительного образования детей);

– программы предпрофессиональные (для обучающихся детской школы искусств) [1].

Образовательный процесс на факультете строится с учетом запроса заказчиков, в том числе в образовательной части программы, организуются индивидуальные и групповые занятия. Формы проведения занятий предполагают в том числе использование дистанционных технологий. «Образовательный процесс — целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений и навыков в соответствии с целями и задачами образования» [2, с. 65].

Рассмотрим некоторые особенности организации и проведения учебных занятий со слушателями факультета дополнительного образования СГИК в рамках программ, реализуемых на базе кафедры дизайна и декоративно-прикладного искусства. В марте 2023 г. ФДО были организованы занятия для педагогических работников образовательных учреждений Ленинского внутригородского района г.о. Самары — членов Общероссийского Профсоюза работников народного образования и науки РФ по теме «Талантливый человек талантлив во всем». Группа слушателей — педагоги дополнительного образования, но не имеющие художественных навыков. В процессе организации занятий были определены отдельные особенности, которые необходимо было учесть. Одна из них — к содержанию программы. Нужно было выбрать такие техники изобразительного и декоративно-прикладного творчества, чтобы слушатели в дальнейшем в своей самостоятельной профессиональной деятельности могли применять полученные навыки и включить их в образовательный процесс, расширив тем самым программы дополнительного образования в своих организациях. Таким образом, на занятиях по живописи слушатели познакомились с основами колористики, цветовым кругом, гармонией цветовых сочетаний, а в качестве практической работы была предложена техника «пуантилизм», в которой слушатели выполнили творческое задание. На занятиях по декоративно-прикладному творчеству слушатели изучали технику шерстяной акварели. Эта техника позволяет работать в материале, при этом есть возможность внести изменения или устранить ошибки на любом этапе выполнения задания. Слушатели освоили основные приемы работы с шерстью — вытягивание, выкладывание слоев, формообразование, учились смешивать цвета, выполнять переходы одного цвета в другой, строить композицию. В качестве примеров были предложены пейзажи, но в самостоятельных работах была дана свобода в определении тематики. В результате все слушатели выполнили практическое задание и получили оформленную работу размером 20×30 см. Таким образом, требования к реализации программы были выполнены.

В мае 2023 г. была реализована дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (стажировка) педагогических работников (преподавателей профессионального цикла) на тему «Производственные технологии по отраслям экономики региона» с учетом специфики преподаваемой учебной дисциплины/профессионального модуля по направлению «Изобразительное и прикладные виды искусств». Стажировка организована для преподавателей отдела декоративно-прикладного творчества Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Самарской области «Сызранский колледж искусств и культуры им. О.Н. Носцовой».

В соответствии с ФГОС по специальности 54.02.02. «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» и с запросом по программе стажировки был обозначен вид деятельности «ВД.1 Творческая и исполнительская деятельность» и соответствующие профессиональные компетенции, совершенствуемые в процессе стажировки (ПК):

ПК 1.2. Создавать художественно-графические проекты изделий декоративно-прикладного искусства индивидуального и интерьерного значения и воплощать их в материале.

ПК 1.3. Собирать, анализировать и систематизировать подготовительный материал при проектировании изделий декоративно-прикладного искусства.

ПК 1.4. Воплощать в материале самостоятельно разработанный проект изделия декоративно-прикладного искусства (по видам).

ПК 1.5. Выполнять эскизы и проекты с использованием различных графических средств и приемов.

ПК 1.6. Самостоятельно разрабатывать колористические решения художественно-графических проектов изделий декоративно-прикладного и народного искусства.

В программу курса стажировки по согласованию включены 3 основных тематических блока:

1. Современное декоративно-прикладное искусство и тенденции его развития.
2. Современный художественный текстиль.
3. Современные способы декорирования изделий из дерева.

В рамках первого блока организованы лекционные занятия с элементами дискуссии. Также в этот блок вошел раздел, посвященный проектной деятельности. На примерах были рассмотрены этапы работы над творческим проектом, представлен результат деятельности. Обсуждались особенности проектирования в рамках программ обучения студентов, организации индивидуального и группового проектирования и совместной творческой деятельности. Коллеги поделились опытом, обсудили особенности организации проектной работы со студентами.

Второй блок посвящен техникам современного художественного текстиля. Слушатели на базе мастерских кафедры изучили техники ручного ткачества, возможности применения современных материалов в практической деятельности, а также особое внимание было уделено работе над художественным образом и его передаче в авторских работах. Кроме этого, у слушателей была уникальная возможность посетить персональную выставку работ художника Натальи Мурадовой в залах галереи «Новое пространство». Наталья представила работы в авторский текстильной технике с использованием современных материалов, технологий.

Третий блок раскрывал современные способы декорирования изделий из дерева. Слушатели программы стажировки являются преподавателями именно этого вида декоративно-прикладного творчества и в своей деятельности в основном

ориентируются на традиционные техники и технологии, но в учебных работах и отдельных заданиях применяют современные техники и материалы. Особенности их использования обсуждались в рамках проведения занятий.

В процессе организации занятий по программе стажировки сложилась ситуация, когда слушатели не имели возможности очного обучения по программе всего курса, так как стажировка организовывалась в сжатые сроки в конце учебного года. Поэтому часть занятий по согласованию проводилась в очном формате, часть — онлайн. Кроме этого, в заявке были указаны компетенции, связанные с художественной обработкой дерева, а в числе слушателей были преподаватели живописи. В этой связи были предложены современные техники росписи, которые возможно применять и в художественной обработке дерева, и на занятиях по живописи — различные способы нанесения краски, имитационные росписи, флюид-арт (техника росписи жидким акрилом).

Опыт проведения занятий с различными группами слушателей ФДО показал актуальность предлагаемых программ, возможность их корректировки в зависимости от запроса, а также определенную мобильность в процессе реализации, в том числе в выборе тематики занятий и форм их проведения.

Источники и литература

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006.
2. Факультет дополнительно профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: https://samgik.ru/structure/fakultet-dopolnitelnogo-obrazovaniya/ (дата обращения: 19.01.2024).

Тяпков Дмитрий Николаевич
доцент кафедры дизайна и декоративно-прикладного искусства СГИК, член Союза художников России

Лазерные технологии в декоративно-прикладном творчестве

В современном мире все более заметным становится влияние лазерных технологий в различных сферах нашей жизни. Это медицина, строительство, торговля, дорожная безопасность и т. д. Исследования различного назначения в сфере применения лазерных технологий коснулись и декоративно-прикладного творчества. Появляется множество оборудования, которое современные художники приспособили под свои решаемые задачи. Открываются широкие возможности применения лазерной резки и гравировки.

Лазерные технологии появились во второй половине XX в. Еще в начале XX в. возникли первые фантастические идеи о применении такого оборудования. Роман знаменитого писателя, нашего земляка Алексея Толстого, «Гиперболоид инженера Гарина» описывает именно лазерные технологии. Но в произведении освещается негативный опыт, мы же рассмотрим применение лазера во благо развития цивилизации. И именно развития декоративно-прикладного искусства. Как мы помним, этот вид искусства продолжает развиваться, сохраняя традиции и вбирая современные тенденции и технологии.

Лазер, или оптический квантовый генератор — это устройство, преобразующее энергию накачки в энергию когерентного, монохроматического, поляризованного и узконаправленного потока излучения. Физической основой работы лазера служит квантово-механическое явление вынужденного излучения. Изобретателями лазера являются советские ученые: Николай Геннадьевич Басов (1922–2001) и Александр Михайлович Прохоров (1916–2002). Параллельно с ними, как это часто бывало в истории, лазер разрабатывал Теодор Майман.

Существует несколько видов лазерного оборудования, которое подходит для решения задач в области ДПИ. Лазеры делятся на несколько типов: оптоволоконные и твердотельные, газонаполненные, или углекислотные, и диодные. Разный тип лазера обрабатывает разные материалы. Твердотельные лазеры, например, могут резать толстый черный или цветной металл, толстую фанеру, дерево. Газонаполненные же менее мощные, и им доступна для резки ограниченная глубина (фанера до 16 мм, оргстекло до 12 мм). Диодные лазеры самые современные и пока редко встречаются в Самаре.

Работают лазеры по поставленным задачам, зависящим от составленной оператором станка программы. Программирование осуществляется в различных программах, в основном в тех, которые работают с векторным изображением, но для гравировки подходит и растр. Расширения, которые используют для векторизации (CDR, AI, CMX, SW), после преобразуются в форматы CAD и RDX, наиболее часто встречающиеся на оборудовании производства Китая. Для программирования и создания файла чаще всего применяются программы CorelDraw, Adobe Illustrator. Также существуют современные онлайн-площадки, где в режиме браузера, без установки программ на компьютер возможна разработка файла с последующим скачиванием. В основном станки имеют определенное рабочее поле обработки, поэтому файлы подготавливаются под этот размер.

Возможности обработки различных материалов с использованием лазерных станков:

– **резка** (черные (холоднокатаные, горячекатаные) и цветные (нержавейка, медь, латунь, алюминий) металлы, фанера, МДФ, оргстекло, ПЭТ, композитные пластики, дерево, шпон);
– **гравировка** (стекло, металлы, пластики, камень);
– **маркировка** (металлы, стекло, пластики, камень).

Резка — процесс воздействия лазерного луча на материал с прожиганием его на определенную глубину. При этом воздействие регулируется мощностью излучения и скоростью прохождения. Под воздействием подразумевается отделение вырезанного фрагмента от «тела» материалов.

В декоративно-прикладном искусстве и ранее применялись способы ручной гравировки и маркировки на материалах. Например, выжигательным аппаратом в советских кружках детско-юношеского творчества мы выжигали раскаленным куском проволоки ручки выжигателя различные узоры и картинки по нарисованным линиям (прообраз векторных гравировок). Раскаленным штампом ставились клейма (прообраз маркировки). Резка фанеры и других материалов осуществлялась в основном лобзиками и пилами.

С увеличением использования компьютеров и компонентов возрастает и применимость компьютерной техники в ДПИ. Для этого, конечно, нужны базовые знания и уверенное владение компьютерными программами. Допуск к работе с лазерными станками обязательно должен проходить с соблюдением правил техники безопасности. Высокие температуры, сложность оборудования, его высокая стоимость подразумевают тщательную подготовку к работе с оборудованием. Кроме того, если художник сам является оператором лазерного станка, он должен иметь определенный опыт при работе с ним, знать графики резки и гравировки, уметь выставлять нужную скорость и силу излучения, правильно располагать материал для обработки и в последующем снимать его со станка.

Методы применения лазера в области ДПИ

Конечно же, лазерный станок интересен своими возможностями любому мастеру ДПИ. Это и возможности раскроя материала, резки на определенные фрагменты нужного размера и формы с точностью до миллиметра. И гравировка практически по любым поверхностям, даже по коже и стеклу. Также создание уникальных конфигураций упаковки из различных материалов очень удобно для качественной подачи конкурентного продукта. Отличает данный метод обработки высокая скорость и качество, точность позиционирования, возможности минимизации отходов, удобство применения.

Материалы, используемые в ДПИ:

– **бумага** (лекала, упаковка, шаблоны, макеты);

– **картон** (упаковка, шаблоны, лекала, макеты, декор, объемные объекты, декоративные панно);
– **фанера** (жесткая упаковка, гравировка, прорезные изображения и конструкции, декоративные панно, конструктив объекта, декор объекта ДПИ);
– **композитные пластики** (гравировка табличек и названий, декор, упаковка, декоративные панно);
– **оргстекло** (объемные буквы, таблички, подставки и держатели номерков, декоративные панно, картины гравированные с подсветкой, 3D-изображения и т.д.);
– **акрил** — то же, что и оргстекло;
– **ПЭТ** (трафареты, формы, подставки, карманы);
– **дерево** (раскрой, гравировка);
– **кожа** (раскрой, гравировка);
– **стекло** (гравировка, маркировка, декор, имитация пескоструйной обработки или матирование);
– **камень** (гравировка).

Отработанные техники применения

В пространстве Интернета можно найти множество примеров использования лазерных технологий в ДПИ. Некоторые люди, выложившие свои фотографии в сеть, даже не подозревают о том, что работали в области ДПИ. Есть много качественных примеров от людей без художественного образования, но с внутренним чувством прекрасного: гравировки, многослойные наборы, картины, инсталляции. Профессиональное же использование лазера подразумевает продумывание стадий работы. Знание определенных законов декоративной композиции позволяет художникам делать не поделки, а вещи, представляющие интерес именно в ДПИ.

Основные понятия декоративной композиции, как нам известно, — «точка», «линия», «пятно». Для сбалансированного применения основных понятий ДПИ в лазерных технологиях одно из основных — «вектор» — является и технологическим, и рисующим, и линией деления материала. Он и выступает основой рисунка и составляющей композиции. В лазерных технологиях вектор — универсальный инструмент, применяемый на всех станках и оборудовании. В профессиональной подготовке студентов кафедры ДиДПИ часто возникает необходимость разработки векторных изображений. На кафедре преподаются компьютерные технологии и осваиваются компьютерными программами. В свои предметы я обязательно включаю изучение вектора как основы для создания изображений на технологическом оборудовании, таком как плоттер, лазерный станок, фрезерный станок.

В данной статье мы рассматриваем применение лазерных технологий в ДПИ. Будем приводить конкретные примеры на основе исследований, проводимых на собственном оборудовании.



Рис. 1. Лазерный станок с рабочим полем 1000×800 мм. Мощность: 100 Вт. Программное обеспечение: RDWorks

Было создано множество изделий из фанеры различной толщины. Отрабатывались графики резки. Совмещалась скорость и мощность лазера для более качественной прорезки. При несоблюдении графиков возникали следующие ошибки: недорез (лазерный луч проникал не на всю глубину материала) или слишком сильно обугленный край из-за превышения мощности при низкой скорости. Поэтому совмещение этих данных на графиках является очень важным процессом в лазерных технологиях. Еще стоит отметить, конечно же, что качество изделия будет зависеть и от используемого материала.

К фанере применяется следующая маркировка, которая зависит от качественных показателей: 1/1, 2/2, 3/3, 4/4. Они свидетельствуют о двусторонней обработке листа.



Рис. 2. Фанера

Фанерные листы бывают толщиной от 2 до 24 мм. Для газовых лазеров применяется фанера до 16 мм. Более толстые листы им будет трудно прорезать.

Области применения фанеры и резки лазером



Рис. 3. Декоративное изделие из фанеры



Рис. 4. Декоративное панно



Рис. 5. Декоративное многослойное панно

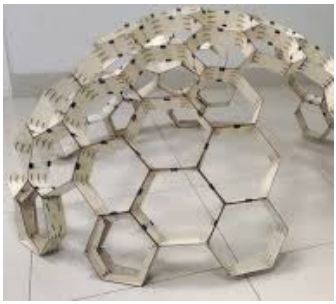


Рис. 6. Полигональные объекты





Рис. 7. Декоративные предметы



Рис. 8. Процесс резки



Рис. 9. Резка твердотельными лазерами металлического листа толщиной 3 мм

Резюмируя все вышеперечисленное, можем сделать вывод о том, что у лазерных технологий в сфере ДПИ очень большое будущее. Формирование навыков работы на современном оборудовании позволит студентам быть более подготовленными и востребованными в сфере ДПИ.

Иль Елена Алексеевна
старший преподаватель кафедры дизайна и декоративно-прикладного искусства СГИК

Приемы декоративной стилизации в проектировании арт-объектов

Арт-объект. Создание арт-объекта — один из способов привлечения внимания к вновь основанным или уже существующим городским пространствам, таким как скверы, парки, интерьеры общественного или частного назначения. Арт-объекты имеют не только эстетическую, но и социокультурную функцию. Они влияют на общественную жизнь, формируют культуру жителей города через элементы декоративного убранства, скульптуру. Окружающая нас реальность является прекрасным элементом действительности для художественной стилизации. Природные объекты дают широкие возможности для различных вариантов изображений. Они доступны, выразительны, многовариантны, легко изображаются, понятны для анализа и переработки [4, с. 43].

Можно выделить два основания классификации арт-объектов: вид изобразительного искусства и стилевое направление. По виду изобразительного искусства арт-объекты делятся на объемные, плоскостные и объемно-пространственные. Также арт-объекты можно классифицировать по стилю.

Плоскостные декоративные арт-объекты, в свою очередь, делятся на графические (полиграфическая продукция, плакаты, фирменный стиль, коллаж) и живописные (аэрография, настенные живописные панно, фрески); объемные — на скульптурные, рельефные (рельефы, лепнина), предметные (предметы интерьера, промышленного дизайна, мебель) и пространственные (инсталляции).

Выделяют арт-объекты, созданные в следующих стилях: супрематизм (беспредметные геометрические абстракции — плакаты, инсталляции, графика), футуризм (характеризуются технологичностью, простотой линий — предметы промышленного дизайна, мебель), конструктивизм (отличаются строгостью, геометричностью, монолитностью — мебель, предметы интерьера), функционализм (имеют утилитарно-практическое назначение — мебель) [2, с. 17].

Работу над созданием арт-объекта можно разделить на несколько этапов.

На первом этапе разработки арт-объекта необходимо определить идею и концепцию проекта. Важно понимать, что идея должна быть ясной и конкретной. Для этого нужно определить стиль, настроение, цветовую гамму. Требуется помнить, какой эффект вы хотите создать: привлечь внимание общества, добавить яркости в окружающую обстановку, создать определенную атмосферу.

На втором этапе необходимо провести исследование технических и технологических возможностей, которые могут быть использованы для создания арт-объекта. Например, для создания произведения из дерева надо учесть технические характеристики материала, технологии его обработки и соединения, а также возможности инструментов и оборудования.

На следующем этапе необходимо создать эскизы и прототипы, которые позволят визуализировать проект. Они помогут уточнить идеи и детали проекта. Прототипы могут быть выполнены из различных материалов, чтобы оценить, как они будут выглядеть в реальном пространстве.

На финальном этапе разработки арт-объекта определяется итоговый вариант и его воплощение в реальность. Этот этап включает в себя выбор материалов и технологий, а также сроков реализации проекта. Необходимо учитывать факторы доступности материалов, возможности транспортировки и монтаж, а также соответствие проекта техническим нормам и требованиям безопасности. И самое главное — учесть потребности заказчика и общественности, для нужд которых создается арт-объект.

Стилизация. С развитием дизайна в области интерьера возникла необходимость создания произведений декоративно-

прикладного искусства, которые без стилизации не будут отвечать современным эстетическим требованиям [1, с. 90]. Роль декоративной стилизации как художественного метода в последнее время выросла, так как увеличилась потребность людей в создании стилистически цельной, эстетически значимой окружающей среды. Стилизация — это один из художественных методов изобразительного искусства, основанный на способе творческой интеграции осмысления и отражения окружающей жизни, отличном от реалистического [3, с. 11]. Стилизация как метод художественного творчества в изобразительном и прикладном искусстве известна с древнейших времен. Уже в первобытную эпоху сложились выразительные особенности плоскостных, рельефных и объемных изображений, выполненных на основе схематических знаков и геометрических фигур [4, с. 9].

Стилизацию можно подразделить на два вида:

1) внешняя, поверхностная, не имеющая индивидуального характера, а предполагающая наличие готового образца для подражания или элементов уже созданного стиля;

2) декоративная, в которой все элементы произведения подчинены условиям уже имеющегося художественного ансамбля [1, с. 88].

Другими словами, декоративная стилизация — это упрощение без потери узнаваемости или трансформация какого-либо изображения. Ее целью считается достижение выразительности с частичным или полным отказом от достоверности изображения. Для стилизации арт-объекта нужно отобрать основные, характерные черты элемента окружающей действительности.

Основными принципами декоративной стилизации являются:

а) превращение объемной формы в плоскостную и упрощение конструкции;

б) обобщение формы с изменением абриса;

в) обобщение формы в ее границах;

г) обобщение формы и усложнение, добавление деталей, отсутствующих в объекте действительности.

Самым сложным и одновременно интересным является последний принцип, объединяющий в себе несколько более простых.

Применение декоративной стилизации для создания арт-объекта. Назовем некоторые приемы, применяемые для декоративной стилизации объектов окружающей действительности:

1. Геометризация формы, ее упрощение до схематического изображения, своеобразная идеализация природной формы. Применяется для создания орнамента, разработки логотипов.

2. Декоративная трактовка формы: контурная, линейная, силуэтная. Используется в основном при создании изображений на плоскости: в графичных и декоративных живописных произведениях изобразительного искусства, художественном текстиле.

3. Орнаментация объекта, добавление деталей и украшений, отсутствующих в выбранном объекте действительности. Может применяться в ремесленных изделиях.

4. Изменение форм объекта с применением метафоры, образа в дизайне одежды, предметов быта и для воплощения самостоятельных произведений декоративно-прикладного искусства.

Таким образом, для создания современных арт-объектов могут быть выбраны различные приемы декоративной стилизации и их сочетания. Примером объемного арт-объекта как самостоятельного произведения искусства может стать композиция из дрифтвуда, получившая высокую оценку на Всероссийском фестивале «Свой формат» в декабре 2023 г.

Арт-объект «Домики» представляет собой две композиции: для частного интерьера и выставочного пространства. Композиция для частного интерьера может быть использована как декор, так и иметь функциональное значение (подставка под художественные материалы). Она — для творцов, которые воспевает значение и роль природы в жизни человека.

Вторая композиция (для выставочного пространства) также может служить предметом декора и одновременно являться самостоятельным арт-объектом. Композиции объединены общей темой — напоминание о природе как о нашем доме, о единении человека с природой. Они выполнены из дрифтвуда (плавучее дерево) и коры дерева. Предметы, входящие в состав этого арт-объекта, сделаны из дерева разной фактуры, обработанные природой (водой, землей и ветром), а потом уже доработанные и собранные дизайнером в единые композиции.

В заключение стоит отметить, что при создании арт-объектов используются различные приемы и методы. Сами арт-объекты могут быть представлены как стилизованные изображения и панно на плоскости, так и в виде объемных, цельных или состоящих из нескольких самостоятельных произведений искусства. Важное отличие арт-объекта от скульптуры или другой малой архитектурной формы — изменение пространства, в которое его помещают. Арт-объекты имеют широкий отклик в современном обществе и помогают не только оформлять пространство, но и передавать определенное эмоциональное состояние человека, находящегося в нем.

Источники и литература

1. Логвиненко Г.М. Декора-тивная композиция: учеб. пособие. Москва: ВЛАДОС, 2005.

2. Тарасова А.Г. Проекти-рование арт-объектов: учеб. пособие. Екатеринбург: РГППУ, 2015.

3. Шокорова Л.В. Дизайн-проектиро-вание: стилизация: учеб. пособие. Москва, 2019.

4. Шокорова Л.В. Стилизация в дизайне и декоративно-прикладном искусстве: учеб. пособие. Барнаул: АлтГУ, 2016.

Газизова Аделя Талибовна
кандидат архитектуры, доцент кафедры дизайна
и декоративно-прикладного искусства СГИК

Современный взгляд на методику преподавания дисциплины «Проектирование интерьера»

Дисциплина «Проектирование интерьера» разработана для специальности 54.05.01 Монументально-декоративное искусство, специализации «Монументально-декоративное искусство (интерьер)». Цель освоения дисциплины заключается в том, чтобы сформировать способности к проектной работе в архитектурно-пространственной среде, готовность демонстрировать знания строительного дела. В результате освоения дисциплины студент должен понимать принципы и владеть методами моделирования пространства в интерьере, знать особенности пространственной композиции, цвета, света, фактуры, общие понятия функционального зонирования и размещения оборудования в жилых и общественных интерьерах.

Задачи освоения дисциплины:

1. Овладение теорией и практикой проектирования современных и комфортных интерьеров жилых и общественных зданий.

2. Формирование у студентов теоретических знаний и практических умений в области конструирования средового пространства с использованием проектных и художественных методов.

3. Изучение основных эргономических требований, правил размещения освещения, цветовых и фактурных решений, использования текстиля в интерьере.

4. Применение на практике полученных знаний в современном проектировании дизайна.

5. Создание разнообразных проектов, включающих реставрацию исторических интерьеров, новых современных интерьеров, внесение проектных изменений, требуемых строительным законодательством по повышению комфортности жилья.

По данной дисциплине формируются следующие компетенции:

– управление проектом на всех этапах его жизненного цикла;

– использование знаний, умений и навыков в проведении научно-исследовательских и проектных работ; сбор, обработка и анализ информации из различных источников с использованием современных средств и технологий; участие в научно-практических конференциях; подготовка докладов и сообщений; защита авторского художественного проекта с использованием современных средств и технологий;

– владение архитектурно-художест-венным синтезом, моделирование и проек-тирование архитектурно-пространственной среды.

Эта дисциплина является основной для специальности 54.05.01 Монументально-декоративное искусство. Поэтому общая трудоемкость дисциплины составляет 30 зачетных единиц, 1080 часов, формы промежуточной аттестации — экзамены в 9, 10 и 11-м семестрах, курсовые работы в 5, 6, 7, 8, 9, 10-м семестрах.

Студенты должны осваивать теорию и методику проектирования, а также практические умения в области проектирования жилого и общественного интерьера с включением в него монументально-декоративных произведений. Главный акцент при проектировании интерьера — это создание функциональной и архитектурно-художественной организации, а также комплекс средств художественной выразительности, таких как меблировка, отделка и монументально-декоративное решение в разнообразных интерьерах.

Методика преподавания дисциплины «Проектирование интерьера» рассчитана на поэтапное усложнение тем по проектированию различных интерьеров и объемно-пространственных функциональных объектов. Освоение дисциплины начинается с простейших объемно-пространственных функциональных объектов, таких как *игровая детская площадка в экстерьере или в интерьере, благоустройство дворовой территории, остановка общественного транспорта.* В этих проектах закладывается принцип аналитического проектирования. Первоначально разрабатывается концепция проекта, формируются начальные представления о подготовительном этапе проектирования (сценарий игр и т. п.), навыки построения планировочной структуры с учетом функциональных и формообразующих свойств пространства. Изучаются простейшие архитектурные элементы, методика анализа формы, стилевые особенности, основы и методы проектирования открытого пространства (игровая площадка, благоустройство двора). Первая тема включает в себя проект открытого пространства (игровая детская площадка, благоустройство двора):

1. Композиционное моделирование открытого пространства. Разработка концепции игровой площадки, благоустройство двора (игровой лабиринт) в макете. Освоение средств формализации в поиске выразительных архитектурных форм.

2. Анализ территории — выбор территории, фотофиксация, анализ пешеходных трасс, функциональное зонирование, натурные обмеры. Вычерчивание обмерочного плана, сбор аналогов из Интернета.

3. Выполнение эскизного проекта — концепция проекта, композиционное решение, выбор стилистического решения, функциональное зонирование.

4. Проектная реализация — выполнение чертежа сооружения в ортогональных проекциях (генеральный план, план, фасад, разрез, детали сооружения). Общие сведения о пропорциональном, композиционном, тектоническом построении сооружения и его функциональном назначении, точках наилучшего восприятия, способах изображения сооружения, масштабе.

5. Выполнение и защита графической презентации проекта на формате листа 100×70 см.

Второй темой являются *особенности проектирования жилых интерьеров*. Здесь изучаются эргономические параметры жилых помещений, поиск композиционного решения и художественного образа, стиля интерьера. Рассматриваются средства объемно-пространственной композиции. Осуществляется подбор материала. Особенности проектирования жилых интерьеров:

1. Анализ существующего помещения (квартиры) — выбор помещения, фотофиксация, анализ объекта, функциональное зонирование, натурные обмеры. Эргономический анализ параметров помещения. Количественный состав семьи. Вычерчивание обмерочного плана.

2. Поиск композиционного решения и художественного образа, стиля интерьера. Средства объемно-пространственной композиции. Выполнение эскизов, поисковые упражнения — клаузура, фор-эскиз. Формализованный способ поиска пластического образного решения; выбор архитектурного стиля интерьера. Подбор материала.

3. Функциональное зонирование помещения — разработка планировочной структуры с учетом функциональных и формообразующих свойств пространства, эргономических требований.

4. Графическое оформление чертежей — вычерчивание графической части, на которой изображаются планы, развертки, разрезы с необходимыми размерами и отметками; визуализация (перспективы или аксонометрии). Коллаж из материалов. Компьютерная (ручная) подача проекта.

5. Оформление презентации на листе пенокартона 100×140 см (100×70 см). Защита проекта.

Следующей вариативной темой для развития объемно-пространственного воображения может стать *концептуальный проект жилого дома*. Можно назвать такой проект «Дом для героя». Концепция — придумать историю героя (обитателя данного дома): «Дом для продавца телевизоров», «Дом пожарника», «Дом рыбака», «Дом коллекционера», «Дом дрессировщика». Необходимо описать героя — кто он, чем занимается, сколько лет, привычки, увлечения, хобби, как живет, часто ли бывает дома, состав семьи (один или несколько человек), какое любит пространство: открытое, закрытое, переходящее одно в другое, какие любит материалы в отделке дома. Образ героя должен прочитываться в фасаде, форме и интерьере здания. Исходя из описания героя, необходимо продумать объемно-пространственное и архитектурно-планировочное решение. Поиск композиционного решения и художественного образа заключается в создании небольшого поискового макета (в масштабе 1:50, 1:25), т. е. осуществляется формализованным способом поиска пластического образного решения. Выбираются средства объемно-пространственной композиции. Затем выполняются эскизы, поисковые упражнения — клаузура, фор-эскиз. На основе эскизов и макета вычерчивается в компьютерных программах графическая часть, на которой изображаются планы этажей, фасады, разрезы с необходимыми размерами и отметками; визуализация (перспективы и аксонометрии).

Следующей, более сложной темой является проектирование интерьеров в общественных зданиях. Так как архитектура типологий зданий очень разнообразна, то и интерьеры в этих зданиях тоже различны. К каждому интерьеру в зависимости от назначения помещений предъявляются различные архитектурно-строительные, эргономические, функциональные, санитарно-гигиенические и художественно-эстетические требования. Примерные темы проектов:

1. Проектирование интерьера медиацентра на 100 мест (библиотека).

2. Проектирование интерьера выставочной экспозиции (музея).

3. Особенности проектирования общественных интерьеров (этно-кафе, ресторан).

4. Проектирование общественных интерьеров торговых центров, культурно-развлекательных комплексов.

5. Реконструкция и развитие детского художественного образовательного учреждения в контексте сложившейся городской среды.

Представим поэтапную систему разработки проектного решения интерьера общественного пространства в таблице 1.

Таблица 1

Поэтапная система разработки проектного решения

Наименование этапа	Содержание этапа	Результат выполнения этапа
Исходные данные (выдача задания). Изучение материала по данной теме (отечественный и зарубежный опыт).	Выбор объекта проектирования: существующие интерьеры в доступных общественных местах города или области; обзор опыта проектирования и строительства интерьеров как в России, так и за рубежом в разных стилях и направлениях на заданную тему.	Техническое задание. Презентация.
Оценка исходного состояния помещения и определение потребностей посетителей.	Анализ помещения, натурные обследования, сбора информации у целевой аудитории общественного интерьера.	Результаты исследований: анкета, социологический опрос, зарисовки, фотоматериалы.
Предварительное исследование и анализ требований к помещению.	Исследование норм и требований к организации общественного пространства, изучение современных требований дизайна интерьера.	Нормативно-техническая документации, таблица, сбор данных.
Замер помещения.	Детальный сбор информации о физических характеристиках пространства, замеры стен, окон, дверей, выступов, ниш и других архитектурных элементов.	Обмерочный план, масштаб 1:100, 1:50.
Поиск авторской идеи-концепции.	Поиск композиционного решения и художественного образа, стиля интерьера, выполнение поисковых упражнений.	Мудборд — подбор материала и текстуры, клаузура или фор-эскиз на формате А3 (перспективы, аксонометрии, эскизы планов).
Создание визуально-художественного образа в процессе визуализации концептуальной идеи [1, с. 20].	Визуально-художественный образ внутреннего пространства. Разработка архитектурных форм, отделки, освещения и средств декоративно-прикладного искусства, монументально-декоративного искусства, создание единых эстетических категорий, пластичность и выразительность форм, цветового решения.	Выбор произведения монументально-декоративного искусства, вписанный в интерьер. Материал для вдохновения — образыпредметного мира, визуальной коммуникации человека, архитектурно-пространственной среды. Подбор композиционных приемов и средства выражения [3, с. 67]. Концептуальный макет, эскизы.
Формирование функционального и пространственного решения.	Разработка композиционной сетки, определение функциональных зон; разработка планировочных решений.	Функциональный план, композиционная сетка, план перепланировки, план демонтажа, экспликация помещения.
Графическое оформление чертежей интерьера.	Детальное планирование размещения мебели, выбор материалов для отделки помещения, мебели и декоративных элементов; исследование различных видов покрытий для пола и потолка, создание планов расположения конструкций и материалов.	План расстановки мебели и оборудования. План потолков с указанием типа используемого материала, разрезов и конструкций отдельных декоративных элементов. План пола с указанием перепадов уровней, рисунком и направлением укладки напольных покрытий с указанием артикула выбранного материала; развертки стен с обозначением декоративных элементов или разрезы.

Детализация дизайна и выбор элементов интерьера (при необходимости).	Детальная проработка сложных или заказных элементов при необходимости, сложных архитектурно-конструктивных элементов.	Чертежи заказных изделий (при необходимости). Детальная прорисовка отдельных элементов интерьера. Архитектурно-строительные чертежи основных конструктивных и декоративных элементов отделки интерьера (оформление проемов, ниш, подоконников, перегородок).
Проектирование осветительной и электрической схемы.	Разработка оптимальной схемы освещения и расположения выключателей, электрических розеток и слаботочек.	План расположения выключателей и осветительных приборов с привязкой выводов. Спецификация осветительного оборудования с указанием их типа и мощности. План расположения электрических, телевизионных и телефонных розеток с привязкой выводов (при необходимости).
Заключительный этап, составление ведомости отделочных материалов (на усмотрение преподавателя).	Составление в табличной форме ведомости отделки помещений с конкретным наименованием материалов, количеством, цветовым решением и текстурой.	Ведомость отделочных материалов.
Создание визуального представления интерьера.	Создание изображений пространства с использованием специализированного программного обеспечения, изготовление макета помещения.	3D-перспективы, макет в материале.
Защита проекта.	Графическая подача планировочных решений, компоновка, масштаб проекций или альбом курсового проекта согласовывается с преподавателем.	Оформление презентации на листе пенокартона 100×140 см или в виде альбома на формате А3.

В процессе обучение используется проведение практических и лекционных занятий. На практических занятиях выполняется проект, проводятся консультации и собеседования с преподавателем, разбор конкретных проблемных ситуаций. В рамках учебного процесса используются информационные технологии: чтение лекций с использованием слайд-презентаций, графических объектов, специализированных и офисных программ, информационных и справочных систем, баз данных по нормативной литературе (СНиПы и рекомендации к проектированию), подготовки проектов с использованием программ 3D-дизайна и архитектурного проектирования учебной версии (ArchiCAD, Revit Autodesk, SketchUp и др.), графических редакторов CorelDraw, Adobe Creative Cloud, а также программ по визуализации интерьера (3D-рендеринга): Artlantis Render, 3Ds Max, Twinmotion, Lumion 3D и др. Выбор программного обеспечения стоит за учащимися, потому что основное время, затраченное на проектирование, это самостоятельная работа студентов над учебным материалом. Она проверяется на промежуточной и итоговой аттестации в конце семестра в форме просмотра и вербального разбора достигнутых результатов. Самостоятельная работа представляет собой обязательную часть основной образовательной программы, выполняемой студентом вне аудиторных занятий в соответствии с заданиями преподавателя.

В рамках учебного курса должны быть предусмотрены посещения музеев и выставок как прикладного творчества, так и дизайна (предметного, ландшафтного, средового, костюмного, промышленного, интерьерного, графического), посещения мастер-классов экспертов и специалистов.

Критерии оценки проектов по проектированию интерьеров следующие:

1. Умение выдвигать архитектурно-пространственную идею и последовательно развивать ее в ходе разработки проектного решения.
2. Применение основных объективных закономерностей формообразования.
3. Соответствие образно-художест-венной идеи назначению помещения.
4. Аккуратное и правильное оформление в полном объеме комплекта чертежей в ортогональных проекциях для интерьера, а также 3D-проекции на высоком и качественном уровне (визуализация — аксонометрическая или перспективная).
5. Умение выполнять графическую презентацию проекта.
6. Учет основных принципов художественного проектирования, эргономических параметров, функциональных решений различных по назначению пространств.
7. Защита авторского художественного проекта с использованием современных средств и технологий.
8. Творческое (креативное) решение — оригинальность композиционного решения и целостность его внутренней структуры.
9. Овладение навыком выбора оптимального способа решения поставленной задачи, исходя из учета имеющихся ресурсов и планируемых сроков реализации задачи; навыками самоуправления и рефлексии, постановки целей и задач, развития творческого мышления.

Источники и литература

1. Елисеенков Г.С., Мхитарян Г. Ю. Дизайн-проектирование [Электронный ресурс]: учеб. пособие // Электронно-библиотечная система «Лань»: [сайт]. URL: https://e.lanbook.com/book/99290 (дата обращения: 20.01.2024).
2. Гельфонд А.Л. Архитектурное проектирование общественных зданий и сооружений: учеб. для вузов. Москва: Архитектура-С, 2006.
3. Малышева С.Г., Литвинов Д.В. Архитектура жилого интерьера: учеб. пособие. Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2023.
4. Рунге В.Ф., Сеньковский В.В. Основы теории и методологии дизайна: учеб. пособие. Москва, 2001.

5. Устин В.Б. Художественное проектирование интерьеров: учеб. пособие. Москва, 2010.
6. Художественный текстиль: учеб. пособие / Е.Г. Столярова, Л.В. Гаврилова, А.Т. Газизова, О.Н. Емельянов. Самара: СГИК, 2018.

Воронков Александр Николаевич
преподаватель кафедры дизайна и декоративно-прикладного искусства СГИК

Научно-методическое обеспечение процесса изучения технологии керамики студентами художественных специальностей

Дисциплина для изучения технологии керамики входит в программы художественных вузов при подготовке художников-керамистов под разными названиями: «Технология» (СПГХПА им. А.Л. Штиглица), «Химические технологии при производстве изделий из керамики» (СПГХПА им. А.Л. Штиглица), «Технология и материаловедение» (РГХПУ им. С.Г. Строганова), «Технология и конструирование» (Сибирский федеральный университет), «Технология и материаловедение» (Гжельский государственный университет), «Материаловедение» (УрГАХУ).

Также дисциплина «Технология керамики» является неотъемлемым элементом учебных программ художественных вузов, специализирующихся на подготовке художников-дизайнеров и других специалистов, связанных с изобразительным искусством. Она включена в учебные программы подготовки дизайнеров и иллюстраторов по направлению 54.03.01 Дизайн. Так, художественная керамика входит в программу подготовки дизайнеров в Казанском федеральном университете [17], Северо-Кавказской государственной академии [12], Владивостокском государственном университете экономики и сервиса [11] и многих других вузах.

Цель изучения технологии керамики заключается в овладении техническими навыками, необходимыми для создания качественных керамических изделий, и предоставляет широкие творческие возможности для самореализации, позволяя студентам успешно воплощать свои идеи в рамках художественной деятельности. Она включает в себя изучение различных техник обработки глины, глазурования и методов обжига. Освоение этих навыков направлено на достижение художественных целей студентов при создании оригинальных керамических работ. Кроме того, изучение технологии керамики способствует снижению количества брака в процессе создания керамических изделий за счет повышения качества работы и профессионализма студентов.

Однако учебные программы по этой дисциплине, как правило, опираются на источники, предназначенные не для художественных вузов, а для технических. Методические пособия и учебники по технологии керамики подразумевают, что обучающийся имеет определенный бэкграунд для понимания технологических процессов и выстраивания стройной и последовательной системы, из которой он мог бы делать выводы, разрешая проблемы, возникающие в ходе художественной практики. Это не новая проблема. А.И. Миклашевский в предисловии к своему учебнику 1971 г. писал: «Существующая техническая литература и руководства по керамике не всегда позволяют всесторонне освоить их керамистам-художникам» [10, с. 3]. В настоящее время проблема сохраняется, учебник Миклашевского используется до сих пор [7], хотя информация в нем значительно устарела.

Часть учебников и методических пособий предназначена для технологов керамических производств и описывает работу керамической промышленности [2; 4; 7; 9; 11; 14], часть — для будущих инженеров, и относится больше к материаловедению, нежели к технологии художественной керамики [1; 5; 15; 16]. Учебники же, предназначенные для художественных вузов и включающие в себя технологию, либо ограничиваются описанием мастерства и приемов работы с материалом, либо устарели.

В ходе исследований методического обеспечения для дисциплины «Технология керамики» мы заметили тревожную тенденцию — материалы, предназначенные для художественных вузов, с каждым годом все больше упрощаются, но не по способу представления материала, а как бы опуская часть информации, а дальнейшие публикации, опираясь на предыдущие, продолжают эту тенденцию. К примеру, в учебнике Миклашевского «Технология художественной керамики» 1971 г. [10] половина книги посвящена мастерству, а половина — непосредственно технологии. И если взять для сравнения современный учебник Ткаченко «Художественная керамика» 2022 г. [17], то станет понятно, что технике и технологии уделено меньше четверти учебника.

Таким образом, учебники, наиболее полно описывающие предмет обучения, были выпущены в 1960–70-х гг. Однако они несут в себе отпечаток индустриальной эпохи и описывают процессы заводского производства керамики, как правило, недоступные для художника. Также практики, описываемые в этой литературе, предполагают цели, не всегда совместимые с целями художника: удешевление, ускорение производства, переработка отходов производства и т. д.

Существуют отдельные труды, в которых предпринята попытка достичь компромисса между сложностью теоретической базы и отсутствием специальных знаний для ее понимания у студентов. К примеру, методические пособия профессора БГТУ М.Г. Козорога, неоформленные, однако, в виде учебника. Также полноту охвата и простоту объяснения объединяет в себе учебник для технологов Е.И. Орлова [4], но, изданный в 1937 г., он безнадежно устарел.

В качестве позитивных примеров хотелось бы еще отметить методическое пособие для керамистов Alfred University (США), написанное Вэлом Кушингом [20], пособие для керамистов-монументалистов профессора Gerrit Rietveld Academy (Нидерланды) Антона Рейндерса [21] и методику системного подхода к изучению керамических глазурей австралийского керамиста Йена Карри [19].

В этих работах прослеживаются общие принципы построения и адаптации учебного материала, которые позволяют художникам-керамистам сформировать карту причинно-следственных связей в технологическом процессе производства керамики без обладания глубокими знаниями по химии и материаловедению. Эти принципы адаптации и упрощения не противоречат точности, ассоциируемой с техническими дисциплинами и оставляют творчеству пространство для выхода за рамки технологической системы.

Если обращаться к зарубежному опыту, то американские, австралийские и европейские учебники по технологии для художников-керамистов написаны, как правило, с учетом специфики специальности и достаточно полно охватывают все области, где художник может встретиться с техническими и технологическими сложностями. Однако использовать их как есть не представляется возможным, по крайней мере, по двум причинам. Первая — это несовместимость с отечественными учебными программами для подготовки художников-керамистов, а вторая — существенное различие в используемых художниками материалах. В итоге, не имея подходящей для них научно-методической базы, студенты сталкиваются с ограничениями при реализации творческих проектов. При работе они используют коммерческие материалы, руководствуясь при этом инструкцией производителя без возможности экспериментировать, поскольку эксперименты в сфере производства керамики без надлежащего образования могут повлечь за собой тяжкие последствия, начиная от порчи оборудования, заканчивая причинением необратимого вреда здоровью.

Использование готовых материалов и глазурей также сужает выбор цветовых решений, ограничивая творческое самовыражение. Глазурование изделий становится просто элементом оформления, лишая возможности видеть проект во всей его полноте. Но создание собственных рецептур глазурей требует специализированных знаний в области химии и представляет техническую сложность, а это противоречит интересам студентов,

фокусирующихся на других, в основном, эстетических аспектах художественного процесса.

Таким образом, мы сталкиваемся с противоречием — с одной стороны, технология керамики чрезвычайно важна при подготовке специалистов-художников и входит в их образовательные программы, с другой — существующее научно-методическое обеспечение по большей части заимствовано из программ подготовки технических специалистов и не предназначено для изучения студентами художественных специальностей. При этом специально предназначенные пособия описывают скорее приемы мастерства, нежели формируют систему знаний о технологии. Вдобавок к этому временные рамки образовательного процесса не позволяют в полной мере восполнить пробелы в знаниях, а время, предназначенное для самообразования, не подкреплено дидактическими материалами соответствующей направленности.

Для устранения выявленного противоречия и обеспечения всестороннего и качественного обучения в области дизайна необходимо разработать современный методологический и технологический инструментарий, синтезирующий эстетические и технические аспекты процесса обучения. В 2019 г. нами было выпущено издание «Хорошая книга по керамике» [3], сочетающее в себе одновременно легкость и точность повествования, предназначенное для студийных керамистов. Книга была призвана восполнить нехватку знаний, которая начинает ощущаться художником-керамистом после окончания обучения. Ее своевременность и успех становятся очевидны, если учитывать, что с тех пор она претерпела три переиздания общим количеством более 3 тыс. экземпляров. Студенты-дизайнеры и художники, занимающиеся керамикой в трех крупнейших художественных вузах страны (академия Штиглица, Строгановка и Институт архитектуры и дизайна СФУ), уже используют ее в процессе обучения в рамках самообразования. Однако, несмотря на это, она не может полноценно сопровождать учебный процесс и требует синхронизации с учебными планами.

Последние четыре года мы на базе компании «Ово Керамика», производящей керамические глазури, проводим учебные курсы для керамистов-технологов и имеем огромную наработанную базу учебных пособий и проведенных экспериментов (более 100 тыс. опытов). В будущем с помощью выработанных в результате научного исследования условий мы планируем преобразовать материалы, структурированные сейчас для дополнительного образования, в научно-методическую базу для курса «Технологии керамики».

Значительным подспорьем на пути разработки технологического инструментария становятся цифровые технологии, которые существенно облегчают доступ к информации, предоставляя студентам возможность самостоятельно получать новые знания, совершенствовать навыки, расширять профессиональные горизонты и развивать творческий потенциал. При этом важно учитывать специфику обучения и предоставлять информацию, адаптированную к потребностям и уровню знаний студентов.

Использование веб-сервисов для расчета глазурей будет полезным дополнением образовательного процесса и позволит студентам самостоятельно экспериментировать с различными рецептурами глазурей и получать точные и предсказуемые результаты. Для облегчения самостоятельного освоения студентами темы глазуровки керамики мы спроектировали и реализовали в 2022 г. веб-сервис «Зегер» [6] (segerlab.ru) для расчета и систематизации рецептов керамических глазурей. В настоящее время сервисом segerlab.ru для создания собственных глазурей пользуются студенты РГХПУ им. С.Г. Строганова, СПГХПА им. А.Л. Штиглица, Института архитектуры и дизайна Сибирского федерального университета. Дополнительно подчеркнем, что это происходит вне учебных программ. Для улучшения самостоятельного изучения процесса расчета глазурей мы разработали и провели апробацию сокращенной авторской лекционной программы продолжительностью в 4 академических часа. После апробации на платформе СПГХПА им. А.Л. Штиглица в рамках дополнительного образования около трети студентов, присутствовавших на лекциях, продолжили самостоятельное изучение методов составления рецептов керамических глазурей с использованием дополнительных функций сервиса «Зегер».

Таким образом, положено начало для разработки современного методологического и технологического инструментария для изучения дисциплины «Технология керамики». Дальнейшую работу мы предполагаем вести в направлении определения условий, которые позволят адаптировать данные материалы для студентов художественных специальностей и обеспечить синергию с учебными программами вузов.

Источники и литература

1. Августинник А.И. Керамика. Ленинград: Стройиздат, 1975.
2. Акунова Л.Ф., Приблуда С. З. Материаловедение и технология производства художественных керамических изделий. Москва: Высш. шк., 1979.
3. Бердин-Лазурский А.Н. Хорошая книга по керамике. Москва: Бюро Маяк, 2019.
4. Орлов Е.И. Глазури, эмали, керамические краски и массы. 3-е изд, испр. и доп. Москва, 1937.
5. Дудеров Ю.Г. Расчеты по технологии керамики. Москва: Стройиздат, 1973.
6. Зегер [Электронный ресурс]. URL: https://segerlab.ru (дата обращения: 05.11.2023).
7. Иванов И.И. Основы технологии изготовления художественной керамики. Москва: Высш. шк., 1986.
8. История кафедры художественной керамики и стекла СПГХПА им. А.Л. Штиглица [Электронный ресурс]. URL: http://glassceram.ru/about/history (дата обращения: 20.01.2024).
9. Лукич Г.Е. Конструирование художественных изделий из керамики: учеб. пособие. Москва: Высш. шк., 1979.
10. Миклашевский А.И. Техно-логия художественной керамики. Ленинград: Стройиздат, 1971.
11. Мороз И.И. Фарфор, фаянс, майолика: учеб. пособие. Киев: Техника, 1975.
12. Рабочая программа дисциплины (модуля) керамика: направление подготовки 54.03.01 Дизайн / сост. Г.Г. Добрынина. Владивосток: Владивостокский гос. ун-т экономики и сервиса, 2020.
13. Рабочая программа дисциплины художественная керамика: направление подготовки 54.03.01 Дизайн / сост. З.Ю. Хубиева, К.Т. Зарманбетов. Черкесск: Северо-Кавказская гос. акад., 2021.
14. Савченков А.Ф. Организация и планирование производства фарфоро-фаянсовых изделий / под ред. Ю. В. Максимчук. Москва: Легкая индустрия, 1975.
15. Химическая технология керамики: учеб. пособие для вузов / под ред. И.Я. Гузмана. Москва: Стройматериалы, 2012.
16. Кащеев И.Д., Стрелов К. К., Мамыкин П. С. Химическая технология огнеупоров: учеб. пособие. Москва: Интермет Инжиниринг, 2007.
17. Ткаченко А.В., Ткаченко Л. А.Художественная керамика: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2021.
18. Программа дисциплины «Художественная керамика», 54.03.01 Дизайн / сост. К.Х. Карамова. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный ун-т; Ин-т филол. и межкультурной коммуникации, 2017.
19. Currie I. Stoneware Glazes: A Systematic Approach. 2nd edition. Pennsylvania: Bootstrap Press, 1986.
20. Cushing V. Cushing's Handbook. 3rd edition. New York, 1994.
21. Reijnders A. The Ceramic Process. A Manual and Source of Inspiration for Ceramic Art and Design. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2005.

РАЗДЕЛ 5. ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ИНДУСТРИИ ПРАЗДНИКОВ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК

Малахов Николай Владимирович
доцент кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников СГИК

Трансформация архетипа персонажа театрализованного представления как проблема жанра

Ad narrandum, non ad probandum. — Для того, чтобы рассказать,
а не для того, чтобы доказать.
Латинская максима

Произведение искусства обладает уникальным свойством — многообразием смыслов одной идеи, выраженной в авторской позиции. Всякое художественное произведение есть результат сложного взаимоотношения отдельных элементов художественного творчества. Поэтому каждый зритель (читатель), воспринимая авторскую идею, одновременно прочитывает в ней и что-то свое, что-то более близкое ему, чем самому автору, который порою даже и не замышляет этой читательской правды. Тем не менее отмеченное многообразие не исключает индивидуальной (авторской!) оценки события. Более того, именно личностная позиция художника к изображаемому является ключевой в эстетическом восприятии произведения искусства, в отличие, скажем, от науки, где субъективные оценки возможны (да и то отчасти) на начальном этапе работы.

Единство многообразного и единичного в художественном творчестве определяется понятиями «тема» и «идея». С известной долей допущения можно утверждать, что вне темы произведение теряет актуальность, вне идеи — эмоциональный посыл. Не случайно теория литературы пользуется синтезированным понятием «идейно-тематический» (замысел, анализ, содержание, смысл). «Идейно-тематический смысл произведения, — разъясняет „Словарь литературоведческих терминов", — раскрывается в образах определенных людей, индивидуальностей».

Иными словами, в художественном произведении есть стержень, вокруг которого объединяется (группируется, концентрируется) фактический материал — это *главный герой*, а роль пружины, которая приводит этот материал в движение, играет *сюжет*. Герой и сюжет в большинстве художественных произведений представляют собой неразрывное целое. Исключение составляют произведения, относящиеся к лирическим (да и то не все), к эпическим (только отчасти) и произведения, относящиеся к так называемой бессюжетной литературе (здесь чаще используется демонстрация формы, нежели суть ее). «Действующие лица (или персонажи) — основа всякого повествования», — считает Б. В. Томашевский, — и качество произведения в значительной степени зависит от того, как задуманы и обрисованы действующие лица» [6, с. 119]. Значение действующих лиц в художественном произведении трудно переоценить, достаточно лишь упомянуть тот факт, что они порой появляются в воображении (замысле) автора раньше, чем собственно фабула (сюжет).

Драма, появившаяся позднее эпоса и лирики, вобрала в себя все лучшие их качества. В ней органично соединились художественное обобщение событий, свойственное эпосу и эмоциональное переживание, характерное для лирики. Однако драме присущи и свои специфические черты. Остановимся на том, что имеет отношение к нашей теме.

«Драма — действие. Если эпос полагает в человеке главным бытие (жизнь), лирика — дух (мысль и чувство), то драма — деятельность (волю). <…> Ибо в деятельности происходит согласование мира и человека, жизни и духа», — заявляет Г.Д. Гачев [2, с. 244]. Действительно, никакое погружение в себя (как в лирике), никакое повествовательное описание чего-либо или кого-либо (как в эпосе) не исчерпывает содержание драмы. Напротив, в драме, в ограниченном сценой пространстве существуют люди энергичные, постоянно производящие вокруг себя страсти и возмущения. Герой в драме чрезвычайно активен, он не просто появляется, он буквально врывается на сцену с целью, замыслом, идеей. Его задача — переделать, перекроить, перестроить мир, не больше, но и не меньше. Оттого в драме не люди, а *действующие лица* или personae dramatis, т. е. особи. «Театр действующего лица — плод высокого развития и обособления личности», — продолжает Г.Д. Гачев [2, с. 216]. Еще одна отсылка к тому, что драма — молодой род литературы.

Главные действующие лица в драме называются героями. У каждой эпохи свои герои. Кажется, само время создает их для того, чтобы увековечить свой след в истории человечества: оно-то уходит, а герои остаются, и по ним последующие поколения будут судить о нем, о времени минувшем. Поэтому проблема поиска и формирования образа героя нашего времени всегда носит принципиальный характер. Когда мы говорим «Одиссей», перед нами возникает образ странствий, когда мы хотим охарактеризовать человека как дерзкого искателя безграничных наслаждений, мы произносим «Дон Жуан» или, напротив, называя определенного человека Дон Кихотом, мы подчеркиваем в нем характер фантазера, борющегося с воображаемым злом.

Героическое — эстетическая категория. В литературе это связано с изображением и воспеванием мужества, самопожертвования, проявляемых для достижения высоких целей. Темы, относящиеся к категории героического, широко известны и исторически обусловлены. С той или иной степенью вероятности можно утверждать, что они связаны с *высокими целями*, стоящими перед людьми, которые вознамерились их достичь, и достижение которых перерастает рамки сугубо личностных интересов и приобретает *общественное значение*. Это два необходимых условия, в которых возникает герой как носитель героического. Ибо для проявления героизма мало играть мышцами, надо еще обладать способностью «положить жизнь за други своя» или за свои идеалы, где одно не противоречит другому. Мышечная масса есть характеристика амбала, и только сила духа может причислить человека к племени героев.

«В драматургии герой — тип персонажа, наделенного исключительной силой» [4, с. 52]. Ею обладают, как правило, мифические персонажи: боги, полубоги. Герой — это нечто идеальное, как бы не предполагающее бытийных подробностей. Таковы, например, герои мифов. Общеизвестно, что мифотворчество явилось одним из источников драмы как литературного рода. «Чары… всей мифологии объясняются, между прочим, и тем, что они допускают и аллегорическое значение как возможность; в самом деле, аллегоризировать можно все. На этом основана бесконечность смысла в греческой мифологии», — считает Ф. Шеллинг [7, с. 169]. К.Г. Юнг в свою очередь говорит о «красивости» мифа и естественном желании поэта и художника их заимствовать и использовать.

Театр начинался с маски, чтобы у зрителя не возникало сомнений, почему я другой. Маска соответствовала роли. Постепенно маска стала «очеловечиваться», т. е. приобретать значение одушевленного существа. Театральный персонаж, стараясь создать иллюзию человека, приобретал индивидуальные черты. Теперь персонаж (от persona — личность, лицо) — действующее лицо драмы, романа, повести и других художественных произведений. Он отличается от героя, в идеальном значении этого слова, определенным набором характеристик, т. е. выделенными (характерными) чертами. Для темы статьи строгое разделение понятий «герой — персонаж» не имеет существенного значения. Ограничимся таким определением: герой-персонаж *есть совокупность идеально-индивидуальных черт, в которых выражается его характер и значение в представлении.* Этого будет вполне достаточно для описания модификаций архетипа персонажа в жанровых формах театрализованных представлений.

Сценарное повествование строится не на логической последовательности сюжетов, связанных между собой и вызывающих один другого, но как бы на знаках, переключающих наше созна-

ние с одного сюжета на другой. Одним из таких знаков является действующее лицо, а точнее персонаж или еще точнее — герой представления. Рассмотрим понятие «герой-персонаж» применительно к театрализованному представлению. Художественное творчество, в том числе и сценарно-постановочная деятельность, наряду с познавательными задачами и неразрывно с ними решает задачи эстетические — осмысляет действительность в свете общественных идеалов своего времени, осуществимых в живом человеческом опыте. Отсюда в ней особенное значение приобретает раскрытие эстетического идеала в его конкретном носителе, в образе человека или в персоне, как в нашем случае. Такого человека в искусстве массовых зрелищ принято называть *ведущим* в самом универсальном значении этого слова. В нем выражаются передовые тенденции своего времени, на примере которого театрализованное представление раскрывает актуальные задачи и цели общественного развития и пути их достижения в человеческой практике. Поэтому именно через него автор выражает свою позицию, именно ему делегируются полномочия быть представителем не только автора, но и определенной общности людей — участников представления. В литературоведении этот прием получил название «литературная маска», когда автор рассказывает не от своего имени, а от имени какого-нибудь вымышленного им лица, преломляя все происшествия и события через известный условный тон или стиль. Красноречивый пример — Иван Петрович Белкин, например.

Взаимоотношения автора (сценариста) и субъекта (персонажа) в празднике могут возникать на разной дистанции. Наш зрительский опыт подсказывает, что есть представления, в которых рассказывается какая-то история, в других ничего подобного не происходит. В первом случае наше внимание сосредоточено на том, *о чем* рассказывает автор, во втором — на том, *как* он рассказывает. Во втором случае особенно важно понятие субъекта — того, кто говорит с нами с помощью авторского текста и чьими глазами мы видим то, что этим текстом изображено. Именно особенности субъекта создают неповторимую интонацию действия представления. Отдавая себе отчет в том, что это деление весьма условно и в чистом виде практически не встречается, мы прибегаем к нему исходя из прикладной, утилитарной потребности, продиктованной темой статьи. Поскольку мы задались целью выявить модификацию архетипа персонажа в контексте жанровой природы представления, установим этот водораздел по линии жанра.

В искусстве нет абсолютных величин и непререкаемых истин. «Любой текст», — считает Э. Пави, — это одновременно и конкретизация жанра, и отступление от него» [4, с. 97]. На этом основании оговоримся, что приведенные нами жанровые разновидности театрализованного представления хоть и теоретически обоснованы в специальной литературе, тем не менее находятся в постоянном движении, отчего границы их подвержены изменениям. Чтобы уловить тенденции изменений в том или ином дискурсе, в научный оборот было введено понятие «архетип».

Архетип — древний текст письменного памятника, являющийся первоисточником для последующих списков, копий. В лингвистике — гипотетически реконструируемая или засвидетельствованная фактически языковая форма, исходная для позднейших образований. В нашем случае будем использовать этот термин в качестве *заданного образца, некоего исходного рубежа, отправной точки нашего исследования, взятой условно, как и предполагает понятие.* Им станет *ведущий* как наиболее распространенный персонаж праздничных форм досуга. Полагаем, что нет ничего более унифицированного и оттого более неопределенного, чем эта фигура в празднике. Он как пресловутый Фигаро — то здесь, то там. Да, иногда ведущий — исчерпывающее понятие в композиционной структуре представления и с формальной точки зрения, и с содержательной стороны. В приведенной ниже схеме мы покажем трансформацию архетипа «ведущий» применительно к жанру. Сейчас же проведем условную границу между понятиями: ведущий — это *функция*, а персонаж (имя собственное) — *характер.* Функция как назначение, характер — предназначение. Функция неизменна, характер — изменчив. Ведущий назначен транслировать тему, персонаж может служить фабулой сюжета. Таким образом, представления, которые организованы на уровне темы (сборные и филармонические концерты, шоу, хепенинг-программы и т.п.), вполне могут обойтись функционалом ведущего. Там же, где фабула программы претендует на сюжет представления, потребуется персонаж, характер которого может послужить «строительным материалом» повествования.

Приведенная ниже схема не претендует на истину в последней инстанции, она лишь обнаруживает тенденцию к выявлению семиотической сущности персонажа в пределах жанровых границ.



Рис. 1. Схема модификации архетипа персонажа в границах жанра театрализованного представления

Сборный концерт — ведущий. Под сборным концертом мы имеем в виду самые разнообразные формы концертного творчества, в которых функция ведущего как персонажа концерта представлена информационной составляющей, т.е. объявлением номеров и выступающих (как исполнителей, так и официальных лиц). Необходимость такого «дробления» программы вызвана тем, что в основу концертной программы положен номер, отличительными чертами которого является локальность содержания и самодостаточность или автономность. Соблюдать данные условия призваны в том числе и информативные тексты ведущего, его задача — «отсечь» один номер от другого. «Конферансье, разговаривающий с публикой, здесь не уместен именно потому, что он нарушал бы посткоммуникационный период восприятия, мешал бы перестройке на восприятие следующего номера», — пишет С.С. Клитин [3, с. 63].

Театрализованный концерт — конферансье. Театрализованные концерты (или как их еще называют — концерты-спектакли) — более сложная сценическая форма концертного представления. Если в сборном концерте функция ведущего сведена к информации, то в театрализованном концерте необходимым условием полагается организация действия. «… Трагедия есть воспроизведение действия серьезного и законченного, имеющего определенный объем, речью украшенной, различными ее видами отдельно в различных частях, — воспроизведение действием, а не рассказом, совершающее посредством сострадания и страха очищение подобных чувств» — считал Аристотель [1, с. 1071]. Здесь великий греческий философ указывает на определяющее качество сценического действия — единство. Ведущий как персонаж сборного концерта будет здесь неприемлем, так как его существование в концерте основано, образно говоря, на известном принципе «разделяй и властвуй». У конферансье функция другая. Его еще называют «интермедист», подчеркивая его обязанность не только быть исполнителем своего номера, но и вести концертную программу, обеспечивая единство действия. Конферансье и сам является исполнителем номера (номеров) и осуществляет связь между номерами программы посредством комментариев.

Агитационно-художественное представление (агитбригада) — коллективный герой. Агитбригада — птица феникс среди жанров театрализованного представления. Еще совсем недавно казалось, что она безвозвратно канула в прошлое. Возникнув в начале прошлого века в специфических условиях того времени (революция, Гражданская война, восстановление народного хозяй-

ства), агитбригада, как всякий живой организм, пережила периоды становления, расцвета, зрелости и упадка. И вот, казалось бы, ушли в прошлое причины, вызвавшие к жизни этот жанр представлений, однако на рубеже XX–XXI вв. она вновь напомнила о своем существовании. Ее родимые пятна можно обнаружить повсюду — там, где нужен оперативный отклик на событие, там, где требуется высказывание на злобу дня, там, где высказывание усилено коллективным действием исполнителей. Отсюда и понятие «коллективный герой». Дело в том, что агитбригада, как правило, показывает негативные явления действительности, выражает тот или иной общественный идеал, но преимущественно в негативной форме. Чтобы устранить это противоречие, агитбригада выработала своеобразного героя — саму себя как истину в последней инстанции. Этот прием получил наименование «коллективный герой». Он заключается в противопоставлении отдельного участника представления коллективу агитбригады. В самом общем виде это выглядит так: из агитбригады рекрутируется участник, который будет действовать как отрицательный персонаж, а роль положительного героя исполнит сам коллектив. Поэтому сценарий агитбригады изобилует всякого рода речитативами, скандированиями, хоровой декламацией. Тем самым обеспечивается доминирование позитивного материала над негативной (хотя и яркой) формой отдельной интермедии.

Театрализованное представление — герой. Театрализованное представление включает в себя довольно широкий спектр жанров. Чтобы не было разнотолков, сразу оговоримся: мы исключаем из этого жанра эпитет «массовый» и фокусируем свое внимание на камерной форме представления. Среди жанровых форм театрализованных представлений мы выбираем литературно-музыкальную композицию, не потому что она лучшая из всех остальных, а потому что в ней наиболее рельефно проявляется природа актерского существования, в основе которой — трансформация. Перекличка с темой статьи — еще один аргумент в пользу выбора этого жанра. В художественной ткани литературно-музыкальной композиции обнаруживаются, как правило, две позиции: чтецкая и актерская. В результате перед нами возникает исполнительское искусство, которое синтезирует в себе художественное чтение и актерскую игру. Первая позиция выполняет повествовательную функцию: исполнитель рассказывает историю или описывает обстоятельства места и времени действия, или вспоминает о случившемся. В этом случае его функция близка к персонажу-ведущему. Но если бы этим ограничилось, мы не говорили бы о театрализованном представлении как об оригинальном жанре и отнесли бы его к разряду театрализованного концерта, например. Но персонаж в статусе героя не может быть таким ограниченным. Для этого существует вторая позиция — актерская. Она диктует нам представить исполнителя не просто человеком, но образом человека, его поступки в процессе, в движении, во времени и пространстве действия. В первом случае исполнитель абстрагирован от происходящего временем и пространством. Он ведет рассказ как бы со стороны. Во втором театр требует от актера органического существования во времени и пространстве — здесь и сейчас. В подобной трансформации неиссякаемое поле для сценических экспериментов. Преобладание чтецкой или актерской позиций рождает жанровое разнообразие литературно-музыкальных композиций: литмонтаж, чтецкая композиция, просто композиция, цикл-монтаж, литературный театр, моноспектакль, театр одного актера и т. д.

Массовое театрализованное представление — народный герой. Нет необходимости на этих страницах писать о непреходящей ценности массовых народных праздников. Они известны и не подлежат сомнению. Народный герой (в отличие от героя) участвует в празднике и идентифицируется зрителем чуть ли не как воплощение мифического существа. Архетип народного героя абсолютно соответствуют своему действию, он хозяин положения — сам создает конфликты и сам разрешает их, сам договаривается с самим собой и обществом. В народном герое праздника представлен персонаж, который в реальной жизни играл важнейшую историческую роль, и его подвиг зафиксирован в различных источниках, как устных, так и письменных. Участие того или иного народного героя в празднике кодирует его смыслы, выступая в роли знака, передающего некое означаемое.

В принципе сценарист театрализованного представления должен заботиться о том, ***кто*** носитель текста сценария. Вопрос далеко не праздный. Во многом художественный уровень сценария снижается от того, что этому вопросу сценарист не уделяет достаточно внимания.

Нас интересуют горизонты сценарного творчества, которые открываются перед сценаристом в случае его решения использовать не просто ведущих (чье присутствие в сценарии не отрицается), а персонажей, т.е. лиц с более или менее яркой индивидуальностью, обладающими своими характерными особенностями и (или) исторически сложившимися функциями.

В заключение следует сказать, что тема трансформации архетипа персонажа в театрализованном представлении не может быть раскрыта исключительно в рамках жанра. Персонаж представления — это и поиски приема персонификации, и способ возведения представления к театрализованной форме, и искусство выделения имени собственного в основании фабулы. И многое другое.

Источники и литература

1. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. Минск: Литература, 1998.
2. Гачев Г.Д. Содержательность художественных форм / послесл. В.А. Недзвецкого. 2-е изд. Москва: Изд-во Москов. ун-та, 2008.
3. Клитин С.С. Эстрада: Проблемы теории, истории и методики: учеб. пособие. Ленинград: Искусство, 1987.
4. Пави П. Словарь театра. Москва: Прогресс, 1991.
5. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост. Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. Москва: Просвещение, 1974.
6. Томашевский Б.В. Краткий курс поэтики / вступ. ст., примеч. Л.В. Чернец. 3-е изд. Москва: КДУ, 2006.
7. Шеллинг Фридрих Вильгельм Йозеф. Философия искусства. Москва: Мысль, 1966.

Досекина Альбина Федоровна
доцент кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников СГИК

Современные проблемы внедрения интерактивной модели в процессе обучения режиссуре праздничных форм

На современном этапе развития России ученые констатируют факт серьезных перемен, которые мощно влияют на формирование самосознания народа. Социально-политические процессы, происходящие в нашей стране, находят свое отражение в содержании праздничной культуры, ибо праздник является феноменом культуры любого народа. По утверждению М.М. Бахтина: «Празднество — это очень важная первичная форма человеческой культуры. Оно всегда имело существенное и глубокое смысловое содержание… Чтобы дни стали праздничными, к ним должно присоединиться что-то из сферы духовно-идеологической… Они должны получить санкцию из мира целей человеческого существования, то есть из мира идеалов» [1, с. 13–14].

Такой подход к празднику требует от профессии режиссёра театрализованных представлений и праздников сформированного творческого отношения к проблемам современности. Это значит, что выпускник — будущий режиссёр театрализованных представлений и праздников, способен отзываться на потребности времени, быть причастен к болям и тревогам общества, т.е. уметь преломлять эмоциональное отношение к действительности в своей профессиональной деятельности. Выпускник вуза должен за время обучения накопить опыт разрешения проблем в конкретных профессиональных ситуациях. Для этого в учебном процессе

существует комплекс методов и средств, которые позволяют студенту овладеть рядом профессиональных компетенций. Особое место в этом ряду занимает интерактивная модель обучения.

Интерактивное обучение определяется исследователями как специальная форма организации познавательной деятельности, когда каждый обучающийся включён в процесс обучения; обучение ведётся в форме взаимодействия, диалога — как между преподавателем и обучающимися, так и между самими обучающимися [5]. Очень часто интерактивную модель обучения раскрывают как целенаправленное включение в образовательный процесс сетевых коммуникаций, видеоконференций, телефорумов, использование кабельного и спутникового TV — современных технических средств обучения. Однако сегодня суть интерактивного обучения заключается в обучении, основанном на взаимодействии, диалоге. Это означает, что студент из объекта воздействия переходит в субъект взаимодействия. Каждый студент должен быть вовлечен в процесс поиска новых знаний, где преподаватель формирует у студента инициативность и самостоятельность. В результате происходит активное взаимодействие с сокурсниками, преподавателем, т.е. обмен знаниями, творческими идеями, приемами.

Рассмотрим как это происходит на практических занятиях по дисциплине «Режиссура театрализованных представлений». Обучение на первом курсе начинается со строительства фундамента здания под названием режиссура театрализованных представлений и праздников. Фундаментом режиссуры театра масс является классическая режиссура и театральная педагогика, которая включает определенные принципы, методы и формы обучения. Уже на этом этапе обучения мы внедряем модель интерактивного обучения на практических занятиях по освоению элементов режиссерской и актерской техники. Студенты выполняют упражнения и тренинги, цель которых — формирование и развитие понятия «творческое самочувствие», когда физическая и психическая природа студента непроизвольно втягивается в процесс творчества, прививается потребность работы над собой. В этот период идет работа над освоением аналитических умений: умения сравнивать, различать, находить сходство между различными предметами в отношении формы, цвета, ощущений.

Каждое выполненное упражнение или тренинг завершается анализом со стороны обучающихся. Используя «творческий (рабочий) полукруг», преподаватель проводит краткое обсуждение проделанной работы. Принцип и этическая мера таких обсуждений — сначала высказываются положительные аргументы в адрес исполнителя и только после этого проводится анализ недостатков и обязательно формулируются причины, следствия и пути решения возникших творческих проблем. Часто возникает дискуссия, когда студент, в чей адрес поступили замечания, не соглашается, аргументирует свою позицию в адрес тех или иных замечаний. В этом случае преподаватель должен направить дискуссию в конструктивное русло.

Таким образом, обучая студентов тем или иным принципам режиссерской техники, преподаватель обучается сам, так как каждый раз должен найти выход из затруднительного положения, в которое попал обучающийся и направить его к верному решению творческой проблемы. Это требует от преподавателя четкого планирования структуры занятия, определения принципов взаимодействия субъектов обучения. Приоритет должен быть отдан диалогическим методам профессионального общения студентов: совместным поискам внутренних связей и закономерностей творческого процесса, разнообразной творческой деятельности. Процесс познания азов будущей профессии состоит в накоплении материала, с одной стороны, с другой — в его творческом осмысливании. Таким образом, студенты в диалоговой форме, взаимодействуя друг с другом и преподавателем, делают свой личный вклад в процесс получения новых знаний, развивают навыки сотрудничества в художественно-творческом направлении.

Следующая важнейшая ступень освоения будущей профессии — работа над режиссерскими этюдами. Рассмотрим, как может использоваться интерактивная модель обучения и какие проблемы приходится решать преподавателю на данном этапе. В учебном процессе работа над этюдом развивает творческое воображение, чувство ответственности за авторский замысел и способы его воплощения, выявляет критерии профессиональной самооценки. Работа над этюдом формирует три профессионально важных качества режиссера. Во-первых, умение создать оригинальный сценарий. Во-вторых, умение найти и воплотить образное постановочное решение. В-третьих, умение работать с исполнителем над созданием образа героя-персонажа.

Работа над сценарием начинается с определения идейно-тематической основы: о чем и ради чего будет разрабатываться этюд как маленький спектакль. Студент должен учиться наблюдать реальную жизнь, творчески осмысливать происходящие в обществе события. Одна из проблем заключается в том, что сложен не только процесс восприятия фактов жизни, но и процесс «перевода» их на сценический язык. То есть отношение к фактам жизни должны быть отражены обобщенно в коротком сценическом действии в определенном жанре, характерах действующих лиц, композиционном решении, остро выраженном развитии конфликта. На этом этапе обучения интерактивная модель действует следующим образом. Завершенный сценарий этюда должен быть «защищен» перед студентами-однокурсниками, у которых возникает множество вопросов, высказываются диаметрально противоположные мнения, возникают острые споры. Задача преподавателя — вести процесс «защиты» сценария этюда в продуктивном творческом русле, не навязывать собственное мнение, постараться выявить в каждом выступлении аргументы, созидающие будущий творческий «продукт». Для автора сценария преподаватель должен создать условия, в которых он сможет раскрыть свой сценарий как отражение одной из граней жизни, передающей собственную оценку и эмоциональное отношение к этой жизни.

Таким образом, автор сценария этюда вступает в творческий диалог с сокурсниками и преподавателем, вовлекает их в процесс совместного действия. На этом этапе студент должен продемонстрировать способность убеждать и объединять людей вокруг своей художественной идеи, выстраивать процесс обсуждения материала в творческой группе.

Данный подход к обучению режиссуре праздничных форм предполагает не только равноправное партнерство между обучающимися и преподавателем, что само по себе является важным, но и привнесение в образовательный процесс собственных знаний обучающихся. Такая модель, основанная на взаимодействии субъектов обучения, при верной координации преподавателя развивает творческую активность, что является центральным стержнем самореализации студентов «в учебно-профессиональной деятельности» [2, с. 10]. Чтобы конкретнее увидеть процесс развития творческой активности, раскроем содержание понятия. Активный — деятельный, энергичный; действующий, развивающийся [4, с. 22]. Творческий — созидательный, самостоятельно создающий что-нибудь новое, оригинальное [4, с. 687].

Теперь проанализируем, как творческая активность студента продолжает свое развитие на следующем этапе обучения — воплощение сценария этюда на сценической площадке. Как модель интерактивного обучения будет применяться. Выступая в роли режиссера этюда студент проделывает драматургический анализ сценария (уточняет формулировки темы, идеи, сверхзадачи, определяет жанр, конфликт, сквозное действие как цепь событий и действенных фактов, выявляет характеристику действующих лиц и т. д.);

– разрабатывает сценографическое решение этюда;

– разрабатывает музыкально-шумовое оформление;

– составляет план репетиционной работы с исполнителями;

– отбирает художественные и технические средства выразительности;

– организует целостный постановочный процесс от застольных репетиций до генеральных.

Результатом данного процесса обучения является включение разработанного режиссерского этюда в публичный учебно-творческий показ курса. Чтобы данный результат осуществился, и преподаватель, и студент должны взаимодействовать как партнеры. Иначе, при давлении преподавателя на студента, этюд может быть правильно выполненным, но «мертвым» — без живого дыхания, молодого искреннего взгляда на жизнь ищущего свой профессиональный путь студента. Следует отметить, что студент имеет право на ошибку. Как ни парадоксально это звучит, но есть глубокий смысл в высказывании советского режиссера и театрального педагога З.Я. Корогодского: «Нет ничего опаснее в работе — кары за ошибку, просчет. Основное в одаренности режиссера — это способность искать и верить. Необходимо глубоко поверить, что ошибка учит, а значит, помогает» [3, с. 15].

Конечно же, в идеале преподаватель стремится к тому, чтобы студент избежал ошибки, чтобы результат был убедительным и вселил веру студента в себя. Иначе не построить мостик, переносящий его на следующую ступень познания будущей профессии. Для этого в интерактивной модели обучения режиссуре праздника преподаватель активнее знакомится с практиками интерактивного обучения в различных сферах педагогики. Согласно определению, интерактивное обучение — это специальная форма организации преподавателем познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый как совместная деятельность студентов. Все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают учебно-творческие проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы [2, с. 11]. Именно этот процесс и происходит, как мы видим, на этапе создания режиссерского этюда. Здесь мы можем выявить следующие компоненты интерактивного обучения:

– взаимодействие всех обучающихся, включая преподавателя;

– новое знание формируется на основе взаимодействия обучающихся со своим опытом и опытом своих друзей;

– преподаватель выступает в роли организатора процесса обучения, лидера группы создателя условий для инициативы обучающихся;

– смещение акцента с деятельности преподавателя на деятельность студента.

Создание условий для реализации интерактивной модели обучения режиссуре театра массовых форм обусловлено формированием конкурентоспособного выпускника, открытого инновационным процессам в области культурной политики государства. Однако исследователи выявляют ряд особенных проблем, тормозящих процесс внедрения столь сложной модели обучения. Прежде всего обратимся к Т.Б. Шрамченко, которая перечисляет ряд особенностей современной студенческой аудитории:

– неумение работать с литературой;

– неумение мыслить системно, анализировать, обобщать материал;

– неумение излагать свои мысли четко, кратко, аргументированно;

– отсутствие кругозора, глубины мышления;

– неумение вести дискуссию, логически мыслить и анализировать аргументы оппонентов, конструктивно критиковать их [9].

Другая группа проблем внедрения интерактивной модели обучения в образовательный процессе в целом и в частности в обучение режиссуре театра масс вытекает из того, что:

– преподаватели испытывают ряд трудностей в процессе применения интерактивных технологий: незнание содержания метода; неумение применять его на практике; непонимание места метода в структуре занятия; неверие в эффективность применения методов в процессе обучения [6];

– в традиционной форме обучения преподаватель чаще всего выполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, тогда как в интерактивном обучении он должен выполнять роль помощника в работе, одного из факторов, активизирующих взаимно направленные потоки информации [7];

– понятие «интерактивная модель обучения» достаточно часто употребляется в лексике современного образования в целом и в частности режиссерского образования, однако в исследовательских источниках оно отражено недостаточно четко, целостная теория интерактивного обучения пока не выстроена;

– тогда как опыт студента в интерактивной модели обучения — это центральный активатор учебного познания, теоретики и практики в области режиссуры театрализованных форм праздника отмечают, что преподавателям профессиональных дисциплин «гораздо легче самим подсказать результат, чем кропотливо, тонко, исподволь подвести студента к рождению искомого» [3, с. 89];

– так как процесс обучения строится в большой степени на активной самостоятельной познавательной деятельности студента, необходим грамотный мониторинг определения эффективности и качества образовательных результатов в контексте интерактивного обучения.

Несмотря на проблемные аспекты внедрения интерактивной модели в процесс обучения режиссуре праздничных форм, смыслы и стимулы данной модели используются в различных направлениях театральной педагогики. Это закономерный процесс, ибо основа интерактивного обучения опирается на идеи гуманистической педагогики. Главными понятиями такого подхода являются «самоактуализация», «личностный рост», «развивающая помощь». В связи с этим целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний фактов, теорий, а изменение личности обучающегося, смещение акцентов на самостоятельность и самооценку своей деятельности. Задачами интерактивного обучения становится саморазвитие личности, поиск своей индивидуальности и самоактуализация [8].

Это актуально для режиссера театра массовых форм, ибо этой профессии нельзя научиться и научить только по учебникам. Путь освоения профессии лежит через познание технологических приемов, а также формирование ценностных категорий личности режиссера, его гражданской позиции.

Источники и литература

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Москва: Худож. лит., 1990.

2. Голованова И.И., Асафова Е.В., Телегина Н.В. Практики интерактивного обучения: метод. пособие. Казань: Казан. ун-т, 2014.

3. Корогодский З.Я. Режиссер и актер. Москва: Совет. Россия.», 1957.

4. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 17-е изд., стер. Москва: Рус. яз., 1985.

5. Остапенко И.А. Интерактивные методы обучения в преподавании психологии профессионального образования // Современное образование. 2021. № 2. С. 45–52. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34000]. (дата обращения: 16.01.2024).

6. Тен С.К., Рахимова А.И. Формы и методы интерактивного обучения, применяемые при изучении русского языка в вузах // ORIENSS. 2023. № 1–2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-interaktivnogo-obucheniya-primenyaemye-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-v-vuzah (дата обращения: 20.01.2024).

7. Толыпина Ю.А. Использование интерактивных технологий в образовательном процессе // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апр. 2012 г.). Москва: Буки-Веди, 2012. С. 300–301. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2079/ (дата обращения: 19.01.2024).

8. Фролов И.В., Артюхина М.С., Артюхин О.И. Исторические предпосылки интерактивного обучения в теории и практике педагогики // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-

predposylki-interaktivnogo-obucheniya-v-teorii-i-praktike-pedagogiki (дата обращения: 20.01.2024).

9. Шрамченко Т. Б. Современные проблемы преподавания учебной дисциплины «Теория менеджмента» // Вестник ГУУ. 2014. № 16 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-prepodavaniya-uchebnoy-distsipliny-teoriya-menedzhmenta (дата обращения: 20.01.2024).

Докучаева Марина Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры эстрадно-джазового искусства СГИК

Высокий уровень образования как основа креативных индустрий

Креативные индустрии в области культуры и искусства в современных реалиях являются естественным продолжением реализации культурных традиций. Это же относится и к музыкальному искусству, в котором всегда сочетаются вечные константы и особенности музыкального языка прикладных творческих практик, присущих определенной эпохе.

Среди всех видов креативных индустрий (изобразительное искусство, ремесла, дизайн, архитектура, мода, фотография, кино, исполнительское искусство, программное обеспечение, компьютерные игры, ТВ, радио, новые медиа, реклама, издательское дело) музыка занимает особое место, так как именно она является искусством, обладающим самым сильным воздействием на человека, в силу ее эмоциональной и абстрактно-логической составляющей, оказывающих влияние на оба полушария мозга человека. А сейчас необходимо подумать и о том, что при помощи музыки человек может создавать интеллектуальные продукты или услуги, приносящие выгоду и самому человеку.

В ноябре 2020 г. ООН приняла резолюцию, объявив 2021 г. Международным годом креативной экономики в целях устойчивого развития, где рассматривается вклад креативных индустрий в сокращение неравенства людей, защиту окружающей среды, развитие, распространение идей принятия и инклюзивности в обществе и т. д. [1].

В Российской Федерации концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 г. была утверждена распоряжением правительства от 20 сентября 2021 г. № 2613-р [2].

В концепции подчеркивается, что креативные индустрии можно отнести к гуманитарным секторам экономики, итогом реализации которой должно стать «изменение качества жизни, возможность вовлечения талантов в национальную экономику, получение экономических выгод от инвестиций в человеческий капитал и творческий труд». Механизм реализации креативных индустрий включает нематериальное и историко-культурное наследие — национальные проекты «Наука и университеты», «Культура» и т. д. [2].

Невозможно решить эти задачи без глобального международного взаимодействия и коммуникаций. Таким коммуникатором может стать искусство, в частности музыка, основа которой — интонационное мышление, основанное на «интермодальных интонационных архетипах» [3, с. 98], присущих всему человечеству.

Вопросов для обсуждения очень много, но не вызывает сомнения тот факт, что реализовать запросы времени может только человек, имеющий высокий профессиональный уровень образования. Причем это требование касается не только уровня знаний преподавателя, но и его творческого и научного кругозора, его возможностей оптимизировать учебный процесс в рамках современных требований, умения завлечь учащихся творческой деятельностью уже на начальной стадии обучения, когда закладывается база знаний. И вот здесь выявляется проблема, состоящая в том, что большинство преподавателей музыкальных школ занимаются по общепринятым программам, достаточно консервативным и не всегда отвечающим запросам времени.

Еще Г. И. Шатковский подчеркнул основные принципы музыкального образования, среди которых «синтез теории, исполнительства и композиции» и триединство «знать + слышать + действовать» [4, с. 5, 8]. Обучение по этой парадигме должно начинаться с первого урока в музыкальной школе и прежде всего на уроках сольфеджио. Его методика является чрезвычайно актуальной уже несколько десятилетий. Общепринятые программы, в которых в первом классе изучаются тональности с одним знаком в ключе, во втором — с двумя и т. д., можно сравнить с изучением по одной букве алфавита или одной цифре в год. Учащиеся младших классов обладают высокой восприимчивостью к знаниям и с радостью изучают логику квинтового круга — построение мажорных диезных гамм (от *до* вверх по квинтам) и мажорных бемольных гамм (от *до* вниз по квинтам). Объяснять можно на клавиатуре, высчитывая квинты на пальцах, используя латинский счет (прима, секунда, терция, кварта, квинта, секста, септима, октава, нона, децима) и т. д. Их привлекает возможность играть звукоряды с различными знаками и чувствовать свое «погружение» в безбрежный мир музыкального творчества. При этом необходимо сразу показать порядок пальцев при игре (например, в гамме до мажор сначала три ноты, соответственно, три пальца: 1, 2, 3, затем подворот 1 пальца и пассаж, состоящий из 5 нот пятью пальцами подряд: 1, 2, 3, 4, 5). Также учащимся сразу объясняется, что на черных клавишах не могут быть 1 и 5 пальцы и т. д. Таким образом решаются сразу и пианистические задачи. Одновременно с игрой все ступени тональностей сольфеджируются с названием звуков. Обучение по данной методике позволяет освоить такую объемную тему, как знаки в тональностях, не за 7 лет обучения.

Еще один необходимый принцип обучения — не от теории к практике, а тесное взаимодействие с ней и объяснение всех законов музыки на лучших примерах музыкального творчества и тех пьес и песен (фрагментов), которые ученики исполняют или хорошо им знакомы. После объяснения параллельного минора (как и мажора с примерами из музыкальных композиций и акцентированием одинаковых знаков в ключе) необходимо рассказать, что, если параллельные лады встречаются в одной песне, они называются параллельно-переменными. Примером может служить песня «Подмосковные вечера» В.П. Соловьева-Седого, где первое предложение исполняется в до миноре, а второе — в Ми-бемоль мажоре.

Принцип погружения учащихся в мир музыки и выведения нового знания из предыдущего, как в математике, исходя из логики музыкального языка, должен стать основополагающим (а не теоретическим зазубриванием каждой тональности, каждого интервала, каждого аккорда и т. д.). Такая методика преподавания всех параметров музыкальных средств зависит от увлеченности музыкой самого преподавателя и его умения заинтересовать учащихся, предоставляя им огромные возможности для творчества.

Тогда не придется сталкиваться с мнением многих выпускников музыкальных школ о том, что они не понимают, зачем мучились 7–8 лет на сольфеджио и зачем им данная дисциплина, когда они хотят просто петь или просто играть.

Обучая интервалам, преподаватель должен объяснить, что интервал — это не просто два звука, взятых одновременно или по очереди, а основа многих мелодий и созвучий со своей эмоциональной наполненностью, необходимой для развития восприятия музыкальных произведений и слышания самих интервалов. Например, большие сексты имеют в основном светлую мажорную окраску (б. 6 вверх — «В лесу родилась елочка» Л.К. Бекмана, б. 6 вниз — «Бьют часы на старой башне» Е.П. Крылатова); малая секста вверх, названная романсовой, звучит проникновенно и лирично и имеет минорный окрас («Прекрасное далеко» Е.П. Крылатова) и т. д.

Интонационные упражнения и теоретический материал взаимосвязаны и не должны существовать в отдельности, выполняются как в ладу, так и от звука (вверх и вниз). Это касается и изучения трезвучий. Например, минорное трезвучие можно изучать на слух также с мелодией песни «Подмосковные вечера», мажорное трезву-

чие вниз — на мелодию песни И.О. Дунаевского «Капитан, капитан, улыбнитесь» и т. д.

Многие преподаватели опираются на песни и попевки в объяснении интервалов, но в их изучении так же, как и в изучении тональностей, должны произойти изменения. Знакомство с одним видом интервалов в определенном классе (например, в третьем классе — знакомство с большой и малой сектами) прерывает всю логику постижения музыкального языка, формирования музыкальных способностей учащихся и их музыкального интонационного мышления, являющегося одной из главных характеристик музыканта.

Дирижирование и ритмические упражнения также должны быть связаны с произведениями, исполняемыми учащимися или знакомыми им на слух.

Формирование метроритма — важнейшая составляющая комплекса музыкальных способностей, но изучение дирижерской сетки должно быть для ученика совершенно естественным и понятным процессом и опираться на его двигательные реакции (например, пританцовывание) при исполнении песни. Обучение на музыкальных примерах, в том числе и метроритму, должно являться главным методическим принципом приобщения к музыкальному искусству и творчеству. На каждый ритмический рисунок должна быть выучена песня, которая станет для него символом данного ритмического рисунка. Тогда он будет знать и как его дирижировать, и как записывать, и как услышать. Например, ритмический рисунок восьмая и две шестнадцатых можно выучить на песне «Мишка с куклой» М. Качурбины.

Все формы работы на сольфеджио связаны между собой и формируют интонационное мышление учащихся. Чтение с листа является одним из основополагающих навыков музыканта (как чтение книг, только музыкальными буквами являются ноты) наравне с восприятием музыки, слышанием всех элементов музыкального языка произведения и записью услышанного (как диктант в литературе) и исполнительством. В постижения чтения с листа музыкального фрагмента и его записи по слуху много общих инструментов. Начало процесса должно начинаться с анализа музыкальных параметров, музыкального примера: определения музыкального метра и размера композиции, настроя руки на дирижирование предложенного размера; определения тональности (в диктанте преподаватель должен настроить на тональности, так как не все учащиеся обладают абсолютным слухом); определения формы музыкального фрагмента (сколько мотивов, фраз, предложений, является ли фрагмент периодом повторного строения) и т.д. В дальнейшем при чтении с листа на начальном уровне усвоения необходима сольмизация (чтение нот — с дирижированием и исполнением номера с предварительной настройкой в тональности по трезвучию). Учащихся сразу необходимо знакомить с элементами музыкальной формы, так как в музыкальных школах программ для изучения их анализа нет. Преподавателю требуется долгая, тщательная подготовка к урокам, чтобы подобрать музыкальные примеры, яркие по мелодизму (для легкого запоминания) и содержащие максимум дидактического материала в форме, мелодике и ритме. Например, на диктанте можно познакомить учащихся с периодом повторного строения, в котором два предложения начинаются одинаково и имеют разные окончания.
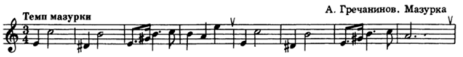


Рис. 1.

Обязательно рассказывается история данного музыкального сочинения или его жанровой характеристики, так как любой вид работы учеников должен быть им интересен, что всегда дает работе необходимый эмоциональный настрой. Можно музыкальный фрагмент сначала прочитать с листа, затем записать его по памяти. Запись нот должна производиться уже в расчерченные такты и сразу с ритмом. Диктант должен быть связан с изучаемым в данный момент материалом.

Слуховой анализ, аудирование является основой осознанного восприятия музыки и, конечно, должен быть направлен на слышание всех интервалов (а не одного или двух, изучаемых в году), видов мажора, минора и угадывание изученных элементов музыкального языка в играемых фрагментах музыкальной литературы.

Навык транспонирования приобретается при проигрывании песни в другой тональности с предварительным анализом — с какой ступени начинается мелодия и т. д.

Форм творческих заданий множество: досочинение мелодии, сочинение на ритм, на текст, на интервал, в разных жанрах и т. д. Очень важная составляющая творческих заданий — подбор аккомпанемента на основе функций: тонике (T), субдоминанте (S), доминанте (D) и т. д. Функциональность лада, разрешение неустойчивых ступеней в устойчивые являются основой формирования ладового мышления учащихся. Творческие задания не просто играют большую роль в образовательном процессе, но и выступают главной целью образования, так как именно творчество не просто рождает положительные эмоции от самореализации у учеников, но и служит залогом их успешной креативной деятельности в дальнейшей жизни.

Теперь мы возвращаемся к тому, как профессиональный подход уже к начальному образованию в музыке будет формировать в будущем креативные индустрии. Они основаны на коммуникациях, а музыка и является искусством коммуникации через интонационное взаимодействие и мышление. Д.К. Кирнарская в монографии «Музыкальные способности» подчеркивает 4 коммуникативных интонационных архетипа: призыв, прошение, игры и медитации [3, с. 98]. Их восприятие начинается, в частности, уже при пении, игре и прослушивании интервалов. Например, в партии Барбарины «Уронила, потеряла» из оперы В.А. Моцарта «Свадьба Фигаро», где она жалуется, что потеряла булавку, служащую знаком согласия графа прийти на тайное свидание с Сюзанной, передается ее волнение в «стонущей» интонации малой секунды в мелодическом расположении, являющейся символом жалобы, вздоха, плача (архетип прошения). Чистая кварта, часто встречающаяся в гимнах, соответствует архетипу призыва и т. д.
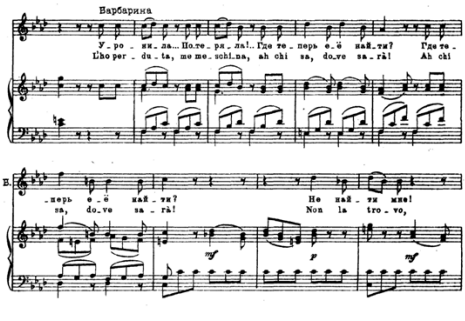


Рис. 2.

Преподаватель должен не только обучать определенным музыкальным технологиям, но и являться сегодня посредником между учеником и стремительно меняющимся миром, а потому — обладать широким профессиональным кругозором, разбираться во всех музыкальных жанрах, вместе с учениками анализировать музыкальный язык композиций любой эпохи и страны. Такое постижение музыкальных языков научит учеников слышать не только себя, но и окружающий мир.

В своем интервью Яне Павли-дис Д. К. Кинарская рассуждает о том, что сегодня элитарность искусства музыки, вышедшая из церкви и символизирующая знание, вынуждена существовать в других условиях. Современная медийность делает слушателей соавторами, авторы как бы доверительно разговаривают со

слушателями и ждут его мнения [5]. Таким образом, коммуникативные функции музыки усиливаются, тем более что в ее интонациях заключен весь мировой человеческий опыт, потому что музыка всегда была звуковым кодом любой эпохи. Воздействие музыки, благодаря ее безоговорочному эмоциональному влиянию и уникальной, математически выверенной акустической логике интонационного развития, является основой коммуникативного взаимодействия, а значит, и развития креативных индустрий, которые невозможны без коммуникации.

Источники и литература

1. Почему ООН посвятила целый год креативной экономике [Электронный ресурс]. URL: https://u.university/blog/pochemu-oon-posvyatila-tselyy-god-kreativnoy-ekonomike-/
2. Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 20 сентября 2021 г. № 2613-р.
3. Кирнарская Д.К. Музы-кальные способности. Москва: Таланты-XXI в., 2004.
4. Шатковский Г. И. Развитие музыкального слуха. Москва: Свет, 2016.
5. Павлидис Яна [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=e8VZe2DvlDY

Автомонова Юлия Сергеевна
педагог дополнительного образования МБУ ДО ЦДТ «Премьера» г.о. Самара

Вандышева Людмила Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент Самарского национального исследовательского университета им. С. П. Королева

Клуб общения для детей с ограниченными возможностями здоровья: организационно-методические аспекты

Люди с ограниченными возможностями здоровья по-прежнему остаются одной из наиболее социально уязвимых групп населения. К данной категории относятся и дети с ограниченными возможностями здоровья, численность которых с каждым годом возрастает. По данным статистики, в 2023 г. общее количество людей с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации составило 10 932 620 человек, 721 827 из них дети [6]. Особое место занимают дети с ограниченными возможностями здоровья по слуху.

Теоретический анализ научной литературы (Г.П. Бертынь, Т.Г. Богданова, А.В. Гоголева, Л.А. Головчиц, Н.Ю. Донская, М.С. Певзнер и др.) позволил выявить следующие аспекты значения слуха для детей: с помощью слуха дети овладевают речью; регулируют свое поведения и восприятие; слух способствует психическому и интеллектуальному развитию и влияет на познавательную сферу (память, внимание, мышление) детей, их двигательные ощущения и в целом на эмоциональное развитие. Многие исследователи подчеркивают значение слуха для коммуникативной деятельности ребенка — с его помощью дети распознают голоса, имитируют звуки, приобретают навыки коммуникации. Соответственно, нарушение слуха или его отсутствие затрудняет формирование коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Потеря слуха, даже частичная, создает барьер между ребенком и обществом, затрудняет овладение знаниями, ограничивает трудовую и общественную деятельность, задерживают развитие личности. Приближаясь к более зрелому возрасту, дети с ограниченными возможностями здоровья по слуху перед выходом во взрослую жизнь могут потерять связи с прежним окружением, при этом не успев выстроить новые социальные коммуникации. Они затрудняются вступать во взаимодействие с другими людьми по ряду причин: субъективные причины связаны с особенностью их здоровья, а объективные причины с тем, что общество и его институты не всегда располагают ресурсами, способствующими интеграции и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху.

В связи с этим актуализируется задача, связанная с развитием коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху. В контексте работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья очень важен поиск таких форм работы, которые обеспечат этой категории детей формирование и развитие коммуникативной компетентности, а значит и успешную интеграцию в общество. Среди существующих форм работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья мы выделяем клуб.

Клуб — это традиционная форма работы, используемая как социальными службами, так и другими организациями. Теоретический анализ научной литературы позволил выделить некоторые научные подходы к определению понятия «клуб».

Исследователь В.А. Ковшаров определяет клуб следующим образом: «Клуб в широком понимании — это государственное или общественное учреждение, созданное и функционирующее на основе совместной профессиональной деятельности работников культуры или добровольного объединения граждан с целью удовлетворения потребностей в области культуры, организации досуга» [4, с. 24].

Исследователи Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников дают следующее определение клубу: «Клубы — основные учреждения культуры клубного типа — современные клубные образования (государственные учреждения, общественные, коммерческие, частные клубные предприятия). Это социально-культурные институты, где реализуется профессиональная деятельность специалистов в области организации досуга населения. Их задача заключается в создании необходимых условий для удовлетворения общественных потребностей в отдыхе, оздоровлении, общении, развитии культуры, творчества, многообразных форм досуговой активности людей» [3, с. 175].

Трактовка клуба по Г.А. Аванесовой: «Общественная организация, добровольно объединяющая группы людей в целях общения, связанного с различными интересами, а также для отдыха и развлечения» [1, с. 97].

Исследователь А.Д. Жарков предлагает понимание клуба следующим образом: «Массовое культурно-просветительское учреждение, организующее досуг и способствующее развитию творческих способностей населения» [2, с. 127].

Таким образом, проанализировав имеющиеся в научной литературе трактовки, можем сделать вывод, что клуб является объектом объединения людей в группы в целях общения, связанного с общими интересами в какой-либо области, совместного отдыха, развлечений и т.д. Деятельность клуба может учитывать все тенденции развития общества. В этой связи существуют различные типы клубов по содержанию деятельности.

Обратимся к результатам исследования В.В. Туева, который отмечает, что тип клуба формируется исходя из определенной организаторами клуба основной цели его деятельности (досуговый клуб; деловой клуб; учебный клуб; информационный клуб; коммерческий клуб; дискуссионный клуб; клуб общения; спортивно-оздоровительный клуб; элитарный, закрытый клуб английского типа; ночной клуб; клуб-казино; клуб по интересам; фэн-клуб, клуб поддержки (популярного артиста, спортсмена); мужской клуб, женский клуб; военно-патриотический клуб; политический клуб; клуб, создаваемый для проведения какой-либо социально-политической кампании; молодежный клуб; детский, подростковый клуб; артистический клуб, клуб творческой интеллигенции; клуб ученых, клуб молодых ученых, эвристический клуб; клуб ветеранов; литературный клуб, объединение молодых писателей, поэтов; клуб без четко сформулированных интересов или с комплексом интересов и т. д.) [5, с. 19].

В рамках данной статьи мы сосредоточим научный интерес на клубе общения для детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху. Цель клуба — развитие коммуникативной компетентности детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху.

Основные задачи клуба:

– создание условий и благоприятной обстановки для самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья;

– адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям взрослой жизни;

– формирование навыков взаимодействия и коммуникации с окружающими;

– повышение социального статуса детей с ограниченными возможностями здоровья;

– создание для детей дополнительных стимулов для саморазвития и совершенствования.

Клуб общения для детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху является той формой работы, благодаря которой барьеры, связанные с коммуникативной деятельностью детей с ограниченными возможностями здоровья, могут быть преодолены.

В рамках опытного исследования предлагаем пилотажный проект клуба общения, реализуемый в рамках программы «Обучение служением». Данная программа позволяет решать разноуровневые задачи, связанные с повышением качества жизни населения, выстраиванием социального партнерства, усилением практической и проектной ориентированности профессиональной подготовки в вузе. Клуб общения для детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху содержательно представляет собой цикл тематических встреч, направленных на достижение цели. Раскроем организационно-методические аспекты деятельности клуба. Мы условно выделили основные этапы работы клуба: подготовка, реализация, подведение итогов.

На этапе подготовки ставим следующие задачи:

– организация встречи с администрацией школы-интерната для подробного обсуждения основных элементов пилотажного проекта;

– знакомство с особенностями коммуникаций, взаимодействия участников клуба;

– определение имеющегося уровня коммуникативных навыков учащихся;

– утверждение режима работы клуба общения, составление расписания тематических заседаний (встреч);

– определение конкретного количества участников клуба;

– утверждение правил поведения, взаимодействия, действующих в клубе.

Клуб общения будет организован на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области «Школа-интернат № 4 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Самара». Участники клуба (целевая аудитория): школьники старшего звена (10–11 классы), имеющие ограничение по слуху.

Учитывая специфику данной соци-ально-демографической группы, заседания клуба следует проводить с периодичностью один или два раза в месяц с регламентом 30–40 минут. На этапе реализации будут проведены заседания (встречи), предполагающие характер обсуждения, дискуссий, информирования с элементами игровых и интерактивных технологий. Тематику встреч планируется определить на самом первом занятии. Предварительный опрос специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями по слуху, позволил выявить следующие темы:

1. Выбор профессии. С чего начинается вхождение в профессию?
2. Межличностное общение. Как построить эффективные отношения с другими людьми?
3. Дружба в современном мире Кто такой настоящий друг?
4. Цели и средства. Насколько важно иметь цель в жизни?
5. Успешные люди. Какие качества нужны человеку для успеха в современном мире?
6. Я — волонтер. Важно ли быть социально активным человеком?
7. Мальчики и девочки. Навыки взаимодействия с противоположным полом.
8. Моя семья. Семья как важная жизненная ценность. Отцы и дети.

Кроме этого, будет проведено анкетирование с целью выявления тем, интересных детям для коллективного обсуждения. Чтобы выявить уровень коммуникативной компетентности участников клуба, будет проведено тестирование детей с ограниченными возможностями здоровья по слуху.

Следует обратить внимание на организацию и проведение встреч в такой атмосфере, чтобы дети смогли проявить себя и чувствовать комфорт, безопасность. С этой целью к работе клуба обязательно будут привлечены педагоги и воспитатели, непосредственно работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья по слуху. Так дети будут чувствовать поддержку и смогут более активно включаться в процесс работы клуба.

На этапе подведения итогов ожидаем, что нам удастся выявить повышение уровня коммуникативной компетентности участников клуба. Благодаря тематическим встречам, дискуссиям дети с ограниченными возможностями здоровья могут сформировать следующие навыки: высказывать свое мнение, активно отстаивать определенную позицию, принимать объективную критику, слушать и слышать собеседника, устанавливать дружеские отношения, понимать себя и другого, анализировать информацию, работать в команде и т.д. Динамика формирования коммуникативной компетентности участников клуба выявляется с помощью тестирования, опроса, проведенного по итогам работы клуба.

Таким образом, клуб общения позволит детям с ограниченными возможностями здоровья по слуху приобрести новые знания о взаимодействии с людьми, навыки общения со сверстниками и с окружающими людьми, и, как следствие, побороть свои страхи и комплексы. Клуб общения является той формой работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, благодаря которой создаются условия их интеграции в общество. Общение со сверстниками, интерес со стороны других людей, опыт взаимодействия с окружающими — все это позволит детям с ограниченными возможностями здоровья с уверенностью войти в современный мир.

Источники и литература

1. Аванесова Г. А. Культурно-досуговая деятельность. Теория и практика организации: учеб. пособие для студ. вузов. Москва: Аспект Пресс, 2006.
2. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учеб. для студ. вузов культуры и искусства. Москва: МГУКИ, 2007.
3. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: учебник. Москва: МГУКИ, 2004.
4. Клубоведение: учеб. пособие для культ.-просвет. фак. ин-тов культуры / под. ред. заслуж. работника культуры РСФСР В. А. Ковшарова [и др.]. Москва: Просвещение, 1972.
5. Туев В.В. Технология организации инициативного клуба: учеб. пособие для вузов искусств и культуры. Москва: МГУКИ. 1999.
6. Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru/folder/13964 (дата обращения: 18.01.2024).

РАЗДЕЛ 6. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БИБЛИОТЕЧНОГО СПЕЦИАЛИСТА: ТРАДИЦИИ И НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

Вохрышева Маргарита Георгиевна
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры библиотечно-информационных ресурсов СГИК

Формирование института культуры как творческого вуза

Предшественники современных институтов культуры начали создаваться на первом этапе строительства советской образовательной системы (1918 г.). Их функции менялись на протяжении различных исторических периодов, и в настоящее время они сформировались как образовательные учреждения, призванные решать целый комплекс задач в пространстве культуры. Помимо общих функций, связанных с обучением студентов, генерацией новых знаний, следует отметить и специфические. Они связаны с сохранением и трансляцией культурного наследия от поколения к поколению, формированием человека культуры — творца, создателя новых форм и жанров в культуре, просветителя, носителя высоких эстетических принципов и норм нравственности.

Вузы культуры сегодня далеко ушли от тех институтов культуры, которые создавались в первой половине и даже во второй половине прошлого века. В их пространстве сформировались новые уровни, соответствующие подсистемы, связи, блоки управления. Когда они создавались, никто не предполагал их трансформацию в образовательные учреждения, аналогичные театральным или консерваториям. Региональные вузы культуры и искусств открывались в крупных региональных центрах (Краснодаре Самаре, Челябинске, Перми, Орле и др.), как правило, промышленно развитых, обладавших солидной прослойкой технической интеллигенции благодаря техническим вузам.

Гуманитарные специальности были представлены лишь в педагогических вузах. Понятно, что открытие в 1971 г. Самарского государственного института культуры с двумя факультетами — библиотечным и культурно-просветительским — предоставило молодежи иной выбор, что привело к высоким конкурсам на оба факультета. На факультете культурно-просветительской работы были созданы отделения, задачей которых была подготовка руководителей самодеятельных художественных коллективов (оркестровых, хоровых, театральных, хореографических).

Вузы культуры изначально существуют как образовательные учреждения, осуществляющие полихудожественное образование, в отличие от монохудожественных вузов (театральных, художественных, хореографических, музыкальных — консерваторий). Они более универсальны, мобильны, обладают определенными преимуществами, возможностью развития междисциплинарных связей, переноса форм и методов деятельности из одного вида искусства в другой, поиска вариантов объединения. Тенденция к синтезу, на наш взгляд, является фундаментальной особенностью института культуры. Монодисциплинарные вузы занимают достойное место в системе художественного образования как эталон, образец элитарности в подготовке специалистов-профессионалов высочайшего класса, но они не в состоянии решить кадровые вопросы в масштабах огромной страны. Рядом с ними выросли вузы нового типа, и реальности общественной жизни доказали их востребованность и жизнеспособность.

До сих пор в недостаточно осведомленных кругах населения бытует представление об институтах культуры как о вузах, готовящих кадры для художественной самодеятельности, несмотря на то, что вузы стали качественно иными, и любительское творчество — лишь одна из граней их функционирования. При этом следует заметить, что эта грань уникальна. Руководитель любительского коллектива должен обладать умениями обучить, убедить, увлечь. Именно поэтому в подготовке таких специалистов наряду с обучением профессиональному мастерству в том или ином виде искусства важно внимание к вопросам психологического характера, связанным с взаимодействием людей, особенностями управления коллективом и т. д.

Иногда высказываются мнения о ненужности художественной самодеятельности, ее второсортности по отношению к профессиональному искусству, что намеренно или по недомыслию создает вузам культуры шлейф второсортности. Между тем жизнь опровергла подобные утверждения. Пока жив народ, он сохраняет тягу к самовыражению, и не в последнюю очередь это стремление выражается через самодеятельное творчество, а оно нуждается в организации и развитии.

Вместе с тем наметилась тенденция к профессионализации художественного образования в институтах культуры, и произошла диверсификация подготовки студентов на две ветви: самодеятельное творчество и профессиональное искусство. Встреча способного выпускника с хорошим педагогом давала высокое качество подготовки, что повлекло за собой неизбежный результат — выпускники пошли работать в сферу профессионального искусства: в театры, концертные организации, профессиональные хоровые и хореографические коллективы. Уже через 10 лет подготовки по программам профессионального искусства в Самарском академическом театре оперы и балета работали 38 выпускников, в областной филармонии — 22, в театральных коллективах области — свыше 50 [1, с. 8].

За 50 лет существования института немало выпускников пополнили ряды заслуженных артистов России, заслуженных работников культуры, стали солистами оперных театров и филармоний, ведущими актерами и режиссерами театров самых разных городов, основателями собственных театров, специалистами управленческих структур. Достижения института в подготовке высокопрофессиональных кадров не раз отмечались в печати, и студенты, которые окончили институт и учатся теперь, имеют все основания гордиться своим вузом, имеющим серьезные творческие традиции. О начальном периоде их формирования есть смысл напомнить.

Важным этапом в развитии вуза стал 1990 г., когда был реализован переход к целенаправленной подготовке специалистов для сферы профессионального искусства. Министерство культуры РФ разрешило самарскому институту, первому среди аналогичных вузов России, вести подготовку по консерваторской специальности «Инструментальное исполнительство», в последующие годы, до 1993 г., получены разрешения на подготовку по другим специальностям: «вокальное искусство», «музыковедение», «дирижирование», «актерское искусство».

Знаменательной вехой явилась оценка качества музыкального образования группой ведущих специалистов Московской государственной консерватории, а также специалистами ГИТИСа. В группу в качестве председателя вошел проректор Московской государственной консерватории, доктор искусствоведения, профессор А.В. Соколов (ныне ректор), члены комиссии — профессора Московской консерватории, народные артисты России Ю.А. Григорьев, Ю.С. Слесарев, С.И. Кравченко, профессора Российской академии музыки им. Гнесиных В.Н. Досадин, Л.В. Шамина, Г.Е. Виноградова [2, с. 20].

В 1991 г. СГИК был преобразован в Самарский государственный институт искусств и культуры, что подчеркивало новый статус и изменившуюся структуру обучения. В последующие годы вуз, начиная с 1993 г., каждые 5 лет проходил процедуры лицензирования и аккредитации, в том числе по образовательным программам профессионального искусства. 1993 г. стал рубежным, когда институт официально был включен в число художественно-творческих вузов в сфере профессионального искусства.

Свидетельством высокого уровня подготовки специалистов стало получение институтом в 1996 г. нового статуса — Самарской государственной академии культуры и искусств. Полученное право создавать в рамках академии институты позволило открыть Институт музыки (консерваторию), которую возглавил заслуженный работник культуры, профессор Ю.Н. Лузанов. В его структуре успешно функционировали два факультета: инструментально-

оркестровый и вокально-хоровой, 9 кафедр. В числе преподавателей — 13 профессоров, 37 доцентов, 13 человек — обладатели почетных званий. Выпускающие специальные кафедры возглавили специалисты с учеными и почетными званиями: В.А. Дрожников (оркестровые инструменты) — профессор, заслуженный артист РФ; Е.С. Грузинов (оркестровое дирижирование) — профессор, заслуженный деятель искусств РФ; А.М. Хабаров (фортепиано) — профессор; А.М. Стороженко (народные инструменты) — профессор, заслуженный работник культуры РФ; С.Н. Гайдак (теория и история музыки) — доцент; заслуженный деятель искусств РФ, Л.А. Терентьева (народное хоровое искусство) — профессор; Т.С. Зиновьева (хоровое дирижирование) — профессор, заслуженный работник культуры РФ; А.А. Майоров (музыкальное искусство эстрады) — профессор; И.А. Николаева (вокальное искусство) — профессор, заслуженная артистка РФ. Кроме того, к преподаванию на условиях совместительства были приглашены 42 ведущих музыканта города. Сложился поистине звездный профессорско-преподавательский состав. Не случайно, что институт был избран в качестве площадки заседаний Совета УМО по художественному образованию вузов культуры и искусств России. Каждые два года творческие коллективы института готовили концерты к этим заседаниям.

В Институте музыки (консерватории) были созданы условия для реализации творческого потенциала студентов и преподавателей. Широкую известность получили студенческие коллективы, неоднократно удостоенные званиями лауреатов международных и всероссийских конкурсов и фестивалей. Среди них русский народный оркестр «Жар-птица», духовой, симфонический и эстрадный оркестры, вокальные ансамбли «Мозаика» и «Ретро», академический хор, мужской хор, театр народной песни «Добро», фольклорный ансамбль «Ларец», народный хор «Самарская Лука», фольклорно-инструментальный ансамбль «Забава», ансамбль «Аккордеонада», эстрадно-вокальный ансамбль Face Control.

Наряду с музыкальным образованием успешное развитие получило второе творческое направление — театральное. В 2004 г. создан театральный факультет, который возглавил доцент В.Н. Ращупкин, кафедру театральной режиссуры — М.А. Карпушкин, профессор, заслуженный деятель искусств РФ, кафедру актерского искусства — Ю.И. Долгих, заслуженный артист РФ. Следует особо отметить значительную роль театра «СамАрт» и его директора — С.Ф. Соколова — в становлении и развитии театрального образования в вузе. Стратегия обучения на кафедре актерского искусства строилась таким образом, что студенты с третьего курса сдавали экзамены в стенах театра, их вводили в спектакли, ориентировали на работу в конкретном театре и брали в штат по окончании института. Студенты активно участвовали в конкурсах, фестивалях, в том числе международных, например в ежегодном международном фестивале студенческих театров в Евпатории. Они демонстрировали свое мастерство, учились у других, награждались дипломами. Новым шагом в творческом развитии студентов стало создание учебного театра, который начал осуществлять показ спектаклей для жителей города.

Примерно 80 % специальностей Самарской академии располагалось в пространстве культуры и искусства. В 1990-е гг. обозначилась тенденция к расширению границ, выходу за пределы отрасли в смежные сферы, которые тем не менее обнаруживают связи с культурой. В 1994 г. открыта специальность «информационные системы (в сфере культуры)», которая с 2000 г. получила обозначение «прикладная информатика (в социально-культурной сфере)», в 1999 г. — «документоведение и документационное обеспечение управления», «социальная работа», в 2003 г. — «лингвистика и межкультурная коммуникация» (английский, немецкий и французский языки).

Трансформация вуза продолжилась созданием в 1993 г. факультета культурологии со специальностями «культурология», «социально-культурная деятельность», «социальная работа», «режиссура театрализованных представлений и праздников». Наиболее востребованным оказалось направление, связанное с социально-культурной деятельностью. Оно объединило несколько специализаций: «Организация и постановка массовых празднеств и зрелищных представлений», «Управление и экономика социально-культурной сферы», «Проектирование и организация туристического досуга». Главной сферой приложения труда выпускников стала область культурно-массовых развлечений и шоу-бизнеса, где стали формироваться новые формы деятельности, улучшалась материальная база культурно-развлекательных комплексов, что открывало перед специалистами серьезные возможности для творчества. Усилению данного направления содействовало открытие в 2007 г. подготовки по специальности «звукорежиссура театрализованных представлений и праздников».

Особое значение для процессов создания, становления и развития институтов культуры имеют библиотечные факультеты, которые ранее представляли собой библиотечные институты с мощной системой гуманитарного образования. Именно они исторически явились тем фундаментом, на котором постепенно выстраивались этажи культурологических и художественно-творческих образовательных программ. Библиотечное образование обязывало иметь в институте сильные кадры преподавателей литературы, философии, истории, политологии, иностранных языков. Под каждую общенаучную дисциплину открывалась специальная кафедра, что способствовало развитию научной деятельности, повышению квалификации преподавателей через сотрудничество и решение общих проблем, а следовательно, и росту качества обучения студентов. Гуманитарная составляющая в образовании увеличивает способность человека к творчеству, прежде всего, к научному, но также способствует развитию и в других областях, поскольку стимулирует стремление осмысливать окружающий мир и свое призвание в нем.

Библиотечный факультет в Самарском государственном институте культуры создан одновременно с институтом, осуществлял большой набор студентов (первый выпуск составил более 200 человек), включал несколько специализаций, ориентированных на разные типы библиотек. Со временем название и структура факультета изменялись, увеличивалось число направлений и кафедр, в его состав влились два перспективных направления: «Документоведение и документационное обеспечение управления» и «Прикладная информатика (в социально-культурной сфере)». На библиотечном факультете в 1990-е гг. активно проводилось освоение и внедрение новых компьютерных технологий в учебный процесс, специалисты факультета и, прежде всего, В.Н. Стрельников, начальник Информационно-вычислительного центра (ИВЦ), кандидат педагогических наук, доцент, сыграли авангардную роль в информатизации образовательного процесса. Была создана Лаборатория музыкально-компьютерных технологий, оснащенная новейшим оборудованием, позволившая музыкантам реализовывать инновационные проекты. Оборудован мультимедийный класс для студентов специальности «лингвистика и межкультурные коммуникации». На конкурсной основе получено от Министерства культуры РФ бесплатное оборудование по программе «Быстрый Интернет через спутник», которого не было в ту пору даже в технических вузах города. По этой системе студенты театрального факультета посмотрели 7 спектаклей московских театров. Связь библиотечно-информационных учебных и научных дисциплин с информатикой органична, поскольку они сущностно включены в изучение процессов создания, распространения и использования информации.

Библиотечное образование как гуманитарное по своим основаниям реализуется только через научное творчество, включенность в научные исследования как преподавателей, так и студентов. Это подтверждается материалами различных конференций (научно-практических, научно-методических, студенческих), ежегодно реализуемых в СГИК, изданием продолжающихся сборников научных статей: «Академические тетради» (1999–2009), «Вуз культуры искусств в образовательной системе региона» (2002–2010), изданием монографий и учебно-методических пособий. Публикационная активность была стимулирована полу-

чением в 1994 г. лицензии на издательскую деятельность и оборудованием автоматизированного издательского комплекса. Со специальности «библиотековедение, библиографоведение и книговедение» началось развитие аспирантуры в институте (1992), были защищены 32 кандидатские диссертации. В 2003–2006 гг. действовал диссертационный совет по данному направлению. Масштабы публикационной активности института отражены в серии «Библиографических указателей трудов преподавателей, аспирантов и сотрудников СГИК» за период 1971–2010 гг. Указатели издавались по инициативе, с участием и под редакцией преподавателей библиотечно-информационного факультета. Высокий уровень научной подготовки преподавателей факультета (к 2000 г. остепененность достигла 100%) способствовал поддержанию и развитию научного творчества в институте в целом. Формировался своеобразный культ творчества, который важен для развития вуза. При этом творчество понимается и в узком смысле слова (творчество в сфере искусства), и в широком — как способность человека к созиданию в соответствии с осознаваемым замыслом и целью, как средство самовыражения и самоутверждения.

Таким образом, благодаря целенаправленным управляющим действиям, отчасти вследствие самоорганизации, институты культуры трансформировались в уникальные образовательные учреждения, в которых реализуется синтез различных направлений образования: гуманитарно-культурологического, библиотечно-информационного и художественно-творческого. В целом этот синтез можно обозначить как культурологический, поскольку в рамках каждого из этих направлений реализуется задача трансляции культурных ценностей от поколения к поколению, культурологическое знание проникает во все направления образования. Вместе с тем это творческий синтез, основанный на процессе формирования творческой личности. Культура и творчество — это категории, одинаково заряженные глубокими смыслами.

Источники и литература

1. Вохрышева М.Г. Вузы культуры и искусств в контексте современной проблематики развития высшей школы // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона: материалы Четвертой Всерос. науч.-практ. конф. Самара: СГАКИ, 2007. С. 5–9.

2. Грузинов Е.С. От факультета к консерватории // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона: материалы Четвертой Всерос. науч.-практ. конф. Самара: СГАКИ, 2007. С. 19–24.

Богданова Ирина Алексеевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры библиотечно-информационных ресурсов СГИК

Методические аспекты формирования профессиональных компетенций у бакалавров в рамках изучения дисциплины «Библиотековедение»

В 2022 г. в России стартовала новая государственная программа «Библиотека в креативной экономике». Она позволила молодым людям освоить новые сферы, сделать библиотеку центром притяжения для представителей креативных индустрий [1].

Креативность в широком смысле понимается как нетривиальное решение существующей проблемы неспециализированным образом, часто — ограниченными ресурсами. В свою очередь, такое понятие, как «креативная индустрия», стало активно использоваться для обозначения ряда видов деятельности, которые носят творческий характер: дизайн, искусство, музыка, кино, компьютерная графика, архитектура, урбанистика и многое другое. Все перечисленное осуществляет реализацию интеллектуального ресурса в творческий продукт [2].

В настоящее время в библиотеках пользователи получают возможность осваивать творческие индустрии, реализовывать свои проекты. В процессе преподавания профильных дисциплин студентам — будущим библиотечным специалистам — учитывается данное актуальное направление деятельности библиотек.

Дисциплина Б1.0.20 «Библиотеко-ведение» относится к обязательной части Блока 1 «Дисциплины (модули)» учебного плана по направлению подготовки 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность», профиль «Современная библиотека и информационные технологии». Она включает три раздела: общий курс библиотековедения, историю библиотечного дела за рубежом и историю библиотечного дела в России. Дисциплина изучается студентами в первом, втором и третьем семестрах по очной и заочной формам обучения.

Студенты получают базовые знания о социальных функциях библиотеки, о ее миссии в обществе, о современных проблемах и тенденциях развития библиотечно-информационной сферы. В учебном плане обозначены три компетенции, которыми должны овладеть студенты в результате изучения данной дисциплины: одна общепрофессиональная (ОПК-1) и две профессиональных (ПК-5 и ПК-13). Приведем примеры формирования профессиональных компетенций у студентов-бакалавров в контексте развития креативных индустрий.

В ОПК-1 одним из индикаторов является следующий: «знать маркетинговые методы изучения социокультурных потребностей различных групп населения». Предметно изучать данные методы студенты будут в рамках освоения других дисциплин. Но поскольку главным типообразующим признаком библиотек являются информационные потребности пользователей, то, например, при знакомстве с материалами сайтов центральных универсальных библиотек регионов внимание студентов направляется на проводимые исследования, объектом которых являются пользователи, их запросы, интересы, круг чтения.

Особое внимание здесь заслуживает также изучение опыта модельных библиотек, участвующих в проекте «Гений места». Его цель — создание новых интеллектуальных продуктов на основе локальной идентичности с сохранением культурного наследия и уникальных черт российских территорий [3]. Основой для развития этой деятельности являются результаты проводимых маркетинговых исследований информационных потребностей жителей конкретного региона.

Профессиональная компетенция ПК-5 предполагает формирование готовности к овладению перспективными методами библиотечно-информационной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий. В процессе изучения темы «Правовые основы библиотечного дела» студенты знакомятся с программными документами, например «Стратегией развития библиотечного дела в России на период до 2030 г.», где рассматриваются перспективы развития библиотечно-информационной сферы страны. Кроме того, в пакет документов по ознакомительной практике на первом курсе включена сравнительная таблица типов и видов библиотек, в которой есть графа «Перспективы развития библиотеки». Ее студенты заполняют на основе информации, полученной во время экскурсии в библиотеку и на основании изучения сайта данной библиотеки. Здесь особое внимание студентов обращается на творческие проекты, реализуемые в библиотеках.

Индикатор профессиональной компетенции ПК-13.3 направлен на формирование навыков владения методами поиска, сбора, анализа, обобщения информации, навыками работы с информацией в сети Интернет; навыками применения технологий информационно-аналитического сопровождения профессиональных сфер деятельности. Студенты очной формы обучения к экзамену по итогам первого семестра готовят словарь терминов, который способствует систематизации знаний по дисциплине. Работа над словарем формирует навыки сбора, анализа, обобщения информации.

Студенты заочной формы обучения при изучении дисциплины «Библиотековедение» активно используют опыт практической работы по развитию креативных индустрий, предоставлению возможностей в реализации творческих проектов.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций в рамках изучения дисциплины «Библиотековедение» позволяет подготовить студентов-бакалавров к более глубокому осмыслению задач современной библиотеки как информационного и социокультурного института, способного занять достойное место в развивающейся креативной экономике страны.

Источники и литература

1. Титова М.И. Творческие индустрии как вид концептуальной деятельности современной библиотеки // Вестник Тюменского гос. ин-та культуры. 2022. № 4 (26). С. 41–45.

2. Филиппов Д.С. Модельная библиотека в креативной индустрии региона (на примере ЦГМБ им. А.С. Пушкина) // Девятнадцатые Денисьевские чтения: материалы междунар. науч.-практ. конф. по библиотековедению, библиографоведению, книговедению и проблемам библиотечно-информационной деятельности. Орел: Орлов. гос. ин-т культуры, 2023. С. 107–110.

3. Любомудрова С.О., Есипов А.Л. Креативный проект «Гений места»: особенности реализации на базе модельных библиотек // Лучшие практики развития креативных индустрий в регионах России: материалы межрегион. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ю.П. Соболевой, А.В. Амеличкина, Н.А. Илюхиной. Орел: Орлов. гос. ин-т культуры, 2023. С. 54–58.

РАЗДЕЛ 7. ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Шишкин Алексей Павлович
профессор, заведующий кафедрой хореографии СГИК,
заслуженный деятель культуры Республики Южная Осетия

Система обучения народно-сценическому танцу в вузе: проблемы и перспективы развития

Самой известной в хореографическом искусстве является система обучения классическому танцу, созданная выдающимся хореографом, народной артисткой РСФСР, балетмейстером и педагогом, автором книги «Основы классического танца», ставшей основополагающей для русской балетной школы XX в., Агриппиной Яковлевной Вагановой. Синтезировав достижения разных школ и разных педагогов, А.Я. Ваганова не изобрела чего-то принципиально нового, оригинальным можно назвать ее подход к системе обучения классическому танцу.

Формирование системы обучения народно-сценическому танцу начинается с характерного танца еще в XVII в. Народно-сценический танец на профессиональной сцене впервые появляется именно в образе характерного танца. Профессиональные хореографы балетного театра того времени называли характерный танец комическим жанром или шуточными фигурами.

Как самостоятельная дисциплина народно-сценический танец сформировался в нашей стране после 1917 г. Книгу «Основы характерного танца» А. Лопухова, А. Бочарова и А. Ширяева, которая вышла в свет в 1939 г., многие считают методически разработанной системой преподавания этой дисциплины [1]. Но это скорее первая попытка систематизации опыта как такового, поскольку большая ее часть опирается на (и во много дублирует) издание А.Я. Вагановой «Основы классического танца».

Педагогические труды и исследования таких балетмейстеров, как Т. Устинова, Т. Ткаченко, К. Голейзовский, О. Князева, А. Климов, Н. Надеждина, Н. Заикин, Г. Власенко, А. Мельник, А. Палилей во многом обогатили опыт преподавания дисциплины «Народно-сценический танец» и внесли свои коррективы в ее освоение [2]. Многие специалисты полагают, что народно-сценический танец является одним из немногих направлений хореографического искусства, обладающих собственной системой обучения. В то же время есть немалое количество педагогов-хореографов, ставящих под сомнение данное утверждение.

Народно-сценический танец обладает четкой структурой урока, каждая из частей которого предполагает наличие определенного количества элементов. Но является ли это системой? Для этого нам необходимо прежде всего разобраться с понятиями «система» и «обучение».

В общепринятом понимании система является достаточно сложной структурой, которая состоит из элементов, дополняющих друг друга и служащих достижению определенной цели. Системы можно условно разделить на абстрактные, биологические, социальные и физические. В качестве примера абстрактных систем можно привести компьютерную программу, в которой определенные комбинации взаимодействуют друг с другом, решая определенную задачу.

Биологическая система состоит из органов, организмов, клеток и т. д. Самый яркий пример биологической системы — человеческий организм, где все органы взаимодействуют друг с другом, поддерживая жизнедеятельность человека. Наиболее характерным представителем социальной системы является вуз, каждый сотрудник которого, выполняя свою роль, ведет учебное заведение в целом к достижению определенных целей. Физические системы наиболее разнообразны, поскольку чаще всего представлены в виде механизмов или машин. Системы в целом очень важны и ценны, так как способны объяснить достаточно сложные процессы. Важно понимать, что системы постоянно изменяются, взаимодействуя с внутренними и внешними факторами, чутко реагируя на изменения сред.

В свою очередь, обучение — это то, что сопровождает нас всю нашу жизнь, от первого появления на свет и до глубокой старости. Мы учимся, иногда даже не осознавая этого. В общем понимании обучение — это тоже система, направленная на получение знаний, навыков и умений. Это то, из чего складываются наши компетенции, во многом и на профессиональном уровне. Формы обучения могут быть совершенно различными: от привычного всем урока до сложных дистанционных форм. Но обучение не связано напрямую с образовательными учреждениями, что делает его более широким понятием, нежели система [3]. Обучение во многом определяет уровень развития человека, его кругозор, развивает критическое мышление и аналитические способности, столь необходимые в творческой сфере. Обучение можно условно поделить на теоретическое и практическое. Как правило, теория — это база, без которой невозможна практическая реализация знаний. Однако и практика без теории не состоятельна. Взаимосвязь теории и практики во многом определяет заинтересованность и нацеленность на конечный результат обучающихся, являясь основным двигателем мотивации. Кроме того, именно практическое обучение формирует самостоятельность и ответственность за принятие решений в реальной жизни.

Объединяя понятия «система» и «обучение», можно дать определение и системе обучения. В данном случае системе обучения в вузе. Система обучения в вузе — это комплекс взаимодополняющих образовательных технологий, направленных на формирование компетенций, в том числе и узко профессиональных, и подготовку специалистов в различных областях деятельности [2].

Определяя народно-сценический танец, можно сказать, что это некий синтез танца характерного, народного с элементами фольклора и сценической формой авторской хореографии. Народно-сценический танец является одним из наиболее ярких направлений хореографического искусства, отражая чаще всего не современные реалии жизни человека, а опираясь на достаточно глубокие корни культуры различных этносов [4].

Определяя современное состояние подготовки специалистов в области народно-сценического танца, можно смело говорить об отсутствии единообразия. От вуза к вузу изменяется терминология, используемая при изучении народно-сценического танца, его структура и нередко даже количество позиций и положений рук

и ног. В таком положении народно-сценический танец живет уже не одни десяток лет, и каких-либо изменений не предвидится. Все это говорит об отсутствии единого стандарта обучения, что является одной из главных проблем [5].

На основании вышеизложенного можно прийти к выводу, что сегодня не существует такой описанной системы обучения народно-сценическому танцу, как система А.Я. Вагановой в классическом танце, которой пользуются школы всего мира. Каждый вуз, а иногда и почти каждый педагог имеет свою методику преподавания, пользуется терминологией, отличной от других, что приводит к неоднородности знаний и навыков студентов. Многие молодые педагоги вносят некорректные изменения в систему обучения, тем самым ломая ее стройность и логичность [6].

Также не стоит забывать и о творческой составляющей в подготовке кадров, которая является основой деятельности будущих руководителей хореографических коллективов. Одной из таких составляющих на протяжении многих десятилетий являлись студенческие ансамбли народного танца. Сегодня это становится большой редкостью в стенах вуза. Именно творческий коллектив и нахождение внутри него позволяет студентам освоить многие практические аспекты деятельности хореографа [7]. Кроме того, важно налаживать тесное сотрудничество с любительскими и профессиональными хореографическими коллективами и театрами, чтобы студенты могли получить практический опыт работы в этой области.

В целом, если говорить об условной системе обучения народно-сценическому танцу, то она имеет большой потенциал для развития, особенно это касается вузов. В качестве перспектив развития все чаще видится создание системы обучения народно-сценическому танцу, которая была бы принята на вооружение всеми вузами культуры, осуществляющими образовательную деятельность в области народно-сценического танца.

Источники и литература

1. Лопухов А.В., Ширяев А.В., Бочаров А. И. Основы характерного танца. Изд. 4-е, стер. Санкт-Петербург [и др.]: Планета музыки: Лань, 2010.

2. Бочкарева Н.И. Русский народный танец: теория и методика: учеб. пособие для студ. вузов культуры и искусств. Кемерово: Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств, 2006.

3. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента — будущего учителя. Самара: Изд-во СамГПУ, 2000.

4. Генслер И. Г. Методика преподавания характерного танца: учеб. пособие. 2-е изд. Санкт-Петербург: Академия Русского балета им. А. Я. Вагановой, 2012.

5. Гусев Г. П. Методика преподавания народного танца. Танцевальные движения и комбинации на середине зала: учеб. пособие для студ. вузов культуры и искусств. Москва: ВЛАДОС, 2003.

6. Акимов Б.Б. Елена Сергиевская — педагог, опередивший время // Проблемы наследия в хореографическом искусстве. Москва: ГИТИС, 1992. С. 101–107.

7. Гусев Г.П. Методика преподавания народного танца: упражнения у станка: учеб. пособие для вузов искусств и культуры. Москва: ВЛАДОС, 2002.

Аверина Анна Анатольевна
старший преподаватель кафедры хореографии СГИК

Роль историко-бытового танца в системе профессиональной подготовки студентов хореографических направлений

Дисциплина «Историко-бытовой танец и методика его преподавания» — неотъемлемая часть профессионального хореографического образования. Являясь самостоятельным предметом, он тесно связан с другими видами танца и с общим историческим процессом развития хореографического искусства.

Очень часто историко-бытовой танец воспринимается как предмет дополнительный, расширяющий кругозор студентов и не требующий особенного внимания. Вместе с тем на практике ситуация оборачивается иначе. При постановках различных хореографических форм от балетмейстеров и исполнителей требуются достаточно глубокие знания исторических танцев. К историко-бытовому танцу не следует подходить с позиций абстрактной хореографии, к нему необходимо относиться как к историческому явлению и рассматривать в рамках исторического контекста. Постановщик должен верно донести до исполнителя и зрителя определенную эпоху и манеру того или иного танца. Таким образом, главной задачей учебного курса является не просто ознакомление студентов с наиболее распространенными бытовыми танцами прошлых веков, но и осознанная работа с обширным материалом — хореографическим и музыкальным, литературным и историческим.

Маргарита Васильева-Рождественская отмечала, что историко-бытовой танец, по сути, является танцем народным, его корни уходят в народное творчество. Со временем правящие классы придали манере исполнения придворный, салонный характер [2, с. 17]. Именно поэтому изучение историко-бытового танца стоит начинать не ранее изучения дисциплины «Народный танец». Какими бы не казались сегодня эти два направления хореографического искусства далекими друг от друга, они имеют общие истоки. Основные фигуры большинства исторических танцев возникли в народе и сохранили национальный характер, музыкальный ритм и особенности движений, к примеру французский бранль, бурре, итальянская салтарелла и даже вальс имеют в своей лексике элементы народной хореографии.

Кроме того, нельзя не упомянуть и о связи историко-бытового танца с классическим танцем. На занятиях мы используем аналогичный с классическим танцем понятийный аппарат и хореографическую лексику, соответственно, изучение историко-бытового танца следует вводить только после приобретения студентами некоторой подготовки в классическом танце.

Начинать изучение необходимо с овладения технической основой бытовых танцев прошлых веков, т.е. своего рода экзерсиса. Это позиции ног и рук, различные шаги, поклоны для кавалера и дамы, а также простейшие танцевальные движения: pas chassé, pas élevé, pas balancé и pas de basque. Только после этого следует переходить непосредственно к танцам. Профессор МГАХ Инга Аркадьевна Воронина изучение курса бальных танцев в старшем классе начинала с XIX в. (полонез, вальс, экосез, алеман), а после них приступала к танцам XVI, XVII и XVIII вв. [5, с. 112]. Этот же принцип можно перенести и на студентов хореографических направлений высших учебных заведений. Манера исполнения танцев XIX столетия, несмотря на все особенности, яснее для восприятия современного человека, она ближе к нам и по временным рамкам, и, кроме того, танцы этого периода оказались наиболее распространены сегодня. Это не только примеры постановок исторических танцев на сценах музыкальных театров, но и использование их на всевозможных мероприятиях и праздниках. Танцы же предыдущих веков, как правило, представляют для учащихся определенную сложность. И дело здесь не только в сложности технической, а скорее в сложности передачи верного образа и особенностей эпохи. Характерные черты художественной культуры прошлого проявляются в построении танца, в его музыке, в одежде танцующих и т. д. Поэтому студенты должны ознакомиться со стилем движений, манерами и правилами поведения, научиться носить костюм и пользоваться различными аксессуарами (держать веер, платок, трость и т. д.) [1, с. 70].

Важную функцию в процессе освоения исторических танцев играет теоретическая составляющая дисциплины, изучение старинного танца нужно начинать с показа pas, сопровождаемого рассказом педагога о танце [4, с. 16]. Учащимся необходимо четко понимать исторический контекст, для этого просто физического показа недостаточно.

Главенствующую роль при изучении исторического танца необходимо отвести педагогу. Студенты как будущие учителя должны не просто методически верно донести материал до учеников, но и показать, объяснить все нюансы исполнения, соблюсти специфику танцев, что возможно только при глубоком погружении в предмет. Нужно сказать, что сейчас, несмотря на почти восьмидесятилетнюю историю высшего хореографического образования, сохраняется проблема недостатка педагогических кадров по дисциплине «Историко-бытовой танец», и, как следствие, большинство хореографических любительских коллективов и студий не считают данный предмет необходимым для своих воспитанников. Он либо не ведется вовсе, либо ему отводится небольшая часть учебного времени. Соответственно, в высших учебных заведениях мы сталкиваемся с непониманием студентов в необходимости изучения историко-бытового танца и нередко с несерьезным отношением к предмету. Осложняется все еще и тем, что содержание дисциплины достаточно сложно для самостоятельного индивидуального изучения, поэтому зачастую уже состоявшиеся педагоги, не усвоившие материал ранее в процессе обучения, просто игнорируют исторический танец в своей работе.

А между тем историко-бытовой танец дает не только возможность понять место и роль исторических танцев в развитии хореографии, но и развивает музыкальность, координацию и пластичность движений, дает большую свободу в балетмейстерской практике. Будучи танцем в первую очередь парным, он помогает приобрести опыт взаимодействия с партнером. Кроме педагогических навыков, самостоятельного ведения урока и сочинения комбинаций, историко-бытовой танец требует навыков исследовательских: работа с музыкальным материалом, литературными и историческими источниками, с визуальным искусством. Данная дисциплина воспитывает эстетический вкус и художественное восприятие. Изучение историко-бытового танца вносит свой вклад и в освоение таких дисциплин, как «Мастерство хореографа», «Теория и история хореографического искусства», «Режиссура танца», «Костюм и сценическое оформление танца», «Образцы танцевального репертуара». Суммирование разнообразных теоретических и практических знаний способствует формированию грамотного и конкурентоспособного будущего педагога-хореографа.

Несмотря на всю важность историко-бытового танца в общем контексте хореографии, на сегодняшний день он достаточно мало изучен с точки зрения истории и культурологии, еще меньше с точки зрения педагогики и психологии. Пути его дальнейшего развития как учебного предмета в профессиональных учебных заведениях во многом зависят от восприятия и понимания студентами необходимости изучения данной дисциплины не как второстепенной, а как одной из важных составляющих учебного процесса. Задача преподавателя — активизировать данный процесс.

Источники и литература

1. Васильева Е.Д. Танец. Москва: Искусство, 1968.
2. Васильева-Рождественская М.В. Историко-бытовой танец. Москва: Искусство, 1985.
3. Воронина И.А. Историко-бытовой танец: учеб. пособие. Москва: Искусство, 1980.
4. Ивановский Н. П. Бальный танец XVI–XIX вв. Калининград: Янтарный сказ, 2004.
5. Северцева М.О. Педагогические проблемы развития традиций преподавания историко-бытового танца в системе хореографического образования // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2012. № 2. С. 108–114.

Андреева Татьяна Федоровна
профессор кафедры хореографии СГИК

Слияние классического и современного танца в балетных спектаклях

Искусство балета получило свое развитие, пройдя путь от академического танца до модерна и других современных направлений. К началу XX в. «балет, как самостоятельный и творчески развивающийся сценический жанр, существовал только в России» [6, с. 204]. Но время не стоит на месте, а требует новых прогрессивных открытий. Хореографы начинают ставить спектакли на не балетную музыку, ищут актуальные средства выразительности. Идут споры между академистами и реформаторами. В результате творческого процесса появляются нетипичные эстетические находки, которые в дальнейшем дают толчок развитию хореографического искусства. Отрицая старое, считая балеты Мариуса Петипа анахронизмом, молодые балетмейстеры старались найти иные формы, вложить в классический спектакль новое содержание.

В Европе и США получил развитие танец модерн, сторонники которого отрицали каноны классического танца. В нашей стране влияние танца модерн на классический танец началось после гастролей Айседоры Дункан (1904–1905 гг.), которая пропагандировала свободный танец под совершенно новый для своего времени музыкальный материал. Это были произведения Глюка, Вагнера, Листа, Шопена, Чайковского, Бетховена. Ее импровизации были построены на свободной пластике, естественных движениях, исполняемых босиком и в легкой тунике. Молодых российских хореографов, в частности Михаила Фокина, а также зрителей покорила индивидуальность танцовщицы, необычность ее стиля. В сравнении с классическим танцем, в рамках академизма которого требуется выворотное положения ног, точные позиции рук, танец Дункан был свободен от этих канонов. Благодаря чему в новых балетах, поставленных реформаторами, появились невыворотные позиции ног, свободные движения в руках и корпусе (балет «Египетские ночи», «Жар-птица», «Петрушка» М. Фокина, «Весна священная» В. Нижинского). Обращение к не балетной музыке позволило хореографам расширить репертуар и жанровые возможности (миниатюра «Умирающий лебедь», музыка К. Сен-Санс, хореография М. Фокина). «Фокина в первую очередь интересовала естественная (свободная) пластика, т.е. такая, которая выражала бы чувства героев непосредственно, вне специфических условностей. Он заменил условный жест эмоционально-действенным» [4, с. 3]. Фокин отвергал выворотность, так как считал, что она неестественна и потому некрасива. Но его метод расширил и тематические, и образные рамки в хореографическом искусстве. Вслед за ним Вацлав Нижинский, выдающийся танцовщик, обратившись к постановке «Весны священной» на музыку Игоря Стравинского, поставил «первый некрасивый балет в истории балетного театра» [3, с. 133]. Здесь Нижинский проводит эксперименты, показывая выворотность наоборот, носками внутрь, считая ее более выразительной. Оправдание необычных позиций заключалось в сюжете спектакля, в показе языческого ритуала. Так же, как и Фокин, он использует профильные композиции. Несмотря на то, что не все поиски хореографов были приняты зрителем и критиками, тем не менее реформа балетного искусства, начавшаяся на заре XX в., дала возможность развиваться классическому танцу, шагая в ногу со временем.

Революция и Гражданская война также повлияли на изменение репертуара балетного театра. Появилось много танцевальных студий, школ, которые искали новые формы и иные средства выразительности. В 1920-е гг. лидером авангарда стал Касьян Голейзовский. В его хореографии наблюдается конструктивизм, смелость в показе взаимоотношений мужчины и женщины («Саломея», «Иосиф Прекрасный»). Но, к сожалению, эти поиски были названы формализмом. И только спустя почти полвека (1960-е гг.), создав свои шедевры, «Нарцисс» и «Скрябиниана»,

Голейзовский смог показать возможности слияния классического танца с современной пластикой.

Еще одним новатором на рубеже веков был Федор Лопухов, уделявший большое внимание соединению музыки и движения. Каждый его персонаж имел свою тематическую разработку. Но самой главной и неоцененной в то время стала симфонизация танца, которую он показал в балете «Величие мироздания» на музыку Бетховена. Деятельность Лопухова в основном носила экспериментальный характер. Несмотря на то, что во время своих поисков он включал в постановки акробатику, гротеск, эксцентрику и даже слово и вокал, ведущим оставался классический танец. Он расширял диапазон академического направления, вводя новые приемы. Так, в балете «Ледяная дева» балетмейстер соединил хореографию с акробатическими поддержками, смелыми переходами в комбинациях, шпагатами в воздухе и на полу. Искания Лопухова в классическом танце впоследствии разовьет Джордж Баланчин и Юрий Григорович.

На протяжении всего XX в. классический танец развивался весьма своеобразно: строгие академические линии его ломаются, лексика обогащается акробатическими позами и поддержками. Новое, введенное в свое время Лопуховым и Голейзовским, прочно вошло в современную лексику балетного искусства. Начатое на заре XX в. слияние классического танца со свободной пластикой, акробатикой, элементами современного танца продолжилось также в хореографических постановках выдающихся балетмейстеров, таких как Леонид Якобсон, Игорь Бельский, Игорь Чернышев, Борис Эйфман.

Талант балетмейстера Якобсона определил И. Бельский: «Якобсон был одновременно петербургским академическим хореографом и абсолютно свободным авангардным художником» [1, с. 132]. Его творчество не только велико, но и многогранно. Но нам не представляется возможным раскрыть все его стороны в рамках данной темы. Работая над большими полотнами, мастер всегда тяготел к малым балетным формам. Спектакль «Хореографические миниатюры» является воплощением в пластике музыки Чайковского, Дебюсси, Равеля, Рахманинова, Скрябина, Штрауса. Основной закон хореографических постановок в этом спектакле — единство в многообразии. Именно здесь классический танец на протяжении всего спектакля меняется, не являясь универсальной системой. Якобсон соединяет его с элементами современной пластики, и в результате движения становятся то более гибкими и певучими, то резкими и острыми, даже колючими («Снегурочка», «Птица и охотник»). В миниатюрах Л. Якобсона видна уникальная, своеобразная танцевальная выразительность, а «хореография получает новые возможности воплощения симфонической музыки» [5, с. 156]. Он всегда подчеркивал, что, как Фокин, идет против течения. Георгий Алексидзе называл Леонида Вениаминовича авангардистом, создавшим собственное течение.

Продолжателями прогрессивных идей стали Юрий Григорович и Борис Эйфман. Новаторство Григоровича выразилось в органичном слиянии лексики классического танца с народным, бытовым и современным. Его балет «Легенда о любви» — «синтез открытий балета XX в.» [7, с. 245]. Разрабатывая приемы танцевального симфонизма, синтезируя полярные пластические направления, Григорович именно танец сделал главным выразительным средством в спектакле. «Однако хореография Григоровича, в отличие от модернистской западной, соблюдала все базовые принципы классического танца — стремление к вертикали, выворотность, пуантовую технику, а абстрактные классические движения и позы трактованы им как знаки эмоций» [10, с. 250].

Борис Эйфман за время работы проявил себя как хореограф, которому подвластно как жанровое разнообразие, так и многообразие формы. В репертуаре его театра есть и полнометражные балеты, и миниатюры, комедии и трагедии, рок-балеты и притчи на философские темы. В основе лексики постановок — классический танец. Но не в том понимании, как мы привыкли его видеть в балетах Мариуса Петипа, а совершенно видоизмененном. Это авторский исполнительский стиль и острая эмоциональная выразительность. Хореограф обращается к литературным произведениям мировой классики, воплощая их на музыку, не предназначенную для балета («Идиот» на музыку Шестой симфонии П. Чайковского, «Мастер и Маргарита» на музыку А. Петрова и т. д.). Его уникальная труппа в совершенстве владеет балетной техникой, танцем модерн, гимнастикой и акробатикой. В балете «Евгений Онегин» Эйфман не использует пальцевую технику, а решает все современными средствами (джаз-танец, модерн, эстрадный). Что это? Классика или неоклассика? Балет или не балет? Рассуждения на эту тему идут давно. Термин «неоклассицизм» выдвинул еще Серж Лифарь для определения своего творчества. Он был продолжателем идей Фокина, и его балеты отличаются определенным стилем. Произведения Бориса Эйфмана и современные балеты также можно отнести к этому понятию.

Сегодня молодые российские хореографы при создании своих спектаклей смело соединяют современный танец с классическим. Это и Максим Севагин — балетмейстер Музыкального театра им. К. Станиславского и Вл. Немировича-Данченко, и Вячеслав Самодуров, и Максим Петров, и Юрий Смекалов. Размышляя о современном балете, Максим Севагин говорит о том, что не важно, какие направления соединяются в спектакле, любой балет, поставленный сейчас, является современным. Но, на наш взгляд, не всегда удачным. Так, балет-притча «Три маски короля», выпущенный в Самарском академическом театре оперы и балета, очень эклектичен. Предполагаемое интересное соединение классического танца, contemporary и партнеринга дало совершенно иной результат. Отодвинув на второй план классический танец, автору спектакля не удалось ярко раскрыть тему средствами современной хореографии.

Многие экспериментаторы обращаются к уже известным классическим спектаклям, пытаясь найти новое решение. Мировые шедевры «Щелкунчик», «Лебединое озеро», «Жизель» и другие за сто с лишним лет претерпели множество интерпретаций, в том числе и современных. Одним из последних примеров может быть постановка Начо Дуато «Ромео и Джульетта» в Михайловском театре. Критики отмечают сложную хореографию, соединение классических и неклассических движений, отсутствие пальцевой техники. При этом одни упрекают хореографа за излишнюю классичность, другие — за модерн.

Анализируя современный балет, предполагающий слияние различных направлений хореографии, нередко констатируем не обогащение выразительных средств и создание новой формы, а исполнение движения ради движения; соединение старой и новой лексики, не несущей смысла и содержательности; нагромождение различных режиссерских приемов.

Следуя по пути новаторства, поиска современного языка, хореографам необходимо помнить, что система классического танца, выработанная веками, это «прочнейший фундамент для серьезных поисков в области хореографии. Она не ограничивает диапазон балетмейстера и актера. Наоборот, она вооружает его для самых смелых и неожиданных экспериментов» [8, с. 6].

Источники и литература

1. Абызова Л. И. История хореографического искусства: Отечественный балет XX — начала XXI века: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Композитор, 2012.
2. Ванслов В.В. Балеты Григоровича и проблемы хореографии. Москва: Искусство, 1968.
3. Гаевский В. М. Дивертисмент. Москва: Искусство, 1981.
4. Добровольская Г.Н. Балетмейстер Леонид Якобсон. Ленинград: Искусство, 1968.
5. Иофьев М.И. Профили искусства. Москва: Искусство, 1965.
6. Красовская В.М. История русского балета. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2010.
7. Красовская В.М. Статьи о балете. Ленинград: Искусство, 1967.

8. Львов-Анохин Б. А. Мастера Большого балета. Москва: Искусство, 1976.

9. Трускиновская Д.М. Сто великих мастеров балета. Москва: Вече, 2010. 432 с.

10. Яковлева Ю.Ю. Мариинский театр. Балет. XX век. Москва: Новое лит. обозрение, 2005.

Кившенко Юлия Артуровна
кандидат педагогических наук, профессор кафедры хореографии СГИК

Сценическая интерпретация народного танца в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов

На протяжении длительного времени народный танец является одной из важных форм сохранения и передачи накопленного опыта и традиций народной культуры от одного поколения к другому. Одной из наиболее значимых форм народного танца является его способность к созданию и развитию новых сценических форм, а современное поколение студентов, будущих педагогов-хореографов наряду с современными направлениями хореографии, продолжает любить и осваивать народный танец [1]. Сегодня народный танец в нашей стране приобретает все большую популярность, а его изучение становится более актуальным, но все же стилистические особенности его исполнения говорят о том, что в наше время он часто лишен такого важного творческого элемента, как этнографический первоисточник. К сожалению, данная точка зрения определяет народный танец как явление историческое. Так, открытость структуры танцевального фольклора и в то же время его незавершенность побуждают к изучению народного танца в динамике видения традиции, в процессе установления новых правил и перспективе развития или репродукции некоторых компонентов на фоне с другими формами отображения художественного восприятия хореографического искусства. Динамика развития народного танца отражается в исследовании сценических новообразований, где теория предшественников превращается в авторские балетмейстерские работы, созданные в контексте современных сценических параметров. Являясь искусством высокой социальной активности, сценический танец служит определенным индикатором уровня общенародного культурного развития, в том числе и подготовки специалистов в области хореографического искусства.

Происходящие изменения в области хореографии усложнили требования к личности педагога-хореографа, балетмейстера; появилась необходимость поиска новых путей совершенствования его профессиональной подготовки, в результате которой он мог бы ориентироваться в широком спектре современных направлений, иметь в своем педагогическом багаже образовательные технологии, позволяющие творчески решать педагогические задачи, проектировать собственные обучающие модели на основе специфики предметного знания, качественно обрабатывать фольклорный материал и создавать авторские произведения хореографии на основе первоисточника.

Интерпретация — трактовка, объяснение более понятным языком, построение моделей, истолкование смысла произведений, основанное на принципиальной многозначности художественного образа в искусстве. Сценическая интерпретация в хореографическом искусстве — изменение движений (лексики) и рисунка танца в контексте условий сценической площадки с учетом восприятия происходящего зрителем и в соответствии с требованиями времени, сюжета, драматургической линии произведения.

Роль первооткрывателя в создании нового художественного метода сценической интерпретации народного танца принадлежит Игорю Александровичу Моисееву, целью которого является развитие и обогащение народного танца с помощью профессионального сценического искусства. Так и сегодня многие современные педагоги и балетмейстеры в области народного танца целенаправленно и глубоко вникают в вопросы этнографии и истории, чтобы сохранить и при этом наиболее точно донести исходную информацию до зрителя, но в современном прочтении, соответствующем требованиям сцены и восприятию зрителя. В первую очередь сюда относится длительность произведения, которая в фольклорных первоисточниках значительно превышает длительность его сценической интерпретации, которой обязательно подлежат ракурсы исполнения, рисунок, композиция танца и его драматургическое построение. Находясь на сцене, артист исполнят произведение не в быту, не для себя или обрядовых целей, как это принято в фольклорных первоисточниках, а прежде всего для зрителя, что обуславливает разворот головы и корпуса исполнителя по отношению к зрителю. Пожалуй, основная черта сценической интерпретации — это соответствующая профессиональная техническая и артистическая, эстетическая подготовка исполнителя сценических произведений: вытянутые и выворотные ноги, амплитуда исполнения движений, соответствующая требованиям сцены, отсутствие изобразительности (что мы часто можем наблюдать в фольклоре) и другие артистические компоненты, которые заложены в основы сценического исполнения (улыбка, взгляд, эмоции исполнителя).

Таким образом, в народном танце — фольклорном первоисточнике — и в сценическом танце хореографический материал развивается в разных параметрах. Бытовой народный танец имеет иную длительность и многочисленные повторения одного и того же движения. Сценический же танец специально создается для зрителя, несет иной смысл и цель его создания и исполнения, но при этом сохраняет исконный образ, существующий в народе. В нем присутствуют особые приемы подачи материала, когда балетмейстер, изменяя что-нибудь в танце, может сознательно руководить вниманием зрителей. Таких приемов в сценической хореографии много. Приемы развития, разработки и подачи материала являются инструментарием балетмейстера [2].

Осуществляя сценическую обработку танца, необходимо прежде всего изучить особенности края, области или района, который является родиной будущего произведения. Сценическая обработка танца должна сохранить народную основу, его самобытность, своеобразие и, наконец, оригинальность рисунка и манеру исполнения, обогатить его опытом профессионального искусства и пропорционально соотнести с авторскими элементами.

При сценической интерпретации народного танца будущему педагогу-хореографу необходимо:

1. Изучить типологию песенно-танцевального фольклора, основные элементы и движения, особенности композиционного построения танца изучаемой народности.
2. Ознакомиться с историей, географическим положением территории, природными условиями, особенностями трудовой и бытовой деятельности, костюма исследуемой местности.
3. Овладеть знаниями драматургического построения хореографической композиции.
4. Освоить основные приемы работы с лексикой и рисунком народного танца.
5. Научиться отличать истинные народные элементы и движения от авторских и грамотно осуществлять отбор, сочетание и комбинирование движений, определять их место в хореографической композиции.
6. Пропорционально соотнести в работе национальные особенности, манеру исполнения и отличительные свойства школы сценического танца.
7. Сделать созданное произведение понятным зрителю, донести до него духовные идеи народной культуры, укрепить ценностное отношение к национальным культурным традициям и вызывать интерес к их познанию и сохранению.

Таким образом, открывается другая сторона процесса сценической интерпретации народного танца в ходе профессиональной подготовки педагогов-хореографов. Это академическая школа исполнения, методика изучения элементов и движений народного танца, экзерсис у станка и на середине зала в уроке народно-

сценического танца, включающие упражнения, направленные на выработку вытянутости мышц, выворотные положения ног, сценическую амплитуду исполнения движений, неприемлемую для аутентичных движений, а также и сложную сценическую технику и стилистику исполнения, которая может привнести значительные искажения в народный танец.

Будущие педагоги-хореографы, с одной стороны, должны бороться за сохранение первозданных форм представления народного танца, сохраняющих традиционные формы и лексику танца, с другой — стремиться обрести в процессе обучения академическую школу, основу грамотной постановки корпуса, ног, рук, головы, качественную манеру исполнения, определенную методику исполнения элементов и движений, принятую в стенах высшего учебного заведения, а также тяготеть к созданию разнообразных авторских совершенных сценических форм.

Выполняя многочисленные экзерсисы, студент привыкает к определенной манере, методике и технике исполнения народно-сценического танца, и, приступая к исполнению национальных элементов в контексте этюдов и танцевальных номеров, будущие хореографы уже не могут исполнять движения танца в аутентичной манере. Таким образом, в ходе подготовки будущих педагогов-хореографов нередко вступает в противоречие методика обучения народно-сценическому танцу и процесс сохранения традиционной формы исполнения народного танца. Так, весь объем изучаемого материала в рамках дисциплины «Народно-сценический танец и методика его преподавания» подвергается сценической интерпретации, проделывая большой и сложный путь обработки от фольклорного первоисточника до элемента и движения сценической формы, поэтому иногда движение, а временами и целый танцевальный номер меняется до неузнаваемости. Но все же, обрабатывая фольклорный материал, педагогу-хореографу, балетмейстеру необходимо создавать художественные произведения, созвучные времени, и, развивая народно-сценический танец, поднимая его на более высокую техническую ступень, стараться не уходить от истоков, не терять то драгоценное, что создал народ, а в перспективе создать полноценную систему сценической интерпретации народного танца.

Источники и литература

1. Макарова В.Г. Выразительность исполнения в хореографическом искусстве как неотъемлемая составляющая отечественной танцевальной культуры // Сфера культуры. 2020. № 2 (2). С. 71-82.
2. Заикин Н.И., Заикина Н. А. Областные особенности русского народного танца. Орел: ОГИИК, 2003. Ч. II.
3. Моисеев И.А. Я вспоминаю… Гастроль длиною в жизнь. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Согласие, 2002.
4. Устинова Т. Фольклорные танцы Тверской земли. Тверь: Алексей Ушаков и К, 2002.

Савикова Елизавета Алексеевна
преподаватель кафедры хореографии СГИК

Влияние эмоционального интеллекта на деятельность педагога-хореографа

На сегодняшний день темп жизни человека растет с большой скоростью, что несет за собой определенные последствия. Одно из них — это неумение распознавать и контролировать собственные эмоции и эмоции окружающих людей. А ведь умение правильно распознавать свое эмоциональное состояние и грамотно применять его так необходимо в повседневной и профессиональной деятельности. Именно поэтому эмоциональный интеллект является важной составляющей человеческой жизни.

Эмоциональный интеллект — это сумма навыков и способностей человека, которые относятся к возможности корректно распознавать и регулировать свои эмоции и эмоции окружающих людей в целях решения социальных и профессиональных задач и создания благоприятной атмосферы общения. От понятия «умственный интеллект» (IQ) отличается тем, что его основу составляют не интеллектуальные способности, а умение работы с эмоциями и эмпатией [3, с. 24].

Эмоциональный интеллект играет важную роль в личностных и профессиональных отношениях людей. Человек, способный управлять своими эмоциями, имеет в собственных руках инструмент, с помощью которого можно достичь поставленных целей и решить необходимые задачи. Стрессоустойчивость, сдержанность, сосредоточенность, умение выделить важное — качества человека с хорошо развитым эмоциональным интеллектом [4, с. 7]. Поэтому данная способность важна в профессиональной деятельности, ведь с ее помощью человек может не только решать поставленные задачи, но и сохранять экологичные отношения с окружающими.

Профессия педагога является достаточно стрессовой, поэтому проблема его эмоциональной устойчивости стоит достаточно остро. В его обязанности сегодня входит не только процесс передачи знаний ученику, воспитание личностно важных качеств, помощь в освоении навыков, но и многое другое. К примеру, педагог должен справляться с негативными эмоциями, не ссылаться на усталость и раздражительность и принимать решения, руководствуясь здравым смыслом. Необходимо заметить, что игнорирование или маскировка переживаемых эмоций далеко не решает проблему, а является предпосылкой к осложнению ситуации [1, с. 6]. При систематически непроработанных негативных эмоциях есть риск сформировать качества личности, отрицательно сказывающиеся на педагогической деятельности. Педагог, сам того не замечая, может начать пессимистически относиться к окружающей действительности, обрести постоянное чувство тревоги и повышенный уровень агрессии. Последствием этого может стать разочарование в себе и своей профессии, а также психосоматические заболевания [4, с. 167]. Именно поэтому вопрос развития эмоционального интеллекта становится актуальным для современных преподавателей [2, с. 19].

Стремясь к эффективной педагогической деятельности, педагогу стоит проводить каждодневную работу над собственными эмоциями и эмоциями своих учеников. Имея данный навык, педагог способен находить совершенно иной язык общения с учащимися, решать конфликтные ситуации и предотвращать их на раннем этапе. Эта возможность будет открыта для педагога только в том случае, если уровень его эмоционального интеллекта будет достаточно высок. Такие педагоги, как правило, обладают хорошей самооценкой, проявляют неподдельный интерес к окружающему миру, проявляют любовь к своему делу, а главное, принимают свои эмоции и чувства и знают, как работать с ними в самых разных ситуациях. Учителя с уровнем эмоционального интеллекта ниже среднего часто подвергаются апатии, склонны мыслить негативно и искать источник всех проблем во вне. Они могут терять интерес к своей деятельности, испытывать чувство тревоги и раздражительности, а также транслировать эти чувства на учеников. Данные факторы негативно сказываются на образовательном процессе, пагубно влияют на творческое развитие личности и не способствуют продуктивной деятельности педагога. Стоит отметить, что педагогу-хореографу необходимо регулярно отслеживать уровень своего эмоционального интеллекта и непрерывно его развивать, в обратном случае общество получит специалиста с профессиональным выгоранием и нестабильной нервной системой.

Влияние эмоционального интеллекта на деятельность педагога-хореографа происходит ежедневно, а результат такого влияния зависит от уровня его развития. Воздействие может быть как положительным, так и отрицательным. Например, многие педагоги-хореографы воздействуют на учеников, проводя урок на повышенных тонах, часто срываются и выходят из себя, иногда уже с момента прихода в класс. Несомненно, воздействие происходит, но это влияет не только на эмоциональное состояние педагога, но и на состояние учащихся, что может повлечь за собой неблагоприятные последствия. Вероятнее всего, педагог, выплес-

нув свои эмоции на других, вернется к обычной жизни, а ученик может потерять доверие к преподавателю и интерес к его занятиям. Это не значит, что педагог является плохим специалистом в своей сфере, просто уровень его эмоционального интеллекта недостаточно высок. Из чего следует риск потери авторитета педагога, это окажет негативное влияние на его последующую деятельность. Человек с развитым эмоциональным интеллектом способен понимать свое эмоциональное состояние и регулировать его, а значит исключить отрицательное воздействие эмоций на рабочий процесс.

Люди, с которыми в своей профессиональной деятельности коммуницирует педагог-хореограф, выражают свои переживания в разной форме, исходя из развитости своего эмоционального интеллекта. В коллективе можно встретить вспыльчивого человека, который легко ввязывается в конфликтную ситуацию, человека, неспособного выдержать критику в свой адрес или же человека с синдромом эмоционального выгорания. Все эти люди не проводят работу со своими эмоциями по разным причинам. Для кого-то данное поведение является привычным, кто-то находит корень проблемы в окружающей действительности, а кто-то не понимает, как выйти из данного положения и справиться со сложной ситуацией. Именно поэтому для эффективной работы педагогу-хореографу необходимо обладать таким компонентом эмоционального интеллекта, как понимание эмоций других людей. Правильно поняв эмоциональное состояние окружающих, можно направить их эмоции в нужное русло. Стоит отметить, что управление эмоциями других людей не должно носить манипуляционный характер и наносить вред им или окружающим. Обладая навыком регулирования чужими эмоциями, мы не способны полностью избежать конфликтных ситуаций, но негативное влияние на профессиональную среду будет снижено, что является положительным результатом.

Большое значение для формирования правильных профессиональных отношений оказывает эмпатия. В переводе с английского языка это слово означает сочувствие, сопереживание. Правильные эмоциональные реакции дают положительный эффект в рамках общения и способствуют комфортной и доверительной атмосфере. Для творческого образовательного процесса необходимо, чтобы личность педагога и личность ученика в общении образовывали некое положительное эмоциональное пространство, где в процессе познания себя и своих эмоций откроются новые способности и возможности личности. Так, педагог способен решить поставленные задачи с помощью эмоциональной окраски подачи материала. Стоит отметить, что в работе педагога-хореографа важным является подлинность эмоций, которые он транслирует в окружающий мир. Изображая радость и удовлетворение, получить необходимый результат невозможно. Здесь важен фактор поиска нужной эмоции и ее «проживания» в рабочем процессе. Этот навык педагог должен прививать и ученикам при работе над хореографическими номерами. Ведь правильно подобрав эмоцию в танце, правильно ее прожив на сцене и достоверно донеся до зрителя, исполнитель способен добиться успеха. По-настоящему верить в своих учеников, уважать их личность, проявлять неподдельную заинтересованность в их успехе — ключ к продуктивной работе. Сохраняя устойчивость положительного эмоционального состояния, высокую самооценку и понимание своего внутреннего мира, можно создать правильную атмосферу для контакта с другими людьми, что имеет большое значение в современном обществе.

Сталкиваясь с различного рода ситуациями, педагог имеет риски нарушения своей эмоциональной стабильности. Особенно ярко это проявляется у специалистов с повышенной загруженностью и ответственностью, у людей с нехваткой отдыха и времени на личную жизнь. Вся деятельность педагога-хореографа завязана на взаимоотношениях, которые необходимо выстроить таким образом, чтобы они положительно влияли на весь педагогический процесс. В общении с коллегами и учениками необходимо держать свой авторитет, контролировать свои эмоции и быть полноценным примером педагогического идеала. Трудности в работе или личной жизни педагога могут выбить его из рабочей колеи и доставить массу проблем в дальнейшем. Некоторые педагоги-хореографы за отсутствием способности управлять своими негативными эмоциями выносят их на окружающих людей, в особенности на учеников. Следствие этого — риск потери доверия, интереса к занятиям и авторитета педагога.

Все вышеизложенное является причиной недостаточно развитого эмоционального интеллекта, с помощью которого человек способен верно понимать свое эмоциональное состояние и состояние окружающих. Именно эта способность так необходима педагогу для успешной реализации в профессии. Многие хореографы не осознают важности изучения своего эмоционального интеллекта, так как это понятие редко встречается в их деятельности. И эта проблема становится значимой для современной науки, ведь при достаточном исследовании эмоционального интеллекта и его влияния на современное общество открывается возможность к совершенствованию педагогической деятельности в области хореографии.

Источники и литература

1. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
2. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект Москва: АСТ, 2009.
4. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной стабильности Москва: Изда-во Института психотерапии, 2002.

Лигостаева Наталья Дмитриевна
кандидат культурологии, заведующая кафедрой физического воспитания СГИК

Биологическая обратная связь как вид здоровьесберегающей технологии

Неоспоримый факт, что одной из основных ценностей человеческой жизни является здоровье. Без здоровья никакие внешние блага не могут принести позитивных эмоций и удовольствия. Ум, темперамент, дух ослабевают и замирают в болезненном состоянии. Неудивительно, что мы в первую очередь интересуемся здоровьем друг друга, желаем благополучия друг другу.

Существует множество определений здоровья. В Уставе Всемирной организации здравоохранения говорится, что здоровье — это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [9].

Современная Россия сталкивается с проблемой отсутствия культуры здоровья. Люди не осознают ответственность за свое физическое состояние. Пока у человека есть определенный запас здоровья, он серьезно не задумывается о его важности и ценности в своей жизни. Но как только появляются характерные признаки нарушений, человек обращается к врачам, полагаясь на медицину и ее способность исправить положение. Проблемы ухудшения здоровья, актуальные в настоящее время, современная медицинская система не в состоянии решить, поэтому как никогда жизненно важным стала задача превентивной работы и формирования у населения осознанного отношения к здоровью и здоровому образу жизни (ЗОЖ).

Сохранение здоровья и активное формирование здорового образа жизни молодого поколения является концептуальной основой любого уровня образования. Современные образовательные технологии нацелены на органичное, целостное развитие молодого поколения, учитывая его возрастные особенности и индивидуальные потребности при одновременном сохранении и укреплении здоровья [4].

Тем не менее увеличение учебной нагрузки на фоне снижения двигательной активности, которая начинается со школьной скамьи и еще больше возрастает во время учебы в вузе, приводит

к формированию патологий не только дыхательной, сердечно-сосудистой систем, но и к сколиотическим изменениям осанки и другим нарушениям опорно-двигательного аппарата.

Аналитический анализ результатов медицинского осмотра студентов, проведенный в 2023 г. на кафедре физического воспитания Самарского государственного института культуры (СГИК) свидетельствует, что около 40 % студентов первого курса имеют отклонения в состоянии здоровья различной тяжести. Поэтому, на наш взгляд, так необходим поиск новых методов и форм применения здоровьесберегающих технологий на занятиях по физической культуре, начиная с дошкольных и школьных учебных заведений.

Е.В. Ахраменко, М.Ю. Велиханова и многие другие исследователи отмечают, что «здоровьесберегающая технология — это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья молодого поколения на всех этапах его обучения и развития» [1, с. 32]. По их мнению, «выбор здоровьесберегающих педагогических технологий зависит от программы, по которой работают педагоги, конкретных условий образовательного учреждения, профессиональной компетентности педагогов, а также показаний заболеваемости детей» [1, с. 33].

Одним из видов здоровьесберегающей педагогической технологии является технология биологической обратной связи (БОС). По определению Американской ассоциации прикладной психофизиологии и биологической обратной связи, «БОС — это немедикаментозный метод лечения с использованием специальной аппаратуры, предназначенной для регистрации, усиления и „обратного возврата" человеку физиологической информации, в обычных условиях им не воспринимаемой» [7, с. 5].

Основной задачей метода ассоциация называет «обучение саморегуляции, при которой обратная связь облегчает процесс обучения физиологическому контролю» [7, с. 8].

В современной литературе и практической деятельности учреждений здравоохранения, образования и социальной защиты часто используются два термина — «биологическая обратная связь» (БОС) и «функциональное биоуправление» (ФБУ), которые относятся к одному и тому же понятию. Для устранения терминологической неоднозначности рекомендуется использовать термин «функциональное биоуправление» (ФБУ) для обозначения метода коррекции функционального состояния, так как принцип биологической обратной связи лежит в его основе [8, с. 12].

Большой интерес специалистов к методу функционального биоуправления по электромиограмме ФБУ-ЭМГ вызвало широкое распространение и рост патологии опорно-двигательного аппарата у детей и подростков, что «свидетельствует о недостаточной эффективности традиционных методов профилактики и коррекции» [7].

Существует несколько методик ФБУ, отличающихся используемым физиологическим показателем в качестве контролируемого параметра во время тренинга: электрофизиологическая характеристика функции мышц — амплитуда огибающей электромиограммы (ЭМГ); показатели электрической активности головного мозга — электроэнцефалограмма (ЭЭГ); характеристика сосудистой системы — частота сердечных сокращений (ЧСС), время распространения пульсовой волны; респираторные показатели — уровень концентрации CO_2 в крови; показатели, отражающие состояние вегетативной нервной системы — периферическая температура, кожно-гальваническая реакция (КГР).

Д.Ю. Пинчук определяет функциональное биоуправление по электромиограмме (ФБУ-ЭМГ) как «метод обучения контролю над функцией мышц с помощью электронных устройств, которые способны регистрировать биопотенциалы управляемых мышц, усиливать их и преобразовывать в различные сигналы обратной связи, такие как световые, звуковые или их комбинации» [5, с. 8].

Метод ФБУ-ЭМГ в течение продолжительного времени в основном применялся для лечебных целей в учреждениях здравоохранения, где проводится восстановительное лечение пациентов с явными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Специалисты в области коррекции нарушений осанки и сколиоза у школьников О.В. Богданов, Н.И. Николаева, Е.Л. Михайленок замечают, что «при этом не решалась задача профилактики и коррекции функциональных нарушений опорно-двигательного аппарата, так как для лечения в реабилитационных центрах такие нарушения являлись „слишком легкими"» [2, с. 47–49].

При углубленном изучении методики ФБУ-ЭМГ ими выяснилось, что он имеет «потенциал для использования не только в лечебных целях, но и в профилактических мерах коррекции функциональных нарушений опорно-двигательного аппарата» [2, с. 47–49]. Использование электронных устройств на занятиях физкультуры может помочь в ранней диагностике и развитии функциональных навыков у молодых людей с нарушениями подвижности. Это открывает новые горизонты для эффективного и целенаправленного обучения, способствуя укреплению опорно-двигательной системы.

В ходе тренировки происходят изменения активности тренируемых мышц, которые сопровождаются изменениями зрительных и звуковых сигналов обратной связи. Это обеспечивает непрерывный контроль правильности выполнения заданий и своевременное исправление ошибок педагогами по физической культуре.

Для проведения занятий методом ФБУ-ЭМГ специалисты научно-производственной фирмы «Амалтей» разработали проект «Статус», который включает в себя специальный электромиографический прибор «МИО-2» и программное обеспечение, предназначенное для регистрации биоэлектрических потенциалов контролируемых мышц, первичной обработки сигналов и передачи данных в компьютер.

Программа обеспечивает дальнейшую обработку полученных данных, формирование и предъявление сигналов обратной связи, контроль соответствия выполняемого упражнения заданным условиям тренировки, учет, обработку и оценку результатов тестирования и тренировок.

Программа разработана специально для разностороннего развития взрослых и детей различных возрастных групп, предлагая увлекательные сюжеты обратной связи, что позволяет длительно выполнять серию повторяющихся упражнений, благодаря которым достигаются тренировочные результаты [3].

Методика коррекции нарушений осанки основана на сочетании требований ЛФК, реабилитационной физической культуры и возможностей метода ФБУ-ЭМГ. В соответствии с требованиями реабилитационной физической культуры и традиционной ЛФК при функциональных нарушениях осанки необходимо обеспечить решение таких специальных задач, как повышение силы мышц спины, ягодиц, брюшного пресса (мышечного корсета), обеспечивающих сохранение вертикального положения тела, коррекции нарушений осанки и формирование навыка правильной осанки.

Коррекция нарушений осанки направлена на разрушение привычного патологического двигательного стереотипа, устранение дисбаланса мышц, обеспечивающих сохранение вертикальной позы. Чтобы сформировать у ребенка правильную осанку, необходимо обучить его управлению активностью мышц, обеспечивающих сохранение правильного симметричного вертикального положения тела. При этом решается задача развития и тренировки мышечного ощущения новой позы, закрепление навыка на уровне «памяти тела». Устойчивость навыка правильной осанки определяется состоянием мышечного корсета [6, с. 28]. Поэтому формирование навыка правильной осанки методом ФБУ следует сочетать с силовой тренировкой мышечного корсета.

При вторичных нарушениях осанки, которые возникают в результате заболеваний и повреждений позвоночника, опорно-двигательного аппарата, нервной системы или внутренних органов, включение коррекционных занятий методом функциональной биологии является ведущим направлением в программе восстановительного лечения основного заболевания.

Программа коррекции нарушений осанки методом функциональной биологии включает три этапа, каждый из которых

направлен на решение определенных задач. Методика проведения сеансов функциональной биологии и длительность каждого этапа зависят от уровня физической подготовки, возраста, причины нарушения осанки.

Структура курса состоит из трех этапов. Первый этап — подготовительный. Основной задачей его является определение особенностей осанки, и он состоит из одного-двух занятий. На них происходит осмотр, оценка функционального состояния позвоночника и диагностическое ЭМГ-исследование. Второй — основной. Его задачи заключаются в коррекции нарушений осанки и формировании навыка правильной осанки. Этот этап включает 10–15 занятий. И третий — заключительный этап, состоящий из 5–10 занятий, направленных на тренировку навыка правильной осанки. В конце курса, с целью выявления его эффективности, проводится итоговое диагностическое исследование.

Еще одним актуальным направлением использования метода ФБУ-ЭМГ является профилактика и коррекция плоскостопия. Нарушения плоскостопия в большинстве случаев являются функциональными и выявляются даже у практически здоровых людей. Если их не диагностировать на ранних этапах, это может привести к развитию вторичных нарушений опорно-двигательного аппарата. Главной целью профилактики и коррекции плоскостопия является укрепление мышц задней поверхности голени, поддерживающих своды стопы.

Метод ФБУ-ЭМГ предлагает особый подход, заключающийся в тренировке ослабленных мышц голени с использованием компьютерной системы с обратной связью по электромиограмме. Оборудование ФБУ-ЭМГ позволяет контролировать активность тренируемых мышц, точно дозировать нагрузку и с помощью сигналов обратной связи оценивать результат тренировки. Сигналами обратной связи могут выступать разнообразные видеоматериалы и игровые сюжеты, появляющиеся на экране при правильном выполнении задания и пропадающие при ошибке или завершении. Данный метод позволяет сделать тренировки коррекционного курса привлекательными и наиболее эффективными как для студентов, так и подростков и младших школьников.

Программа курса направлена на профилактику и коррекцию плоскостопия и плоско-вальгусной деформации стоп с помощью метода функционального биоуправления. Ее задачами является укрепление мышц задней поверхности голени и формирование сводов стопы. Структура курса также состоит из трех этапов, направленных на решение поставленных задач.

Отметим, что применение метода ФБУ-ЭМГ в образовательных учреждениях не требует медицинской сертификации специалиста, так как методики занятий построены на принципах физического воспитания, реабилитационной и лечебной физической культуры. Используемые игровые методы при тренировках методом ФБУ-ЭМГ позволяют существенно повысить эффективность занятий физической культурой, что открывает новые возможности в решении проблемы профилактики и коррекции функциональных нарушений опорно-двигательного аппарата, преимущественно связанных с нарушениями осанки и плоскостопия.

Источники и литература

1. Ахраменко Е. В. Здоровьесберегающие технологии: здоровье учащихся // Молодой ученый. 2015. № 24. С. 910–912.

2. Богданов О.В., Николаева Н.И., Михайленок Е.Л. Коррекция нарушений осанки и сколиоза у школьников методами функционального биоуправления // Журнал невропатологии и психиатрии им. Корсакова. 1990. № 8. С. 47–49.

3. Кисилева Е.М. Инновационная оздоровительная программа «Статус» (коррекция и профилактика нарушений осанки и плоскостопия методом функционального биоуправления) // Организация работы с детьми с особыми возможностями здоровья в условиях образовательных учреждений: сб. науч. тр. Комсомольск-на-Амуре, 2016. С. 68–73.

4. Кузмичева О.А., Ледина В.Ю. Профилактика и коррекция нарушения осанки и плоскостопия «Статус». Санкт-Петербург, 2011.

5. Пинчук Д.Ю., Дудин М.Г. Биологическая обратная связь по электромиограмме в неврологии и ортопедии. Санкт-Петербург: Человек, 2002.

6. Программа коррекции деформаций опорно-двигательного аппарата у дошкольников «Правильная осанка». Санкт-Петербург, 1998.

7. Потапчук А.А., Дидур М.Д. Осанка и физическое развитие детей. Санкт-Петербург: Речь, 2001.

8. Сохадзе Э.М., Штарк М.Б. Биологическая (биотехническая) обратная связь — biofeedback — мониторинг и произвольный контроль физических параметров физиологических систем в линии с ЭВМ. Препринт № 239. Новосибирск, 1984. 44 с.

9. Всемирная организация здравоохранения. Устав ВОЗ [Электронный ресурс]. URL: https://www.who.int/ru/about/accountability/governance/constitution (дата обращения: 17.12.2023).

РАЗДЕЛ 8. ТЕАТР В КРЕАТИВНОМ КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Болотина Елена Владимировна

старший преподаватель кафедры актерского искусства и сценической речи СГИК

Развитие креативного мышления у студентов-режиссеров в процессе присвоения текста

Все начинается с доверия к самому себе. Это очень трудно для современного человека, привыкшего к опеке с самых ранних шагов в школе и дома, пользующегося всеми дарами современных технологий, вдруг отправиться в самостоятельное путешествие с ручным компасом без навигаторов и геолокаций, опираясь на собственное мышление. Креативное мышление — это способность находить неожиданные решения в сложных ситуациях, умение отойти от шаблонов и выбрать свой путь (может быть, сгенерированный из множества разнообразных идей). Такое мышление необходимо в профессии режиссера. Оно сочетает в себе интеллект, логику, воображение и выводит на путь самостоятельного творчества. Позволяет режиссеру углубить идею, создать свой мир, дополненный деталями. Сценическая речь — дисциплина, не только позволяющая студенту изучить свой природный голос и научиться пользоваться речевым аппаратом, но и обращающая внимание студента к доречевому рождению слова, к логике и интонации художественного текста, который надо не заучить, а «присвоить». Процесс присваивания побуждает актера мыслить. Между тем как механическое бездумное заучивание текста приводит к ложному интонированию и к невозможности проникнуть в пространство, стоящее за словом. Одна из ключевых задач при присваивании текста заключается в том, чтобы увидеть и почувствовать не только внешнюю, но и внутреннюю структуру «мысли построения». Нащупать некое дотекстовое рождение слова, тот путь, по которому шел автор, чтобы прийти только к этим словам и в такой последовательности. Именно поэтому присвоение текста провоцирует у студентов-режиссеров развитие креативного мышления. Попробуем в рамках статьи подробнее раскрыть этот процесс, используя опыт работы.

В креативном мышлении различают виды: конвергентное активно развивают в школе, когда при решении задачи, опираясь на факты, нужно найти ответ; дивергентное мышление — анализ проблемы с выдвижением множества идей, на основе которых решается поставленная задача. Присвоить текст, т.е. сделать его своим, вскрыв смыслы и установив авторскую логику, — это проблема, и она решается через дивергентное мышление. Попробуем рассмотреть этот процесс, обратившись к стихотворению Марины

Цветаевой «Слова и смыслы» (тем более что само название произведения отсылает нас к теме присвоения текста).

С чего начать? С названия. Потому что название всегда отражает главное: «точку боли» высказывания. А мы присваиваем текст для того, чтобы превратить его в свою разговорную речь. Начинаем мозговой штурм и пытаемся опираться на свои ассоциации. Не боимся высказать вслух даже самые глупые предположения. Доверие к себе! Идем в путешествие за мыслью автора без опоры на критическую литературу и биографию поэта (это не лишняя информация, просто она сейчас не пригодится и может затормозить дивергентное мышление). Помним, что это не литературный анализ, а попытка нащупать логику и сделать каждое слово своим для выражения пойманной авторской мысли. Начинаем разбирать: что стоит за словосочетанием «слова и смыслы»? Слова — это то, что помогает выразить наши мысли и ощущения; смыслы — это то, что наполняет каждое слово и то, что побуждает его сказать. Смыслы первичны, но без слов их полно не выразить. Слова и смыслы — единое целое для выражения видимого и невидимого мира. Они подобны калейдоскопу: каждое движение мысли изменяет рисунок слов. Между тем мы знаем, что в великом и могучем русском языке есть слова одинаковые по написанию, но разные по значению — омонимы (кисть руки, кисть для рисования, кисть у ветки). А иногда смысл слова меняется со временем. Например, слово «ведьма» раньше имело положительное значение, которое применялось к женщине, которая ведает. А слово «прелесть» (от слова «лесть») означало соблазн, совращение, обман, но постепенно так стали называть манящие и красивые вещи. Слова изменчивы. Ими дирижируют смыслы — вот мысль, которую я нашла в ходе своего речевого потока ассоциативного анализа слов и за которую буду держаться, произнося вслух уже само название. Мышление запущено, нужно выходить в высказывание, стремясь выразить найденное, не думая об интонации (она стихийная и сиюминутная, отталкивающаяся от потока образов). Так формируется *мое* высказывание. Я произношу название, вкладывая в слова эту мысль. Я начинаю разговор! Между тем механическое заучивание не выйдет на мысль, а даст только эмоционально окрашенную информацию. Мы услышим через нее примерно это: «Я начинаю читать стихотворение, которое называется „Слова и смыслы"!» В интонации прозвучит торжественность момента и больше ничего. При этом мне будет все равно, в какой последовательности сказать «смыслы и слова» или «слова и смыслы», потому что, запоминая, я не вскрыла связи этих двух слов и правил авторской игры. Механическое заучивание прошло мимо этой дороги и произвело дежурную (может быть, и эффектную, но пустую, не обогащенную авторским смыслом) интонацию. Прежде чем начать присваивать основное высказывание, внимательно смотрю на структуру предложения. Оно в стихотворной форме:

Ты обо мне не думай никогда!

(На – вязчива!)

Смотрю на пунктуацию. Знаки препинания указывают на разделение и выделение смысловых отрезков текста, указывают на логические отношения между словами, на коммуникативный тип предложения, его окраску и законченность. Пунктуация — это мое сольфеджио. Автор выходит на утверждающее восклицание и во второй строке в скобках дает пояснение, почему не нужно думать обо мне: «на» (отдельное слово, используемое нами, когда мы щедры и открыты миру: «Возьми!»), а дальше идет тире — знак энергии звука. Он разделяет слова, которые стремятся соединиться — «вязчива» (я – вязкая, я оставлю след, я буду с тобой и буду держаться за тебя до последнего!). Если бы не это тире, получилось бы «навязчива!» (надоедливая, преследующая своей любовью!). Слова сами играют в смыслы!

На этом коротком примере я попыталась показать, как запускается процесс мышления при присвоении текста. Это, конечно, все индивидуально, и у каждого могут быть свои тропы в рамках единой авторской дороги. Но главное, не навязывая свою волю, совершать самостоятельные открытия, доверчиво идя за автором, следя за изменяющимися образами и пейзажами. Такие «путешественники» с развитым дивергентным мышлением склонны к образности, оригинальности и быстроте восприятия. Они замечают детали, которые ускользают от большинства читателей, и способны за короткое время придумать множество идей и вариантов решения для перевода этого текста на язык сцены. Не в этом ли состоит главная задача режиссера? При таком анализе (внимательном, въедливом), постигая авторскую логику, можно неожиданно для самого себя обнаружить, что ты уже знаешь сам, какое слово у автора будет следующим. Это уже твое слово. Твой текст. Твои мысли.

В рабочей программе по сценической речи для студентов-режиссеров, чтобы развивать креативное мышление, предусмотрены разные творческие задания и тренинги на основе художественных текстов. Рассмотрим некоторые из них:

1. *Моноспектакль.* Студент берет для работы прозу (не готовую пьесу, а прозаическое произведение, из которого нужно самостоятельно разработать сценическое высказывание) и переводит художественный текст на язык сцены. Он должен создать моноспектакль, точно следуя за авторской логикой, переводя слово в действие. Оформление возникает по ходу преобразования текста в сценическое действие. Так, например, работая над рассказом С. Довлатова «Офицерский ремень», студент стал использовать жесткую узкую скамейку, которая по ходу действия из больничной койки, на которой просыпается герой, трансформировалась в дежурный пост, в кандалы заключенного, в шпалы и даже в походную карту. Чтобы справиться с такой задачей, от студента требуется креативность — умение нестандартно комбинировать имеющуюся информацию и смелость в создании новых идей. А жанр моноспектакля провоцирует его на всей дистанции проявлять свою личность, потому что без его волевого и осмысленного высказывания невозможно держать внимание зрителя. Зритель следит за мыслью.

2. *Тренинг «Ощущение — движение — звучание»* на основе поэтических текстов (т. е. прежде чем зазвучать, необходимо взять в фокус своего внимания какую-то картину, которая сразу же начинает выражаться в движении, и уже движение выводит звук). Это прекрасный способ быстрого включения дивергентного мышления. Участники тренинга через дирижирование каждого слова по принципу «ощущение — движение — звучание» проходят образы поэтического текста, выходя через свой звук на музыку. Им помогают движения дирижера. Ведь ритм — основа любого творческого поступка. Создается хорал. Только это не многоголосное пение, а многоголосное звучание. Музыку создает звукопись слов. Очень интересный эксперимент случился, когда в таком тренинге объединились актриса, оперная певица и хореограф. Каждый входил в образ средствами своего искусства. И одновременно все трое вели единое сценическое действие по стихам О. А. Седаковой. Из этого тренинга родился поэтический спектакль «Китайское путешествие», который несколько лет игрался на разных площадках. А однажды во время показа на Грушинском фестивале в спектакль влился еще один артист — виртуоз игры на гитаре Анатолий Изотов (руководитель и дирижер Санкт-Петербургского гитарного оркестра). Его музыка, которую он создавал здесь и сейчас, впервые слушая стихи и наблюдая за действием гармоничного трио, состоящего из певицы, хореографа и актрисы, вошла в общий рисунок, и это было захватывающе, креативно. Это было настоящей импровизацией. На глазах у зрителя рождалось спонтанное воспроизведение речемелодии на ходу, в которой участвовали четыре человека, используя краски своего жанра: слово, танец, оперное пение и гитара.

Режиссера иногда сравнивают с дирижером. Он должен увидеть образ будущего спектакля и все подчинить замыслу. Постигая авторскую логику, присваивая художественные тексты великих мастеров, студент неизбежно улучшает свою речь, развивает и прокачивает креативное мышление и выходит на путь самостоятельного творчества. Возвращаясь к теме присваивания

текста, хочется привести пример включения дивергентного мышления у героини повести Марины Цветаевой Сонечки Голлидэй:

«Крутится, вертится шар голубой,
Шар голубо-ой, побудь ты со мной!
Крутится, вертится, хочет упасть,
Ка-ва-лер ба-рыш-ню хочет украсть!
<…>

— Теперь скажите, Марина, вы это — понимаете? Меня, такую, можете любить? Потому что это мои самые любимые стихи. Потому что это (закрытые глаза) просто — блаженство. (Речитативом, как спящая:) — Шар — в синеве — крутится, воздушный шар Монгольфьер, в сетке из синего шелку, а сам — голубой, и небо — голубое, и тот на него смотрит и безумно боится, чтобы он не улетел совсем! А шар от взгляда начинает еще больше вертеться и вот-вот упадет, и все монгольфьеры погибнут! И в это время, пользуясь тем, что тот занят шаром…

Ка-ва-лер ба-рыш-ню хочет украсть!
Что к этому прибавить?»

Источники и литература

1. Васильев Ю. А. Сценическая речь: голос действующий: учеб. пособие. 3-е изд. Москва: Академ. Проект, 2017.
2. Цветаева М.И. Повесть о Сонечке. Санкт-Петербург: Азбука: Азбука-Аттикус, 2019.

Лазарева Елена Александровна
доцент кафедры актерского искусства и сценической речи
СГИК

Синтез речи, пластики и музыки в речевом спектакле

В данной статье делается попытка осмысления творческой пробы на основе синтеза речи, пластики и музыки в процессе создания речевого спектакля на материале известного пушкинского текста поэмы «Руслан и Людмила». Автор использует личный художественный и педагогический опыт в воспитании голосо-речевой выразительности актера в ходе работы над волшебной сказкой. В процессе создания речевых спектаклей на стихотворном материале применяются технологии проведения речевых тренингов с предметами, тренингов по спецдисциплинам, развивающим у актеров чувство ритма и пластическую культуру.

На начальном этапе работы со стихотворным текстом важно соблюдать ритмическую структуру строки, учитывать особенности размера произведения и т. д. Главное — научить будущих актеров «разговаривать» стихами и воздействовать словом в процессе исполнения роли. Студентам предлагается включить фантазию, способность к импровизации, используя весь спектр возможностей тела и голоса.

Работа над спектаклем начинается с «застольного» периода, с литературного анализа и разбора текста. Здесь важно обращать внимание не только на внутреннюю логику текста и событийный ряд, но и на ритм, рифму, мелодику языка, учитывая стиль автора.

Продолжают работу с текстом речевые тренинги. В процессе голосо-речевых тренингов используется такой предмет, как теннисный мяч. «Использование на тренинге ритмизированных текстов и стихотворной речи уводит нас от разговорной фонетики в пространство действия закона поэтической фонетики» [2, с. 55]. «Руслан и Людмила» написана излюбленным пушкинским размером — четырехстопным ямбом. Почувствовать размер студентам помогает теннисный мяч. Прорабатывая данный материал, нужно учитывать авторскую иронию, лирические отступления.

Как правило, речевой спектакль начинается с коллективного рассказа, цель которого — речевое взаимодействие. Настройку на спектакль дает использование музыкального инструмента — варгана. Далее студенты включают грудной резонатор на звучание «ммм…». Эта звуковая волна погружает их в игру:

У лукоморья дуб зеленый;
Златая цепь на дубе том:
И днем и ночью кот ученый
Все ходит по цепи кругом…

Автор подсказывает нам речевую настройку. Остроумные находки обучающихся и интересные пробы, предложенные самими студентами, дают простор фантазии и задают тон спектаклю. Осторожная вибрация связками имитирует скрип дуба. Шипящие и свистящие [ш] и [с] наиболее проблемные звуки у студентов, настраивают на беспокойную картину сказочного леса.

В музыкальной настройке используем элементы обрядового фольклора. По сюжету момент свадьбы используется в начале поэмы. Студенты предложили оригинальные фольклорно-игровые истории «Ручеек», «Селезень». Этот прием помогает сразу включить исполнителей в действие и задает игровую манеру существования. По сюжету происходит завязка конфликта и действия — невеста «похищена безвестной силой». Меняется темпоритм спектакля. Воля героев и волшебство позволяют разрушить преграды, которые встают на пути влюбленных. С помощью пластических и звуковых ассоциаций, например, создается пещера, в которой Руслан встретит старца и узнает о волшебнике Черноморе и коварной Наине; замок, в котором увидит свою возлюбленную и позабудет Людмилу Ратмир; поле брани и, конечно же, голова, которая создается не буквально. Из поля вырастает холм, слепленный телами студентов, из него вырывается энергия нечистой силы, заполняя все театральное пространство. В сценах, где необходимо создать форс-мажорные ситуации, т.е. более напряженные, включаем ритмическую работу с пластиковыми бутылями — от тихого шелеста до барабанной дроби.

Создание же образов начиналось с проб. Предметы тренинга (мяч, гимнастическая палка, ткань) позволяли снимать психофизическое напряжение и вести к свободному звукоизвлечению, создавая интересные звуковые модуляции, неожиданные темпоритмические переходы. Энергетическое включение исполнителей переходит к зрителю. Схема «от мысли — к движению — к звучанию — к восприятию» срабатывает по законам театра.

Тонкий пушкинский юмор, который должен передать студент при работе с данным текстом, варьируется между образом и брехтовским «остранением»:

Ты догадался, мой читатель,
С кем бился доблестный Руслан;
То был кровавых битв искатель,
Рогдай, надежда киевлян…

В процессе подготовки спектакля вспоминаем разделы «психофизическое самочувствие/ощущение» и используем это в третьей песне спектакля.

Со вздохом витязь вкруг себя
Взирает грустными очами.
«О поле, поле, кто тебя
Усеял мертвыми костями?
Чей борзый конь тебя топтал
В последний час кровавой битвы?
Кто на тебе со славой пал?
Чьи небо слышало молитвы?

Потрясение от увиденной картины, от физической трудности передвижения по усыпанному телами полю (используется ткань, по которой идет герой) заставляет студента двигаться в замедленном движении.

Системный характер занятий техникой речи для студента, будущего актера театра — принципиальная основа обучения. Актеру важно передать слова роли точно по мысли и внятно по произношению.

Студент, исполняющий образ Руслана, внешне не подходил на роль русского богатыря ни тембром/характером голоса, ни физическими данными. В данном случае тренинг с гимнастической палкой, применяемый для работы над текстом Пушкина,

помог создать убедительного героя. Этот тренинг важен для постоянной обратной связи и возможности самостоятельно работать над образом своего персонажа. «Пространство, создаваемое с помощью гимнастической палки, — говорит профессор Санкт-Петербургской академии театрального искусства Ю.А. Васильев, — расширяет речевые, дикционные и, в особенности, интонационно-мелодические возможности сценической речи» [3, с. 9].

Студент-исполнитель образа Черномора остроумно выстраивал речь «карлика-злодея». Черномор то ходит вприсядку, то взлетает, авторский же текст произносится в полный рост.

Образ Фарлафа был дан студенту на сопротивление — дурашливость и хулиганство помогли исполнителю с атлетическими внешними данными создать нужную речевую характерность и нелепость глупого Фарлафа.

Людмилу «примерили» на себя все девушки курса, и у каждой появилась своя героиня — капризная, легкомысленная, смелая и лирическая. В работе активно использовали тренинги с мячом, играли с тканью. Так создавалась атмосфера княжеской свадьбы, царства Черномора, поля боя и т.д.

Исполнительницы роли Наины — их было две — соединили в себе кошачью пластику, гибкость, азарт, создав неожиданную трактовку образа.

Спектакль рождался через синтез речи, пластики и музыки. В ходе работы над сказкой в целом и над каждым персонажем в отдельности использовались тренинговые предметы: мячи, ткани, гимнастическая палка. Музыкальные, пластические ассоциации воссоздавали на глазах зрителя сюжет волшебной сказки. Особый колорит и сказочную атмосферу помогли создать народные мелодии и элементы фольклорного театра. Обозначенный синтез помогает студентам импровизировать при создании художественного образа.

Источники и литература

1. Васильев Ю.А. Сценическая речь: восприятие — воображение — воздействие. Вариации для творчества: учеб. пособие. Санкт-Петербург: СПбГАТИ, 2007.

2. Васильев Ю.А. Сценическая речь ритмы и вариации: учеб. пособие. Санкт-Петербург: СПГАТИ, 2009.

3. Васильев Ю.А. Сценическая речь: ощущение — движение — звучание. Вариации для тренинга: учеб. пособие. Санкт-Петербург: СПГАТИ, 2005.

4. Пушкин А.С. Собр. соч. В 10 т. Т. 3. Москва: Гослитиздат, 1962.

5. Станиславский К.С. Собр. соч. В 8 т. Т. 3. Москва: Искусство, 1955.

Орищенко Светлана Серафимовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии, музеологии и искусствоведения СГИК

Диалог как форма и способ бытия культуры в современном отечественном кинематографе

Диалог как форма и способ бытия культуры имеет важное значение, поскольку помогает не только приблизиться к опознаванию культурного текста, но и к его пониманию, а значит, вписывается в семиотическую картину мира, состоящую из реального и иррационального понимания, приобретая бытийную составляющую. Не случайно для культурологии важно одно из ключевых понятий — «диалог культур», поскольку оно помогает исследовать все действующие каналы, через которые мы открываем для себя новые смыслы культурного текста. Необходимо отметить, что диалог культур как форма и способ бытия культуры не рассматриваются отдельными статьями в работах Ю.С. Степанова «Константы: словарь русской культуры» и А.Я. Флиера «Тезаурус основных понятий культурологии». При этом диалог как форма культурного текста известен со времен Сократа, Платона, Аристотеля. «Диалоги Платона» — прямое тому подтверждение. Именно диалоги наводят на размышления о мире, о себе, о нравственном, о Боге, что и отражается в кинокультурологии, поскольку, следуя за мнением А.Я. Флиера, мы понимаем, что «в культуре не бывает понятия, события, явления, не имеющего названия — имени (собственного или общего). Даже явления, лишенные какой-либо социальной значимости, но попавшие в поле зрения человека, все равно получают какое-то название» [1, с. 219].

Таким образом, кинокультурология при рассмотрении кинотекста помогает нам «наряду с пространственно-временным, социальным, мировоззренческим и художественно-образным измерениями культуры, также семиотическим и информационным как измерениями ее символико-смысловой и информационной насыщенности» быть внимательней к слову, в данном случае представленном в диалогах [1, с. 219].

Диалог — это речевое построение, состоящее из логических цепочек взаимосвязанных мыслей-суждений, одновременно создаваемых двумя говорящими. Это структура, в которой тема распределяется между двумя или более участниками. Специфика диалогического построения тесным образом связана с характером развития его тематического содержания, с движением мысли коммуникантов. Диалог входит в это измерение и помогает толкованию того или иного затранскрибированного киноповествования, т. е. фильма, переведенного в текстовое пространство, с целью не упустить значимых элементов культурного текста. Лингвисты выделяют три основных компонента в понятии «диалог»: 1) диалог как конкретное воплощение языка в его специфических средствах; 2) диалог как форма речевого общения, сфера проявления речевой деятельности человека; 3) диалог как форма существования языка. Для нас интересен его второй компонент, хотя и другие составляющие здесь могут проявляться. Мы узнаем те или иные черты характера киногероя из его реплик и оценок этой речи его собеседником и зрителями.

Диалоги, в зависимости от разных функций, которые они выполняют, можно поделить на условные группы. Цель высказывания может заключаться в том, чтобы:

- привлечь внимание собеседника к проблеме;
- скрыть истинное отношение к обсуждаемому вопросу;
- примириться с антагонистом;
- завязать партнерские отношения;
- высказать отношение к происходящему;
- завербовать в разведку;
- предъявить материалы о совершенном преступлении;
- присутствовать на судебном процессе;
- присутствовать на исповеди;
- начать научный спор и т. д.

Все виды речевых коммуникаций, возможные в социуме и отраженные в художественном фильме, зрители воспринимают через диалог, представленный в кинокартине. Его характеристики неисчерпаемы.

Диалоги, заявленные в кино, могут касаться судьбы конкретного человека: исторического лица или вымышленного киногероя. В любом случае в судьбе человека просматриваются как внутренние, так и внешние проблемы, если они касаются жизни и смерти персонажа, то приобретают бытийный статус в лице одного человека, страны, мира, планеты. Градация здесь возможна по восходящей и нисходящей линии, в любом случае, если судьба героя волнует зрителя, то насущные вопросы, связанные с его образом, важны, транслировались они через диалоги или нет.

Диалог помогает раскрытию образа, зритель понимает, почему герой ведет себя именно так. Но это не значит, что его понимают персонажи, которые ведут с ним диалоги, часто переходящие в споры, а затем в конфронтацию, разъединяя героев, разводя их по разные стороны баррикад, делая то «своими», то «чужими».

В фильме Валерия Тодоровского «Любовник» 2002 г. смерть героини соединяет мужа (О. Янковский) и любовника (С. Гармаш)

в группу собеседников. Кроме выяснения отношений, между мужчинами в фильме есть и другие диалоги:

– между подругой жены Верой и мужем Елены, умершей от остановки сердца;

– между отцом и сыном, утратившим мать;

– между кондуктором трамвая и обманутым мужем;

– между тетушками умершей племянницы и ее мужем;

– между другом семьи Станиславом и Дмитрием — мужем Елены;

– между студентами и профессором словесности — мужем Елены;

– между сотрудником института и профессором словесности;

– между тележурналисткой и профессором словесности;

– между частным детективом и профессором словесности.

В каждом из них добавляются краски к образу главного персонажа. Его трудно назвать героем, поскольку он не очень заботился о своих близких. Только смерть жены обнажила пустоты в сердце обманутого мужа, не приспособленного к тяготам семейного быта. Нравственные законы также не волновали мужчину, когда речь шла об измене супруги. После ее измены все чувства профессора словесности обострились, и он вдруг стал судьей для всего женского пола, независимо от степени и меры падения того или иного персонажа. Измена жены, двойная жизнь требовали объяснения для Дмитрия, почему его предпочли другому избраннику. Работая в сфере словесных формул, транскрибации и лексем, профессор привык доискиваться причины, исследовать корень возникновения слова, события, поступка. Он измучил себя и любовника жены желанием знать подробности грехопадения супруги. Лишил любовника последней радости — уничтожил письмо Елены, предназначенное ему. Любовник отомстит мужу своей возлюбленной, он расскажет единственному сыну Елены, что, возможно, является его биологическим отцом. Жизнь, ее бытование, нечистота ремонтируемой квартиры в доме, где разыгрывается семейная драма, становятся теми символическими знаками, которые приведут к крушению мира. Диалоги с умершей женой характеризуют степень психического расстройства профессора словесности. Трамвай, на котором жена ездила на свидания к любовнику, станет той разрушительной силой, которая в конце фильма погубит обманутого мужа. Так, рельсы и старый вагон станут продолжением темы, связанной с изменой, начатой Л.Н. Толстым в XIX в. И хотя трамвай отличается от поезда XIX в., герой засыпает в нем, чтобы уже не вернуться в свой разломанный прелюбодеянием дом. К пятой остановке Дмитрий скончается в вагоне трамвая, и последний «диалог» с ним проведет кондуктор, предполагающий, что спящий мужчина его слышит. Как проводник на тот свет, он единственный свидетель этого погружения в инобытие профессора словесности. Обманутый муж отправляется на тот свет по той же причине, что и его жена. Сердце не выдержало стресса, в который его повергло знание об измене супруги. Поистине, многие знания рождают многие печали.

Таким образом, в фильме Валерия Тодоровского «Любовник» мы не увидим интимных сцен, страстей, возникших вокруг молодой 37-летней женщины, так и не сумевшей уйти от мужа к человеку, который ее любил и которого любила она. Мы даже не увидим ее лица. В момент смерти, наступившей внезапно, ее лицо было скрыто прекрасными пышными волосами. Символика волос, акцент на их силе и красоте говорит о привлекательности молодой женщины, об умении прельщать, внушая истинное чувство.

Любовник, поняв, что навсегда приковал к себе внимание обманутого мужа, решает сменить место жительства, чтобы развязать этот узел. Таким образом, профессору словесности не остается иного выхода, как отправиться вслед за женой за разъяснениями ее поступка. Он не может существовать вне диалога.

Тема о прелюбодеянии в XXI в. постоянно фигурирует в отечественном и зарубежном кино [2]. Она не может не волновать и не тревожить зрителя. Фильм интересен тем, что состоит из ряда диалогов, сменяющих друг друга, через которые мы постигаем главное — разрушительную силу прелюбодеяния как на быт современного человека, так и на бытие. Смертный грех разрушителен на всех уровнях: земных и космических. Реальное и иррациональное, соприкасаясь, призывает правильно расставлять приоритеты и следовать истинным ценностям, быть внимательным к слову и помыслам.

Потрясающая мысль, которую Валерий Тодоровский переводит в подтекст киноповествования, что профессор словесности, привыкший любоваться собой, своим положением, своим именем, своим обликом, — классический нарцисс, никак не может поверить в то, что его могли отвергнуть и предпочесть другому; здесь хочется напомнить об этимологии слова «другой», которое имеет одно из значений — второй. Супруг не мог смириться со статусом «второго». Это понимание перетекает от мужа к любовнику и обратно, и делает положение мужчин неустойчивым. Появление другого грозит гибелью недоверчивому мужу. Вместо того чтобы остановиться на определенном этапе диалогических построений, добиваясь решения проблемы в свою пользу, он не замечает, как самолюбование в озерной глади грозит погружением в омут, из которого не будет обратного пути.

Просчет обманутого мужа заключается в том, что он глядит на соперника глазами мужчины, не понимая, по каким критериям жена от него могла уйти к любовнику, который проигрывает ему во всех отношениях. Ведь муж не смог пережить, что любовник по всем статусам ниже его, он не мог поверить, что тот мог быть выбран его женой. Не измена как таковая потрясает мужа, а выбор неказистого любовника, не достигшего социальных вершин, не проявившего себя ни в чем, не опередившего мужа на карьерной лестнице. Обманутый муж не понимает, что супруга нуждается во внимании к ее внутреннему миру, к ее увлечениям, работе. При жизни Дмитрий мало замечал Елену, не знал, чем она живет, что ее волнует, а ушла она, и оказалось, что жизнь ушла вместе с ней. Что имеем, не храним, потерявши, плачем. Смерть супруги происходит в самом начале фильма, потому что она поняла, что попала в засаду. По сути, перед ней не «свой» — муж и «чужой» — любовник, а клоны, близнецы, трикстеры — один не способен заменить собой другого. Разве можно считать нормальным, если убрать в любовном треугольнике греховность за скобки, что любовник приходит в дом покойницы, чтобы требовать у мужа письмо возлюбленной? Оба жили за счет чувств этой женщины, питались ими. И вот ее не стало. Они начинают вести себя странно. Их объединяет не сила страдания, не утрата близкого человека, а перетягивание каната — кому она принадлежала больше. Любовник сетует на то, что если бы не отношения с Еленой, он смог бы дослужиться до генеральского чина. Это очень похоже на женские причитания о том, что «я на тебя истратила всю молодость». Оба не достойны выбора, женщине не из кого было выбирать. Елена чувствовала это и не могла решиться уйти из дома, зная, что ее муж не выживет без ее опеки.

Как только муж понимает, что ему не с кем больше вести диалог, который так волнует его и в котором он хочет отстоять свои права на официальные отношения с супругой (ведь не ушла же, не понимала, как можно оставить его, Митю, одного), заканчивается смысл земного существования. Разыскивать любовника второй раз нет желания и сил тоже нет. Все сказано и все сделано. Все разрушено до невосстановимого состояния.

Для нашей культуры привычно звучит фраза «Сначала было слово». В фильме Валерия Тодоровского «дело» опередило слово. Оно имело разрушительную силу, умерщвляющую душу. Созидательная сила слова была уничтожена изменой, когда диалог между членами семьи уже невозможен.

Таким образом, мы приходим к выводу, насколько важно в сценарии фильма быть внимательными к диалогам между персонажами киноповествования. В них заключаются не только характеристики киногероев, но и те мысли, ради которых группа кинематографистов берется за съемку фильма.

Измена в XXI в. кочует из фильма в фильм и разрушает самое главное в человеке — божественное начало, лишая его,

таким образом, выбора — быть свободным от греха. Измена — как примерка маски смерти, поскольку прелюбодеяние из разряда смертного греха, греха, несущего смерть [2]. Разрушение семьи и пренебрежение семейными ценностями влечет за собой очень серьезные последствия, не только влияющие на статус семейных отношений, но и сеющие нелюбовь и влекущие вырождение человечества. Достаточно сегодня наблюдений за образом жизни западного общества, стремящегося к уничтожению институтов материнства и отцовства, чтобы понять опасность, которая нас подстерегает, если мы будем продолжать игнорировать предупреждения, исходящие от искусства кино в данном случае.

Тема, поднятая в фильме «Любовник» Валерия Тодоровского, настолько важна сегодня, что требует диалога от зрителей после просмотра фильма, чтобы понять его значимость и принять правильное решение в отношении к его персонажам, греховному миру и себе.

Источники и литература

1. Флиер А.Я., Полетаева М.А. Тезаурус основных понятий культурологии: учеб. пособие. Москва: МГУКИ, 2008.

2. Орищенко С.С. Маски смерти в современном кинематографе: к интерпретации фильмов Кирилла Серебренникова «Измена» и Йодзиро Такита «Ушедшие» // Креативная экономика и социальные инновации. 2015. Т. 5, № 3 (12). С. 79–102

Ковалев Семен Юрьевич
старший преподаватель кафедры театральной режиссуры СГИК

Креативный тренинг актерской психотехники студентов-актеров первого курса

За последнее десятилетие актерский тренинг прочно вошел в методологию преподавания и стал являться неотъемлемой частью современной системы обучения будущих актеров. Часто именно через актерский тренинг в уже проверенные годами упражнения и систему координат разработанной методологии проникает креативное начало педагогических экспериментов. И именно благодаря тренингу можно более четко определить современные проблемы студентов театральных вузов первого года обучения. Такими проблемами становятся: сложность с концентрацией сценического внимания во время выполнения упражнений тренинга и торможение работы активного воображения в условиях публичности.

Сначала рассмотрим проблему, связанную со сценическим вниманием. Одной из важных причин данной проблемы у первокурсников является наличие смартфонов. Но ни в коем случае автор данной статьи не хочет выступить прокурором высоких технологий и заклеймить их. Жизнь развивается, технологии и дальше будут проникать в быт человека, в его деятельность, а также в процессы обучения в творческом вузе. Поэтому проблема сценического внимания в данной статье рассматривается с другой, обратной стороны. Дело не в том, что молодой человек, а в нашем случае первокурсник театрального вуза, не может сосредоточиться на объекте внимания из-за смартфона, а дело в том, что он не может сосредоточиться на *одном* объекте внимания. Благодаря каждодневному использованию смартфона человек постепенно приобретает способность держать в поле зрения несколько объектов внимания. После приобретения такой привычки молодому человеку становится сложно, можно сказать, даже скучно удерживать внимание только на одном. Поэтому старые упражнения актерской школы, направленные только на один объект внимания, часто так сложны для современного первокурсника. Они больше не вызывают у современных студентов того азарта, который возникал у учеников былых лет при их выполнении. По большому счету, с развитием человека и с внедрением в его жизнь новых технологий данные «школьные» упражнения постепенно устаревают и перестают быть актуальными.

Вторая проблема — это торможение активного сценического воображения в условиях публичности. Эта проблема, как ни странно, также связана с развитием технологий. С появлением высокоскоростного интернета круглосуточно доступный киносериальный и прочий видеоконтент практически вытравил из жизни первокурсника театрального вуза такой досуг, как чтение книг. А ведь именно постоянное упражнение в чтении, как ни что другое, развивает активное сценическое воображение. Почти любая кинопродукция рассчитана на прямой показ происходящего действия, без требования включения воображения реципиента. С развитием технологий даже бабушек, рассказывающих на ночь сказку, заменили планшеты с мультиками. Можно привести и другой пример, «убивающий» воображение в подрастающем поколении, например перекос в школьном обучении на итоговый результат, который вырабатывает в человеке «синдром отличника» и убивает любовь к процессу. Творческий подход и работа активного воображения едины и основаны на максимальной допустимости ошибки, где итоговая ошибка является нормой и даже положительным результатом. При такой деятельности отдается предпочтение процессу, часто даже в ущерб результату. В то время как человек с синдромом отличника будет, наоборот, всеми силами души стремиться к результату и не даст себе даже подумать о вероятности ошибки. Такая психология приведет его только к одному — к умерщвлению в себе творческого начала и активного воображения.

Выявленные проблемы являются актуальными для студентов первого года обучения и требуют креативного подхода в организации и проведении актерского тренинга.

Базовые упражнения актерского тренинга можно разделить на три основных вида: речевые, пластические и музыкальные. Деление это происходит от ведущей роли определенной сценической выразительности в каждом из названных видов. Преподаватель, проводящий занятие, вправе «скрещивать» виды в тренинге, например делать музыкально-пластические упражнения или даже объединять все три вида в одном. Но главная объединяющая структура этих тренингов — яркое, открытое игровое начало, которое позволяет через игру, даже озорство, через определенное творческое соперничество между студентами преодолеть обозначенные нами проблемы внимания и воображения.

Огромное количество упражнений, идей и наработок настоящих маэстро актерских тренингов можно найти в таких книгах, как «Открытая педагогика» (В.М. Фильштинский, 2006), «Тренинг forever!» (Ю.Л. Альшиц, 2009), «Тренинг внутренней свободы» (Л.В. Грачева, 2005). Авторы этих книг ссылаются на отца игрового актерского тренинга Н.В. Демидова, который посвятил свою жизнь поиску игрового, творческого начала актера и оставил значимое литературное наследие, опубликованное в Санкт-Петербурге в виде трехтомника. В главное своей книге «Искусство жить на сцене» (1965) Н.В. Демидов задается целью найти энергетический источник актера, благодаря которому тот способен активировать свое игровое начало и войти в игровой поток резко, одномоментно.

Знаменитый мастер ГИТИСа М.М. Буткевич писал об этом игровом потоке так: «Игра как таковая, игра как нацеленность и игра как стихия, в которой актер чувствует себя, как рыба в воде, всегда и везде наполняли и пронизывали театр с начала и до конца» [1, с. 30]. Следует заметить, что М.М. Буткевич использует определение игрового театра как игровой стихии. Стихия игры, которая пронизывает актерский тренинг, способна противостоять стихии технологий, захватившей молодое поколение, и даже подавить ее, вызвав тягу студентов к проживанию жизни вне виртуального и онлайн-мира.

«Игровой театр — всегда риск» [1, с. 136]. Тренинг заставляет обнажиться студента-актера. Провоцирует его «зажить» игрой и почувствовать себя здесь и сейчас, чего современному первокурснику категорически не хватает. Его тяга спрятать свое истинное лицо за аватаркой социальных сетей мешает ему раскрыться и увидеть себя таким, какой он есть. Но стихия игры

может это изменить. «Игровой театр, весело и отчаянно импровизирующий, напропалую рискующий своими артистами и самим собою, неумолимо становится театром эталонным» [1, с. 426]. Вот этот риск и становится основным «зерном» и «нервом» актерского тренинга. Настоящий актерский тренинг подобен спорту и спортивной игре, в которой также присутствует риск, веселье и отчаянье одновременно. В книге П. Брука «Блуждающая точка» можно найти такую цитату режиссера: «Мне кажется, что спорт помогает понять характер театрального представления» [2, с. 31]. П. Брук — тот режиссер, который делал ставку на актера. На открытие его творческих возможностей как во внешнем проявлении его сценической выразительности, так и во внутренней, энергетической, душевной составляющей. Поэтому ощущения игровой стихии П. Брука и М.М. Буткевича схожи.

Вышеприведенные цитаты М.М. Буткевича даны из книги «К игровому театру» (2010). Данный двухтомник, а также все литературное наследие актера и педагога М. Чехова, как и уже указанные книги современных мастеров, — это база знаний и ориентир будущей деятельности начинающего преподавателя актерского тренинга. Данный актерский тренинг, основанный на правилах и ценностях игровой стихии театра, в нашу эпоху высоких технологий способен стать по-настоящему креативным и необходимым дополнением к проверенной годами методологии преподавания актерского мастерства.

В данной статье приведем два оригинальных упражнения автора, разработанных на основе педагогического опыта и изученной литературы по актерскому тренингу.

Первое упражнение имеет кодовое название «Подтекст». Его основная направленность — провоцирование студента удерживать несколько объектов внимания и многозадачность. Упражнение парное. Исходная позиция — партнеры сидят на стульях, друг против друга. Каждый из участников тайно получает индивидуальное задание от преподавателя. В задание входит реализация цели, связанной с партнером. Например, один из участников должен сесть на колени к другому, а второй — развязать противнику шнурки на обуви. Сложность упражнения в том, что участники не знают цели друг друга. Своей же цели они должны добиваться так, чтобы соперник не смог определить ее. Если партнер разгадал намерение своего противника, то он останавливает упражнение и озвучивает его цель. Если предположение неверное — он проигрывает. Игра идет до победы одной из сторон. В способе достижения своих целей участники ничем не ограничиваются. Студентам разрешается говорить, передвигаться, делать, что захочется (это уже по Н.В. Демидову), только при одном условии — все действия должны быть направлены на достижение цели. Если в течение семи минут ни одна из сторон не достигает своей цели — обе стороны считаются проигравшими. Достигнуть собственной цели, запутав партнера, при этом не дав партнеру запутать себя, — краткое описание структуры упражнения. Также стоит не забывать о важном обстоятельстве этого упражнения — умении участников расположить к себе партнера и не идти в постоянный «отказ». Основная педагогическая цель упражнения заключается в том, чтобы участники увлеклись игровой стихией и существовали в ней максимально внимательно, ориентируясь в ситуации «по ходу действия», удерживая при этом несколько объектов внимания.

Второе упражнение имеет кодовое название «Игра в прошлое». Цель участника в данном упражнении — реконструкция одного пережитого момента из своей жизни. Это упражнение на активное сценическое воображение. Оно речевое, но с подключением пластики и ощущений. Упражнение индивидуальное. Исходное положение — участник стоит посреди пустой площадки. При помощи речи и воображения студент должен «перенестись» в прошлое. Упражнение считается начатым, как только участник озвучивает свой «новый» возраст. Затем он принимается «менять» при помощи активного воображения себя и пространство вокруг. «Меняет» себя и пространство он при помощи речи и указаний месторасположений вещей и «декораций». Ему нужно будет «увидеть» и «ощутить» на себе ту одежду, которую он носил в то время. Затем «увидеть» и «построить» конкретное пространство, в которое занесли его память и воображение. И все это озвучить. «Новый» внешний вид и «новое» пространство вокруг он должен описывать подробно, отталкиваясь от того что «видит» в воображении. В итоге площадка должна наполниться вещами и «декорациями», в которых он сможет «пожить». При передвижении по площадке участник не должен задевать появившиеся воображаемые предметы и «декорации» и нарушать те правила, по которым он выстроил это пространство. Если он указал, что где-то стоит диван или расположилась стена, то обязан их обходить и не может проходить сквозь них. Если в какой-то момент у студента получается по-настоящему погрузиться в собственное воображение и погрузить в него других, спровоцировав видеть то же, что видит он, — упражнение считается выполненным. Даже если это получилось сделать на крайне ограниченном временном отрезке. Это упражнение имеет в своей первооснове базовое упражнение ПФДиО (Память физических действий и ощущений), но максимально расширено и приправлено ностальгией. Если в какой-то момент во время публичного одиночества студент, например, услышит в своем воображении, как мама на кухне жарит котлеты, и почувствует запах, доносящийся из приоткрытой двери, а затем озвучит это — значит его сценическое воображение стало работать комплексно, и он может «жить» на сцене, подключая его в свою игру.

Источники и литература

1. Буткевич М.М. К игровому театру. В 2 т. Т. 1. Лирический трактат / под общ. ред. А. И. Живовой. Москва: РАТИ — ГИТИС, 2010.

2. Брук П. Блуждающая точка: Статьи. Выступления. Интервью / пер. с англ. М.Ф. Стронина; предисл. Л.А. Додина. Санкт-Петербург; Москва: Малый драматический театр; Артист. Режиссер. Театр, 1996.

3. Демидов Н.В. Творческое наследие. В 3 т. Т. 2. Кн. 3. Искусство жить на сцене / под ред. М.Н. Ласкиной; предисл. С. Г. Геллерштейна. Санкт-Петербург: Гиперион, 2004.

4. Фильштинский В.М. Открытая педагогика / предисл. Л.А. Додина. Санкт-Петербург: Балтийские сезоны, 2006.

Суркова Марина Юрьевна
доцент, доцент кафедры актерского искусства и сценической речи СГИК

Техника речи и голоса: инструменты, средства и методы преподавания в любительском театре

Тему доклада подсказало время и практика. Много лет я была членом жюри фестиваля «Театральный Олимп». В нем участвуют детские театральные коллективы города Самары. В этих коллективах работает много выпускников театрального отделения нашего института. В определенный момент мы увидели, что в детские и подростковые коллективы пришло много молодых режиссеров-педагогов. Один из них после очередного показа обратился ко мне с «простым» вопросом: «С чего лучше начать обучение сценической речи в театральном коллективе?» В двух словах и на ходу на такой вопрос не ответить. Понимая, что с похожей проблемой сталкиваются многие молодые режиссеры, организаторы фестиваля решили провести специальный мастер-класс для группы начинающих руководителей театральных коллективов. Их набралось 15 человек. Площадку для него предоставил «СамАрт».

Готовясь к мастер-классу, я видела свою задачу не в том, чтобы показать какие-то интересные или новые упражнения (хотя и этим потом пришлось заниматься), а в том, прежде всего, чтобы дать ключ, методический ход к тренировке речи и голоса. Понятно, что этим студенты занимаются в течение четырех лет обучения (жаль только, что часы по сценической речи у режиссеров сокращаются). Но именно эта протяженность во времени,

необходимая для формирования новых навыков, осложняет понимание методики ведения предмета. Та техника речи, что была на 1–2 курсах, осваивается практически, т. е. присваивается, становится их собственным навыком, и студенты часто забывают, какими путями они шли к новому качеству голоса и речи. Или помнят фрагментарно то, что больше понравилось, больше помогло. Но для правильной организации обучения и ведения занятий в группе необходимо владеть всей картиной.

Возникал вопрос: как за один короткий мастер-класс (он, кстати сказать, продлился 6 часов) представить полную картину так, чтобы она легче усваивалась и лучше запоминалась? Очевидно, что простым перечислением разделов техники речи и основных методических особенностей здесь не обойтись. И тут я вспомнила, как часто говорила своим студентам-режиссерам, что постановку сценического голоса можно сравнить с построением здания. Невозможно положить крышу, не возведя стены и не залив фундамент. Так и с голосом: например, трудно удерживать необходимый для вибрационного массажа длинный ровный близкий звук без натренированного фонационного дыхания. И я попробовала использовать модель здания для создания схемы «строительства» голоса. Каждый этаж — отдельный этап в процессе постановки голоса и речи (рис. 1).



Рис. 1. Схема «строительства» голоса

Цель наших тренировок записана «на крыше», и мы к ней поднимаемся, движемся, начав «строительство» с фундамента и возводя этаж за этажом. Под «крышей» сформулирована наша цель на уровне физиологии — создание нового динамического стереотипа, т.е. воспитание и закрепление новых речеголосовых навыков.

Солнце здесь олицетворяет голосовые связки и вынесено за рамки схемы не случайно. Мне хотелось подчеркнуть, что связки мы сознательно не тренируем. Ведь работа связок в голосе и в речи не осознается, это неощутимые моменты голосообразования. Но связки, конечно, как солнце, «освещают» весь процесс голосоведения. Есть лишь несколько упражнений, которые направлены непосредственно на работу связок. Они указаны в схеме.

Обучение, как и строительство дома, следует начинать с фундамента. В схеме сформулированы только задачи каждого этапа, а наполнение упражнениями может быть различным, основанным на опыте и предпочтениях педагога. Выполнение этих задач может идти одновременно или поэтапно на усмотрение педагога. И прежде всего в опоре на особенности коллектива и творческие планы. Сколько времени необходимо для прохождения каждого этапа — «этажа» — тоже решается индивидуально. Практика показывает, что начав работу на одном уровне и добившись начальных результатов, можно переходить («подниматься») на следующий, не переставая совершенствоваться в предыдущем. Но опасно сознательно или по незнанию выбрасывать или перескакивать через какой-нибудь из этапов. Все они необходимы именно в начале, и только с их помощью можно обеспечить переход к правильному звуку, что станет хорошей основой для сценического голоса. Это проверено практикой! Таким образом, можно сказать, что первые три уровня — это задачи первого года занятий.

Следует отметить, что в основу предложенной схемы положена методика московской школы. Хотя сейчас уже трудно найти какую-либо школу в чистом виде, методики различных школ постоянно развиваются, обогащаются, беря лучшее друг у друга. И все-таки правильно будет сказать, что в основе этой схемы лежит методика кафедры сценической речи ГИТИСа. Потому особое место здесь занимает раздел «Подготовка речевого аппарата к звучанию». Этот комплекс упражнений привез в ГИТИС Э.М. Чарели. Вместе с И.П. Козляниновой и педагогами кафедры продолжал его разрабатывать и внедрять в практику преподавания сценической речи. Этот комплекс И.Ю. Промптова называла золотым фондом ГИТИСа. Его подробное описание можно найти в книгах И.П. Козляниновой и Э.М. Чарели «Речевой голос и его воспитание» и «Тайны нашего голоса».

Именно после того как этот комплекс будет освоен, можно составлять индивидуальную или коллективную разминку на 7–15 минут для подготовки к выступлениям. Для индивидуальной разминки исполнитель должен сам отобрать для себя наиболее удобные упражнения из каждого пункта этого раздела. К нему, как правило, добавляется еще артикуляция и дикция. Для группы разминку составляет педагог, учитывая предпочтения участников коллектива. Расширенная разминка может включать в себя элементы всех разделов этой схемы. Это определяется прежде всего материалом сценического выступления.

И эта же индивидуальная речеголосовая разминка может служить началом последующих занятий, на которых будут осваиваться «верхние этажи», чтобы голос был готов к выполнению более сложных задач. На схеме кроме «этажей» существуют и другие фрагменты здания. Например, балконы. В них я вписала те дополнительные элементы актерского мастерства, которые должны подключаться в процессе тренинга. Водосточная труба, проходящая по всем этажам, стала образом комплексных упражнений, которые решают сразу несколько проблем. Например таких, как упражнение для вывода звука на «центр голоса» с беззвучным «произношением» гласных и согласных звуков. Кроме вывода голоса на «центр», оно открывает глотку, выводит звук в «маску», тренирует опорные мышцы.

Я использовала эту схему не один раз. И в том мастер-классе в «СамАрте», и позже в работе с магистрантами на курсе А.А. Праудина. И со студентами-актерами третьего курса Д.С. Бокурадзе (в помощь тем, кто уже пробует себя в работе с детьми). Каждый раз все участники получали пустую схему «строительства» голоса и заполняли ее собственноручно, одновременно осмысляя и коллективно обсуждая все, что они записывали.

Параллельно с заполнением схемы мы, как правило, обсуждаем логику различных школ, стараемся понять, что их отличает и объединяет. Схема помогает увидеть это наглядно. Так, например, актеры третьего курса, побывав на показе по сценической речи у первокурсников и второкурсников, отметили, как много

активных движений сразу включено в их тренинг по сравнению с тем, что было у них самих на первом курсе по технике речи. «Для них в этой схеме надо поменять местами „этажи". После второго поставить сразу шестой», — сказали они. «А балконы, вынесенные у нас за стены дома, — задвинуть внутрь». Они правильно почувствовали, что ленинградская школа активнее включает движение и актерское мастерство в тренировку голоса и речи. А на «крышу» нашего дома они же предложили добавить строчку о нахождении и развитии индивидуальных особенностей голоса актера.

Таким образом, схема «строительства» голоса и речи поможет студентам-режиссерам понять логику преподавания важнейшего раздела предмета «Сценическая речь».

Источники и литература

1. Козлянинова И.П., Чарели Э. М. Речевой голос и его воспитание. Москва, 1985.

2. Козлянинова И.П., Чарели Э. М. Тайны нашего голоса. Екатеринбург, 1992.

3. Сценическая речь: учебник / под ред. И.П. Козляниновой и И.Ю. Промптовой. 10-е изд., испр. и доп. Москва: ГИТИС, 2022.

Бакулева Ирина Владиславовна
старший преподаватель кафедры актерского искусства и сценической речи СГИК

Поиск образной и зрелищной выразительности в работе над поэтическим текстом

Каждое время и каждое новое прочтение произведения диктуют свою парадигму смыслов и требуют особой системы образной выразительности. Как сделать классику зрелищной и современной, вскрыть вечные смыслы сегодняшним языком, чтобы они дошли до сердец современников без дидактики и назидательности, как сиюминутное открытие себя и мира? Именно с этой задачей нам пришлось столкнуться, работая на втором актерском курсе под руководством Д.С. Бокурадзе над «Сказкой о рыбаке и рыбке», которая входила в композицию о творчестве поэта наряду с поэмой «Мой Пушкин» М. Цветаевой и стихотворением «19 октября» А.С. Пушкина.

Изначально мы решили, что не будем делать детскую сказку о жадной старухе, получившей по заслугам. Хотелось исследовать текст и поговорить о серьезных метафизических вещах и совсем недетских смыслах, которые, безусловно, есть у Пушкина, несмотря на жанр сказки. Начнем с названия: «Сказка о рыбаке и рыбке», про старуху нет ни слова. Старик — праведный, богобоязненный, достойно проживающий свою жизнь. Рыбка — проявление высших сил, небесного промысла. Автора интересовала тема взаимоотношений человека и Бога. Старик, поймав рыбку и поняв, что она послана ему как испытание, отпустил ее в море во славу Божию, не потребовав никакой платы. Наверное, Господь бы сам наградил старика за такой поступок, если бы в дело не вмешалась старуха и не решила все поставить с ног на голову и применить свою власть, свои желания поставить выше Божественного замысла. Вот поэтому эта история и покатилась, как поезд под откос, к своему печальному и известному всем финалу. Все-таки для нас это была история о любви: любви старика к своей дурной старухе, которой он не сумел поставить границы, и о его умении претерпеть до конца все беды, связанные с ней. Вероятно, Пушкин, будучи на момент написания этого произведения (1833 г.) уже женатым человеком, ощутил на себе тяготы семейной жизни и женскую безудержную стихию и принял единственное верное решение — любить вопреки и искренне, как делает это старик. Итак, одна из тем, диктовавших образ спектакля, была тема любви.

Стихотворная форма предполагает условность, поэтому при сценическом воплощении сказки мы ушли от образа рассказчика как такового и передали авторский текст рыбке, старику и еще четырем студенткам, которые становились то морем, то собирательным образом старухи, то грозной стражей, наказывающей старика и т. д. Все студентки были одеты в черную униформу, и лишь главные герои, заявленные в названии, выделялись: старик был в белой одежде, а у рыбки в волосах была голубая лента как знак моря, неба, Божественной любви.

Также в движении к образу спектакля мы сознательно отказались от возрастных характеристик героев, нам хотелось поговорить и поисследовать тему мужчины и женщины, мужское и женское начало. Старик любит, он изначально доволен тем, что у него есть, и в этом его истинная Вера — знание, что Бог сам даст тебе то, чего ты достоин. Поэтому, поймав рыбку, он отказывается от наград, которые она ему обещает за свое спасение, понимая, что это испытание, которое он проходит достойно. Такова мужская природа — стойкая, последовательная, осознанная. А женская природа другая — она спонтанная, стихийная, страстная, зачастую безумная в своих желаниях.

В традициях православия есть такой шутливый постулат: «Люби жену как душу, тряси ее как грушу», и, очевидно, беда старика была в его безграничной любви к старухе, в стремлении ей угодить, ее порадовать, а в финале и страхе отказать. Если бы он проявил свою мужскую волю, ограничил старуху в ее желаниях, вразумил ее, то история бы пошла в другое русло. Ведь у старика и старухи изначально было все, что нужно для счастья: море, дающее им пропитание, крыша над головой, и главное, они были друг у друга и между ними была любовь. Если говорить о поисках пластической выразительности в образах старика и старухи, то старик — пластически более сдержанный, вертикальный, прямой, тогда как образ старухи подвижен и трансформируется. Вначале от лица старухи работает одна студентка, и это любящая женщина, прожившая со своим благоверным целую жизнь (33 года). Остальные студентки, повторяющие и усиливающие старухин текст, скорее ее внутренний голос, монолог, мысли. Потом, по мере увеличения ее желаний, образ разбухает, становится больше, и вот уже все четыре студентки, говоря попеременно, становятся единой старухой, образом коллективного бессознательного, женской энергией. Вначале они просто собраны вместе, потом, по мере движения авторской мысли, расходятся шире, включают в пластику рук движения корпуса, причем если старик, как было сказано, прям и вертикален, то они распространяются по горизонтали, пытаясь охватить как можно больше пространства в этой горизонтальной плоскости. Тут как бы возникает тема креста: устремленный в небо старик и земная горизонталь старухи, одно невозможно без другого и уравновешено одно другим. Финальный аккорд в последнем, абсолютно безумном желании стать владычицей морскою — все старухи снимают с волос резинки, освобождая свои косы, хвосты, и, становясь простоволосыми, начинают как безумные кружить головами. Волосы закрывают лица, и вот уже перед нами какие-то сущности, мистические, темные планы, в которых трудно угадать человеческое, а о любви и гармонии здесь не может быть и речи. Это образ безумия как платы за свою гордыню, желания взять от жизни любой ценой как можно больше и полного забвения заповеди любви как высшего предназначения человека и его Божественного начала.

Отдельно нужно выделить образ моря. Обычно море визуально изображают с помощью голубых или синих тканей, которые попеременно поднимаются и опускаются, имитируя движение волн. Но так как мы хотели условной и философской, исследовательской истории, то нам нужно было не только бытовое море, дающее старику улов. Мы обозначили море еще и как Первоначало, Стихию, из которой зародилась жизнь, Божественный океан, сродни «Солярису» А.А. Тарковского. Этот образ унес нас опять-таки к условности. Поэтому морем были сами студентки, звучащие и пластически двигающиеся и перемещающиеся в пространстве сцены, причем движения их как постепенно возмущающаяся стихия усиливались, расширялись и укрупнялись по мере развития сюжета. Таким образом, движение авторской мысли продиктовало динамику моря от спокойного, умиротворенного вначале до бушующего, динамичного,

разрушающего в финале. Также по перспективе речевого звучания было движение от тихого нежного, переливающегося ритма, похожего на тихий шепот волн, до громких выкриков и отчаянных воплей бушующей стихии. Старик тоже, каждый раз приходя с просьбой к морю, переходил от почтительного полутона до отчаянного крика, чтобы преодолеть шум воды, желая вызвать рыбку. Море — это внутреннее состояние рыбки, проявленная реакция высших сил на действия человека, который губит себя. Но человек свободен в своих действиях, и поэтому рыбка не вразумляет и не останавливает старика, а только до последнего говорит ему: «Не печалься, ступай себе с Богом. Будет...», надеясь, что человек сделает наконец правильный выбор. И только в последний момент, когда старуха решила сама занять место Бога (стать владычицей морской), рыбка ее останавливает и отнимает все. Как современно это звучит, не эта ли тема сейчас актуальна как никогда раньше? Человек, двигаясь в сторону потребления и дойдя в своих желаниях до края, пожинает плоды необдуманных поступков, отвернувшись от заповеди любви, оказывается на пепелище, среди руин своих безумных планов.

Любит ли старуха своего старика? На наш взгляд, да, безусловно. Тогда в какой момент история начинает свое саморазрушающее движение? Ведь вначале старуха, говоря нежно и гладя мужа по голове, просит то, что действительно нужно: корыто (чтобы ему стирать в этом корыте одежду), потом, целуя его, посылает просить избу (чтобы опять-таки жить там с ним вдвоем). А вот когда старуха говорит, что не хочет быть черною крестьянкой, а хочет быть столбовой дворянкой, и разворачивает старика по направлению к морю, почти приказывая и подталкивая его, вот с этого момента движение сюжета и выходит на тупиковую ветку. Когда человек забывает о своей второй половине и начинает думать только о себе, это неминуемо ведет к краху. Если говорить об образе и выразительности, то именно с этого поворотного момента старуха из-за своей гордыни начинает действовать агрессивно, настойчиво, а главное, перестает смотреть на своего старика, существовать с ним в диалоге, устремляя взгляд в какую-то одной ей ведомую даль, слушая только себя.

В тексте Пушкина начало и конец — одна и та же картинка, но авторский взгляд в этом одном пейзаже смотрит на разное: в начале на море, старика и старуху, а в финале на старуху и разбитое корыто. Мы попытались найти сценический образ начала и финала сказки. Если в начале рыбка появлялась первой и подобно Богородице простирала над миром руки, и под ее покров сходись все исполнители, садились вместе, как бы образуя единый организм, и долгим взглядом смотрели в зал, словно на море, на неторопливое движение воды, и ритм был медленный, спокойный и гармоничный, то в финале возникал разгром, разобщенность, деструкция. Из пространства сцены на первый план выходила исполнительница в роли рыбки, олицетворяющая собой высшие силы, на сцене оставался лишь старик и взлохмаченные, обезумевшие старухи. Так возникала еще одна серьезная смысловая составляющая — тема богооставленности людей, которые пренебрегли заповедью «Да любите друг друга». Все сидели врозь, опустив головы. Таково движение авторской мысли, проявленное через мизансцены в сценическом пространстве, и это тоже образ движения человечества от гармонии к разрушению, к разбитому корыту не только в бытовом, но и в метафизическом смысле...

К поискам образной выразительности можно отнести и ритмическую организацию сценического воплощения сказки: от медленного гармоничного в начале (пластика, голоса) до хаотичного, деструктивного громкого и обрывочного ближе к финалу. Но динамики было много, и потом как прием она отработала свое и уже не давала того эффекта, который был необходим в конце, поэтому мы сменили прием, убрали всякие движения и оставили только авторский текст. Статика, минимализм, отстраненность и все безумие и расплата за него только в авторском тексте. Это было точно и тоже работало на образ спектакля.

Рыбка, перед тем как уйти совсем, подходит к старику, отчаявшемуся в своих попытках угодить любимой, и с нежностью кладет руку ему на голову. В этом жесте — тема утешения и готовности Неба быть на стороне человека, если он сам не погубит себя. Потом рыбка выходит из пространства сцены, а человек остается в том же окружении, что и в начале, но без Любви и Божественного света. У Разбитого корыта...

Работа над «Сказкой о рыбаке и рыбке» не только продвинула всех нас в попытке найти скрытые смыслы и проанализировать произведение, но и помогла выйти через этот анализ к образному выражению смыслов, сделать их зримыми, точными, вскрывающими логику автора. Надеемся, наше понимание мира, природы чувств тоже углубилось и расширилось.

Источники и литература

1. Пушкин А.С. Сказка о рыбаке и рыбке. Санкт-Петербург: Речь, 2015.
2. Васильев Ю.А. Сценическая речь: вариации. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербург. гос. акад. театрального искусства, 2022.
3. Васильев Ю.А. Речь на сцене: коллективная монография. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2021.

Гончаров Виктор Николаевич
доцент кафедры актерского искусства и сценической речи
СГИК

Сценические эмоции и реакция функций организма

Сценические эмоции и чувства как психическое явление обладают специфическими, присущими только им особенностями. Они неотделимы от личности актера, составляют ее самую внутреннюю, интимную, сокровенную и неповторимую сущность и вместе с тем всегда проявляются в виде объективных физиологических, биохимических и психических реакций на сценических подмостках.

Сценические эмоции и чувства как бы накладываются на все психические свойства и состояния актера, подтверждая единство социального и биологического. Поэтому под эмоциями часто понимают два рода явлений: с одной стороны, наблюдаемые внешние физиологические реакции (изменение дыхания, сердечной деятельности, функций органов чувств и нервной системы и т. д.), а с другой — те внутренние состояния актерской психики, которые обычно называют переживаниями.

Как целостный психический процесс сценические эмоции и чувства — неделимое единство, имеющее внешнее выражение в виде физиологических реакций и внутренних, субъективных переживаний артиста. Познание этого единства очень сложно. Обычно внешние проявления эмоций понимают как перевоплощение внутренних состояний, как актерскую маску, за которой скрывается сущность исполнителя, или объясняют внутреннее состояние как нечто произвольное от физиологических проявлений эмоций.

Более правильно было бы и те и другие явления рассматривать через призму целостной жизни героя и деятельности актера в сценическом образе, в которой внешнее и внутреннее — только различные стороны единого отражательного процесса. Психика актера является отражением внешнего мира и высшей формой регуляции взаимоотношений в предлагаемых обстоятельствах. Вера в предлагаемые обстоятельства сигнализируется посредством психической деятельности исполнителя, регулирует состав внутренней среды организма.

Сценические эмоции — это психофизиологический механизм, при помощи которого на психическом уровне отражения сценической действительности под влиянием внешних воздействий изменяется внутренняя среда организма актера, это творческий акт перевоплощения. Возникновение и протекание любой эмоциональной реакции является примером подлинной интеграции психических, нервных и соматовегетативных процессов. Причем эти процессы сочетаются в каждом отдельном сценическом реше-

нии настолько специфически, что различные типы героев и их эмоциональные реакции (радость, смех, страх, злоба, ненависть, торжество и т. д.) четко дифференцированы как с точки внешних, объективных признаков, заданных автором сценического произведения, так и в качестве субъективных переживаний самого исполнителя.

Познавательные процессы в работе над ролью — ощущения, восприятия и мышление — сами по себе существенно не влияют на основные биологические процессы организма. Но, как только начинается погружение актера в материал своей роли, возникают эмоции, в организме актера начинается «вегетативная буря» — все его физиологические показатели изменяются.

Современной науке известно множество фактов, которые говорят о том, что осуществлению моторных, познавательных и других физиологических и психических функций предшествуют вегетативные сдвиги в организме, сопряженные с эмоциональными переживаниями. Рефлекторные ответы организма на внешние раздражения от взаимодействия с партнером — это не однозначная связь стимула с эмоциональным эффектом, а сложное явление, опосредованное саморегуляцией функций актерского организма. Регуляция взаимоотношений организма со средой, заданной автором произведения, включает в себя и саморегуляцию функций актерского организма. В этом процессе внешних реакций исполнителя, связанных с внутренними условиями деятельности организма и психики, эмоции играют особо важную роль в профессии актера.

В настоящее время многочисленными опытами доказано, что эмоции существенно влияют на основную характеристику жизни — обмен веществ [1]. В.Г. Вогралик и другие установили, что у студентов, испытавших на экзамене напряженность, после обнаружилось снижение содержания фосфора и сахара в крови, иногда повышенное содержание холестерина [2, с. 13–14].

С помощью экспериментов было доказано, что при волнении сильно увеличивается минутный объем (количество крови, которое сердце выбрасывает за одну минуту), незначительно повышается потребление кислорода, а общее сопротивление сосудов снижается. Наступление резких изменений в сосудистых реакциях под влиянием только эмоционального возбуждения свидетельствует о преобладающей роли воздействия центральной нервной системы на все остальные факторы саморегуляции функций организма.

Источники и литература

1. Aronheim J.H. Emotional alhuminuria // War Medicine. Vol. 5, № 5.
2. Тезисы докладов на 3-й расширенной конференции кафедры госпитальной терапии Горьковского медицинского института им. С.М. Кирова, посвященной рассмотрению проблемы неврозов. — Горький: Кн. изд-во, 1957.

Бригаднов Александр Евгеньевич
преподаватель кафедры актерского искусства и сценической речи СГИК, художественный руководитель театра-студии «Галифе» Дома офицеров Самарского гарнизона им. К.Е. Ворошилова

Актер в современном театре: краска в палитре режиссера или полноправный сотворец спектакля?

Театр XXI века — режиссерский театр. В современном театре фигура режиссера, сохраняя все ранее приобретенные функции (разработка интерпретации пьесы в целом и каждого отдельного персонажа, мизансцен, определение темпоритма спектакля, иногда его художественное оформление — это создается, исходя из авторского замысла пьесы [1]), разрослась до громадных пределов и по своей величине уже конкурирует с фигурой драматурга. В каком театре страны сегодня нет наркоманки Нины Заречной из «Чайки» и педофила доктора Львова из «Иванова» А.П. Чехова или графа Кавершема и сэра Роберта Чилтерна с нетрадиционной половой ориентацией из «Идеального мужа» О. Уайлда? Почти в каждом. Такое искажение сути персонажей и, следовательно, основной мысли произведения говорит о неполноценности режиссера и его непрофессионализме. Но это еще цветочки. Что такое художественный образ в сравнении с натурализмом на сцене: демонстрацией всех причинных мест персонажей, испражнениями, сношениями на глазах изумленной публики? Вот они новые формы, о которых жадно грезил Константин Гаврилович Треплев, главный герой пьесы «Чайка» А.П. Чехова. Того ли хотел чеховский Треплев, трудно сказать. Но определенно ясен собирательный портрет современного режиссера: он, по большому счету, не рождает произведение искусства, вскрывая авторский замысел пьесы, а утрамбовывает почву на могиле драматурга, занимаясь самопоказом. При таких обстоятельствах в самом трудном положении остается актер.

За четыре учебных года студент театральной школы постигает азы мастерства артиста драматического театра и кино, сценической речи, сценического движения, музыкального воспитания, вокала и других дисциплин, которые на выпуске из театральной школы формируют артиста-специалиста — «полуфабрикат», «приготовление» которого начнется на месте его работы — в драматическом театре. Попадая со студенческой скамьи на службу в современный театр, молодой артист нередко оказывается в растерянности: «А нужно ли все то, чему учили в театральной школе?» Говоришь на опоре: «Не подавай текст», внятно проговариваешь слова: «Это „мертвый асфальт", сегодня так не разговаривают», отыгрываешь оценку: «Говори текст быстрее, главное энергия», смотришь в глаза партнеру: «Не смотри на него, иди к микрофону и весь свой текст быстро проговаривай в зал, на зрителя». Ждешь профессиональных замечаний, а в ответ: «Не маши руками», «Это все?», «Все». Этот вкратце приведенный диалог молодого актера с современным режиссером (правда, не всегда это внятный и цензурный диалог) говорит о том, что на сегодняшний день в работе актера на сцене все сводится к обозначению жизни, а не проживанию ее. Тогда можно прийти к выводу, что школа русского психологического театра, которую проходят все молодые профессиональные артисты в театральных вузах, не нужна. Получается, что актерское образование — это не больше, чем диплом с красной или синей корочкой?

В век, когда для выхода на сцену в профессиональном театре достаточно опыта выступлений в клубе веселых и находчивых и, как вариант, в любительской театральной студии, а также, когда в актерском портфолио для съемок в фильме принимаются маленькие видео из социальных сетей, например «Тик-ток», можно закрывать театральные вузы. «Не тому учили», — думает недавний выпускник «Щуки» или «Щепки» о своих педагогах, стоя на сцене перед режиссером или перед камерой на съемочной площадке и повторяя заученный текст, до миллиметра следуя указке режиссера. Таким образом, у актера происходит трансформация из живого человека в говорящую голову. А несколько десятилетий назад говорили, что режиссер должен раствориться в актере, наполнить его мысли и чувства своим замыслом, найти правильные пути решения персонажа на сцене. Актер же, в свою очередь, подчиняясь воле режиссера, должен был осуществлять разбор и присвоение текста роли, искать верные выразительные средства для воплощения своего образа, причем не всегда соглашаясь с режиссером, предлагая свои варианты решения эпизодов, сцен, отстаивая свою правоту, а следовательно, правоту персонажа. В таком случае актер — творец, самостоятельная творческая единица в ансамбле, которым руководит режиссер. Автор статьи предлагает проанализировать, какое место отводится актеру в современном театре в процессе создания спектакля на примере комедии «На всякого мудреца довольно простоты» театра-студии «Галифе» Дома офицеров Самарского гарнизона.

В 2021 г. из стен Самарского государственного института культуры был выпущен актерский курс под руководством заслуженного артиста РФ, народного артиста Самарской области, доцента Ю.И. Долгих. Молодые талантливые юноши и девушки

представили на суд государственной комиссии 10 (!) дипломных спектаклей. Редкий случай для выпуска театрального вуза, не говоря уже о вузе культуры. Безусловно, это плодовитый и трудоспособный курс, студенческая команда, которую сформировали опытные профессиональные педагоги. Они развили у своих студентов вкус к хорошей драматургии и литературному материалу. Названия дипломных спектаклей говорят сами за себя: «Идиот. Сцены» по роману Ф.М. Достоевского «Идиот», «Полнолуние» по роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», «Поминальная молитва» Г. Горина по циклу рассказов Шолом-Алейхема — далеко не в каждом нынешнем профессиональном драматическом театре можно увидеть такой серьезный репертуар. Сегодня выпускники курса Ю.И. Долгих создали свой театральный коллектив при Доме офицеров Самарского гарнизона им. К.Е. Ворошилова — театр-студию «Галифе».

Автор статьи, художественный руководитель театра-студии «Галифе», выпускник курса Ю.И. Долгих, взяв на себя обязанности режиссера-постановщика (ныне обучается на заочном отделении Театрального института им. Б. Щукина по специальности «режиссура драмы»), решил провести эксперимент с восстановлением дипломного спектакля своего курса «Поминальная молитва». Проходя службу в Вооруженных силах Российской Федерации, находясь в наряде по Дому офицеров Самарского гарнизона, организации достаточно известной в области культуры, особенно в бывшем Приволжском военном округе, автор статьи предложил идею о восстановлении одного из дипломных спектаклей курса начальнику Дома офицеров. Руководитель организации одобрил инициативу, и началась работа над новой версией спектакля «Поминальная молитва» по пьесе Г. Горина.

После успешно состоявшейся премьеры спектакля при полных аншлагах (за два премьерных дня спектакль посетили 1,5 тыс. зрителей при заполняемости зала — 1 тыс. зрителей) коллектив актеров с режиссером-постановщиком решил продолжать творческую работу по принципу театральной студии: тренинги и репетиции в студии осуществляются в свободное время от основной работы артистов в стационарных театрах, показы спектаклей проходят 1–2 раза в месяц, в основном по понедельникам, так как понедельник — единственный выходной день артиста в профессиональном театре. Название для театра-студии придумали, исходя из своего нахождения в Гарнизонном Доме офицеров и, следовательно, принадлежности к Вооруженным силам Российской Федерации. Получилось ироничное и емкое — «Галифе».

В связи с тем, что любому театральному коллективу требуется руководитель, в данном случае автор статьи взял на себя его обязанности и функции, имея опыт руководства любительскими коллективами, а также пользуясь авторитетом единомышленников еще со студенческих лет. Так как художественный руководитель театра-студии «Галифе» на момент создания коллектива не имел режиссерского образования, а уже выступил в роли режиссера «Поминальной молитвы», акцент в работе был сделан не на ярких режиссерских находках, зачастую перекрывающих фигуру актера в современном театре, а на актерских работах.

После выпуска «Поминальной молитвы» следующей работой молодого коллектива стал спектакль «На всякого мудреца довольно простоты», посвященный 200-летию со дня рождения А.Н. Островского. Пьеса хороша тем, что каким бы ни было ее режиссерское решение, успех спектакля будет зависеть от ярких актерских работ. В комедии благодатная почва для создания интересных актерских характеров, так как автор колоритно выписывает своих персонажей. Также А.Н. Островский дает говорящие фамилии героям пьесы, таким образом подсказывая актерам, какие нюансы и детали в характере стоит сделать более выпуклыми: Глумов, Городулин, Крутицкий и т. д.

Созданию нового спектакля начало положил подробный разбор текста пьесы, потому что в драматическом театре главным выразителем действия является слово. В комедии А.Н. Островского «На всякого мудреца довольно простоты» русская речь — это главная героиня спектакля. Яркий национальный колорит, замоскворецкий акающий диалект, русские пословицы и поговорки — все это не используется в современной бытовой речи. Актеры постепенно присваивали текст А.Н. Островского. Прочтение его от раза к разу становилось более точным, проявлялась авторская мысль произведения.

Карьеризм — сквозная тема спектакля, которую определил коллектив актеров во главе с режиссером-постановщиком. Необходимо было обозначить ведущие темы и у персонажей. Вопрос определения основной темы роли всегда непрост. Как определить главную тему персонажа, когда у одного человека, как и у каждого из героев «Мудреца», присутствует несколько тем? Мы использовали тренинг Ю.Л. Альшица из сборника упражнений «45 вопросов к роли» на поиск ведущей темы персонажа. Он заключается в том, что исполнитель роли готовит отдельные карточки с каждой репликой своего персонажа и каждую из них кладет в стопку карточек, объединенных одной темой в зависимости от их наличия у персонажа. Какая из стопок карточек окажется больше, такой и будет основная тема, которой эти карточки объединены.

Примерно к пятой неделе застольного периода мы с актерами, разобрав текст пьесы, определив зерно персонажа и его ведущую тему, были готовы к радиоспектаклю. Следующий этап — выход на сценическую площадку.

Собственно говоря, мизансцены выстраивались этюдным методом: артисты предлагали свои варианты взаимодействия друг с другом на сцене, более точный рисунок мы фиксировали и повторяли на следующей репетиции. Режиссер отбирал необходимые приспособления и пристройки, а также уточнял интонационный рисунок. Несмотря на то, что интонирование в театре считается почти ругательным словом, хотя в середине прошлого века педагог школы-студии МХАТ Б.И. Вершилов занимался с более одаренными студентами именно интонированием, вычищать актерскую интонацию необходимо, чтобы более точно выразить авторскую мысль. Частая ошибка в том, что многие артисты подменяют речевую интонацию имитацией в речи.

Стоит отметить, что особое внимание уделялось пластическому рисунку каждого из персонажей. Приглашенным хореографом был поставлен танец, который задумывался режиссером-постановщиком как один из опорных моментов спектакля. Безусловно, работа над танцем требовала от исполнителей танцевальных навыков, которые они приобрели за годы обучения в театральной школе. На протяжении всего спектакля звучат песни и романсы в живом исполнении артистов, которым в работе над спектаклем необходимо было проявить и вокальную подготовку тоже.

Успех спектакля определяется зрительским откликом. Приводим в пример отзывы, полученные от зрителей после состоявшейся премьеры спектакля:

«Была на премьере, очень хорошее впечатление от игры молодых артистов. Потрясающий актерский ансамбль!» — поделилась Татьяна Радаева;

«Оставаясь все же на фундаменте театральных традиций русской театральной школы, спектакль был создан на понятном зрителю языке и помог ответить на вопросы, заданные всеми соавторами — писателем Островским, режиссером Бригадновым и талантливым актерским составом», — отметил Сергей Коробейников.

Проследив за процессом создания спектакля в современном театре, мы можем сделать вывод о том, что спектакль, созданный режиссером, вскрывающим смысл автора пьесы и дающим возможность актеру выйти на первый план — проявить свои профессиональные навыки в полной мере, таким образом делая его полноправным сотворцом, — вызывает отклик зрителя и по сей день. Но нельзя утверждать, что чисто режиссерский спектакль, где актер является лишь краской в большой палитре режиссера, оставляет современного зрителя равнодушным. Театр — искусство субъективное. Места хватит всем. А за каким театром будущее — актерским или режиссерским — время покажет.

Источники и литература

1. Studbooks.net [Электронный ресурс]. URL: https://studbooks.net/723149/kulturologiya/kratkaya_istoriya_rezhissury (дата обращения: 20.01.2024).
2. Ласкавая Е.В. Сценическая речь: метод. пособие. Москва: ВЦХТ, 2005.

Михайлов Виктор Николаевич
преподаватель театральных дисциплин Самарского областного училища культуры и искусств

Проблемы современного подхода в режиссуре авторских и народных сказок

Вопрос репертуара для детской аудитории в профессиональных театрах в настоящее время стоит очень остро. С этой же проблемой сталкиваются и любительские театральные коллективы. Одним из возможных способов решения данного вопроса является обращение к авторским и народным сказкам.

Сохранение и передача большого наследия в этой области литературы в современных реалиях стоит очень остро. Дети перестают читать, им становятся более интересными визуальные формы искусства. Здесь на первый план выходит искусство кино, у которого сейчас большие возможности в техническом плане оживить те реалии происходящего, о которых идет повествование в сказках. Советские фильмы-сказки, созданные в прошлом веке, у современных детей не завоевывают большой популярности в силу своей архаичности и несовершенства тех технических возможностей, которые были в руках режиссеров того периода. Мы знаем примеры не так давно прошедших премьерных показов сказок «Конек-горбунок» режиссера Олега Погодина, «По щучьему велению» Александра Войтинского, «Последний богатырь» Дмитрия Дьяченко. Художественные образы былинных богатырей, Ивана-дурака, царя и его дочери предстают перед глазами современных детей в новых красках и трактовках реалий сегодняшнего времени. Современные театры стараются не отставать от этого процесса, тем более что это является их прямой обязанностью, особенно театры кукол, в которых практически половина репертуара состоит из сказок. Возникает масса вопросов и различных точек зрения на подходы к решению материала, способу существования актера в данном виде творчества.

Народная сказка архаична в своей основе. Она выросла из мифов, где реальность переплетается с вымыслом. Филологи выделяют несколько видов сказок: бытовые, волшебные, богатырские сказки и сказки о животных. Волшебные сказки в своей основе связаны с древним обрядом инициации. В этих историях герой проходит путь от Ивана-дурака до Ивана-царевича, которому дано право жениться, создать семью и продолжить свой род. Он вызволяет свою любимую из царства мертвых, одолев Кощея Бессмертного.

Практически во всех волшебных сказках герой не проходит мимо избушки на курьих ножках, окруженной человеческими черепами. Это символический предметный образ, который стоит на границе мира живых и мира мертвых. В избушке живет Баба-яга. Всегда в сознании слушателей этот загадочный образ ощущается как отрицательный персонаж, которого все боятся. Но давайте внимательно рассмотрим поступки Бабы-яги и героя. Подойдя к избушке, он просит: «Избушка-избушка, встань по старому, как мать поставила: к лесу задом, ко мне передом» [1, с. 34]. Получается, что Баба-яга не ждала героя, не приглашала его, избушка стоит к нему спиной. Он по своей воле приходит к Бабе-яге. Она выспрашивает героя, зачем пожаловал, и тот в грубой форме отвечает: «Прежде чем меня спрашивать, ты бы меня накормила, напоила да в баньке выпарила, тогда бы и спрашивала». «Накормила она его, напоила, в бане выпарила и рассказал он, что ищет свою невесту, Василису Премудрую» [1, с. 34]. Баба-яга помогает герою, рассказав, как одолеть Кощея Бессмертного, и после этого он отправляется в царство мертвых. Получается, что Баба-яга — герой-помощник? Но почему же ее все боятся, особенно маленькие дети? Этот образ олицетворяет человека, который проводил обряд инициации. И встреча с Бабой-ягой могла закончиться абсолютно противоположным образом: герой мог умереть, вот почему вокруг избушки Бабы-яги разбросаны человеческие кости. Под просьбой героя накормить, напоить и выпарить в баньке подразумевается обряд посвящения — ритуальные истязания мальчиков через воду, огонь, боль и страдания. Пройдя их и оставшись в живых, герой получает добрый совет от Бабы-яги, которая открывает для него путь в царство мертвых. На протяжении всей сказки герой проходит множество испытаний: силовых и на проверку его мудрости и смекалки. В них герой доказывает свою готовность и сформированность как в физическом, так и в интеллектуальном плане для продолжения своего рода. «Сюжет и композиция волшебной сказки обусловлены родовым строем на той ступени его развития, представителем которой является человек» [2, с. 313].

В иносказательной форме в волшебных сказках даются основные законы миропорядка и человеческого рода. Жизнь современного человека не требует от него такого физического насилия, как это было в древности, чтобы доказать свое право жить во взрослом обществе. Но современный человек во время жизненного пути проходит те же стадии взросления, что и человек древности, только поменялись формы и методы, а цели остались те же. Как в таком случае мы должны работать со сказочным материалом, сохраняя его глубинный сакральный смысл и в то же время делая его сегодняшним и современным?

В своей книге «Посвящение в режиссуру» М.В. Сулимов [4] рассматривает два подхода в работе над спектаклем по сказке: классический и импровизационный. В основе классического подхода лежит инсценировка, которая подразумевает прямое сценическое переложение сказки. В данном случае режиссер вводит себя в четкие канонические рамки сказки. Во втором случае — импровизационном — материал решается этюдным методом. Создаются сочинения на основе сказки или по ее мотивам по принципу комедии дель арте, где есть фабула, разыгрывающаяся различными способами. Сцены могут меняться, но итог остается неизменным. Принцип игрового начала, который близок к стилистике народных сказок, наиболее удачен в поисках решения выбранной истории. Но в том или ином случае режиссеру-постановщику необходимо определиться с содержательной стороной сказки, ее актуальностью и современностью звучания. «Всякое подлинное произведение искусства в целом, равно как и каждый отдельный образ этого произведения, — это единство темы и идеи, т. е. конкретного и абстрактного, частного и общего, объективного и субъективного, единство предмета и того, что об этом предмете говорит автор» [3, с. 26].

Так, в работе над инсценировкой сюжета русской народной сказки «Гуси-лебеди» студенту необходимо было определиться с решением образа Бабы-яги и мотивацией ее поступков. В данном случае мы имели дело с классической историей, связанной с обрядом инициации. В начале сказочного сюжета девочка уходит с подружками водить хороводы, ей можно это делать, следовательно, подошел период ее замужества. В выбранной сказке обряд применяется не по отношению к мальчику, а по отношению к девочке и рассматривается вопрос о ее готовности стать будущей хозяйкой дома и хранительницей домашнего очага. Все испытания в сказке связаны со знанием основ ведения домашнего хозяйства. Если бы Машенька не смогла помочь печке, яблоньке, речке, а затем и мышке, не накормив ее, то, скорее всего, она не смогла бы и спасти братца. В финале истории девочка осознает и морально-нравственные принципы ответственности взрослых за младших и детей. Современная молодежь во многом сейчас безответственна, и эта тема актуальна сегодня.

Вернемся к центральному персонажу сказки — Бабе-яге. Студентом был придуман образ блогерши, которая ведет свой ютуб-канал кулинарного искусства и, чтобы повысить свой рей-

тинг и число подписчиков, решает рассказать о рецепте блюда с приготовлением Ивашки (маленького мальчика). Такая трактовка образа сохраняет сакральное значение сказки, но в то же время делает историю современной. Это диктует постановщику поиск внешних средств выразительности. Музыкальный ряд подбирается через современные мелодии рок-музыки и эстрадных песен. Народный хоровод, который исполняют девушки, был написан в жанре фолк, что является интересным синтезом фольклорной и современной музыки. Все эти решения также диктуют постановщику поиск художественного образа спектакля, в котором бы умело синтезировалась традиционность и современность. В художественном решении сказки студент отталкивается от народного театра скоморохов. Это передвижной уличный театр, в котором нет живописных полотен, театрального освещения, кулис и т. д. Следовательно, игровым пространством становится площадь улицы, и все предметы, которые человек использует в быту, могут пойти в оформление и реквизит. В этом случае метлы становятся и забором, и лесом, они же превращаются в ветки яблони, на которых размещены варежки и шапки, с виду напоминающие яблоки. Печка и речка организуются из платков, являющихся частью костюма исполнителей. Вместо ступы у Бабы-яги компьютерное кресло на колесах, на котором она катается по всей сцене, а блюдечко с наливным яблочком трансформируется в планшет. В основе художественного решения спектакля лежит игровая природа сказки. Возникает вопрос о способе существования актера в таком материале. Ответ диктуется всеми предыдущими поисками. Игровая природа, синтезирующая в себе архаику и современность, в поисках решения художественных выразительных средств диктует такое же существование и актеру. Скоморошья потеха, характеризующаяся не психологическим, а игровым началом в существовании актера, является ярким примером игрового театра представления.

Большой интерес среди зрителей и постановщиков вызывают и авторские сказки. Г. Х. Андерсен, братья Гримм, В. Гауф, А.Н. Толстой, С.Т. Аксаков, С. Маршак, С.Г. Писахов и многие другие писатели внесли большой вклад в развитие этого жанра. В работе над инсценировкой авторской сказки перед студентом стоит задача по сохранению авторского стиля. Это одна из важнейших задач, которая отличает художественный материал и выражается в его написании, неповторимости языка и ритмов. Выбирая авторскую сказку, постановщик также должен определиться с темой и современностью ее звучания. Для работы над инсценировкой студентом была выбрана сказка К.И. Чуковского «Федорино горе». Образ главной героини Федоры был выражен как пародия на современных жен олигархов, которые ничего не хотят и не умеют делать в домашнем хозяйстве. Федора занималась сохранением своей красоты и совсем забыла о домашней утвари. В основе режиссерского решения был положен суд над Федорой. Такое оригинальное видение требовало от исполнителей особой природы актерского существования, в основе которой лежала сатира на сегодняшнее судебное делопроизводство. В такой постановке вопроса сказка К.И. Чуковского, написанная в начале прошлого века, приобрела новые краски и акценты.

Интересным для рассмотрения примером работы над авторской сказкой может послужить разработка сказки С. Писахова «Морожены песни». Выбор был не случаен, так как поднимаемая автором тема торговли песнями, взаимопроникновение и слияние разных культур звучит очень актуально в настоящее время. В данной постановке перед студенткой стояла задача сохранения особого словесного орнамента северного языка, на котором разговаривают практически все герои сказок С. Писахова, и перевода описательного текста на драматургическую основу. Название сказки — «Морожены песни» — подсказало художественное решение внешних форм выразительности в виде снежинок — замороженных песен. Все действие сказки было организовано на трех сундуках, которые превращались и в лавки, и прорубь, в корабли и непосредственно сами сундуки, в которые прятались мороженые песни. Мотив вязания словесного орнамента был решен через клубки с пряжей разного цвета. Если слова были добрые, то клубок был ярко-голубого либо белого цвета. Если слова были грубые, то клубок брался красного цвета. Бело-голубая окраска, присутствовавшая и в цвете костюмов, декораций и реквизита, создавала ощущение морозности и белоснежности зимы. Русские сарафаны ведущих, выполненные в небесно-цветовой гамме, контрастировали с костюмами иностранцев, приехавших в Россию, темных майках с яркими пятнами-кляксами, местами порванными джинсами. Все это должно было работать на основную мысль сказки.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что народные и авторские сказки остаются неиссякаемым источником для вдохновения многих творческих людей. Главное найти интересное решение для их нового звучания.

Источники и литература

1. Русские волшебные сказки / сост. М.А. Булатов. Ленинград: Детская литература, 1984.
2. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Москва: Лабиринт, 2005.
3. Шестаков В.А. Постановка сказки: учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: СПбГИК, 2018.
4. Сулимов М.В. Посвящение в режиссуру. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2004.

Добросолец Ирина Игоревна

доцент кафедры театральной режиссуры СГИК

Креативные режиссерские приемы и акценты как способ сочинения спектакля

Весь XX в. русский театр был искусством интерпретации драматургии и литературных произведений, где режиссер должен был сделать литературный анализ произведения, проникнуть в замысел автора, создать идейно-тематический замысел будущего спектакля, провести действенный анализ произведения, определяя сквозное действие и сверхзадачу, сочинить форму будущего спектакля, прорабатывая ходы и приемы, художественные компоненты и акценты спектакля. Для этого режиссер вынужден был иметь яркое образное мышление, творческое воображение, чувство меры и вкуса.

На первом этапе работы режиссер выступает в качестве литератора. Он как можно подробнее изучает авторский текст, стараясь понять стилистику, авторскую манеру, найти те точки соприкосновения, идеи, которые хочет отразить в своем будущем спектакле. На следующем, втором этапе при театральном анализе режиссер определяет действенные линии, факты и события, переживания. На третьем этапе во время сочинения спектакля происходит слияние первых двух этапов, режиссер составляет художественный образ спектакля. Нахождение сценического образа, который был бы адекватен литературному, это и есть «перевод» литературы на язык театра. Если это происходит, значит найдено сценическое решение спектакля. Идею, решение, форму спектакля можно считать творческой, если определена новизна и уникальность решения, полезность и ценность, простота и точность решений, гармоничность и стройность композиции.

В большинстве случаев вся отечественная режиссура XX в. стремилась концентрироваться на литературном первоисточнике и подчиняться ему, тем самым становясь вторичным видом искусства. К концу XX в. режиссерское искусство испытывает кризис, становится ограниченным в толкованиях и интерпретациях, ему не хватает оригинальности в решениях и сочинительстве спектаклей. Но в первом десятилетии XXI в. в российском театре ситуация начинает меняться. Наступает эра постдраматического театра, который требует иных подходов в постановке, сочинении спектаклей. Современные режиссеры все чаще начинают утверждаться в авторском начале спектаклей, отрываться от литературной пер-

воосновы. Они все чаще занимают позицию драматурга, занимаясь сочинительством текста непосредственно на репетициях, здесь и сейчас, создавая собственную литературную структуру. Для таких российских режиссеров, как Ю. Бутусов, А. Жолдак, А. Могучий, Д. Крымов, К. Серебренников, К. Богомолов, Я. Тумина текст не является опорой. Так, П. Руднев, российский театровед, театральный критик, кандидат искусствоведения, осмысливая тенденцию отказа современного театра «обслуживать» литературу, приходит к выводу, что «постдраматический театр не берет готовую литературу на вооружение. Текст спектакля, замысел спектакля формируется всеми участниками творческого акта с нуля, одномоментно. Никто не находится по отношению к другому в состоянии „подрядчик — заказ"» [3]. Режиссеры все чаще не растолковывают и интерпретируют драматурга, писателя, а пытаются создать свои, собственные оригинальные пьесы, но при этом используют классических персонажей и сюжеты для усиления своего авторского «я». *Вмешательство режиссеров в литературное произведение на сегодняшний момент является одним из креативных приемов в сочинительстве спектакля.* Так режиссер утверждается в полноценном и единоличном авторстве в отношении созданного им спектакля. Для многих режиссеров литературный материал является лишь поводом для сочинения. Некоторые просто сокращают текст, отказываются от какой-то части персонажей, добавляют собственный текст (так называемый подстрочник), меняют место действия, вводят новых героев и т. д. В 2023 г. в Самарском академическом драматическом театре им. М. Горького в рамках проекта режиссер В. Данай в эскизе по роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин» исходное событие — знакомство Ленского и Онегина — перенес на кладбище.

Кризис современного звучания пьесы и осовременивания классики был еще в XX в., но трактовка современными режиссерами классических текстов приводит к поиску уникальных, иногда маргинальных смыслов в работе над классическим произведением, доводящих эти поиски до пошлости и патологии. Театроведы подобный прием назвали мистификацией. Определение данного термина дал профессор Института славистики Польской академии наук, искусствовед и литературовед Гражина Бобилевич: «Мистификация — это не столько цель, действие, направленное на конкретные произведения искусства, сколько определенная арт-стратегия, творческий метод, средство художественного выражения» [1].

К приемам мистификации можно отнести следующие методы: монтировка литературы разных эпох, сочетание несочетаемого, перемешивание культурных кодов, актуализация классических произведений приметами современной жизни. Работая с текстом автора, режиссер, пользуясь мистификацией, должен применять ее как стратегию в решении спектакля, при этом не подражая и не пародируя авторский первоисточник. Хотя не всегда это получается у режиссеров. Хотелось бы, чтобы в афишах спектаклей отмечалось, что спектакль сделан по *мотивам* того или иного произведения… Это будет корректно по отношению к автору. Тогда режиссер постдраматического театра будет не пересказывать, не издеваться над текстом автора, а передавать свои эмоции, ощущения и впечатления от соприкосновения с этой литературой.

Виктор Вилисов, театральный критик и блогер, рассматривая основные свойства постдраматического театра в отношении литературы в книге «Нас всех тошнит: как театр стал современным, а мы этого не заметили», приходит к выводу, что, «напитываясь перформативными практиками, театр адаптирует его основные методы: деконструкция смысла, обращение к самому себе и тематизация самого себя, выворачивание наружу внутренних механизмов своей работы, сдвиг от игры/актерства (acting) к исполнению (performing), критика репрезентации и иллюзии, проблематизация базовой структуры субъективности, выбор нетеатральных мест для показа спектакля, участие в представлениях больных и покалеченных, страдающих ожирением или анорексией людей, разные формы насилия перформеров над собственным телом прямо в рамках спектакля» [2, с. 63–64].

Можно отметить следующие креативные приемы и акценты, которые сейчас используются в сочинительстве спектакля:

1. Деконструирование текста автора, например разрушение строки стихотворной драматургии, использование приема неоднократного повтора одних и тех же реплик, смещение смысловых опор авторского текста.
2. Ввод в спектакль действующих лиц, отсутствующих в тексте-первоисточнике. Например, в эскизе по роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин» режиссер ввел таких действующих лиц, как следователь, полицейский, офисные крысы и т. д.
3. Некоторые режиссеры нивелируют разницу в гендерной принадлежности при распределении ролей из пьес (актеры и актрисы в равной степени в спектакле исполняют как женские, так и мужские роли).
4. Нарушение стилистического единства в выборе музыкальных средств (например, соединение классических музыкальных произведений с современным приемом создания музыки (битбокс), приемы электронного искажения человеческого голоса — от простого увеличения громкости звучания до превращения его в киберзвук).
5. Осовременивание костюмов (например, персонажи античной драматургии играют в шинелях XX в. и т. д.).
6. Использование в классической драматургии современных гаджетов (например, в вышеназванном эскизе Татьяна писала письмо Онегину по сотовому телефону).
7. Подмена места и времени действия и т.д.
8. Смешение в одном спектакле нескольких жанров.
9. Применение синтеза различных форм и видов искусства (пластика, слово, музыка, видео и т. д.).

Делая выводы по данной теме, хочется, чтобы все креативные приемы и акценты, которые используют современные режиссеры в процессе сочинения спектакля, не теряли чувства меры, не впадали в пошлость и патологию, чтобы искусство оставалось искусством.

Источники и литература

1. Бобилевич Г. Арт-мистификация в пространстве мировой культуры XX–XXI веков [Электронный ресурс]. URL: https://inslav.ru/sites/default/files/2018-document-bobilewicz.pdf (дата обращения: 20.01.2024).
2. Вилисов В. Нас всех тошнит: как театр стал современным, а мы этого не заметили. Москва: АСТ, 2019.
3. Руднев П. Кризис интерпретации в театре [Электронный ресурс]. URL: http://www.teatral-online.ru/news/12595/ (дата обращения: 20.01.2024).
4. Прокопова Н.Л., Крылов И.А. Режиссерские стратегии в постдраматическом театре: спектакль-мистификация // Вестник КемГИ К. 2019. С. 22–31.

Петров Виктор Владимирович
доцент, профессор кафедры театральной режиссуры СГИК

Заварницына Наталья Михайловна
кандидат филологических наук, декан театрального факультета СГИК

Креативность инклюзивного театра и социализация личности

Сценическое творчество в силу своего жизненного правдоподобия, актуальности и узнаваемости реальных животрепещущих проблем с течением времени утверждается как наиболее действенный и продуктивный процесс формирования и реализации творческого потенциала человека. Все другие виды искусства в сравнении с театром двигаются от реальной жизни к ее обобщению в формах художественной условности, метафизики метафоры и семиотики ее частностей. Даже современная литература

настолько далеко ушла в дебри философских и концептуальных инсинуаций, что перестала теребить и цеплять душу человека.

Креативность спектакля как произведения сценического искусства осуществляется только тогда, когда происходит живой, трепетный и нередко нервный контакт сцены и зрительного зала. Эта уникальная сиюминутность пространственно-временного художественного и в то же время жизненного процесса единения людей по обе стороны *зеркала сцены* исключительная прерогатива театрального искусства.

«Театр сегодня оказался в привилегированном положении — ни одно другое искусство не обладает одновременно таким арсеналом непосредственных контактов со зрителем. Именно театру доступны диалог с ним, влияние на него, сближение с ним. Сегодня это один из самых актуальных коммуникативных инструментов. А значит, театр в большей степени, чем какое-либо другое искусство, может претендовать на то, чтобы стать механизмом улучшения общества» [1, с. 161]. Эти и иные уникальные специфические особенности сценического искусства являются тем, что формирует креативную парадигму театрального искусства, а в театральном творчестве определяет его сущностную повседневную реальность и неистребимость участия и *со-участия* в коллективном сценическом процессе. Это присутствует в профессиональном театре, живет и властвует в любительском театре, но спасает, возрождает к полноценной жизни, уносит в восторг вдохновения и глубочайшего человеческого единения *в инклюзивном, или, как его называют сами творцы, особом театре*.

Участники и публика инклюзивного театра — это особое сообщество, которое трудно понять и верно оценить обычному человеку. Только соприкоснувшись, что называется, *на кухне, изнутри*, пройдя с этими удивительными людьми этапы репетиций и совершив неимоверный подвижнический труд, можно понять, что происходит обыкновенное чудо. Эти люди, благодаря театру и его неистребимой жизнеспособности, обретают веру и становятся счастливее обычных людей, активно социализируются в полноценную творческую жизнь [2].

Когда мы пытаемся осознанно оценить неповторимость и возможности инклюзивного театра, то становится очевидным тот факт, что в этом виде театра во многом другие критерии оценки художественности произведения — спектакля. Также очевидно, что цели и задачи инклюзивного сценического творчества несколько иные, чем в театре как таковом. Часто непредсказуемые, неожиданные как в своем режиссерском решении, так и в актерском исполнении спектакли инклюзивного театра *могут быть* на высочайшем художественном уровне. В пример можно привести спектакль «ВераЯареВ» театра танца Владимира Лопаева из Иркутска. Эта удивительно нежная и в то же время мужественная история любви к человеку и веры в жизнь покорила всех на III Всероссийском парафестивале «Театр — территория равных возможностей» (Самара, 2022 г.). На этом же фестивале профессиональный театр «Недослов» (руководитель Сергей Бидный) потряс всех музыкально-пластическим спектаклем, где звучат до боли знакомые песни о войне. Поют их неслышащие актеры — выпускники единственной в мире Российской государственной специализированной академии искусств (РГСАИ). Потрясающая пластика, энергетика, эмоциональная наполненность и заразительность. Зрительный зал тогда взорвался в овациях от чувства восторга и единения со сценой. Также отметим спектакль «Я кто…» театральной студии «Инклюзион. Школа. Курган» (г. Курган), поставленный А.Б. Афониным. В спектакле участвуют, а вернее проводят перформативное исследование актеры студии «Инклюзион» и группа интегрированного театра «Круг II». Изумительная история познания самого себя через другого. Почему эти спектакли потрясают и покоряют зрительный зал? Потому что они наполнены верой, искренностью и талантом «особых» актеров. Потому что инклюзивный театр способен не просто формировать, развивать и реализовывать творческий потенциал личности, но и превращать так называемые *ограничения возможностей здоровья* в выразительные средства спектакля.

Другой взгляд на рассматриваемую проблему переводит нас из творческой в психологическую плоскость. Спектакли, которые с художественной точки зрения нельзя было назвать совершенными, были не менее заразительными и принимаемыми зрителем, чем первые. Здесь реализация творческих потребностей и возможностей особых актеров не связана с достижением уровня искусства. Главная цель была, возможно, более терапевтическая, сцена превращалась в территорию арт-терапии, хотя акцент на этом не делался. Люди, играющие роли на сцене, наслаждались творчеством. Искренняя вера артистов в предлагаемые обстоятельства русской сказки или современной истории о проблемах «отцов и детей», или даже в заурядные ситуации примитивных сюжетов откровенно слабого драматургического материала вызывала в зрителях сочувствие, участие и желание помочь. Потому что особые исполнители своей искренностью, спонтанной импровизацией и глубоким переживанием самых простых чувств не играли на сцене, как артисты в *хорошо сколоченном спектакле*, а по-настоящему проживали даже самые нелепые и надуманные события. И именно эти качества актеров инклюзивного театра позволяли по максимуму погрузиться в действенный сценический процесс, прожить его и вызвать сочувствие зрителей.

Актер инклюзивного театра всегда подсознательно ищет способы отвлечения от того, от чего избавиться невозможно. Театр — один из таких способов, причем, на наш взгляд, наиболее эффективный. Креативность этого вида творчества заключается в попытках сделать свою «особость» приемлемой для постановки того или иного спектакля. А что еще более изумительно раскрывает эту «особость», как актерские выразительные средства? Именно театр позволяет человеку уйти на время в другую жизнь, возможно, более яркую, разнообразную и полноценную. Именно театр дает возможность перевоплотиться в другого человека — необычного или обыкновенного, волшебника или героя, странного или заурядного, но во всех случаях нормального. Это создает иллюзии, которые позволяют поверить в лучшее, а главное, ощутить радость творчества и полноценность жизни.

IV Всероссийский парафестиваль «Театр — территория равных возможностей», прошедший с большим успехом 20–22 августа 2023 г. в Самаре, показал, что инклюзивный театр развивается и укрепляет свои художественные позиции в области креативного, зрелищного, самодостаточного, самобытного и чаще всего невербального представления. Наиболее интересные и эмоционально заразительные спектакли — «Игра в жемчуг» интегрированного театра «Круг II» (г. Москва, режиссер Татьяна Коновалова), «НормальНо» творческой инклюзивной студии «Э-моция» (г. Казань, режиссер Неля Суркина), «Странники» театральной студии «ИнклюзиON» (г. Москва, режиссер Лариса Никитина), «Внутри: яблоко Магритта» театра-студии «Пространство любви» (г. Пермь, режиссеры Валерий Усов, Кирилл Шипигузов), «Семь чудес Курая» инклюзивной театральной студии «Без маски» (г. Уфа, режиссер Айгуль Атаева), театральная фантазия «Видим ли мы крылья свои?» студии «Инклюзион. Школа. Курган» (г. Курган, режиссер Наталья Плеханова) — это оригинальные сценические сочинения, направленные на зрелищную выразительность мысли. Слово в этих представлениях или вовсе отсутствует, или звучит в фонограмме, или является вспомогательным средством, подтверждающим мизансценическое, пластическое, пространственное решение спектакля. Такое постдраматическое направление в инклюзивном театральном творчестве оправдано искренним стремлением авторов спектакля и исполнителей выразить сугубо свое, непохожее на стереотипное понимание и видение современной действительности, которое становится достоянием и ценным смысловым обретением обычных, неинклюзивных людей.

Полномасштабные или камерные представления инклюзивного театра, созданные на основе литературных произведений или фольклорного материала, также являются результатом режиссерского, а иногда и коллективного сочинительства, выраженного, прежде всего, в пластических, психофизических и предметных средствах актерского мастерства и режиссуры. Сочиненные

режиссерами инклюзивных коллективов спектакли либо по своим сценариям, либо на основе оригинальных версий того или иного художественного первоисточника, нередко являющегося лишь внешним поводом, толчком для фантазии постановщика, располагаются в диапазоне от примитивных, простых житейских историй до метафорических, условных и многоплановых музыкально-пластических представлений. Главное достоинство таких сценических опытов в том, что каждый зритель по-своему может понимать смысл и испытывать личностное эмоциональное потрясение при восприятии увиденного. Здесь определенно есть чему поучиться и что взять на вооружение *обычным профессиональным и любительским театрам.*

Таким образом, креативность инклюзивного театра дает возможность не только почувствовать полноту и радость жизни, не только вовлечь человека в позитивный творческий процесс, но и сформировать, развить и реализовать на сцене творческий потенциал личности, социализироваться. А на наш взгляд важнее всего, что особый театр помогает ощутить себя как творческую личность, дает возможность почувствовать духовное единение с людьми и ощутить свою идентичность, способен зародить веру в себя и подарить человеку счастье человеческого общения.

Источники и литература

1. Перетрухина К.С. Нужный театр. Манифест художника // Театр. 2016. № 24–25. С. 161.

2. Петров В.В., Заварницына Н.М. Инклюзивный театр и его роль в социокультурном пространстве (к проблеме специфики и художественного языка) // Сфера культуры. 2022. № 4 (10). С. 55-67.

3. Брусникин Д.В. Инклюзивная «Чайка» // Театр. 2016. № 24–25. С. 136.

4. Афонин А.Б., Осипова Е.А., Аксенова Е. И., Дроздова Е. А. Теория и практика «особого театра». Москва: Городец, 2022.

Евтух Василий Сергеевич
главный режиссер частного драматического камерного театра «Лицом к лицу» (г. Самара)

Трансформации образования и театра: креативность и инновации на пути к интеграции

Объектом исследования данной статьи станут трансформации в театральном образовании, которые мы наблюдаем, ощущаем на себе и применяем в ежедневной работе с артистом, зрителем, спектаклем. Предметом же нашей статьи являются те инновации и креативные подходы, которые дают творческий результат и становятся частью современного образовательного креативного пространства.

Одним из основных принципов театрального образования является активная практика. Роль игры и импровизации помогает развить воображение, способность к анализу и коммуникативные навыки студентов. Постоянно меняющаяся театральная ситуация предполагает быструю адаптацию и способность мыслить творчески, что вносит долю неожиданности и оригинальности в образовательный процесс. Кроме того, интеграция современных технологий и игровых практик в театральное образование расширяет кругозор студентов, предлагая им исследовать различные культуры, исторические периоды и социальные проблемы через призму театрального искусства.

Автору статьи как руководителю частного драматического камерного театра «Лицом к лицу» (г. Самара) периодически необходимо вникать в ситуации, связанные с театральным образованием и теми инновационными практиками, которые сейчас внедряются и используются в обучении. Понимание этих процессов напрямую связано с работой театра «Лицом к лицу». Потому что сегодняшние студенты театральных вузов и ссузов через время могут стать артистами и режиссерами театра. Побочный эффект от подобного погружения — сохранение актуальности репертуара, поиск инновационных выразительных средств при постановке спектакля. Это косвенно влияет и на процессы взаимодействия со зрителем, способов общения с ним, выстраивание диалога с сегодняшним, как это модно говорить, потребителем театрального продукта.

Креативность — творческий потенциал личности, способность находить нестандартные решения проблем, создавать новые идеи, концепции, произведения искусства [1]. В современном мире, где образовательные системы стремятся быть более гибкими и открытыми, в театральном образовании играет особую роль формирование креативного мышления и инновационного подхода у будущих артистов и режиссеров.

Умение высказаться, найти средство выражения режиссерского замысла, решение спектакля, построение актерского образа роли, работающие на раскрытие сверхзадачи, ставит трудную, но интересную задачу перед исполнителем и автором спектакля. Мы уже привыкли отчасти к иммерсивным спектаклям, спектаклям-променадам, читкам-эскизам спектаклей [2, с. 43], вербатим-театру и др. Видеопроекцией на экран декораций и взаимодействием с экранной проекцией уже мало кого удивишь.

Многие режиссеры в современном театре находят и применяют свои инновационные решения в процессе постановки. Так, «Театр Talk» (г. Магнитогорск) в своем спектакле «Взаимодействие» (режиссер А. Кохан) нашел интересный формат — обычные посетители ресторана или кафе могут стать участниками спектакля. Диалог мужчины и женщины записан в аудиоформате и звучит в наушниках. Аудиотрек помимо реплик, авторского текста сопровождается еще и заданиями аудиорежиссера. Например, взять один из предметов на столе, неким образом с ним повзаимодействовать, сказать определенную реплику сидящему напротив партнеру и др. Примечательно в этом спектакле то, что у каждого участника спектакля в записи звучит только его часть. Реакция рождается здесь и сейчас. А это тот эффект, который и создает живой театр.

Современные технологии играют важную роль в инновациях театрального образования. Мы можем наблюдать активное использование виртуальной реальности для создания интерактивных симуляций или создание цифровых площадок для коллективного творчества и общения. Подобным примером инноваций в искусстве является использование расширенной реальности (AR). С помощью уже привычных мобильных устройств или специальных очков зрители видят добавленные цифровые элементы, которые взаимодействуют с реальным миром. Артист и режиссер входят в иную фазу взаимоотношений со зрителем, они становятся проводником-технологом к новым ощущениям и мыслям зрителя. Это создает новые возможности для восприятия искусства и позволяет художникам представить свои идеи с помощью цифровых средств. Подобные инструменты позволяют будущим режиссерам и актерам взаимодействовать с материалами на новом уровне, что стимулирует их интерес к учебному процессу.

Важно отметить, что есть определенная грань, невидимая, едва ощутимая, когда артист и режиссер, да и в целом театр увлекаются креативностью решений ради самих решений и ставят перед собой задачу удивить зрителя, развлечь его, использовать ту или иную технологию или «креативную придумку» просто ради того, чтобы это стало фишкой спектакля. Такие примеры на современной театральной сцене, увы, не редкость. Нет смысла их конкретизировать.

Наша задача как практиков научиться отличать желание режиссера, артиста и театра выделиться приемом от творческой задачи раскрытия авторского замысла через поиск креативных и инновационных решений самим и научить этому студентов, будущих специалистов. Таким образом, при правильной организации и применении инновационных процессов именно театр является и в дальнейшем может стать зримой отправной точкой в диалоге современного художника со зрителем. Быть средством интеграции креативов, смыслов в театральный язык и культуру.

Перспективы театрального образования включают также активную интеграцию с другими областями знаний. Например, сочетание театра и науки может быть использовано для популяризации научных исследований и проявления их визуально. Также возможна интеграция с социальными науками, в рамках которых студенты могут экспериментировать с созданием персонажей и исследованием различных социальных ситуаций. Одним из способов интеграции креативных идей в театральное образование может стать развитие сотрудничества между театральными и образовательными учреждениями. Творческие лаборатории, мастер-классы и совместные проекты могут сделать обучение театральными методами доступным для широкой аудитории и предоставить возможность студентам получить не только академическую, но и практическую подготовку.

В заключение отметим, что современное театральное образование представляет собой ценный инструмент для развития креативности и инноваций у студентов, режиссеров и актеров. Комбинация активной практики, использования современных технологий и интеграции с другими областями знаний позволит создавать образовательные среды, в которых будущие специалисты смогут развивать свой потенциал, мышление и умения нестандартно и творчески применять их при решении образовательных и художественных задач. Актуализация театрального образования также является ключевым фактором в формировании гибкого, креативного и инновационного образования в целом, а результат в перспективе мы сможем наблюдать на театральных подмостках нашей страны.

Источники и литература

1. Иванченко Г.В., Леонтьев Д.А. Креативность [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия (2016). URL: https://old.bigenc.ru/psychology/text/2108401 (дата обращения: 21.01.24).

2. Сизова М.И. Читка: от театрального формата к отдельному драматургическому жанру «текст для исполнения» // Сфера культуры. 2021. № 4 (6). С. 43-50.

РАЗДЕЛ 9. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Сигал Ирина Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры вокального искусства СГИК

Интерпретации оперных арий на основе литературных произведений в обучении вокалистов

Главная задача вокальной педагогики — применять и обобщать различные практики и методики для постановки голоса будущих вокалистов [12, с. 431]. Музыка и занятия вокалом, в частности, воздействуют на эстетическую культуру исполнителя, а также развивают художественный вкус [11, с. 232]. Вокальный педагог — не идеал или единственно верный пример, к которому обучающийся должен слепо стремиться, подражая ему. Преподаватель вокала — это наставник, помогающий творческой личности раскрыться в полной мере [14]. В начале профессионального становления вокалиста педагог помогает изучить тонкости музыкального искусства [1, с. 11]. Мы согласны с Е.М. Барвинской, что ключевые навыки для профессионального развития будущего певца — это работа с голосом на уровне вокальных и речевых характеристик, групповое и индивидуальное исполнение, гигиена голоса [2]. Немаловажными становятся упражнения на дыхание и артикуляцию [10]. Занятия вокальным искусством в условиях профессионального образования предполагают синтез как сугубо исполнительских, так и художественных аспектов. Учебно-исполнительский процесс строится на основе определенного набора музыкальных произведений. Вокалисты, нацеленные на техническую составляющую исполнения во время занятий, редко обращают внимание на драматургию произведения, что приводит к механическому, безэмоциональному пению вне персонажа и предлагаемых обстоятельств. В этом случае вокальному педагогу могут помочь упражнения из театральных методов обучения будущих дирижеров и специалистов хорового искусства [3; 7], педагогов музыки [5; 6; 9]. О.Г. Ланщикова и О.Ю. Соловьянова предлагают авторские системы творческого развития будущих певцов на основе актерского искусства [8] и «образной вокализации» [13, с. 17]. Отдельным вопросом в подготовке профессиональных вокалистов является работа с интерпретациями оперных арий, основанных на литературных произведениях. Творения А.С. Пушкина легли в основу многих знаменитых опер отечественных композиторов, что помогает на занятиях с вокалистами не только изучать музыкальную природу арий, но и глубже проникать в литературные произведения. Творческие задания с привлечением актерских упражнений способствуют проработке отдельных арий из «Пиковой дамы» и «Евгения Онегина» П.И. Чайковского, «Бориса Годунова» М.П. Мусоргского, «Руслана и Людмилы» М.И. Глинки. Повесть Н.С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда» вдохновила Д.Д. Шостаковича на создание одноименной оперы (во второй редакции — «Катерина Измайлова»). Жизненные перипетии главных и второстепенных персонажей этой оперы раскрываются по-новому, если во время ее изучения будущим вокалистам предлагать не чисто вокальные упражнения, а задания с уклоном в театрализацию или драматизацию. Оперы зарубежных композиторов, в основу которых легли известные трагедии, новеллы, романы, также представляют интерес при обучении будущих вокалистов. Помимо музыкальной составляющей исполнителям необходимо учитывать не только разнообразие литературных жанров оригинальных произведений и их структуру, но и переводы на русский язык. Например, опера Дж. Верди «Отелло», основанная на одноименном труде У. Шекспира, может подвергаться различным интерпретациям в зависимости от того, с чем работает исполнитель при подготовке арий. Либретто на итальянском языке, вдохновленное англоязычным произведением, совершенно по-другому раскрывается в русскоязычной трактовке, что может быть взято в качестве опоры для интерпретаций в аудитории. То же самое можно сказать про еще одну оперу Дж. Верди «Травиата», в основу которой легло произведение А. Дюма-сына «Дама с камелиями».

Будущие вокалисты тренируются интерпретировать музыкальные произведения, обращая внимание не только на оригинальные сюжетные линии, написанные на французском языке, но и на перевод партий и либретто с итальянского языка на занятиях по иностранному языку. В данном случае педагогу помогает знакомство обучающихся с двуязычными вспомогательными материалами и работа со словарем. В качестве примера упражнений для интерпретаций предложим работу с переводами L'amour est un oiseau rebelle (дословно: «Любовь — мятежная птица») из либретто к опере «Кармен» Дж. Бизе, основанной на одноименной новелле П. Мериме. В доступе имеются несколько вариантов текстов перевода (Г.А. Лишина (издание «Собрание либретто Императорских театров», 1878 г.), А.А. Горчаковой (перевод 1886 г.) [16], С.В. Рожновского [4], И.А. Ковина [15], Ю Г. Димитрина [16]) (рис. 1).

В самом начале знакомства с ариями обучающимся предлагается полихудожественное задание — изучить картины каких-либо художников и найти, что общего в них со строчками из разных переводов музыкального номера. Так, для работы с переводами «Кармен» были выбраны картины В.В. Кандинского, метафорично связанные с музыкальными терминами либо в названии, либо в образной составляющей: «Двойной аккорд», «Импровизация 10», «Последовательность».

"Кармен". Либретто.
СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТАБЛИЦА ПЕРЕВОДОВ.

Публикуемый здесь материал – разные переводы текстов шести наиболее известных номеров оперы "Кармен" – лишь часть некой полной "Сопоставительной таблицы переводов", включающей в себя весь текст либретто оперы. Однако, и в неполном виде часть эта – прообраз той, неизвестной пока теоретикам и практикам музыкального театра разновидности изданий, которую можно определить как "Свод переводов".

Собирательный, а не избирательный принцип "свода переводов" основан на очевидной невозможности "одного, единственно верного" перевода. Нужны многие переводы одного и того же текста либретто, чтобы "окружить смысл и не дать ему ускользнуть" (выражение А. Лободанова). Публикуемая "Таблица" стремится выполнить эту задачу, позволяя видеть каждый вариант перевода в его целостности (по вертикали) и образуя (по горизонтали) коллекцию переводов каждого публикуемого в ней номера: Хабанеры, Сегедильи, Цыганской песни, Куплетов Тореадора, Песни о цветке и Сцены гадания.

Таблица дает представление об исторически меняющихся принципах вокального перевода, о стилях, методах работы, находках и заблуждениях переводчиков прошлого, помогает оценить вклад каждого. Например, вариант И.Ковина интересен тем, что принципиально не использует устоявшиеся на русской сцене переводческие формулы, перевод Ф.Рожновского ставит во главу угла близость переводного текста оригиналу, принципом же Ю.Димитрина становится литературно-поэтическая образность, органичность, действенность поющегося текста. Таблица высвечивает и некоторые истоки давних переводческих ошибок (например, в самом первом переводе либретто "Кармен" имя главного героя, переведённое как "Хозе" вместо "Жозе", укоренилось в традиции восприятия русскоязычной "Кармен" скорее всего навечно).

Есть все основания полагать, что впервые публикуемая здесь "Сопоставительная таблица..." не только обратит на себя внимание либреттологии (науки о словесном компоненте музыкального произведения), но и окажется полезной в освоении литераторами мастерства эквиритмического перевода.

Г. Ганзбург

Рис. 1

Абстрактная живопись, в отличие от реалистичной, позволяет будущим вокалистам не придерживаться в интерпретациях определенного сюжета, изображенного на картине, а раскрывать фантазию в собственных трактовках, что служит стимулом для дальнейших интерпретаций при освоении музыкального материала. Визуализация аудиального и исполнительского опыта будущих певцов помогает сформировать объемность передаваемого ими образа. Нетривиальные, глубокие сочетания геометрических фигур и цветового решения данных живописных произведений мотивируют обучающихся на поиск собственных исполнительских решений. Это позволяет им не стремиться копировать пример педагога, а добавлять в исполнение собственные живые эмоции и интерпретации. Вначале обучающиеся обменивались общими впечатлениями и искали схожие элементы с сюжетом оперы и с картиной «Двойной аккорд» (рис. 2) в целом.



Рис. 2

Далее они брали фрагменты переводов и, работая в командах, обсуждали схожие элементы картины и текстов. Фрагменты или фигуры живописной работы, учтенные в беседе, обводились кружочком. Ответы фиксировались на отдельном листе бумаги и складывались в конверт. Его можно было открывать только по завершении задания. Затем команды менялись местами и продолжали обсуждение, обращая внимание на элементы картины, оставшиеся вне поля зрения после работы предыдущей команды. Эти элементы картины также обводились кружочком, а ответы на отдельном листе бумаги вкладывались в конверт. Третья смена команд предполагала новую работу с оставшимися неизученными символами на картине, и по истечении времени обучающиеся могли открыть конверт и ознакомиться с трактовками, сделанными другими командами. Завершающее задание этого этапа — подготовка исполнения арии по «символьным партитурам», с учетом всех идей, указанных одногруппниками, и сравнение вокальных интерпретаций на их основе.

Следующая картина В.В. Кандинского, «Импровизация 10» (рис. 3), помогала обучающимся с другим фрагментом арии.

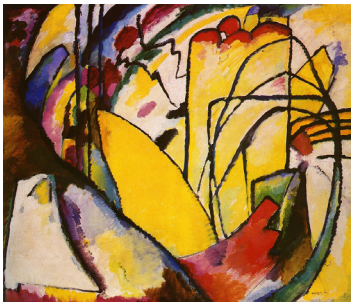


Рис. 3

На первый взгляд, изображающая хаотично расположенные и невзаимосвязанные элементы живописная работа стала открытием истинных чувств персонажей оперы.

Наиболее живой интерес вызвала картина «Последовательность» (рис. 4).



Рис. 4

В ней будущие певцы единодушно заметили очертания нотного стана и расположенных на нем нот. Одна из групп обучающихся предложила сделать параллельные нотные листы, которые бы сопровождались фрагментами из этой картины, так как вокалисту было бы легче ориентироваться в передаваемых образах. Некоторые обучающиеся увлеклись сопоставлением цвета и формы изображенных на них фигур и возможной высоты звука, которые они передают. Это, в свою очередь, вдохновило на беседу об экспериментах в области музыки. Обучающиеся вспомнили русского композитора А.Н. Скрябина, одного из главных символистов XIX–XX вв., предложившего термин «цветомузыка». Его произведения на стыке предромантизма и авангарда привлекали внимание своей импульсивностью. Композитору нравились образы пламени или огня, что было также отмечено одним из обучающихся как связующее звено между живописью В.В. Кандинского и упоминанием огня как метафоры любви в переводе либретто «Кармен» Ю.Г. Димитрина. Музыкальная точность, упорядоченность экспериментальных работ А.Н. Скрябина прослеживается в повторяющихся фигурах и образах на картине «Последовательность».

Таким образом, упражнение «Найди общее» позволило обучающимся не только сосредоточиться на определенных фрагментах оперы, но и привлечь для ее изучения и интерпретаций другие знания, расширяющие кругозор исполнителя. Кроме того, некоторые наиболее технически продвинутые участники команд попробовали превратить тексты переводов в рисунки в стиле Кандинского при помощи приложения на базе нейросети «Кандинский 2.0», а также превратить получившиеся картины в музыку уже в другом приложении для аудиовизуализации.

Далее следует задание на текстовые интерпретации переводов либретто. Первое из них — заменить существительные в переводе отрывка арии синонимами и передать другой команде для дальнейшей работы. Следующая команда заменяет прилагательные антонимами и передает третьей команде для исполнения. Обучающиеся третьей мини-группы определяют, насколько новые слова вписываются в оригинальный ритмический рисунок произведения и стараются его сохранить. Балансирование на уровне контрастных и близких к оригинальной трактовке образов помогает обогатить исполнительскую фантазию и произносительные навыки будущих певцов. Подобно театральным актерам, вокалисты, работая с противоположными по значению словами, глубже познают подтекст и истинные мысли персонажа, которые он может заведомо прикрывать другими репликами. Опера «Кармен» описывает страстные чувства и круговорот событий из жизни молодой цыганки, сержанта, тореадора и его невесты. Бурная энергия их мыслей и поступков не может быть передана сугубо вокальным инструментарием, поэтому данное задание помогает обучающимся передать насыщенную эмоциями историю персонажей. Затем следует задание, предполагающее большее физическое вовлечение исполнителей, — передать пантомимой глаголы из строчки одного из переводов, чтобы другие команды смогли отгадать ее и исполнить хором. Среди найденных глаголов были: *порхать, прощать, забывать, примчаться, умчаться, пробовать, очаровывать, любить, беречься, ждать, спешить, плакать, кружить, возвращаться, приглашать, связать, отворачиваться* и т. д. В этот момент обучающиеся могут проживать телом отдельные элементы арии и фиксировать наиболее яркие образы в памяти.

На заключительном этапе работы с интерпретациями обучающиеся, объединившись в новые мини-группы или пары, получают разные фрагменты одного текста какого-либо перевода либретто «Кармен». Задача исполнителей — зарисовать картинку, передающую смысл каждой строчки предлагаемого кусочка текста. Далее команды обмениваются рисунками и выделяют на них один основной элемент среди всех отображенных на листе бумаги. Поменявшись зарисовками, команды поочередно исполняют фрагменты арии, вкладывая в исполнение образность, указанную для них другими обучающимися. Фокус внимания исполнителей, соответственно, будет тем словообразом, которое для них выделили другие участники. Далее обучающиеся работают в подобном ключе над каждым вариантом перевода арий из либретто.

Развитие профессионального уровня исполнительского мастерства помогает вокалисту передавать со сцены различные оттенки эмоций персонажа. Природные голосовые и актерские данные будущего академического певца не могут оставаться на том же уровне и должны поддерживаться и укрепляться различными упражнениями. Использование на занятиях по вокалу различных упражнений из арсенала подготовки других деятелей искусства помогает обеспечить полноценное становление творческой личности обучающегося, а педагогу раскрыть потенциал мастера-наставника.

Источники и литература

1. Арчажникова Л. Г. Профессия — учитель музыки. Москва: Просвещение, 1984.
2. Барвинская Е.М. Педагогические условия формирования вокального мастерства учителя музыки: дис. … канд. пед. наук. Москва, 2009.
3. Березкина Е.Н. Педагогические условия формирования экспрессивного поведения будущего дирижера методами театральной педагогики: автореф. дис. … канд. пед. наук. Воронеж, 2010.
4. Бизе Ж. Кармен. Опера в 4-х действиях. Либретто А. Мельяк, Л. Галеви по одноименной новелле П. Мериме. Переложение для пения с фортепиано [Клавир]. Москва: Музыка, 1973.
5. Гарипова Г.А. Формирование артистизма личности будущего учителя музыки: автореф. дис. … канд. пед. наук. Казань, 2002.
6. Грибкова О. В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Москва, 2010.
7. Кузнецова Г. В. Средства театральной педагогики в дирижерско-хоровой подготовке будущих учителей музыки: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 2005.
8. Ланщикова О.Г. Дидактические особенности актерской подготовки вокалистов в вузах культуры и искусств: автореф. дис… канд. пед. наук. Москва, 2008.
9. Мациевская С.В. Формирование профессиональных умений учителя музыки средствами театральной педагогики: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 2006.
10. Никольская С.Т. Техника речи: метод. рекомендации и упражнения для лекторов. Москва: Знание, 1978.
11. Нургаянова Н.Х. Формирование вокально-исполнительской культуры будущего педагога-музыканта как педагогическая проблема // Вестник ТГГПУ. Казань, 2010. № 3 (21). С. 232–237.
12. Полоцкая Ф.Л. Некоторые аспекты вокально-педагогического воспитания певцов в эстрадном вокальном ансамбле // Актуальные проблемы права, экономики и управления. 2016. № 12. С. 430–434.

13. Соловьянова О.Ю. Средства театральной педагогики в развитии профессиональных качеств будущих вокалистов: автореф. дис. … канд. пед. наук. Москва, 2018.

14. Экнадиосов В.С. Учебный оперный спектакль и его роль в формировании певца-профессионала // Южно-Российский музыкальный альманах. 2015. № 2 (19). С. 10–14.

15. Бизе Ж. Кармен / пер. И. А. Ковина. Ленинград: Музыка, 1989.

16. Либретто во сне и наяву… [Электронный ресурс] // Страница Юрия Димитрина. URL: http://www.ceo.spb.ru/libretto/kon_lan/perevody.shtml (дата обращения: 15.10.2023).

Дятлова Александра Геннадьевна
доцент, доцент кафедры вокального искусства СГИК

Вокальные ансамбли в «Иоланте» П.И. Чайковского: особенности изучения в оперном классе

Одноактная опера П.И. Чайковского «Иоланта» — одно из наиболее часто исполняемых сочинений композитора. Органичное сочетание сольных арий, хоров, ансамблей, симфонического оркестра создает емкую музыкальную драму, в которой чередование настроений, состояний героев выливается в масштабную кульминацию, где происходит слияние музыкальных и драматических коллизий, объединенных общей философско-мировоззренческой идеей преодоления тьмы и победы светлого начала.

Материал оперы нередко становится пособием для обучения студентов в оперном классе. Музыкальное и драматическое действие в опере осуществляется наиболее динамично в различного состава ансамблях. Максимальные трудности представляют ансамбли с большим количеством солистов. Студенты здесь встречаются с проблемами, нехарактерными для опер Моцарта или Верди, где оркестр чутко и деликатно аккомпанирует солистам, где многочисленные повторы способствуют быстрому вхождению в ансамблевую фактуру, а каноны и имитации каждый раз подсказывают солистам их новую реплику. Ансамбли в операх П.И. Чайковского предъявляют солистам некий вызов, преодолеть который не получается с листа. Прежде всего, это количество участников ансамблей. Затем индивидуальный почерк каждой мелодической линии. И, наконец, массивное звучание большого симфонического оркестра, претендующее на свою выразительную роль в музыкальной драме.

Трудности освоения ансамблевого материала в опере «Иоланта»:

1) агогические и метроритмические особенности партий ансамблистов,

2) частые смены пульса или размера внутри музыкальной сцены,

3) оркестровая фактура, представляющая собой самодостаточное симфоническое произведение, насыщенное множественными контрапунктами, организованное как сложное полифоническое полотно.

Для преодоления специфических трудностей в процессе изучения солистами-ансамблистами своих партий можно предложить несколько рекомендаций.

Освоение вокальной партии в ансамблях начинается с прочтения *словесного* текста как самодостаточного сценического драматического высказывания. Текст важно читать вслух, произносить выразительно и осмысленно. Здесь важны различные паузы и иные знаки пунктуации (цезуры, ферматы и т. д.). Интонируя, проговаривая текст, нужно выделять ключевые слова. Полезно повторять одни и те же фразы с разной динамикой для нахождения точной интонации. Важно почувствовать ритмическую структуру стиха, используя горизонтальное развитие фраз, предложений, периодов, более крупных построений. Хорошо артикулированное, ритмически организованное произнесение текста всегда дает положительный результат.

Следующим этапом изучения партии является наложение словесного текста на *музыкально-ритмическую основу*, предусмотренную композитором. Для этого необходимо определить размер и пульс, что имеет ключевое, решающее значение в ориентировании певца в общем музыкальном пространстве ансамбля. Размер и пульс меняются на протяжении всего звучания ансамбля. Исполнитель должен ориентироваться в партиях партнеров, хоровой партитуре и оркестровом материале. Но знание размера и чувство пульса, организующих музыкальное время, можно считать основополагающим в освоении оперного ансамбля. Следует учитывать и возможные ошибки партнеров (певцов или солирующих инструменталистов оркестра). В таких случаях пульс остается главным ориентиром в музыкальном пространстве ансамбля.

Интонирование *мелодической линии* — следующий этап изучения вокальной партии в ансамбле. Эффективнее этот этап проходит тогда, когда концертмейстер (оркестр) помогает услышать гармонические краски и движения контрапунктов оркестровой ткани.

На примере ансамбля из восьми солистов в сцене № 8 («Ты, ослепленный мыслью ложной…») можно увидеть всю сложность освоения партий (рис. 1). У каждого солиста свой текст, не совпадающий с текстом партнеров. При этом все восемь голосов звучат одновременно. Исключение составляют реплики «Горе!..» (четыре солиста), «Боже!..» (два солиста) и фразы «Спаси ее от бедствий» (два солиста), «Безумец дерзкий» (два солиста).
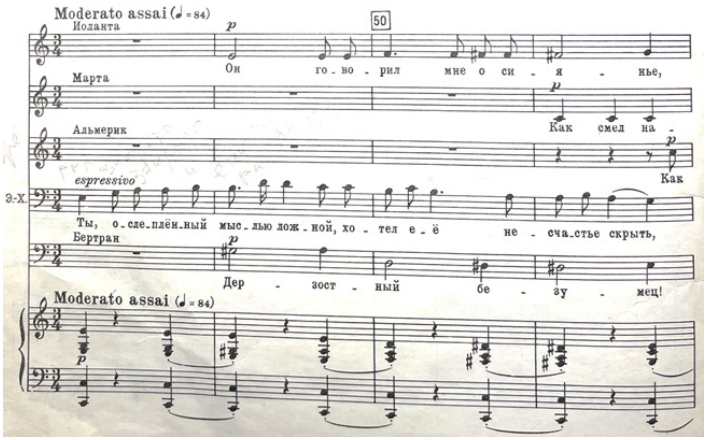


Рис. 1

Все мелодические линии уникальны, не повторяют друг друга. Это обстоятельство еще более усложняет освоение певцом музыкального материала в ансамбле. Иногда приходит на помощь каноническая имитация, как, например, в соединении партий Марты, Лауры и Бригитты «Как смел нарушить приказанье!», где можно опереться на ритмическое и мелодическое подобие. Похожим образом оформлена реплика «Он принес нам горе», за исключением небольшого вкрапления пунктирного ритма в партиях Марты и Альмерика (рис. 2).

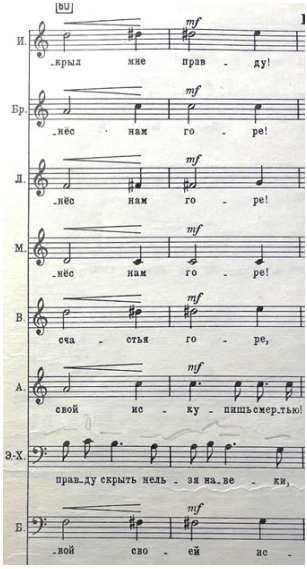


Рис. 2

Как уже было сказано выше, временные параметры — размер, пульс, единица движения — первое, что помогает певцу в изучении партии. Обучающийся в оперном классе студент должен помогать себе тем или иным способом отмерять равные промежутки времени (счет, отстукивание долей, дирижирование). Это касается мелодической горизонтали, непременно включающей в себя паузы. Знание словесного текста и мелодических реплик партнеров (особенно предшествующей) чрезвычайно важно. Студент должен понимать, что мелодическая линия каждого солиста является одним из «этажей» многослойного музыкального строения. Следует не вступать своим голосом в общий ансамбль, но как бы вливаться в него, вводить свою линию в музыкальную ткань, чувствуя себя частью единого музыкального «организма». Решающее значение приобретает фраза партнера, предшествующая вступлению каждого солиста. Хорошо, если она в процессе репетиции будет изучена, пропета с текстом и удержана в памяти.

В репетиционном процессе целесообразно разделить голоса на группы солистов, начиная с дуэтов, постепенно добавляя по одному голосу. Следует понемногу уплотнять звуковую массу. В противном случае желание услышать свою мелодическую линию в общей фактуре будет провоцировать студентов на форсирование звука.

В сцене № 8 восьмиголосный ансамбль «ведут» партии Иоланты и Эбн-Хакиа. В их партиях можно отметить пластичные и полетные мелодические линии, которые органично сопрягаются, движутся и развиваются параллельно. Партии Иоланты и Эбн-Хакиа в данном ансамбле объединяет общность мелодических оборотов и ритмических фигур, обращение к одному герою драмы — к Королю.

В певческом искусстве особое значение имеет *артикулирование*. Можно даже назвать его важнейшим инструментом вокального исполнительства. Артикулирование придает звучанию цвет или краску. Помогает слушателю понять и осмыслить происходящее на сцене. Еще более актуально артикулирование в вокальных ансамблях. Внятное озвучивание согласных и грамотное сопряжение с гласными помогает сохранить вертикальную стройность многоярусной звуковой фактуры. Отдельное внимание в работе над ансамблями уделяется знакам препинания: цезурам и, особенно, паузам. Их также необходимо артикулировать, в одних случаях наполнять энергией, в других — на мгновение останавливать звуковой поток. Произносить, артикулировать паузы — значит абсолютно точно снимать звук именно тогда, когда выписана пауза, ни на мгновение позже. Особенно, если пропеваемое слово заканчивается на согласном звуке. В следующем примере общая длинная нота всех солистов на слове «Творец!» продолжается в течение половинной длительности. Завершающий согласный звук [ц] должен четко исполняться и предельно коротко произноситься. Внятное и активное произнесение заключительного согласного звука всеми участниками ансамбля гарантирует в следующем такте синхронность снятия аккорда всеми восемью голосами (рис. 3).
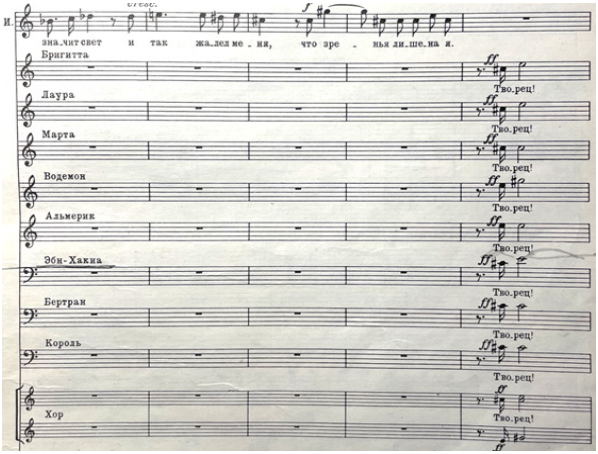


Рис. 3

Не менее важно здесь одновременное *взятие* звука. Слог -тво формируется таким образом: сочетание согласных звуков [тв] произносится заранее в момент паузы (восьмая с точкой), а гласная [о] приходится точно на указанную в тексте шестнадцатую длительность.

Приведенный пример позволяет увидеть некоторые сложности в подготовке студентами ансамблей в опере П.И. Чайковского и наметить пути их решения. Предложенные приемы работы над фактурой ансамбля (начиная с дуэтов и постепенного наращивания голосов), над особенностями мелоса (подчеркивая индивидуальные черты), над агогикой и метроритмом (отмечая непрестанное биение пульса), над реактивными изменениями характеров высказывания (чувствуя смену единиц движения), над активным произнесением (фраз, мотивов, слогов, звуков гласных и согласных) могут помочь студентам в процессе изучения их партий. Это в конечном итоге станет основой музыкальной части, материалом для режиссера и дирижера оперного спектакля.

Ильвес Надежда Эдуардовна
профессор кафедры вокального искусства СГИК

Исполнительство — итог взаимодействия теории с практикой

Исполнительство занимает очень важное место в деятельности музыканта. Успех музыкально-педагогической, учебно-практической деятельности в большей мере зависит от того, как ярко исполнено музыкальное произведение исполнителем.

В музыкально-исполнительской педагогике до сих пор остаётся проблема отрыва теории от практики. Это вполне понятно, так как под теорией в музыке понимают науку, обеспечивающую музыкальную грамотность, а под практикой — собственно исполнение. Изучение теоретических дисциплин (элементарная теория музыки, сольфеджио, гармония, полифония, анализ музыкальных форм, история зарубежной, русской, современной музыки и другие теоретические дисциплины) сегодня является единственной базой воспитания грамотного музыканта-исполнителя. Правда, есть ещё специальные курсы методики. Но метод — это лишь способ достижения цели, способ соединения теории с практикой и практики с теорией, т.е. способ проверки на практике теоретических знаний. Любая методика строится на осмыслении и обобщении практики, передового исполнительского и педагогического опыта. Итак, методика — это обобщение способов деятельности, направленных на глубокое и прочное усвоение знаний, навыков, умений. Правильность выбранной методики проверяется практикой, в нашем случае исполнительской практикой. Как бы изобретательна и занимательна она ни была, её целесообразность может подтвердить только практический результат. А исполнительская практика должна опираться на теорию исполнительства, т. е. на формирование и обоснование художественно-выразительного воздействия на слушателя.

Что же такое вокальное исполнительство? Инструментом певца-исполнителя является певческий голос, поэтому на первых этапах у певцов основная задача — постановка голоса. Когда правильное голосообразование и голосоведение выработаны, внимание переносится на умение пользоваться ими. В основе всего всегда лежит техника, приобретённая за годы обучения и необходимая для осуществления различных исполнительских намерений. Если у тебя нет ремесла, ты никогда не станешь мастером. Чтобы стать мастером, ты должен вначале освоить ремесло, т.е. быть технически оснащённым, владеть вокально-техническими и художественно-творческими навыками. Когда исполнителю удалось достигнуть нужного звукового, эмоционального результата и этот результат совпадает с задуманным, представляемым, работа над произведением на этом не заканчивается. В процессе исполнения появляются новые требования, диктуемые слушателями, акустикой зала и иными моментами, которые вносят в исполнительские задачи свои коррективы. Кроме того, музыкальное произведение никогда не «застывает», оно бесконечно совершенствуется, по-новому осмысливается, углубляется, его интерпретация меняется, и поиск новых выразительных средств никогда не прекращается.

Существует мнение о том, что певческий голос — некий особый непостижимый природный дар, для которого нет законов. Голос — это первая музыка. Голосообразование — первый мелодический и ритмический инструмент человека. Человеческий голос навсегда останется самым удивительным инструментом, который заставляет звучать струны души, что не под силу ни одному другому музыкальному инструменту. Пение же — одна из функций организма, которая имеет определенную систему взаимодействий. Пение всегда связано со всеми сторонами человеческой жизни. Человек пел, трудясь, воюя, воспитывая детей, молясь и т. д. Пение связывалось с решением психологических, эстетических, воспитательных и других задач.

Вокальное искусство является одной из разновидностей музыкального искусства, а вокальное исполнительство — одной из разновидностей музыкального исполнительства. В его основе лежит творческий процесс воссоздания музыкального произведения исполнительскими средствами, а именно: творческая художественная интерпретация музыкального произведения с помощью специальных исполнительских музыкально-выразительных средств; тончайших интонационных нюансов, агогических, динамических, тембровых, темповых отклонений, разнообразных способов звукоизвлечения и артикуляции. Вокальное исполнительство представляет форму художественной интерпретации в живом звучании замысла композитора, которая является вторичной, относительно самостоятельной художественно-творческой деятельностью. Вокальное исполнительство имеет свои особенности.

Певец-исполнитель должен обладать определёнными природными вокальными данными, навыками, необходимыми для вокальной деятельности. Обладателями голосов являются живые мыслящие, чувствующие люди, которые в процессе творческой деятельности вступают в определённые отношения (взаимопонимание, установление между исполнителями творческого и делового контакта) с концертмейстером, дирижёром. Взаимопонимание, контакт с другими людьми, особенно в творческой деятельности — явление очень сложное.

Музыка может раскрывать то или иное эмоциональное состояние, но когда музыка вступает во взаимосвязь со словом, то её выразительные возможности в значительной степени расширяются и усиливаются. В этом случае смысловое значение текста становится помощником для музыканта-исполнителя и слушателя в постижении содержания исполняемого произведения. Музыкальный и поэтический образ всегда дополняют друг друга, т. е. рассматриваются в единстве.

Инструментом певца-исполнителя является певческий голос, который непосредственно связан с его мыслями, чувствами, эмоциями. Певческий голос — чрезвычайно сложное, таинственное понятие. Это единственный музыкальный инструмент, способный существенно изменять качество звука и тембра в зависимости от жанра, стиля, образно-эмоциональной сферы музыкального произведения. Как и всякий музыкальный инструмент, певческий голос обладает рядом характеристик, которые говорят о вокальном мастерстве певца (природные данные и профессиональное владение голосом). Освоение певческого искусства — задача весьма сложная. Результат зависит от различных факторов, начиная с вокальных данных обучающегося и заканчивая мастерством наставника. Известный русский вокальный педагог И.П. Прянишников говорил: «Владеть голосом — значит уметь распоряжаться дыханием, давать звук мягко и чисто, без всяких посторонних немузыкальных примесей, вредящих его качеству, владеть всеми степенями силы и тембра, разными способами связывания звуков, в возможно большей степени владеть вокализацией и, наконец, обладать хорошей дикцией, т. е. правильным и отчётливым произношением текста. Всё это, соединённое с впечатлительной натурой, с музыкальным чувством,

способным понимать и чувствовать всякий род музыки, а также с разносторонним общим и музыкальным развитием, образует первоклассного артиста».

Дирижёрское искусство — уникальная деятельность исполнительского творчества, возникающая в коллективном ансамблевом исполнении. Дирижёрское прочтение музыкального произведения является определяющим для всех участников ансамбля, т. е. дирижёр — посредник между автором и исполнителями. Дирижёр должен быть музыкантом, интерпретатором, уметь руководить коллективом, устанавливать творческий контакт с исполнителями, ясно формулировать свои требования, отлично слышать и реагировать на неточности исполнения, уметь планировать репетицию, иметь авторитет, доверие и обязательно обладать педагогическими способностями, поскольку руководитель — это не только музыкант, но и педагог-воспитатель.

Итак, музыкальное исполнительство — это результат профессиональной подготовки будущего певца, уровень подготовки которого свидетельствует об эрудиции музыканта, об усвоении знаний по истории и теории вокального исполнительства, об умении обобщать художественно-творческие явления.

Гладкова Раиса Зайниевна
профессор кафедры вокального искусства СГИК

Понятие вокальной культуры в классе сольного пения

В узком смысле слова культура отличается от цивилизации тем, что воплощает в себе чисто духовное знание. Цивилизацию же можно понимать, прежде всего, как совокупность технических достижений человечества. Универсальность пения — составной части культуры — то самое свойство, что раскрывается в миролюбии, человечности, сострадании. В понятие культуры входит также отсутствие национальных границ, ибо культура лишь отражает потребности определенных стран, их менталитет и особенности, но не состоит из них. Огромная мозаика мировой культуры — это отдельные камушки, замечательно подходящие друг другу.

Искусство есть связующее звено между цивилизацией и культурой, оно составляет основу альтруизма — чувства, присущего человеку от природы. Доказано, что музыка, построенная на единообразии ритма, проникает в подсознание. Хорошая музыка именно благодаря своему структурному богатству ведет нас через классический мир чувств, чтобы придать им гармоничность и логику. Если мы в плохом настроении услышим музыку Моцарта, Брамса и т. д. в хорошем исполнении, то мы скорее настроимся на сочувствие, любовь, благородство, толерантность.

Переживание музыки — особенно пения — настраивает человека на мирный лад. Пение в данном случае стоит понимать как синоним удовлетворения культурных потребностей, оно выступает как бы от имени всех творческих устремлений. Запевая вместе, дети учатся прислушиваться друг к другу, принимать друг друга. Эмоциональный мир становится богаче. А если при этом они правильно дышат, то заодно тренируют легкие, сердечные мышцы, мускулы тела, улучшают кровообращение, обеспечивая доступ кислорода в мозг.

Для исполнения классических вокальных произведений необходим комплекс специальных технических навыков, владение особым академическим певческим тоном. Пение — искусство, которому необходимо обучаться по специальной системе посредством упражнений под руководством опытного педагога. Под «совершенным» пением имеется в виду музыкальное интонирование на вокальном, «поставленном» звуке.

Располагающий, приятный голос (опертый на диафрагме) и потому убедительный звук голоса вызывает симпатию и производит большое впечатление на слушателей. Цель вокального обучения — это естественное и (относительно) красивое звучание голоса, раскованного и свободного от неестественных призвуков, создающего впечатление ровной полноты от глубин и до самых верхов индивидуального диапазона, оптимально использующего резонансную полость, т. е. все представленные нам природой резонансные пространства, полетного и поэтому наполняющего собой зал. Сформированный таким образом звук нравится нам, учитывая изначальные различия во вкусах. Однако и хороший вкус — результат воспитания. Обучение пению — дело долгое.

Каждый ученик обладает собственными задатками и индивидуальными способностями. Воспитание певца должно основываться на сознательных установках, обязательным условием для приема в вокальный класс является наличие высокоразвитого интеллекта (Н.А. Ирецкая). «Для искусства нужна голова, мышление», — говорила Наталия Александровна, отдавая предпочтение музыкальной одаренности, а не отличному голосу. Большой художник-музыкант Ирецкая уделяла огромное внимание технике, которая не была самоцелью, а рассматривалась лишь в качестве средства воплощения художественного замысла. Выработкой певческого тона она занималась систематически, всегда сначала на середине диапазона. Тембр голоса Н.А. Ирецкая доводила до безукоризненной чистоты: без тремоляции и посторонних призвуков.

Все вокально-художественное воспитание студентов должно строиться по тщательно систематизированной, методически продуманной программе. Сначала западноевропейская классическая музыка: Бах, Гендель, Гайдн, Моцарт, потом Даргомыжский, Глинка, Рубинштейн и другие композиторы. В работе над классикой необходимо в пении больше строгости, величия тона, особенно на кодах. Характер сдержанный, торжественный, без суеты, лишний раз не брать дыхания. Любой ученик, как считал легендарный итальянский педагог Никола Вакаи, должен начинать только с пения по-итальянски.

С помощью этих упражнений и вокализов, если выполнять их часто, голосовой аппарат начинает работать совершенно ровно и чисто — как духовой инструмент, который звучит тем привлекательней, чем больше на нем играют и очищают его воздухом. Самым большим недостатком в пении является неточная интонация. При глубоком дыхании, хорошей концентрации тона, свободной речи с открытыми гласными исключается возможность форсировки, т. е. фальши. Пение не должно становиться криком. Форсированное пение — неправильное дыхание.

Способы работы над голосом:

1. Прежде всего, надо научиться правильно пользоваться дыханием. Это основной момент в пении. Когда дыхание подается плотной, собранной струей, звук имеет наилучшие вокальные качества.

2. Когда найден верхний резонирующий певческий тон, его следует распространить на все гласные звуки и постепенно расширять по диапазону. Однородность голоса на всех гласных и на протяжении всего диапазона — это важнейшие качества профессионального голоса.

3. На протяжении всех лет обучения постепенно осваиваются основные виды вокализации: кантилена, беглость, филировка и т. д.

Работая над развитием различных элементов техники, будь то простое упражнение, вокализ или художественное произведение, надо следить за тем, чтобы пение обучающихся всегда было музыкально выразительно. Нельзя допускать пения, не насыщенного определенной эмоцией, настроением, в эмоционально-нейтральном состоянии. Каждый звук должен нести музыкальный смысл. Для обучающихся необходима работа над развитием фантазии. Надо ясно представлять себе ситуацию, о которой идет речь в исполняемом произведении. Исполнение должно быть правдиво, искренно, лишено манерности, вычурности, надуманности.

Необходим хорошо выработанный голос, хорошая школа, чтобы исполнение было полноценным, чтобы можно было придавать звуку внутреннюю окраску, идущую от мысли — эмоции, не нарушая формальной технической правильности звукообразования и звуковедения. Вокально-техническое мастерство — результат многолетней целенаправленной работы. Чтобы подготовить обучающегося к концертным выступлениям, педагог должен

проводить большую воспитательную работу по развитию воли, внимания, тонкого вкуса, самоконтроля певца, а также настроить его психику к владению аудиторией.

Источники и литература

1. Вайкль Б. О пении и прочем умении. Москва: Аграф, 2002.
2. Вопросы вокальной педагогики. Ленинград: Музыка, 1982.
3. Дмитриев Л.Б. В классе профессора М.Э. Донец-Тессейр: О воспитании женских голосов. Москва: Музыка, 1974.

Гордеева Наталья Владимировна
преподаватель кафедры вокального искусства СГИК

Работа с текстом вокального произведения на иностранном языке

Проблема работы с иностранными текстами в классе академического пения музыкальных вузов уже давно и довольно остро стоит в нашей стране. В современном мире глобализации и повышения требований к академическим певцам очень важно уже на первых этапах профессионального образования получить крепкий базис как вокальной техники, художественной и стилевой интерпретации, так и фонетически верного произношения иностранных текстов вокальных произведений. Растущая конкуренция и возможность отбора певцов буквально со всего мира задают новые стандарты подготовленности вокалиста.

По статистическим данным интернет-ресурса Operabase.com [5], за пять оперных сезонов (с 2019/20 по 2023/24) абсолютными лидерами по популярности и количеству постановок являются такие композиторы, как Дж. Верди (3 618 представлений, 1 016 постановок), Д. Пуччини (2 918 представлений, 780 постановок) и В.А. Моцарт (2 844 представлений, 666 постановок). П.И. Чайковский 10-й в этом списке, а Н.А. Римский-Корсаков только 22-й. Следовательно, в репертуаре современного оперного певца преобладают произведения на иностранных языках. Однако анализ учебных программ российских высших музыкальных заведений указывает на недостаточность работы над фонетической грамотностью будущих профессиональных вокалистов, желающих исполнять свои партии на лучших оперных площадках не только России, но и мира.

Профессор кафедры сольного пения Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского Л.П. Полякова в своей статье «Фонетика иностранных языков для вокалистов: проблемы и способы решения» отмечает: «В зарубежных вузах положение иное. Так, в вокальных программах Парижской высшей национальной консерватории и Берлинской высшей школы музыки прописаны вводно-коррективные курсы, где изучаются основы фонетики языков, с которыми будет сталкиваться певец, таких как французский, немецкий, русский и, конечно же, итальянский» [2]. При этом такие курсы вводятся в первые годы обучения, когда закладываются основные технические навыки певца. Таким образом, одновременно формируется правильное звукоизвлечение и понимание фонетических и стилистических особенностей иностранных языков в контексте академического пения. В наших же вузах изучение фонетики немецкого и французского языка, как правило, приходится на последние курсы, когда навык неправильного произношения и работы с текстом уже закреплен. Изучение итальянского языка приходится на первые курсы обучения, но учебные программы не учитывают специфику вокального произношения, а повторяют вводные курсы изучения иностранных языков с лингвистической точки зрения. Традиционные методические пособия и труды по вокальному искусству практически не затрагивают темы правильного произношения, так как составлялись они в основном в советский период нашей истории, когда и зарубежный вокальный репертуар исполнялся преимущественно на русском языке. Однако нельзя не отметить, что на своих мастер-классах П. Глубокий, И. Журина, Т. Новиченко, В. Атлантов, Е. Образцова, Г. Вишневская и многие другие замечательные русские (советские) певцы и преподаватели неоднократно отмечали необходимость идеального знания иностранного текста, описывали процесс работы над ним. При этом указывалось, что необходимо знание дословного перевода иностранного текста и фонетически верного произношения каждого отдельного звука, слова и фразы в контексте музыкального текста и стилистики произведения. Подобный детальный разбор больших массивов текста при разучивании оперной партии для студентов, не имеющих достаточного уровня подготовленности, представляется непосильной задачей. Из этого вытекает множество проблем, которые препятствуют воспитанию профессионального певца-универсала, ведь в современных условиях на разучивание роли певцам дается не более 4 месяцев, а в экстренных ситуациях при замене состава срок может сокращаться до нескольких дней.

К основным проблемам исполнения вокальных произведений на иностранном языке можно отнести:

– несоблюдение певцами основ вокальной дикции [1];
– неграмотное составление транскрипции литературного текста;
– незнание вокальной орфоэпии, в частности, пение без редукции безударных гласных [1];
– непонимание смысла литературного текста и его художественно-изобразительной роли в музыкальном произведении [7];
– отсутствие работы над дословным переводом текста, речевым интонированием и поиском ударных слов в музыкальной фразе;
– интерференция родного языка в иностранных текстах;
– имитационный подход в интерпретации фонетики иностранного языка.

Все эти проблемы как по отдельности, так и вместе значительно снижают качество исполнения и могут быть замечены даже неподготовленным слушателем, для которого язык вокального произведения неродной. Когда же вокалист поет с акцентом и неосмысленно на понятном для слушателя языке, то внимание последнего автоматически переключается на этот аспект исполнения и обнуляет художественную ценность произведения, даже если оно исполнено технически безупречно. И здесь мы сталкиваемся с еще одной важной и актуальной проблемой, являющейся первопричиной всех перечисленных и многих других, о которых в данной статье речь идти не будет. В гонке за достижениями в вокальном искусстве, за признание публики, за высокие гонорары певцы все чаще прибегают к эпатированию публики внешними эффектами, технической «эквилибристикой» и высокими нотами. В гонке за внешними проявлениями мастерства из поля зрения как исполнителей, так и их педагогов зачастую выпадает художественная, смысловая и духовная ценность музыки. Р.В. Сладкопевец так пишет об этом в своей статье: «Молодые певцы с полным безразличием относятся к содержанию вокального произведения, к мысли и оттенкам фразы, даже просто к правильному произношению слова, т.е. к дикции, а диалект и косноязычие стали частым явлением. Более того, нередко можно услышать суждения педагогов вокала о том, что был бы голос, были бы „красивые верха", а что поет певец, это — неважно». Конечно, невозможно проработать все аспекты музыкального текста только в рамках учебных занятий, тем более что параллельно приходится разучивать много музыки разных жанров и стилей на разных языках. Для детальной проработки программы студенту в учебном плане выделяется большое количество часов на самостоятельную работу. Однако лишь немногие преподаватели могут дать ученику хорошо отлаженную систему упражнений, способов работы с текстом (как музыкальным, так и художественным) и универсальную методику работы над произведением. Отсюда низкое качество «принесенного из дома» разбора, отсутствие системности в работе студента и, как следствие, потеря смысла и мотивации в профессии, а также попытка компенсации непроработанных моментов эстетикой звучания самого голоса.

В рамках данной статьи попробуем систематизировать известные способы работы с иностранными текстами в классе академического пения на основе методических наработок отечественных и зарубежных певцов и преподавателей [1–3; 7].

Основой для быстрого освоения и практического применения фонетики любого иностранного языка является изучение МФА — Международного фонетического алфавита (англ. International Phonetic Alfabet, сокр. IPA), который наиболее часто используется в международной среде певцов, актеров, лингвистов и преподавателей иностранных языков. Система символов МФА более полная и вариативная по сравнению с транскрипцией на кириллице, к которой нередко прибегают студенты-вокалисты. В настоящее время есть немало интернет-ресурсов, которые упрощают задачу транскрибирования иностранного текста. Например, сервис EasyPronunciation.com, с помощью которого можно быстро перевести электронный текст романса или либретто оперы в транскрипцию. Также есть приложения, обучающие правильному произношению с помощью озвучивания иностранных слов голосами носителей языка, такие как Яндекс Переводчик, Google Переводчик, IPA Sing, SingersBabel и многие другие. Воспользовавшись переводчиком и составив транскрипцию литературного текста (с помощью приложения транскрибирования или на слух с помощью электронного переводчика), желательно выписать текст произведения на отдельный лист построчно так же, как слова приводятся в партитуре для лучшего контроля местонахождения в музыкальном материале. При этом в нотах можно пронумеровать такты или строки так же, как и на листе с литературным текстом. Для каждой строки оставляем два подстрочника и один надстрочник. Таким образом для одной строки литературного текста нам нужно заполнить четыре строки: верхнюю строку мы заполняем ритмическим потактовым рисунком в соответствии с распределением слогов текста по вокальной мелодии. Вторая строка — непосредственно транскрипция, таким же образом разделенная на слоги. Если слог оканчивается согласным звуком либо комбинацией согласных звуков, допускается перенесение этих согласных в начало следующего слога для лучшего понимания того, какой гласный звук нужно вокализировать. Третья строка — это сам текст на иностранном языке, четвертая — дословный перевод на родной язык.

Хотя сам процесс подготовки «лекала» может показаться слишком кропотливым и долгим, на самом деле он значительно облегчает работу с вокальным текстом и значительно сократит время дальнейшего изучения произведения. Сделанная один раз, такая работа позволит в кратчайшие сроки оторваться от партитуры (потому что запоминание вокальной мелодии представляется самой простой частью работы), при этом ритм вокализа не будет искажен из-за его присутствия в «лекале». Наличие не только самой транскрипции, но и исходного текста помогает быстрее запоминать фонетические комбинации иностранного языка и имеет не только рабочий, но и обучающий смысл для дальнейшего понимания и быстрого разбора других произведений на данном языке. Дословный перевод (а не художественный перевод, иногда меняющий смысловые акценты изначального музыкально-литературного текста музыки) тоже немаловажен в работе над произведением для нахождения смысловых «опорных» слов (такие слова можно обозначать нижним подчеркиванием в строчке транскрипции), а также для полного понимания каждого исполняемого слова и текста в целом.



La-ʃa:-te.-mi mo.-ri:-re

La-scia-te -mi mo-ri-re!

Позвольте мне умереть!

Рис. 1

Когда первичная подготовка завершена, можно приступать к следующему этапу разбора текста произведения. Пока в классе сольного пения студент с педагогом работают над разучиванием нотного текста с помощью пропевания его на удобную и наиболее полно раскрывающую тембр гласную букву, дома певец должен работать с иностранным текстом двумя различными способами. Начать следует с чтения транскрибированного текста как поэтического — с интонированием, акцентами и паузами между фразами. Причем слова мы читаем слитно, а не по слогам, на которые текст разбит в произведении. Важно на этом этапе ощутить целостность и красоту звучания иностранного текста, его музыкальность как самостоятельного литературного произведения. Если пропустить это упражнение и сразу начать проговаривать текст в ритме музыки, у студента не будет понимания, где заканчивается одно слово, а где начинается другое, единство восприятия будет нарушено.

Второй этап разбора связан с мелодекламацией текста в ритме произведения. Мелодекламирование следует осуществлять на одной ноте верхней трети центра диапазона для хорошего позиционирования звука. При этом звук не должен ослабляться на длинных нотах и не переходить в речь на коротких. Также выбранный тон не должен «гулять», т.е. изменяться по высоте. Удобным приемом для правильного усвоения такого способа проговаривания текста является метафора «вокального зова» — способ звукоизвлечения, при котором мы как бы зовем кого-то, кто находится далеко от нас. Иногда студентам помогает складывание рук рупором передо ртом. Звук становится естественным, сильным, опертым, но не напряженным. Однако использовать этот прием стоит только в начале работы над мелодекламированием, чтобы не произошло заучивание жеста-помощника и привязка его к определенному звучанию. Л.П. Полякова пишет: «Если в начале реальный темп, указанный композитором, слишком быстрый для аккуратной вокализации звуков, целесообразно начать интонировать в два раза медленнее, постепенно ускоряя с каждым повторением до тех пор, пока все условия не будут выполнены в заданном темпе. <…> Пока певец не овладеет навыком свободного и легкого интонирования текста в указанном темпе, переходить к пению текста в настоящем виде (с разными по высоте нотами) не рекомендуется» [2].

Когда мелодекламация текста становится естественной и легкой, можно переходить к пению нотного текста со словами. Однако для лучшего его впевания следует сначала проговаривать только гласные звуки поэтического текста, максимально удлиняя их и плавно соединяя при переходе от одной к другой ноте. Таким образом вокальная линия при добавлении согласных не будет рваться на стыках слогов, а согласные звуки будут проговариваться быстро и как бы с оттяжкой к следующей ноте (вспомним, что транскрипцию мы писали с присоединением согласных к следующему стоящему за ними слогу). После этой работы можно приступать к художественной интерпретации текста, опираясь на отмеченные в «лекале» главные слова, а также на штрихи, указанные в партитуре композитором.

Искусство академического пения очень многогранно и синкретично. Оно вбирает в себя множество аспектов других речевых профессий, но делает это в особой манере, только ему присущей. Поэтому необходимо постоянно совершенствовать методики преподавания практических дисциплин, необходимых певцу для полной и качественной подготовки к профессиональной деятельности. Все специальные дисциплины, в ряду которых и фонетика иностранных языков, должны быть направлены на конкретные артистические задачи и исполнительские проблемы, учитывать специфику использования получаемых знаний и дополнять развитие голоса развитием других певческих компетенций. На сегодняшний день проблема изучения иностранных языков вокалистами в вузах не проработана в нашей стране, но решение есть — в первую очередь, это пересмотр учебных планов, тесная работа преподавателей вокальных кафедр с коллегами-лингвистами и разработка принципиально новых учебных про-

грамм, таких как «Вокальная фонетика» или «Иностранный язык для вокалистов», а также грамотный универсальный подход к разбору иностранного текста студентом как в классе сольного пения, так и в самостоятельной работе.

Источники и литература

1. Фомина В.П. Проблемы работы певцов с англоязычным художественным текстом вокального произведения // Вестник Московского гос. ун-та культуры и искусств. 2021. № 6. С. 162–167.

2. Полякова Л.П. Фонетика иностранных языков для вокалистов: проблемы и способы решения // Музыка в системе культуры: научный вестник Уральской консерватории. 2021. № 24. С. 48–53.

3. Митрофанова Д.А., Овсянникова О. А. Французский язык для вокалистов. Фонетика в пении: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2017.

4. Митрофанова Д.А. Итальянский язык для вокалистов. Фонетика в пении: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2014.

5. Operabase.com [Электронный ресурс]. URL: https://www.operabase.com/en

6. Сладкопевец Р.В. Проблема дикции в постановке оперного голоса // Вестник МГУКИ. 2013. № 3 (53). С. 172–174.

7. Силантьева И.И. Прием мелодекламации в развитии образно-смыслового интонирования // Вопросы вокального образования: метод. рекомендации для преп. вузов и средних спец. учеб. заведений. Москва—Санкт-Петербург, 2007. С. 94–97.

Долгушева Алла Вадимовна
доцент кафедры хорового дирижирования СГИК

Практико-ориентированный подход к занятиям в классе специального дирижирования как залог успешной деятельности хормейстера

Толчком для обращения к этой теме для меня как педагога по дирижированию была мысль: «Чему я должна научить в классе? В чем смысл моей деятельности?» Если мы, педагоги, будем посвящать свою жизнь обучению исключительно мануальной технике — искусству точного, правильного дирижерского жеста, это полностью обесценит нашу работу. Наши энергозатраты будут бесполезны, а вся деятельность окажется не только бессмысленной, но и крайне неэкологичной с точки зрения пользы для мира и общества. Мы не имеем права заниматься дрессировкой, не развивая творческое начало в музыканте и саму личность. Нельзя обучать мануальной технике без воспитания глубокого музыканта и человека, без формирования творческого мышления. Хотя, конечно, техника не будет производить впечатления, если она не наполнена настоящим пониманием музыки, способностью создать свою собственную интерпретацию. Кроме того, дирижер — это тот музыкант, который постоянно работает с большим количеством людей, с коллективом. Потому на нас лежит большая ответственность, от нас зависит, что наши студенты понесут дальше и что будут транслировать в общество.

Кто такой вообще дирижер как музыкант? Для меня странно слышать, когда только что окончившие вуз специалисты заявляют: «Я – дирижер», а к совсем молодому неопытному дирижеру музыканты обращаются «маэстро».

Дирижер — музыкант, интерпретатор с образным мышлением

Раньше дирижер был чаще всего и композитором, и исполнителем, когда эта профессия еще не сформировалась как отдельная. Сегодня очень многие дирижеры, наверное, большинство, не владеют ни одним инструментом так, чтобы вести профессиональную деятельность, и не пишут музыку. Мне нравится подход в европейских консерваториях, где сразу спрашивают: «На чем вы играете?» После ответа «Я – дирижер» звучит фраза: «Да, понятно, но на чем вы играете?» Потом человека сажают за один из роялей с другими студентами класса играть по симфонической партитуре партии разных инструментов. Или по клавиру в четыре руки: первый дирижер за одним инструментом, второй — за другим, третий на подставке — дирижирует. Этот способ хорош благодаря тому, что у студента формируется взаимосвязь между тем, что он показывает руками, и тем, что звучит. Когда играют профессиональные концертмейстеры и играют хорошо, у дирижера может создаться ложное впечатление, что он ясно и точно дирижирует. Поэтому такой подход, когда студенты участвуют в исполнении в качестве концертмейстеров, очень полезен. Кроме того, инструментом вообще важно владеть хорошо. Как иначе знакомиться с музыкой? И как вообще может сформироваться настоящий музыкант, если он не прошел этой школы постоянных занятий? Примером для меня в этой связи является великий итальянский дирижер Риккардо Мути, который мог, сев за соседний со Святославом Рихтером рояль, сыграть всю программу концерта по симфонической партитуре.

Мое глубокое убеждение: дирижер обязательно должен играть в оркестре и петь в хоре. И то, и другое! Нужно знать специфику голоса и инструментов не из учебников, а пропустив это через весь свой организм.

Вернемся к теме преподавания дирижирования. Нет, наверное, педагогов, которые учат исключительно технике в любой музыкальной специальности, но мы, дирижеры, в особых условиях: нам творческое мышление гораздо важнее, нам во многом приходится фантазировать, нам нужно уметь фантазировать. Во-первых, дирижерское искусство — это искусство интерпретации. Во-вторых, у всех музыкантов инструмент настоящий, а у нас воображаемый: воображаемый хор, воображаемый оркестр. У нас нет возможности практиковать и отрабатывать технику на нашем инструменте. Дирижер не обязан знать всех тонкостей извлечения того или иного звука на инструменте. В общих чертах — да! Иметь представление — конечно! Но досконально знать каждый инструмент в оркестре невозможно. Если дирижеры хора имеют длительную практику пения в хоре и на протяжении всего периода обучения к тому же занимаются вокалом индивидуально, соответственно, имеют представление о работе голосового аппарата, то симфонические дирижеры такой практикой обычно не обладают. И тут важнее не умение дать четкую рекомендацию, как воспроизвести тот или иной звук, а способность образно его охарактеризовать, донести идею, смысл. А музыкант сам найдет техническое средство для его воплощения.

Говоря об умении донести идею, мысль сочинения, охарактеризовать звук, считаю очень важным развитие эмоционального интеллекта и образной сферы дирижера. В классе я часто упоминаю систему Станиславского, где одним из важнейших постулатов актерского воспитания является метод «я в предлагаемых обстоятельствах». При работе с музыкальным сочинением, после максимально глубокого погружения в сам музыкальный материал, всестороннего его анализа, важно прочувствовать картину, найти идею, поймать смысл. А затем суметь выразить словами максимально красочно, образно, обращаясь к эпитетам, метафорам. И тут сразу придется сказать, что это и интеллектуальный уровень дирижера. Это не только музыкальная образованность, это и начитанность, и способность анализировать и размышлять. Путь, который каждому дирижеру нужно пройти до непосредственно дирижерского показа, — это представление (смысл, образ), потом понимание звука, через который наиболее точно выражается смысл и образ, и только потом жест, через который можно это воплотить. То, что жест технически должен соответствовать исполняемой музыке — само собой разумеется.

Дирижер должен иметь намерение. Нельзя подходить к коллективу без внутренне сформированного представления о том, что должно зазвучать. Конечно, в процессе работы интерпретация может видоизменяться, обогащаться. Но, начиная репетиционный процесс, дирижер должен четко понимать, как и над чем он будет работать. Без сомнения, важна техническая сторона: какой жест наилучшим образом поможет исполнителям справиться с конкретными техническими задачами. Сначала студент

понимает, какого результата он хочет добиться, и затем находит вместе с педагогом оптимальный способ дирижерского показа. Необходимо иметь намерение и развивать образное мышление. Дирижеру важно уметь словами выразить свои мысли: говорить ярко и убедительно, четко формулировать свои намерения, ясно выражать требования. Уметь охарактеризовать в слове огромный спектр чувств и эмоций. Образ может помочь найти сразу правильный звук.

Дирижер — личность, психолог и учитель

Для меня идеальный дирижер — это не только глубокий музыкант, но и мыслящий человек, учитель, тот самый «маэстро». Татьяна Черниговская, крупнейший исследователь человеческого мозга, говорит, что к обучению детей должны допускаться только лучшие. Я то же самое готова сказать про профессию дирижера. Хотя, по-моему, в идеале руководить вообще должны лучшие. Те, в которых высокие профессиональные качества и лидерское начало сочетаются с глубиной и духовностью.

Дирижер — сложная, в чем-то таинственная профессия. По-настоящему хороший дирижер и вдохновляет, и управляет. А гениальный дирижер — это из области чуда, это особая энергетика, своего рода гипноз. Дирижер — это лидер, это учитель, даже если он работает не с детьми; интерпретатор, который работает со смыслами, доносит идею сочинения до исполнителей и через них до слушателей. Конечно, сейчас я говорю в некоторой степени об идеальном образе дирижера. На самом деле настоящих очень мало.

Так как дирижер работает с коллективом, необходимо говорить и о культуре, и этике взаимоотношений «дирижер — исполнитель». Дирижер не должен приходить в профессию, чтобы самоутвердиться через нее. Дирижер — это не тот, кто доминирует, кто стоит выше исполнителей. Это просто музыкант другой специализации. Оркестрант играет, певец поет, дирижер дирижирует. Разумеется, это должен быть лидер, обладающий определенными психофизическими способностями. Есть сольный исполнитель или оркестровый, или ансамблевый. Это не значит, что одно направление лучше, а другое хуже. Это не обязательно разная степень одаренности, но это разная психика. То же относится и к дирижеру. Я считаю важным воспитание грамотного музыканта с уравновешенным эго. Считаю нужным об этом сказать, потому что многие путают функцию своей профессии с особым положением относительно музыкантов-исполнителей. По моему глубокому убеждению, фигура дирижера-диктатора — это явление далекого прошлого.

Обращение к этике взаимоотношений с коллективом — одно из направлений, которому также в классе необходимо уделять внимание. Дирижер должен быть психологом. Он общается с людьми. Важно, чтобы дирижер понимал: перед ним не безликий инструмент, а люди. Я слышала, как один дирижер употребил выражение «сейчас я сыграю» перед тем, как продирижировать оркестром…

У нас в дирижерской деятельности задействовано все: и психика, и физика, и эмоциональное, и рациональное. Нужно постоянно соблюдать баланс: быть в моменте и предвосхищать дальнейшее развитие, вдохновлять и заряжать, но уметь управлять эмоциями. Темперамент, чтобы увлекать, и рациональность, чтобы контролировать процесс. В поведении дирижера нет мелочей. Это не только музыкальная грамотность и мануальная техника. Это в том числе язык тела, искусство речи, энергетическое воздействие. Мы часто даже не понимаем, как воздействует на нас дирижер — с одним легко, с другим сложно. И дело тут вовсе не в мануальной технике. Излишне контролирующий дирижер может так эмоционально пережать, что играть или петь становится сложно, даже если отлично знать свою партию. И наоборот: можно не так хорошо знать материал, но от дирижера исходит такая уверенность, такое спокойствие, как будто от него передается его музыкальная мысль, и исполнитель находится в этом едином потоке, это необъяснимо…

Дирижер, как и любой музыкант — это штучная профессия. Поэтому очень важно не пытаться подогнать всех под общее лекало. Нужно помочь студенту в нахождении своего уникального творческого стиля, с определением сферы деятельности через понимание своей глубокой душевной потребности, тяги к тому или иному виду деятельности. Мне кажется важным наиболее раннее самоопределение — понимание, кем человек видит себя в будущем, с каким коллективом хочет работать: с детским, профессиональным или самодеятельным. В каком направлении, с какой музыкой. Нахождение своего уникального стиля — залог того, что дирижер будет увлекать и исполнителей, и слушателей. А осознание того, каким конкретно видом деятельности хочет заниматься в будущем студент, позволит высветить именно те области, которые в настоящий момент требуют проработки. Такой подход позволит совершать точные действия и целенаправленно двигаться в сторону своей цели, хотя мне больше нравится выражение «жизненная миссия».

В общем-то, можно порекомендовать педагогу по дирижированию делать то, что делают хорошие родители: они наблюдают за своими детьми, выявляют самые их сильные стороны и таланты и создают возможности, чтобы их развить. В классе я делаю упор на то, что студент уже умеет делать лучше всего, в чем его уникальный талант от рождения, что дается ему с легкостью, лучше, чем другим. Убедительно говоришь, обладаешь даром слова — найди способ это использовать в практической деятельности. Отлично владеешь голосом или инструментом — используй в практической деятельности. Владеешь письменным словом, пишешь стихи или сценарии — используй в практической деятельности.

Главный вопрос, которым дирижер должен задаваться, — как лучше можно донести свою мысль до исполнителей: образным словом, голосом или на инструменте? Лучший ответ, конечно, «я могу все», но это скорее исключение.

Дирижирование — это не только мануальная техника, это и кинетика, невербальное общение, язык тела. Говорят, что оркестрант узнает дирижера уже по тому, как тот подходит к дирижерскому пульту, и на основании этого решает, кто кого будет вести за собой. Расправленные или завернутые внутрь плечи, легкая и уверенная или шаркающая походка… Мы верим не словам, а языку тела, потому что за это отвечает самая древняя часть мозга — подкорковая. Существуют многочисленные практики для налаживания связи со своим телом, чтобы проследить и снять зажимы. И я также предлагаю их студентам.

Дирижеру вообще важно выработать свой стиль. Это не только творческий почерк, но и осанка, походка, манера одеваться, разговаривать и базовое внутреннее ощущение. Еще профессия дирижера — это, безусловно, стрессоустойчивость, владение собой, баланс эмоций и самоконтроль. Потому что дирижер испытывает огромное психологическое давление. И это опять про психологию и базовое внутреннее ощущение.

Мой опыт говорит, что преподавание предмета «Дирижирование» в настоящее время испытывает определенный кризис. Иногда в истории обучения дирижера есть такие громкие имена педагогов, а по факту оказывается, что дирижированием как таковым с ним и не занимались. У дирижеров, чья исполнительская карьера удачно сложилась, времени на преподавание часто не остается. Некоторые педагоги не владеют искусством дирижирования в должной мере сами, но берутся за преподавание; бывают хорошие музыканты, не имеющие практического опыта; бывают хорошие исполнители, но при этом плохие педагоги. И тут все оказывается в руках случая — одаренности самого студента, желании научиться любыми способами, наблюдательности и т. д.

Наша миссия в том, чтобы, используя практический подход, постараться максимально развить таланты студента, направить его в оптимальное для его одаренности дело, помочь сфокусироваться на лучшем для него способе самовыражения. И не только снабдить всеми необходимыми знаниями и навыками, а научить размышлять, самостоятельно ставить творческие задачи и самостоятельно находить наиболее продуктивные способы для их воплощения.

Покшиванова Лариса Борисовна
доцент, доцент кафедры хорового дирижирования СГИК

Современные педагогические технологии в условиях ускоренного обучения хормейстера в рамках дополнительного образования

Современная высокая скорость жизни настоятельно диктует создание новых педагогических программ, с помощью которых необходимые компетенции будут формироваться в более короткие сроки, чем при обычном обучении. В настоящее время полным ходом идет модернизация образования, где обучение предполагает более высокий технологический уровень. Наряду с уже имеющимися ведется поиск новых педагогических технологий с сохранением в основе прежней идеи целостности педагогического процесса, опирающегося как на теории общечеловеческих ценностей, так и на личностно-ориентированный подход к обучающимся.

В последние годы у населения наметился всплеск интереса к возможностям дополнительного образования, и появилась настоятельная необходимость быстрого педагогического реагирования на данные запросы. В организации, осуществляющие функции дополнительного образования, с запросом ускоренного обучения, а также повышения квалификации в сфере хормейстерского и дирижерского искусства, все чаще и активнее обращается население с различным уровнем музыкального образования: музыкальная школа и школа искусств, педагогические, регентские и музыкальные училища и колледжи. Кроме того, в системе заочного образования по специальностям, связанным с хоровым дирижированием, происходят заметные изменения в количестве учебных часов, выделяемых на освоение дисциплины «Дирижирование», в сторону их уменьшения. Таким образом, вопрос ускоренного обучения хормейстеров дирижированию окончательно назрел и стал приоритетным для преподавателей вокально-хоровых дисциплин.

Многие десятилетия преподаватели делились секретами хормейстерского мастерства, затрачивая для этого несколько лет непрерывного обучения. И основной задачей традиционного обучения дирижера хора было не только формирование мышечной свободы обучающихся, но и воспитание целостной, увлеченной своей профессией личности, стремящейся к творческой самореализации, где конечной главной целью был синтез профессионализма и творческой неповторимости хормейстера. К этому прилагались большие усилия с обеих сторон — преподавателя и студента. Категория же ускоренного обучения предполагает самосовершенствующуюся личность, способную к быстрому обучению, усвоению огромного пласта информации в короткие сроки. Результатом получения такого ускоренного курса должно стать заметное улучшение профессиональных компетенций обучающихся без тщательного стандартного обучения длиной в несколько лет.

Система традиционной хормейстерской подготовки и обучения дирижированию носит индивидуальный характер, и в дирижерском классе не предусмотрены занятия непосредственно с хоровым коллективом, хотя такая возможность предоставляется в рамках учебного процесса на других дисциплинах. Специфика стандартного обучения дирижированию носит ассоциативный характер, где требуется умение включить свое воображение, чтобы представить хоровую звучность и управление ею. В рамках же предлагаемого метода ускоренного обучения хормейстеров происходит одновременное получение и дирижерских навыков, и практического их применения в виде подходов к вокально-хоровому коллективу в роли руководителя хора. При этом обучение дирижированию проходит в групповом формате, что предполагает создание определенного метода, в котором объединены групповые уроки дирижирования и уроки практической хормейстерской работы с вокально-хоровым коллективом или вокальным ансамблем при активном применении уже имеющихся музыкально-педагогических технологий.

В процессе хормейстерской подготовки дирижера успешно применяются различные музыкально-педагогические технологии, которые следует использовать и для ускоренного обучения хормейстеров. Традиционные технологические приемы и наработки в ускоренном методе обучения будут способствовать быстрой диагностике профессионально-личностных качеств обучающегося, обеспечивая развитие специальных компетенций, необходимых ему в профессиональной деятельности. Современный педагогический процесс предполагает широкое применение **информационно-коммуникативных технологий**, которые постоянно совершенствуются. Направление интереса обучающихся по ускоренному методу к современным компьютерным системам является дополнительной мотивационной основой учебной деятельности. Именно информационные технологии дадут возможность вариативности предложенного ускоренного образования, помогут дифференцировать и индивидуализировать обучение, несмотря на основной применяемый метод групповых занятий. В ходе специального ускоренного цикла обучения дирижированию компьютер представляется ценным источником библиографических, нотных, энциклопедических сведений в процессе домашней подготовки к любым занятиям, предложенным в рамках различных программ дополнительного образования. Виды компьютерных музыкально-образовательных источников получения информации включают электронный учебник, электронную музыкальную энциклопедию, библиотечные информационно-поисковые системы. Существующие компьютерные программы могут использоваться в развитии музыкального слуха, что очень актуально для некоторых слушателей ускоренных курсов; есть и программы различных упражнений с графической фиксацией высоты тона. Всем этим достоянием можно рекомендовать пользоваться как во время ускоренного обучения, так и после окончания, потому что подобные компьютерные программы незаменимы для контроля чистоты вокальной интонации при изучении хоровых партий. Следует поставить в известность обучающихся по ускоренному методу, что существуют справочники, содержащие звуковые файлы многих музыкальных произведений, позволяющие прослушивать изучаемые хоры еще до личного хормейстерского подхода к вокально-хоровому коллективу. В современной хоровой практике активно используются компьютерные программы, позволяющие набирать и редактировать нотный текст, создавать партитуры своих аранжировок для требуемого вокально-хорового состава. Компьютер с использованием телекамеры может использоваться для онлайн-занятий по дирижированию, если возникнет такая необходимость. Преподаватели могут использовать различные компьютерные программы контроля знаний по усвоению любой дисциплины.

В процессе занятий по дирижированию и работе с хором широко применяются **игровые технологии**. На занятиях по ускоренному обучению дирижированию предлагается организовать групповую работу, где в рамках применяемых игровых технологий делается акцент на умении каждого участника группы сотрудничать с преподавателем и общаться с другими обучающимися в системе руководитель/хор. Применение игровых технологий дает возможность согласовывать свое поведение с другими участниками ускоренного хормейстерского обучения, а также обмениваться знаниями, тем самым расширяя и углубляя их. Групповая работа в классе дирижирования — это не революционно новая идея. Один из основателей оперно-хоровой школы Казахстана, профессор Б.А. Жаманбаев предлагает организовывать групповые занятия в классе дирижирования с первого года обучения и считает, что этот метод гарантирует необходимый уровень качества знаний и умений.

Групповые занятия по дирижированию имеют несколько преимуществ: учебные задачи, поставленные педагогом в присутствии группы, сразу приобретают обучающий характер — ошибки одного принимаются во внимание другими и от этого быстрее и эффективнее исправляются. Кроме того, на групповых

занятиях создается особый психологический климат, формирующий у обучаемых хоровую сплоченность, взаимопомощь, причастность к коллективу и так необходимое в хоровом искусстве чувство локтя.

Важно подчеркнуть, что групповые занятия дают возможность дирижировать хоровые произведения не под фортепиано, а на вокальном ансамбле, составленном из самих обучающихся, где каждый из них выступает как в роли участника хорового коллектива, так и в роли хормейстера. Успешно формируются при этом волевые качества, играющие огромную роль в профессии дирижера. Активно применяется совместный разбор конкретных ситуаций, ролевых действий участников группы, анализируются неудачи, отмечаются успехи и положительные моменты, разрабатывается постановка следующего сценария занятия.

Технология проблемного обучения формирует взаимосвязь между изучаемым сочинением и другими родственными ему явлениями музыкальной и художественной культуры. Исполнение одного и того же сочинения различными хоровыми коллективами сравнивается и анализируется учащимися. На групповых занятиях можно использовать метод обеленного текста Э. Сэта. Применяются более простые модификации этого метода — частичное обеление текста и дооформление текста. Из хоровой партитуры, назначенной к изучению, удаляются все темповые и динамические обозначения, которые обучающиеся должны поставить самостоятельно, согласно анализу движения мелодии, особенностей звучания гармонии, поэтического текста. Будущим хормейстером выстраивается свой исполнительский план, и он вносит в партитуру подробные указания, конкретизирующие его авторский вариант исполнения. Подобное задание потребует более тщательного изучения хоровой партитуры, а необходимость употребления специальной терминологии ставит обучающегося перед необходимостью постоянного обращения к словарям и другой справочной литературе. Все это быстро приводит к более грамотному отношению к хоровому произведению, осмысленному отношению к музыкальному материалу. Активность обучающегося в этом случае направлена не только на технику дирижирования, но и на решение вопросов интерпретации произведения, что и является конечным звеном в выборе подходящих дирижерских жестов. При применении метода обеленного текста Э. Сэта в головах обучающихся быстро соединяется смысл, заключенный в музыкальном и поэтическом материале, и связанный с ним дирижерский жест. В такие моменты обучающийся уже сам видит предпосылки для устранения некоторых проблем дирижирования, связанных с формально исполняемыми жестами.

Технология проектного обучения применяется при отборе репертуара или проектирования работы над ним, а также при разработке сценария какого-либо музыкального мероприятия.

Технология анализа хорового произведения (краткая аннотация либо развернутый анализ) приводит к процессу глубокого проникновения в замысел композитора и создания плана работы над хоровым произведением. Анализ включает традиционные разделы: общие сведения об авторах музыкального и литературного текстов, музыкально-теоретический анализ с рассмотрением типа и вида хора, музыкальной формы, гармонии, стиля хорового письма изучаемого хорового произведения, вокально-хоровой анализ с изучением вопросов голосоведения, диапазонов голосов, преодоления вокально-хоровых трудностей, исполнительский анализ с учетом дирижерского воплощения замысла авторов произведения.

Необходимость **здоровьесберегающих технологий** при обучении хоровому пению продиктованы проблемами сохранения и укрепления здоровья участников хоровых коллективов. Эти технологии существуют уже достаточно давно и постоянно используются. Музыкотерапия (а в нашем случае — хоровое пение) сегодня становится общепризнанным способом улучшения здоровья. Пение является мощным средством балансировки нервной системы, психики, профилактики заболеваний голосового аппарата и органов дыхания, благотворно действует на многие системы организма: бронхолегочную систему, почки, гортань, щитовидную железу, сердце. При пении большая нагрузка приходится на диафрагму, межреберные мышцы, мышцы брюшного пресса. Благодаря этому происходит массаж внутренних органов.

В хоровой практике очень хорошо известна и активно применяется дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой, действующая как способ лечения болезней, связанных с потерей голоса. Эта гимнастика имеет в основе перестроение стереотипа дыхания, где вдохи во время упражнений происходят не в момент расправленной грудной клетки, как при обычном дыхании или физической зарядке, а наоборот — когда грудная клетка во время вдоха искусственно сжимается или скручивается специальными движениями корпуса, предложенными А.Н. Стрельниковой. Особое положение в хоровых тренингах занимает фонопедический метод развития голоса В. Емельянова, с его интонационно-фонетическими упражнениями. По его методике хотя бы частично занимается большое число хоров в нашей стране. Активно применяется в хоровой практике и артикуляционная гимнастика, развивающая подвижность речевого аппарата и помогающая выработать оптимальные движения артикуляционных органов. Известен и точечный массаж, применяемый в классе профессора А.В. Молодова, призванный повышать защитные свойства оболочек гортани и носоглотки. Работа с хоровыми коллективами должна всегда происходить с учетом заботы о целенаправленном и правильном развитии голосов.

В рамках нынешних условий обучения заочников по специальности «хоровое дирижирование», где учебным планом предусмотрено на освоение дисциплины «Дирижирование» всего 4 часа на один семестр обучения на младших курсах, 6 и 8 часов на старших курсах, необходимо использовать метод ускоренного обучения по принципу мозгового штурма и активного применения всех вышеуказанных музыкально-педагогических технологий. Применяя метод мозгового штурма, преподаватель выдает одномоментно очень большое количество специальной информации по технике дирижирования, а для успешного освоения от студентов требуется максимальная концентрация внимания и памяти. Фактически, не обращая внимания на традиционную поэтапную подачу преподавателем правил дирижерской техники, заочникам выдается максимально возможное количество специальных сведений в один академический час. Метод мозгового штурма известен сравнительно давно, и его успешность не вызывает сомнений. Студенты заочного отделения по специальности «хоровое дирижирование», приезжая на короткую сессию, уже готовы к высокой интенсивности получения знаний, тем более что они уже погружены в тему работы с хором, так как работают по этой специальности и имеют хоровые коллективы на своих рабочих местах.

Учитывая опыт преподавателей по ускоренному обучению заочников дирижированию, возможность применения метода мозгового штурма для слушателей дополнительного образования не представляется чем-то трудным или далеким от реальности. Достаточно перед началом занятий с новой группой обучающихся ознакомиться с уровнем их музыкальной подготовленности и создать рабочую программу именно под этот уровень. Создаваться такая программа обучения будет по известному каждому преподавателю алгоритму обучения дирижированию, а именно: постановка корпуса и рук, определение наличия мышечных зажимов и устранение их, ознакомление с различными схемами дирижирования, в том числе знакомство с несимметричными размерами и переменным метром, объяснение и показ подвижной и контрастной динамики, различных фермат и смены темпов. Особое и постоянное внимание уделяется ауфтакту, различным видам звуковедения и способности к интерпретации исполняемых хоровых произведений. Большой трудностью представляется тот вариант, если в группе, пришедшей в организацию, осуществляющую услуги дополнительного образования, будут одновременно обучаться люди с очень раз-

ным уровнем музыкальной подготовки. В этом случае каждый преподаватель дирижирования и работы с хором в процессе хормейстерской подготовки обучающихся разного музыкального уровня, используя современные инновационные технологии в условиях модернизации образования, открывает для себя новые интересные варианты ускоренного обучения. При этом не исключается индивидуальный подход и консультации по проблемам профессиональной деятельности обучающихся. Более высокий музыкальный уровень слушателей курсов повышения квалификации, дополнительного образования или переобучения дает возможность на занятиях разучивать с хором более сложные произведения. Благодаря этому преподаватель, используя одинаковый алгоритм обучения, но на более сложном витке знаний для обучающихся с более высоким музыкальным уровнем, может убедиться, что результатом будет и повышение уровня дирижерской техники, и специальных знаний по работе с хором.

Музыкально-педагогические технологии широко используются хормейстерами и преподавателями вокально-хоровых дисциплин, способствуют развитию профессиональных качеств и оптимизируют процесс обучения. Все вышеперечисленные технологии активно применяются опытными преподавателями дирижирования в своей повседневной работе, поэтому предложенный метод групповых занятий по обучению дирижированию в ускоренном режиме не вызовет трудностей и связанных с ними препятствий в передаче специальных знаний и умений. Это новая, перспективная, интересная форма подачи профессиональной дирижерской информации, которая продиктована современными реалиями.

Источники и литература

1. Бергер Н. Современная концепция и методика обучения музыке: модернизация общего образования. Санкт-Петербург: КАРО, 2004.

2. Козьменко О. П. Музыкальное образование как структурообразующий компонент современной культурной политики: дис. … д-ра культурологии. Москва, 2004.

3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. Москва: НИИ шк. технологий, 2005.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. Москва: Народное образование, 1998.

5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Академия, 2003.

6. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

Юнек Елена Валерьевна
доцент кафедры хорового дирижирования СГИК

Мир образов русской литургии «Запечатленный ангел» Родиона Константиновича Щедрина

Хоровое творчество Р.К. Щедрина представляет собой особый, уникальный художественный мир. Перед тем, как создать произведение на какой-либо сюжет, композитор внимательно изучает и вселяет в музыку то, что создает писатель — атмосферу, идеи и размышления, которые невозможно передать словами. «Но главное — это все же всегда эмоция, мысль, идея. И когда композитор одержим эмоцией, мыслью, идеей большого общечеловеческого звучания, тогда рождается сочинение, способное увлечь всех, кто с ним соприкоснется», — говорит Р.К. Щедрин.

Композитор восхищается талантом Н.С. Лескова, считает его лучшим писателем всех времен. Именно в творчестве Лескова Щедрин находит близкие ему интонации. В христианстве писатель выделял ценную идею служения людям, деятельного и самоотверженного добра, духовности и человечности: «идея лесковского праведничества как основы русской православной культуры противостоит духовной пустоте, злобе и ненависти, забвению современным человеком традиционных религиозно-нравственных ценностей». Произведение писателя «Запечатленный ангел» вдохновило композитора на создание русской литургии по этой повести. Оно масштабно представляет дух, идеи, символы литературного произведения.

Жанровый подзаголовок «русская литургия» был обнародован композитором спустя несколько лет после премьеры. Он не имеет отношения к жанру-форме канонической литургии, но для самого композитора литургия имеет значение «вершины библейского повествования» как сосредоточения сокровенного в главном православном богослужении.

По сложившейся традиции в музыке понятие «семантика» означает внутреннее, часто скрытое значение того или иного элемента музыкального языка (интонация, лад, тональность и пр.). Эффект от прослушивания и углубления в изучение произведения «Запечатленный ангел» представляет не только большую художественную ценность, но и активный интерес в исследовании композиторской, образной колористики с точки зрения художественного воплощения музыки.

После прослушивания цикла у нас может возникнуть вопрос, почему такое большое значение композитор придает именно великопостным песнопениям? Трудно пройти мимо явных параллелей со смысловым характером богослужения литургии и повести Н.С. Лескова.

По словам доктора богословия, протопресвитера Александра Шмемана, Великий пост — это время расцветающей весны духовной, светлой печали покаяния, молитвенного странствия по пути, конечная цель которого — радость Христова Воскресения. «Это — ежегодное паломничество к самым истокам православной веры, где нам вновь открывается, как должен жить православный человек». Итак, молитвенное странствие, долгий путь обретения веры, итогом которого становится радость встречи со Христом, — вот, пожалуй, те составляющие литургической идеи, лежащей в основе музыкально-художественной концепции «Запечатленного ангела» Р.К. Щедрина. Эта концепция представлена композитором тремя крупными образными сферами:

1) образ Ангела Господня — духовного путеводителя старообрядцев,

2) обобщенный портрет старообрядцев-беспоповцев, идущих по пути духовного очищения, познания Истины,

3) образ страстного пути самого Христа и ведущего старообрядцев к встрече с Господом.

Обратимся к удивительным деталям литургии. Щедрин уделяет большое внимание душе человека, образ которой он раскрывает с помощью свирели. Подобно лейтмотиву, ее участие ведет сквозную нить через все произведение. Интересно заметить, что в большей степени мелодия свирели рисует знак бесконечности, характер которой меняется в зависимости от художественной драматургии повести.

Ярким примером служит контрастность I и IX частей. В I части это беспокойная, настороженная мелодия, характеризующая начало духовного пути и предчувствие тяжелых испытаний. А в IX части душа, обретшая покой и единение с Богом.

Драматургический образ староверов ярко проявляется во II части литургии «Бог Господь». Посредством использования киевского распева Щедрин рисует яркий портрет старообрядцев, идущих за познанием Истины. Композитор редко обращается к оригинальному тексту повести Лескова, однако эту часть он оставляет в прямом цитировании, показывая, как выглядят староверы со слов англичанина. Это важно не только для создания музыкального образа героев, но и для понимания идейно-религиозной сущности произведения. После вопроса англичанина «А вы же, чудаки, чего себе молите?» прозвучал ответ: «Мы… молим христианския кончины живота и доброго ответа на Страшном судилище».

Также Щедрин дает яркую характеристику образа старообрядцев самыми первыми словами в цикле — «Истинно». Это не только «Аминь» у старообрядцев, но и слово Господа в Евангелие с отсылкой к иудеям и христианам. Иудеи считались хранителями

настоящей истинной веры. Лесков пишет: «Точно иудеи в своих странствиях пустынных с Моисеем».

Стилистически в музыке Щедрина использованы принципы знаменного распева — плавность пения, «равнинность», непрерывность мелодии. Композитор часто обращается в сочинениях к интонационным моделям-попевкам знаменного распева. Как говорит сам автор, «идущее вначале „внутреннее пение" (с закрытым ртом) рождает особый резонирующий „внутренний отзвук" в слушателе».

Присутствие образа Ангела можно наблюдать и в III части. Она передает схождение Ангела с иконы как предречение о будущих страданиях и испытаниях. Бьющееся звучание за счет тремоло-теноровой партии (гласная «ю»), всеобщего хорового тремоло и возгласа создает страх, трепет староверов. Композитор использует глиссандо на протяжении всей литургии как приближенный характерный элемент исполнения знаменного распева.

Во II, VI, VIII частях соло свирели отсутствует. Эти части характеризуют земное — самих старообрядцев. И лишь в VIII части есть один звук свирели в первом такте как одинокий отзвук колокола, образно призывающий и настраивающий на молитву.

Интересно, что принцип «колокольности» Щедрин использует в IV, VI, VII частях. Хоровое «Бом» в IV части — удар большого колокола, по народной примете, предвестник смерти. Композитор выражает это через текст страстной седмицы, а именно тропарь Великого Четверга, который повествует о предательстве Иуды и распятии Христа.

Если в III части душа взбудоражена, предчувствует беду и предательство, то в IV части она плачет. Композитор указывает *tempo lamento* и добавляет к этому пронизывающие нисходящие секундовые интонации, подобно слезе, стекающей по лицу. Также в конце этой части в партии соло свирели есть скрытые нисходящие секунды, что создает ощущение тяжелого вздоха, щемящей боли в груди.

Не случайно появляется и шаг ближе к кульминации IV номера, он задает образ тяжелой поступи, идущего на собственную казнь и несущего на себе тяжелый крест Иисуса Христа. Щедрин отчетливо воссоздает момент предательства Пимена и проводит параллель с Иудой, который выражен в ритме ostinato или органного пункта басовой партии.

За счет полиритмии, звучащей у партии альтов и басов, композитор создает трепет взбудораженного сердца, выброс адреналина, рисует скрежет зубов труса-предателя и выражает внутреннее противоречие самого Иуды перед совершением его поступка. Двуличие героя также передают терцовые движения партий сопрано и тенора. Разветвленные и мятущиеся темы очень похожи друг на друга, но по сути, совершенно разные, подобно двуличию одного человека, в котором уживается роль и апостола, и предателя.

Порчу икон как личную трагедию старообрядцев можно сравнить с распятием Иисуса Христа — трагедией всего человечества. Для ее выражения Щедрин использует высокую, напряженную тесситуру, экстремальную динамику *sff*, *fffff*, *sffffp*, которая приводит к мощному крику всего человечества. Как известно, после казни на Голгофе прошел ливень. Для изображения грозы и грома композитор добавляет интонации *lamento*, словно стекающие ручьи, смывающие с земли ужас произошедшего. Удары в ладони и ногами об пол являются громовыми раскатами, которые также образно относят слушателя к звукам забивающихся гвоздей.

V часть — центральный монолог свирели. Она передает тишину Вселенной после распятия Христа и случившейся грозы, душевную безысходность и внутреннюю пустоту.

В VI части автор использует великопостную молитву «Покаяния отверзи ми», она призывает человека восстать от греховного сна. Традиционно в этой молитве идет речь о теле человека, которое осквернено грехами. Щедрин переносит акцент на храм как собрание верующих-старообрядцев. Это связанно с разрушением и поруганием православных святынь. В музыке это противопоставление выражено в приеме *fp*, как земное и небесное, как эффект храмового эха и колоколов, которые складываются в единство земного и небесного — молитву старообрядцев и ее отражение в сводах храма. Возникает яркое ощущение тяжелой поступи уставшей души, которая погрязла в своих грехах.

VII часть — это светлое, ангелоподобное соло дисканта, которое создает образ искренней молитвы, а сравнивая с повестью — оплакивание умершего Левонтия. Сочетание сольной партии и хоровой педали передает ощущение непрерывной всеобщей мольбы и покорности. После исполнения сольной партии вступает в силу аскетичное и суровое звучание мужского хора, которое цитирует гармонизацию церковного напева шестого гласа. Композитор ярко воссоздает приближение конца земного и духовного пути человека с помощью сжатия музыкального времени. При троекратном повторении слов «Конец приближается» он использует ускорение темпа от *poco meno* до *con moto*, сокращение метрических долей от 4/4 до 2/4. Таким образом, Щедрин буквально музыкальным языком рисует приближение смерти.

Скрытое «Аминь» и колокольность, выраженное в «Ам» у хора, можно встретить в VII части как символ призыва души к пробуждению от греха.

В VIII части Щедрин в молитве «Отче наш» не использует первые два слова, заменяя их словом «Истинно», снова относя нас к образу старообрядцев. «Отче наш» — первая молитва, которой обучил Иисус Христос своих учеников. Эта часть, по сути, является воплощением идеи единения староверов и верующих новой церкви. Множество нюансов присутствует в ней: реализуя тезис о божественном ангелогласном пении, Щедрин указывает на то, что о небесном следует петь громко, так ангелы поют хвалебную песнь Господу, а земное пение в церкви есть только отзвук небесного пения. Подтверждением этих слов является эпизод «да будет воля Твоя, яко на Небеси и на земли», где весь текст исполняется в нюансе *ff*, за исключением последнего слова «Земли», исполненного в нюансе *ppp*.

IX часть — торжественная кода, в которой утверждаются такие истины, как счастье человека в вере, со Христом, всепрощение. Предстает перед нами снова чистая, осиянная икона Ангела. Основная тема, тончайшим образом разработанная полифонически, создает ощущение бессуетности, умиротворенности. Она развивается восходящей секвенцией, охватывая все пространство и проникая своей благодатью в каждую душу верующего. Тема возносит к небесам, озаряя Божественным светом. У Лескова в рассказе есть слова: «Лука Кирилов и дед Марой утром воротчаются и говорят: „Отцы и братие, мы видели славу Ангела господствующей церкви и все божественное о ней смотрение в добротолюбии ее иерарха и сами к оной освященным елеем примазались и тела и крови Спаса сегодня за обеднею приобщались"». Такое завершение утверждает оптимистическую концепцию и задумку автора.

Хоровое творчество Р.К. Щедрина пленяет слушателя своей способностью в точности передать идеи, образы, мысли и чувства. Между Н.С. Лесковым и Р.К. Щедриным существуют глубинные параллели, и основная из них — религиозное начало в стремлении понять саму сущность христианства. Как говорил композитор, «именно музыка издавна была духовной летописью истории, ее отзвуками во времени».

Источники и литература

1. Дьячкова Л. О некоторых чертах эволюции стиля Р. Щедрина (Третий фортепианный концерт) // Советская музыкальная культура. История. Традиции. Современность. Москва, 1980.

2. Металлов В. Осмогласие знаменного роспева: опыт руководства к изучению осмогласия знаменного роспева по гласовым попевкам. Москва: Синодальная типография, 1899.

3. Михеева А. Музыкальная культура старообрядчества [Электронный ресурс]. URL: https://lai-urgi.urfu.ru/ru/populjarnaja-istorija/aa-mikheeva-muzykalnaja-kultura-staroobrjadchestva/ (дата обращения: 25.03.2023).

4. Синельникова О. «Запечат-ленный ангел» Н. Лескова и Р. Щедрина: в поисках духовной истины // Музыкальная академия. 2007. № 1. С. 102–110.

5. Полозова И. Старо-обрядческая региональная традиция: общее и специфическое (на примере истории старообрядческих общин саратовского края) [Электронный ресурс] // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия История. Международные отношения. 2018. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/staroobryadcheskaya-regionalnaya-traditsiya-obschee-i-spetsificheskoe-na-primere-istorii-staroobryadcheskih-obschin-saratovskogo/viewer (дата обращения: 25.03.2023).

6. Холопова В. Путь по центру. Композитор Родион Щедрин. Москва: Композитор, 2000.

Майтесян Тигран Дереникович
кандидат педагогических наук, доцент кафедры оркестровых инструментов СГИК

Методические аспекты постановки пальцев правой руки при игре на скрипке

О технике исполнения нюансов. Как известно, нюансы — красочная сторона произведения, и если обращать внимание только на контролирование нажимов рук, то игра получится монотонной. Каким же образом придать звучанию красочность? Существенный этап наращивания техники состоит в распределении ролей пальцев правой руки. Немаловажно, что указательный палец берет на себя полную ответственность после середины смычка. Однако нельзя забывать и про остальные пальцы. В основном они пассивны, и все же благодаря им можно почувствовать смычок более чутко. Итак, все пальцы должны помочь смычку выполнить его роль, которая увязывается с понятием *пружины*, или *гибкости* смычка.

Пружина смычка. Многие музыканты не уделяют ей достаточного внимания. И напрасно, поскольку в этом свойстве кроется огромное преимущество красивого, *круглого* звука. Красочная игра в основном зависит от пружины смычка. Именно благодаря ей можно разнопланово варьировать тембр скрипки и даже в одном тоне получить множество красок. Кроме того, можно добиться насыщенного качества звука в пассажах – например, сделать это с легкостью в штрихе sautille при различных переходах (допустим, в Moto perpetuo Паганини).

Как обрести ощущения пружины? Для начала рекомендую получить качественный звук при медленном ведении смычка, при счете 4/4; добиться максимально качественного звука при употреблении «шага». Пульсируя указательным пальцем, периодично толкать, словно вовнутрь трости: появится ощущение пружины смычка и даже вибрация смычком. Желательно выполнять эксперимент на открытой струне *ля*. Степень готовности к обретению пружины смычка (всякий раз индивидуальная) является критерием того, насколько быстро будет получен искомый навык. Нельзя забывать, что «пружину» легко реализовать в средней части смычка. В дальнейшем, когда полностью овладеете приемом, в большей мере будете исполнять произведение в верхней части смычка.

Я убежденный сторонник максимально длинных штрихов с использованием скорости, однако нельзя опережать события и сразу укорачивать смычки. Большие смычки сообщают чувство насыщенного, монументального звука. Можно получить тот же звук и маленьким смычком, но использование пружины смычка в любом случае является ключевым фактором в деле звукоизвлечения. Не стоит также забывать, что в случае игры маленькими смычками мы вынуждены больше нажимать указательным пальцем на смычок. Однако от этого появится силовая игра, которая в длинном сочинении быстро приводит к усталости. Отсюда напрашивается вывод: на скрипке лучше играть энергией и скоростью смычка. Впрочем есть исключения. Эти приемы можно употреблять иногда в кульминационных участках формы, не забывая о скорости в акцентированных местах или разделах, где есть portato и т.д. Надо очень умело распределять энергию в исполнении произведения. Если оно короткое и каниленное, и вы чувствуете, что у вас еще остались силы, можно выложиться больше, особенно под конец концерта. Однако в целом миниатюры целесообразно исполнять в заключительной части программы. Некоторые музыканты, напротив, играют их в начале, чтобы разыграться, – но с предложенным техническим арсеналом долгого разыгрывания не понадобится.

Подчеркну, что следует максимально расслабленно держать смычок в пальцах, так как избыточная хватка смычка для скрипача губительна. Освоив сказанное, вы будете владеть всей палитрой звучания, которая пригодится при исполнении произведений разных стилей и эпох.

Вариативный подход к подбору репертуара. Когда-то мой наставник, выдающийся педагог Георгий Аджемян, очень точно отметил, что каждый скрипач в кармане должен иметь как минимум 50 миниатюр, разных по стилю и образности. Сюда можно отнести Adagio и «Танец с саблями» А. Хачатуряна, Ave Maria Ф. Шуберта, Арию И.С. Баха, «Размышление» Ж. Массне, «Мелодию» П. Чайковского, «Испанский танец» Э. Гранадоса, Вокализ С. Рахманинова и многое другое, что составляет сокровищницу скрипичной музыки. Играя на протяжении долгих лет обширные программы, я осознал, какую колоссальную пользу приносит музыканту исполнение контрастных миниатюр, насыщенных множеством нюансов (технических, жанровых, стилевых и т. д.). Именно они помогают научиться чувствовать авторскую интонацию, а не играть ноты.

В малых формах есть все средства выразительности, подразумевающие решение множества задач первостепенной значимости, будь то музыкальная выразительность, точность восприятия гармонии и формы, ощущение динамики, агогики, штрихов… Именно здесь можно научиться распределению смычка, его скорости, овладению удобной аппликатурой. В своем классе, вслед за Георгием Аджемяном, я рекомендую играть больше миниатюр, так как они воспитывают чувство вкуса, повышают музыкальную эрудицию, формируют точное художественное восприятие скрипичного текста. И все это достижимо в кратчайший срок.

Некоторые особенности составлении программ. В этом вопросе кроется один из ведущих факторов, стимулирующих интерес к продуктивным занятиям. Подчеркну, что педагогу в любом случае важно знать художественный вкус ученика и составлять программу с учетом того, к какой музыке он тянется. Нельзя заставлять ученика шаблонно выполнять то, что положено по обязательной программе — в школе, училище, консерватории.

При составлении программы следует придерживаться принципа выверенной методической очередности. Форсировать события не стоит. В погоне за программой повышенной сложности можно упустить из виду работу над самым элементарным, но существенным. Например, на каждом этапе необходимо уделять внимание гаммам и арпеджио со всеми терциями и октавами и другими сложностями, такими как фингерзации. Благодаря упражнениям и этюдам приобретаются нужные штрихи, техническая сторона поддерживается в хорошем тонусе. Любое качественно выполненное упражнение способно принести и удовлетворение, и пользу. При выборе программы педагог должен учитывать не только преимущества, но и слабые стороны ученика — как физиологические, так и психологические. В одном случае полезно начинать с гамм, в другом — с упражнений Шрадика.

Подчеркну, что всякий раз, выбирая программу без ученика, педагог воспитывает в нем пассивность. В этом случае студент обязуется всего лишь выучить заданное (этюд, гамму, миниатюру, виртуозное произведение или концерт). При этом у него изначально блокируется творческий поиск, самостоятельность, фантазия. Отсюда и замедленное развитие вкуса, индивидуального стиля, чувства эпохи, т.е. всех важнейших отличительных

качеств артиста, благодаря которым на сцене рождается подлинное искусство.

Изначальное отсутствие инициативы у обучающегося формирует в нем качества не музыканта, но ремесленника. Это касается проявлений творческой фантазии, индивидуальных поисков фразировки (своими аппликатурами), самобытного раскрытия особенностей интонационной формы, и в целом – претворения ключевых навыков в интерпретации того или иного композиторского замысла. В связи с этим я рекомендую давать обучающимся возможность самостоятельно знакомиться с репертуаром его уровня и возраста (в исполнении педагога или в записи), после прослушиваний предлагать определиться в предпочтениях: пусть выбор сделает сам студент (разумеется, под контролем педагога).

Далее имеет смысл сделать разбор произведения, предложить ученику самому подключиться к интерпретации текста, например к поиску аппликатуры, выполнению технических и музыкальных задач. Следует попросить ученика сыграть сочинение (если не целиком, то хотя бы частично) избранной им самим аппликатурой и в дальнейшем не заставлять его играть вариант преподавателя, как, увы, делается в большинстве случаев.

Не открою истины, если напомню, что есть педагоги-догматики, которые (забывая о разных физиологических особенностях ученика) считают, что лучшей и единственно возможной аппликатурой является та, которую предложил кто-либо из известных скрипачей — и иных вариантов быть не может. Представляется, что их теория во многом ошибочна. Необходимо помнить об индивидуальном подходе: то, что прекрасно для одного, может оказаться губительным для другого. Наблюдая, например, исполнение гамм, мы часто видим, что для ученика с короткими пальцами приемлемы совершенно другие аппликатуры, чем для ученика, у которого пальцы длинные. Однако очень типичны случаи, когда молодые скрипачи продолжают играть неудобными пальцами только потому, что они были рекомендованы им педагогами-догматиками.

Нетрудно себе представить, насколько органичней и музыкальней стала бы игра ученика, если бы в плюс к его таланту, трудолюбию и любви к инструменту на его пути оказался прогрессивно мыслящий педагог.

Дрожников Виктор Александрович
профессор кафедры оркестровых инструментов СГИК, заслуженный артист РФ

Артистизм как профессиональное качество музыканта-исполнителя

> Стоять перед публикой и играть на скрипке казалось мне совершенно естественным. Стандарты, на которые я ориентировался, были наивысшими, и я ровнялся по ним, восхищаясь, а не желая выказаться лучшим.
> *Иегуди Менухин. Из книги «Странствия»*

Артистизм является одним из важных профессиональных качеств музыканта-исполнителя, поскольку напрямую связан с эмоциональным переживанием содержания музыкального произведения, выражением своих эмоций, выразительным исполнением на инструменте и передачей своих эмоций и переживаний зрителям в процессе концертного выступления. Рассмотрим содержание понятия «артистизм».

Артистизм — это художественная одаренность, выдающиеся творческие способности; высокое творческое мастерство; виртуозность в каком-либо деле; особое изящество манер, грациозность движений [4, с. 63]. Как отмечает Э.Б. Абдуллин, это способность «включать» эмоционально-эстетическую, душевную энергию в человека посредством создания особой установки на восприятие произведения искусства, совместное его переживание, яркое, творческое по характеру исполнение [1]. Это способность вызывать аффективно-эстетические переживания заданного качества, приводящие к более глубокому восприятию предлагаемого материала — произведения искусства, обращенной к слушателям речи и т. д. [3]. По мнению Т.А. Курышевой, это способность почти мгновенно переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе; богатство личностных проявлений, игра воображения, одухотворенность, ощущение внутренней свободы [2]. Таким образом, артистизм — это, несомненно, проявление творческого начала в человеке. Несмотря на то, что эта черта нужна не только людям искусства, актерам и певцам, проявление артистизма всегда помогает и в обыденной жизни.

В данной статье мы рассмотрим проблему артистизма как профессионального качества музыканта-исполнителя, опираясь на опыт автора как концертного исполнителя. На наш взгляд, артистизм — это искусство перевоплощаться, когда того требует ситуация, умение надеть маску и соответствовать выбранной роли. Это умение перевоплощаться как внешне, так и внутренне, не изменяя самому себе, умение стать другим — на сцене.

При игре на инструменте важно самому получать удовольствие, что обязательно передается слушателям. Если этого не происходит, то исполнение превращается в кривляние. Очень большое значение в проявлении артистизма имеет техническая подготовка исполнителя (знание текста, чистая интонация, качественно отработанные виртуозные пассажи, ритмичность). Это дает возможность исполнителю более свободного поведения на сцене.

При наличии природных данных артистизм (артистичность) поддается развитию. Его формирование и развитие — одна из актуальных проблем, которой должен заниматься преподаватель. Это часть воспитательного процесса формирования и развития музыканта-исполнителя. Преподаватель обязан следить за движениями учащегося, подсказывать и показывать, какие из них подходят для выражения того или иного содержания музыкального произведения, а какие движения не подходят, пресекать лишние.

Артистичность находит отражение в процессе выступления музыканта-исполнителя. Через артистичность он воздействует на публику. Здесь мы можем говорить не только о выразительном исполнении произведения, но и манере поведения. Приведем примеры.

В детской музыкальной школе в классе флейты обучаются две девочки. Дарина чувствует себя на сцене хорошо — каждое произведение проживает внутренне, схватывая характер произведения, и это не только слышно, но и видно. Заставляет слушать ее с интересом. Настя знает хорошо текст, интонация отличная, но настолько на сцене не выразительна, что слушатели начинают перешептываться, и ее исполнение проходит мимо их внимания.

На первом курсе одна из студенток в процессе исполнения музыкального произведения много тактировала, сгибая колени. Мы обратили на это внимание, и через два месяца работы перед зеркалом нам удалось исправить эти не совсем эстетические движения. Над артистизмом никогда не поздно начать работать. Важно анализировать содержание музыкального произведения, способы отражения его в жестах и поведении, прислушиваться к советам педагога или наставника.

Наш опыт обучения артистическому поведению на сцене начался на первом курсе обучения в консерватории под наблюдением профессора Р.Э. Пивоварова. После каждого выступления профессор делал анализ выступления, который включал не только анализ исполнения музыкального произведения, но и поведения на сцене. Совет, который дал педагог, очень нам пригодился — заниматься перед зеркалом. Теперь я рекомендую такой способ занятий своим ученикам и студентам.

Также на формирование артистического поведения на сцене повлияли выдающиеся дирижеры и исполнители-инструменталисты. Приведем несколько примеров. В 1971 г.

автору довелось играть под руководством К.И. Элиасберга (Вторая симфония С.В. Рахманинова, г. Ленинград, Октябрьский концертный зал). Дирижирование маэстро на всех произвело огромное впечатление. Несмотря на то, что движения были скупы, лаконичны, в них чувствовалась такая энергетика, образность и воля, которая передавалась всему оркестру. Ю. Темирканов наоборот — темперамент, огромный заряд энергии. Автору неоднократно приходилось участвовать в концертах с замечательным флейтистом А.В. Корнеевым. Как солист он был очень артистичен, всеми своими движениями на сцене приковывал к себе внимание слушателей, при этом безукоризненно исполнял произведение, привнося свою трактовку. В бытность студентом посчастливилось слушать премьеру исполнения концерта для трубы с оркестром А. Нестерова в исполнении Т. Докшицера. Сам выход мастера приковывал к себе внимание — мягкая походка, элегантные движения, достоинство, с которым он нес свой инструмент, и безукоризненное исполнение было вознаграждено овациями слушателей.

Подводя итог, отметим, что на артистичность или поведение музыканта на сцене влияют следующие факторы: различные аспекты музыкального произведения (содержание, образ, характер, эпоха, особенности стиля, жизненная ситуация композитора, которая явилась движущей силой к написанию музыкального произведения и др.), эмоциональный опыт музыканта-исполнителя, а также опыт выдающихся мастеров исполнительского искусства, таких как А. Корнеев, Т. Докшицер, В. Третьяков, Л. Коган, С. Рихтер, Д. Ойстрах, мастерством которых восхищалось не одно поколение зрителей.

Источники и литература

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983.
2. Курышева Т.А. Театральность и музыка. Москва: Совет. композитор, 1984.
3. Майковская Л. . Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. Москва: Музыка, 2006.
4. Словарь иностранных слов и выражений / авт.-сост. Е.С. Зенович. Москва: АСТ: Олимп, 2000.

Смирнова Светлана Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой оркестровых инструментов СГИК

Постановка дирижерского аппарата на начальном этапе обучения в классе дирижирования

Постановка дирижерского аппарата и освоение основных дирижерских движений — одна из важных проблем в процессе обучения дирижированию, от решения которой зависит дальнейшее успешное освоение дирижерских схем, многочисленных технических приемов, формирование готовности к управлению оркестром. Под дирижерским аппаратом в научно-методической литературе традиционно понимают руки дирижера. Однако процессу постановки рук предшествует знакомство студента с требованиями к постановке корпуса, положению головы, ног, мимике. Эти требования являются общими для всех существующих дирижерских школ и больше дополняют, чем отличаются друг от друга. Кратко остановимся на них.

По мнению И.А. Мусина, дирижер должен быть подтянут, собран, плечи свободно расправлены. Корпус относительно неподвижен, так как раскачивание, наклоны и повороты могут вызвать неприятное впечатление у зрителей. При этом отмечается, что неподвижность не должна переходить в скованность и одервенелость. Голова не должна быть излишне подвижной и наоборот — «прикованной» к туловищу. Лицо дирижера всегда направлено в сторону музыкантов, к которым в данный момент он обращается. Мимика не должна отражать ничего, что не соответствовало бы смыслу исполняемого. Ноги не должны быть широко расставлены, но и сдвинуты слишком плотно, поскольку это лишает корпус устойчивости при резких движениях и движениях большой амплитуды. Оптимальным расстоянием И.А. Мусин называет ширину двух ступней. Положение рук должно быть свободным, естественным и на среднем уровне, предоставляющим возможность осуществлять движения в любую точку плоскости. Недопустимо положение рук с высоко поднятыми плечами; вывернутыми вверх локтями; локтями, прижатыми к туловищу [6, с. 22–24].

М. Канерштейн также отмечает, что плечи не должны подниматься слишком высоко — это сковывает мышцы спины и приводит к растопыриванию локтей, к неестественному положению всего корпуса. Низко опущенные плечи сообщают движениям вялость, инертность, неуверенность. Положение головы — немного приподнятое, потому что низкое положение способно вызывать зажимы шейных мышц. Положение рук должно удовлетворять требованиям свободы, удобства и естественности. Кисть обращена ладонью вниз и всегда направлена вперед. Пальцы имеют округленную форму, и их непринужденное, свободное положение свидетельствует о свободе всей кисти. Поскольку корпус в процессе дирижирования принимает различные положения, ноги должны обеспечивать опору. В связи с этим тяжесть корпуса переносится с одной ноги на другую [3, с. 12].

Н.Ф. Колесса рекомендует «избегать одноритмичности движения тела (кроме рук), ненужного и неэстетичного сгибания ног в коленях в такт исполняемому музыкальному произведению, отбивания такта ногой. Корпус должен эластично и легко поддаваться влиянию жестов, в порядке нормального, обычного рефлекса. Правильное положение дирижера — это свободно и не очень высоко поднятые руки с не слишком удаленными от корпуса локтями» [4, с. 11].

По мнению Л.А. Безбородовой, основными принципами постановки рук являются свобода, ясность, четкость движений и экономность жестов. Для достижения большей естественности и максимальной свободы рук их положение должно быть немного ниже или на уровне середины груди. Ноги дирижера создают упругую опору в ситуации, когда правая нога выдвигается немного вперед. Большое внимание Л.А. Безбородова уделяет мимике, которая должна быть выразительной — это помогает в создании художественного образа. При этом автор предостерегает от гримасничества [1, с. 41–44].

Рассмотрев основные требования к постановке дирижерского аппарата и подходя к вопросу характеристики основных дирижерских движений, а также упражнений, способствующих их развитию, рассмотрим функции частей рук (кисть, предплечье, плечо), осмысление которых позволит осуществить процесс постановки с учетом их выразительных особенностей и специфических функций.

Кисть. Это наиболее подвижная и гибкая часть руки. Она предназначена для выполнения тонких и разнообразных движений (бросковых, ударных, кругообразных и др.). Благодаря подвижности кисти, движения могут выполняться как самостоятельно (показ solo, вступлений, тактирование в аккомпанементах, дирижируя pinissimo или музыкой в быстром темпе), так и в сочетании с движениями других частей рук (например, в сочетании с предплечьем для увеличения амплитуды рук). К кистевым движениям прибегают также, решая художественные задачи, дирижируя музыку легкого, воздушного характера. При этом, как отмечает И.А. Мусин, «изолированное движение кисти редко бывает выразительным. Необходимо допускать хотя бы минимальное участие предплечья или пальцев, придающих палочке дополнительное движение» [6, с. 26].

Предплечье. Благодаря достаточной подвижности и заметности, главная функция предплечья — тактирование. При этом предплечью свойственен обширный диапазон других движений, позволяющий отражать динамику, фразировку, штрихи, характер звука. Свои выразительные свойства предплечье приобретает в сочетании с движениями других частей рук (например, с кистевыми движениями).

Плечо. Это наименее подвижная часть руки и основная ее функция — опора для предплечья. Плечо также используется для увеличения амплитуды жеста, показа сильной динамики и насыщенности звука.

Как мы уже отмечали выше, под процессом постановки дирижерского аппарата понимается формирование «типовых движений рук, являющихся основой всех приемов дирижерской техники» [6, с. 22]. Эти движения должны быть рациональны, естественны, удобны дирижеру и базироваться на внутренней мышечной свободе, т.е. на естественном рабочем тонусе мышц. Контроль над работой мышц осуществляется в рамках самоконтроля студента в процессе выполнения упражнений.

В учебно-методической литературе мы можем встретить множество примеров упражнений, направленных на постановку дирижерского аппарата. С.А. Казачковым разработаны упражнения для выработки основной дирижерской позиции, достижения свободы плечевого сустава, освобождения предплечья, плеча и кисти [2]. Н.А. Малько приводит примеры упражнений, направленных на развитие рук и освобождение от «дурных привычек» (зажатые пальцы, тугая кисть, отсутствие свободы в движениях, нежелательные движения локтя/плеча, склонность к параллельным движениям и др.), мешающих дирижерской деятельности [5]. У Л.А. Безбородовой мы встречаем упражнения пластико-гимнастические и метроритмические. Основная цель пластико-гимнастических упражнений — освобождение мышц рук и плечевого пояса от излишнего напряжения. Метроритмические направлены на развитие внимания и умения распределить его на несколько объектов (развитие чувства ритма, метра, координации разнородных движений обеих рук, точной и быстрой реакции) [1].

Охарактеризуем упражнения, способствующие формированию основных типовых дирижерских движений и используемые нами в процессе постановки дирижерского аппарата у студентов кафедры оркестровых инструментов Самарского государственного института культуры.

1. Вертикальные движения. Исходное положение — точка первой доли. Перемещаем руку в верхнюю часть плоскости, затем в нижнюю. Начинаем движения в небольшой амплитуде, обращая внимание на то, что движение начинается в запястье, далее подключается кисть. При увеличении амплитуды подключается предплечье, плечо. Для освоения верхней позиции рекомендуем осуществлять вертикальные движения в верхней части плоскости. Это будут вертикальные движения кисти с использованием предплечья. Для освоения нижней позиции рекомендуем, не увеличивая амплитуду, выполнять движения как кистью, так и применяя предплечье, плечо. Это упражнение направлено не только на формирование базовых вертикальных дирижерских движений, но и позволяет сформировать ощущение массы звука в руке.

2. Горизонтальные движения. Исходное положение — точка первой доли. Переносим кисть по траектории дуги/полукруга вправо в точку на том же уровне, возвращаем кисть в точку первой доли. Далее переносим кисть по траектории дуги/полукруга влево в точку на том же уровне, возвращаем в исходное положение. Обращаем внимание на то, что начало движения и смена направления движения руки происходит в запястье. Для освоения верхней и нижней дирижерских позиций рекомендуем выполнять упражнение в верхней и нижней плоскостях. Напомним, что в верхней позиции участвует кисть и предплечье, в нижней — для формирования ощущения массы звука, не увеличивая амплитуду движения руки, рекомендуем подключить плечо.

3. Кругообразные движения. Исходное положение — точка первой доли. Освоение кругообразных движений рекомендуем начинать с небольшой амплитуды и использованием кисти. Это могут быть движения по часовой стрелке, против часовой стрелки, движения от себя и к себе. Далее можно увеличить амплитуду (подключается предплечье и плечо). Также это упражнение (кистевые движения) можно перенести в верхнюю и нижнюю часть плоскости с подключением предплечья и плеча.

4. Удары кистью «в точку». Данное упражнение способствует формированию навыков выполнения одного из основных дирижерских приемов — ауфтакта. Исходное положение — точка первой доли. Упражнение выполняется кистью. Осуществляется небольшой замах кисти с последующим ударом и рефлекторной отдачей. Несмотря на то, что в упражнении отрабатываются три движения (замах, удар, отдача), основным из них является удар. Далее амплитуду замаха можно увеличить, подключая предплечье и плечо. Для освоения верхней и нижней позиций дирижирования упражнение можно выполнять в любых точках плоскости. Обращаем внимание на то, что при выполнении упражнений все движения должны быть удобны, естественны и выполняться в условиях мышечной свободы.

Рассматривая процесс постановки дирижерского аппарата, нельзя не затронуть вопрос об использования дирижерской палочки. Безусловно, брать в руки дирижерскую палочку или нет — это каждый дирижер решает для себя сам. Однако необходимо отметить, что роль дирижерской палочки чрезвычайно велика. Она не только является продолжением руки (четверным звеном), но и служит средством усиления выразительности дирижерского жеста.

И.А. Мусин описывает три типовых способа держания дирижерской палочки:

– палочка берется большим и указательными пальцами так, чтобы один конец ее был направлен в сторону, влево, а другой касался основания мизинца;

– палочка берется большим и указательными пальцами, несколько поджимается средний палец так, чтобы палочка была направлена вперед, тем самым выдвигая первый палец чуть вперед;

– кисть поворачивается на ребро (на 90 градусов), палочка лежит на фаланге указательного пальца и придерживается большим пальцем [6, с. 28–32].

В педагогической практике важно знакомить студентов со всеми известными способами держания палочки. Не секрет, что часто совершаемая ошибка преподавателей — обучение студентов одному приему держания палочки, тому, которым владеют сами. На наш взгляд, это не совсем верная позиция, так как удобство держания палочки напрямую связано с анатомическими особенностями строения руки (длинной пальцев, формой ладони и т. д.). Соответственно, студенту необходимо предложить все известные способы держания палочки для дальнейшего выбора того, который обеспечит мышечную свободу, удобство и выразительное дирижирование.

Подводя итог, хочется еще раз подчеркнуть важность этапа постановки дирижерского аппарата в процессе обучения и становления дирижера. На данном этапе закладываются основы техники дирижирования, формируются основные дирижерские движения, которые являются базой для освоения всех дирижерских технических приемов. Формируются движения, которые в дальнейшем составят основу образно-выразительной техники дирижирования, а также техники психологического контакта дирижера с оркестром.

Источники и литература

1. Безбородова Л.А. Дирижирование. Москва: Просвещение 1990.
2. Казачков С.А. Дирижерский аппарат и его постановка. Москва: Музыка, 1967.
3. Канерштейн М. Вопросы дирижирования. Москва: Музыка, 1972.
4. Колесса Н.Ф. Основы техники дирижирования. Киев: Музичина Україна, 1981.
5. Малько Н.А. Основы техники дирижировния. Ленинград: Музыка, 1965.
6. Мусин И.А. Техника дирижирования. Ленинград: Музыка, 1967.

Свитов Виктор Иванович
доцент кафедры народных инструментов СГИК

Объективные основы музыкально-исполнительского искусства

В теории музыки сложилось устойчивое понимание роли музыканта-исполнителя в качестве посредника, способного донести авторский замысел до слушателя, что нашло отражение в концептуальной триаде «композитор — исполнитель — слушатель». Однако, как правило, именно слушатель выпадает из сферы исследования данной триады, выступая в качестве своеобразного придатка. Это происходит, по мнению Л.М. Гинзбурга, из-за того, что «наиболее тормозящим моментом является то, что до последнего времени композиторы и исполнители пользуются одним и тем же теоретическим базисом. Точнее сказать, у композиторов есть своя теория, а у исполнителей нет» [1, с. 245]. Далее он отмечает, что теоретические дисциплины — гармония, полифония, анализ форм и другие науки — фиксируют и исследуют принципы композиторской техники. Однако как это ни странно, но исполнительская практика опирается только на них, хотя совершенно очевидно, что сама направленность исследований музыкальных сочинений далека от интерпретаторских задач; она, за некоторыми исключениями, минует основные пути, следуя которыми ученый мог бы вскрыть технико-психологический механизм творчества, направленный на овладение слушательским восприятием [1, с. 246].

В то же время в качестве «слушателя» выступает и сам композитор, когда он творит. Исполнитель стремится «услышать» произведение до его воспроизведения на инструменте, и, наконец, слушатель является активным участником этого действа, где ему отводится роль интерпретатора услышанного содержания музыки с помощью вербального языка, опирающегося на закрепленные в памяти понятия, представляющие собой обобщённые образы предметов или явлений.

При попытке пересказать содержание прослушанной музыки слушатель, как правило, испытывает затруднение, связанное с тем, что он не находит подходящих слов. Подобная ситуация возникает по причине противоречия между вербальным языком, опирающимся на понятийный аппарат, и музыкальным, базирующимся на чувственных образах, составляющих образно-эталонную систему. Дело в том, что вербальный и музыкальный язык — это два различных языка, когда первый обращается к разуму, а второй — к душе, опирающейся на психосоматические реакции от полученных извне ощущений. Язык музыки не переводим на вербальную речь. Впрочем, как и «истинное содержание литературного произведения описать словами так же невозможно, хотя язык литературы — словесная речь!» [1, с. 261]. Именно поэтому образ-ощущение первичен при получении информации: сначала образ, а лишь затем его вербализация. Вербальный же язык, абстрагируясь и обобщая содержание окружающей действительности в виде понятийного аппарата, присущего естественному языку, служит основой мышления, способствующего активному отражению объективной реальности, созиданию новых идей, прогнозированию событий и действий. Музыкальный же язык, напротив, через энергию звука непосредственно воздействует на психику, вызывая при этом психосоматические реакции, и лишь затем обращается к разуму. В основе музыкального языка находится звуковая материя, представляющая собой вид энергии, которая проходит через все барьеры кроме вакуума. Поэтому человек сталкивается со звуковыми образами значительно раньше, чем им будет освоен вербальный язык. Музыка же, по мнению Ш.Я. Мюнша — «это искусство, выражающее невыразимое. Она поднимается много выше того, что может определяться словами и постигаться разумом. Владения музыки — это не поддающаяся контролю разума и осознания сфера подсознательного» [2, с. 442]. Основой же данного явления выступает интонация, несущая в себе энергию звука и его содержание, приобретаемые на основе жизненного опыта.

Искусство отражает внутренний мир художника, его отношение к окружающей действительности, о котором драматург Г. Горин в сценарии к фильму «Формула любви» по мотивам повести А. Толстого «Граф Калиостро» говорит, что «истинный художник копирует не натуру, а лишь своё воображение». Именно данное положение свидетельствует о многочисленном прочтении авторских произведений музыкантами-исполнителями. Это связано с тем, что нотный текст представляет собой формализованное отражение сущности идеи, заложенной автором в своё сочинение, а знаковая система нотного текста не в состоянии передать подлинное содержание авторского замысла. Поэтому только музыкант-исполнитель на основе собственного переживания в состоянии оживить нотный текст, базируясь при этом на психических процессах, придающих динамизм музыкальным образам, которые и позволяют управлять вниманием слушателя за счёт изменяющейся в процессе исполнения энергии звука.

Однако, несмотря на индивидуальность восприятия, отражение должно строиться на объективных основах, питающих всех участников триады. Центральным звеном, связывающим данную триаду, выступает психика человека с присущими ей объективными законами функционирования. В качестве фундаментальных основ мироздания выступают физико-химические взаимодействия материи, приводящие в конечном итоге к появлению живой природы [3]. Дело в том, что универсальной структурной единицей живой материи служит клетка, хотя жизнь присутствует и на доклеточном уровне в виде вирусов и плазмид (небольшие молекулы ДНК/РНК, физически обособленные от хромосом и способные к автономной репликации). «Все клетки состоят из сложнейших сходных химических соединений: нуклеиновых кислот, белков, углеводов и липидов и — содержат одинаковое количество воды (около 70 %). Это обстоятельство свидетельствует, по мнению А.И. Коротяева, о единстве происхождения жизни» [4, с. 6]. Вместе с тем все живые организмы различаются по своим размерам, форме существования и функциям. Эволюционные изменения живой природы на основе мутации ДНК/РНК, усложнения их структуры привело к появлению человека.

Общеизвестно, что все химические реакции независимо от природы взаимодействующих веществ сопровождаются различными физическими явлениями — выделением или поглощением теплоты, света, изменением объема, возникновением электрического тока. В свою очередь, на химические реакции влияют и физические факторы — температура, давление, свет, радиация и т. д. Так, химические реакции в гальванических элементах являются причиной появления электрического тока, горение сопровождается выделением теплоты и света. Свет вызывает многие химические реакции, в том числе и сложные превращения, в результате которых из воды и диоксида углерода синтезируются углеводы (фотосинтез). Все это указывает на тесную взаимосвязь физических и химических явлений, а человеческий организм является одним из ярких образцов синтеза подобного взаимодействия. В основе этого синтеза лежит энергия (от греч. ἐνέργεια — действие, деятельность, действительность) — «общая количественная мера движения и взаимодействия всех видов материи. Энергия не возникает из ничего и не исчезает, она может только переходить из одной формы в другую (закон сохранения энергии). Энергия связывает воедино все явления природы» [5].

Музыкальное искусство не является исключением, так как звук представляет собой с позиции физики энергию, возникающую в результате колебания упругого тела. Музыкальный звук есть результат воздействия исполнителя на музыкальный инструмент, а через него на восприятие (психику) слушателя.

И, наконец, в качестве третьего «кита» выступает сознание как свойство, присущее всей живой природе и определяющее направленность внимания на изменения в окружающей действительности. «Наиболее загадочными являются два свойства живых существ: способность передавать по наследству все свои признаки и свойства, а также разумное поведение, способность чувствовать и познавать окружающий мир, которые в наиболее высокой форме свойственны только человеку» [4, с. 6]. Неразрывное единство материи, энергии и сознания, по

мнению А.И. Коротяева, является неотъемлемой частью живой природы. Именно данная точка зрения снимает многие вопросы о происхождении человека, базирующиеся на эволюционном развитии живой природы на основе ДНК. Человек является частью этой природы, и поэтому подобный подход можно считать базисом к пониманию природы функционирования музыкально-исполнительского искусства.

Сознание, как одно из центральных общенаучных и философских понятий, обладает широким спектром значений. Однако основой сознания является высшая нервная деятельность, центральное звено которой — головной мозг, представляющий собой материю, а сознание выступает биологической функцией данной системы. На основе сознания происходит преобразование сенсорной информации первой сигнальной системы (нервные импульсы) в образы-ощущения, активирующие психику на создание представлений субъекта о мире и о своём месте в нём. Для каждого биологического вида свойственны различные уровни высшей нервной деятельности, сформированные на основе эволюционного развития и определяемые средой обитания. Образы-ощущения, являясь первичным звеном в процессе познания, непосредственно воздействуют на психику, вызывают психосоматические реакции, проявляющиеся в виде эмоций и их отражении во внешних физических изменениях облика.

Эмоции — это психические процессы, в которых отражается субъективная оценка человеком ситуации. А.А. Григорьева отмечает, «что с точки зрения психофизиологии под ними подразумевается физиологическая реакция, которая возникает в ответ на значимое событие. Это проявляется в виде изменений в разных системах человека — нервной, эндокринной, дыхательной, пищеварительной, кожной, а также через выразительные движения тела и мимики, интонации голоса» [6]. Это свидетельствует о тесной взаимосвязи между психикой и телом. Данное явление очень точно отметил Г. Шерхен, говоря о том, что «существует закон: усиленная психическая энергия рвется наружу в виде усиленной физической энергии» [7, с. 222]. Именно поэтому данное единство (симбиоз) с античных времён получило название — Душа, которая представляет собой собирательный образ психофизиологических оснований эмоционально-чувственных переживаний, суждений и т. д., выступающих материальными носителями психики, которые можно исследовать специальными приборами. Таким образом, восприятие прокладывает путь через душу к мышлению.

Психика — это свойство высокоорганизованной живой материи, в основе которой находится центральная нервная система во главе с мозгом, формирующейся в процессе жизни и обеспечивающей прием информации, её обработку, а также конструирование нового знания на основе сознания. В структуре психики следует выделить две стороны: материальную основу (форму), которую приобретает живая природа в зависимости от биологического вида, и содержание процессов, регулирующих существование данного вида на базе потребностей, мотивирующих действия для их реализации.

Получив образ-ощущение, сознание отправляет его в память, базирующуюся на нейрохимическом процессе (механизме) взаимодействия кислотных оснований. При повторном его восприятии происходит узнавание, сравнение, выявление отличий и конструирование нового знания. Эту задачу решает Разум, который являет собой собирательный образ психических процессов, выступающий организующим началом осмысления окружающей действительности, данной нам в ощущениях, образах, переживаниях и понятиях, сохраненных в памяти. Пусковым механизмом включения Разума является любопытство, основанное на действиях рецепторов, связывающих воспринимаемую действительность с головным мозгом, реагирующим на её изменения и активирующим внимание за счёт динамики движения музыкальной ткани. Разумные действия, такие как мышление, фантазии и представления, в свою очередь воздействуют на душу, вызывая эмоциональное сопровождение мысли.

Таким образом, психика представляет собой своеобразную реку, где одним из берегов является Душа, а другим — Разум, которые находятся в диалектическом единстве и определяют содержание психических процессов.

Вид материи	Структурный элемент	Назначение	Функции
Психика – субъективное отражение окружающего мира (ментальная основа)	Разум	Функция мозга по обработке и кодированию полученной информации для сохранения её в памяти в виде кислот, а также её сохранение и расшифровка на основе структурно-логического анализа (выделения опорных точек).	Создание на основе полученной информационно-образной базы (интеллекта) плана перспективных действий, суждений, мыслеобразов, фантазий, характерных для мышления человека.
	Душа	Психосоматическая реакция на основе первой и второй сигнальной системы.	Переживание эмоций, настроений, аффектов, возникающих на основе полученного образа как извне, так и сконструированного Разумом на основе идеи-концепции.
	Сознание – свойство живой материи в виде высшей нервной деятельности, центральным звеном которой является головной мозг, воспринимать окружающую действительность, а также себя в ней.	Целенаправленное познание окружающего мира на основе любопытства и его сохранение в виде образов-ощущений.	Создание целостного образа на основе синтеза полученной информации от различных рецепторов, переданной с периферии к мозгу.
Объективная материя	Биология /Физиология	Устройство живого мира.	Человек и его строение.
	Химия	Химические процессы.	Физические процессы в виде нервных импульсов трансформируются в химические реакции и соединения.
	Физика	Физические процессы на закономерной основе.	Получение, переработка и передача информации в мозг в виде нервных импульсов.
	Живая природа	Неразрывное единство Материи, Энергии и Сознания.	

В педагогической практике воспитания музыканта-исполнителя понимание объективных основ его деятельности, включающей физические законы развития музыкальной материи, физиологические принципы организации игрового аппарата и, наконец, психофизиологические аспекты деятельности музыканта имеют важнейшее практическое значение.

Звуковые образы-эталоны начинают складываться в сознании ребёнка задолго до рождения. После появления на свет малыш узнает голос матери и проявляет спокойствие, в то время как, оставшись наедине с чужим человекам, он начинает капризничать по причине страха, который является врожденным качеством наравне с любопытством. Данное явление объясняется тем, что звук как вид энергии возникает в результате колебания связок и распространяется не только через воздушную среду, но и через жидкостную составляющую человеческого организма. Поэтому поведенческое отношение матери к будущему ребенку ещё до его рождения начинает формировать психику человека. Практика работы с певцами показывает зависимость напряжения связок слушателя от состояния связок исполнителя: зажатость связок исполнителя вызывает рефлекторное напряжение связок у слушателя.

Для музыканта крайне важно сформировать в процессе обучения целостную систему музыкальных образов-эталонов, способствующую «пониманию» звуковых образований, заложенных композитором в нотный текст, уметь воспроизвести их через собственное переживание, являющееся психическим процессом в соответствии с законами его протекания. Таким образом, нотный текст представляет собой формализованную сущность идеи, заложенную композитором в виде знаковой системы, которую предстоит оживить с помощью такого психического процесса, как переживание.

Переживание — это эмоционально окрашенный психический процесс проживания человеком субъективно значимых явлений окружающей среды и собственного внутреннего мира, сопровождаемый психофизиологическими изменениями в организме на закономерной основе динамизма их развития [8]. Л. Гинзбург отмечает овладение законами психических процессов как одну из важнейших составляющих музыкально-исполнительского искусства. «Ощутив содержание произведения в виде собственного переживания, дирижер должен добиться того, чтобы такое же переживание возникло и у слушателя. Механизм воздействия, те или иные средства и формы исполнительской выразительности дирижер отбирает, вновь и вновь испытывая их на себе, как на слушателе» [1, с. 307].

Переживание невозможно без психосоматических реакций в организме в виде эмоций, вызывающих изменения облика (внешнего вида), являющегося одним из ключевых моментов в процессе восприятия музыки. Разум создает созидательный энергетический импульс в виде идеи, а переживание отражает процесс её развёртывания во времени. Центральным звеном в процессе восприятия музыки является внимание. Внимание — это психический процесс, выполняющий функции отбора части информации, поступающей на органы чувств или актуально представленной в психике, и сосредоточения на этой информации [5]. Несмотря на то, что внимание не имеет собственного продукта, оно сопровождает другие процессы (ощущения, восприятия, мышления, воображения и памяти) и улучшает их продукты. Триггером же активизации внимания выступает сигнал, поступающий извне и побуждающий как любопытство, так и страх, которые тесно связаны с эмоциональной сферой и являются врожденными качествами. Именно эмоции работают как спусковой механизм, включающий поведенческую реакцию. И чем сильнее эмоции, тем прочнее связь между триггером и поведением. Именно на этом принципе построен метод К.С. Станиславского [9].

Психологи выделяют три вида внимания, а именно: произвольное, непроизвольное и постпроизвольное. Для музыкантов-исполнителей понимание сущности этих видов имеет решающее значение, так как концертно-исполнительская практика опирается, прежде всего, на произвольный вид внимания и нейтрализует другие. Непроизвольное же внимание чаще всего создает помехи в исполнительском процессе, так как, получив сигнал извне, оно переключает его на себя, разрывая тем самым основную линию, что приводит к сбоям. Данное явление происходит из-за того, что меняется направленность внимания как одно из важнейших его качеств. Направленность внимания опирается на основную линию развития музыкальной ткани, с которой сообразуются все элементы фактуры, такие как мелодия, контрапункт, гармоническая фигурация, бас и педаль, присущие гомофонической фактуре. Полифоническое произведение, казалось бы, состоит из самостоятельных голосов, однако правило основной линии работает и здесь, так как «музыкальная полифония… не что иное, как искуснейшая форма гомофонии. Это значит, что в каждый момент её развития один из голосов получает, хотя бы в самой ничтожной степени, большее значение по сравнению с остальными. Иначе и быть не может, ибо человеческая душа ещё не способна воспринимать многоголосие во всей его полноте» [10, с. 321].

Ф. Вейнгартнер, размышляя об основной линии, приводит пример: «Он (Р. Вагнер) искал объединяющую нить, психологическую линию, выявление которой, как по волшебству, превращало неопределенно звучащий образ в прекрасную картину, непосредственно говорящую сердцу слушателя, так что этот последний недоумевал, как это давно знакомая вещь могла предстать совсем в новом аспекте» [11, с. 165]. Основная линия важна не только для музыканта-исполнителя, но и для слушателя, внимание которого следит за направленностью движения музыкальной материи через её устремлённость к определенным устоям (кульминациям). Поэтому исполнителю важно отчетливо представлять распределение устремленности музыкальной ткани к этим устоям, так как это помогает не только ему правильно выстраивать выразительные средства, но и оркестранту, а также слушателю включаться в творческий процесс. В этом случае работает любопытство, когда слушатель, следуя за направлением движения музыкальной ткани, пытается предвидеть момент её кульминации. В момент же её достижения слушатель невольно осознаёт своё участие в этом творческом процессе.

Н. Рахлин справедливо отмечает: «Я категорически возражаю против термина “исполнение” в применении к дирижерскому искусству. Дирижирование — это высокое творчество. И оно многосоставно. Дирижер творит то, что услышал в произведении, и оркестранты исполняют его видение. Я творю, когда обращаю всех людей к музыке. Силой своего убеждения я должен собрать в один узел мысли и чувства всех исполнителей-оркестрантов и слушателей, присутствующих в зале, и заставить одинаково мыслить. А мысль — творит. Я создаю людей-творцов. И они иначе думают и воспринимают окружающее. Воспроизведение — это исполнение. А сотворение своего — творчество» [12, с. 91]. Этими словами Н. Рахлин подчеркнул сущность музыкально-исполнительского искусства, заключающуюся в том, чтобы с помощью звуков, записанных автором, создавать настроение и «заражать» им других. Однако путь на эстраду тернист и труден, а музыкант не застрахован от случайностей. И здесь на помощь приходит такое свойство внимания, как его концентрация. Дело в том, что в зависимости от объема поступающей информации необходимо менять фокусировку направленности внимания. Так, для оценки общего звучания и выявления проблемных мест необходимо рассредоточить внимание, охватывая всю оркестровую (хоровую) или фортепианную фактуру, а при работе с оркестром или хором необходимо сфокусировать внимание на интересуемом элементе за счет его концентрации на данном средстве выразительности.

Во время концертного исполнения музыкант постоянно переключает внимание с одного элемента фактуры на другой, удерживая при этом основную линию. Подобная работа наряду с физической нагрузкой требует больших психофизиологических и энергетических затрат от музыканта и становится определяющей доминантой в преодолении сценического волнения, которое испытывают все музыканты перед выходом на эстраду. Дело

в том, что в борьбе со страхом и волнением нет иного средства, чем наличие более сильной доминанты и концентрации всех усилий и воли на достижении поставленных целей. Работа же в жестких временных рамках темпоритма целиком и полностью задействует психосоматику под контролем Разума и не позволяет праздному любопытству отвлекать внимание музыканта от процесса исполнения. Процесс переживания, основывающийся на физиологических реакциях, проявляющихся в разных системах человека, отражается во внешних проявлениях в виде выразительных движений тела и мимики, что составляет основу пластического воплощения намерений и действий музыканта и, в особенности — дирижера.

Понимание психологических аспектов музыкально-исполнительского искусства позволяет оптимально выстроить стратегию и тактику подготовки к концертному выступлению. Во главе этого процесса стоит музыкальный образ. И. Мусин отмечает, что «оркестру надо показывать не то, что и без дирижера очевидно, а то, что «лежит за нотами», не просто оттенок, а его причину, не ноты, а связи между ними, не фразу, а живой музыкальный образ во всей его конкретности и выразительности» [13, с. 316]. Далее он подчёркивает, что «Эмоциональность вообще, не связанная конкретно с характером эмоций данного музыкального образа, не может рассматриваться как положительное явление, способствующее художественности исполнения. Задача дирижера — отражать разные эмоции разных образов, а не свое состояние» [13, с. 317].

Проблема переживания художественного образа особо остро стоит в дирижерском искусстве, где дирижер не имеет возможности в процессе концертного исполнения прибегать к вербальному общению, а единственным средством является пластическое решение, которое не ограничивается только показом долей в такте, которые музыканты в состоянии определить самостоятельно. Г.А. Яворский, рассуждая о дирижировании, резюмирует: «Дирижер, его руки являются языком общения через коллектив со слушателем. Глубокое проникновение в музыкальное произведение должно быть “высказано” понятным, лаконичным и естественным дирижерским жестом. Не следует забывать, что дирижер ещё и артист, чей облик и богатый внутренний мир способствует максимальной выразительности оркестра, хора, а также глубокому, чувственному восприятию исполняемой музыки слушателем». «Чей облик и богатый внутренний мир» — есть ничто иное чем переживание, вызывающее изменение облика, то есть внешнего вида. Данное положение перекликается с позицией К.С. Станиславского, настаивающего на правдивости действий актера [9].

Невольно напрашивается вопрос: что же находится в основе данных действий? Только ли техника рук или другая техника?

Изменение формы во времени принято называть пластикой или пластичностью материала. Так, гипс или глина способны изменять свою форму под руками скульптора, определяемую идеей. Точно так же идея-концепция музыкального произведения определяет действия дирижера, артиста театра или балета на сцене, развёрнутые во времени.

Профессия дирижёра, равно как и музыканта-исполнителя, не является исключением. Пластика — это важнейший элемент дирижерской техники, определяющий содержание исполняемого произведения. Сюда входят не только мануальная техника, которая в большинстве случаев описана в специальной литературе, но прежде всего пластика облика дирижера, отражающая переживание содержания исполняемого образа.

Пластический облик дирижёра непосредственно влияет на его мануальную технику. Так, активность дыхания дирижёра базируется на физиологических основаниях, заложенных природой в дыхательном центре. «Дыхательный центр — нервное образование в продолговатом мозге, обеспечивающее координированную ритмическую деятельность дыхательных мышц и приспособление дыхания к изменяющимся условиям окружающей и внутренней среды организма» [14]. Дыхательный центр тесно взаимосвязан с сердечно-сосудистым центром. Эта связь иллюстрируется ритмичным замедлением сердечной деятельности в конце выдоха, перед началом вдоха — феномен физиологической дыхательной аритмии. Эта взаимосвязь проявляется и в таком явлении, как сердечно-дыхательный синхронизм. Дыхательный центр, генерируя ритмичное сокращение (движение) диафрагмы, вовлекает в этот процесс корпус и руки дирижера, которые увеличивают амплитуду движения и делают его зрительно ощутимым и предсказуемым. В этом процессе участвуют не только исполнители, но и опосредованно слушатели, что приводит к синхронизации дыхания. Синхронизация дыхания является одним из важнейших условий гипнотического воздействия, а «способность передачи мысли путем жестов и гипнотического внушения и есть главная черта, без которой нет дирижера» [12, с. 92]. Данное положение в равной степени относится и к другим видам музыкально-исполнительского искусства.

Таким образом, дирижерская пластика (равно как и пластика музыканта-инструменталиста), опираясь на психофизиологические законы восприятия музыки, включает в себя в органическом единстве технологию применения различных технических приёмов управления исполнением. Через облик музыкант-исполнитель визуализирует эмоционально-образное содержание исполняемого произведения и вовлекает в творческий процесс не только артистов оркестра или хора, но и слушателей, способствуя тем самым глубокому чувственному восприятию исполняемой музыки в концертном зале!

Источники и литература

1. Гинзбург Л. Избранное. Москва, 1981.
2. Мюнш Ш. Я — дирижер // Дирижерское исполнительство. Москва, 1975.
3. Кудряшева Н.С., Бондарева Л.Г. Физическая химия: учеб. для бакалавров: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Сибир. фед. ун-т. Москва: Юрайт, 2012.
4. Коротяев А.И., Бабичев С.А. Роль генетической и умственной систем информации в возникновении и развитии жизни на Земле. Нальчик: Эльбрус, 2009.
5. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: bigenc.ru
6. Григорьева А. [Электронный ресурс]. URL: https://trends.rbc.ru/trends/social/6438ffe59a7947f5cc33d2a0
7. Шерхен Г. Учебник дирижирования // Дирижерское исполнительство / ред.-сост., авт. вступ. ст., доп. и коммент. Лео Гинзбург. Москва, 1975.
8. Ломтатидзе О.В., Алексеева А.С. Физиология сенсорных систем. Екатеринбург, 2022.
9. Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций. Москва, 2021.
10. Вальтер Б. О музыке и музицировании // Дирижерское исполнительство. Москва, 1975.
11. Вейнгартнер Ф. О дирижировании // Дирижерское исполнительство. Москва, 1975.
12. Рахлин Н. Статьи. Интервью. Воспоминания. Москва, 1990.
13. Мусин И. Техника дирижирования. Ленинград, 1967.
14. Большая медицинская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: бмэ.орг

РАЗДЕЛ 11. ГОСУДАРСТВЕННЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ КУЛЬТУРЫ И ТВОРЧЕСКИЕ ИНДУСТРИИ – КОНКУРЕНТЫ ИЛИ ПАРТНЕРЫ?

Гаранина Ксения Петровна
старший специалист по связям с общественностью отдела по маркетингу и связям с общественностью филиала Государственной Третьяковской галереи в Самаре

Этика цифровых коммуникаций в креативных индустриях (на примере музейных институций)

Цифровая коммуникация — уже привычный будничный инструмент общения. Мы обратим внимание на специфику самих медиа, через которые осуществляется коммуникация. Практика выстраивания коммуникации напрямую зависит от выбранных медиа, диктующих свою семиотическую структуру: где-то коммуникация проходит через строгое ограничение количества знаков, мотивируя пользователя на лаконичность, где-то сделан акцент на невербальное общение, отсылающее к идее о клиповом мышлении, где-то используется строго видеоформат. Собственно, поиск своего уникального формата коммуникации как раз и мотивирует на создание новых медиаплощадок.

Пользователь в цифровом мире сам выбирает оптимальный формат коммуникации, в котором ему будет комфортно, интересно и легко. Чем более удобные условия предоставляет медиаплощадка для пользователя, тем она привлекательнее. Но, чтобы можно было воспользоваться всеми привилегиями выбранного медиа, в том числе, например, привилегией прямой коммуникации, пользователь должен принять правила поведения данного ресурса. В подобных правилах обычно отражены как требования, касающиеся уголовной и административной ответственности, так напоминания об этических нормах поведения.

С каждым годом интернет-медиа набирают большее количество сложных коммуникационных кейсов и совершенствуют систему правил. За счет большого массива данных регуляция коммуникации отдана автоматизированным системам, которые не всегда имеют столь чувствительные настройки, чтобы выявить нарушение, не входящее в его базовые сценарии. Поэтому все более серьезной темой становится так называемая саморегуляция, когда сами пользователи могут фильтровать и обращать внимание системы на нарушения, ориентируясь на субъективное восприятие. Оно чаще всего выстраивается по модели общения в реальной жизни и связано с индивидуальным опытом, который иногда может быть весьма специфичным. В итоге каждая жалоба рассматривается индивидуально, но не автоматической системой, а профессиональным специалистом.

В 2024 г. Интернет уже потерял анархический шарм, который ему был присущ еще в 1990-е гг. Если раньше цифровое пространство многими воспринималось как искусственная маргинальная система, куда можно приходить со своими правилами, то уже в 2020-х это строгая система. Конечно, еще осталось пространство даркнета, но там свои условия подключения к информационному пространству.

Правила и законы реальной жизни синхронизируются с виртуальным миром. В качестве примера синонимичности (синхронизации) реальности с цифровым пространством может служить такое чувствительное к социальным процессам явление, как язык. Если еще десять лет назад филологи с большим интересом исследовали слова «лол», «имхо» как лексикографические дефиниции нового интернет-языка, и, действительно, такие слова были буйками между миром цифрового пространства и реального физического, то сейчас можно говорить о том, что олбанский — это мертвый язык, а точнее уже забытый всеми мем. Безусловно, не только повседневный язык реального общения стал универсальным в виртуальном пространстве, но и активное использование интернет-языка отразилось на живом общении.

Человек переносит свой коммуникационный опыт в цифровое пространство, ибо другого у него нет. Социальные сети строятся по принципу современных городов, про которые рассуждал еще Георг Зиммель в XIX в. как о пространстве с постоянными поверхностными контактами, свободой и одиночеством [1].

В цифровое пространство постепенно приходит юридическая и этическая практики человека из реальной жизни. Но если какое-то время назад человек мыслил категорией, что если нажать на клавишу Delete и любое собственное сообщение удалить, то сейчас с повышением уровня цифровой грамотности приходит понимание, что такое цифровой след. Далеко не все еще осознают, что каждое слово и реакция в Интернете остаются если не навечно, то надолго, и при большом желании всю информацию можно найти или восстановить. Мы становимся свидетелями ситуация, когда человек может получить реальный тюремный срок за слова, написанные много лет назад. Здесь стоит отметить, что многие публичные сообщения в цифровой коммуникации характеризуются «стремлением обратить на себя внимание, усилить аттрактивность собственного сообщения/текста, придать ему яркости, экспрессивности, что часто соседствует с раскрепощенностью, высокой степенью интимизации и саморазоблачениями по отношению к себе, с одной стороны, и агрессивностью по отношению к другим, с другой стороны» [2, с. 89]. Эти характеристики — следствие попытки привлечения внимания в широком пространстве массовой информации. Поэтому много публичных коммуникаций проходят в рамках балансирования на тонкой леске этических норм между желанием привлечь к себе внимание и не нарушить установленные правила.

Сегодня по всем правилам спирали принятия новых технологий эпоха анархической цифровой коммуникации в Интернете — в прошлом, но современная ситуация может быть сравнима с темным лесом цифровой безграмотности массового пользователя, когда еще не осознается ответственность за действия в Сети, но юридическая база уже постепенно синхронизируется с новым миром. Отсюда и много показательных кейсов с публичным наказанием оступившихся.

Можно ли говорить о том, что внедрение юридической практики из реального мира в цифровой проходит слишком быстро, опережая темпы получения цифровой грамотности, что не позволяет цифровой реальности развиваться гармонично и бесконфликтно, — открытый вопрос. Можно добавить, что это связано с прослеживаемым влиянием информационных алгоритмов на общественное мнение, позволяющее эффективно манипулировать и транслировать определенную парадигму взглядов на массовую аудиторию.

Конечно, в коммуникационной картине цифрового пространства отражаются все социальные тренды, начиная от увлеченности новой искренностью, модой на психологические болезни, активной публичной реакцией на геополитические конфликты и т. д.

Поэтому остро стоит вопрос: как в этом поле коммуникативного пространства цифровых медиа выстраивать этическую модель поведения для креативной индустрии?

На наш взгляд, для этого необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Необходимо ли вводить дополнительные этические правила в коммуникационное пространство?
2. Какими должны быть эти правила?
3. Как их можно ввести?
4. Что они позволят изменить в действующем коммуникационном пространстве креативной индустрии?

Как мы уже отметили выше, каждая массовая медиаплатформа априори руководствуется базовыми юридическими и этическими нормами.

Современные институции, как правило, имеют стандартный пакет цифровых медиа для коммуникации: собственный сайт, социальные сети. В государственных институциях социальные сети ограничены набором: «ВКонтакте», «Телеграм», «Одноклассники», «Яндекс.Дзен», YouTube. В частных командах могут использоваться заблокированные в России социальные

сети, такие как Facebook, TikTok, Instagram и т. д. Иногда случаются уходы в менее явные варианты, например Pinterest.

Каждая соцсеть имеет свой алгоритм распространения контента и привлечения к нему внимания. Маркетологи предлагают адаптировать контент под условия каждого медиа или даже создавать индивидуальные сообщения. Но обычно культурные институции редко пользуются этим советом, так как это требует больших трудозатрат, и просто дублируют одинаковый контент в разные соцсети. Подразумевается, что в различных социальных сетях находится различная аудитория. Хотя учитывая юридические ограничения в России, можно говорить лишь о нескольких массовых социальных медиа, где большая часть аудитории дублируется.

Музей — это общественное пространство со своей системой правил и сценариями поведения. Вплоть до того, с какого зала нужно начинать просмотр, что можно, а что нельзя трогать руками, когда необходимо не шуметь, а когда надевать специальные тапочки. Такие правила весьма специфичны, если мы будем говорить об общественных местах, и порой заставляют сравнивать музеи с сакральными объектами. Строгость сценария поведения в музейном пространстве характерна для большинства современных музеев. Но учитывая клиентоориентированность современных музеев, все-таки институции стремятся сделать пребывание гостей максимально комфортным и дружелюбным, активно развивается интерактивность и парципаторность, т. е. музей стремится вступить во взаимную/двухстороннюю коммуникацию.

Часто музеи не уделяют должного внимания цифровым коммуникациям, создавая пространство «справочного бюро» в современных социальных сетях. Хотя в художественном музее посетитель редко когда знает, к кому можно обратиться с вопросом или уточнением по теме. Во время коммуникации уровня Web 2.0, где потребители информации также сами могут быть создателями контента, большинство медиаплощадок креативных индустрий носят сугубо справочный характер, максимум стремясь создать лишь привлекательную картинку, выполняя функцию сложного рекламного проспекта. Большинство музейных площадок не могут создать диалога со своими реальными и потенциальными посетителями даже в цифровом пространстве.

Музейное сообщество не только игнорирует возможности укрепления отношений с лояльными посетителями, не работает с негативом, который остается в публичном пространстве, но порой само является инициатором этических нарушений, пусть и небольших. Самое главное — не создано комфортное пространство для посетителей музейных медиа. Не создано пространство диалога. На языке сферы услуг — с потенциальным клиентом никто не работает, его публично игнорируют.

Здесь следует повторить тезис о том, что цифровая коммуникация музеев ориентирована на одностороннюю коммуникацию и не готова работать на привлечение клиента, оставаясь в формате «справочного бюро».

Как можно изменить эту ситуацию? Для этого необходимо внимательнее отнестись к практике сферы маркетинга и обратить внимание на такое понятие, как tone of voice (голос бренда). В музеях уже привыкли следовать строгому бренд-буку визуального дизайна, но раздел tone of voice, как правило, игнорируется. В то же время он способен не только выстроить удобную коммуникацию с посетителями в реальном и цифровом пространстве, но и привлечь новую аудиторию, выделить бренд музея на фоне других и сделать аудиторию лояльнее. Скажем так, современный музей сегодня похож на красивого человека, способного читать интересные лекции, отвечать про свой режим работы, но абсолютно дезориентирован в пространстве любого разговора.

Tone of voice позволяет выработать единый стиль коммуникации, подчеркнуть индивидуальность бренда, воздействовать на аудиторию. Становится удобным инструментом для создания языкового образа. Для поиска собственного tone of voice необходимо ориентироваться на миссию, ценности, стратегию музея, подчеркивать индивидуальность бренда и учитывать запросы аудитории. Здесь же должна быть отражена этическая модель коммуникации музея.

Сегодня от лица компании или организации коммуникацию может вести профессиональный сотрудник или чат-бот с поддержкой искусственного интеллекта. Tone of voice позволяет продумывать стандартную форму ответа, заранее составлять сценарии для коммуникаций профессионального сотрудника с аудиторией, прописывать сценарий ответов чат-бота.

Искусственный интеллект в коммуникации с аудиторией — ближайший технологический шаг. Но нужно понимать, что искусственный интеллект нужно будет обучать, и лучше всего рисовать ему контур возможностей исходя из разработанной модели бренда. Это позволит сделать коммуникацию индивидуальной и эффективной. Нам еще предстоит увидеть, как искусственный интеллект будет вводиться в коммуникационное поле и адаптироваться под задачи индустрии. Но в любом случае для этого будут необходимы интеллектуальные агенты.

Надо понимать, что чат-бот даже с искусственным интеллектом — это не универсальная модель для построения комфортного коммуникационного поля, а лишь помощник, берущий на себя ряд функций. Уже сегодня искусственный интеллект позволяет создавать языковую модель, но для этого все равно необходимо выбирать референс и ориентироваться на ценности институции. Более того, искусственный интеллект способен индивидуализировать языковой образ вплоть до создания цифровой личности. Учитывая тенденцию к созданию маскотов, цифровая личность с собственным стилем речи поможет персонифицировать бренд и сделать его более комфортным для аудитории.

Следует признать, что если профессиональный сотрудник не готов тратить время на активную коммуникацию с аудиторией в цифровом пространстве, то эту обязанность можно отдать чат-боту с искусственным интеллектом. Возможно, это не самое идеальное решение, но пробовать точно стоит.

Источники и литература

1. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь [Электронный ресурс] // Логос. 2002. № 3. URL: https://magazines.gorky.media/logos/2002/3/bolshie-goroda-i-duhovnaya-zhizn.html?ysclid=lre4knnic274469779 (дата обращения: 09.01.2024).

2. Попова Д.А. Цифровая личность как центральный элемент межперсонального интернет-дискурса // Вестник БГУ. Язык. Литература. Культура. 2019. № 2. С. 89.

РАЗДЕЛ 12. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ПИАНИСТА: СИНТЕЗ ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

Васирук Ирина Ивановна
кандидат искусствоведения, доцент кафедры фортепиано и музыковедения СГИК

Лекция-концерт как форма популяризации классической и современной музыки

Концертная деятельность у музыкантов является основополагающим фактором нахождения в музыкальном искусстве. Слушатели же могут и дома наслаждаться музыкальными произведениями, точнее «их высококачественными суррогатами — послушать концерт по радио или телевидению, поставить запись» [7, с. 222]. Однако живые впечатления, которые рождаются в концертном зале во время звучания музыки, намного важнее. А если эти эмоции точно соответствуют художественно-содержательному параметру произведений, то творец музыки — композитор — безусловно, счастлив, как счастливы и слушатели, и музыканты-исполнители.

Существенно и важно, что в последнее время появились новые формы музыкального представления-концерта: концерт-лекция, концерт-митинг, концерт-спектакль, концерт-интервью,

концерт-реквием, лекция-концерт. Как видно, концерты находятся в синтезе с определенными событиями или жанрами, выступая в главенствующей роли. Лишь в последнем варианте акцент падает на лекцию, а концерт как бы сопровождает ее. Интересная коллаборация слова и музыки побуждает разобраться в тонкостях этого союза. В процессе анализа и толкования посмотрим на этот формат музыкально-синтетического концерта с разных точек зрения.

Лекция-концерт синтезирует два вида искусства: литературу и музыку, когда в концерте равноправны как лектор, так и музыкант-исполнитель. При этом лекция-концерт ставит на первое место словесное предисловие к музыке, которое выявляет сущностные моменты, интересные факты, готовит интеллектуальную и эмоциональную почву для слушания, обогащает багаж знаний и заставляет вслушиваться, находить параллели и аналогии и т. д. В соответствии со сказанным концертные номера выстраиваются по выбранному текстовому формату, т. е. наглядно иллюстрируют важные моменты лекционного материала. Такое взаимоотношение говорит о том, что лекция-концерт, прежде всего, демонстрирует образовательный процесс. Обширное информационное поле способствует расширению кругозора и знаний слушателей. Таким образом, эта форма концерта является сильным средством музыкального просвещения, а «просвещенный разум, — как говорил Ф. Шиллер, — облагораживает нравственные чувства: голова должна воспитать сердце».

Очень часто слушатели не знакомы с музыкальными произведениями. В обычном концерте всегда «есть удовольствие от красиво звучащей музыки, но нет понимания, а значит обладания ее богатствами. Необходимо учить человека понимать музыку, именно эту задачу решает концерт-лекция» [2, с. 163]. Синтетичный формат ознакомления не только популяризирует музыку, но и оставляет в памяти правильный образный настрой, особенности сочинения, посвящения данного произведения и т. д. Как уже отмечалось, в данном случае происходит процесс музыкального просвещения, обогащения знаниями. Здесь затрагивается и нравственно-эстетический аспект. Как писал А. Сохор, «для блага самого человека необходимо учить его слушать музыку, т. е. понимать ее, только тогда происходит нравственно-эстетическое возрастание человека» [8, с. 54]. Результатом становится и возрастание числа слушателей классической и современной музыки, появление настоящих поклонников.

Не следует забывать и факт наличия профессионалов-музыкантов, которые способны понимать музыку без слов. Вспоминаются слова философа А. Лосева: «Чтобы *музыкально* понять музыкальное произведение, мне не надо никакой физики, никакой физиологии, никакой психологии, никакой метафизики, а нужна только сама музыка и больше ничего» [6, с. 271]. В данном случае ученый имеет в виду объективность и самодостаточность музыки, а также пишет немного ранее о ней в параллели с математикой и сохранении смысловой сущности музыки вне чувственно-понятийных параметров.

Стоит отметить и тот факт, что живое звучание музыки определяет непосредственное, чувственное восприятие, а словесный рассказ лектора целенаправленно и грамотно настраивает на музыку, с большой долей заинтересованности. В лекции-концерте очень велика роль слова и подготовленного материала: как прозаического, так и поэтического. Следует различать и критерий ведущего. В лекции-концерте это всегда лектор-профессионал — лектор-музыковед, лектор-искусствовед, владеющий словом и умеющий нести одну идею в соответствии с темой и раскрывать ее последовательно и полно. Одним из важных критериев профессионализма лектора можно назвать особое умение говорить «просто о сложном» (Д.Б. Кабалевский), ведь, действительно, говорить о музыке непросто. В качестве двух опасностей, которые подстерегают лектора, исследователи отмечают следующие. Как пишет Е.Ф. Бронфин в предисловии, «первая — обратиться к профессиональной музыковедческой терминологии, недоступной и ничего не говорящей любителям музыки; вторая — скатиться к легковесному описательству, может быть, и занимательному, но весьма далекому от существа музыки» [1, с. 7–8]. Вопрос сводится к профессионализму. Не менее важным видится умение говорить и «работать» на определенную публику, т. е. соотносить текст лекции с уровнем находящихся в зале слушателей.

Важно понимать и направленность тематических ракурсов. Часто среди рассматриваемых вопросов находится жизненный и творческий путь композитора, интересные факты создания музыкальных композиций. Осведомленность в биографии автора, его стилевых и жанровых предпочтениях помогает слушателям раскрывать содержательно-семантический спектр сочинений. Конечно, «когда музыкальный или литературный текст оказывается создан, он приобретает *надличностное, объективное* бытие, все его важнейшие смыслы мы можем вычерпать, не выходя за пределы этого текста» [3, с. 198]. Вместе с тем, когда возникают вопросы с уточнениями по образному строю, формообразованию композиций или выбором определенных жанров у композитора, не избежать обращения к житейским подробностям, некоторым моментам биографии автора.

Зачастую предвосхищающий звучание музыки текст лектора с правильно выбранным объемом материала выстраивает взаимосвязь между творческим и жизненным обликом композитора, а также понимание места творца в определенной эпохе. Важно обозначить, что «природа творчества… „навязывает" художнику в жизни девиантные формы поведения» [3, с. 200]. Более того, внимательные наблюдения о судьбах великих художников привели к появлению взгляда на личную жизнь как своеобразную сферу творчества (Г. Винокур). Исторический ракурс, несомненно, дает общие принципы и взгляды профессионального самосознания у художников. По-разному, но каждое музыкальное произведение передает звучащий образ конкретного времени, конкретного бытия. Иногда аспектом отражения судьбы и жизни композитора является этапность, стилевая неоднородность, рассмотрение процесса постепенного овладения композиторским мастерством. Опять же, определение конкретного сочинения к периоду жизненного пути автора помогает правильно слышать и понимать музыкальное произведение.

Зачастую немаловажную роль в достижении эффекта успешного события имеет название концертного мероприятия. Правильный и точный выбор темы лекции-концерта определяет заинтересованность публики, и, как следствие, количество пришедших слушателей. Внимание привлекают небанальные, броские темы. Иногда следует выбрать афоризм-цитату, фразу-метафору или необычное название музыкального произведения. Поэтическая строфа в роли темы лекции-концерта, безусловно, настраивает на возвышенный лад, несет определенную художественную образность. Таким образом, следует очень внимательно выбирать тему, которая должна обусловливать и яркость формулировки, и точность отображения идеи, и соответствие тексту лекции, а также программе концерта.

Как известно, концертная публичная жизнь началась во времена Л. ван Бетховена и отделила двух соперников: композитора и исполнителя. Получив самостоятельность, исполнители возомнили себя творцами и начали самоутверждаться. Имея свой «исполнительский стиль», многие исполнители превратили музыкальную жизнь в «культ интерпретатора», когда автор-творец был отодвинут в тень. Главное, что нередко искажался замысел и содержание произведений. Искажение замысла композитора нередко возникает в силу яркости и чрезмерной уверенности исполнителя, его личной трактовки конкретного сочинения. В данном вопросе можно добавить и творческое вдохновение, которое захватывает и не отпускает исполнителя.

Сами композиторы весьма отрицательно относятся к этому. Вспоминаются слова Дж. Верди о дирижерах и певцах: «Беда в том, что они не останавливаются на том, что написано. Я отвергаю мысль о том, что певцы или дирижер способны „творить" или работать творчески. Эта идея, как я всегда говорил, ведет

в пропасть» [Цит. по: 7, с. 211]. Наверное, здесь стоит указать на возможность интерпретации авторской рукописи, но с пониманием границ личного внедрения в композиторское творение, а также с соблюдением стиля, эпохи, национальных особенностей и личных указаний композитора.

В формате лекции-концерта эта проблема существенно корректируется. Как же помогает лекционный материал «погасить» творческую инициативу исполнителей? Прежде всего, активной направленностью на тему лекции-концерта, раскрытию основополагающих принципов и т. п. Исполнителю же не приходится самоутверждаться. Он вынужден в соответствии с представлением опуса исполнить его точно, «без уродства и фальши», как говорил Дж. Верди. При этом акцент на исполнителе не делается, поскольку чаще в таких музыкальных концертах принимают участие несколько исполнителей. В данном формате важно исполнение музыки вживую, в концертном зале, как «доказательство» неопровержимой теоремы сказанных слов.

В данном контексте музыканты-исполнители вступают в сотворчество с авторами исполняемых опусов, а также с лектором, который передает процесс раскрытия художественно-содержательного параметра выступающему за ним исполнителю. Как пишет исследователь этой проблемы в искусствознании Е.Ю. Куприна, «испокон веков профессии музыканта был присущ „функциональный синкретизм"». Исследователь суммирует всевозможные варианты сотворчества, в которых основополагающими выступают композитор, исполнитель и слушатель. «В XX веке „триада Асафьева" значительно усложняется и приобретает примерно следующий вид: «композитор / исполнитель / педагог — мыслитель / музыковед / критик — арт-структуры (инфраструктура музыкального искусства) — слушатель / читатель / зритель» [5, с. 128]. В рассматриваемом формате лекции-концерта выстраивается похожая цепочка сотворчества: композитор (его творчество и его произведения) — лектор-музыковед — музыкант-исполнитель — слушатель.

В XXI столетии коренные изменения коснулись и технической стороны. Теперь лекции-концерты можно украсить видеоматериалами и другими техническими приемами. В соответствии со сказанным следует указать и на возможность «режиссуры» лекции-концерта. Конечно, лектор-музыковед распределяет все фрагменты события грамотно, с точным соотнесением видеоряда и музыки. Кстати, музыкальное сопровождение в электронном формате обусловлено только невозможностью исполнения в концертном зале того или иного произведения (симфоническая или театрально-сценическая музыка) и необходимостью его звучания (шедевр, показательный опус, очень яркий пример).

Хочется указать на интересный факт соотнесения видео- и фотоматериалов на экране и звучанием музыкальных сочинений. К примеру, присутствие на экране фотографии композитора несколько озадачивает и обязывает музыканта-исполнителя. Он словно предстает перед творцом исполняемого произведения, вступает с ним в творческий диалог. Визуализация активизирует, казалось бы, естественный процесс, что особенно целесообразно, если музыканты-исполнители — это студенты институтов и консерваторий.

В Самарском государственном институте культуры, как известно, с 2022 г. очень успешно работает научно-исследовательский коллектив «Лаборатория современного искусства им. Д.Д. Шостаковича». Одной из форм концертно-просветительской деятельности с 2023 г. стали лекции-концерты, в которых лекторами-музыковедами выступили преподаватели кафедры фортепиано и музыковедения. Также лекции-концерты как современная форма концертной деятельности студентов музыкально-исполнительского факультета объединили студентов разных музыкальных специальностей для реализации нескольких тематических проектов.

В таком творческом содружестве особенно отличились пианисты. Их помощь в проведении двух лекций-концертов на тему «Растекшееся время: полифоническая музыка в XXI веке» неоценима. Студенты кафедры фортепиано ярко и интересно озвучивали произведения отечественных композиторов XX в.: Д. Шостаковича, И. Ельчевой, С. Слонимского, В. Полторацкого, Д. Смирнова. Это были прелюдии и фуги из циклов «24 прелюдии и фуги», а также цикл «Растекшееся время» Д. Смирнова, об истории создания которых рассказала лектор-музыковед И.И. Васирук. Исторический ракурс отечественной полифонической музыки XX столетия был представлен в синтезе с художественно-содержательным аспектом всех произведений. Отметим интересную тему цикла лекций-концертов, в котором соединились два параметра: яркое название полифонического цикла Д. Смирнова, передающее проблему времени и вечности, и указание на жанровую палитру музыки, а также ее существование в современном мире.

Также пианисты-студенты приняли участие в лекции-концерте фортепианной музыки малоизвестного французского композитора Ш. Алькана. Название мероприятия «Шарль-Валантен Алькан. Взгляд в будущее» вновь выстраивает временную лестницу из прошлого в настоящее, где временные координаты несколько смещаются. Лекция музыковеда Е.Ю. Куприной открыла для молодых пианистов и слушателей нового французского композитора-романтика Ш. Алькана и познакомила с его музыкой. Безусловно, важным и необходимым было ознакомление с разнообразными обстоятельствами жизни и творчества автора. Это музыкальное путешествие в мир французской фортепианной миниатюры стало очень увлекательным и запоминающимся [4].

Многообразие тембров инструментов и голосов студентов-исполнителей музыкально-исполнительского факультета СГИК украсило лекцию-концерт «Творчество Сергея Слонимского в контексте музыкальной культуры Самары». Лектор-музыковед А.В. Лазанчина рассказала о периоде сотрудничества композитора с музыкальным миром Куйбышева — его «второй музыкальной Родиной», а молодые исполнители смело комментировали все смысловые координаты текста. Мероприятие открыло цикл встреч «Русские портреты», на которых произойдет знакомство с музыкой композиторов-современников опять же в формате лекций-концертов.

Таким образом, лекции-концерты демонстрируют многопараметровость предназначения и богатство возможностей. Как рассмотрено выше, это и представление композитора-творца, его жизненных и творческих критериев, раскрытие образно-художественного мира музыкальных произведений, которые нередко выступают отражением эпохи, стиля, времени. В синтетическом и технически оснащенном мероприятии, каким видится лекция-концерт, интересно соотношение автора, музыканта-исполнителя и лектора-музыковеда.

В целом же следует говорить о важности просветительского дела. Как пишет Е.Б. Костюк, «на современном этапе развития отечественной культуры во втором десятилетии XXI столетия большинством исследователей констатируется, что происходит… возвращение к утраченным традициям, в частности, в области музыкального просвещения» [2, с. 164]. И лекция-концерт как форма музыкального представления играет важнейшую роль в этом образовательном, творческом и нравственно-воспитательном процессе.

Источники и литература

1. Бернстайн Л. Концерты для молодежи / пер. с англ., вступ. ст. и коммент. Е. Ф. Бронфин. Ленинград: Совет. композитор, 1991.

2. Костюк Е.Б. Лекция-концерт как образовательный проект // Вестник СПбГИК. 2018. № 1 (34). С. 163–167.

3. Кривцун О. Творческое сознание художника. Москва: Памятники исторической мысли, 2008.

4. Куприна Е.Ю. Исторический концерт как проявление сотворческого феномена просветительства (На примере «Маленьких концертов» Ш.-В. Алькана) // Сфера культуры. 2022. № 2 (8). С. 41-54.

5. Куприна Е.Ю. Субъектные дислокации сотворчества в контексте триады Б.В. Асафьева // Научный вестник Московской консерватории. 2019. № 2 (37). С. 116–131.

6. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. Москва: Правда, 1990.

7. Орлов Г. Древо музыки. Санкт-Петербург: Композитор, 2005.

8. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура. Москва: Совет. композитор, 1975.

Семенов Виталий Тимофеевич
доцент кафедры фортепиано и музыковедения СГИК

Произведения С.С. Аксакова в концертной жизни Самарского государственного института культуры

29 октября 2023 г. исполнилось 10 лет, как в актовом зале СГАКИ впервые в Самаре прозвучали музыкальные произведения Сергея Сергеевича Аксакова. Что удалось сделать за прошедшее десятилетие и каковы планы — тема нашей статьи.

Немного о концерте 2013 г. Он назывался «В гостях у Аксаковых» и проводился как заключительное мероприятие Всероссийской научно-практической конференции «Национальное культурное наследие России: региональный аспект» в рамках III Всероссийского конкурса-фестиваля исполнителей и балетмейстеров народного танца им. Геннадия Власенко. Инициатором проведения музыкального вечера стала Александра Иосифовна Мартиновская, самарский краевед, кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы СГАКИ. Она и привлекла наше внимание к личности и творчеству композитора С.С. Аксакова, правнука Сергея Тимофеевича Аксакова [1].

На концерте прозвучали следующие произведения:

1. «Элегия» для виолончели и фортепиано в исполнении артистки оркестра Самарского академического театра оперы и балета (САТОБ) Тамары Кудрявцевой и концертмейстера САТОБ Дарьи Тарасенко.

2. «Романс» и «Скерцо» для фортепиано в исполнении студентки СГАКИ Валентины Кудрявцевой (класс доцента Н. В. Фефилова).

3. Романс «Весна» на слова Я. Коласа в исполнении студентки СГАКИ Екатерины Онищенко (класс доцента И.М. Сигал) и концертмейстера Ирины Николаевой.

4. «Мелодия для скрипки и фортепиано» в исполнении студентки СГАКИ Дарьи Добронравовой (класс заслуженного артиста РФ, профессора Н.М. Загадкина). Партию фортепиано исполнила Мариана Новикова (класс заведующего кафедрой фортепиано А.М. Хабарова).

5. «Песнь о Родине» С.С. Аксакова на слова А. Розина в исполнении студентки СГАКИ Екатерины Журавлевой (класс заслуженной артистки РФ, профессора Н.Э. Ильвес) и концертмейстера Натальи Деминой.

Успеху вечера способствовало разнообразие программы, составленной из литературных и музыкальных произведений Сергея Тимофеевича, Константина Сергеевича, Ивана Сергеевича, Сергея Сергеевича Аксаковых, талантливо исполненных студентами СГАКИ и артистами САТОБ, хоровых произведений на слова Аксаковых и посвященных Аксаковым выступлений литераторов и краеведов. Обстановка во время чаепития с аксаковскими персонажами, удачно подобранными из числа преподавателей, сотрудников и выпускников СГАКИ, профессионально загримированных Т.И. Черновой, главным гримером Самарского академического театра драмы им. М. Горького, создала иллюзию погружения в эпоху, расположила к восприятию музыки, надолго осталась в памяти и послужила примером в организации последующих аксаковских мероприятий.

Вячеслав Георгиевич Евграфьев, ветеран кафедры народных инструментов, выступил в роли Г.С. Аксакова, самарского губернатора с 1867 по 1872 г., сына С.Т. Аксакова. Сергей Владимирович Тремасов, студент группы М-44 кафедры вокального искусства, был органичен в роли С.С. Аксакова, правнука С.Т. Аксакова, единственного профессионального композитора в династии Аксаковых. Виктор Иванович Евграфов, заслуженный артист России, доцент кафедры театрализованных представлений и праздников, так вошел в образ С.Т. Аксакова, что его не узнали вахтеры и не сразу пропустили в институт! Видеозапись вечера доступна на YouTube [2].

В последующем произведения С.С. Аксакова звучали практически на всех мероприятиях, посвященных Аксаковым.

В СГИК 18 октября 2016 г., в день С.Т. Аксакова, состоялся концерт-презентация книги «Аксаковы» самарского краеведа, заслуженного работника культуры РФ, кандидата исторических наук, доцента Р.П. Поддубной.

В Доме офицеров Самарского гарнизона 15 ноября 2017 г. прошел праздничный литературно-музыкальный вечер «Род Аксаковых — гордость Отечества», посвященный 990-летию рода Аксаковых в рамках программы одноименного межрегионального форума. Особую достоверность событиям на сцене придало участие преподавателей и студентов СГИК, загримированных под реальные лица семейства. Литературно-музыкальный вечер представил самарским зрителям портрет семейства Аксаковых и раскрыл значение его художественно-творческой и общественной деятельности. Все участники литературно-музыкального вечера ощутили значимость личности С.Т. Аксакова, оценили его родительский подвиг: воспитанные им дети пронесли дух и достоинство династии до XXI в.

Форум вызвал широкий общественный резонанс:

– в «Самарской газете» от 18 ноября 2017 г. была помещена статья Марины Гриневой «Служили обществу и государству»;

– на сайте Союза писателей РФ на странице самарского писателя В. Плотникова «Словомер» вышла статья «Самарский Аксакогенез»;

– в газете «Свежая газета. Культура» № 19 за ноябрь 2017 г. опубликована статья «Семейные хроники рода Аксаковых» Юлии Авдеевой, пресс-секретаря СОУНБ.

На YouTube также доступна видеозапись концерта [3].

12 сентября 2021 г. произошло открытие Аксаковского сквера в Самаре. Дмитрий Лашкин исполнил «Элегию» для виолончели и фортепиано С.С. Аксакова под фонограмму аккомпанемента Елены Острожной.

14 марта 2022 г. в Межвузовском молодежном концертно-театральном комплексе «Дирижабль» в рамках цикла мероприятий «С Аксаковыми — вместе!» к 5-летию деятельности Аксаковского комитета Самарской области состоялся концерт «А сегодня день хороший…». Яркую программу показал фольклорный ансамбль самарской традиции «Заигрыши» под руководством доцента Т.А. Мачкасовой. Концертный номер «Мелодия» для скрипки и фортепиано С.С. Аксакова исполнили выпускницы СГИК Дарья Добронравова (скрипка) и Кристина Кандаурова (фортепиано).

В своем выступлении на концерте «А сегодня день хороший…» автор данной статьи заявил: «Сегодня наша страна переживает критический момент в истории своего существования. Проверку проходят нравственные устои нашей цивилизации. Вещие слова А.С. Пушкина „самостоянье человека, залог величия его" были написаны в Болдино в 1830 г., почти 200 лет тому назад. Сегодня от „самостоянья" каждого гражданина зависит судьба нашей Родины. Укрепление духовного единства вокруг признанных ценностей — необходимость. Духовное наследие рода Аксаковых многими своими гранями служит сегодня самостоянию России. Любовь к родному краю, изумительные описания природы, бытописания российского уклада жизни, доброта и любовь к ближнему, как основа сосуществования людей — все эти черты делают творчество С.Т. Аксакова национальным достоянием. Все это общеизвестно, но известно ли это нашей молодежи?»

«Отечеству верны!» — название литературно-музыкального вечера, посвященного 995-летию рода Аксаковых, состоявшегося в Доме офицеров Самарского гарнизона 10 сентября 2022 г. В концерте приняли участие артисты проекта Musica Samaritana

Дмитрий Лашкин (виолончель) и Елена Острожная (фортепиано), исполнившие «Элегию» С.С. Аксакова; Надежда Ильина-Сорокина (сопрано), преподаватель вокала ДМШ им. Г.В. Беляева, и Валентина Загадкина (фортепиано), преподаватель Детской центральной музыкальной школы г.о. Самара, исполнили «Песню о Родине» на слова А. Розина; Татьяна Казакова (скрипка), концертмейстер оркестра САТОБ им. Д.Д. Шостаковича, и Элдар Алимов (фортепиано), концертмейстер ДШИ № 8 г.о. Самара, впервые в Самаре исполнили «Весенний танец» С.С. Аксакова. Концерт был встречен публикой с огромным воодушевлением, слушатели вышли на сцену в желании сфотографироваться с артистами в память о замечательном событии. Сохранилась видеозапись концерта [4]. Концерт стал завершением II Всероссийского съезда Аксаковского сообщества, в рамках которого 9 сентября 2022 г. прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Наследие семьи Аксаковых в русской культуре, отечественной истории и общественной жизни». На конференции автором статьи был сделан доклад «Произведения С.С. Аксакова в исполнении самарских музыкантов» [5].

4 сентября 2023 г. СГИК стал местом мировой премьеры: впервые в России и в мире был представлен изданный в Самаре сборник избранных сочинений С.С. Аксакова. В него вошло 20 сочинений для голоса и фортепиано, для фортепиано, для скрипки и фортепиано, для виолончели и фортепиано [6]. На презентации сборника присутствовала Мария Майевна Аксакова (Москва), супруга Сергея Витальевича Аксакова, внука композитора. На YouTube доступна видеозапись пресс-конференции [7].

Вечером того же дня в актовом зале СГИК состоялся концерт «Аксаковская муза». Преподаватели, студенты, выпускники СГИК, артисты Самарской государственной филармонии и Самарского академического театра оперы и балета им. Д.Д. Шостаковича исполнили 16 произведений из двадцати, опубликованных в сборнике. 9 сочинений прозвучали в Самаре впервые. Приводим некоторые композиции, вошедшие в программу концерта:

1. «Женские песни» на слова А. Ахматовой: «Девичья», «Любовная», «Вдовья», «Поминальная». Вокальный цикл спела Наталья Бондарева (меццо-сопрано), солистка САТОБ им. Д.Д. Шостаковича; партию фортепиано исполнила Светлана Чернова, концертмейстер САТОБ им. Д.Д. Шостаковича.

2. «Колыбельная песня Билитис» для голоса и фортепиано на слова П. Луиса; «Колыбельная» для голоса и фортепиано на слова А. Майкова; музыкальная новелла для сопрано или меццо-сопрано и фортепиано «Сказка», ор. 63. Слова и музыка С. Аксакова. Исполнители — лауреаты международных и всероссийских конкурсов: Юлия Маркова (меццо-сопрано), солистка Самарской государственной филармонии, и Александра Дятлова (фортепиано), доцент кафедры вокального искусства СГИК.

3. «Вечерняя сказка» из двух концертных пьес для скрипки и фортепиано, ор. 128, № 1. Исполнители — лауреаты международных и всероссийских конкурсов: Татьяна Казакова (скрипка), концертмейстер оркестра САТОБ им. Д.Д. Шостаковича, и Элдар Алимов (фортепиано), концертмейстер ДШИ № 8 «Радуга» г.о. Самара.

4. «Концертный этюд» для фортепиано. Исполнитель — Павел Назаров, солист Самарской государственной филармонии, доцент кафедры фортепиано СГИК.

Видеозапись мероприятия доступна для просмотра на YouTube [8]. О концерте написал отзыв В.Н. Карасев, статья которого — «Памяти первого самарского композитора» — заняла целую полосу в «Свежей газете. Культура» [9].

20–22 сентября 2023 г. в Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова состоялась Всероссийская научная конференция «Судьбы и музыка композиторов русской эмиграции». Автор этой статьи выступил с докладом «Аксаковская муза в Самаре». Музыкальной иллюстрацией, с которой начался доклад, послужило исполнение «Концертного этюда» С.С. Аксакова Павлом Анатольевичем Назаровым.

Можно отметить, что за прошедшее десятилетие сочинения С. С. Аксакова были впервые исполнены на родине, впервые увидел свет сборник «Избранные сочинения» композитора, впервые состоялся концерт, составленный только из произведений нашего именитого земляка.

В концертах прозвучало 16 произведений С.С. Аксакова: 9 сочинений для голоса и фортепиано, 4 пьесы для инструментального ансамбля, 3 произведения для фортепиано. В исполнении сочинений С.С. Аксакова приняли участие 26 музыкантов: 14 пианистов, 8 вокалистов, 2 скрипача и 2 виолончелиста. Выступили неоднократно 11 человек, больше всех — скрипачка Дарья Добронравова и пианистка Яхьяева (В. Кудрявцева) — 5 раз, концертмейстеры Мариана Новикова и Марина Абросимова — по 4 раза.

Сочинения С.С. Аксакова, благодаря деятельности преподавателей, студентов и выпускников СГАКИ–СГИК, обрели известность в Самаре, а также среди участников Аксаковского сообщества России. Но даже музыкантами Самары не сразу было осознано значение творчества С.С. Аксакова как достойного продолжения литературного наследия семейства Аксаковых в XX в. Только после прослушивания 4 сентября 2023 г. в актовом зале СГИК концерта «Аксаковская муза», целиком состоявшего из произведений С.С. Аксакова, пришло понимание органичной связи духа и стиля его творчества с русской композиторской школой начала XX в., принадлежности творчества С.С. Аксакова к русскому академическому музыкальному искусству, понимание его глубокой этической и эстетической значимости и воспитательного потенциала [10].

Однако до сих пор произведения первого профессионального композитора, родившегося в Самаре, звучат исключительно на концертах и мероприятиях, посвященных семейству Аксаковых. Их не включают в концерты, посвященные наследию самарских композиторов, в мероприятия патриотической тематики. Сочинений С.С. Аксакова нет в учебно-педагогическом репертуаре музыкальных учебных заведений. Даже артисты Самарской филармонии и Самарского оперного театра, с успехом исполнившие музыку своего земляка в стенах Самарского института культуры, крайне редко включают ее в свои концерты! Остается неисполненным ряд произведений, уже изданных в Самаре в сборнике «Избранные сочинения» С.С. Аксакова.

Предложения на будущее:

– включить сочинения С.С. Аксакова в учебный репертуар студентов СГИК, учащихся самарских музыкальных учебных заведений;

– подготовить методические разработки с музыковедческим, музыкально-исполнительским и музыкально-педагогическим анализом произведений С.С. Аксакова; привлечь к этой работе преподавателей и студентов СГИК;

– с учетом предстоящих презентаций выпускаемых в СГИК томов собраний сочинений С.С. Аксакова составить рекомендательный список произведений для разучивания произведений композитора студентами, выпускниками, преподавателями СГИК и самарскими артистами;

– режиссерам концертных мероприятий обратить внимание на фигуру композитора С.С. Аксакова — достойного продолжателя традиций русского классического искусства, выразителя глубочайшей любви к России.

Источники и литература

1. Семенов В.Т. Постигая наследие Аксаковых // Аксаковы. Самарское возрождение: к 5-летию Аксаковского комитета Самарской области / отв. ред. Т.В. Бакнина, И.А. Богданова. Самара: Инсома-пресс, 2022. С. 57–62.

2. В гостях у Аксаковых: музыкально-литературная гостиная [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=5evbxepuxbs&t=97s

3. Род Аксаковых — гордость Отечества: праздничный литературно-музыкальный вечер, посвященный 990-летию рода

Аксаковых [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=HC6sUEbXBnE

4. Литературно-музыкальный вечер «Отечеству верны!» [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=iU8t20OSL6Q&t=2503s

5. Семенов В.Т. Произведения С.С. Аксакова в исполнении самарских музыкантов // Наследие семьи Аксаковых в русской культуре, отечественной истории и общественной жизни: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Самара: СГИК, 2022. С. 366–374.

6. Аксаков С.С. Избранные сочинения: произведения для голоса и фортепиано, сочинения для фортепиано, для скрипки и фортепиано, для виолончели и фортепиано / СГИК; Аксаковский комитет Самарской области; сост. В.Т. Семенов. Самара: Инсомапресс, 2023.

7. Презентация нотного издания «Аксаков С.С. Избранные сочинения» [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=JjG1Lo9vTtA&t=372s

8. Аксаковская муза: концерт [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Uxj57owDlgY&t=6s

9. Карасев В.Н. Памяти первого самарского композитора // Свежая газета. Культура. 2023. № 15. С. 24.

10. Семенов В.Т. Сергей Сергеевич Аксаков — первый профессиональный композитор из Самары // Сфера культуры. 2022. № 3 (9). С. 103–110.

Черняева Алла Леонидовна
кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры фортепиано и музыковедения СГИК

Памяти Виктора Екимовского: парадоксы творческих стратегий

Виктор Алексеевич Екимовский — один из лидеров русской музыкальной культуры второй половины XX–XXI вв., чей творческий путь продемонстрировал неординарность методов создания музыки, исследовательский и педагогический таланты, небывалый размах музыкально-общественной деятельности, уникальность личностной самореализации.

Многие годы В.А. Екимовский являлся секретарем Союза композиторов России, членом правления Союза московских композиторов, с 1996 г. — председателем Ассоциации современной музыки (АСМ). Под его руководством проходили конференции и фестивали «Страсти по поставангарду», «Музыка русского зарубежья», «К 10-летию Ассоциации современной музыки». Педагогический дар и потребность делиться своими энциклопедическими познаниями в области музыкального искусства подвигли музыканта проводить на протяжении многих лет мастер-классы для молодых композиторов в Иваново (1983–1984), Кишиневе (1998), Македонии (2001), Рузе (2003–2010).

Диапазон деятельности В.А. Екимовского на протяжении всей жизни поражает разнообразием и основательностью, к чему бы он не прикладывал свою энергию. Виктор Екимовский — один из виднейших представителей отечественной композиторской школы, один из самых исполняемых и издаваемых современных композиторов, кандидат искусствоведения, автор многочисленных статей о современной музыке и первой отечественной монографии об Оливье Мессиане. Издание собрания сочинений Д. Шостаковича осуществлялось под редакцией В.А. Екимовского.

Работоспособность В.А. Екимовского не только как композитора, но и как музыковеда поражает своими объемами. В каталоге основных сочинений с 1969 по 2007 г. содержится 90 опусов. Однако с 1960 по 1969 г. имеется еще 100 опусов. Список музыковедческих работ, опубликованный Екимовским в его «Автомонографии», насчитывает 171 наименование за период с 1970 по 2007 г. Музыковедческая деятельность охватывает самые различные темы и жанры: обозрения грамзаписей, аннотации к концертам, предисловия к изданию партитур и компакт-дисков, рецензии на фестивали, концерты, пресс-релизы фестивалей и концертов, буклеты концертов (Александр Вустин, Сергей Павленко, ансамбль Марка Пекарского), буклеты конференций, статьи о творчестве О. Мессиана, И. Стравинского, Д. Шостаковича, С. Прокофьева, А. Шнитке, Э. Денисова, В. Артемова, Д. Смирнова, Е. Фирсовой, Дьердя Лигети, Н. Корндорфа, Анри Пуссера, Р. Щедрина, Г. Свиридова, Д. Кабалевского, А. Эшпая, Т. Хренникова, об Ассоциации современной музыки, о композиторах-пианистах, о русских композиторах-эмигрантах, об ансамбле ударных инструментов Марка Пекарского, о фестивалях, об ансамбле солистов оркестра Большого театра. Кроме того, в огромном перечне той работы, которую осуществил В.А. Екимовский, присутствуют такие жанры, как отзывы на диссертации (16), интервью (121), вступительные слова к концертам (78), радиопередачи (39), рецензии на вступление в Союз композиторов (64), рецензии на статьи (9), рекомендации на присвоение званий (8), выступления на конференциях, лекции, семинары.

В своей «Автомонографии» композитор пишет слова, подтверждающие невероятную требовательность к самому себе в сочетании с высочайшей ответственностью: «…если спросить самого меня: „Что особо выдающегося вышло из-под твоего зрелого музыковедческого пера?" — я скромно отвечу: — Да, есть такие страницы, которыми горжусь, но их можно пересчитать по пальцам…» [1, с. 257].

Создание музыки для композитора всегда было сопряжено с поиском, открытием, экспериментом в области музыкального языка. Его сочинения охватывают практически все известные композиторские техники, имеют индивидуальные способы нотной записи, неповторимые концепции, соответствующие творческому кредо, суть которого — перманентное стремление к изобретению нового, неиспробованного.

Согласно оценке Р. Фархадова, «…Виктор Екимовский — композитор, который в каждом своем сочинении планирует для себя новую, особую музыкальную манеру. Автор, для которого само понятие музыкального стиля есть нечто неподвижное, окаменелое и ортодоксальное, лишающее любое композиторское искусство главной интриги — *неузнавания*» [2, с. 34].

В сочинениях В.А. Екимовского поражают изобретательностью не только исполнительские составы, композиторские техники, графика нотных текстов, но и концептуальные стратегии, угадываемые за символическими словесными обозначениями каждой композиции. Приведем некоторые примеры.

Первая дипломная работа **Sublimations** («Переходы») (1971), забракованная кафедральным советом Гнесинского института, где композитор учился на историко-теоретико-композиторском факультете, имитирует сублимационный процесс с помощью «цепных фактур» (термин Екимовского), реализованных в алеаторической технике.

Вторая дипломная работа композитора «**Лирические отступления**» (1971) для виолончелей soli и симфонического оркестра, построенная на противопоставлении цитат из Чайковского, Малера, Брамса, Барбера и авторской музыки (техника коллажа), содержит идею антагонизации исторического и современного, объективного и субъективного, лирического и механического.

Сочинение **Ave Maria** (1974) для 48 скрипок содержит идею освоения экспериментальных средств музыкальной выразительности, а именно сверхмногоголосного пения скрипок (canto per violini). Техника выполнения замысла — микрополифония в однородном тембре высоких струнных.

Balletto (1974) — нашумевший в свое время околомузыкальный опус, вышедший за круг нормативных, представляющий собой партитуру с графической записью дирижерских жестов, движений, манеры поведения. Традиционные ноты (партии) для музыкантов в данном сочинении отсутствуют, поскольку исполнители (любое количество) ориентируются только на действия дирижера. Таким образом, исполнение становится актом интерпретации движений дирижера и, соответственно, может осуществляться без предварительных репетиций. Balletto реализует одну

из экспериментальных техник XX в. — инструментальный театр в сочетании с графической музыкой.

Уникальный опыт — сочинение **«Иерихонские трубы»** (1977) для 30 медных инструментов. Подобный исполнительский состав изначально ставит под вопрос саму возможность реализации сочинения на концертной площадке. В «Автомонографии» композитор рассуждал: «Когда я писал свои „Трубы", я как-то не думал об исполнении, но когда закончил, то ужаснулся: вероятность концертной премьеры представилась мне совершенно ничтожной. Каким образом преодолеть столько барьеров: здесь и религиозная тематика, и необычный состав… и экстремистская графика… и непривычная для духовиков стилистика, да и просто масса оркестровых трудностей. „Практически невозможно", — сказал я себе, порешив надеяться лишь на счастливую случайность. Биться же головой о стены в ближайшее время не буду, все равно не разрушить…» [1, с. 69]. Через звуковые комплексы композитор попытался отразить библейскую историю о разрушении Иерихона, рассказанную в 6 главе ветхозаветной Книги Иисуса Навина. Композиция выполнена в сонористической технике с использованием двухлинейных нотных станов.

«Бранденбургский концерт» (1979) для флейты, гобоя, скрипки, струнного оркестра и чембало — сочинение, своеобразное по замыслу, поставившее в тупик, прежде всего, критиков, поскольку написано в quasi-баховской стилистике. Рецензенты недоумевали: какую цель преследовал композитор? Среди комментариев критики отметим некоторые: продолжение баховских Бранденбургских концертов, т.е. создание седьмого концерта; продолжение линии неоклассицизма «Пульчинеллы» Стравинского; наконец, шутливо-оригинальный или насмешливый жест автора.

Опус, ставший энциклопедией сверхординарной трактовки инструмента и приемов игры, **«Вечное возвращение»** (1980) для бас-кларнета — «свидетельство обращения к ницшеанской идее бесконечного повторения, неизбежного возвращения всего и вся на круги своя» [3, с. 49]. Сочинение имеет индивидуализированный графический способ фиксации текста и предполагает большую роль импровизационности в сочетании с театром.

«Мандала» (1983) для 9 исполнителей — произведение, вдохновленное общением с художником-графиком Геннадием Сухановым и его литографиями, в которых явно или скрыто присутствовал сакральный квадрат в круге, т. е мощный символ буддийской философии, мандалы, с интерпретацией геометрических фигур: круг — Вселенная, квадрат — ориентир по сторонам света.

«В созвездии Гончих Псов» (1986) для трех флейт и радиоприемника (или магнитофонной пленки) — сочинение, неожиданное по замыслу и реализации. Композитор в детстве увлекался астрономией, интересовался теориями Эйнштейна и Вернадского, мечтал о телескопе, постоянно посещал планетарий. В 1986 г. возникла идея создать «космическое» сочинение, работа над которым, как ни парадоксально, заняла всего три дня. Партитура «представляет собой круг с условной копией карты звездного неба Северного полушария, где на месте каждого из созвездий начертан фрагмент нотного стана с определенной музыкальной фразой» [1, с. 140]. Во время исполнения партитура находится на круглом столе, вокруг которого размещаются музыканты. Звуковая составляющая произведения складывается из двух компонентов. Шум эфира из радиоприемника имитирует бесконечность космического пространства, в то время как партии трех флейт, состоящие из фраз-сегментов, соответствуют загадочным космическим сигналам и мерцанию звезд.

«Успение» (1989) для ансамбля ударных посвящено известному московскому музыканту Марку Пекарскому и его ансамблю ударных инструментов. При создании сочинения композитор, в духе своих парадоксальных стратегий, придумал звуковую идею, полностью противоположную традиционному звучанию ударных и их ансамблевой трактовке. Таким образом, вместо громкого звучания композитор избрал предельно тихое; совместно-ритмизованную фактуру заменил на индивидуально-алеаторическую. В данном опусе претворяется идея осмысления таинства уходящей земной жизни.

Сочинение **«Посиделки двух пианистов»** (1992) — своего рода околомузыкальная акция в жанре инструментального театра. Посиделки написаны по заказу новосибирских музыкантов Геннадия Пыстина и Игоря Цыганкова, выступавших дуэтом и пропагандировавших современную музыку, в том числе композиции В.А. Екимовского. Работа над опусом заняла три дня. В нотном тексте прописан подробный режиссерский сценарий — как сидеть (лежать или стоять) за роялями, какие действия выполняют музыканты, что они говорят, напевают или кричат, какие манипуляции необходимо производить со стульями. От исполнителей, соответственно, требуется не только артистизм, но и определенная смелость, если не сказать — авантюризм.

«Полеты воздушных змеев» (1992) для квартета сопрановых блок-флейт — метафорическое воплощение идеи устремления человека в небеса посредством минималистической техники в сочетании с приемами полифонической техники (бесконечный канон). «Я представил себе что-то летяще-парящее, и это что-то легко и естественно опредметилось в воздушных змеев», — комментирует автор [1, с. 212]. Сочинение создавалось по заказу базельского фестиваля «Встреча Швейцарии с Восточной Европой» (Международные дни новой музыки для блок-флейт).

«Зеркало Авиценны» (1995) для 14 исполнителей — сочинение, в основе которого идеи великого Авиценны о позитивном отношении к себе. В. А. Екимовский посвятил произведение самому себе (авторская пометка в партитуре), чем еще раз продемонстрировал парадоксальную неожиданность своих творческих намерений. Партитуре предпослана программа: «Наверно, каждому знакомо такое состояние, когда все вдруг перестает нравиться, когда ничего не хочется, когда все кажется бессмысленным, когда недовольство собой становится навязчивой идеей и наступает полное разочарование в бытии… В такие минуты великий мыслитель и врачеватель Авиценна настоятельно рекомендовал садиться перед зеркалом и говорить самому себе, много раз повторяя: „Какой я сильный! Какой я умный! Какой я красивый! Я ЛУЧШЕ ВСЕХ!.."» [1, с. 243].

«Эффект Допплера» (1997) для 100 участников с исполнением на открытом пространстве — виртуальная композиция, зафиксированная только в авторском плане-сценарии — «не исполнялась, не должна исполняться и никогда не будет исполняться» [1, с. 271]. Отправная точка идеи сочинения — явление из области физики, называемое «допплер-эффект», заключающееся в изменении длины (или частоты волны), которое наблюдается при движении источника волн относительно их приемника. В.А. Екимовский осуществил проекцию этого явления на художественный материал, где понятие «движение» приравнял к категории времени и констатировал, что «любые когда-либо существовавшие события (реальные, мифологические, художественные etc.) могут быть рассмотрены через спектрометр Доплера: движение — значит наблюдатель видит *измененную* картину» [1, с. 271]. Иными словами, взгляд на минувшее искажен или, можно сказать, обновлен той интерпретацией, которая осуществляется в реальности.

Сочинение **«Граффити»** (1998) для 7 исполнителей создано под впечатлением современного городского художественного творчества в стиле граффити и представляет собой проекцию художественной фактуры на музыкальную фактуру: пространство переведено во время, «вертикали — в гармонии, комбинации линий — в полифонию, плотность мазков — в регистры, цвет — в тембр…» [1, с. 316]. Окончательная рукопись сочинения записана цветными фломастерами.

В композиции с экзотически-загадочным названием **«Раффлезия»** (2002) для фортепиано и 10 исполнителей имеет место символическое преломление категорий прекрасного и безобразного в их одновременном сочетании. Раффлезия является одним из самых крупных, редких и необычных по своему поведению цветов, паразитирующих на корнях других растений. Формирование бутона занимает около пяти лет, в то время как

цветет растение всего три дня. Внешние характеристики цветка весьма привлекательны — кирпично-красный цвет. Однако аромат растения схож с запахом падали. Таким образом, через образ цветка, через символические параллели и ассоциации высвечиваются проблемы нравственности, этики.

Даже беглый экскурс по страницам произведений В.А. Екимовского убеждает в существовании огромной творческой лаборатории композитора, где многообразие и оригинальность названий, их символических «обертонов», нестандартность исполнительских составов, индивидуализированный подход к использованию инструментов сочетаются с яркими авторскими программами или комментариями, свободным использованием всех существующих композиторских техник, продуманной и абсолютно неповторимой графикой для фиксации музыкального текста.

По словам Александра Соколова, «буквально каждое сочинение Екимовского увлекает слушателя в неведомый до того мир, представляет для него непростую эвристическую задачу. Каждое сочинение — своего рода „черный ящик", на входе в который и выходе из которого слушатель получает информацию, достраиваемую уже самостоятельно, в меру возможностей своего интеллекта. Музыка Екимовского в хорошем смысле слова элитарна. Она будит мысль, она апеллирует к богатому художественному опыту, предполагает способность вырваться за пределы трафаретных представлений о стиле и языке» [3, с. 50].

В творческой лаборатории В.А. Екимовского существует уникальный «опус», названный «Автомонографией», изданный в 1997, а затем переизданный с дополнением в 2008 г. Книга, в первую очередь, содержащая информацию о ее авторе, в то же время дает интереснейшую панораму отечественной музыкальной культуры с характеристиками, портретами тех людей, которые создавали богатейшее пространство русской музыки второй половины XX в. Материал для книги накапливался композитором много лет. Известно, что В.А. Екимовский постоянно фиксировал в блокнотах идеи, новые замыслы сочинений, представлявшиеся достойными для будущего обращения к ним, посещавшие музыканта во время прогулок или отдыха на природе. Первая глава «Автомонографии» написана в 1980 г., вторая появилась в 1987 г., третья — в 1997 г. Создавая четвертую главу книги (2007), В.А. Екимовский писал: «… моя „Автомонография" из трех глав перестала быть „вещью в себе" и была опубликована в 1997 г. издательством „Композитор" тиражом в 300 экземпляров. Не могу сказать, что реакция музыкального бомонда была подобна разорвавшейся бомбе, но, судя по всему, никто из прочитавших, не остался равнодушным. <…> Устные и письменные отклики сыпались от разных музыкантов и из разных городов, как из рога изобилия…» [1, с. 279]. Со страниц «Автомонографии» предстает не только Екимовский-композитор, но и Екимовский-человек. Акценты в подаче информации и выпуклое преподнесение фактов, свидетелем которых он был, стиль изложения дают возможность воссоздать портрет автора книги как смелого и оригинального в своих суждениях, ответственного по отношению к своему делу, бескомпромиссного профессионала. Неповторимый индивидуальный слог книги свидетельствует о небывалой наблюдательности, искренности, чувстве юмора музыканта.

Рауф Фархадов, друг, единомышленник, исследователь творчества Екимовского, дал точную характеристику-портрет композитора: «Виктор Екимовский жил в эпоху тоталитаризма, и в переходные годы неуправляемой демократии, и в эпоху, которую условно можно охарактеризовать как демократическую. Однако в каждую из них, несмотря на различие общественных мировоззрений, ценностных критериев, он сам определял границы собственной творческой свободы: как профессиональной, так и нравственной. <…> При этом независимо от времени могло меняться отношение ВЕ к отдельным музыкальным явлениям и понятиям… но неизменным пребывали исключение всякого приспособленчества и — непримиримость к дилетантизму, приукрытому тем или иным актуальным на тот момент лозунгом» [2, с. 33].

Источники и литература

1. Екимовский В.А. Автомонография. Москва: Музиздат, 2008.
2. Фархадов Р. Я. Виктор Екимовский плюс Екимовский Виктор // Музыкальная академия. 2007. № 3. С. 31–40.
3. Соколов А.С. Константы индивидуальности // Музыкальная академия. 1992. № 4. С. 46–50.

Кришталюк Ольга Александровна
кандидат искусствоведения, доцент кафедры фортепиано и музыковедения СГИК

О целесообразности применения системы «разрядной ритмики» в современном курсе полифонии

На протяжении нескольких веков истории контрапунктического искусства в западноевропейской музыке дидактический аспект техники контрапункта был неизменно связан с системой ритмических разрядов. Знаменитый трактат И.Й. Фукса «Ступени к Парнасу» (Gradus ad Parnassum), вышедший в 1725 г., первая часть которого построена как сборник задач по разрядной ритмике, стал практически настольной книгой для всех музыкантов, желающих быстро освоить азы и правила построения полифонической фактуры. Эта книга была в личных библиотеках всех венских классиков, многих композиторов-романтиков, а также в сфере живейшего практического интереса композиторов XX в. В частности, П. Хиндемит, очень высоко ценивший этот старинный трактат, писал: «Возможно, что искусство композиции действительно кануло бы в Лету, если бы „Gradus" Фукса не демонстрировал превосходные образцы сочинения» [7, с. 182].

Однако необходимо подчеркнуть, что присочинение контрапунктов к заданному напеву (без применения терминологии «ритмические разряды», авторство которой принадлежит именно Фуксу) было еще более давней традицией в европейской музыкальной практике, начиная с эпохи Возрождения. В качестве предшественников метода Фукса Н.А. Симакова[1] упоминает трактаты Антонио Лено (Regulae de contrapunto, 1450), Веченто Лузитано (Introduttione facilissima, et novissima, di canto fermo, figurato, contraponto, 1553), Дж. Царлино (Le istitutioni harmoniche, 1558), Джироламо Дирута (Il Transilvano, 1597), Адриано Банкьери (Cartella musicale nel canto figurato fermo & contrapunto, 1601, 1610, 1614), С. Пичерли (Specchio secondo di musica, 1631), Т. Морли (A plaine and easy introduction to practical music, 1597), Г. Перселла (An Introduction to the Art of Descant or Composing Music in Parts, 1654).

Этот внушительный список еще раз подтверждает, что на протяжении пяти веков данный метод был не только широко распространенным, но и ведущим, эффективным способом освоения полифонической фактуры. Традиция использования системы разрядов, сформулированной Фуксом, и поныне жива в западноевропейских музыкальных вузах.

Суть системы ритмических разрядов, как известно, в следующем: к заданному голосу в функции cantus firmus сочиняется контрапунктирующий голос сначала в двухголосии, затем в трех- и четырехголосии. В каждом из данных видов фактуры к кантусу присоединяются контрапункты в пяти ритмических разрядах (у Л. Бусслера — в шести разрядах): нота против ноты, две ноты против одной ноты кантуса, четыре против одной, контрапункт с использованием межтактового синкопирования (ligature), и, наконец, смешанный или цветистый контрапункт

[1] См. Симакова Н. А. Контрапункт строгого стиля и фуга. История, теория, практика. Ч. 1. Контрапункт строгого стиля как художественная традиция и учебная дисциплина. Москва: Композитор, 2002. С. 181–187.

(florid counterpoint), использующий ритмические рисунки всех предыдущих видов контрапункта.

Приведем несколько примеров. Простейшие задачи Фукс предлагал начинать с двухголосной гармонизации cantus firmus (рис. 1) [8, p. 29].
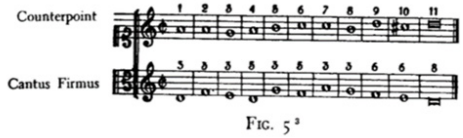


Fig. 5 [2]

Рис. 1

При этом cantus firmus постоянно перемещался в фактуре, становясь то нижним, то средним, то верхним голосом, значительно увеличивая количество необходимых упражнений в трех- и четырехголосии (рис. 2) [8, p. 104].

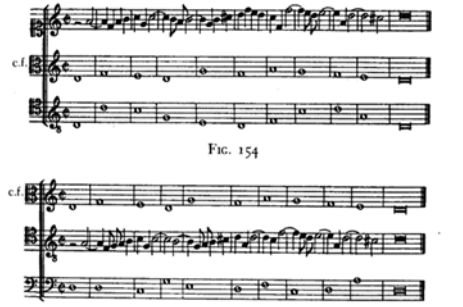


Fig. 154

Fig. 155

Рис. 2

Кроме того, Фукс предлагал шесть мелодий для cantus firmus в шести основных ладах: in D, in E, in F, in G, in A, in C (рис. 3) [8, p. 125].
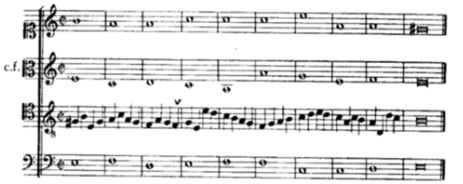


Fig. 185

Рис.3.

На завершающем этапе четырехголосие в смешанном контрапункте выглядело в трактате Фукса следующим образом (рис. 4) [8, p. 137].
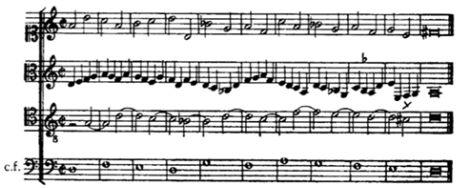


Fig. 204

Рис. 4.

Данный фрагмент полифонической фактуры убедительно демонстрирует существенное ритмическое разнообразие и мелодическую самостоятельность голосов. Очевидно, что это всего лишь фактурная модель, построенная в дидактических целях освоения определенного типа многоголосия, а именно — **комплементарно-контрапунктического**, характерного для полифонической музыки периода классики строгого письма с конца XV по XVI в.

Так, фрагменты-прототипы «контрапунктических» разрядов, в частности 4 разряда («Лигатуры»), можно найти у Жоскена в мотете «Лесные нимфы. Плач по Окегему» (Nymphes des bois. La deploration de Jehan Ockeghem) (рис. 5).
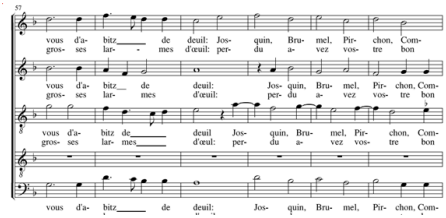


Рис. 5

Сравним контрапунктическое соединение между средними и крайними голосами в данном фрагменте у Жоскена с фуксовой моделью, где применяется межтактовое синкопирование (рис. 6) [8, p. 61].
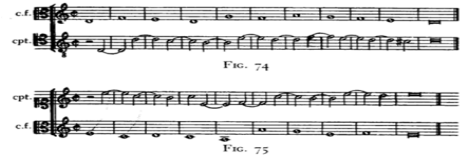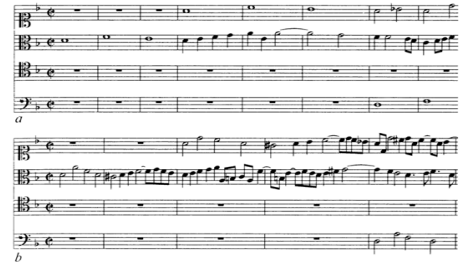


Fig. 74

Fig. 75

Рис. 6

Определенное сходство доказывает простую истину, что так называемая разрядная ритмика явилась следствием и дидактическим обобщением художественной практики классического периода строгого стиля.

Любопытным фактом является интерес И.С. Баха в последние годы его жизни к трактату Фукса. Изначальная тема баховского цикла «Искусство фуги» по интонационному рисунку является практически вольной цитатой cantus firmus in D из Gradus ad Parnassum, а логика построения цикла в обобщенной форме напоминает дидактические принципы фуксовой методы — от более простого к сложному (у Баха цикл «Искусства фуги» организован как движение от простых фуг, затем фуг в обращении, фуг многотемных к зеркальным фугам и канонам). В следующем примере сравниваются начальные фрагменты первых фуг из трактата Фукса и из баховского цикла (рис. 7) [5, с. 41].



Пример 1: a — начало фуги из трактата Фукса; *b* — начало фуги I из автографа *Искусства фуги*

Рис. 7.

А. Манн, изучавший творчество И.Й. Фукса и его метод, на основе многих фактов убедительно доказал существование неослабевающего интереса к фуксовой методике у композиторов XVIII–XX вв. от Гайдна, Моцарта до Брамса, Брукнера, Р. Штрауса и П. Хиндемита. «В предисловии к своему переводу Gradus ad Parnassum А. Манн писал: „Трактат доказал свою практическую значимость, которой нет ни в одном другом труде по контрапункту"» [1, с. 32–33].

В учебном пособии Г.Э. Конюса «Курс контрапункта строгого письма в ладах», опубликованном в 1930 г., приводится в качестве одной из студенческих экзаменационных работ пятиголосный мотет, выполненный пианисткой Евгенией Гнесиной, будущей соучредительницей музыкального училища сестер Гнесиных (рис. 8) [2, с. 78].
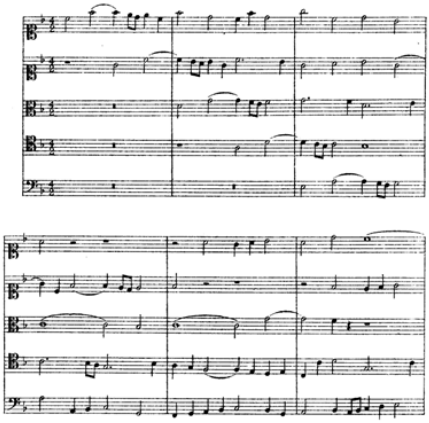


Рис. 8.

Подобные задания были стандартными для всех студентов исполнительских специальностей в Московской консерватории, а учебное пособие Г. Конюса стало, по всей видимости, последним напечатанным в России пособием, излагавшим систему разрядов Фукса.

В конце 1930-х гг. в России традиция обращения к методике Фукса была прервана. Инициатором другой, новой методы преподавания контрапункта в России стал Х.С. Кушнарев (1890–1960) — профессор Ленинградской консерватории с 1937 по 1960 г., который в своем докладе «Полифония „строгого письма" и методы ее преподавания на историко-теоретическом и композиторском факультетах», прочитанном в ленинградском Институте истории искусств 19 марта 1938 г., обосновал необходимость других подходов в практическом изучении контрапункта.

Отмечая недостатки системы ритмических («контрапунктических») разрядов, таких как «механистичность», «устарелость», абстрактную отвлеченность от подлинных художественных образцов хоровой полифонии XVI в., Х.С. Кушнарев предложил принципиально иную концепцию освоения многоголосия строгого письма[2]: на первом этапе прорабатывается одноголосие в стиле строгого письма («в первую очередь изучается интонация, затем — ритм и, наконец, — мелодия в целом» [3]). Данный принцип представлял собой, своего рода, инверсию методики Фукса, поскольку простейшие задачи Фукс предлагал начинать с двухголосной гармонизации cantus firmus.

В своем докладе Кушнарев подчеркивал, что «в противовес методу Фукса мы начинаем курс полифонии „строгого стиля" с изучения закономерностей мелодического движения, ни на минуту не упуская из вида, что в полифонии „строгого стиля" именно мелодия является важнейшим и ведущим фактором музыкального движения» [3]. Освоение мелодии строгого стиля планировалось на протяжении месяца и более, после чего предлагалось переходить к двухголосию, а затем к трехголосию.

С позиции современных исследований в области истории полифонии, подобный акцент на мелодической стороне требует хронологического уточнения. Ю.К. Евдокимова убедительно обосновала две концепции полифонического мышления: мелосную и комплементарно-контрапунктическую. Мелосная концепция характерна для периода XIV и первой половины XV в., который, как известно, не является золотой, классической вехой строгого стиля, а скорее его предтечей, первым подготовительным историческим этапом. Действительно, в этот период основой трех- и четырехголосия была заданная, протяженная мелодия cantus prius factus, а сопутствующие голоса — мелодическими вариантами основного напева. При этом гармоническая вертикаль еще не была строго панконсонантна, как во времена Жоскена или Палестрины.

Комплементарно-контрапунктическая концепция характерна для полифонического мышления в музыке второй половины XV и в XVI в. Однако в этот период не господство мелодии является главным стилевым признаком, а результирующая панконсонантная вертикаль и имитационная диагональ.

Изучение строгого письма по Х.С. Кушнареву ориентировалось, безусловно, на образцы стиля Палестрины, однако, исходя из исторической точности, мы можем сказать, что с позиций комплементарно-контрапунктического мышления золотого века строгого письма, принципиально мелодический подход в методе Кушнарева представляется менее точным, нежели комплементарно-контрапунктический и вертикально-гармонический подход в методе Фукса.

Одно из критических замечаний Х.С. Кушнарева касается приписывания мелодий к cantus firmus в методике Фукса. Однако сейчас мы с уверенностью можем назвать это достоинством и вернейшей частью системы, поскольку с приписывания контрапунктирующего голоса к cantus firmus начиналось практически любое сочинение XV–XVI в., за редким исключением.

Особенно трудным для студентов, занимающихся по принятой в нашей стране методике, оказывается переход к четырех- и пятиголосию, который в теории, конечно, не представляет никакой трудности[3], но на практике оказывается именно методически не подготовлен так, как это происходило согласно старой методике Фукса. И зачетное задание, связанное с написанием четырех- и пятиголосного мотета, становится стрессом, поскольку в кушнаревской методике экономия времени на курс была достигнута за счет купирования упражнений на четыре–пять голосов, широко представленных в методике Фукса. В учебных пособиях нового поколения Н.А. Симаковой метод ритмических разрядов введен в систему обязательных упражнений (письменных и устных). Такая точка зрения представляется своевременной и убедительной. Еще в конце 1980-х гг. А.П. Милка писал о возможности применения и старой, фуксовой методики, и новой, отечественной в своей статье «О двух системах преподавания контрапункта строгого письма. Й. Фукс

[2] В своих историко-теоретических и методических исследованиях Х. С. Кушнарев ссылался на такие авторитетные труды, как знаменитый в те годы трактат Э. Курта «Основы линеарного контрапункта» (Grundlagen des linearen Kontrapunkts, 1917) о мелодической специфике баховской полифонии, а также трактат К. Еппесена «Стиль Палестрины, с особым вниманием к диссонансам» (The style of Palestrina and the dissonance, англ. изд-е 1927 г.). Э. Курт писал о методе Фукса: «С представлением о мелодике, теоретически совершенно неудачным и богатым вредными последствиями в педагогическом отношении, связана столь же неудовлетворительная теория многоголосного сочинения; она представляет не что иное, как сухую разработку основной мысли, заключенной в словах punctum contra punctum (I „разряд"), которая до известной степени варьируется и оживляется» [4, с. 101].

[3] По правилу, сформулированному Беллерманом, любое многоголосие является правильным, если составляющие его пары голосов являются правильными с точки зрения норм строгого стиля контрапунктическими соединениями.

и Х. Кушнарев» (1989). «Выясняется, что это был не разрыв с традицией, а ее естественное развитие. <…> Х.С. Кушнарев доводит до логического завершения инициативу педагогов-контрапунктистов XIX в., расширявших систему разрядов за счет увеличения числа нот против ноты данного голоса» [6, с. 139].

Интегративный подход характерен для учебных пособий по полифонии, созданных уже в начале XXI в., в частности, для книг Н.А. Симаковой, которая в вузовском полифоническом курсе будущего видит привлечение большого числа новых исторических и теоретических материалов, охватывающих всю историю музыкального искусства от античности до конца XX в. Каждый период в истории полифонии должен рассматриваться с точки зрения эстетики, нотного письма, гармонии, полифонии (техники контрапункта), жанров и форм, методики анализа и инструкций по выполнению письменных и устных работ.

Сейчас необходимость интегрирования в курс полифонии разных методических подходов представляется более чем актуальной, а возвращение к традициям дидактического применения фуксовой системы ритмических разрядов в вузовском курсе полифонии для различных специальностей, как исполнительских, так и музыковедческих, весьма целесообразно.

Источники и литература

1. Кришталюк О.А. Трактат И.Й. Фукса «Gradus ad Parnassum» и традиции преподавания основ контрапункта в консерваторских курсах в России XIX–XX веков // Музыка и время. 2022. № 9. С. 30–34.

2. Конюс Г.Э. Курс контрапункта строгого письма в ладах. Москва: Музыкальный сектор, 1930.

3. Кушнарев Х.С. Полифония строгого письма и методы ее преподавания на историко-теоретическом и композиторском факультетах [Электронный ресурс]. URL: https://www.klex.ru/1udv

4. Курт Э. Основы линеарного контрапункта. Мелодическая полифония Баха / пер. с нем. З. Эвальд; под ред. Б. Асафьева. Москва: Гос. муз. изд-во, 1931.

5. Милка А. «Искусство фуги» И.С. Баха: к реконструкции и интерпретации. Санкт-Петербург: Композитор, 2009.

6. Приходько И. Кира Южак. «Программа Х.С. Кушнарева „Полифония И.С. Баха": две версии — две эпохи» // Opera musicological. 2012. № 2. С. 134–143.

7. Симакова Н.А. Контрапункт строгого стиля и фуга. История, теория, практика. Ч. 1. Контрапункт строгого стиля как художественная традиция и учебная дисциплина. Москва: Композитор, 2002.

8. Fux I. I. Gradus ad Parnassum / Transl. from Latin Alfred Mann. New-York–London, 1965. 156 p.

Лазанчина Анна Васильевна
кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры фортепиано и музыковедения СГИК

Особенности изучения дисциплины «Музыка второй половины XX — начала XXI веков» в условиях современного учебного процесса

К числу наиболее актуальных и сложных проблем культуры относится изучение современного искусства. Это обуславливает особо важное положение курса «Музыка второй половины XX — начала XXI веков» в профессиональной вузовской подготовке музыкантов всех направлений.

Курс «Музыка второй половины XX — начала XXI веков» принадлежит к обязательной части дисциплин, составляет неотъемлемое звено блока «История музыки» и является его логическим завершением. Содержательная направленность курса опирается на теоретические, конкретно-исторические и практико-ориентированные знания, полученные в ходе изучения таких дисциплин, как «Философия», «История России» и «История музыки (зарубежной, отечественной)».

Цель данного курса — сформировать у студентов представления о музыке второй половины XX — начала XXI в., западной и отечественной. Задачи дисциплины: представить панораму музыкальных направлений, стилей и композиторских техник второй половины XX — начала XXI в.; сформировать опыт художественно-эмоционального восприятия и осмысления явлений музыкальной современности; ознакомить с наиболее яркими явлениями музыки второй половины XX — начала XXI в.

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование у студентов одной из важнейших общепрофессиональных компетенций — «способность понимать специфику музыкальной формы и музыкального языка в свете представлений об особенностях развития музыкального искусства на определенном историческом этапе». В результате освоения дисциплины студенты должны *знать* основные этапы исторического развития музыкального искусства; композиторское творчество в культурно-эстетическом и историческом контексте; жанры и стили современной инструментальной и вокальной музыки; основную исследовательскую литературу по изучаемому периоду истории музыки; принципы соотношения музыкально-языковых и композиционных особенностей музыкального произведения и его исполнительской интерпретации; техники композиции в музыке XX–XXI вв.

Уметь рассматривать музыкальное произведение в динамике исторического, художественного и социально-культурного процесса.

Владеть профессиональной терминолексикой, касающейся области современной музыки; навыками использования музыковедческой литературы в процессе обучения.

Дисциплина изучается на протяжении одного заключительного (восьмого) семестра по программе бакалавриата. Объем учебных часов дисциплины составляет 72 часа, из которых 32 аудиторных (16 лекционных и 16 практических). На самостоятельную работу студентов по учебному плану отводится 40 часов.

Курс предусматривает изучение зарубежной и отечественной музыки второй половины XX — начала XXI в. с акцентом на отечественный музыкальный материал. Планировка дисциплины предполагает многоаспектный подход к изучаемой информации. В чередовании тем историко-хронологический принцип сочетается с жанрово-стилевым и монографическим. Тематический план курса включает 12 основных тем. Перечислим их и кратко охарактеризуем содержательный пласт занятий.

Тема 1. Основные направления зарубежного музыкального искусства второй половины XX — начала XXI в. Формирование национальной музыкальной классики Румынии, Болгарии, Словакии, Югославии. Возрождение английской и испанской музыкальной культуры. Непрерывность развития в музыкальном искусстве Франции, Германии и Италии. Преломление основных направлений зарубежного музыкального искусства во второй половине XX — начале XXI в. Фольклоризм как одно из центральных направлений развития музыкального искусства. Авангард, концептуальное искусство, постмодернизм.

Тема 2. Музыка стран Западной и Восточной Европы Техники композиции XX в. Музыка Германии, Франции, Италии, Англии, Польши, Америки. Додекафония. Сериализм. Постверберианство. Творчество К. Штокхаузена (1928–2007), П. Булеза (1925–2016). Принцип случайности как основа организации музыкального материала. Сонористика. Электронная музыка и инструментальный театр, минимализм и медитативная музыка американских композиторов.

Тема 3. Новые тенденции в отечественной музыке 1960–1990. Период «оттепели», ослабление идеологического пресса в музыке. Развитие академических жанров в отечественной музыке 1960-х гг. Полистилистика как важнейший стилевой принцип. Интенсивное проникновение новых музыкальных технологий в творчество молодых отечественных композиторов.

Творчество композиторов новой фольклорной волны. Первая волна отечественного авангарда.

Тема 4. Творчество А. Шнитке. Творчество А. Шнитке (1934–1998) как отражение наиболее важных тенденций композиторского творчества второй половины XX в. Философско-этическая направленность творчества композитора. Установка на полистилистику как способ «видения» и «слышания» мира. Драматическое и игровое в полистилистике А. Шнитке. Драматическое начало как сущностное качество оркестровых произведений композитора. Медитативность и религиозная линия творчества: духовные жанры католической и православной традиций. Произведения для прослушивания: «Сюита в старинном стиле», Concerto grosso № 1, Симфония № 1, № 4, «Серенада», Концерт для фортепиано № 1, Концерт для скрипки № 4, «Реквием», кантата «История доктора Иоганна Фауста», опера «Жизнь с идиотом».

Тема 5. Творчество С. Губайдуллиной. Устремленность к достижению духовной гармонии и просветленности. Особенности музыкального мышления композитора: сочетание философии и религиозности, рационализма с доверием художественной интуиции. Мир Востока в творчестве Губайдулиной. Символизм творчества. Особое место инструментальных произведений в творчестве. Главное направление творческого поиска — радикальное расширение экспрессии звука, поиск новых выразительных средств, использование света и цвета. Произведения для прослушивания: кантата «Ночь в Мемфисе», «Живое-неживое», «Час души», Introitus, De profundis, In croce, Offertorium, «Семь слов», симфония «Слышу... Умолкло...», «Страсти по Иоанну».

Тема 6. Творчество Э. Денисова. Творчество Э. Денисова (1929–1996) как лидера отечественного авангарда. Серийно-додекафонная техника, сонорика, коллаж, инструментальный театр, конкретная и электронная музыка в творчестве композитора. Концепция новой красоты. Лиризм и эмоциональность музыки Э. Денисова. Широчайший жанровый диапазон музыкального творчества. Живописная красочность оркестровых произведений. Концертность как важнейшее свойство музыки композитора. Открытость художественного мира Э. Денисова. Композиторская школа Э. Денисова. Произведения для прослушивания: кантаты «Солнце инков», «Плачи», «Пение птиц», «Живопись», «Голубая тетрадь», инструментальные концерты, оратория «История жизни и смерти Господа нашего Иисуса Христа».

Тема 7. Творчество С. Слонимского. Творчество С. Слонимского как слияние деятельности композитора, музыковеда и общественного деятеля. Многожанровость творчества Слонимского. Композитор и фольклор. Поэтика оперного творчества композитора. Симфония как жанр лирического дневника. Произведения для прослушивания: оперы «Виринея», «Мария Стюарт», «Мастер и Маргарита», «Гамлет», «Видения Иоанна Грозного» (фрагменты). Симфонии. Реквием. Вокально-инструментальные сочинения.

Тема 8. Творчество Р. Щедрина. Р. Щедрин как яркий представитель отечественной музыкальной культуры. Особенности композиторского стиля: работа с фольклорным материалом, склонность к музыкально-театральным жанрам, яркая образность музыки. Произведения для прослушивания: «Озорные частушки», оперы «Не только любовь», «Лолита» (фрагменты), балеты «Кармен-сюита», «Конек-горбунок» (фрагменты). Инструментальные сочинения.

Тема 9. Творчество А. Эшпая и А. Чайковского. Национальные черты музыки отечественных композиторов. Симфония и камерно-инструментальные жанры, новаторские черты в музыкальном театре. Общественная и педагогическая деятельность музыкантов-композиторов. Связь с Самарой. Произведения для прослушивания: балет «Ангара», «Круг» (фрагменты), концерты для оркестровых инструментов. Русский реквием. Фрагменты опер А. Чайковского.

Тема 10. Массовая музыкальная культура. Песня как основной жанр музыкальной культуры. Эстрадные вокалисты. Авторская песня как новый жанр. Расцвет отечественных ВИА.

Тема 11. Развитие академических жанров в музыке второй половины XX–XXI в. Новые жанры музыкального театра. Инструментальная и камерно-вокальная музыка второй половины XX–XXI в.

Тема 12. Портреты отечественных композиторов второй половины XX — начала XXI в. Выступление студентов с подготовленным сообщением или презентацией.

Основные темы практических занятий соответствуют лекционным и построены как дополнение лекционного материала практическими навыками: прослушиванием музыкальных фрагментов, комментированием, дискуссией — обсуждением проблемных вопросов. Тематика семинаров может зависеть от интересов студентов и варьироваться.

По первой теме обязательно проводится интерактивное занятие. Его цель — научить студентов кратко комментировать концертное исполнение произведения музыки второй половины XX — начала XXI в. Для этого обучающиеся предварительно посещают концерты современной музыки (с лекторским сопровождением) и просматривают концерт «Пространство современной музыки», состоявшийся 31 марта 2021 г. в МФЦ «Консерватория» СГИК [1].

Семинар на тему «Массовая музыкальная культура» включает обсуждение таких вопросов, как поляризация элитарного и массового в искусстве XX в.; многоликость массовой музыкальной культуры; творчество и эпигонство; феномен авторской песни; «звездные» имена отечественной джазовой музыки; отечественный рок.

Семинар по теме «Развитие академических жанров в музыке второй половины XX — начала XXI в.» включает дискуссию по вопросам развития жанра симфонии, инструментальной сонаты и его модификации, музыкально-театральных жанров, жанра инструментального концерта, жанров вокально-хоровой музыки.

По желанию студентов в качестве отдельного семинара может быть проведено занятие на тему «Музыкальный театр XX в.».

Заключительный семинар «Портреты отечественных композиторов второй половины XX — начала XXI в.» представляет собой поочередное выступление студентов с презентацией или докладом о творчестве отечественного композитора изучаемого периода. В качестве персоналий предлагаются следующие имена: А.Я. Эшпай, А.П. Петров, Б.И. Тищенко, Р.С. Леденев, А.М. Волконский, А.А. Пярт, В.В. Сильвестров, Н.Н. Каретников, А.Р. Тертерян, Г.А. Канчели, Г.И. Уствольская, А.С. Караманов, А.В. Чайковский, В.А. Екимовский, В. . Тарнопольский, В.И. Мартынов, В.П. Артемов, А.М. Раскатов, Л.А. Десятников и др. Однако возможны и иные темы, касающиеся композиторов нового поколения, музыкальных фестивалей или конкретных стилевых направлений.

В связи с особой интенсификацией процесса обучения в течении восьмого семестра и большой долей самостоятельной работы по дисциплине обязательным для студентов является посещение минимум трех музыкальных мероприятий: спектакля Самарского академического театра оперы и балета им. Д.Д. Шостаковича, концерта Самарской государственной филармонии и концерта в МФЦ «Консерватория» СГИК. Также возможны посещения концертов на других площадках города: МЦЦ «Дирижабль», Музей Модерна и т. д. Программу концерта должны составлять произведения изучаемого периода.

В репертуаре САТОБ в настоящее время состоят следующие спектакли, посещение которых может расширить музыкальный кругозора студентов и способствовать более успешному освоению ими учебной дисциплины: С. Слонимский «Мастер и Маргарита»; С. Баневич «История Кая и Герды», С. Кортес «Медведь», балет на музыку В. Гаврилина «Анюта», балеты

М. Крылова «Три маски короля», «Возвращение к жизни». Ежегодный абонемент Самарской филармонии — «Союз композиторов представляет». В его рамках обязательно проходит концерт симфонических или камерных сочинений самарских композиторов, авторский юбилейный концерт видного отечественного композитора, концерты популярной эстрадной и джазовой музыки. Способствует лучшему усвоению дисциплины и посещение студентами лекций-концертов, организуемых преподавателями кафедры фортепиано и музыковедения в рамках деятельности Лаборатории современного искусства имени Д. Шостаковича.

Учитывая чрезвычайную загруженность студентов четвертого года обучения, преподавателю целесообразно информировать обучающихся не только об основной и дополнительной учебной и специальной литературе по дисциплине, но и об интернет-источниках информации. Так, в последнее время активно развивается сайт Союза композиторов России, позиционируя себя в том числе и в социальных сетях. Постоянно обновляются сайты журнала «Музыкальная жизнь» и газеты «Музыкальное обозрение». Быстро реагирует на новости музыкального мира сайт Classical Music News [2–4].

Промежуточная аттестация студентов по дисциплине проходит в форме зачета. Он включает тест (краткая письменная работа) и ответ на устный вопрос. Также на зачете демонстрируются подготовленные студентами в процессе самостоятельной работы таблицы по творчеству композиторов: А. Шнитке, С. Губайдулиной, Э. Денисова, С. Слонимского, Р. Щедрина.

Вдумчивая и целенаправленная организация учебного времени в процессе изучения дисциплины «Музыка второй половины XX — начала XXI веков», требующая совместных усилий преподавателя и студентов, в условиях современного учебного процесса представляется необходимой. Только она позволит интенсифицировать учебный курс и сделать его прохождение более успешным.

Источники и литература

1. Пространство современной музыки. Точка отсчета. Концерт МФЦ «Консерватория» СГИК [Электронный ресурс]. URL: https://yandex.ru/video/preview/3798719004793817317 (дата обращения: 25.01.2024).

2. Музыкальная жизнь: официальный сайт журнала [Электронный ресурс]. URL: https://muzlifemagazine.ru/ (дата обращения: 25.01.2024).

3. Музыкальное обозрение: официальный сайт газеты Электронный ресурс]. URL: https://muzobozrenie.ru/ (дата обращения: 25.01.2024).

4. Classical Music News [Электронный ресурс]. URL: https://www.classicalmusicnews.ru/ (дата обращения: 25.01.2024).

Миловидова Нина Сергеевна
кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры фортепиано и музыковедения СГИК

Использование межпредметных связей при подготовке музыкантов-профессионалов в вузе культуры

«Межпредметные связи» — понятие, вошедшее в теорию и практику образования довольно давно. В отечественной науке его определение впервые приведено в «Педагогическом словаре» в 1961 г.: «Взаимная согласованность учебных программ, обусловленная системой наук и дидактическими целями» [4, с. 368].

В дальнейшем понятие «межпредметные связи» стало активно разрабатываться в теории и повсеместно внедряться в педагогический процесс. На сегодняшний день, согласно сведениям из различных источников, существует более 40 его определений. В каждом из них акцентируется тот или иной аспект. Например, в работах В.Н. Федоровой — это «установление и усвоение связей между структурными элементами учебного материала различных предметов». В другом случае межпредметные связи рассматриваются «как дидактическое условие, обеспечивающее последовательное отражение в содержании дисциплин объективных взаимосвязей» [6]. В определении И.Д. Зверева — это «фактор формирования конкретных педагогических задач, общекультурных компетенций» [3]. Более общую формулировку дает С.М. Вишнякова: «Взаимодействие между содержанием отдельных предметов, посредством которого достигается внутреннее единство образовательных программ, а также последовательное соединение нескольких различных программ в одно целое» [2].

Внимание к данному вопросу свидетельствует о том, что межпредметные связи являются эффективным средством реализации основополагающих задач обучения. Как известно, в настоящее время происходят глобальные перемены в образовании и познании в целом. Современное общество живет в ситуации информационного взрыва. В науке происходит, с одной стороны, дифференциация на отдельные отрасли, а с другой, углубление каждой из этих отраслей. В таких условиях остро встает проблема создания единой системы преподавания. Результат обучения должен формироваться не количественным увеличением объема (экстенсивным путем), а систематизацией и структурированием знаний и навыков, полученных студентами, т.е. посредством интенсификации процесса.

Системный подход повышает уровень образованности, делает более ясным для обучающихся понимание целей, задач и роли каждого предмета в учебной деятельности. При подобном подходе вырабатываются новые технологии, обновляются уже известные, создаются условия для более качественной подготовки и более полной реализации возможностей каждого студента.

В теории и практике образования сложились многообразные типы связей:

– теоретические, понятийные;

– методические, при которых используются общие методические приемы для изучении сходных предметов;

– междисциплинарные, когда при изучении одной дисциплины прибегают к знаниям из другой дисциплины, и т. д.

Кроме того, существует практика интегрированных уроков, когда объединяются различные дисциплины для изучения какой-либо темы. А в последнее время в учебном процессе активно сочетаются принципы очного и дистанционного обучения, так называемый гибридный урок.

В системе музыкального образования введение межпредметных связей не менее актуально, чем в других сферах. Требования к подготовке профессионала в области художественной культуры включают наличие обширных знаний и навыков, владение множеством компетенций. Такая подготовка позволит в дальнейшем наиболее полно проявить себя в различных областях деятельности — исполнительстве, педагогике, просветительстве и т. д.

Закономерно, что теоретические и практические задачи музыкального образования также привлекают внимание педагогической общественности и находят отражение в методической литературе. В частности, обобщение опыта собственной работы по внедрению межпредметных связей в занятиях со студентами-музыкантами стало темой исследования группы авторов Барнаульского государственного института культуры [5].

В условиях вуза культуры подготовка музыканта складывается из следующих блоков: общегуманитарные предметы, общепрофессиональные и специальные. Так, предметы общегуманитарного цикла (философия, литература, русский язык, мировая художественная культура, иностранный язык) связаны с такими общепрофессиональными предметами как, «История музыки», «Музыкальная журналистика», «Педагогика», «Психология» и создают основу для методики преподавания профессиональных дисциплин; философия формирует базу для предметов «Методы научного исследования» и «Методология музыкознания» и т. д.

Знания в области литературы остро необходимы в процессе преподавания всех разделов истории музыки. Без них нельзя во всей полноте постичь художественное содержание произведений не только музыкального театра, вокального творчества (жанров,

прямо связанных с литературой), но и в программных произведениях симфонической и инструментальной музыки (т. е. инструментальных произведениях, имеющих какую-либо вербальную программу).

При изучении музыкального произведения необходимо прибегать к знакомству с литературным первоисточником и его автором, пользоваться такими понятиями из теории литературы, как «тема произведения», «идея», «художественный образ», «поэтика». Соответственно, эти знания должны быть заложены и в курсе литературы, а круг изучаемых литературных произведений ориентирован на значительные в художественном отношении сюжеты музыкального искусства. В курсе истории музыки рассматриваются трактовки этого материала, выявляются отличия и своеобразие его преломления, иначе говоря, уже имеющиеся знания транслируются в музыкальный материал. Примеры такого рода построения курса литературы имеются в учебной практике вузов искусств.

Аналогичным образом взаимодействуют предметы «Мировая художественная культура» и «История музыки». Значительный круг музыкальных сюжетов и образов порожден шедеврами мировой живописи и иконописи. Такой материал создает богатый потенциал формирования широкого художественного сознания студентов.

В свою очередь, на занятиях по истории музыки целесообразно прибегать к материалу литературы и смежных видов искусства. Это может быть осуществлено в таких формах работы, как сообщение, презентация, проект по творчеству того или иного автора, конкретному произведению, по культуре какого-либо исторического периода развития музыкального искусства.

Другой комплекс межпредметного взаимодействия — музыкально-теоретические дисциплины и специальность. В учебной практике используют такие формы, как работа с музыкальным произведением из репертуара студента на уроках музыкально-теоретического цикла:

– сольфеджио (интонирование, запись в виде музыкального диктанта, слуховой анализ фрагментов);

– гармония и полифония (гармонический, полифонический, стилевой анализ произведения);

– музыкальная форма (анализ формы данного сочинения);

– история музыки (подготовка сообщения о данном композиторе, произведении, его интерпретациях выдающимися исполнителями).

В свою очередь, на занятиях по истории музыки, музыкальной форме, гармонии, полифонии, методике профессионального обучения от студентов требуется умение музицировать — воспроизводить вокально или инструментально фрагменты музыкальных произведений по курсу учебной дисциплины. Опыт показывает, что такой вид работы вызывает порой у студентов сильное затруднение, нежелание играть даже на «своем» инструменте.

Защиты музыковедческих работ — курсовых, дипломных, выступления на научно-практических конференциях и творческих конкурсах — предполагают умение иллюстрировать музыкальный материал в собственном исполнении — вокальном или инструментальном. Такое требование стало практически обязательным, и здесь весьма ценной стала бы работа над ним в классе общего фортепиано или сольфеджио. Поэтому на занятиях по общему инструменту целесообразно использовать музыкальный материал из курса музыкально-теоретических дисциплин в режиме ознакомления. Это может быть чтение с листа, игра в ансамбле, подбор по слуху, включение в репертуар для отчетности.

Третий блок межпредметных связей — это взаимодействие внутри цикла музыкально-теоретических дисциплин. Так, традиционно коррелируются курсы сольфеджио и теории музыки. Достаточно указать на практику работы ДМШ, ДШИ, в которых две дисциплины фактически совмещаются в курсе сольфеджио. В дальнейшем устанавливаются связи между сольфеджио и гармонией, сольфеджио и полифонией, сольфеджио и народным творчеством. Понимание музыкальной формы неотъемлемо связано с теорией музыки, гармонией, полифонией. Особое взаимодействие осуществляется между историей музыки и всем комплексом музыкально-теоретических дисциплин, на которое она опирается.

В результате многопланового взаимодействия исключаются противоречия теории и практики, достигаются более высокие результаты обучения. Подготовка студента сводится не к конгломерату множества отдельных знаний и навыков, а к их системе.

Конечно, включение элементов одной дисциплины в другую не должно вести к коренному преобразованию данного предмета, отказу от имманентных методик, накопленного опыта работы и т. д. Но в то же время концепция профессиональной подготовки должна быть направлена на формирование специалиста высокого уровня в своей сфере. Хороший исполнитель широкого кругозора, а не инструменталист с посредственной музыковедческой подготовкой. Аналогично — хороший музыковед с разносторонней подготовкой, а не музыковед, слабо владеющий инструментом, и т. д.

На пути внедрения данного метода обучения возникают трудности объективного и субъективного характера. С одной стороны, это несогласованность учебных программ, изолированность изучения предметов, а с другой, неготовность педагогической общественности к пересмотру устоявшейся практики работы. Однако вне решения этого вопроса осуществить межпредметные связи в учебном процессе не представляется возможным в полной мере.

Источники и литература

1. Межпредметные связи как принцип интеграции обучения [Электронный ресурс] / В. М. Баляйкина и [др.] // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. URL: https://s.science-education.ru (дата обращения: 16.01.2024).

2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Электронный ресурс]. Москва: НМЦ СПО, 1999. URL: https://s.science-education.ru (дата обращения: 16.01.2024).

3. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе: монография [Электронный ресурс]. Москва: Педагогика, 1981. URL: https://lib.omgpu.ru/cgiirbis_64 (дата обращения: 16.01.2024).

4. Педагогический словарь: в 3 т. Т. 1. Москва: АПН РСФСР, 1961.

5. Межпредметныеые связи как средство активизации творческой самостоятельности музыканта-инструменталиста [Электронный ресурс] / Т. С. Скоморохова и [др.]. URL: https://ciberleninka/viewer/ (дата обращения: 16.01.2024).

6. Федорова В.Н., Кирюшкин Д.М. Межпредметные связи [Электронный ресурс]. URL: https://kitaphana.kz/refrus/169-pedagogika/2398-mezhpredmetnie-svyazi.html (дата обращения: 16.01.2024).

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Подготовка кадров для креативных индустрий:
вызовы и перспективы

Материалы LI научно-методической конференции
2 февраля 2024 года

Редактор Л.В. Кузьмина, М.С. Кочеткова
Верстка – Н.А. Зимина

ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры»
443010, г. Самара, ул. Фрунзе, 167
www. samgik.ru, e-mail: rio@samgik.ru

Формат 60x84/16. Подписано в печать 20.05.2024
Объем 15,6 п.л. Тираж 300 экз. Заказ № 1041

Отпечатано в РИЦ

САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ

ДОКУМЕНТ ПОДПИСАН
ЭЛЕКТРОННОЙ ПОДПИСЬЮ

Сертификат 21FCA57500AF2E60B06CD4F15FD7C80D
Действителен с 17.10.2024 по 10.01.2026
Владелец Наумова Ольга Сергеевна