

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
“ДОНЕЦКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ
ИМЕНИ С.С. ПРОКОФЬЕВА”



МАСТЕР И МАСТЕРСТВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

**МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(3 ДЕКАБРЯ 2019 г.)**

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ, ТЕАТРАЛЬНОЕ И КИНОИСКУССТВО**

**ДОНЕЦК
2019**

Министерство культуры Донецкой Народной Республики
Государственная образовательная организация
высшего профессионального образования
«Донецкая государственная музыкальная академия имени С. С. Прокофьева»

МАСТЕР И МАСТЕРСТВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

**Материалы международной
научно-практической конференции**

**Донецк
2019**

ББК 85.2я431
УДК 78.01
М 34

Редакционная коллегия:

Колоней В. А. – кандидат искусствоведения, доцент ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная академия имени С. С. Прокофьева» (главный редактор);

Мурзаева А. Н. – доцент, проректор по научной работе ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная академия имени С. С. Прокофьева» (заместитель главного редактора);

Тукова Т. В. – кандидат искусствоведения, доцент ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная академия имени С. С. Прокофьева» (редактор-составитель);

Цукер А. М. – доктор искусствоведения, профессор ФГБОУ ВПО «Ростовская государственная консерватория имени С. В. Рахманинова», заслуженный деятель искусств Российской Федерации, академик Российской академии естествознания, председатель правления Ростовской организации Союза композиторов России, кавалер ордена Дружбы;

Стасюк С. А. – кандидат искусствоведения, доцент ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная академия имени С. С. Прокофьева»;

Гамова И. В. – кандидат искусствоведения, доцент ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная академия имени С. С. Прокофьева».

М 34 **Мастер и мастерство в художественном творчестве:** Материалы международной научно-практической конференции (Донецк, 2019) – 110 с.

ББК 85.2я431

УДК 78.01

© ГОО ВПО ДГМА имени С. С. Прокофьева

СОДЕРЖАНИЕ

Секция «Музыкальное искусство».....	7
<i>С. А. Стасюк</i> Н. А. Римский-Корсаков: путь к мастерству.....	7
<i>Т. В. Тукова</i> Опера р. Щедрина «Боярыня Морозова»: к проблеме трактовки жанра.....	10
<i>М. С. Романец</i> Приём автоцитирования в творчестве современных композиторов.....	12
<i>Н. Л. Биджакова</i> Камерное прочтение симфоний Г. Малера в переложении для фортепианного трио	14
<i>В. А. Туков</i> Джазовые идиомы как антипод европейской классической музыки.....	18
<i>Е. А. Сапсалёв</i> Лютневые табулатуры – к вопросу переложения для классической гитары.....	21
<i>Т. А. Литвинец</i> Аспекты ансамблевого мышления в работе оркестрового класса.....	24
<i>В. В. Заводиленко</i> О дирижёрском прочтении шестой симфонии П. И. Чайковского в контексте традиций западноевропейской и отечественной дирижерских школ.....	26
<i>А. М. Лозовский</i> Джазовая импровизация для фортепиано	29
<i>А. Е. Отина, А. С. Армен</i> Отказ от классики как творческий манифест постмодернизма.....	31
<i>М. Н. Коваленко</i> Камерно-вокальное творчество Леонида Десятникова	35
Секция «Изобразительное, театральное и киноискусство»	39
<i>В. А. Юсупов</i> Суть актёрской природы	39

Е. В. Ругаль Развитие профессиональных качеств у артиста музыкального театра средствами хореографического искусства	41
Л. Ю. Гузеева Артикуляционная гимнастика в структуре речевой подготовки артистов музыкального театра	43
М. А. Грабовский Арабески (arabesques) в системе А. Я. Вагановой в сравнении с французской и итальянской школами	46
Е. С. Турммолин Народный художественный театр-студия «4 этаж» в современной театральной культуре Донецка.....	48
М. А. Малыхина Диагностика актёрской одарённости в процессе вступительных экзаменов: традиции и инновации	51
Е. С. Слабунова Способы развития произвольного сценического внимания	55
С. В. Петрикина Изучение основ философской эстетики в профессиональной подготовке художников-живописцев и дизайнеров – специалистов среднего звена	58
А. А. Фёдорова Профессиональное образование актёра музыкального театра: аспект развития личности в рамках спецкурса «психология актёра»	61
О. В. Малахова Художественный метод «вербатим» в современном театральном пространстве.....	64
С. А. Олейник Система К. С. Станиславского – основополагающая база азов актёрского мастерства	67
А. П. Афанасьева Формирование гражданской позиции будущих режиссёров театрализованных представлений и праздников на основе поэтического материала М. Матусовского	70
Д. Ю. Гончаренко Развитие режиссёрского мышления в процессе обучения будущих режиссёров театрализованных представлений.....	74

В. Н. Титова К вопросу о разнообразии форм революционного театра	77
О. Ю. Криндач Роль дыхания в вокальном процессе артиста музыкального театра.....	81
Н. В. Корниенко Использование культурных практик в образовательном процессе как способ развития творческой личности обучающихся.....	83
Т. Ф. Юрченко Роль системы К. С. Станиславского в художественном воспитании режиссёра-руководителя любительского театрального коллектива	86
В. В. Климец Патриотическое воспитание подрастающего поколения средствами художественной культуры и искусства.....	90
Е. В. Деллалова Технология развития стратегии визуального восприятия у студентов художественных специальностей	94
О. В. Волошина Значение пленэра в профессиональном художественном образовании и творческом развитии студентов (из опыта работы донецкого художественного колледжа).....	97
В. В. Горбунова Педагогическое мастерство как залог успеха в профессиональной подготовке художника-педагога	100
Т. В. Возная Инновационные педагогические технологии как эффективный метод развития художественного творчества студентов	103
В. В. Стариченко К вопросу об истоках и становлении вокального образования	106

СЕКЦИЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

УДК 78.071.1

*С. А. Стасюк,
кандидат искусствоведения,
профессор кафедры истории, теории
музыки и композиции
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

Н. А. РИМСКИЙ-КОРСАКОВ: ПУТЬ К МАСТЕРСТВУ

В год 175-летия со дня рождения великого Мастера русской музыки – Н. А. Римского-Корсакова, прежде всего, вспоминаются выведенные им на сцену и восхитившие мир образы Снегурочки, Садко, Шехеразады, Царевны-Лебеди, духовного града Китежа. Их поэтичное представление дало возможность почувствовать уникальность и красоту русского мироощущения в его извечном стремлении к Красоте, Миру, Добру и Свету. Композитора справедливо называли и «мудрым сказочником», и летописцем русской жизни, и прорицателем будущего России. Проникновение в мир мифотворчества и народной поэзии позволило композитору передать в своих сочинениях разные «стадии русской религиозности» (Б. Асафьев), отразить красоту и духовность славянских языческих и христианских обрядов, зарождающихся на уровне единения человека с природой, но также определяющих нормы нравственности и гармонии в отношениях людей. Темы Красоты, творчества и идеального мироустройства (града) проходят сквозь многие сюжеты опер Римского-Корсакова.

Философия неоплатонизма в сочетании с продолжением глинкинских традиций в музыке вывели композитора на путь постижения основ народного мирозерцания через архетипы фольклорных, агиографических и древних литературных жанров, а также иконописи, лубка, традиций народного и церковного пения. Неустанность творческого поиска позволила Римскому-

Корсакову создать ряд опер, имеющих в основе жанровый архетип сказки, былины, быль-колядки, летописи, легенды, сказания. Украшением всех его опер стали прекрасные музыкальные пейзажи моря, леса, неба, мастерски выполненные средствами симфонического письма.

Временем открытия и признания удивительного дарования Римского-Корсакова в Европе стали первые десятилетия XX века, что было связано с представлением его симфонических и оперных сочинений в «Русских сезонах» Парижа. Вместе с тем, в середине столетия влияние «холодной войны» на многие десятилетия вытеснило большую часть его наследия, как и многих других русских композиторов, из практики симфонических концертов и оперных театров мира. Непонимание глубинной мудрости творческих прозрений Римского-Корсакова в советское время привело к минимальному количеству постановок его оперных шедевров и в собственной стране. Однако на рубеже XX и XXI столетий, в новом витке Возрождения традиций отечественной культуры пришло понимание непреходящего значения творческого наследия корифея русской композиторской школы. Огромное внимание к оркестровым, вокальным и оперным сочинениям Римского-Корсакова затронуло как область музыкознания, так и исполнительскую среду. На сцену вышли забытые оперные шедевры Мастера. Приближению их постановок к намерениям автора посвящены статьи и диссертации отечественных исследователей музыки. В центре внимания многих из них – кульминационное оперное сочинение Римского-Корсакова – «Сказание о невидимом граде Китеже и девице Февронии», мистерия с предвидением будущего Апокалипсиса русской земли и символическим образом её духовности – градом Китежем.

«Сердце Моцарта и ум Сальери», – так характеризовали композитора современники, поскольку его творческая работа удивительным образом сочетала энергию вдохновения и тщательность обдумывания сочинений. Один из первых исследователей творчества Римского-Корсакова – А. И. Кандинский определил метод композитора как «поэтический реализм»,

что подчёркивает жизненность созданных им музыкальных картин, но представленных в свойственном композитору характере «восторженной созерцательности» (В. В. Медушевский).

50 лет ежедневного творческого поиска и совершенствования привели Мастера к уровню композиторской техники, недостижимой и сегодня. Возможно ли открыть её секреты? За три десятилетия своей преподавательской деятельности Римский-Корсаков вырастил не одно поколение талантливых музыкантов разных национальностей. Заботясь о передаче своего композиторского опыта, он оставил подробные описания найденных им приёмов музыкального отображения картин природы, принципов драматургического приближения опер к жанрам народной поэзии, новаторства в области гармонии, ладов, методов оркестровки, дара цветового видения тональностей, пр. Сегодня уроками мастерства может стать глубокое изучение творческого наследия Римского-Корсакова в классах вокала и оперной подготовки, в курсах истории русской музыки и гармонии, оркестровом классе, занятиях по дирижированию и композиции. Однако более всего возможно понять онтологическую высоту творческих прозрений Мастера, слушая и погружаясь в мир его музыки, направляемой поиском вечной Красоты.

Т. В. Тукова,
кандидат искусствоведения, доцент
кафедры истории, теории музыки
и композиции
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк

**ОПЕРА Р. ЩЕДРИНА «БОЯРЫНЯ МОРОЗОВА»:
К ПРОБЛЕМЕ ТРАКТОВКИ ЖАНРА**

Оперы составляют значительную часть разножанрового творческого наследия Р. Щедрина: «Не только любовь» (1961), «Мёртвые души» (1977), «Лолита» (1993), «Очарованный странник» (2002), «Боярыня Морозова» (2006), «Левша» (2012–2013). Показательно разнообразие тем, сюжетов, литературных первоисточников.

В опере «Боярыня Морозова» композитор обращается к сложным, переломным страницам русской истории. В основе фабулы – трагический эпизод русской истории – гонение на старообрядцев, раскол внутри Православия. В центре оперы – образ женщины-мученицы, потерявшей сына, власть, богатство, отдавшей свою жизнь за веру.

Либретто оперы «Боярыня Морозова» написал сам композитор на основе документальных материалов.

Рассматривая оперу Р. Щедрина, в качестве одного из ключевых возникает вопрос о её *жанровой трактовке*.

Оригинальность подхода к избранной теме отразилась на сложности, синтетичности её жанровой природы сочинения. Это подчёркнуто уже в заглавии и подзаголовке: «Житие и страдание боярыни Морозовой и сестры её княгини Урусовой», «русская хоровая опера». Здесь чётко определена жанровая доминанта – *хоровая опера* (непосредственная параллель с русскими хоровыми эпическими операми М. Глинки, А. Бородина, М. Мусоргского, Н. Римского-Корсакова).

Хор – важнейшая и неотъемлемая часть «Боярыни Морозовой». Многофункциональность трактовки хора, который выступает и в качестве действующего лица, и рассказчика, и комментатора, и носителя религиозно-философской идеи.

Многоплановая драматургическая нагрузка хора свидетельствует о влиянии *оратории* на жанровую природу «Боярыни Морозовой». Ораториальные черты сочинения: преобладание повествовательного принципа, отсутствие развития сюжетных линий, отношений героев, ставка на фресковость, монументальность, статуарность. Отсюда – возможность концертного исполнения.

Сочетание ораториальности с чертами *камерной оперы*. Необычный исполнительский состав: 4 солиста (Боярыня Морозова – меццо-сопрано, княгиня Урусова – сопрано, протопоп Аввакум – тенор, Царь Алексей Михайлович – бас-баритон), смешанный хор, который во многом заменяет оркестр, солирующая труба, солирующие литавры и многочисленные ударные. Компактность действия – продолжительность оперы около часа. Тонкость воплощения центральных женских фигур, и, в первую очередь, Боярыни Морозовой, которая показана с разных сторон – здесь и стойкость, непримиримость, фанатичная преданность своей вере, и трагедия матери, потерявшей сына, и тёплое отношение к сестре, стремление поддержать её перед смертью, и глубокая человечность в её разговоре со стражником.

Параллели с западноевропейским жанром *пассионов*: сюжет о страдании за веру, тема мученичества, высокий нравственный потенциал, параллель между образами Евангелиста и Аввакума, наличие хоров, напоминающих хоры *turbae* и хоралы, опора на барочные риторические фигуры.

Итак, многоплановый, «стереоскопичный» авторский подход к избранной теме обусловил сложную жанровую природу произведения, в котором сплелись черты хоровой оперы, оратории, камерной оперы, пассионов.

Огромная сила художественного воздействия оперы Р. Щедрина «Боярыня Морозова», заложенный в ней новаторский потенциал делают это произведение ярким явлением современного оперного театра.

УДК 78.01

*М. С. Романец,
старший преподаватель кафедры
истории, теории музыки и композиции
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

ПРИЁМ АВТОЦИТИРОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ

Автоцитата как предмет изучения занимает особое место в проблемном поле, порождённом феноменом текстового самозаимствования. Под самозаимствованием понимается особый творческий метод, предполагающий апелляцию к ранее написанному материалу и последующее его включение в новое сочинение. В результате возникают взаимоотношения между целостными произведениями (авторские редакции, оркестровые переложения, сюиты на материале театральных сочинений, «жанровые дубли») и фрагментами текстов, характерные для автоцитирования.

Несмотря на активную творческую реализацию феномена автоцитирования в художественной практике, интерес к которому в XX веке лишь усилился, обозначенная проблема до сих пор не получила комплексного исследования в музыковедении. До настоящего момента остаются без ответа вопросы: что есть музыкальная автоцитата, каковы её характеристики, какую функцию она выполняет в тексте, в чём её специфика по сравнению с обычной цитатой? Обсуждению обозначенных сложных вопросов и посвящён настоящий доклад.

Материалом исследования послужили сочинения современных композиторов В. Сильвестрова, Ф. Караева, Е. Подгайца и Е. Петриченко.

Границы автоцитаты в музыкальном тексте колеблются в диапазоне от воспроизведения в новом опусе целой миниатюры, крупного раздела или части циклической композиции до введения краткого «отрезка» первоисточника, равного мотиву.

Как правило, заимствованный материал помещается в новый контекст в очень близком к первоисточнику варианте, однако практически никогда не является его копией. К наиболее распространённым способам преобразования заимствованного материала относятся тембровое, звуковысотное, фактурное и метроритмическое.

Различаются автоцитаты и по функциям, которые выполняет заимствованный элемент в новой целостности. По аналогии с обычной цитатой предлагаем таковые разделить на общие и специальные (такую дифференциацию предлагает А. Денисов). Общие функции происходят из самой сущности цитаты как элемента другого текста, и в этом своём качестве автоцитата репрезентирует заимствованный материал, его первоисточник и связанное с ним коннотативное значение (часто, но не всегда). Специальные функции – к ним относятся композиционные и семантические – запрограммированы авторским замыслом и определяются конкретным художественным контекстом.

Воспроизведение собственного ранее написанного материала в новой художественной целостности следует рассматривать как семиотический объект, смысл которого, как и в случае с обычной цитатой, конвенционален и зависит от ряда факторов. Одни из них касаются «сущностной» стороны процесса: что именно использовано в качестве первоисточника, насколько сильно он изменён, каким образом заимствованный элемент введён в новый контекст, и как он соотносится с ним; другие факторы затрагивают перцептивный аспект явления, поскольку атрибуция и расшифровка автоцитаты детерминированы личными качествами слушателя и эволюционируют вместе с историко-культурным контекстом.

Включение автоцитаты в новый текст может осуществляться по принципу соответствия контекстов старого и нового текстов, т. е. в тексте-реципиенте воссоздаётся схожий музыкальный образ либо ситуация. Использование одного и того же музыкального материала как раз и подчёркивает «созвучность» донора и реципиента. Противоположный тип текстовой связи основан на преобразовании первоисточника под влиянием контекстной среды, которая может воздействовать как непосредственно на сам материал, преобразуя различные его параметры (темп, ритм, динамику, артикуляцию, звуковысотность), так и трансформировать его семантику без кардинального изменения самой музыки.

УДК 78.071.1:785.73

*Н. Л. Биджакова,
кандидат искусствоведения,
доцент кафедры камерного ансамбля
и концертмейстерской подготовки
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

**КАМЕРНОЕ ПРОЧТЕНИЕ СИМФОНИЙ Г. МАЛЕРА
В ПЕРЕЛОЖЕНИИ ДЛЯ ФОРТЕПИАННОГО ТРИО**

В следующем 2020 году грядёт 160-летие со дня рождения Густава Малера (07.07.2020) – выдающегося австрийского дирижёра, композитора, в чьём творчестве нашло воплощение эмоционально-обострённое трагическое мироощущение. Жизнь музыканта, пропитанная, наполненная горьким опытом разочарований, постоянным поиском знаний, тяжелейшим трудом на пути совершенствования профессионального мастерства, бескорыстной преданностью искусству, сформировала философски притчеобразный, ироничный взгляд художника на окружающий мир: он воспевал его прекрасные стороны и пародировал несовершенные. Его искания продолжили композиторы новой венской школы Д. Шостакович,

Б. Бриттен и др. Несмотря на широкий круг научных трудов, посвящённых изучению наследия Г. Малера, представители каждого последующего поколения по-своему интерпретируют его сочинения, находя в них новые, соответствующие духу времени смысловые акценты, что продолжает актуализировать исполнительский и музыковедческий интерес к его творчеству.

Жанровые предпочтения Г. Малера, как известно, – камерно-вокальная и симфоническая музыка. В первой ему удалось усовершенствовать традиции немецкой романтической песни, идущие от Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, Й. Брамса, во второй – продолжить лучшие достижения Л. Бетховена, Й. Брамса, А. Брукнера, Р. Вагнера. Малер не только поднял эти жанры на новый уровень: в пяти из законченных симфоний он синтезировал вокальное и симфоническое звучание (когда вокальная партия существует наравне с инструментальными голосами, её невозможно отделить, что свидетельствует о том, что композитор трактовал голос как инструмент). Его музыкальные образы «мигрировали» из песен в симфонии и наоборот. Малер добился вокальной выразительности без слов, «вплавив» вербальный песенный материал в инструментальную среду и одновременно трансформировал камерно-вокальный жанр в многомерное симфонизированное полотно.

Поскольку камерно-инструментальная область осталась вне сферы интересов композитора¹, эти факторы стали побудительным мотивом для переноса на почву камерно-инструментального исполнительства музыкальных тем Малера, ставших знаковыми в музыкальной культуре².

¹ Первым и единственным опытом работы в камерно-инструментальном жанре является Концерт ля-минор для квартета, который он написал в 16 лет. За первую часть фортепианного квартета, написанного во время обучения в Венском университете, Г. Малер получил в 1876 году первую премию.

² Например, печальный образ Антония Падуанского, проповедующего рыбам, во многом перекликающийся с судьбой самого композитора в годы его скитаний по оперным театрам; «Похоронный марш в манере Калло»; Адажиетто из 5-ой симфонии и др.

Данная идея была реализована пианисткой и органисткой Анной Станько³. Первый опыт создания трёхчастного Фортепианного трио⁴ (парафразы на темы из симфоний) был настолько успешен, одобрен музыкальными критиками и слушателями, что получил продолжение во второй «Малериане», также имеющей трёхчастное строение. Оба фортепианных трио образуют целостную картину, охватывая самые важные страницы творческого наследия композитора, а в отдельности, отражают его основные философские концепции:

- Малериана № 1: от театрализованной идиллии, стилизованной патриархально-простодушной музыки (экспозиция и кода первой части из 4-ой симфонии) *в I части* через сарказм песни-притчи «Проповедь Антония Падуанского рыбам» из цикла «Волшебный рог мальчика» (основа тематического материала третьей части 2-й симфонии) *во II части* к глубокому раздумью об идее всеобщего Воскресения в песне «Свет истинный» из того же цикла, ставшей финалом 2-ой симфонии, *в III части*;
- Малериана № 2: от восторженного настроения, радостного восприятия жизни, пантеистического слияния с природой, завершающегося вопросительной тенью сомнения (первая часть 1-ой симфонии) *в I части* через знаменитый «Похоронный марш в манере Калло», вызывавший при жизни композитора самые разноречивые чувства, в качестве символа сорванной разрушенной иллюзии, лицемерия *во II части* к идеальному равновесию и единению человека с природой, растворению в ней, обретению высшего духовного порядка (Адажиетто из 5-ой симфонии) *в финальной III части*.

³ Анна Владимировна Станько – выпускница Ленинградской консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова, заслуженная артистка Украины, профессор кафедры камерного ансамбля Львовской музыкальной академии имени Н. В. Лысенко.

⁴ Первая Малериана существует в двух инструментальных вариантах: для скрипки, альты и фортепиано, а также для скрипки, виолончели и фортепиано.

Камерно-инструментальное прочтение симфоний Малера находится в русле традиций концертных переложений больших симфонических полотен для мобильных инструментальных составов; открывает дорогу альтернативному звучанию бессмертной музыки (в результате, к музыке приобщается большая часть слушательской аудитории и исполнителей, расширяются границы концертных площадок). Трио может исполняться в одних концертных программах с юношеским Фортепианным квинтетом ля минор.

Видоизменение звучания музыки логически продолжает и замыкает цепочку, возвращая к изначальной камерности: камерно-вокальный цикл для голоса с фортепиано → вокальный цикл с симфоническим сопровождением → симфония → камерно-инструментальный ансамбль. Инструментовка для трио способствует доверительному общению музыкантов и слушателей. В то же время каждая партия предельно персонифицировано передаёт музыкальные образы. Мастерство инструменталистов путём актёрских методов и индивидуализированного подхода (театральность, рельефность, артикуляционная выразительность, применение агогических средств и др.) должно компенсировать отсутствие текста, объёмной фактуры и богатейшей оркестровой тембральности.

Приступая к освоению «Малерианы», следует помнить о необходимости добиться оркестрового звучания в партии фортепиано (раскрытие тембральных возможностей); учитывать полифоническое мышление композитора, многоуровневое звучание, полимелодическую фактуру; уметь сбалансировать регистры, слышать и распределять динамические градации. Эти требования выдвигают перед исполнителями большие и ответственные задачи технического, ансамблевого и художественно-артистического характера.

*В. А. Туков,
преподаватель кафедры
музыкального искусства эстрады
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

ДЖАЗОВЫЕ ИДИОМЫ КАК АНТИПОД ЕВРОПЕЙСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ

С момента рождения джазового искусства и в дальнейшем его становлении тема взаимоотношений джаза и классики постоянно вызывала немалый интерес как у исполнителей, так и музыковедов. Существует множество примеров как взаимопроникновения этих двух пластов мировой музыкальной культуры, так и примеров, где джаз и классическая музыка выступают антиподами, демонстрируя крайнюю полярность своих эстетических и структурных идиом.

Формируясь как культурный феномен, джаз непосредственно соединял в себе как европейское, так и африканское начала. Однако уже с первых моментов своего возникновения, например, из-за своего синкопированного ритма и употребляемых блюзовых тонов, джаз долго был чужд и непонятен европейскому слуху и воспринимался как грубое творчество, требующее дополнительной многоуровневой доработки. Но именно то, что в джазе для европейского восприятия было таким неудобоваримым, как это ни парадоксально, прошло достаточно большой путь практики, идентифицировалось и приобрело конкретные свойственные ему черты, образовав характерные джазовые идиомы в области ритма, гармонии, мелодии. Так, например, джазовый ритм формировали такие идиомы как тернарность, полиметробит; джазовую гармонию – блюзовый звукоряд, параллелизмы и многое другое. Что касается джазового вокала, то ярким компонентом, отличающим его от классического вокала, стало широкое использование техники скэта.

Джазовые идиомы, полностью сформировавшиеся в первой трети прошлого столетия, стали основой представления о джазе, своеобразными джазовыми инвариантами, которые в основном и использовались в музыкальных произведениях классиков на протяжении всего XX века, начиная с французской композиторской школы, продолжившись в творчестве авангардных авторов Европы и Америки.

Взаимоотношения джаза и классики на протяжении XX века, безусловно, не были однозначны. Сближение происходило с обеих сторон. Так, элементы, присущие джазу, можно найти во многих произведениях, относящихся к классическим традициям, К. Дебюсси, П. Хиндемита, И. Стравинского и др. Появление симфоджаза (Дж. Гершвин «Рапсодия в стиле блюз») ознаменовало новый взгляд на культуру джаза как на важнейшую стилевую составляющую всемирной музыки XX века.

В свою очередь, восприимчивость джаза к влиянию современной классической музыки проявилась в полностью фиксированном на нотной бумаге, так сказать, малоимпровизационном стиле модерн-джаза – *прогрессивном джазе* (С. Кентон), а продолжилась и в третьем течении (Г. Шуллер, Д. Эллингтон, Дж. Льюис), а также в кул-джазе (Д. Брубек, М. Девис, Б. Эванс) и других композициях джаза.

При немалом их сходстве существуют и отличия джаза от классики:

1. В импровизационном контуре джазовой музыки, где импровизатор выступает в роли соавтора создаваемой композиции. По сути дела, он как бы пересоздаёт, нередко переаранжировывает фактуро-форму на свой лад (независимо от того, какой она имела исходный вид): сюда возможно отнести и мелодический, и метроритмический, и штриховой, и динамический, и тесситурный, и колористический, и тембровый контуры.
2. Джазовый исполнитель нередко творит в коллективе, и его импровизация испытывает влияния музыкантов, создающих композицию вместе с ним. Если, например, взять ритм группу, – то это

будет касаться партий бас-гитары, контрабаса, тубы, а также партий ударных, ф-но/синтезатора или других клавишных, партий гитары, фактурно риффовых партий духовых инструментов.

3. Импровизатор в джазе использует музыкальные цитаты (в джазе это является нормой и общепринятой практикой), что демонстрирует его эрудицию в отношении гармонических оборотов, мелодико-ритмических формул и т.д.
4. Импровизатор использует в игре респонсорную технику (своеобразный «джаз-импритинг» – «следуй за мной»).
5. Существует композиторский и аранжировочный джаз (Гершвина, Эллингтона, Дебюсси) и полярно противоположные чисто джазовые комбо-составы, где исполнитель получает больше свободы в плане импровизационного – варьирования фактуро-формы.
6. На основе одной гармонии создаются разные композиции (например, гармоническая «сетка» темы Гершвин «I got rythm» лежит в основе многих известных джазовых тем).

В целом, можно сказать, что эти и другие признаки джаза и легли в основу той основной разграничивающей идиомы, осуществляющей различия между джазовым искусством и классической музыкой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сарджент, У. Джаз: Генезис. Музыкальный язык. Эстетика / У. Сарджент // Пер. с англ. М. Н. Рудковской и В. А. Ерохина; Вступ. статья В. А. Ерохина / Общ. ред. и коммент. В. Ю. Озерова. – М. : Музыка, 1987. – 296 с.
2. Холопова, В. Н. Феномен музыки / В. Н. Холопова. – М.–Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 384 с.
3. Чернышов, А. В. История джаза: учебная программа для музыкальных вузов и училищ / А. В. Чернышов. – М. : ООО «Медиамузыка», 2013. – 24 с.

4. Валкова, В. Б. Понятие «музыкальная идиома» в отечественной научной традиции: опыт осмысления и применения / В. Б. Валкова // Журнал Общества теории музыки. – Вып. №1(17). – 2017. – С. 37–52.

УДК 785.7

*Е. А. Сапсалёв,
ассистент-стажёр 1 года обучения
кафедры народных инструментов
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

ЛЮТНЕВЫЕ ТАБУЛАТУРЫ – К ВОПРОСУ ПЕРЕЛОЖЕНИЯ ДЛЯ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИТАРЫ

Проблематика данного выступления выдвигает на первый план особую форму нотной записи, характерную для семейства старинных струнно-щипковых инструментов до XVIII века – табулатуру, которая различалась по видам и совершенствовалась вместе с инструментами. Табулатуры для струнно-щипковых – это огромный пласт музыкального материала, количественно превышающий инструментальные композиции даже для такого инструмента как клавир. При этом следует констатировать, что значительное число сочинений по сей день остаётся достоянием архивов и ждёт практического освоения и научного осмысления. В этом значительным подспорьем станет знание табулатурной нотации и её разновидностей.

Ввиду существования большого количества разновидностей старинных струнно-щипковых инструментов необходимо выделить некоторые наиболее распространённые, уделяя внимание их конструктивным особенностям и вариантам настройки. Среди них ренессансная лютня, архилютня, барочная лютня, теорба, мандора, виуэла, барочная гитара.

Начиная с XV века, появляется целый ряд выдающихся композиторов-лютнистов, профессиональных исполнителей-виртуозов, которыми создаётся

огромное количество оригинального репертуара. Многие опусы пополнили сокровищницу мировой культуры и прочно вошли в репертуар современных лютистов и гитаристов.

Обращаясь к лютиевой литературе XV–XVII веков, первым делом нужно указать на специфический, практически неизвестный современным музыкантам способ фиксации музыки, упомянутый выше в данном выступлении – табулатуру. Й. Зут указывает происхождение слова «табулатура» от итальянского *intabolar* [4], тогда как С. Лебедев пишет [1], что слово «табулатура» происходит от латинского *tabula* – таблица, схема, а уже от понятия «табулатура» происходит термин интабуляция (итал. *intavolatura*), обозначающий переложение (обработку) музыкального произведения, изначально рассчитанного на ансамблевое исполнение преимущественно вокальной музыки для многоголосного инструмента. Итак, табулатура – это способ записи музыки для гармонических инструментов, который позволял играть без подробной письменной записи. В отличие от других видов нотации табулатура фиксирует высоту звука схематически, указывая положение пальцев на грифе или клавиатуре цифрами, буквами или другими специальными знаками.

Существует два вида лютиевых табулатур – это линейная (романская) и безлинейная (немецкая). Линейная, в свою очередь, имеет несколько разновидностей (итальянская, испанская, французская и неаполитанская), каждая из которых имеет свои особенности в записи и исполнении.

Иногда в нотации старинных струнно-щипковых инструментов (преимущественно виуэлы и барочной гитары) встречаются буквы над или на линейках табулатуры, которые являются аналогом современной «цифровки», широко распространённой у эстрадных музыкантов. Но логика присвоения букв какому-либо аккорду отличается от современного варианта: аккорды записываются по принципу наиболее используемых, начиная с буквы «А» и далее по алфавиту, а не по соответствию названий звуков букве алфавита.

Исторически ориентированное исполнительство, интерес к лютневой музыке и неспособность почти каждого гитариста прочесть табулатуру, порождают спрос на переложения в современной записи. Огромное количество пьес, переложения которых выполнены выдающимися музыкантами, стали «культовыми» в репертуаре гитаристов (например «Фантазия» С. Вайса, паваны и гальярды Д. Дауленда, лютневые сюиты Й. Баха), но значительно большее количество так и остаётся в оригинальной записи, т. е. в табулатуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – 2019. – 03 октября. – Режим доступа : <https://bigenc.ru>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Голдобин, Д. Ю. Об аппликатуре правой руки в лютневых собраниях Никола Вале / Д. Ю. Голдобин // Научный вестник московской консерватории, 2012. – №1. – С. 100–117.
3. Жерздев, А. В. Лютня: истоки, период расцвета и дальнейшие модификации инструмента / А. В. Жерздев // Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті / под ред. В. Я. Даниленко. – Харків : Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2015. – Вып. 4. – С. 44–52.
4. Зут, Й. Справочник по лютне и гитаре / Й. Зут. – М. : Книга по требованию, 1926. – 227 с.
5. Ливанова, Т. Н. История западноевропейской музыки до 1789 года / Т. Н. Ливанова. – М. : Музыка, 1983. – 696 с.
6. Харисов, В. В. Лютня в современной педагогике: проблемы адаптации гитаристов / В. В. Харисов // Классическая гитара: современное исполнительство и преподавание: Девятая Международная научно-практическая конференция. (24 марта 2018 г.) / под ред. В. Р. Ганеева. – Саратов : Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2018. – С. 51–54.

7. Хорошавина, Е. А. Специфика переложений лютневой музыки для классической гитары в современном репертуаре гитариста / Е. А. Хорошавина // Музичне мистецтво і культура / под ред. О. В. Сокол. – Одесса : Астропринт, 2012. – С. 405–414.
8. Энциклопедический музыкальный словарь / под ред. Г. В. Келдыш. – М. : Государственное научное издательство. Большая советская энциклопедия, 1959, – 328 с.

УДК 785.1:78.071.2

***Т. А. Литвинец,**
кандидат искусствоведения,
заведующая кафедрой
народных инструментов
ГОО ВПО «Донецкая государственная
музыкальная академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

АСПЕКТЫ АНСАМБЛЕВОГО МЫШЛЕНИЯ В РАБОТЕ ОРКЕСТРОВОГО КЛАССА

Постановка научного вопроса и его значение. Сущность проблемы как залог максимально слаженного взаимодействия между участниками оркестра (ансамбля) – создание живого музыкального организма, с единым «сердцебиением» и дыханием.

Совместное музицирование нескольких музыкантов вне зависимости от количества участников (от дуэта и до состава большого симфонического оркестра) основывается на умении каждого инструменталиста согласовать свою художественную индивидуальность и исполнительский стиль с партнёрскими (для коллектива малых форм без дирижёра). Более сложный процесс составляет подчинение воли каждого из исполнителей дирижёрскому мышлению и жесту, не отвергая личного творческого начала, профессиональных черт и качеств (для оркестров).

Безупречный ансамбль – общая художественная концепция произведения, в сочетании с существующими деталями исполнительской интерпретации – безусловное выполнение и понимание всех средств художественной выразительности. Главные факторы синхронности звучания инструментов – одноуровневость интонационного мышления, совместное определение артикуляционных основ посредством единых динамического, штрихового и агогического *аспектов*, тембральная согласованность, скоординированность движений игрового аппарата.

Выведение принципов ансамблевого мышления в инструментальном исполнении сквозь призму музыкального времени.

Две основные концепции выражения интонационных и временных тяготений в трактовке музыки: ямбичность и хореичность структур как одновременно и залог, и противоречие в достижении континуальности музыкальной ткани опуса.

Три уровня интонационного мышления (из теории исполнительства и опыта работы проф. Ивко В. Н.). Некоторые пояснения и корректировки понятий и терминов, предлагаемых выше.

Момент технического характера, подобно штриховой или аппликатурной редакциям в виде обозначений в нотном тексте, определяющих временные границы двух- или трёх тактов.

Безусловное осознание и понимание вышеупомянутых аспектов дирижёром – главным руководящим «мыслительным» центром и «мозгом» коллектива, влияющим на идеальное взаимодействие музыкантов в оркестровом (ансамблевом) исполнении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Готлиб, А. Д. Основы ансамблевой техники / А. Д. Готлиб. – М. : Музыка, 1971. – 94 с.
2. Івко, В. Техніка інструментального інтонування / В. Івко // Матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні

напрями розвитку академічного народно-інструментального мистецтва». – К., 1998. – С. 45–46.

3. Литвінець, Т. А. До проблеми ансамблевого мислення в інструментальному виконавстві / Т. А. Литвінець // Музикознавчі студії Інституту мистецтв Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, 2012. – Вип. 10. – С. 248–257.

УДК 780.8:78.02:78.09

***В. В. Заводиленко,**
старший преподаватель
кафедры хорового дирижирования
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

**О ДИРИЖЁРСКОМ ПРОЧТЕНИИ
ШЕСТОЙ СИМФОНИИ П. И. ЧАЙКОВСКОГО
В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ
И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИРИЖЁРСКИХ ШКОЛ**

Музыка П. И. Чайковского заняла важное место в сокровищнице мирового музыкального искусства, а симфонические произведения великого композитора вошли в репертуар ведущих симфонических оркестров мира. Исполнением его произведений зачастую определяется мастерство музыкантов, профессионализм оркестра и дирижёра.

Шестая симфония П. И. Чайковского, благодаря глубине замысла, блестящей оркестровке относится к числу самых исполняемых в мире произведений. Последнее сочинение композитора представляет quintessence найденных им приёмов драматического симфонизма. Вместе с тем, богатство её внутреннего содержания и сложность драматургии даёт повод к разнообразию исполнительских трактовок.

Целью данного исследования является выявление особенностей прочтения Шестой симфонии П. И. Чайковского в западноевропейской и отечественной дирижёрских школах. В качестве образцов для анализа выбраны интерпретации Шестой симфонии *Н. С. Голованова* (Большой симфонический оркестр Всесоюзного радио), *Е. Ф. Светланова* (Государственный академический симфонический оркестр СССР), *Г. Караяна* (Берлинский филармонический оркестр), *К. Аббадо* (Венский филармонический оркестр). Изучив стиль работы этих ярких представителей национальных дирижёрских школ, возможно в определённой степени судить об особенностях трактовки данной симфонии в западноевропейской и отечественной исполнительской практике.

Особенностью трактовки Н. Голованова является усиление заложенных в партитуре контрастов, их обострение, свободное и смелое использование агогики, мастерская работа с музыкальным временем – умение балансировать с приёмами его сжатия и расширения. Для этого дирижёра характерна достаточно свободная трактовка авторского текста. Целью этих вольностей является максимально полное раскрытие авторского замысла, демонстрация многообразия заложенных в партитуре драматических коллизий. В сравнении с другими дирижёрами, исполнение Н. Голованова отличается наибольшими контрастами.

Е. Светланов в трактовке Шестой симфонии П. И. Чайковского также активно пользуется агогическими приёмами при усилении динамических оттенков, но в меньшей степени, чем Н. Голованов. Е. Светланов в большей степени придерживается авторского текста, что не мешает ему создать глубоко индивидуальную трактовку симфонии.

Общим принципом русских дирижёров является то, что все средства выразительности исходят из понимания драматургии, внимания к развитию и раскрытию образов. Отсюда активное использование агогики, яркие динамические контрасты, выбор нужного темпа для раскрытия образа независимо от указаний композитора. То есть, авторский текст для них не

является незыблемым, а становится лишь направлением, основой, от которой они отталкиваются, создавая собственное, глубоко индивидуальное прочтение.

Для западноевропейской школы типичны иные принципы.

Для Г. Караяна характерно выдерживание точных темпов, минимальная агогика. Дирижёр всегда максимально придерживается авторского текста. Отличительной чертой его стиля является единая равномерная пульсация, объединяющая большие разделы формы. Для Г. Караяна характерна тенденция целостности, выраженная в стремлении к единству темпа и динамики. В управлении оркестром дирижёр стремится к полноте ансамблевой звучности, в которой прослушиваются все оркестровые группы и создаётся идеальный баланс между ними.

Характерной чертой стиля К. Аббадо является тщательное выполнение всех авторских указаний, строгое и неукоснительное следование партитуре. В связи с этим в его исполнении наблюдается минимальное использование агогики и динамических контрастов, не выписанных в партитуре. Для К. Аббадо так же, как и для Г. Караяна, характерно объединять большие разделы формы единой пульсацией и темпом.

Подводя итоги, можно сказать, что отечественные исполнители достаточно смелы в отношении интерпретации музыки П. Чайковского. У каждого из русских дирижёров симфония звучит по-своему самобытно, убедительно и ярко. Каждое из этих прочтений является глубоко индивидуальным. В исполнениях европейских дирижёров наблюдается приверженность к точному следованию указаниям авторского текста, что, в целом, связано с традициями европейской дирижёрской школы. Различие их дирижёрских стилей сказывается более всего в отношении звучания оркестра, нежели в трактовке исполняемого сочинения.

*А. М. Лозовский,
Заслуженный артист Украины,
доцент кафедры музыкального искусства эстрады
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

ДЖАЗОВАЯ ИМПРОВИЗАЦИЯ ДЛЯ ФОРТЕПИАНО

Первое широко распространённое определение джаза звучало как «коллективная импровизация», и когда возникал вопрос: «Импровизация на что?», ответ гласил: «На что угодно».

Джаз – род профессионального музыкального искусства, сложившийся на рубеже XIX-XX в.в. в результате синтеза европейской и африканской музыкальных культур, утвердившийся первоначально в среде афроамериканцев США.

Характерными чертами джаза являются импровизационное начало, специфическое звукоизвлечение на музыкальных инструментах, отличная от академической музыкальная фразировка, а также сложная многоплановая ритмическая структура и интонационный строй, допускающий отклонение от темперации. Формирование джаза тесно связано с развитием фольклора афроамериканцев, сложившегося в процессе взаимодействия художественных традиций потомков рабов, вывезенных из Африки, с культурой белого населения США, что нашло своё проявление в таких вокальных формах афроамериканской музыки, как трудовые песни баллады, спиричуэлс и блюзы.

Импровизационное искусство в джазе, ввиду своего значения, является предметом постоянного теоретического исследования и существенной составной частью джазовой педагогики. Из множества методических пособий и очерков, опубликованных на эту тему, первое место, в силу обширности содержания, занимает четырёхтомный труд Дж. Ф. Мэхигена [Mehegan 1959-1965]. Из менее объёмных работ, благодаря своей

практической направленности, заслуженный успех завоевали руководства Дж. Кокера [Кокер-Верменич 1977] и Д. Бэйкера [Baker 1969]. Также следует отметить оригинальное практическое пособие Дж. Расселла [Russell 1961], раскрывающее принципы ладовой импровизации. Общие основы джазовой импровизации рассматриваются в разработке И. Горвата и И. Вассербергера [Горват, Вассербергер 1980]. Из работ отечественных авторов, полностью или частично посвящённых овладению искусством импровизации на конкретных музыкальных инструментах, необходимо выделить методические пособия И. Бриля [Бриль 1979], Э. Кунина [Кунин 1988], В. Молоткова [Молотков 1983], А. Осейчука [Осейчук 1991], О. Степурко [Степурко 1989] и А. Сухих [Сухих 1989]. В джазе искусство импровизации достигло невиданного до сего времени художественного качества. Однако осмыслению этого базисного элемента выразительного языка джазовой музыки всё ещё уделяется слишком мало внимания. Из работ, освещающих эту проблему, можно назвать статью Е. Барбана [Барбан 1987].

Курс *джазовой импровизации* имеет цель дать знание основных её закономерностей как в теоретическом, так и в практическом плане на основе различных стилей и течений эстрадной и джазовой музыки XX века.

Следует уделить внимание следующим вопросам:

1. Становление джазовой импровизации.
2. Стили раннего фортепианного джаза.
3. Блюз – основа джаза.
4. Свинг – главный смысл джазового исполнительства.
5. Становление би-бопа и его влияние на развитие джазовой импровизации.
6. Латиноамериканский джаз.
7. Фанк.
8. Современный джаз.
9. Разбор и разработка темы В. Дональдсона «Ловим кайф».
10. Джазовые лады как основа джазовой импровизации.

Импровизация, многими исследователями называемая «краеугольным камнем джаза», является, вне всякого сомнения, основополагающим элементом этого вида музыки. Её роль чрезвычайно важна. Происхождение импровизации в джазе, генетически как вида евро-афро-американской музыки, несмотря на многочисленные теории, не имеет удовлетворительного объяснения. По всей видимости, в её возникновении определённую роль сыграли как африканские, так и европейские музыкальные традиции. Импровизация в джазе имеет необычайно разнообразные формы воплощения и затрагивает самые различные средства музыкального языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бриль, И. М. Практический курс джазовой импровизации. Учебное пособие / И. М. Бриль. – М. : Всесоюзное Издательство «Советский композитор», 1979. – 112 с.
2. Живайкин, П. Л. Школа блюза, буги-вуги и рок-н-ролла / П. Л. Живайкин. – Изд. Смолин К. О., 2000. – 48 с.
3. Конен, В. Д. Блюзы и XX век / В. Д. Конен. – М. : Музыка, 1980. – 80 с.
4. Овчинников, Е. В. История джаза / Е. В. Овчинников. – М. : «Музыка», 1994. – 240 с.

УДК:008:001.8

*А. Е. Отина,
кандидат филологических наук, доцент
А. С. Армен,
старший преподаватель кафедры социологии и политологии
ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»,
г. Донецк*

ОТКАЗ ОТ КЛАССИКИ

КАК ТВОРЧЕСКИЙ МАНИФЕСТ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Рубеж XIX и XX вв. был отмечен динамичным и непримиримым сражением модерна с классикой. Битва за новые эстетические идеалы и принципиально иное мировосприятие охватило всё культурное

пространство: философию, психологию, лингвистику, и практически все виды искусства: литературу, музыку, живопись, театр и кино.

Дробление классического мира выразилось в науке во внутренней её специализации с одной стороны, а с другой – в возникновении междисциплинарных гибридов (психолингвистики, лингвокультурологии и т.п.) В искусстве каноническое художественное пространство уступает место множеству направлений, каждое из которых заявляет о себе яркими и дерзкими манифестами и стремлением к свободе эксперимента. Таким образом, модернизм представляет собой эстетический протест против несовершенства бытия и замалчивания его непрезентабельных сторон. Ответом на вопрос, к чему приведёт подобный процесс, оказался постмодернизм, представляющий собой полный отказ уже не только от классики, но и от творчества как варианта духовного производства, направленного на сотворение какого-либо единства. В культурном постмодернизме «смерть субъекта» становится одним из ключевых догматов, отражающих гносеологический сдвиг акцентуации с ключевой фигуры (автора, субъекта, Бога) на мифологизацию текста, отказ от культа личностного, авторского начала в пользу свободной, механической, пограничной игры значений.

Так, постмодернизм видится принципиально новым периодом разрушения и дробления культуры во всех её проявлениях: в философии, в искусстве, в социальном построении. Речь идёт здесь не о «разбрасывании и собирании» отдельных камней – сегментов культуры, и не о разъединении первоначального синкретизма, который дал мощный толчок изучению отдельных культурных областей. Постмодернизм есть крушение всего знания культуры классического образца, последующее восстановление которого крайне сомнительно. Поэтому проблема реконструкции единства после воздействия на него постмодернистской культуры особенно актуальна

сегодня, в период, когда человек, уже находясь в пространстве постмодернизма, всё ещё хранит не только воспоминание о предыдущем едином мире, но и продолжает пока ещё ощущать его влечение.

Понятие «культурного текста» для представителей постмодернизма является центральным, наряду с понятием иронии и игры. Точнее, вся культура воспринимается как текст. Причём, что очень важно: текст не как ипостась целостного произведения, не как выражение художественного мира, а текст как таковой. Но и он не представляет собой самоценность, поскольку подлежит расчленению на сегменты. Таким образом, постмодернизм лишает явления культуры их «семиотической сущности», о которой справедливо писал культуролог А. Флиер как об имманентной любому объекту в культуре, ведь она существует лишь в единстве культуры, там, где есть импульсы, исходящие от этого единства. «Культурные тексты – совокупность культурных объектов, форм, черт, смыслов и т.п., выраженных в знаковой форме. Поскольку любые явления культуры, а именно материальные, интеллектуальные, художественные продукты и технологии его деятельности, акты поведения и взаимоотношений с другими людьми, способы коммуницирования, социализации и инкультурации личности – имманентно обладают ещё и семиотической сущностью, являются носителем определённых комплексов информации как о самих себе, собственных свойствах и технологиях изготовления, так и об обществе, времени и регионе, где данный продукт был изготовлен, в широком смысле слова, культурными текстами являются все явления культуры, как таковые» [1, с.257].

Текст, в отличие от художественного мира, от произведения, обездушен. Отрицая классику, реализм, а следовательно, рациональность как базовый принцип отношения к реальности, постмодернизм, тем не менее, достаточно рационален. И вся пресловутая постмодернистская игра – всего лишь интеллектуальные опыты, препарирование при помощи доступных знатоку инструментов живых творений предшествующей культуры традиционного образца.

Одной из избранных постмодернизмом в качестве имманентно присущих новым мировосприятию и художественности является ирония. Причины нужды человека в иронии ясно разъясняет Х. Ортега-и-Гассет в работе «Дегуманизация искусства»: «Я очень сомневаюсь, что современного молодого человека может заинтересовать стихотворение, мазок кисти или звук, которые не несут в себе иронической рефлексии. Ограничиваться воспроизведением реальности, бездумно удваивая её, не имеет смысла. Миссия искусства – создавать ирреальные горизонты. Чтобы добиться этого, есть только один способ – отрицать нашу реальность, возвышаясь над нею. Быть художником – значит не принимать всерьёз серьёзных людей, каковыми являемся мы, когда не являемся художниками» [2, с.25]. Безусловно, романтическая ирония призвана не только отрицать реальность, но и творить новую – новый мир. Постмодернистская ирония – отрицание без сотворения – исключительно ирония разрушения.

По мнению А. Солженицына, изложенному писателем в выступлении при вручении ему премии Национального клуба искусств в Нью-Йорке в январе 1993 г., для мастера от постмодернизма мир вообще не содержит реальных ценностей, что иллюстрируется выражением «мир как текст»: не первотворящее начало, а сразу уже вторичное, где значение имеет лишь автор в единственном диалоге – со своим собственным произведением. Этот мнимый диалог, напоминающий беседу с самим собой, и есть реальность, а культура оказывается замкнутой в самой себе. Таким образом, постмодернизм лишает себя самой возможности какого-либо качественного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ортега-и-Гассет, Х. Дегуманизация искусства / Х. Ортега-и-Гассет // Самосознание европейской культуры XX века. Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. М. : Изд-во политической литературы, 1991. – С. 230-261.

2. Флиер, А. Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии / А. Я. Флиер. – М. : Академический Проект, 2000. – 496 с.

УДК 781. 61, 781. 66

*М. Н. Коваленко,
старший преподаватель,
заведующая кафедрой камерного ансамбля
и концертмейстерской подготовки
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

**КАМЕРНО-ВОКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО
ЛЕОНИДА ДЕСЯТНИКОВА**

В огромном многообразии репертуара, доступного для изучения в концертмейстерском классе, особое место принадлежит музыке современных композиторов. К этому кругу, несомненно, относится и творчество одного из самых исполняемых российских композиторов XXI века Леонида Десятникова. Его камерно-вокальные произведения наряду с опусами А. Шнитке, Э. Денисова, С. Губайдулиной, Р. Щедрина, С. Слонимского включены в Программу подготовки специальности «Концертмейстерское исполнительство на фортепиано» музыкальных вузов России, что говорит о значимости этих сочинений. Многослойность и глубина тематизма, новые приёмы звукоизвлечения, свобода формообразования, метроритма, активная роль фортепианной партии в драматургическом воплощении музыкального материала требуют от концертмейстера филигранного ансамблевого мастерства.

Список камерно-вокальных сочинений композитора довольно внушителен: Три песни на стихи Тао Юаньмина для голоса и фортепиано (1974); Пять стихотворений Тютчева для сопрано и фортепиано (1976); Три

песни на стихи Джона Чиарди для сопрано и фортепиано (1976); Две русские песни для голоса и фортепиано на стихи Р. М. Рильке (1979); Из XIX века, семь романсов на стихи Л. Аронсона для голоса и струнного квартета (1979); Старинный романс для голоса и фортепиано на стихи К. Рыжова (1982);); Любовь и жизнь поэта, вокальный цикл для тенора и фортепиано на стихи Даниила Хармса и Николая Олейникова (1989); Свинцовое эхо для голоса (ов) и инструментов на стихи Дж. М. Хопкинса (1990); Москва, три песни советских композиторов и другие фрагменты музыки к одноименному фильму для неакадемического голоса, сопрано, меццо-сопрано и инструментального ансамбля (2000); The Secret Land для голоса и фортепиано на стихи Р. Грейвза (2001); Письмо отцу для голоса и фортепиано на текст письма Г. Кремера (2007).

«Много работая в вокальных жанрах, Десятников обладает удивительной способностью проникать в самую суть текста и музыкой вытаскивать эту суть наружу. Его вокальный цикл *«Любовь и жизнь поэта»* впервые открыл мне глаза на жуткие, до мороза по коже, качества поэзии Хармса и Олейникова», – отмечал Роман Минц [1].

К числу своих лучших сочинений композитор относит вокальный цикл *«Любовь и жизнь поэта»* на стихи обэриутов Даниила Хармса и Николая Олейникова (1989 г.). Пронзительный трагический страх смерти и одиночества, заложенный в стихотворных строках, осознание бессмысленности бытия, спрятавшееся под иронию и абсурд, вызвали глубокий отклик автора. Вокальный цикл лишён сюжетной последовательности и тональной логики развёртывания, что отвечает принципам драматургии абсурда. В качестве объединяющего фактора семи монологов выступает сквозное проведение образов быстротечности времени и бесконечности жизненного круговорота. Характерное для искусства XX века осмысление времени не только как принципа конструкции

и художественной категории, но и как философской темы, отразилось в произведении через полистилистику, являющуюся важной приметой современной музыки и постмодернизма в целом.

В вокальном цикле «Любовь и жизнь поэта» Л. Десятников обращается к стилевым знакам трёх эпох: барокко, романтизма и XX века. В «Пассакалии» композитор соединяет стилевые черты барокко и авангарда, а в «Постоянстве веселья и грязи» заметны аллюзии шумановского «Порыва» из «Фантастических пьес». При этом парадоксально, что в цикле отсутствует любовно-лирическая тема в её *романтическом*, не искажённом абсурдистским гротеском варианте.

Многослойное музыкальное мышление Леонида Десятникова стимулирует интерес к исследованию творчества композитора в ракурсе современной камерно-вокальной миниатюры, а исполнение его сочинений побуждает к совершенствованию и открытию новых граней концертмейстерской работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минц, Р. Л. Леонид Десятников глазами Романа Минца [Электронный ресурс] / Р. Л. Минц. – Режим доступа: – <http://www.classicalmusicnews.ru/articles/mints-on-desyatnikov/>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Ренанский, Д. Эскизы к закату, или Возможность острова (музыка) [Электронный ресурс] / Д. Ренанский // Culbyt – Культура бытия в Израиле и в мире. – Режим доступа: – <http://www.culbyt.com/article/textid:1325/>, свободный. – Загл. с экрана.
3. Трунов, Д. О. Семантика времени в камерно-вокальных произведениях Леонида Десятникова 1970-х годов [Электронный ресурс] / Д. О. Трунов // ВЕСТНИК КемГУКИ 39/2017 – Искусствоведение. – С. 157–164. – Режим доступа: – [semantika-vremeni-v-kamerno-vokalnyh-proizvedeniyah-leonida-desyatnikova-1970-h-godov](http://vestnik.kemguki.ru/semantika-vremeni-v-kamerno-vokalnyh-proizvedeniyah-leonida-desyatnikova-1970-h-godov), свободный. – Загл. с экрана.

4. Царюк, В. А. Музыкальная хармсiana: театральные интенции [Электронный ресурс] / В. А. Царюк. – Режим доступа: – <https://docplayer.ru/70638775-Repozitoriy-akademiya-muzyki.html>, свободный. – Загл. с экрана.

СЕКЦИЯ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ, ТЕАТРАЛЬНОЕ И КИНОИСКУССТВО»

УДК 792.01

*В. А. Юсупов,
преподаватель кафедры актёрского искусства
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

СУТЬ АКТЁРСКОЙ ПРИРОДЫ

Различным аспектам изучения актёрской природы неоднократно посвящали свои работы практики и теоретики театрального искусства, философы, искусствоведы, психологи.

Так, Ф. Степун, выдающийся социолог, историк, литературный критик, в своей работе «Природа актёрской души» писал: «Моё построение природы актёрской души отнюдь не является научно-объективным исследованием историко-психологического характера... Я строю свою актёрскую душу не как историк театра, но как артист и метафизик в миросозерцательно-вольном, артистическом смысле этого философского термина» [1]. Ф. Степун предлагает рассмотреть суть природы актёра с позиции определения основных типов актёрского творчества, выделяя в своей классификации следующие: актёр-имитатор, актёр-изобразитель, актёр-воплотитель, актёр-импровизатор.

Пытаясь приблизиться к пониманию сути актёрской природы, режиссёр В. Мейерхольд рассуждает о «человеке-машине», «человеческом механизме»; философ Г. Гурджиев предлагает концепцию «человека-фабрики»; кинорежиссёр, педагог, теоретик кино Л. Кулешов разработал собственную концепцию идеального поведения «натурщика» (кулешовское определение актёра), который был бы «механизированным», предельно точным существом» [2, с. 400].

На наш взгляд, актёрская природа, по сути, есть знание о человеке. Предлагаем рассмотреть актёрскую природу со следующей позиции: человек – это «супер-машина». В этом случае залогом полноценного проявления актёрской природы может быть только знание и умение пользоваться механизмами, существующими в каждом «центре» человека, налаживание связей между этими «центрами».

Учитывая тот факт, что актёрская природа артиста ярче всего проявляется в процессе работы над образом на разных его этапах, заметим, что биография роли складывает психотип данного персонажа. Необыкновенно ответственными этапами работы над образом становятся поиски информации об эпохе и месте, в котором развиваются события той или иной пьесы, изучение драматургического материала с целью получения тех сведений о персонаже, которые даёт автор.

Действенным способом изучения и проявления актёрской природы становится поиск речевой и пластической характеристики персонажа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология художественного творчества: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – 752 с. – (Библиотека практической психологии).
2. Степун, Ф. А. Природа актёрской души [Электронный ресурс] / Ф. А. Степун – Режим доступа: <http://theatre.annasokolova.net/stepun.html>, свободный. – Загл. с экрана.

*Е. В. Ругаль,
преподаватель кафедры актёрского искусства
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ
У АРТИСТА МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА
СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА**

Специфика работы артиста музыкального театра заключается в том, что она тесно связана со многими видами сценического искусства. То есть является синтезом сценических форм. Танец для артиста музыкального театра является не только составляющей частью спектакля или сценического действия, но и способом развития профессиональных умений и навыков.

Цель данной работы – выявление способов и методов наиболее эффективного обучения будущих артистов, развитие их профессиональных качеств на занятиях хореографии.

В ходе исследования сценической деятельности актёров музыкального театра было выявлено, что помимо аналитического подхода к роли, должной степени органичности, внутреннего отклика, истинного артистизма современная сцена требует от артистов высокого уровня хореографической подготовки.

Умение танцевать складывается из нескольких компонентов:

- координация движений;
- музыкальность;
- пластичность;
- гибкость и растяжка;
- артистизм.

С одной стороны, это необходимые качества, без которых сценическая деятельность артиста не представляется возможной. С другой стороны, с помощью специальных тренажей, комплексов упражнений эти качества можно воспитать и совершенствовать.

Следует отметить, что помимо развития природных данных и воспитания необходимых профессиональных качеств, хореография способна исправить физиологические недостатки. Об этом свидетельствует высказывание К. С. Станиславского. Он высоко ценил значение танцевальной «муштры» в исправлении природных дефектов: «Я ценю ещё класс танцев за то, что он отлично выправляет руки, ноги, спинной хребет и ставит их на место...» [6, с. 23].

В ходе исследования было выявлено, что наиболее эффективным методом обучения и подготовки к сценической практике будущего артиста является комплексное обучение разным видам танца.

Таким образом, следует вывод, что в процессе обучения артиста музыкального театра необходимо не только тренировать его психофизический аппарат с помощью специальных тренажей и упражнений, но и обучать различным видам хореографического искусства, способствуя тем самым развитию профессионализма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боголюбская, М. С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания / М. Боголюбская. – М., 1986. – 93 с.
2. Ваганова, А. Я. Основы классического танца. / А. Ваганова. : Издательство «Лань», 2000. – 192 с.
3. Громов, Ю. И. Танец и его роль в воспитании пластической культуры актёра / Ю. Громов. «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»; «Лань», 2011. – 256 с.
4. Лифиц, И. В. Ритмика. / И. В. Лифиц. – Учеб. пособие для студ. сред. И высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.

5. Лопухов, А. В. Основы характерного танца. / А. В. Лопухов, А. В. Ширяев, А. И. Бочаров. 4-е изд., стер. – СПб. : Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»; Издательство «Лань», 2010. – 344 с.: ил.
6. Станиславский, К. С. Работа актёра над собой. Процесс воплощения. / К. С. Станиславский. – М. : «Эксмо», 2013. – 448 с.
7. Тарасов, Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства. / Н. И. Тарасов. – Санкт-Петербург : «Лань», «Планета музыки», 2005. – 493 с.

УДК 792.028.3

*Л. Ю. Гузеева,
студентка магистратуры Института педагогики,
кафедра специального дефектологического
образования, профиль – «Логопедия»
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк*

**АРТИКУЛЯЦИОННАЯ ГИМНАСТИКА
В СТРУКТУРЕ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ
АРТИСТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА**

Актуальность обращения к исследуемой теме вызвана потребностью воспитания у будущих артистов музыкального театра правильной и чёткой речи. Будущим актёрам музыкального театра должно быть важно, чтобы слово, соединяясь с музыкой, было доступно и понятно зрителю. Следовательно, дикционная подготовка должна быть на высоком уровне.

Артикуляционная гимнастика способствует развитию мышц артикуляционного аппарата, формированию правильных артикуляционных укладов. Прежде чем заняться работой по обучению сценической речи, необходимо познакомить студентов с устройством речевого аппарата, с помощью которого и осуществляется эта сложная функция – речь. Быстрое переключение с одной артикулемы на другую способствует красивой и правильной речи. [4, с. 27]

На начальном этапе постановки нарушенного или нечёткого звука у будущих артистов музыкального театра, необходимо подготовить речевой аппарат. С этой целью следует ежедневно проводить артикуляционную гимнастику, массаж языка, губ, щёк, разрабатывая активность и подвижность органов артикуляции.

Существуют статические и динамические упражнения. Первые направлены на принятие и удержание артикуляционной позы («Хоботок», «Парус», «Чашка» и т. д.), а вторые – на выполнение чередующихся артикуляционных позиций в движении («Лошадка», «Гармошка», «Дятел» и др.). [2, с. 12] Гимнастика проводится перед зеркалом после показа образца и разъяснений учителя-логопеда или преподавателя по сценической речи. Учитывая трудность и разнообразие упражнений, важно для каждого звука подобрать комплекс заданий, вырабатывающих нужные артикуляционные уклады и навыки подвижности соответствующих органов. [5, с. 53]

Необходимые движения сначала формируются по зрительному подражанию, на последующих занятиях можно выполнять упражнения по устной инструкции без опоры на зрительный образец. Правильность выполнения студент проверяет в дальнейшем на основе кинестетических ощущений. Артикуляция считается усвоенной, если она выполняется без ошибок и не нуждается в зрительном контроле. Овладение артикуляционными упражнениями помогает в дальнейшем поставить правильный звук и автоматизировать его в слогах, словах, предложениях и свободной речи.

По мнению К. С. Станиславского [1, с. 75], необходимо развивать артикуляцию губного аппарата, языка и всех тех частей, которые чётко вытаскивают и оформляют согласные. В таком процессе главную роль играют мускулы, которые требуют систематического развития и времени.

Артикуляционный тренинг в виде артикуляционной гимнастики, позволяет тренировать мышцы речевого аппарата – губ, языка и челюсти. Разборчивость речи зависит от многих факторов, в том числе от скорости,

точности и активности артикуляционных движений. Индивидуальные качества речи каждого студента определяют выбор упражнений, их последовательность и длительность работы над теми или иными упражнениями. [3, с. 64]

Правильная речь формируется, прежде всего, работой, ежедневной и регулярной. Артикуляционная гимнастика тренирует правильные артикуляционные уклады, которые необходимы для хорошей речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербовая, Н. П. и др. Искусство речи. Учеб. пособие для театр. учеб. Заведений / Н. П. Вербовая –2-е изд., доп. – М., «Искусство», 1977. – 303 с.
2. Воробьёва, Т. А., Крупенчук, О. И. Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика. – СПб. : Издательский Дом «Литера», 2006. – 64с.: ил. (серия «Готовимся к школе»).
3. Петрова, А. Н. Искусство речи радио- и тележурналистов / А. Н. Петрова. – 2-е изд., испр. и перераб. – М. : Издательство «Аспект Пресс», 2018. – 144 с.
4. Филичева, Т. Б. Исправление нарушений речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, А. В. Соболева – М. : В. Секачев, 2018. – 198 с.
5. Филичева, Т. Б. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей. / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, А. В. Соболева – М. : В. Секачев, 2016 – 196 с.

*М. А. Грабовский,
старший преподаватель
кафедры актёрского искусства
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

АРАБЕСКИ (ARABESQUES) В СИСТЕМЕ А. Я. ВАГАНОВОЙ В СРАВНЕНИИ С ФРАНЦУЗСКОЙ И ИТАЛЬЯНСКОЙ ШКОЛАМИ

Арабеск – одна из основных поз современного классического танца. Формы арабесков необыкновенно разнообразны. Арабеск представляет собой длинную изящную позу, которая выполняется, балансируя на опорной ноге при вытянутой свободной рабочей ноге назад. Положение рук в арабесках особое. У руки, вытянутой вперед, так же как и у той, что отведена в сторону, кисть раскрывается ладонью вниз. Необходимо обратить внимание, что при исполнении арабесков не следует слишком натягивать локоть и выдвигать плечо.

Следует отметить, что арабески русской, итальянской и французской школ существенно отличаются. Основоположница русской классической школы А.Я. Ваганова выделяла 4 арабеска. Тогда как яркий представитель итальянской школы Э. Чикетти предложил использовать 10 арабесков: 5 прямых и 5 перекрещённых.

Для более наглядного объяснения правильного исполнения арабесков следует прибегнуть к сравнительному анализу французской, итальянской и русской школ. Отличительной чертой исполнения арабесков французской школы является изогнутое вверх положение кисти. Она закрывает выразительность всей фигуры. Внимание зрителя акцентируется на руках, однако теряется общая эстетическая линия позы. Французский арабеск берёт позу несколько вяло, корпус не подобран, не вытянут, а пассивно наклонен вперёд. Рука держится искусственно на второй позиции и потому очень невыразительна.

Итальянский арабеск исполняется иначе. Корпус схвачен и не наклонен вообще, спина удерживается прямо, рука уже не во второй позиции, а резко отведена назад.

А.Я. Ваганова предлагает такое исполнение арабесков, при котором корпус наклонен вперед, поскольку поднята нога и чувствуется устремление вперед, но спина не вялая, а энергично выгнутая, схваченная и держится в пояснице; рука отведена настолько, насколько требует удобное самочувствие сильно растянутых мышц всего корпуса, т. е. несколько позади второй позиции, а передняя чуть выше первой позиции и так же в *alongee* (удлинённом положении руки). Русская школа ближе к итальянской, но движение свободнее, пальцы лежат непринуждённо, кисть не так вытянута.

Следует отметить, что существенная разница между исполнением арабесков трёх школ становится наиболее наглядной при исполнении тура в арабеск (вращение классического танца, при исполнении которого удерживается поза арабеска).

При поворотах французский арабеск не даёт возможности развить движение, в итальянском – есть динамика, но нога неизбежно согнётся в колене, ломая линию. Предлагаемые А.Я. Вагановой арабески дают устойчивость, энергию и красоту при поворотах, причём не теряется вытянутость всей позы и ноги.

Таким образом, можно отметить, что арабеск русской школы является наиболее трудным в исполнении, однако является наиболее техничным и позволяет исполнителю разнообразить и обогатить хореографическую лексику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полный учебник классического танца. / Грациозо Чиккети; пер. С итал. Е. Лысовой.– М. : АСТ: Астраль, 2007. – 504, [8] с.: ил.
2. Ваганова, А. Я. Основы классического танца. / А. Я. Ваганова : Издательство «Лань», 2000. – 192 с.

3. Тарасов, Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства. / Н. И. Тарасов. – Санкт-Петербург : «Лань», «Планета музыки», 2005. – 493 с.

УДК 780.8:78.02:78.09

*Е. С. Турммолин,
преподаватель кафедры актёрского искусства
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

**НАРОДНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ
ТЕАТР-СТУДИЯ «4 ЭТАЖ»
В СОВРЕМЕННОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ ДОНЕЦКА**

Современная театральная культура Донецка представлена не только профессиональными театрами, но и театрами-студиями. Исследований, посвящённых актуальным проблемам и результатам творчества театров-студий Донецка, недостаточно или вовсе отсутствуют.

Цель исследования: раскрыть роль Народного художественного театра-студии «4 этаж» в современной театральной культуре Донецка.

Методы исследования: исторический, терминологический, аксиологический, герменевтический, интервью.

А. С. Точилкина выделяет три аспекта театральной культуры: «содержательный – репертуарная основа театров; вспомогательный – материально-техническая база театров, информационный ресурс, разнообразие учреждений, ориентированных на театральную жизнь; аудиторный – отражённый в многообразии типологий театрального зрителя...» [4, с. 63].

Театр-студия «4 этаж» был основан во Дворце молодёжи «Юность» в 1986 году бессменным художественным руководителем и главным режиссёром В. М. Ефимовой. Творческий процесс в театре-студии «4 этаж» создают: руководитель подготовительной группы, художник, звукорежиссёр,

балетмейстер. Балетная группа – характерная особенность театра-студии «4 этаж», режиссёр-педагог по сценическому движению и пластике Г. Ю. Ефимова.

Малая сцена «Народного художественного театра-студии «4 этаж»» технически оснащена световой и музыкальной аппаратурой, рассчитана на 50 и более зрительских мест. Специфику малой сцены в современной театральной культуре охарактеризовала И. Л. Булатова: «На малой сцене актёр весь на виду, ему не за что спрятаться, нечем прикрыть отсутствие таланта или профессионализма. Чувствуя это, не каждый актёр способен и готов играть на малой сцене» [1, с. 51]. «Искусство режиссёра на малой сцене также претерпевает важные изменения, суть спектакля он должен показать на малой сцене малыми возможностями, стремиться к той простоте, которая, отсекая всё лишнее, помогает познать и выразить суть драматургического произведения» [2, с. 12].

Анализ тематики репертуара театра-студии «4 этаж» (учитывая специфику малой сцены), говорит о его актуальности, разноплановости, сложности и оригинальности: «Куба, любовь моя!» М. Бартенева, «Игра Теней» Ю. Эддиса, «Полифем» А. Самена. В. М. Ефимова обращается как к русской классике: «Две шутки и сцена в одном действии» А.П. Чехова и «Урок Дочкам» И. А. Крылова, так и к современной драматургии: «Галка Моталка» Н. Ворожбит, «Золушка» Н. Коляды, «Кислород» И. Вырыпаева. Ставятся спектакли и для юного зрителя: «Чудо в перьях», «Алиса в стране чудес» и др. Из последних постановок отметим «Тёмные аллеи» И. Бунина и «Чёрно-белое кино» Ю. Левитанского. В новом театральном сезоне 2019/2020 года запланирована постановка «Чикагской бездны» Р. Бредбери. Примечательно, что подготовительная и балетная группы имеют собственный репертуар.

В театре-студии «4 этаж» приветствуются творческие поиски и эксперименты. В. М. Ефимова – автор проекта «Литературный трек», в финальном блоке которого «10 минут свободный микрофон» участвуют

зрители. Проекту «Свободная сцена» в 2019 году исполнилось 10 лет. Участники проекта «Свободная сцена» исполняют свои любимые или авторские произведения (музыкальные, вокальные, литературные, хореографические, цирковые и оркестровые номера), находят своего слушателя, расширяют зрительскую аудиторию.

На базе театра-студии «4 этаж» проводятся мастер-классы: по актёрскому мастерству, сценической речи и пластике, проходят театральные лаборатории и фестивали театров Донбасса и России. А.С. Кашина среди общих целей театральных фестивалей обозначила: «смотр художественных достижений. Выявление и определение талантливых коллективов, исполнителей, режиссёров. Развитие театрального вида искусства, а также просветительство, пропаганда, популяризация. Привлечение внимания СМИ, органов управления, спонсоров к проблемам коллективов. Обучение, повышение профессионального уровня» [3, с. 51-52].

В настоящее время студийцы театра-студии «4 этаж» продолжают обучение в профессиональных театральных вузах, работают в театре, на телевидении, радио, организуют собственные театральные коллективы.

Таким образом, театр-студия «4 этаж» популяризирует классическую и современную драматургию в театральном искусстве Донецка. Отсутствие коммерческого интереса в театре-студии «4 этаж» даёт свободу выбора драматургического материала и художественных приёмов в режиссуре. На сцене театра поднимаются и раскрываются философские, нравственные проблемы. Проекты театра-студии «4 этаж»: «Литературный трек» и «Свободная сцена» – это перспективная локация для творческой самореализации молодёжи Донецка. Народный художественный театр-студия «4 этаж» в современной театральной культуре Донецка создаёт условия для обмена творческим опытом между театральными коллективами, воспитывает у зрителя стремление к элитарному театральному искусству на примере авторских спектаклей и постановок театров Донбасса и России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булатова, И. Л. Малая сцена и особенности художественного восприятия зрителя / И. Л. Булатова // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: Аспирантские тетради. Научный журнал. – СПб., 2008. – № 26 (60). – С. 49–52.
2. Булатова, И. Л. Малая сцена как художественное явление театральной культуры на рубеже XX – XXI веков: автореф. дис. на соискание научной степени канд. искусствоведения / И. Л. Булатова. – СПб., 2008. – 24 с.
3. Кашина, А. С. Театральная студия: к проблеме определения / А. С. Кашина // Учёные заметки ТОГУ. – Хабаровск, 2013. – № 3 (4). – С. 48 – 52.
4. Точилкина, А. С. Театр в жизни современного города: концептуальное осмысление понятий «театральная культура» и «театральная среда» / А. С. Точилкина // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2015. – № 3 (43). – С. 60–67.

УДК 792.028

*М. А. Малыхина,
кандидат искусствоведения,
заведующая кафедрой актёрского искусства
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

ДИАГНОСТИКА АКТЁРСКОЙ ОДАРЁННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ЭКЗАМЕНОВ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Одним из важнейших этапов подготовки профессиональных актёрских кадров является, на наш взгляд, этап вступительных экзаменов. Именно консультации и творческие туры, с которых начинается театральное

образование, позволяют педагогам выбрать из большого количества абитуриентов тех, в ком, по их мнению, признаки актёрской одарённости проявляются ярче, определённое, убедительнее.

Вместе с тем, справедливо утверждение Н. Рождественской о том, что в условиях достаточно позднего профессионального самоопределения актёров и чрезвычайно высокого конкурса в театральные учебные заведения «набор учеников во многом зависит от случайностей и субъективных причин», так как «чёткие критерии актёрской одарённости отсутствуют» [2, с. 6].

Изучению различных аспектов проблемы актёрской одарённости были посвящены работы С. Гипиуса, Л. Грачёвой, А. Кацмана, И. Коха, О. Табакова, А. Толшина, Н. Рождественской, Е. Шангиной и др.

Предположим, что свидетельством актёрской одарённости может являться наличие определённого набора способностей, представленных, например, в таблице экспертной оценки, предложенной Н. Рождественской на основе анализа высказываний режиссёров и театральных педагогов [2, с. 40-42]. Однако, на наш взгляд, процедура традиционных творческих туров не всегда позволяет абитуриентам проявить свои способности.

Одним из спорных, по нашему мнению, вопросов является упор вступительной программы на словесное действие. Подбор репертуара и культура исполнения произведений определённым образом характеризует поступающего, однако насколько точно? Наиболее выигрышно смотрятся те абитуриенты, которых готовили специалисты, но за «поставленными» стихами и баснями трудно разглядеть личность чтеца и сделать верные выводы о его индивидуальности, творческих задатках и интересах. Более того, иногда репертуар, предложенный абитуриенту профессиональными репетиторами, руководителями театральных студий или родителями, предопределяет неуспех поступающего изначально, так как предполагает задачи непосильные или неинтересные для молодого исполнителя.

Не спасает и возможность продемонстрировать актёрский этюд, ведь только единицы, готовясь к вступительным экзаменам, достаточно чётко представляют себе, по каким творческим и композиционным законам строится этюд.

Признавая несовершенство традиционной процедуры отбора будущих актёров, театральные педагоги вносят различные предложения по её дополнению. Так, О. Табаков обозначил сразу несколько способов сделать профессиональный отбор более точным. Выдающийся педагог приводит в пример школы для одарённых детей в смежных искусствах (музыка, хореография, изобразительное), отмечая, что и в театральном искусстве подобные школы были бы чрезвычайно полезны. О. Табаков предлагает использовать опыт, который существовал в театральном образовании дореволюционной России, когда набор детей для обучения осуществлялся в возрасте 8-10 лет и, хотя «приносил не стопроцентный урожай актёрский... но людей, Театру преданных, Театру верных, эта система образования воспитывала и выпускала» [3, с. 56]. Кроме того, важным условием вступительной кампании на актёрские специализации О. Табаков считает обязательное участие в приёмной комиссии психолога, «ибо грех не пользоваться достижениями науки» [3, с. 56].

Полезным может быть опыт российских коллег Е. Шангиной, М. Александровской, В. Петрова и др., предлагающих дополнить творческие туры проведением занятия по актёрскому мастерству. По мнению специалистов, в процессе выполнения упражнений, реализации индивидуальных или групповых задач точнее «определяется действенность представления, эмоциональное отношение к выдумке, способность к общению в предлагаемых обстоятельствах, чувство юмора» [2, с. 147].

В работах Н. Рождественской, Л. Грачёвой анализируются результаты деятельности Лаборатории психологии актёрского творчества при ЛГИТМИК. В них отмечается, что проведённые эксперименты демонстрируют возможность использования в целях профотбора тестов-

заданий, моделирующих ту или иную сторону актёрской деятельности (тестовые задания «Телефон», тесты-задания А. Черных [2, с. 126-128], тест на «раздвоение» тела и мышления К. Чернозёмова [1, с. 38]).

Анализируя собственный опыт, отметим, что для раскрытия творческого потенциала поступающих успешно применялись задания, в ходе выполнения которых абитуриент, например, не читал, а танцевал своё стихотворение или демонстрировал актёрскую зарисовку на тему подготовленной им басни. На наш взгляд, готовность к мгновенному отклику на поставленное творческое задание, способность предположить интерпретацию одного и того же материала в разных «знаковых системах» иногда могут раскрыть творческий потенциал абитуриента гораздо точнее, нежели чтение литературного произведения.

Остается отметить, что дальнейшая разработка способов и методов диагностики актёрской одарённости в процессе вступительных экзаменов требует пристального изучения практиками и теоретиками театра, театральными педагогами, психологами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грачёва, Л. В. Актёрский тренинг: теория и практика / Л. В. Грачёва. – СПб. : Речь, 2003. – 168 с., илл.
2. Рождественская, Н. В. Диагностика актёрских способностей / Н. В. Рождественская. – СПб : Речь, 2005. – 192 с.
3. Табаков, О. П. Из моего опыта определения и развития актёрской одарённости / О. П. Табаков // Диагностика и развитие актёрской одарённости. – Сб. науч. тр. ЛГИТМИК. – Л., 1986. – С.55–65.

*Е. С. Слабунова,
Заслуженная артистка ДНР,
преподаватель кафедры актёрского искусства
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОГО СЦЕНИЧЕСКОГО ВНИМАНИЯ

Рассматривая наиболее важные аспекты профессионального становления и последующего развития личности актёра, считаем целесообразным остановиться на значимой для специалиста вышеуказанной творческой профессии задаче развития произвольного сценического внимания.

В данном контексте необходимо вспомнить высказывание К. Станиславского, который неоднократно отмечал, что внимание для актёра – это «калитка к творчеству, ко всякому чувству». Без внимания немислим даже самый короткий момент пребывания актёра на сцене; внимание должно быть активизировано в течение всего периода работы над ролью, где бы эта работа ни происходила: в репетиционном зале, дома, на улице, в библиотеке. Вышеуказанное позволяет утверждать, что сценическое творчество постоянно требует полной сосредоточенности всей внутренней и физической природы артиста.

Говоря о внимании, опираемся на определение А. Гройсмана: «Внимание – один из важнейших элементов психической деятельности, включающий направленность и сосредоточенность сознания на определённом объекте» [1]. К. Станиславский называл внимание центром человеческого поведения, на который необходимо ставить упор, развивать и контролировать. Важно отметить, что владение вниманием связано

с деятельностью органов чувств, способностью мыслить, действовать. Это подтверждается и связью между вниманием и психическими процессами (памятью, мышлением, воображением, эмоциями).

Говоря о способах развития сценического внимания актёра, стоит отметить то, что оно воспитывается и развивается непосредственно ежедневным тренингом и зависит от умения видеть, наблюдать, изучать жизнь глазами, ухом, сердцем и умом художника, отбирающего в жизни необходимый для его творчества типичный материал. Вопросы развития сценического внимания вообще и произвольного сценического внимания в частности, конкретные упражнения и приёмы воспитания сценического внимания находим в «Работе актёра над собой» К. Станиславского, в трудах М. Чехова, М. Кнебель, Б. Захавы, Л. Шихматова, С. Гиппиуса и др.

Согласно Л. Новицкой выделяются четыре базовых этапа, которые должен пройти актёр, чтобы развить сценическое внимание:

- 1 этап – развитие произвольного сценического внимания в реальной плоскости (группы упражнений на работу с объектами (точками) внимания; кругами внимания, на развитие стойкости внимания, работу с «публичным одиночеством»; пр.);
- 2 этап – развитие произвольного сценического внимания в воображаемой плоскости (упражнения на работу с партнёром; кругами внимания воображаемой плоскости; пр.);
- 3 этап – многоплоскостное/раздвоенное внимание;
- 4 этап – внимание как средство добывания творческого материала [3].

Рассматривая виды внимания, Б. Захава отмечает, что оно может быть произвольным и произвольным, а также иметь переходные формы из одной в другую; акцентирует внимание на том, что последнее теснейшим образом связано с процессами, происходящими в сознании человека, и носит активный характер [2]. При произвольном внимании предмет становится объектом сосредоточения не только потому, что он интересен сам по себе, а непременно в связи с процессами, происходящими в сознании субъекта.

Объект неизбежно включается в процесс мышления человека. Содержание непосредственно данного студенту-актёру объекта вступает в сознании в различные новые связи, включается в ситуации, в которых оно непосредственно не было дано. Т. е. произвольное (или активное) внимание человека всегда выходит за пределы непосредственно данного ему чувственного содержания.

Произвольное внимание имеет место там, где предмет, на который направляется внимание, сам по себе его не привлекает. Как следствие – всегда носит опосредованный характер. В своих работах У. Джеймс отмечает, что, несмотря на своё качественное отличие от непроизвольного, произвольное внимание также связано с чувствами, интересами, прежним опытом человека. Однако влияние этих моментов при произвольном внимании не непосредственное, а косвенное. Оно опосредуется сознательно поставленными целями, поэтому в данном случае интересы выступают как интересы цели, интересы результата деятельности.

В произвольном внимании выделяют:

- волевое – проявляет себя в условиях помех (конфликт между «хочу» и «надо»);
- выжидательное – во всех задачах на бдительность; собственно произвольное – сознательное внимание, но протекающее довольно легко, с минимум усилий;
- спонтанное – высшая форма, когда человеку трудно начать что-то, но начав, уже не нужно прилагать усилия.

Таким образом, выше рассмотренное подтверждает важность формирования у обучающихся актёров сценического внимания вообще и произвольного сценического внимания в частности. Это объясняется тем, что именно цепкое и натренированное внимание позволяет будущему актёру чувствовать себя на сцене уверенно, качественно согласовывать свои сценические действия с различными объектами внимания на сцене.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гройсман, А. Л. Основы психологии художественного творчества / А. Л. Гройсман. – М. : Когито-Центр, 2003. – 187 с.
2. Захава, Б. Е. Мастерство актёра и режиссёра: Учебное пособие. 5-е изд / Б. Е. Захава. – М. : РАТИ - ГИТИС, 2008. – 432 с.
3. Новицкая, Л. П. Уроки вдохновения / Под ред. Ю. С. Калашникова. – М. : ВТО, 1984. – 383 с.

УДК 615.849

*С. В. Петрикина,
преподаватель ГПОУ «Донецкий
художественный колледж»,
г. Донецк*

ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ ФИЛОСОФСКОЙ ЭСТЕТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ХУДОЖНИКОВ-ЖИВОПИСЦЕВ И ДИЗАЙНЕРОВ – СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Триединство Истины, Добра и Красоты – ценностное ядро человеческой культуры. Интеллектуальные, нравственные и эстетические составляющие неразрывно связаны в целостном процессе формирования личности и развития общества. Подготовку молодого специалиста любого профиля невозможно представить без овладения корпусом профессиональных и общегуманитарных знаний в единстве с моральным и эстетическим воспитанием.

Тема «Эстетика в структуре философского знания. Эстетические категории и концепции» занимает особое место в преподавании дисциплины «Основы философии» для студентов художественного колледжа. Это связано с содержанием подготовки будущих художников-живописцев и дизайнеров. Занятие по данной теме является одним из завершающих в курсе, а поэтому, с одной стороны, призвано раскрыть предмет эстетики как отрасли

философского знания, содержание основных эстетических концепций и категорий, с другой – обобщить и синтезировать знания, полученные студентами при освоении других разделов дисциплины. Несмотря на выраженный теоретический характер дисциплины, содержание занятия ориентировано на максимальное применение полученных знаний в профессиональной деятельности. Поэтому для изучения темы выбрана форма семинара-практикума: она позволяет студентам активно освоить содержание эстетических концепций и категорий.

На этапе мотивации учебной деятельности преподаватель акцентирует внимание студентов на том, что профессиональная деятельность художника-педагога предполагает постоянное обращение к теории эстетики. В ходе актуализации опорных знаний студенты вспоминают определение философии, аргументированно доказывают, что красота – это философская категория. А значит, эстетика является отраслью философского знания, несмотря на то, что, казалось бы, имеет дело не с отвлечёнными идеями, а чувственно постигаемой красотой, опытом созерцания и создания прекрасного. В коллективном обсуждении студенты находят связь эстетики с другими, ранее изученными разделами философии: онтологией (красота – одна из фундаментальных характеристик бытия), гносеологией (восприятие и создание прекрасного – одна из форм познания мира), социальной философией (содержание эстетических категорий имеет общественную природу), этикой (категории красоты и добра издавна связаны в истории мысли и культуры).

На основном этапе занятия рассматриваются четыре вопроса: 1) предмет эстетики как отрасли философского знания; 2) эстетические категории и их содержание; 3) эстетика в истории философской мысли и культуры; 4) художественный образ как эстетическая категория.

Раскрывая содержание первого вопроса, преподаватель показывает исторический процесс становления теоретической эстетики и даёт уточнённое её определение: «Эстетика – отрасль философского знания

о неутилитарном созерцательном и творческом отношении человека к действительности, изучающая специфический опыт её освоения, в процессе (и в результате) которого человек ощущает, чувствует, переживает полную гармонию своего Я с Мирозданием» [1]. Содержание второго вопроса раскрывается в мини-сообщениях студентов об эстетических категориях (красота, возвышенное, трагическое, катарсис, комическое, безобразное, ужасное). Преподаватель, в свою очередь, сравнивает эстетические категории с ключами в мир эстетики, подкрепляя слова соответствующим визуально-образным рядом в мультимедийной презентации. Рассмотрение третьего вопроса происходит в форме моделирования реальной ситуации – экскурсии в «музей античной эстетики». Студенты-«экскурсоводы» представляют доклады, сопровождаемые мультимедийной презентацией, в которых на конкретных примерах раскрывают связь между эстетическими теориями и художественной культурой Древней Греции. По окончании «экскурсии» студенты «заполняют Книгу отзывов» – выполняют практические задания по теме античной эстетики и художественной культуры. Задания включают работу с фрагментами философских трактатов, ответы на проблемные и профессионально ориентированные вопросы. Содержание четвёртого вопроса раскрывается в форме «эстетической лаборатории» – эвристической беседы о сути и свойствах художественного образа. Завершает занятие «эстетическая мастерская» – защита студентами ранее выполненных творческих заданий: серии графических образов-пиктограмм на темы «Глобальные проблемы человечества» и «Разделы философского знания».

Таким образом, формы учебной деятельности, реализуемые на занятии, соответствуют концепции современной педагогики, которая постулирует активность студентов и деятельностный характер обучения как необходимое условие эффективности образовательного процесса [2]. Это позволяет студентам эффективно освоить основы теоретической эстетики как методологической основы профессиональной художественной и педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бычков, В. В. Эстетика: Учебник / В. В. Бычков. – М.: Гардарики, 2004. – 556 с.
2. Коробий, Е. Б. Активизации учебно-познавательной деятельности студентов как педагогическая проблема / Е. Б. Коробий // Теория и практика общественного развития, 2004. – №3. – С.141–144.

УДК 378.016+792.03

*А. А. Фёдорова,
доцент, кандидат педагогических наук
кафедры гуманитарных дисциплин
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ АКТЁРА МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА: АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ СПЕЦКУРСА «ПСИХОЛОГИЯ АКТЁРА»

Личность обучающегося актёра, находясь в стремительно изменяющихся условиях своего существования, в большей степени нуждается в помощи, психолого-педагогической поддержке и коучинге. Л. Мирошниченко указывает на то, что «к личности артиста предъявляются достаточно жёсткие требования. Актёр всегда проецируется своими личностными, индивидуальными характеристиками в образе героя, в действенных приспособлениях, именно поэтому в личности актёра важно всё: его интеллектуальные способности, нравственная и эстетическая воспитанность, волевые и эмоциональные качества, мотивационная сфера и, конечно, специальные профессионально-значимые качества» [1].

Следует отметить, что на данный момент психологический аспект подготовки актёров музыкального театра в рамках учебных дисциплин, утверждённых в ряде учебных планов по специальности «Актёр

музыкального театра», рассматривается чаще всего с позиции освоения различных аспектов актёрской психотехники как важнейшей составной части единой профессиональной системы обучения и воспитания будущих актёров.

Однако согласимся с мнением К. Станиславского, В. Немировича-Данченко, М. Кнебель, Н. А. Попова, В. Рождественской, Н. Демидова, Л. Выготского, Н. Курсевич и др. касательно того, что процесс профессиональной подготовки актёров должен быть также направлен на выявление их индивидуальности, причём профессиональное обучение должно идти параллельно с воспитанием их личностей.

Одним из наилучших способов достижения вышеуказанного в рамках образовательного процесса видится обязательное внесение в учебный план дополнительного спецкурса «Психология актёра». Он нацелен на диагностику и проработку именно индивидуальных психологических особенностей обучающихся, выявление их эмоциональных и мышечных зажимов, а также проработку психологических причин их возникновения. Курс предполагает формирование и развитие навыков речевой креативности и определение уровня эмпатии и агрессии, динамических характеристик эмоциональной реактивности, особенностей обаяния, а также исследование свойств темперамента обучающихся, проработку блоков касательно гендерной принадлежности артиста, исследование особенностей личной мотивации профессиональной деятельности будущего актёра, диагностику и проработку психо-эмоциональных блоков в работе с партнёрами, развитие адаптивности к ситуациям неопределённости и пр. Достаточно значимой видится задача обучения представителя творческой специальности слышать и слушать своего внутреннего критика. Кроме того, важным является освоение обучающимися приёмов психологической безопасности.

В качестве наиболее эффективных техник, применяемых для проработки вышеуказанных аспектов, представляются арт-техники. Это объясняется тем, что сама творческая деятельность, на которой базируется арт-технология, обеспечивает повышение интереса к образовательной деятельности.

Следует отметить, что психолого-педагогическое и коучинговое арт-направление в данном контексте имеет неклиническую направленность, рассчитано на потенциально здоровую личность обучающегося, где на первый план выходят задачи развития, воспитания, социализации.

Согласно С. Стариковой [2]: «обоснование потенциала арт-технологий опирается на психоаналитическую традицию рассмотрения арт-терапии как метода освобождения посредством художественного (изобразительного) творчества от скрытых переживаний; его расширенного толкования в контексте гармонических моделей развития личности, теории, доказавшей, что творческий акт создания художественного продукта связан с изменением внутреннего опыта личности и ведет к сублимации, интеграции, синтезу».

Среди предложенных арт-технологий выделяем изо-направление, речевую креативность, работу с метафорическими ассоциативными картинками (МАК), библио-направление, работу со сказками, кукольное направление, работу с песком/манкой, имаготерапию, работу с пластилином/глиной, работу с мандалами, музыкальное направление, телесно-ориентированное или кинезио-направление, работу с тканью, коллажирование, фото- и видеообсуждение/кино-направление, ландшафтное направление, нейрографику, трансформационные игры и пр.

Полученная в рамках освоения спецкурса «Психология актёра» информация, в т.ч. в результате самоисследования, призвана выявить слабые стороны будущего актёра музыкального театра, его готовность к актёрской профессии и подтолкнуть к плодотворной и кропотливой работе над собой, своим самосовершенствованием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мирошниченко, Л. В. Психология актёрского искусства. Актёрские способности. Самопознание / Л. В. Мирошниченко. – Кемерово: Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств, 2012. – 286 с.
2. Старикова, С. В. Арт-технологии как средство подготовки студентов к социально-педагогической деятельности в системе профессионального образования / С. В. Старикова // Сибирский педагогический журнал. – № 8. – 2008. – С.415–425.

*О. В. Малахова,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры театрального искусства
ГОУК «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского»,
г. Луганск*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МЕТОД «ВЕРБАТИМ» В СОВРЕМЕННОМ ТЕАТРАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В современных условиях трансформации общественной мысли и общественного сознания нашего региона, безусловно, актуальной становится документальная основа продуктов культуротворчества. Это очень важно и для театрального искусства, для всех его субъектов (драматургов, актёров, сценографов, режиссёров, композиторов) и, конечно, для реципиентов театрального творчества (зрительской аудитории). Наблюдается явная тенденция формирования современного постдраматического театра – театра документального.

Художественный метод «вербатим» – театральная технология, в процессе которой пьеса создаётся на основе интервью, дословно расшифрованных драматургом с сохранением особенностей оригинальной речи и точно воспроизведенных на сцене артистами. В процессе подготовки такого материала широко используются биографические и этнографические исследования, устная история, социологические методы сбора первичной информации (различные виды глубинных интервью, фокус-группы, включённое и невключённое наблюдение).

«Вербатим» даёт возможность переосмыслить то время, в котором мы живём сегодня, увидеть его не в виде метафор, а буквально. Этот жанр тяготеет к тому, что в театре, вообще-то, невозможно: к объективному отражению реальности. Персонаж не унифицируется, и это позволяет

осмыслить мир, в котором мы сейчас живём. Таким образом, мы получаем зачастую достаточно объективную, хотя, может быть, не очень красивую картину.

На наш взгляд, документальный театр – это, прежде всего, сокращение дистанции между жизнью театральной и жизнью как таковой. Точную дату рождения документального театра назвать нелегко, так как первые подобные постановки появлялись в разные годы и ещё не имели ярко выраженного характера. К зачаткам подобного театра историки относят деятельность советского театрального коллектива «Синяя блуза», который в 1920-х годах зачитывал по ролям новости на злободневные темы и сообщения о международных событиях («живая газета»). Выступления «Синей блузы» носили пропагандистский характер.

Ярким примером современного театра жанра «вербатим» может служить основанный в 2002 году в Москве документальный театр «Театр.doc». Режиссёры Иван Вырыпаев и Максим Курочкин соорудили сцену из щитов в подвале жилого дома в Трёхпрудном переулке, где театр базируется до сих пор. Творческие группы театра создают спектакли на основе встреч с реальными людьми на самые актуальные темы окружающей действительности. «Театр.doc» – это «глубокое интервью», погружение артиста в обстоятельства героя. Актёр как бы присваивает себе документальный материал персонажа и перевоплощается: даёт от его имени интервью, отвечает на вопросы зала и т. д.

В основе любой пьесы в жанре «вербатим» лежит подлинный факт, который был зафиксирован посредством протоколов, стенограмм, интервью, а также в формате автобиографической прозы. Драматург использует в спектакле настоящие сведения, которые звучат из уст актёров либо свидетелей описываемых событий. В документальном театре нет места вымыслу и интерпретациям, поскольку перед режиссёром стоит задача

показать окружающий мир настоящим, опираясь лишь на конкретные события и реплики их очевидцев. Этому виду искусства присуща политическая и социальная направленность [1, с. 26-27].

Главными темами являются войны, катастрофы, кризисы, геноцид и другие глобальные потрясения [2, с. 346].

«Вербатим» – театр существенно отличается от традиционного театра, оперируя кричащими фактами и злободневными темами. Жизнь без прикрас – вот, главная тема документального театра: кричащая и несправедливая, требующая нашего пристального внимания и участия, а не страстного желания махнуть на всё рукой. Кроме того, для документального театра характерны дискуссии после завершения спектакля, в ходе которых зрители и актёры обмениваются личными наблюдениями и впечатлениями от увиденного на сцене. Подобная интерактивность позволяет совершенно разным людям говорить друг с другом и совместно постигать свою идентичность [2, с. 347].

На современном этапе существует достаточно большое количество документальных театров во всех уголках мира. Но кроме количественных изменений, документальный театр претерпевает также и качественные. Наиболее распространённый жанр «вербатим» приобретает яркие черты «постдокументального» театра, в котором не просто актёр – транслятор, а зритель является реципиентом. В современном «постдокументальном» театре и актёр, и зритель – непосредственные участники событий [1, с. 122].

ЛИТЕРАТУРА

1. Леман, Х.-Т. Постдраматический театр / Х.-Т. Леман // Пер. Н. Исаевой. М. : ABCdesign, 2013. – 312 с.
2. Радионов, А. «Вербатим» – реальный диалог на подмостках / А. Радионов // Отечественные записки. – 2002. – № 4-5. – С. 346-347.

3. Склез, В. М. Восстановленная справедливость: документальный суд над историей / В. М. Склез // Научный электронный журнал «Артикульт», 2013. – № 11. – С. 24-31.

УДК 792.01

*С. А. Олейник,
заведующая предметно-цикловой
комиссией актёрского отделения
Филиала ГОБУК ВО «Волгоградский государственный
институт искусств и культуры»,
г. Камышин*

СИСТЕМА К. С. СТАНИСЛАВСКОГО – ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ БАЗА АЗОВ АКТЁРСКОГО МАСТЕРСТВА

Одной из главных задач первого года обучения студентов является изучение основных положений системы К.С. Станиславского, потому что именно эта база знаний и умений формирует главное – азы актёрского мастерства. Школа актёрского мастерства, созданная Станиславским, и его система посвящены тому, чтобы научиться самому и, главное, научить других, как добиться этого «чудесного соединения жизни и искусства» [2, с. 5].

Можно сказать, что это «азбука» актёра, которую он обязан выучить, пропустить через себя, владеть ею виртуозно и применять как «таблицу умножения» практически мгновенно, следуя задачам, условиям существования или требованиям режиссёра. Эти базовые знания помогут в дальнейшем понять и изучить другие подходы к созданию образа в актёрском искусстве.

Система К.С. Станиславского представляет собой обоснованную теорию сценического искусства, метода актёрской техники. Она строится по законам самой жизни, где существует нерасторжимое единство физического и психического, где самое сложное духовное явление выражается через

последовательную цепь конкретных физических действий. Знание даёт уверенность, уверенность порождает свободу, а она, в свою очередь, находит выражение в физическом поведении человека.

Первый раздел системы К.С. Станиславского посвящён проблеме работы актёра над собой. Это ежедневный тренинг. Целенаправленное, органическое действие актёра в предлагаемых обстоятельствах – основа актёрского искусства. Оно представляет собой психофизический процесс, в котором участвуют ум, воля, чувство актёра, его внешние и внутренние артистические данные, названные К.С. Станиславским, элементами творчества. К ним относятся воображение, внимание, способность к общению, чувство правды, эмоциональная память, чувство ритма, техника речи, пластика и т. д.

В задачу первого года обучения входит овладение элементами внутренней техники актёра, основанные на учении К.С. Станиславского, поэтому необходимо максимально доступно донести основные постулаты системы, раскрывая индивидуальность и органику студента.

Первые месяцы обучения студентов строятся на игровых упражнениях, блоках игр, направленных на раскрепощение, свободу действия, сосредоточение на выполнении задачи в игре, упражнении. Они способствуют развитию внимания, памяти, координации («Печатная машинка», «Найди предмет», «Крокодил», «Поговорка», «Продолжить рассказ», «Ритм и слова», «Передай предмет», «Координация»).

Одной из важнейших задач работы с первокурсниками, на наш взгляд, является снятие мышечных зажимов. Действенны и полезны упражнения на память физических действий (ПФД), в которых изначально не требуется ничего изображать, наигрывать, создавать атмосферу существования, а следует чётко выполнять последовательность действия, логику своего физического поведения на площадке.

Психотехника рождается в тренинге, практике, в актёрском опыте. В дальнейшем организм сам нарабатывает и в жизни, и в спектаклях нужные навыки, и они становятся подсознательными помощниками в творчестве, для

этого необходимо развивать актёрскую фантазию, уметь думать на сцене, насыщенно жить в «зоне молчания». К.С. Станиславский называл это тренингом «памяти пяти чувств» в активном целенаправленном действии. Важным аспектом подготовки первокурсников также становится тренаж на развитие внимания, памяти (зрительной, слуховой, осязательной, кинестетической).

Со второго семестра важным дополнением к упражнениям становится работа над этюдами, в ходе создания которых практически отрабатываются навык устойчивого сценического внимания, наблюдательность, фантазия, навык проникновения в природу предмета, в его сущность. Этюд – это небольшой отрезок жизни, созданный воображением, «если бы», которое питается опытом, запасом наблюдений, живым чувством исполнителя. В процессе создания этюдов студенты знакомятся с понятиями композиции этюда, действия, приспособления, предлагаемых обстоятельств, учатся пользоваться магическим «если бы» – гениальным открытием К. С. Станиславского [1, с. 60].

ЛИТЕРАТУРА

1. Станиславский, К. С. Работа актёра над собой. Работа актёра над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика / К. С. Станиславский. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2010. – 408, [8] с.
2. Станиславский, К. С. Собрание сочинений в 9-ти т. Т. 4. Работа актёра над ролью. Материалы к книге / К. С. Станиславский // Сост., вступ. ст., подгот. текста, коммент. И. Н. Виноградской. – М. : Искусство, 1991. – 399 с.

*А. П. Афанасьева,
преподаватель кафедры театрального искусства
ГОУК «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского»,
г. Луганск*

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ
БУДУЩИХ РЕЖИССЁРОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ
НА ОСНОВЕ ПОЭТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА М. МАТУСОВСКОГО**

На данном этапе общественно-культурного развития ЛНР очень важным является патриотическое воспитание молодёжи, которое направлено на дальнейшее формирование устойчивой гражданской позиции как важнейшей ценности и основы духовно-нравственного единения общества. Всё это обуславливает чётко обозначенные направления в области целей и задач профессионального образования режиссёров театрализованных представлений и праздников, которое ориентировано на результаты творческой деятельности, а также формирование эстетического вкуса, профессиональных и личностных качеств студентов. Творчество будущих режиссёров включает в себе идеи патриотизма, нравственности, трудолюбия, уважение к правам и свободам человека, любовь к природе и близким, преданности Родине [1]. В этой связи особую актуальность приобретает острая необходимость в переосмыслении методов гражданско-патриотического воспитания.

Поэтическое наследие М. Матусовского, которое обладает огромным культурным, образовательным и педагогическим потенциалом, является как нельзя более актуальным материалом для использования в системе воспитания будущих режиссёров театрализованных представлений и праздников.

Вопросы исследования поэтического наследия М. Матусовского затронуты в теоретических работах в области педагогики, философии культуры, культурологии В. Митраховича, Т. Божинской и др. Литературное

творчество М. Матусовского в последнее время также активно рассматривается отечественными исследователями как в области культурологической направленности, так и филологической. Среди них можно выделить научные работы В. Суханцевой, И. Зайцевой, И. Шаповаловой, Т. Дьяковой, Н. Литвиновой, В. Унуковича, Н. Феденко, Н. Рыбас и других [2]. Но проблема формирования гражданской позиции на основе творчества М. Матусовского, на наш взгляд, изучена недостаточно. Это и стало основным решающим фактором для проведения исследования.

Через всё творчество М. Матусовского красной линией проходит идея воспитания патриотизма, а понятие «Родина» выступает важнейшим образным маяком его поэзии. Ведь человек как существо социальное развивается в культурной среде, и такие понятия как «Отечество», «патриотизм», «нравственность» и выступают мерой его социальной зрелости. Формирование устойчивой гражданской позиции является профессиональной компетенцией будущих режиссёров театрализованных праздников и представлений. Использование поэтического наследия М. Матусовского в сфере своей профессиональной деятельности направлено на художественное формирование нравственной среды и патриотическое воспитание общества в целом. Таким образом, непосредственное влияние на морально-этические аспекты широких социальных слоёв общества осуществляется при помощи литературного материала, в содержании которого заложена образно-смысловая информация [4].

Использование литературного материала М. Матусовского, как художественной литературной основы театрализованных мероприятий, особо широко применяется на практике в рамках разработки, адаптации и внедрения поэтического творчества в разножанровой работе режиссёра-постановщика. Учитывая тот факт, что М. Матусовский – наш земляк, жил и работал именно в Луганске, его литературный материал особенно актуален при подготовке и проведении общегородских и республиканских массовых театрализованных мероприятий. Его произведения как литературная основа

театрализованных мероприятий и праздников по образно-художественному и смысловому наполнению понятны и доступны широкой социальной категории зрителей.

В поэтическом творчестве М. Матусовского ярко и многогранно освещается тема любви к Луганщине в частности и к Родине в целом. Она нацелена на формирование у студентов высокого патриотического сознания. Ярким примером являются строки М. Матусовского:

С чего начинается Родина?
С картинки в твоём букваре,
С хороших и верных товарищей,
Живущих в соседнем дворе.
А может, она начинается
С той песни, что пела нам мать,
С того, что в любых испытаниях
У нас никому не отнять [3, с. 26].

В них нет прямых наставлений слушателю, но в их содержании заложена та образно-смысловая информация, которую широкая целевая аудитория активно воспринимает при чтении его произведений. Эти нравственные линии, нацеленные на воспитание патриотических чувств, целесообразно формировать с помощью литературного материала М. Матусовского.

Творчество М. Матусовского задаёт верный вектор развития эстетического понимания культуры в целом и искусства художественного слова в частности, как неотъемлемого элемента формирования гражданской позиции в рамках деятельности режиссёра театрализованных представлений и праздников. Его литературное творчество отличается духовным, энергетическим, эмоциональным, эстетическим и мыслительным посылом, образом, обеспечивающим и содержащим вышеперечисленные

«составляющие», является источником и проводником знаний, носителем и передатчиком (от поколения к поколению) одновременно, являясь хранителем, генератором и двигателем искусства.

Таким образом, формирование гражданской позиции на основе поэтического материала М. Матусовского в системе воспитания будущих режиссёров театрализованных представлений и праздников обеспечивает студентам необходимую базу для развития их творческих способностей, высокой культуры личности, морально-нравственных качеств. Реализация обозначенных функций в учебно-воспитательном процессе будущего режиссёра позволит значительно повысить качество профессионального образования и морально-этического воспитания будущего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронов, А. А. Воспитывать патриотов. Книга для учителя / А. А. Аронов. – М. : Просвещение, 2013. – 175 с.
2. Зайцева, И. П. Индивидуально-авторское своеобразие песенно-лирического творчества М. Матусовского / И. П. Зайцева // Русская словесность как основа возрождения русской школы: сборник статей по материалам IV Международной заочной научно-практической конференции. Посвящается памяти профессора Б. Т. Панова. – Липецк : ЛГПУ, 2013. – С. 150 – 156.
3. Матусовский, М. Л. Избранные произведения: в 2-х т. / М. Л. Матусовский. – М. : Художественная литература, 1982. – 558 с.
4. Матусовский, М. Л. Такая короткая долгая жизнь: стихи и песни / М. Л. Матусовский. – М. : РИФ «РОЙ», 1995. – 176 с.

*Д. Ю. Гончаренко,
преподаватель кафедры театрального искусства
ГОУК «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского»,
г. Луганск*

**РАЗВИТИЕ РЕЖИССЁРСКОГО МЫШЛЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ РЕЖИССЁРОВ
ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

В условиях трансформации современного общества, происходит расслоение праздничной культуры, смена ценностных ориентаций, рыночные отношения, жёсткая конкуренция, отсутствие опыта на рынке праздничной индустрии. Данные проблемы требуют профессионального подхода, огромная роль в котором отводится повышению качества подготовки специалистов – режиссёров театрализованных представлений и праздников.

По нашему убеждению, одна из базовых режиссёрских способностей, которая является определяющей в контексте конкурентоспособности, – режиссёрское мышление в частности, и художественная картина мира режиссёра в целом.

Понимание процесса формирования художественной картины мира неразрывно связано и базируется на понятии «режиссёрское мышление». Анализ этого процесса сложен, поскольку не доступен непосредственному наблюдению, а доступен лишь результат такого мышления – конечный творческий продукт. Режиссёрское мышление познаёт мир особыми средствами, в результате чего возникает художественная картина мира, воссоздающая события в форме зрелища [3, с. 17].

Актуальность проблемы развития режиссёрского мышления у будущих режиссёров театрализованных представлений и праздников обусловлено необходимостью проблем профессионального отбора, совершенствования методики обучения и воспитания будущих режиссёров в современном театральном образовании.

Анализ современных литературных источников таких авторов как В. Ф. Савиной, Л. Н. Мартыновой, Е. Ф. Шангиной, В. С. Шалимова позволил нам сделать вывод о противоречивых, а иногда и взаимоисключающих высказываниях о режиссёрских способностях и о способностях режиссёрского мышления.

В то же время теоретический анализ позволил выделить качественные особенности режиссёрского мышления и его признаки: диалектический (конфликтная природа театра) и «материалистический» (воплощённость в конкретном материале – человеческом действии); конкретность (все предлагаемые обстоятельства переводятся на язык конкретного действия – в пластику); метафоричность (пересоздание предлагаемых обстоятельств в наглядные, зрелищные, действенные, пластические, пространственно-временные образы).

Таким образом, «событие-зрелище» является основным выразителем режиссёрского мышления, а значит, переработка наглядного образа и наглядного действия в «событие-зрелище» позволяет нам определить режиссёрское мышление как событийно-зрелищное [2, с. 54-55].

С целью развития режиссёрского мышления все задания должны быть направлены на раскрытие индивидуального образного виденья события, которое требует от студента организации пространства в соответствии с замыслом, смелый поиск и отбор, фантазирование и придумывание, изобретение своих выразительных средств. Наиболее эффективной формой работы со студентами в данном контексте являются этюдные задания. Это и режиссёрские этюды на место действия, на время суток, на музыкальный фрагмент и т. п. К наиболее сложным видам этюдной работы относятся «этюды-размышления», которые создаются студентом без участия актёров – режиссёрский «натюрморт» в форме инсталляции (расположения подобранных предметов в сценическом пространстве с воссозданием места, времени действия и события без участия актёров).

По утверждению С.В. Женовач, режиссёрский дар заключается именно в особом способе восприятия действительности, в умении каждый раз выращивать новую сценическую реальность. На наш взгляд, именно такая качественная особенность мышления как метафоричность, лежит в основе режиссёрского [1, с. 23-24]. Следовательно, каждое упражнение, каждое задание педагога должно быть определённым «вызовом» для студента, пробуждать творческий потенциал, потребность мыслить образами.

Конечно же, данная статья не может охватить рассмотрения всех аспектов проблемы развития режиссёрского мышления будущих режиссёров театрализованных представлений, поскольку она носит признаки многовекторности и имеет сложный комплексный характер, что и будет являться предметом наших дальнейших исследований и публикаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Женовач, С. В. О режиссёрском мышлении / С. В. Женовач // Театр, живопись, кино, музыка: Ежеквартальный альманах. – М., 2008. – № 4. – С. 22 – 24.
2. Клековкин, А. Ю. Событийно-зрелищное мышление в структуре режиссёрской деятельности: Методические указания. / А. Ю. Клековкин. – КЛКШТИ, 1990. – 76 с.
3. Технология творческого мышления / Марк Меерович, Лариса Шрагина. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 495 с.

*В. Н. Титова,
старший преподаватель, заведующая
кафедрой театрального искусства
ГОУК «Луганская государственная академия
Культуры и искусств имени М. Матусовского»,
г. Луганск*

К ВОПРОСУ О РАЗНООБРАЗИИ ФОРМ РЕВОЛЮЦИОННОГО ТЕАТРА

«Эстетическим взрывом» называет исследователь И. Алпатова противоречивые события в российской общественно-политической жизни к. XIX – н. XX вв., оказавшие влияние практически на все сферы культуры и искусства. Войны, революции, крах всеобщих надежд порождали в кругах российской интеллигенции ощущение нестабильности бытия, потери «общей идеи», в связи с чем возросла не только художественная, но и философская роль искусства. «Искусство моделировало жизнь, расчленило её на отдельные составляющие, чтобы сложить из них впоследствии новую картину мира. Искусство смело расправлялось с устаревшими психологическими и художественными стереотипами, ломало сложившееся мировосприятие, провоцировало смелые эстетические поиски и открытия» [1, с. 2].

«Новый театр» на сломе эпох мыслился как явление историческое, социальное и эстетическое, воплощающее в себе русский менталитет. Театр нового времени, лишённый признаков унификации, пестрил разнообразием жанров, стилей, художественных приёмов, а ключевое понятие «форма» явилось мощным стимулом к развитию режиссёрского искусства [Там же].

Революция 1917 г. неминуемо должна была отразиться на театральной жизни. Театр как трибуна не мог не отреагировать на революционные события, поскольку они по-новому ставили вопрос о предназначении искусства и требовали, чтобы искусство, особенно театральное, выполняло неведомые ранее задачи.

В период острой классовой борьбы проявил большую активность Пролеткульт – Пролетарская культурно-просветительская организация, созданная в 1917 г. С самого начала своего существования организация провозгласила полную независимость от Временного правительства. Идеологи и руководители Пролеткульта, среди которых учёный, революционный деятель, мыслитель-утопист А. Богданов и революционный писатель и критик В. Плетнёв, выбрали вектор отрицания роли культурного наследия прошлого в строительстве новой социалистической культуры, противопоставляя самодеятельный театр профессиональному, проводя подчас активную борьбу с профессиональным театральным искусством.

Эстетическая платформа теоретических воззрений А. Богданова подразумевала «разрыв» пролетарской культуры с культурой прошлого; отрицание идеологической функции искусства; отрицание профессионализма в науке, искусстве и других сферах человеческой деятельности; нигилистическое отношение к интеллигенции как носительнице «индивидуалистического», а не «коллективного» опыта и многое другое» [6, с. 19].

Ведущим театральным теоретиком Пролеткульта был П. Керженцев, автор труда «Творческий театр». Керженцев выдвинул идею, согласно которой пролетарский театр как непримиримый противник буржуазного театра должен дать возможность пролетариату «проявить свой собственный театральный инстинкт» [4, с. 67], аннулировав разрыв между актёром и зрителем. Для формирования нового пролетарского репертуара Керженцев рекомендует использовать классический репертуар, который будет способствовать воспитанию вкуса и станет орудием борьбы с театральной пошлостью. В то же время, автор данной теории предлагает режиссёрам перерабатывать классические пьесы таким образом, чтобы они стали всего лишь канвой их самостоятельной работы [3].

«По мнению Керженцева, победившему народу был нужен театр героического репертуара; театр «величественного, героического, революционного действия», «опаляющий душу»; театр трагедии, «главным

действующим лицом которой будет масса»; театр исканий, намечающий «новые формы»; театр, способный давать «не только эстетическое наслаждение, но и удовлетворение нашему революционному темпераменту» [6, с. 44-45.].

Таким образом, после событий 1917 года, театральные деятели начали искать новые формы театра, который бы отвечал требованиям революционного времени. Приверженцы этого течения утверждали, что нужно вообще отказаться от старого театра и перейти к «производственному искусству», к «массовому действу», объединённому общей производственной целью [2].

Самым большим препятствием для рождения нового театра было отсутствие революционной драматургии. Старая классическая драма в лучших случаях могла быть «созвучной» театру революции, но не могла быть хорошим материалом для оформления её попыток. Именно поэтому сначала театр перерабатывал классические произведения, приближая их к современности: «Фуэнте Овехуна» Лопе де Вега, «Вильгельм Телль» и «Разбойники» Ф. Шиллера, «Зори» Э. Верхарна и др.

Ломая старую драматургическую форму, новый театр ломал театральное строение и сцену, нарушал и сценическую иллюзию с её эстетическими украшениями. Исчезает рампа – актёр приближается к публике, иногда исчезает занавес – сценическое оформление меняют на глазах у зрителя.

Широкое распространение приобретают различные формы агитационного театра: «Живая газета» и «Синяя блуза», выступления которой представляют собой монтаж или политический обзор, состоящие из отдельных номеров и «информационных сообщений», которым слегка придаётся драматическая форма. В период гражданской войны создаются Теревсаты, в репертуаре которых спектакли на материале последних сводок РОСТА. Позднее на базе Теревсата создаётся Театр революции, который возглавляет В.Э. Мейерхольд.

Таким образом, разнообразие жанров и форм революционного театра породило новое социокультурное явление, получившее название театр агитпропа. П. Пави называет его «гибридным жанром», соединяющим в себе черты театрального и политического. То есть агитпроп апеллирует скорее к идеологической деятельности, нежели к новой артистической форме, именуя себя «агитационной игрой вместо театра» или «информацией, усиленной сценическими эффектами». Выступления «агитпропа» приближаются к зрелищному политическому сообщению посредством приёмов, заимствованных у таких жанров, как цирк, пантомима и пр., а хор чтецов или певцов резюмирует и внушает политические уроки или лозунги, помогая публике идеологически «расти». Однако, по замечанию П. Пави, театр агитпропа как художественная форма политического дискурса «может быть убедительным на сцене или на площади лишь при условии, что актёры понимают эстетические параметры, силу театральности текста и его воплощения» [5, с. 345].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатова, И. Л. Театральная эстетика и практика Ф. Ф. Комиссаржевского. 1907 – 1919 гг. : автореф. дисс. ... канд. иск-ния : 17.00.01 Театральное искусство / И. Л. Алпатова. – М., 1997. – 26 с.
2. Дмитрова, Л. З історії всесвітнього театру. Підручна книга / Л. Дмитрова // Випуск 1. За ред. і вступ. увагами проф. О. Білецького. Державне вид-во України, 1929. – 469 с.
3. Карпов, А. В. Пролеткульт: театральное искусство в зеркале культурной революции / А. В. Карпов // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии / Сб. ст. по материалам XLII междунар. науч.-практ. конф. № 11 (42). – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. – 154 с.
4. Керженцев, П. М. Творческий театр. 5-е изд. / П. М. Керженцев. – М.; Пг. : Государственное издательство, 1923. – 234 с.

5. Пави, П. Словарь театра: Пер. с фр. / П. Пави. – М. : Прогресс, 1991. – 504 с.
6. Титова, Г. В. Творческий театр и театральный конструктивизм / Г. В. Титова. – СПб., 1995. – 255 с.

УДК 784.95

О. Ю. Криндач,
*преподаватель кафедры актёрского искусства
ГОО ВПО «Донецкая государственная музыкальная
академия имени С. С. Прокофьева»,
г. Донецк*

РОЛЬ ДЫХАНИЯ В ВОКАЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ АРТИСТА МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА

Дыхание играет важную роль в вокальном процессе и является началом пения. От того, как будет дышать учащийся, насколько он может использовать дыхание в процессе пения, зависит качество исполнения. Например, чтобы спеть высокие звуки ярко, твёрдо или построить длинную музыкальную фразу, кантилену, стаккато, необходимо наличие воздуха именно в брюшной полости.

Начинать вокальный процесс, в первую очередь, необходимо с постановки правильного дыхания. Для артиста музыкального театра правильное дыхание особенно важно, т. к. в процессе исполнения вокальной партии приходится много двигаться. Несмотря на то, что существует три типа дыхания (брюшное, грудное и смешанное), на наш взгляд, для эстрадного вокала наиболее подходит брюшное дыхание. Также этот вид дыхания очень полезен для здоровья. При использовании брюшного дыхания вдыхаем и одновременно расслабляем и втягиваем грудь. Это заставляет диафрагму опускаться. Опускаясь, она надавливает на органы, находящиеся под ней, особенно на надпочечные железы, которые расположены на самой верхушке почек и выемки их вниз. Это обеспечивает дополнительное место для нижней части лёгких, чтобы они могли наполниться воздухом. Также

в процессе пения можно пользоваться смешанным дыханием, но начать обучение, по нашему мнению, следует именно с освоения брюшного дыхания.

В процессе пения необходимо постоянно возвращаться к вопросу о правильном дыхании, следить за обучающимся, правильно ли он берёт дыхание, получается ли правильно им пользоваться. На начальном этапе обучения предложить ему сделать вдох-выдох, посмотреть, каким образом это выполняется, затем рассказать о типах дыхания, объяснить, как правильно дышать, чтобы вокальный процесс шёл наиболее результативно. Указать на ошибки при дыхании.

За редким исключением человек пользуется грудным дыханием, при котором плечи поднимаются вверх, вместе с грудной клеткой. Следует сконцентрировать внимание на том, чтобы в практических упражнениях студент усвоил разные типы дыхания. Также это всё можно визуально продемонстрировать самому педагогу. Для этого педагог становится в профиль к обучающемуся так, чтобы было хорошо видно, что происходит с брюшной полостью, и начать дышать, обращая внимание на то, что происходит с животом при вдохе и выдохе.

Существует большое количество специальных упражнений для овладения брюшным дыханием. Среди них упражнение «Свечка». Делаем вдох, воздух задерживаем в брюшной полости и медленно его выдыхаем через губы «трубочкой». Предлагаем ученику представить себе зажжённую свечу, на которую мы дуем медленно, аккуратно, ровно, чтобы её не погасить. Упражнение «Греем руки»: в процессе его выполнения нужно поднести руки ко рту, примерно на 8-10 см, сделать вдох, задержать дыхание, затем резко 3-5 раз выдохнуть на руки, «погреть» их. При этом пресс (брюшная полость) должен быть напряжён, а последний выдох наиболее интенсивным.

На протяжении первого года обучения, каждое занятие нужно начинать именно с упражнений для дыхания, чтобы со временем студент уже инстинктивно пользовался брюшным дыханием не только во время пения,

а и в повседневной жизни. Процесс обучения и отработки правильного дыхания непростой и кропотливый. Поэтому необходимо на каждом занятии следить за дыханием студента при выполнении им вокальных, артикуляционных, метроритмических упражнений, а также при исполнении песенного материала. Предлагать повторить упражнения для правильного дыхания, если в процессе занятия студент вновь переходит на привычное ему грудное дыхание.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что освоение разных типов дыхания имеет важное значение в вокальной подготовке будущего артиста музыкального театра. Постоянные упражнения на дыхание, выполняемые студентом самостоятельно или под руководством педагога, будут способствовать совершенствованию вокальной техники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дюпре, Ж. Л. Искусство пения / Ж. Л. Дюпре. – СПб. : Планета музыки, 2014. – 288 с.
2. Квернадзе, Е. Б. Базовое вокальное дыхание / Е. Б. Квернадзе – СПб. : СКИФИЯ, 2017. – 160 с.
3. Щетинин, М. Н. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой / М. Н. Щетинин. – М. : АСТ, 2015. – 160 с.

УДК 37.01

*Н. В. Корниенко,
и. о. директора ГПОУ «Донецкий художественный колледж»,
г. Донецк*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В последнее время актуализировалось изучение проблемы взаимосвязи культуры и образования. Значимость приобретает способность человека к формированию внутреннего мира на основе ориентации на ценности,

правила культуры, её теории; на осуществление осознанного выбора. Многими исследователями в области как культурологии, так и современной педагогики образование рассматривается как целостность, которой присущи культуuroобразующие функции. Такое видение предполагает «понимание образования как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все составляющие которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку – его развитию, самоопределению, самореализации» [2].

Таким образом, ориентация на индивидуально-личностное становление человека как субъекта культуры в образовательном процессе возможна и при условии активного использования культурных практик.

Основной целью использования культурных практик в образовательном процессе является создание условий для самовыражения, саморазвития и самоопределения обучающихся (студентов). Рассмотрим некоторые из них.

Популярный вид используемых культурных практик в процессе обучения – визуальное чтение: просмотр научно-популярных фильмов, фильмов-реконструкций, фильмов-жизнеописаний художников, композиторов, истории отдельных произведений искусств. Преимущество визуального чтения – это зрительное восприятие, что является определяющим в подготовке специалистов по художественному оформлению.

Такой вид культурных практик, как творческий Проект, требует от студентов не только умения ориентироваться в объёме информации по предмету, но развивает умение синтезировать художественную информацию и придавать конечному продукту проекта художественную форму, адекватную смыслу изучаемого предмета. Работа над проектами стимулирует творческую, познавательную деятельность, содействует проявлению их творческих способностей, воображения обучающихся, делает изучаемый материал личностно значимым.

Важным аспектом при реализации основной цели использования культурных практик в образовательном процессе является также подбор эффективных и инновационных форм культурных практик. Такие формы, в целом, помогают стимулировать творческую активность обучающихся, приобщать их к ценностям мировой художественной культуры, делают учебный процесс более увлекательным, позволяют повысить качество учебного материала и усилить образовательные эффекты, дают преподавателю дополнительные возможности для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

В эпоху развития глобальной сети интернет все большее значение и популярность приобретают виды учебных занятий, связанных с возможностью использования объемного информационного блока, разнообразного богатого визуального ряда. Поэтому отдельно следует рассмотреть такой вид культурных практик, как виртуальная экскурсия.

На сегодняшний день актуальным является использование культурных практик как средства профилактики экстремизма и терроризма в молодёжной среде. Такими средствами должны быть разнообразные, основанные на свободном выборе виды интересной, значимой для студента деятельности (познавательной, коммуникативной, культурно-досуговой, художественно-издательской, проектной и др.), участие в которой обеспечивает самореализацию, самоопределение, развитие обучающихся. При этом содержание культурных практик должно быть нацелено на формирование ценностных ориентаций обучающихся, отбираться с опорой на лучшие национально-культурные традиции, образцы отечественной и мировой культуры, особенно с учётом интересов, периода включения их в решение сложных проблем самоопределения.

Таким образом, использование в образовательном процессе различных видов культурных практик, способствует развитию целостной творческой личности обучающихся, приобщению их к культурным традициям и новациям, самосовершенствованию и самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Т. Б. Социокультурные практики в современном образовательном процессе [Электронный ресурс] / Т. Б. Алексеева. – Режим доступа: www.kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013, свободный. – Загл. с экрана.
2. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированный подход в теории и практике работы с детьми-мигрантами [Электронный ресурс] / Е. В. Бондаревская. – Режим доступа : http://rspu.edu.ru/pageloder.php?name=/structur/publishing_centre/collections_of_works/conf5/bondarevskaja&print_friendly=1, свободный. – Загл. с экрана.
3. Большаков, В. П. Культурные практики в процессах становления культуры / В. П. Большаков // 18 Вестник СПбГУКИ. – № 2 (27) июнь, 2016.
4. Щербакова, Е. В. Современные культурные практики: образовательный и развивающий концепт музейного пространства / Е. В. Щербакова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014.– № 3. – С.31–36.

УДК 792.2

*Т. Ф. Юрченко,
преподаватель-методист ЦК «Режиссёрских дисциплин»
ГПОУ «Донецкий колледж культуры и искусств»,
г. Донецк*

РОЛЬ СИСТЕМЫ К. С. СТАНИСЛАВСКОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ РЕЖИССЁРА-РУКОВОДИТЕЛЯ ЛЮБИТЕЛЬСКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Режиссура, как самостоятельная профессия, существует уже более 150 лет. Её значение в театральном искусстве постоянно возрастает равно, как и потребность в высококвалифицированных специалистах. Бытует такое мнение, что режиссёром нужно родиться и учиться режиссуре не

обязательно, для этого нужен только талант. Но верно ли такое суждение? Отнюдь, в творческой профессии, как и в любой другой, необходимо владение основами своего профессионального искусства. Идеальный вариант, когда талант соединяется с мастерством.

В приобретении профессии режиссёра очень многое зависит от педагога, его опыта, его умения раскрыть творческую природу студента и воздействовать на неё, создать творческую атмосферу занятия и в итоге добиться последовательности в обучении. Работая уже более 40 лет преподавателем режиссуры в Донецком колледже культуры и искусств, я много лет принимаю участие в подготовке руководителей любительских театральных коллективов. Искусство театра требует от преподавателей и студентов стремления к совершенству. А совершенства можно достичь, только опираясь на систему, и самой лучшей в подготовке высокопрофессионального режиссёра является, на наш взгляд, система К. С. Станиславского.

Безграмотность в театральном искусстве недопустима. «Так же как и всякая другая подлинная наука, система Станиславского – не изобретена, не выдумана, не сочинена, а открыта в живой практике актёрского творчества». [1] Учение Станиславского – это его взгляды на методы работы над пьесой и ролью, на воспитание актёров по данной системе, на развитие театрального искусства в рамках театральной этики. Станиславский не считал свою систему завершённой. Он считал её руководством к действию, а не догмой. Станиславский писал: «Система не поваренная книга... Нет. Система не справочник, а целая культура, на которой надо расти и воспитываться долгие годы» [3, с. 309-310].

Основная задача системы – пробудить фантазию, воображение, подсознание творца и его органическую природу. И поэтому программа обучения режиссёрскому искусству в колледже культуры и искусств строится последовательно и поэтапно, по принципу от простого к сложному. В программе используются различные формы обучения, взаимосвязь теории

и практических занятий, сочетание групповых и индивидуальных занятий. Обучение режиссёров-руководителей театрального коллектива ведётся параллельно с обучением актёрскому мастерству, чтобы студенты имели возможность в учебной группе получить навык работы с исполнителем.

Параллельно с практическим освоением элементов психофизической техники актёра, которая заключается не только в работе над тренингами и упражнениями, но и в работе над этюдами (одиночными, парными, групповыми в условиях оправданного молчания), на предмете «Режиссура» проводится работа по развитию режиссёрских способностей на материале художественных произведений (басен, стихотворений, картин, музыкальных произведений). На начальной стадии берутся этюды на знакомые студентам жизненные ситуации. Их выполнение развивает у студентов зрелищное мышление, помогает уйти от иллюстративности. Затем работа строится на анализе и постановке отрывков из многоактных и одноактных пьес различных жанров.

Основой обучения режиссуре является метод действенного анализа пьесы и роли, и метод физических действий, разработанный и воплощённый в театральную жизнь К. С. Станиславским. В чём же суть данного метода? Г. А. Товстоногов утверждает: «Метод действенного анализа представляется мне самым совершенным на сегодняшний день приёмом работы с актёром» [5]. Новый метод, предложенный Станиславским, открывает новые возможности для литературного анализа и анализа действием. Ведущая роль в методе отводится событию.

Программа подготовки руководителей любительского театрального коллектива основывается на практическом применении метода действенного анализа пьесы и роли, а также включает самостоятельную работу студентов, во время которой студенты ведут дневники наблюдений, анализируя в них увиденные спектакли, интересные жизненные ситуации, посещения музеев, выставок и различных мероприятий. В программу обучения включены и дисциплины, связанные с изучением техники сцены, светового и звукового

оформления, сценической речи, сценического движения, методики работы с творческим коллективом и методики преподавания творческих дисциплин по системе Станиславского. Мастер, который готовит будущих руководителей, ставит перед собой задачу научить студента раскрыть автора через искусство актёра. Важно отметить, что методом действенного анализа можно осуществлять работу в любом сценическом жанре. Главным в творчестве руководителя коллектива является умение создавать целостный спектакль на основе театральной этики К. С. Станиславского.

Театральная этика не терпит недисциплинированности, пренебрежительного отношения к изучению основ мастерства «Железная дисциплина. Она необходима при всяком коллективном творчестве», – предупреждал Станиславский. [4, с. 360] Не следует жалеть времени и сил на создание творческой атмосферы. Известный своими неординарными работами режиссёр Е. Б. Вахтангов предупреждал педагогов, обучающих театральному искусству, о том, что надо не просто обучать мастерству, а обучая, воспитывать. Обучение в колледже даёт возможность самостоятельно осуществлять поиск, экспериментировать в творческом процессе и применять не механический, а творческий подход к работе по методикам, разработанным К. С. Станиславским.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ершов, П. М. Технология актёрского искусства, / П. М. Ершов – М. : ВТО, 1959.
2. Кнебель, М. О. Поэзия педагогики, / М. О. Кнебель – М.: ВТО, 1964. – 267 с.
3. Станиславский, К. С. Собр. соч., Т. 3. / К. С. Станиславский – М. : Искусство, 1955. – С. 309–310.
4. Станиславский, К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. / К. С. Станиславский – М. : Искусство, 1953. – 360 с.
5. Товстоногов, Г. А. О профессии режиссёра. / Г. А. Товстоногов – М. : Искусство. – 258 с.

*В. В. Климец,
студент магистратуры кафедры театрального
искусства, профиль – «Театральное искусство»
ГОУК «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского»,
г. Луганск*

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ
СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА**

Патриотическое воспитание в настоящее время приобретает архиважное значение. Воспитать патриотов сегодня – это значит обеспечить будущее завтра. В советский период на государственном уровне патриотической работе с молодёжью уделялось очень большое значение. Забвение этой работы привело к перекосам в общественной и государственной жизни. Формирование патриотических чувств во многом зависит от развития эмоциональной сферы гражданина страны. Таким образом, выросла необходимость совершенствования процесса патриотического воспитания подрастающего поколения и общества в целом, в общеобразовательных и культурно-досуговых учреждениях.

Изучение теоретических исследований с целью определения понятия патриотизма, а также подходов в воспитании патриотизма выявили, что развитие данной проблемы имело разносторонний характер: патриотизм в разное историческое время и периоды менял свою трактовку и значимость. Преобладали следующие подходы: патриотизм как моральный принцип, как социальное чувство, верность определённому государственному строю, как нравственная категория в воспитании личности, как норма поведения и гражданский долг. Таким образом, определённые социально-политические условия влияли на сущностное понимание патриотизма, методику и подходы его воспитания.

Установлены специфические особенности средств зрелищ, которые позволяют влиять на эмоционально-ценностный и поведенческо-деятельностный компоненты структуры личности: содержание, оценка факта, сопереживание, сценическое переживание, психофизическое действие.

Традиционно, культурно-досуговой деятельностью является «совокупность процессов и явлений духовно-практической деятельности по созданию, распространению, освоению произведений искусства или материальных предметов, обладающих эстетической ценностью» [11]. Поэтому необходимо уделять большое внимание патриотическому воспитанию в вопросе формирования ценностного отношения к родному краю у общества средствами культурно-массовых мероприятий, театральных зрелищ, спектаклей.

Художественная культура, в частности театральное искусство, рассматривается, с одной стороны, как «способность людей создавать художественные ценности и воспринимать их в этом качестве, то есть развитие и реализация художественных способностей человека». С другой стороны, феномен художественной культуры и искусства, определяется как «процесс создания таких ценностей (художественное творчество), творение искусственных эстетических и художественно значимых форм и смыслов». С третьей точки зрения, художественная культура и искусство «выявляется в функционировании художественных ценностей, которое приводит к облагораживанию, одухотворению людей взаимодействующими с ними» [3]. В зрелищном искусстве показ спектаклей не только мировых, но и отечественных драматургов, писателей культурно-досуговая деятельность является для подрастающего поколения средством познания окружающего мира, формирования и развития поведенческих норм и творческих способностей.

Культурно-досуговая деятельность является особой сферой духовной и материальной культуры народа. Культурно-досуговые учреждения сохраняют духовные ценности народа, являются хранителем и носителем

традиций. Традиционность художественной культуры является способом передачи от поколения к поколению идеалов, запечатлённых в образах народного искусства, через его произведения. Приобщение к художественной культуре и искусству подрастающего поколения является эффективным средством формирования ценностного отношения к родному краю, патриотического и духовно-нравственного воспитания.

Вопросы патриотического воспитания напрямую отражаются в деятельности культурно-досуговых учреждений. Во-первых, в поведенческом аспекте людей, причём, не только в пределах проводимого мероприятия. Во-вторых, формируются патриотические знания, эмоционально-ценностное отношение к памятным датам и событиям.

Идея зрелища будет донесена до каждого человека, если она раскрывается на доступном художественном материале, с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей. Это достигается, прежде всего, тщательным подбором репертуара. При этом учитывается уже имеющийся в культурно-досуговых учреждениях репертуар. В этом аспекте роль режиссёра является самой ответственной в формировании ценностного отношения к родному краю своих соотечественников. Она заключается, в первую очередь, в ответственном и скрупулёзном подходе к теме, выбранной для популяризации, остроты и значимости на сегодняшний день проблематики выбранной темы; в ответственном подходе к художественной обработке литературного материала. И как залог успеха поставленной задачи интересный и увлекательный сценарий с использованием всех современных средств выразительности театрализованной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дадамян, Г. Г. Социально-экономические проблемы театрального искусства [Текст] / Г. Г. Дадамян. – М. : ВТО, 1982. – 152 с.
2. Театр и дети. Дискуссия [Текст] // Театр. – 1987. – №2. – С. 95–136.

3. Театр и зритель. Опыт и перспективы социологического исследования театра. Научно-практическая конференция. Краткое содержание сообщений [Текст]. – М. : ВТО, 1974. – 142 с.
4. Каган, М. С. Художественная культура как подсистема [Текст] / М. С. Каган // Основы художественной культуры. – СПб. : Лань, 2001. – С. 31–95.
5. Малинкин, А. Н. Понятие патриотизма: эссе по социологии знания / А. Н. Малинкин // Социологический журнал. – 1997. – №4 – С. 116–156.
6. Марчук, Е. Г. Педагогические условия формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе / Е. Г. Марчук // Вектор науки ТГУ, 2011. – № 4. – С. 175–177.
7. Мрюков, В. Ю. Патриотизм: к определению понятия / В. Ю. Мрюков // Воспитание школьников. – 2007. – №5. – С. 2–8.
8. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. Человек в мире художественной культуры. Приобщение к искусству: процесс и управление [Текст]. – М. : Наука, 1982. – 335 с.
10. «Может ли история быть объективной?» – Международная научная конференция на истфаке МГУ [Электронный ресурс] / Материалы конференции – 2012. – 10 июля. – Режим доступа: <http://historystudies.org/2012/07/mozhet-li-istoriya-byt-obektivnojmezhdunarodna-ya-nauchnaya-konferenciya-na-istfake-mgu/>, свободный. – Загл. с экрана.
11. Белковский, С. В. Использование исторических материалов в современной газетной публицистике [Электронный ресурс] / С. В. Белковский // Электронный научный журнал «Медиаскоп». – Вып. № 2. – 2013. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/node/1368>, свободный. – Загл. с экрана.

12. Понятие патриотизма в современном мире [Электронный ресурс] / Обозник. – 2018. – 12 сентября. – Режим доступа: <http://www.oboznik.ru/?p=45407>, свободный. – Загл. с экрана.

УДК 337.7

*Е. В. Деллалова,
преподаватель-методист
ГПОУ «Донецкий художественный колледж»,
г. Донецк*

**ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
СТРАТЕГИИ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ
У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Технология развития стратегии визуального восприятия в преподавании дисциплин профессионального цикла в Донецком художественном колледже позволяет решить ряд задач, поставленных государственным образовательным стандартом 54.02.01 «Дизайн» и 54.02.05 «Живопись» в процессе подготовки художника, дизайнера, преподавателя: обеспечить развитие личностных (общих) и профессиональных компетенций обучающихся.

В основе технологии развития визуального восприятия лежит теория когнитивных процессов, происходящих в сознании человека, и выделенная на её основе этапность в развитии личности. На основе классических трудов Ж. Пиаже [8] и Л.С. Выготского [1] – основателей теории развития в психологии – была разработана модель (технология) развития, ставшая, в свою очередь, базовой для разработки стратегий визуального восприятия при выполнении практических заданий по рисунку, живописи, истории искусств (стилистический анализ произведений изобразительного искусства).

Как известно, Ж. Пиаже ставил перед собой цель изучения механизмов познавательной деятельности личности, характера мышления и речи, особенности логики и мировоззрения. Общую картину развития Пиаже

дополнил изучением эмоциональных процессов, памяти, воображения, восприятия. Согласно концепции Ж. Пиаже, обучение подчинено законам развития.

Идеи Л. С. Выготского были созвучны исследованиям Ж. Пиаже. Выготский обосновал концепцию активности учебно-воспитательного процесса, в котором активны и ученик, и учитель, а также социальная среда. Выготский разработал понятие «зона ближайшего развития», что является следствием становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними процессами развития личности.

Освоение стратегий визуального мышления – это основа для саморазвития студентов, которая позволяет им не только овладеть такими важными личностными компетенциями, как умение работать в коллективе, ставить цели и самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, но и находить новые решения для творческих задач, использовать практический опыт в преподавательской деятельности.

Занятия со студентами по развитию визуального восприятия дают возможность дополнить методы классического обучения академическому рисунку, живописи, истории искусств.

Во время работы при выполнении заданий по рисунку и живописи студенты проходят ряд этапов изучения природы, вступая в коммуникацию с окружающими предметами, явлениями, произведениями изобразительного искусства. Первый этап – «зритель». Студент видит только конкретное и очевидное (натурную постановку): восприятие предельно поверхностное, интуитивное. Второй этап – «анализ и практика»: студент углубляет уровни и расширяет границы восприятия. На этом этапе студенты выполняют практические упражнения по изучению природы (изучение композиции, формы предметов, конструкции, цвето-фактурный анализ, изучение пространственных и свето-теневых характеристик природы). Предметы

и явления окружающей действительности рассматриваются как символ личного опыта, апеллирует к внутреннему миру студента, выступая в качестве образа, вызывающего личные ассоциации, переживания, воспоминания. Третий этап – «обобщение»: студент способен анализировать окружающие предметы, явления, произведения искусства одновременно с субъективной и объективной точек зрения. Изученные натурные характеристики студенты применяют для выполнения основного задания.

Технология развития визуального восприятия формулирует свои требования к преподавателю. Прежде всего, это человек, деятельность которого направлена на обеспечение осмысленного обучения, оказание помощи, обеспечение психологического настроя, стимулирование желания учиться, предоставление выбора и свободы действий в решении учебных задач. Фасилитативная функция педагога выражается в направленности на сотрудничество, помощь; является условием, средством, формой и, наконец, результатом оптимальной реализации всех функций воздействия педагога как системы управления познавательной деятельностью обучающихся.

Конечной целью развития визуального мышления является способность видеть смысловую ткань зрительного образа природы, произведения изобразительного искусства. Этот образ включает организованную живописную поверхность, сочетание скульптурных форм, настроение в ритме цветовых пятен или линий, смысл построения пространства на двухмерной плоскости, значение взаимодействия света и тени, фактуры. [2, с. 66-67].

Использование технологии развития визуального восприятия позволяет активизировать деятельность обучающихся, создавая дополнительные возможности для внутреннего и профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, И. П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения / И. П. Иванова. – Ставрополь, 2002.

2. Ковалёв, А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалёв. – М., Просвещение, 1969. – 391 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / А. Г. Рубинштейн // Вопросы психологии, 1960. – №3.
4. Ростовцев, Н. Н. Академический рисунок / Н. Н. Ростовцев. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1984. – 56 с.
5. Иванова, И. П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения / И.П. Иванова. – Ставрополь, 2002.
6. Ковалёв, А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалёв. – М., Просвещение, 1969. – 391 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / А. Г. Рубинштейн // Вопросы психологии, 1960. – №3.

УДК 372.874

О. В. Волошина,
*преподаватель ГПОУ «Донецкий
художественный колледж»,
г. Донецк*

**ЗНАЧЕНИЕ ПЛЕНЭРА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ
И ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДОНЕЦКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА)**

В современной теории и практике художественного образования исключительная роль пленэра не вызывает сомнений. Работа на пленэре формирует живописные навыки и профессиональные качества студента [3, с. 176]. Важной частью профессиональной подготовки и творческой деятельности художника являются занятия живописью с натуры на открытом воздухе – пленэр (франц. *plein air* — «полный, открытый воздух»). В процессе работы в памяти накапливается существенный запас впечатлений от натуры, который затем проявляется в творческой практике, как опыт

зрительного восприятия [2, с. 13]. Кроме того, именно занятия пленэрной живописью формируют целостное художественно-эстетическое восприятие действительности и мировоззрение художника [3, с. 175-176].

Содержание пленэрной практики носит комплексный междисциплинарный характер. Рабочие программы разрабатываются творческими группами, в составе которых преподаватели различных профессиональных художественных дисциплин. Работа студентов на пленэрной практике охватывает три блока заданий – рисунок, живопись и композицию. Содержание программ пленэрной практики дифференцировано для каждой специальности по видам и отраслям. Специфика профессиональной подготовки отражена, прежде всего, в итоговых работах. Карандашные наброски с натуры являются важным условием формирования профессионального «видения» художника [1, с. 69].

Пленэр – не только школа изобразительного мастерства, но и пространство профессиональной коммуникации и интеграции. Участие студентов и преподавателей Донецкого художественного колледжа в международных пленэрах стало уникальной возможностью общения с молодыми и опытными живописцами из других стран, позволило познакомиться с методическими наработками и традициями признанных центров художественного образования. В 2017-2019 годах творческие группы из преподавателей и студентов Колледжа при содействии Министерства культуры Донецкой Народной Республики и Русского центра приняли участие в Пятом академическом пленэре среди студентов художественных училищ «На родине И. Н. Крамского» (г. Воронеж, РФ), XII, XIII и XIV Международных пленэрах творческой школы для одарённых детей «Мастер-класс» (г. Железнодорожск Курской области, РФ).

Участники пленэров из разных городов России и Белоруссии постоянно обменивались опытом работы. Важной частью пленэра стали регулярные просмотры и коллективные обсуждения выполненных за день этюдов и зарисовок. Итогами пленэров становились выставки творческих работ, выполненных участниками.

Участие в международных пленэрах в Российской Федерации стало мощным импульсом для профессионального роста студентов.

Опыт российских коллег по организации пленэров активно применяется педагогами Донецкого художественного колледжа. Образовательное учреждение – соорганизатор пленэров, проводившихся Министерством культуры Донецкой Народной Республики в рамках Гуманитарной программы по воссоединению народа Донбасса. Конкурс молодых художников «Палитра Меотиды» проводился в июле – сентябре 2017 года. В июле 2019 года был организован и проведён Пленэр – творческая смена молодых художников «Заповедные места Донбасса». Победители отборочных туров выезжали на пленэры в ландшафтные парки «Меотида» (2017 г.) и «Зуевский» (2019 г.). Среди участников выездных пленэров учащиеся изостудий, абитуриенты, студенты и выпускники Донецкого художественного колледжа, педагоги образовательных учреждений дополнительного, среднего и высшего профессионального художественного образования, живописцы, члены Союза художников Донецкой Народной Республики и художники-любители. Такой состав наглядно воплощал принцип непрерывности художественного образования, способствовал интенсивному обмену опытом между участниками, создавал возможности для творческого роста, атмосферу взаимообучения и сотрудничества.

Таким образом, культура пленэрной живописи в Донецком художественном колледже сохраняется и развивается на нескольких уровнях. Это прохождение студентами пленэрной практики, участие педагогов и студентов в выездных пленэрах, организованных образовательными учреждениями Российской Федерации, организация Колледжем пленэров для молодых художников Донецкой Народной Республики и участников Гуманитарной программы по воссоединению народа Донбасса, а также проведение мероприятий, мотивирующих студентов к занятиям пленэрной живописью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амелина, И. В. Роль пленэра в процессе обучения студентов / Амелина И. В. // Поволжский педагогический вестник, 2014. – №3 (4). – С. 66-69.
2. Базанова, М. Д. Пленэр. / М. Д. Базанова – М. : Изобразительное искусство, 1994. – 158 с.
3. Зубрилин, К. М., Руднев, И. Ю. Роль пленэра в системе художественного образования / К. М. Зубрилин, И. Ю. Руднев // Наука и школа, 2016. – №6. – с.175 – 180.

УДК 377.5: 377.1

*В. В. Горбунова,
преподаватель ГПОУ «Донецкий
художественный колледж»,
г. Донецк*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО КАК ЗАЛОГ УСПЕХА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

Предлагается рассмотреть требования и условия, необходимые для приобретения профессионализма и педагогического мастерства студентами ГПОУ «Донецкий художественный колледж». Формирование у студентов навыков в области учебной, практической и самостоятельной работы. Содействие развитию и углублению профессиональных научных и практических интересов студентов. Формирование профессионально значимых качеств, знаний, умений и навыков будущих специалистов. Создание условий для гармоничного творческого развития личности студента.

Целью преподавания ПМ.02 Педагогическая деятельность (МДК.02.02) является формирование художественной культуры учащихся как неотъемлемой части культуры духовной и материальной. Конечно, научить

рисовать каждого нелегко. Но всё дело в том, что нам необходимо не просто воспитывать студента-художника, а вызвать у него интерес и любовь к искусству, научить его с помощью изобразительных средств видеть, чувствовать, понимать красоту окружающего мира, развить художественный вкус – формировать всесторонне развитую личность, воспитать человека-творца с развитой индивидуальностью, широкими духовными интересами и запросами, который способен понимать общечеловеческие ценности.

Непосредственная связь и непрерывность обучения в системе школа-школа художественная, разработанная Программой основного общего образования Изобразительного искусства 5-8 классов, рекомендованной и утверждённой Министерством образования и науки Донецкой Народной Республики (приказ № 408 от 18.08.2015 г.), расширяет возможности студентов в практической деятельности и готовит к прохождению педагогической практики.

В процессе обучения должны решаться следующие ведущие задачи профессионального модуля:

- организация и систематическое развитие художественно-творческой деятельности учащихся;
- развитие художественных способностей учащихся, их воображения, пространственных представлений, творческой активности;
- повышение уровня художественной образованности учащихся – расширение круга знаний об искусстве, умений и навыков изобразительной деятельности, развитие художественно-образного восприятия.

Успех преподавательской деятельности учителя зависит не только от его умения объяснить учащимся и наглядно показать основные принципы отображения в рисунке реальных объектов, но и во многом тем, насколько методически правильно учитель изобразительного искусства распределит программный материал по учебным четвертям и поурочно внутри каждой четверти. Так как принцип наглядности в изобразительной деятельности

является ведущим, соответственно, в решении многих задач важную роль играет профессиональное умение составлять иллюстративно-тематический календарный план.

Педагогический опыт и мастерство позволяет решить целый ряд задач, которые трудно реализовать в рамках традиционных подходов, а именно:

- повышение мотивации учебной деятельности за счёт нестандартной формы урока (это необычно, значит интересно);
- рассмотрение понятий, которые используются в разных предметных областях;
- организация целенаправленной работы с мыслительными операциями: сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез и т. д.;
- показ межпредметных связей и их применение при решении разнообразных задач.

Искусство формирует, совершенствует проявившуюся в нём универсальную человеческую способность, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере социальной деятельности: в науке, политике, в быту, труде. Выпускники колледжа выбрали специальность, связанную с искусством, накопили необходимый объём знаний, умений и навыков, чтобы стать поистине культурными, духовно-нравственными личностями.

Искусство отражает все формы социальной деятельности, и потому сфера его воздействия на жизнь человека безгранична.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехин, А. Д. Когда начинается художник: Кн. для учащихся / А. Д. Алехин – М. : Просвещение, 1993.
2. Волков, Н. Н. Восприятие предмета и рисунка / Н. Н. Волков – М. : Изд. АПН РСФСР. – 1950.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя / Л. С. Выготский – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1990.

4. Костерин, Н. П. Учебное рисование. Учеб. Пособие / Н. П. Костерин – М. : Просвещение, 1984. – 240с.
5. Кузин, В. С. Психология: Учебник / В. С. Кузин – 3-е изд. перераб. и доп. – М., 1997.

УДК 378

***Т. В. Возная,**
преподаватель ЦК «Социально-культурная
деятельность»
ГПОУ «Донецкий колледж культуры
и искусств»,
г. Донецк*

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ**

Нужно любить то, что делаешь,
тогда труд возвышается до творчества.

М. Горький

Художественное творчество – одно из величайших достижений человеческой истории. Разнообразные произведения, созданные человеком, рассказывают о культуре как определённых стран или народов, так и определённых регионов. В Античном мире – колыбели цивилизации – художественное творчество было высшей ступенью развития личности. Людей, творивших и создававших различные произведения искусства, чествовали не меньше правителей, поэтому художественные произведения того времени и сейчас не потеряли своей значимости для мирового искусства.

Художественное творчество является одним из ведущих факторов в становлении и развитии творческой личности. Только всесторонне развитая личность способна на свершения и открытия, на создание нового и развитие

старого. В связи с этим важной задачей преподавателя современного учебного заведения является стимулирование студентов к творческой деятельности, развитие гибкости и оригинальности их мыслительной деятельности, поскольку формирование личности происходит, прежде всего, в стенах образовательного учреждения.

Одним из важнейших факторов творческого развития студентов является создание среды, способствующей формированию их творческих способностей, а также определённого круга мастеров-творцов, знакомство с произведениями которых должно побуждать к художественному творчеству. Решать эту задачу педагог, естественно, должен, опираясь на современные инновационные педагогические технологии, основанные на тех или иных формах и методах обучения.

Понятие «*инновация*» в отечественной и зарубежной литературе определяется по-разному в зависимости от различных методологических подходов, среди которых можно выделить следующие:

- инновация рассматривается как результат творческого процесса;
- инновация представляется как процесс внедрения новшеств.

В настоящий момент в образовании применяют самые различные педагогические инновации. Это зависит, прежде всего, от традиций и статуса учреждения. Тем не менее, можно выделить следующие наиболее распространённые инновационные педагогические технологии: ролевые, деловые и имитационные игры; пресс-конференции; мозговые штурмы; ассоциации; уроки-презентации; уроки-экскурсии; творческие портфолио; технологии проектов; арт-технологии и тому подобное [2].

Работая в творческом учебном заведении, мы в нашей педагогической практике наиболее часто используем метод творческих проектов, которые ещё называют арт-проектами или арт-технологиями в связи с тем, что воспитание, образование, развитие личности в них осуществляются средствами искусства как классического, так и народного, наряду с содержанием изучаемой учебной дисциплины. Методы проектной

технологии обучения, или же арт-технологии, акцентируют внимание на индивидуальной самостоятельной деятельности студентов и способствуют развитию у них творческой активности. Самостоятельная деятельность способствует учебной мотивации, гарантирует переход с уровня воспроизводства материала (репродуктивный подход) к творческому обучению, поскольку главная идея арт-технологий заключается в использовании различных видов искусства в образовательном процессе с целью развития художественного творчества обучающихся.

Большую роль для развития художественного творчества студентов, творческой атмосферы, на наш взгляд, имеют ассоциативные арт-проекты, раскрывающие художественную деятельность выдающихся мастеров культуры и искусства. В нашей педагогической практике они стали уже традиционными. Приведём один из таких примеров. В 2019 году к 220-летнему юбилею А.С. Пушкина в нашем колледже был реализован арт-проект «И чувства добрые я лирой пробуждал». В его основу легла презентация статьи студентки четвёртого курса театрального отделения Анны Новиковой – «Наедине», опубликованная в февральском номере литературного журнала «Рассвет» (2019). Эта статья послужила началом творческой деятельности всего курса театрального отделения. Результатом стал литературно-музыкальный вечер «Наедине с поэтом», где гармонично соединились гениальные пушкинские поэтические строки и литературный монолог автора, в котором она ведёт откровенный разговор с поэтом с позиций сегодняшнего времени, щедро иллюстрированный видео и музыкальным материалом, созданным по ассоциации с произведениями А. С. Пушкина.

Хотелось также отметить ещё одну творческую ассоциацию, воссозданную нашими студентами на открытии выставки работ донецких художников, посвящённых Н.В. Гоголю в Донецком художественном музее. В театрализованном представлении, подготовленном студентами нашего

колледжа под руководством преподавателей, великий писатель в окружении современников как будто сошёл с полотен, повествуя участникам выставки о судьбе своих рукописей.

Умение пользоваться инновационными методами в образовательном процессе, а также стимулирование развития творческой деятельности студентов – показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития обучающихся. Недаром эти технологии относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно развивающимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инновационные технологии в работе классных руководителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/innovacionnie-tehnologii-v-rabote-klassnih-rukovoditeley-634459.html>, свободный. – Загл. с экрана.
2. Применение инновационных технологий в воспитательной работе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2015/11/12/primenenie-innovatsionnyh-tehnologiy-v>, свободный. – Загл. с экрана.

УДК 784

*В. В. Стариченко,
студентка кафедры музыкального
педагогического образования
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк*

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОКАХ И СТАНОВЛЕНИИ ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Пение – психофизиологический процесс, связанный как с различными эмоциональными состояниями, так и со значительными изменениями жизненно важных процессов организма. Оно способствует возникновению

эмоциональных всплесков, заряжает жизненной энергией. Несмотря на то, что певческий голос – это общедоступный «музыкальный инструмент», его нужно правильно развивать. Чистые, красивые, тембрально богатые голоса ценились всегда и были предметом всеобщего восхищения. Уже в эпоху Античности пение развивалось по двум направлениям – «народному» и «школьному». «Народное» подразумевало простое, спонтанное исполнение спокойных и непритязательных мелодий. «Школьное» входило в общую систему образования и воспитания, составляя основу гуманитарной части обучения в гимназиях, и не требовало отдельной методической подготовки. Оно носило религиозный характер, проявляясь при исполнении хоровых молитв, под аккомпанемент лиры, кифары или без сопровождения.

Два различных певческих течения «школьное» и «народное» впоследствии оказали друг на друга значительное влияние. Школы отвечали за техническое развитие голоса, а «народное» лежало в плоскости выражения настроений и чувств. В XVI веке с возникновением оперного жанра появилась потребность в профессиональной подготовке вокалистов. Преподаванием пения стали целенаправленно заниматься композиторы, которые сами являлись профессиональными певцами. Педагоги обучали технике дыхания, правильной подаче звука, развивая голос по строго продуманной системе. Так как оперное искусство возникло в Италии, именно итальянские композиторы и певцы стали законодателями передовых на то время вокальных теорий и обозначили основные критерии обучения и развития голоса.

Основателем русской вокальной школы считается М.И. Глинка. Именно в период его творчества окончательно сформировались типичные черты русской национальной школы пения. «Экзерсисы», «Упражнения», «Школа пения», написанные Глинкой, содержат ценнейшие упражнения и советы, в которых ярко отразились его вокально-методические устремления. Сформулированный Глинкой метод постановки голоса получил название «концентрический».

Свою лепту в становление русской вокальной школы внёс А. Е. Варламов, написавший первый методический труд «Полная школа пения», в котором отразил значение дыхания и дикции в работе над интонацией: «Совершенство пения состоит в двух качествах: изяществе и выразительности. Выполнение в пении бывает более или менее совершенно от приятности и звучности голоса, верности слуха, гибкости органа, образованности вкуса и практических упражнений в этом искусстве» [2, с. 16]. Представляют большой интерес работы В.А. Богодурова, научные труды и статьи которого в основном посвящены изучению истории и приёмов вокального мастерства, освещающих методологические особенности различных певческих школ Европы. Большую ценность имели исследования К.М. Мазурина, в которых учёный систематизировал теоретические и практические методологии пения. В работе профессора А. Г. Менабени «Вокально-педагогические знания и умения» выведены принципы и методы вокального обучения, отражены особенности работы с детьми и др.

В первой половине XIX века в крупных городах Российской империи стали появляться первые платные частные музыкальные школы. Во второй половине XIX века по инициативе Н. А. Римского-Корсакова, А. К. Лядова и С. И. Танеева создаются общедоступные музыкальные школы. Среди подобных учебных заведений известность получила Бесплатная музыкальная школа, основанная в 1862 году в Санкт-Петербурге по инициативе М. А. Балакирева и Г. Я. Ломакина. Эти учебные заведения давали начальное музыкальное образование.

В Советский период и до настоящего времени детские музыкальные школы выполняют функцию не только начального звена профессионального музыкального образования, но и обеспечивают общеэстетическое воспитание детей. Н. А. Ветлугина, например, акцентирует внимание на том, что «пение – это музыкальная деятельность, в процессе которой успешно развивается эстетическое отношение к жизни, к музыке, обогащаются

переживания ребёнка, активно формируются музыкально-сенсорные и, особенно, музыкально-слуховые представления звуковысотных отношений» [3, с. 5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Богодуров, В. А. Очерки по истории вокальной педагогики / В. А. Богодуров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Муз-гиз, 1956. – 268 с.
2. Варламов, А. Е. Полная школа пения: Учебное пособие / А. Е. Варламов. – 4-е изд., стер. – СПб. : Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2012. – 120 с.: нот. – (Мир культуры, истории и философии).
3. Ветлугина, Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Л. Н. Комиссарова и др. // Под ред. Н. А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – 270 с.: нот.
4. Глинка, М. И. Упражнения для усовершенствования голоса. Школа пения для сопрано / М. И. Глинка. – 2-е изд., исправ. и доп. – СПб. : Издательство «Лань», 2012. – 72 с.
5. Мазурин, К. М. Методология пения / К. М. Мазурин. – Ч. I. – М. : П. Юргенсон, 1902. – 996 с.
6. Менабени, А. Г. Вокально-педагогические знания и умения / А. Г. Менабени – М.: Прометей, 1995. – 30 с.

Научное издание

МАСТЕР И МАСТЕРСТВО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

**Материалы международной
научно-практической конференции**

Адрес издателя: Государственная образовательная организация
высшего профессионального образования
«Донецкая государственная музыкальная академия имени С. С. Прокофьева»,
ул. Артема, 44, г. Донецк, 83086.
Тел.: (062) 300-32-15. E-mail: donmuzacademy.prokofiev@ mail.ru

Ответственный редактор *Марушкина М. И.*
Редакторы *Макаренко Е. О, Бойко В. В.*
Технический редактор *Гармаш Е. А.*

**Донецк
2019**