Челябинский государственный институт культуры

К 50-летию ЧГИК

КУЛЬТУРА – ИСКУССТВО – ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы XXXIX научно-практической конференции научно-педагогических работников института

Челябинск, 2 февраля 2018 г.

Челябинский государственный институт культуры

К 50-летию ЧГИК

КУЛЬТУРА – ИСКУССТВО – ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы XXXIX научно-практической конференции научно-педагогических работников института

Челябинск, 2 февраля 2018 г.

Челябинск
ЧГИК
2018

УДК 008.001+378
ББК 71.0+74.58
К90

Культура – искусство – образование : материалы XXXIX науч.-практ. конф. науч.-пед. работников ин-та / сост., авт. предисл. С. Б. Синецкий ; Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск : ЧГИК, 2018. – 390 с.
ISBN 978-5-94839-635-4

В сборнике представлены материалы традиционной научно-практической конференции научно-педагогических работников института «Культура – искусство – образование», состоявшейся 2 февраля 2018 г. в Челябинском государственном институте культуры. Содержание материалов посвящено исследованию различных аспектов социокультурных явлений и процессов и адресовано преподавателям, сотрудникам и аспирантам, а также специалистам-практикам, занятым в сфере культуры.

Печатается по решению редакционно-издательского совета

Научное издание

Составитель
Сергей Борисович **Синецкий**,
доктор культурологии, профессор

КУЛЬТУРА – ИСКУССТВО – ОБРАЗОВАНИЕ
Материалы XXXIX научно-практической конференции
научно-педагогических работников института
Челябинск, 2 февраля 2018 г.

В редакции авторов статей

Заказ № 1670. Сдано 19.01.2018. Формат 60×84 1/16.
Подписано в печать 25.01.2018. Объем 22,7 п. л. Тираж 100 экз.

Отпечатано в Челябинском государственном институте культуры. Ризограф
454091, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а

ISBN 978-5-94839-635-4

© Челябинский государственный институт культуры, 2018
© Авторы статей, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ. *С. Б. Синецкий* 12

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЯ, ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДЕЛА, МУЗЕОЛОГИИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Александрова Н. О.
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДЕЛА ЗА РУБЕЖОМ 13

Андреева И. В.
МУЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ: «ЗА»И «ПРОТИВ» ВВЕДЕНИЯ НОВОГО ТЕРМИНА 16

Ермолаева М. В.
НАРУШЕНИЯ НОРМ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ДОКУМЕНТНЫХ ТЕКСТАХ 18

Запекина Н. М.
РАСШИРЯЯ ГРАНИЦЫ: О РЕАЛИЯХ И ТЕНДЕНЦИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ЧГИК 22

Мантурова Н. С.
НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРОВ ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЯ И АРХИВОВЕДЕНИЯ 25

Рубанова Т. Д.
КНИЖНЫЕ КЛУБЫ: ПРОШЛОЕ ИЛИ БУДУЩЕЕ? 28

Санько А. Э.
ЖИТИЙНАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ КНИГОИЗДАНИИ 33

Соболенко Н. П.
СПИСАНИЕ ДОКУМЕНТОВ ИЗ ФОНДА БИБЛИОТЕКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЕГО СОСТАВА 38

Кузнецов А. Б.
ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ЧЕЛЯБИНСКОГО ВУЗА КУЛЬТУРЫ: 15 ЛЕТ ИСТОРИИ..... 45

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Богдан С. В.
ОСНОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА 50

Карпова Т. Ю.
МАРКЕТИНГ ТЕАТРА: ЭЛЕМЕНТЫ КОНЦЕПЦИИ 53

Корниенко Т. В.
ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОРМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КРЕАТИВНОГО ДОСУГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ Г. ЧЕЛЯБИНСКА) 56

Литвак Р. А., Каченя Г. М.
ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЕТСТВА: НАУЧНЫЙ ДИАЛОГ 60

Пирожкова М. А.
СКОРОГОВОРКА КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ 66

Рубцов С. Г.
АКТУАЛЬНОСТЬ КОНЦЕПТА «СОБЫТИЕ» Ж. ДЕЛЁЗА ДЛЯ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ СПЕЦИФИКИ ИВЕНТ-МЕНЕДЖМЕНТА В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ 69

Рябков В. М.
ПРОГНОЗИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ БИОГРАФИКИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 72

Семенова Е. В.
ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: КОНТУР ОСНОВАНИЙ 78

Степанова Т. П.
ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВРЕМЕННОГО КОНТЕКСТА И ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 81

Цукерман В. С.
РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ В СОВЕТСКИЙ И ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОДЫ 85

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕАТРА, КИНО И ТЕЛЕВИДЕНИЯ

Волкогон Ю. С.
РАБОТА В ТВОРЧЕСКИХ СТУДИЯХ 89

Гришанина-Мошкина О. В.
МЕДИАКУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕЖИССЕРА ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ 92

Калужских Е. В.
ДЕЙСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ НАД СЦЕНИЧЕСКИМ ОБРАЗОМ 94

Лазарева Л. Н.
СЕМИОТИЧЕСКОЕ РАЗНОЦВЕТЬЕ ТРАДИЦИОННОГО ПРАЗДНИКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ИЗБЫТОЧНОСТИ, КАК РОСКОШЬ, КАК ГУЛ 98

Левченко М. А.
ПОВСЕДНЕВНАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДЕЖИ В ГУМАНИТАРНЫХ ОБЛАСТЯХ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ 103

Мордасов А. А.
ДИНАМИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО: ПОИСКИ ПРАЗДНИКА 108

Мухин А. Ю.
РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННЫМИ МЕТОДИКАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ 111

Панова С. В.
ЗНАЧЕНИЕ СИМВОЛА В ОСМЫСЛЕНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ И ЕГО ВОЗДЕЙСТВИЕ НА СОЗНАНИЕ ЛЮДЕЙ В ИСКУССТВЕ КИНО 114

Петрова А. П.
ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ПРОДЮСЕР ТЕЛЕ- И РАДИОПРОГРАММ» 119

Сиваш Д. С.
ПОДГОТОВКА И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПРЕДМЕТУ «КИНООПЕРАТОРСКОЕ МАСТЕРСТВО» 123

Склярова В. С.
КАТЕГОРИИ ЗРЕЛИЩА И ЗРЕЛИЩНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ 126

Солдаткин В. Е.
АКАДЕМИЯ ОТ «А» ДО «Я»: К ПРЕЗЕНТАЦИИ СБОРНИКА СЦЕНАРИЕВ АКАДЕМИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ 129

Ушакова А. А.
СЛОВО В СОВРЕМЕННОМ ТЕАТРЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СИМПТОМАТИКИ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ 132

Цидина Т. Д.
ПЬЕСА-ДИСКУССИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Б. ШОУ 135

Шаронина М. Г.
ГЛАВНЫЕ МИЗАНСЦЕНЫ КАК РАЗДЕЛ РЕЖИССЕРСКОГО ПОСТАНОВОЧНОГО ПЛАНА 138

НАСЛЕДИЕ ТАНЦЕВАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА КАК ОСНОВА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Бриске И. Э.
ЛИТЕРАТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ХОРЕОГРАФОВ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ТАНЦА 140

Дубских Т. М.
ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ОСНОВ ПРЕПОДАВАНИЯ НАРОДНОГО ТАНЦА 143

Ивлева Л. Д.
РЕКОНСТРУКЦИЯ БАЛЕТОВ М. ПЕТИПА В СООТВЕТСТВИИ С НАПРАВЛЕНИЯМИ В БАЛЕТНОМ ТЕАТРАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ 148

Нарская Т. Б.
НАСЛЕДИЕ – ИСТОЧНИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА 153

Панферов В. И.
ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В ВОСПИТАНИИ БАЛЕТМЕЙСТЕРА 157

ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В РОССИИ

Зозуля О. Ю.
РЕКОНСТРУКЦИЯ МОДЕЛИ МИРА ХУДОЖНИКА 163

Лешуков А. Г.
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОФОРМЛЕНИЯ РЕКЛАМЫ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ В НАЧАЛЕ XX В. 166

Морозова И. Н.
А. А. ДЕЙНЕКА О ЗНАЧЕНИИ МОНУМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СМЫСЛА (СОВРЕМЕННЫЕ КОНТЕКСТЫ) 170

Неклюдов М. И.
ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДИЗАЙН-ОБЪЕКТОВ 174

Чернева Ж. Ю.
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ СРЕДОВЫХ ОБЪЕКТОВ 176

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Боровик Л. Г.
ОХРАНА ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА НА ОСНОВЕ ТРУДА Г. Н. ПУСТЫННИКОВОЙ 180

Булгакова С. Н.
ЭПОХА ПОЛИСТИЛИСТИКИ В ДУХОВНЫХ ЖАНРАХ МУЗЫКИ XX ВЕКА 184

Ерёмин Л. И.
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ХОРОВОГО КЛАССА ВУЗА 188

Ерхова И. Н.
МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ И КЛАССИЦИЗМ 192

Килина Т. В.
РЕПЕТИЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС КАМЕРНОГО АНСАМБЛЯ: ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ, РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ИСПОЛНИТЕЛЯ 195

Коробейникова Е. А.
«СТРАСТИ ХРИСТОВЫ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МУЗЫКЕ XX – XXI ВВ. 198

Кочеков В. Ф.
К ВОПРОСУ СОХРАНЕНИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО НАРОДНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА 202

Кузьмин А. Р.
ИНСТРУМЕНТ КОМПОЗИТОРА ДЛЯ РАБОТЫ С ВОСПРИЯТИЕМ СЛУШАТЕЛЯ 205

Кузьмина О. В.
НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРИЧИН СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ У МУЗЫКАНТОВ 208

Мордасова Е. А.
АУТЕНТИЗМ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИСКУССТВУ И ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПРОИЗВЕДЕНИЮ 211

Наумова Н. М.
О ЗНАЧЕНИИ ОБЩЕГО КУРСА ФОРТЕПИАНО В КОМПЛЕКСНОМ ВОСПИТАНИИ МУЗЫКАНТА 215

Николаева Л. А.
ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ КАПЕЛЛА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА: ОТ ИСТОКОВ ДО СОВРЕМЕННОСТИ 217

Панов Д. П.
ДИАЛЕКТИКА В МУЗЫКЕ 222

Панферова Г. Л.
СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ДУХОВНОГО НАСЛЕДИЯ ХОРМЕЙСТЕРАМИ-РЕГЕНТАМИ МОСКВЫ В ПЕРИОД ГОНЕНИЯ НА ЦЕРКОВЬ 227

Попова Е. М.
ЧТЕНИЕ НОТНОГО ТЕКСТА С ЛИСТА НА ОСНОВЕ ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА 236

Прецер Р. Ю.
РЕИНТЕРПРЕТАЦИЯ МАССОВОЙ МУЗЫКИ В ПРОСТРАНСТВЕ КИНОМУЗЫКИ 240

Ретнёва Т. П.
СПЕЦИФИКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ КЛАВИРНЫХ КОНЦЕРТОВ К. Ф. Э. БАХА 245

Хабибулин Р. Г.
ИЗУЧЕНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛЬНОГО ЖАНРА 246

Хмелёва А. П.
ПРЕПОДАВАНИЕ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ 252

Черевань С. В.
К ВОПРОСУ О СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МУЗЫКАЛЬНОГО МИРА АЛАНА КУЗЬМИНА 255

Щедрин И. И.
ОТ ФЕСТИВАЛЯ К ФЕСТИВАЛЮ: КОЛЛЕКТИВНОЕ НАРОДНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО В НОВОМ СТОЛЕТИИ 258

АКТУАЛЬНОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Селютина Е. А.
ИГРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА 264

Терпугова Т. Г.
МИР ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ В СКАЗОЧНОЙ ПОВЕСТИ С. ДЕКАБРЁВА «СТЕКЛЯННЫЕ СОВЫ» 266

Тихомирова Л. Н.
ПРОБЛЕМА ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В АНАЛИТИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ СТУДЕНТА-БИБЛИОГРАФА: ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ЛИТЕРАТУРНО-БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ) 268

Торопова О. В.
ИЗ ОПЫТА РУКОВОДСТВА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГРУППОЙ СТУДЕНТОВ ЧГИК 274

Усанова О. Г.
ПОСТРОЕНИЕ ДИСКУРСА ПО ПРЕДЛОЖЕННОЙ ТЕМЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 276

ИСТОРИЯ

Афонькина М. А., Рушанин В. Я.
СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В. 279

Герасимова Т. В.
ПОЧЕТНЫЙ ГРАЖДАНИН ГОРОДА СНЕЖИНСКА Г. П. ЛОМИНСКИЙ: К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ 284

Кашин К. С.
К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕПРЕССИЯХ В ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ (1938–1941 ГГ.) 288

Королёв Н. С.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ В ПЕРИОД ДРЕВНЕЙ РУСИ (КОНЕЦ X – ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XII В.) 291

Любимов А. Г.
О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕБАРКУЛЬСКОГО ДУХОВНОГО ПРАВЛЕНИЯ 1744–1750 ГГ. (ПО МАТЕРИАЛАМ ТОБОЛЬСКОГО И ШАДРИНСКОГО АРХИВОВ) 296

Тищенко В. Г.
РЕФОРМА ПОЛИЦИИ 1862 ГОДА В РОССИИ 302

Тищенко Е. В.
ГОСУДАРСТВЕННАЯ КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА В РОССИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА 305

Толстиков В. С.
К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ ПОСЛЕ ОКТЯБРЯ 1917 Г. 309

Шицкова М. А.
РОЛЬ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В КНИГОРАСПРОСТРАНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ 315

ФИЛОСОФИЯ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

Анисимова А. Н.
НАУКА И ЛЖЕНАУКА 320

Крысанков Т. Г.
ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА ТВОРЧЕСТВА В АНТИЧНОЙ ФИЛОСОФИИ 323

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Брюховецкая А. В.
ПРИМЕНЕНИЕ ФИТНЕС-ЙОГИ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП 329

Власова И. А.
ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИТНЕСОМ НА ОРГАНИЗМ СТУДЕНТОВ 331

Ерёмина Л. В.
ВЛИЯНИЕ АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ НА АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ 333

Кравчук В. И.
УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП 335

Кравчук В. И.
О ЦЕННОСТЯХ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА 336

Мартынова Г. Я.
ОСАНКА КАК ЗНАЧИМЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ 338

Смолин Ю. В.
САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ВЫПОЛНЕНИЕ ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ НОРМАТИВОВ 341

ДЕТСКАЯ ШКОЛА ИСКУССТВ ЧГИК

Болтнева А. С.
МЕТОДИКА ИСПОЛНЕНИЯ BATTEMENT TENDU JETE НА УРОКАХ ТАНЦА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ 343

Власенко Я. В.
РОЛЬ ИГРЫ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 344

Гашева Н. Н.
АППЛИКАЦИЯ И КОЛЛАЖ РАЗЛИЧНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ НА УРОКАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА ВО 2–3 КЛАССАХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ 347

Григорьева В. А.
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО 352

Дубровина И. В.
ИНТОНАЦИЯ. РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ 354

Жигадло Я. В.
ЗАДАЧИ И СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ
ИСКУССТВ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ХОРОВЫМИ КОЛЛЕКТИВАМИ) 357

Жидков А. И.
ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ
ДУХОВЫХ ОТДЕЛЕНИЙ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ 363

Макарова Н. Д.
РАЗВИТИЕ ПЕВЧЕСКОЙ АРТИКУЛЯЦИИ И ДИКЦИИ – ВАЖНОЕ СРЕДСТВО
КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ 365

Нижникова С. Ю.
РОЛЬ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА В ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ 367

Кузнецова Н. В.
ОБУЧЕНИЕ КАЧЕСТВУ ВОКАЛЬНОГО ИНТОНИРОВАНИЯ
В ХОРОВОМ ПЕНИИ 369

Поливода Д. С.
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КОНЦЕРТНЫХ НОМЕРОВ
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ 372

Пурик А. С.
ЖГУТИКО-ЛЕНТОЧНОЕ ФОРМОВАНИЕ КЕРАМИЧЕСКИХ ИЗДЕЛИЙ 375

Ушакова А. А.
«ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО» КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ
«ИСКУССТВО ТЕАТРА» 378

Черкасская Н. И.
ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ
ПРАКТИКЕ 382

Шамаева Р. М.
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ВАЖНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА 384

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 387

ПРЕДИСЛОВИЕ

XXXIX конференция научно-педагогических работников Челябинского государственного института культуры традиционно посвящена анализу достижений и проблем научно-исследовательской работы в вузе. С одной стороны, конференция не юбилейная, с другой – проходит в год 50-летия института, что, безусловно, задает особый фокус внимания к рассматриваемой проблематике.

Вузовский статус конференции позволяет сосредоточиться не только на содержательных аспектах НИР кафедр, научно-образовательных центров и творческих групп. Именно в таком формате удобно решать организационные вопросы научной деятельности, заслушивать отчеты аспирантов и докторантов, в неформальной обстановке кафедрального (или межкафедрального) общения договариваться о новых проектах. Названия большинства из заявленных секций свидетельствуют о потребности именно внутрикафедрального диалога, а темы круглых столов – о стремлении согласовать позиции по магистральным направлениям НИР кафедр и факультетов. В этом смысле данная конференция направлена, скорее, на оценку и первичную апробацию новых тем и идей в ближнем кругу коллег, а также на самоопределение молодых педагогов. Клубный, доверительный характер коммуникаций, свойственный данной конференции, исключает «конвейерную» читку докладов, но предполагает подробное обсуждение тех сообщений, которые в этом нуждаются. Именно глубокая диалоговая проработка отдельных научных тем и направлений является особенностью нашей традиционной конференции. В таком постоянном диалоге формируются и существуют научные школы.

Хочется выразить надежду, что 50-летие института станет стимулом для интеллектуальной и творческой активности преподавателей, появления новых инициатив и инновационных решений.

С. Б. Синецкий,
проректор по научно-исследовательской
и инновационной работе ЧГИК

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЯ, ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДЕЛА, МУЗЕОЛОГИИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

УДК 655(4/9)

Н. О. Александрова

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДЕЛА ЗА РУБЕЖОМ

К основным тенденциям развития современного издательского дела за рубежом можно отнести: глобализацию книжного рынка; сокращение традиционного книгоиздания; трансформацию издательств из «книжных» в «производителей развлекательного продукта»; замедление темпов прироста электронного книгоиздания, потребления и стабилизацию соотношения традиционного печатного и электронного книгопроизводства.

Первая тенденция – глобализация книжного рынка и высокая степень концентрации мирового книгоиздания. Процесс глобализации книжного рынка активизировался в конце 1990-х гг., когда немецкая компания Bertelsmann приобрела американское издательство Random House и перевела штаб-квартиру в Нью-Йорк. С тех пор прошла череда слияний и поглощений издательских и книготорговых предприятий, открытие редакций и отделов продаж на разных континентах, выход на рынок интернет-гигантов Amazon, Apple, Kobo.

Яркой иллюстрацией процесса глобализации стало объединение в 2012 г. британским медиахолдингом Pearson и немецким Bertelsmann своих издательских подразделений Penguin и Random House, в результате чего в 2013 г. была создана издательская группа (ИГ) Penguin Random House. На момент слияния Random House и Penguin вместе контролировали четверть всего рынка бумажных и электронных книг в США и Великобритании. В состав ИГ вошли все подразделения Random House и Penguin в США, Канаде, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии, Индии и ЮАР, а также издательские активы Penguin в Китае и Random House – в Испании и Латинской Америке. По мнению специалистов, именно это слияние приве-

ло к существенному перераспределению сил не только на британском, но и мировом издательском рынке.

В результате происходящих в мире процессов глобализации, объединения и концентрации книгопроизводства, граничащей с монополизацией рынка, сформировалась так называемая «большая пятерка» мировых лидеров книгоиздания: Pearson (Великобритания), Thomson-Reuters (Канада), RELX Group (Великобритания, Нидерланды, США), Wolters Kluwer Нидерланды), Penguin Random House (Германия) [4].

Аналитики отмечают еще несколько проявлений глобализации в издательском деле: формирование мировых баз книжного контента, которым занимаются Google, Ingram, Overdrive, Nielsen BookSkan и ряд других компаний; горизонтальную интеграцию, т. е. объединение издательских предприятий, налаживание тесного взаимодействия между ними «по горизонтали» с учетом совместной деятельности, а также слияние, поглощение одних издательских предприятий другими; наличие сквозных международных бестселлеров и др. Известный во всем мире литературный агент Э. Уайли охарактеризовал еще одну сторону глобализации следующим образом: «мир предоставляет возможности для путешествий и освоения нового опыта; для издателей это означает поиск авторов, которые «предлагают различные взгляды на сходные явления, а не сходные взгляды на различные события» [3, с. 71].

Вторая тенденция – постепенное сокращение традиционного книгоиздания, сопровождающееся падением тиражей и объемов производства печатной продукции, снижением цен, как на бумажные, так и на электронные книги, закрытием книжных издательств. Исследователи отмечают, что в традиционном книгоиздании в течение последних пяти-шести лет наблюдался стабильный спад – от незначительного, как в Германии или Франции, до довольно внушительного, как в Испании, Италии, Греции и Швеции [1, с. 67]. И ни в одной стране, кроме Великобритании, падение бумажных продаж не компенсировалось ростом цифровых.

Третья тенденция – постепенная трансформация издательств из «книжных» в «производителей развлекательного продукта». Самая постоянная тенденция последних лет и самый мощный тренд развития, по словам издателей, связан с детской книгой – одним из наиболее прибыльных сегментов книгоиздания. Поиски новых форм подачи контента, усиление интерактивного компонента, визуального разнообразия, позволяющего ре-

бенку, привыкшему к айпаду и компьютеру, постоянно переключать внимание, постепенно превращают книгу в неотъемлемую часть медиаиндустрии. Происходит постепенная трансформация издательств из «книжных» в «производителей развлекательного продукта», часть индустрии развлечений. «…Люди хотят, чтобы им сделали красиво» [3, с. 72]. Особенно это характерно для издательств, которые в ответ на требование рынка короткого, развлекательного и необременительного чтения значительные средства вкладывают в развлекательные платформы и игровые приложения. По мнению аналитиков, наиболее успешные проекты сегодня развиваются на стыке кино – медиа – книга, а крупнейшие отечественные и зарубежные издательства становятся частью медиахолдингов. В связи с этим отбор проектов для издания изначально происходит с учетом возможности их потенциала для кроссмедиа.

Четвертая тенденция – замедление темпов прироста электронного книгоиздания, потребления и стабилизация соотношения традиционного печатного и электронного книгопроизводства. В англосаксонских странах еще в 2013 г. произошел перелом: завершилась фаза экспоненциального роста электронного книгоиздания; большая часть публики уже познакомилась с электронными книгами, темпы роста их потребления приостановились [2, с. 74]. С 2015 г. эта тенденция проявилась практически во всех странах западного полушария, независимо от занимаемой доли рынка.

Среди прочих процессов, в последние годы обретающих характер тенденции, аналитики отмечают прирост производства и потребления аудиокниг, повсеместный рост самиздата и тематических издательских платформ, к которому привел переход на мобильное чтение и др.

Литература

1. Ро, О. Дела на рынке: глобальный рынок электронных книг 2014–2015 / О. Ро // Книжная индустрия. – 2016. – № 4–5. – С. 66–69.
2. Ро, О. Из 2013-го в 2014-й, без задержек и остановок / О. Ро // Книжная индустрия. – 2014. – № 1. – 74–78.
3. Франкфурт в 2017-м / О. Ро // Книжная индустрия. – 2017. – № 9–10. – С. 70–74.
4. IPA. International Publishers Association. Annual Report. 2015–2016 [Электронный ресурс] / International Publishers Association. – Geneva, 2016. – С. 17. – Режим доступа : http://www.internationalpublishers.org/images/reports/Annual_Report_2016/IPA_Annual_Report_2015-2016_interactive.pdf. – (Дата обращения: 23.10.2016). – (Дата обращения: 06.01.2018).

УДК 008+002

И. В. Андреева

МУЗЕОЛОГИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ: «ЗА»И «ПРОТИВ» ВВЕДЕНИЯ НОВОГО ТЕРМИНА

Развитый терминологический аппарат – одно из свидетельств зрелости любой науки. Научный тезаурус музееведения с момента оформления данной области научного познания формируется вокруг понятия *музейный предмет*. Музейный предмет – зачастую обычный предмет реального мира – становится таковым и включается в состав музейного фонда, пройдя ряд этапов семантической обработки. Это процедуры отбора и изъятия из среды бытования или условий археологизации, экспертизы, атрибуции, научного описания. На языке музееведения данная совокупность этапов преобразования материального предмета в предмет музейного значения, а затем – в музейный предмет описывается с помощью понятия *документирование*, которое прямо указывает на специфику результатов данного процесса – с одной стороны, это создание музейного документа – предмета-знака, отражающего определенную область реальности посредством ряда свойств; с другой – создание целой системы документации, фиксирующей в знаковой форме его основные характеристики и информационный потенциал.

Таким образом, онтологически документирование характеризует технологию создания документации управления музейными фондами – от акта приема предмета на хранение – до записи в книге поступлений. Гносеологически данные этапы представляют собой процесс документирования реальности, то есть создания документов особого рода, способных свидетельствовать об определенном фрагменте реальности. Специфичность музейных предметов как документов заключается, во-первых, в том, что предметы, будучи репрезентантами реальностей, которые в данный момент и в данном месте не могут быть представлены чувственному познанию и опыту, своим *значением* служат созданию их документальных образов. Во-вторых, в том, что предмет-документ не существует сам по себе, он является частью коллекции, находится в семантических отношениях с другими предметами-документами, которые в совокупности воссоздают материально-предметную документальную картину мира или ее фрагмент особыми методами – научного коллекционирования, описания, каталогизации, экспонирования, и в особом – непрофанном – пространстве музея.

Привычка отождествлять музейный предмет с документом восходит к 70–80-м гг. прошлого века, когда бурно формирующаяся теория информации позволила рассматривать все многообразие материального мира в качестве инфоисточников, и словно бы вернула человечеству язык вещей, обретенный им еще на этапе доречевого развития. Музееведы приняли на вооружение понятие документа в качестве неспецифического общего понятия, так как оно добавляло важные оттенки значений нейтральному «музейному предмету». Предмет как таковой пассивен. Предмет как документ, согласно общепринятому определению, – единица документационного процесса, и, следовательно, – объект восприятия, извлечения информации, исследования, интерпретации. Понятие документа не было введено в состав научной лексики и познание музейного предмета через родовое понятие документа с той поры не получило существенного развития.

Думается, время для этого вновь настало, так как музеологическая наука, стремясь преодолеть барьер эмпирики и испытывая острый дефицит абстрактных терминов, безусловно, нуждается в теоретическом конструкте, который абстрагирует сущностные особенности в базовом эмпирическом понятии *музейный предмет* и проявит в нем как общие свойства метасистемы документальной коммуникации, так и специфические, связанные с функционированием документа в системе наследия и культурной формы музей. Этим, кстати, объясняется необходимость привлечения к исследованию как документологических подходов, так и культурологической методологии.

В качестве нового термина предлагается *музеологический документ.* Предикат *музеологический,* с одной стороны, указывает на общетеоретическую сферу его применения, с другой – исключает возможность смешения исследовательской терминологии с понятиями документирования музейной деятельности и историческими источниками, относящимися к категории документов юридического статуса. Понятие «музеологический документ» не заменяет и, уж тем более, не упраздняет в научном и повседневном обиходе понятие музейного предмета, предельно конкретного для законодателя и исторически закономерного для практики деятельности и нормативной базы музейного учреждения. Более того, эти дефиниции различаются семантически. Музейный предмет – частное проявление музеологического документа, но далеко не полный его аналог. Они соотносятся как частное и особенное проявления более широкого понятия *документ,* следовательно, каждый уровень абстрагирования должен характеризовать-

ся набором общих и специфических свойств. Исследование, проведенное на данном этапе, свидетельствует, что общепризнанные свойства музейного предмета (информативность, аттрактивность, экспрессивность) оказываются далеко не специфичными, и присущими не только предмету музейного фонда, но и любому документу, не говоря уже о любом культурно значимом объекте реальности. Кроме того, «музеологический документ» шире «музейного предмета», так как охватывает все многообразие артефактов, включая высокоинформативные воспроизведения и реконструкции, удостоверяющих те или иные стороны реальности.

Таким образом, к аргументам в пользу введения нового термина относятся перспективы выработки операционального определения не только музеологического документа как обобщающего понятия для результата документирования реальности в сфере коллекционирования, но и музейного предмета, что для современного музееведения остается острой проблемой. «Против» нового термина сложившиеся традиции понятийного языка музейной деятельности, нормативной и законодательной практики. Поэтому еще раз подчеркнем: предложенная дефиниция музеологического документа необходима для поддержания *внутритеоретических* связей музееведения, для преодоления представления о музейном предмете как замкнутой системе в структуре музейного учреждения.

УДК 655 : 80 (073)

М. В. Ермолаева

НАРУШЕНИЯ НОРМ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ДОКУМЕНТНЫХ ТЕКСТАХ

Культура письменной деловой речи остается одной из болевых точек деловой переписки, о чем свидетельствует низкий уровень речевой культуры документных текстов. К сожалению, составители деловой документации зачастую допускают массу ошибок.

Специалист в области документационного обеспечения управления должен владеть комплексом важнейших лингвистических умений и навыков, поскольку документовед не только организует работу с документами, обеспечивает их качественное оформление, но и редактирует, разрабатывает унифицированные формы документов.

Для того, чтобы качественно подготовить документный текст, необходимо владеть нормами русского языка, знать правила орфографии и пунк-

туации, особенности официально-делового стиля речи; обладать умением грамотно составлять текст документа, отбирая те языковые и стилевые средства, которые наилучшим образом передают содержание документа.

Грамотно оформленный документ – эффективное средство регуляции организационных, финансовых или управленческих действий организаций и/или физических лиц. Именно поэтому ошибки в оформлении документа приводят к неточности изложения, к размытости содержания и снижают речевую культуру документа.

Рассмотрим типичные нарушения языковых норм в документных текстах. Особенно частотны лексические и фразеологические погрешности для деловой переписки.

Нормы словоупотребления (лексические нормы) – это 1) правильность выбора слова из ряда единиц, близких ему по значению или по форме; 2) употребление его в тех значениях, которые оно имеет в языке; 3) уместность его использования в той или иной коммуникативной ситуации в общепринятых в языке сочетаниях.

Точность словоупотребления связана не только с верным выбором нужного слова из синонимического ряда, но и с умением различать паронимы.

Паронимы (от греч. para – около, onuma – имя) – это слова, сходные по звучанию, но имеющие разное значение. Сравним слова: *адресат – адресант*. Они имеют общий корень, но различаются по значению: *адресат* – получатель информации, *адресант* – отправитель информации. Или сравним: *гарантийный* и *гарантированный. Гарантийный* – относящийся к гарантии, служащий гарантией: гарантийное письмо; *гарантированный* – 1) обусловленный, поддержанный законом: гарантированная государством работа; 2) обеспеченный: гарантированный доход.

Точность речи определяется не только верным выбором слова из ряда ему подобных, но и лаконизмом. *Лаконизм* – употребление только тех слов и выражений, которых вполне достаточно для называния явлений действительности, попавших в поле зрения говорящего, отказом от лишних единиц и повторов.

Плеоназм – избыточность выражения, которая разрушает коммуникативную точность речи и представляет собой одно из нарушений лексических норм: *памятный мемориал, автобиография жизни, прейскурант цен, внутренний интерьер.*

Некоторые плеоназмы, однако, приобрели терминологический характер: *информационное сообщение, букинистическая книга* (в значении старинная), *монументальный памятник* в значении «величественный»; фразеологизированный характер: *целиком и полностью* – «абсолютно», *видимо невидимо* – «очень много».

Тавтология – неоправданное употребление однокоренных или одних и тех же слов. Наличие неоправданных смысловых повторов характерно для текстов официально-делового стиля:

Достижения, которых достигло предприятие; Следует учитывать следующие факты; Данное явление проявляется в следующем.

Однако повторение однокоренных слов допустимо, если нет возможности подобрать эквивалентную замену. Например, для судебной документации характерно *«Следственными органами расследовано».*

Лексическими недочетами становится употребление иноязычных слов в официально-деловых текстах, не вошедших в состав лексики русского литературного языка или имеющих русский эквивалент, например: *пролонгировать* вместо продлить, *репрезентация* вместо представительская встреча, *ротация* вместо довыборы.

В современных документных текстах не следует употреблять устаревшую лексику, вышедшую из активного употребления: не *при сем направляем*, а направляем; не *вышепоименованный, а* вышеуказанный, *не означенный, а* названный*; не сего года, а* этого года*; не настоящий акт составлен, а* акт составлен.

Для текстов документов характерны грамматические ошибки, связанные с неправильным употреблением предлогов *благодаря и из-за.*

Важно знать, что предлог *благодаря* может употребляться только в тех случаях, когда речь идет о положительных изменениях; в случае негативных последствий возможен только предлог *из-за*, например:

***Благодаря** высокой квалификации специалистов поставленная задача была решена на высоком технологическом уровне.*

Но:

***Из-за** низкого качества строительных работ значительное время уйдет на устранение неполадок* [1, с. 151–153].

Частотны грамматические ошибки, связанные с неправильным употреблением форм единственного или множественного числа. Так, в совре-

менных образовательных стандартах, в других документах речь идет о формировании у обучающихся различных компетенций. Например:

Выпускник должен обладать *общими компетенциями*, включающими в себя (приказ Минобрнауки России от 29 ноября 2010 г. № 1259).

Однако у данного слова нет формы множественного числа. *Компетенция, и, мн. нет*, ж. [нем. Kompetenz, фр. competence] 1. Круг полномочий, прав какого-н учреждения, государственного органа или должностного лица. К. суда. К. президента. 2. Осведомленность в каком-н круге вопросов, в какой-н области знания. Этот вопрос выходит за рамки моей компетенции [2, с. 379].

Этот словарь входит в новейшую серию «Словари XXI века». Именно эти словари получили статус официальных авторитетных словарей с 1 сентября 2009 г.

По этому поводу Н. К. Петраков – эксперт в подготовке и оформлении федеральных законов, распоряжений Президента, постановлений Правительства с иронией заметил: «Минобрнауки тиражирует *компетенции* с настойчивостью, достойной лучшего применения. Подобных приказов уже около трехсот. Министерство ведет дело к тому, что скоро мы станем писать, например:

Кандидат на замещение этой должности должен обладать высокими профессиональными компетенциями, ответственностями и грамотностями, владеть большими объемами информаций, обладать хорошими здоровьями, смелостями в принятии решений, умениями общаться с молодежами, познаниями в сельских хозяйствах, промышленностях, энергетиках, электрофикациях, связях, строительствах и транспортах [3, с. 124].

К сожалению, горький прогноз специалиста оправдался. Чиновники строчат слова «электрофикация», «индентификация», в детских книгах пишут о том, что Владимир Даль в детстве одинаково хорошо владел правой и левой руками. Проиллюстрируем данное положение примерами:

Тяга поездов и ***электрофикация*** (приказ Минобрнауки России от 11 августа 2009 г. № 294).

Проводить ***индентификацию*** (Приказ Минобрнауки России от 17 января 2011 г. № 57).

Даль был еще и умелым резчиком по дереву, а также делал миниатюрные изделия из стекла, а кроме того, он одинаково хорошо владел

правой и левой руками (Ткаченко А. Владимир Даль. М.: Изд. дом «Фома», 2014. С. 9).

Однако никто не обладает абсолютной грамотностью, поэтому даже самый профессиональный специалист не застрахован от ошибок, описок, опечаток. Нотариус может исправить техническую ошибку, возникшую при подготовке документа. Слово с ошибкой аккуратно зачеркивают и пишут «зачеркнутое не читать, исправленному верить». В этом случае документ полноценный, имеет юридическую силу, его примут в любом учреждении.

Литература

1. Инджиев, А. А. Язык делового общения: легко и грамотно / А. А. Инджиев. – Ростов н/Д: Феникс. 2007. – 248 с.
2. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М.: Эксмо, 2007. – 944 с.
3. Петраков, Н. К. Современное служебное письмо / Н. К. Петраков. – М.: Контакт-Культура, 2012. – 208 с.

УДК 378

Н. М. Запекина

РАСШИРЯЯ ГРАНИЦЫ: О РЕАЛИЯХ И ТЕНДЕНЦИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ЧГИК

Профессионально-практическая подготовка обучающихся вузов является одной из наиболее обсуждаемых тем в рамках качества подготовки современных выпускников. Практика в вузе – это особый вид учебных занятий, призванный сформировать универсальные и профессиональные компетенции, необходимые практике. Это также наиболее действенный инструмент эффективного сотрудничества вузов, работодателей и студентов в области поиска работы и трудоустройства. Именно поэтому порядок организации, формы и виды проведения практики вместе с реформой образовательных стандартов за последние 5 лет претерпели существенные изменения.

Все накопившиеся революционные новшества по организации и проведению практики получили отражение в новом Положении о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденном Приказом Минобрнауки России от 27.11.2015 № 1383 (далее – Положение), вступившем в силу с 1 января 2016 г. [1]. Данное Положение закрепило структуру про-

граммы практики, определило особенности ее прохождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, существенно изменило порядок материального обеспечения практики вузов.

Положение утвердило традиционные виды практик, в числе которых обозначены учебная и производственная. В документе были четко определены цели проведения данных видов практики, в частности, учебная предназначена для получения первичных профессиональных умений и навыков, производственная – для получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности [1]. При этом в Положении не упоминаются конкретные типы практик. Конкретный тип учебной и производственной практики устанавливается учреждением в соответствии с ФГОС ВО (п. 7 Положения), что позволяет определить наиболее оптимальные и соответствующие реализуемому образовательному направлению типы практики.

Анализ действующих учебных планов ЧГИК показывает, что к числу типов учебной практики по разным образовательным направлениям вуз относит: ознакомительную, творческую, исполнительскую, и специализированную по направлениям обучения (оркестровую, музейно-ознакомительную, актерскую, ассистентскую и пр.). Учебная практика проводится чаще всего на младших курсах.

В свою очередь производственная практика включает: педагогическую, технологическую, производственно-технологическую, проектную и научно-педагогическую, научно-исследовательскую работу и специализированную по направлениям обучения (фондовую, экспозиционно-экскурсионную, творческо-производственную, по профилю и пр.). Традиционно проводится на старших курсах.

Существенно повышает шансы выпускников на трудоустройство возможность прохождения практики по срочному трудовому договору о замещении вакантной должности, работа в которой соответствует требованиям к содержанию практики (п. 15 Положения). В этом случае студенты получают не только практические навыки профессиональной деятельности, но и возможность начать свой трудовой стаж по специальности. В особенности этому способствуют летние педагогические практики в детских оздоровительных лагерях.

Все большее количество студентов ЧГИК проходят практику в формате временного трудоустройства в крупных оздоровительных лагерях

страны, имеющих многолетний опыт организации летнего отдыха детей. Так, в последние годы традиционными стали выезды студентов на практику в детские оздоровительные лагеря и Всероссийские детские центры Черноморского побережья («Орленок», «Артек», «Жемчужина России», «Премьера» и пр.).

Наиболее талантливые студенты творческих образовательных направлений имеют возможность реализовывать свои способности в учреждениях культуры крупнейших регионов страны, участвовать в деятельности известных театральных и хореографических коллективов Москвы и Санкт-Петербурга (ГБУК «Московский государственный академический театр танца "Гжель"» (Москва), АО «Городское агентство по телевидению и радиовещанию» (Санкт-Петербург), МБУ «Городской Дворец культуры» (Уфа), МБУ ДОД «Дворец творчества детей и молодежи» (Оренбург) и пр.).

Одним из вариантов налаживания взаимодействия с потенциальными базами практик является схема «первокурсник – бывший выпускник», создаваемая на основе общих профессиональных интересов. Такое сотрудничество является взаимно полезным, так как выпускник получает заинтересованного помощника, а практикант знакомится со специальностью. Прохождение практики в одном и том же учреждении в течение нескольких курсов также позволяет студентам реализовывать профессиональный потенциал, планировать применение получаемых в процессе теоретического обучения знаний в деятельности уже известной им организации. Для организации подобной практики в вузе действует система долгосрочных и бессрочных договоров, заключенных с заинтересованными профильными организациями (базами практики).

Порядок руководства практикой, а также необходимость соответствия профиля организации (базы практики) образовательному направлению, прописанные в п. 8, п. 11 Положения, существенно усилили степень ответственности вуза за выбор профильной организации для проведении практики и контроль за качеством практического обучения. Эти пункты Положения позволили вузам определить критерии оценки качества проведения практики обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования.

Следует отметить, что новое Положение существенно прояснило специфику организации и проведения практики в вузе, расширило границы возможностей практической подготовки обучающихся. Однако, пока пер-

спективной остается непрерывная форма проведения практики, так как программное обеспечение для создания учебных планов не дает подобной возможности (мешает нулевая трудоемкость семестров, занятых только практикой). В то же время в учебных планах 2-го поколения подобные формы проведения практики присутствовали.

В заключение следует отметить, что для вуза практика – это возможность соединить теоретическую подготовку с формированием практических навыков у студентов для облегчения их выхода на рынок труда, возможность установить обратную связь с организациями, принимающими студентов на практику, выявить степень соответствия предоставляемого образования требованиям работодателей. А главное, это возможность для студента получить информацию о том, какие профессиональные и личные качества специалиста соответствуют современным требованиям рынка труда. Именно поэтому практическое обучение вузов занимает значительное место в оценке качества вузовского образования. А его проблемы и перспективы становятся предметом обсуждения на страницах специальной печати.

Литература

1. Об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования : приказ Минобрнауки России от 27.11.2015 № 1383 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.garant.ru/.

УДК 378:651

Н. С. Мантурова

НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРОВ ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЯ И АРХИВОВЕДЕНИЯ

Бакалавр документоведения и архивоведения – это будущий профессионал в области традиционного и электронного документооборота, конфиденциального делопроизводства и защиты информации. Анализ документов необходим для раскрытия их основного содержания, поэтому бакалавр должен применять логические построения, приемы и процедуры, которые наилучшим образом способны помочь извлечь необходимую информацию из материалов, что невозможно достигнуть без определенных знаний, которые студенты должны уметь применять в практических ситуациях. А для этого необходимо усилить нарративный подход, в соответствии с которым студенты не только усваивают, но и главное – развивают

способность выразить свою точку зрения на исследуемые документы. Нарративный подход способен сделать будущего бакалавра полноценным субъектом вначале учебной, а затем и профессиональной деятельности.

К сожалению, практически во всех уровнях образования в современной России преобладает противоположный нарративному – нормативный подход, так как цели и содержание профессионального образования определяются только нормативно-правовыми актами. Обязательность формирования, обоснования и изложения точки зрения бакалавра на важнейшие проблемы профессиональной деятельности, пока не предусмотрены в его подготовке.

Несмотря на то, что нарративы достаточно широко используются в разных областях знаний, дефиниция «нарратив» оказывается в центре внимания и в настоящее время нет его единого понимания. Е. А. Челнокова, С. Н. Казначеева определяют нарратив как социально-сформированную устойчивую речеповеденческую модель передачи информации о социальном опыте поколений. Ими рассматривается два основных варианта понимания нарратива: нарратив в широком смысле – любое устное или письменное повествование, и нарратив в узком смысле – схема организации опыта, включающая в себя определенные составляющие [4, с. 43].

По мнению О. В. Любимовой нарративный подход – это содержание знаний в соответствии с особенностями современной научно-технической революции, в частности приоритетными направлениями развития науки, техники и технологий [3, с. 52]. Мы считаем, что нормативный подход в образовании можно определить как сочетание общественных и государственных требований к уровню подготовки обучаемых по определенному направлению, способствующих реализации права студентов на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивающие развитие способностей каждого человека.

Усиление и улучшение качества общения, взаимодействия преподавателя и студента, происходящее благодаря нарративному подходу, способствует преодолению обособления обучающихся от педагога и ускорению развития личности.

Важнейшим показателем и неизбежным результатом реализации нормативного подхода в образовании для многих студентов вузов является то, что ценность высшего образования они определяют лишь формальным получением диплома, а знание, умения и компетенции, с которым они сопри-

коснулись, но не усвоили в вузе, остались для них чуждыми. Поэтому в современной России заинтересованность в реальном профессиональном образовании нередко появляется только после окончания вуза, когда выпускник приступает к практической деятельности. К сожалению, во время обучения, не всегда происходит освоение содержания образования, из-за того, что студент не способен оценивать получаемые знания с точки зрения их технологичности, полезности и практичности, что нередко приводит к его некомпетентности, хотя формально он «прошел» и «прослушал» весь курс обучения. В соответствии с нормативным подходом нередко реализуется содержание образования, которое отстает от современного состояния науки. Зачастую оно оказывается перегруженным или искажает смысл и значение обучения как средства развития и формирования личности.

Самой сложной проблемой применения нарративного подхода в современном образовании является отбор и проектирование содержания, которые в последние годы осуществляются в условиях стандартизации в сфере образования, которая внедряет образовательные стандарты, неразрывно связанные с нормативным подходом [1]. Зато с другой стороны, нарративный подход, реализуясь в профессиональном образовании, активизирует познавательную деятельность студентов, обеспечивает эффективное формирование профессиональных ценностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования поставил все учебные заведения перед необходимостью выявления и описания компетенций, формируемых в ходе освоения студентами комплекса учебных дисциплин [2, с. 116]. Поэтому при разработке содержания образования в соответствии с определенной дисциплиной преподаватель должен учитывать: требования нормативно-правовых актов, содержание учебников и учебных пособий, рекомендованных Федеральными органами образования; требования организаций – потенциальных работодателей выпускников; содержание программ дисциплин, изучаемых на предыдущих и последующих этапах обучения; материальные и информационные возможности вуза; новейшие научные достижения в данной предметной области, а также − содержание примерной программы учебного курса, предмета, дисциплины. Но при этом процесс разработки содержания образования в соответствии с каждой учебной дисциплины имеет творческий характер, позволяющий преподавателю по своему усмотрению включать в учебный процесс различные сведения.

Резюмируя предшествующие рассуждения о роли нарративного подхода в усвоении содержания образования, мы считаем, что он позволяет следовать современному идеалу образованного человека, который не только механически усваивает, но продумывает, обязательно проговаривает усвоенное, делая его своим; умеет обнаруживать проблемы, разрабатывает способы их разрешения и критически оценивать получаемые при этом результаты. Высший уровень педагогической герменевтики, связан с формированием у студента так называемого встречного текста. Таким образом, нарратив педагога не только порождает нарратив студента, но и обеспечивает глубокое понимание содержания образования вплоть до возникновения ассоциативного знания.

Литература

1. Горовая, В. И. Управленческая парадигма и ее реализация в образовательной практике современного вуза / В. И. Горовая, Г. И. Шевченко // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2008. – № 6 (44). – С. 35–39.
2. Кузнецова, Е. М. Методика разработки паспорта и программы формирования компетенции как основы компетентностно-ориентированного образовательного процесса / Е. М. Кузнецова, Л. В. Михалева // Язык и культура. – 2011.– № 3. – С. 115–124.
3. Любимова, О. В. Нормативный подход к содержанию технологических знаний в системе профессионального образования / О. В. Любимова // Образование и наука, 2008. – № 9 (57). – С. 51–57.
4. Челнокова, Е. А. Нарратив как речеповеденческая модель / Е. А. Челнокова, С. Н. Казначеева // Вестник ТвГУ. – Серия «Педагогика и психология». – 2013. – Вып. 1. – С. 42–49.

УДК 002

Т. Д. Рубанова

КНИЖНЫЕ КЛУБЫ: ПРОШЛОЕ ИЛИ БУДУЩЕЕ?

Книжные клубы в системе книжных коммуникаций пока еще не стали предметом серьезного вдумчивого анализа, хотя история их успешного функционирования насчитывает почти 100 лет. Сложность изучения книжных клубов связана с несколькими факторами: отсутствие четкой дефиниции, представленность в разных сегментах книжного дела (книгоиздание, книгораспространение, библиотечное дело, читательская инициатива), рассеянностью эмпирического материала. Формы функционирования книжных клубов разнообразны и изменчивы. Издатели создают книжные клубы как дополнительный канал дистрибуции (сбыта книжной продукции) – такой клуб действует в системе почтово-посылочной торговли.

Книготорговцы рассматривают клубы как форму привлечения потенциальных покупателей, для чего организуют встречи с автора. Библиотеки, создавая клубы, тоже стремятся привлечь читателей интересными мероприятиями, создать условия для реализации читательской активности. Нетрудно заметить, что организаторы клубов и члены клубных объединений преследуют разные цели. Первые заинтересованы в реализации своих товаров и услуг, вторые – нуждаются в получении этих товаров и услуг. Однако потребности меняются со временем. Давайте пунктирно проследим эти изменения и выделим главный вектор перемен применительно к книжным клубам, создаваемым издателями.

Возможно, первый книжный клуб был создан Бенджамином Франклином – американским просветителем, учёным-естествоиспытателем, экономистом, журналистом, издателем, дипломатом, видным политическим деятелем национально-освободительного движения, одним из авторов «Декларации независимости США» и американской Конституции. В 1727 г. молодой и жадный до знаний Франклин, объединил вокруг себя таких же пытливых и социально-активных молодых ремесленников и торговцев и основал в Филадельфии просветительско-дискуссионный кружок «Клуб кожаных фартуков» (Junto / Джунто / Хунта). На еженедельных встречах они по очереди выступали по какой-нибудь теме; приносили книги, по которым готовили выступление, с тем, чтобы заинтересовавшиеся могли их прочитать. В начале 1730-х гг. на базе этой постоянно меняющейся подборки книг была основана подписная библиотека, комплектовавшаяся на средства членов клуба (вступительные и ежегодные взносы). Б. Франклин с гордостью называл эту библиотеку «матерью всех подписных библиотек Северной Америки». К окончанию войны за независимость библиотека насчитывала уже 5 тыс. томов. Библиотека в Филадельфии явилась образцом для основания подписных библиотек в других районах страны. Идея была подхвачена в других штатах, к середине века таких библиотек было более десятка, некоторые из них сохранились и сегодня.

Таким образом, в данном случае решающими условиями создания клуба были: острый дефицит книг, связанный с полным отсутствием в Северной Америке книжной инфраструктуры с издательствами и книжными магазинами отсутствовала: американских городах книги были очень дороги, в основном это были учебники и календари, всю литературу выписывали из Англии.). Потребность в самообразовании породила форму создания

клуба-библиотеки «вскладчину», что давало возможность членам Хунты читать, общаться и, таким образом, расширять свой кругозор.

Клуб Б. Франклина никак не был связан с книжной индустрией (хотя сам Франклин в эту пору уже основал свою типографию), но дальнейшее развитие клубов самым тесным образом было связано с издательским бизнесом, более того, – предопределено потребностями и задачами, которые стояли перед издательской отраслью.

Первый книжный клуб в его современном понимании был создан в 1926 г. в США «для того, чтобы … вырастить потенциального потребителя текстов массовой адресации – жанровой «бестселлероносной» продукции, к которой относятся детективы, мелодрама, авантюрно-приключенческие романы и фантастика» [5, с. 19]. Основы деятельности первого из таких «инкубаторов для читателя» были сформулированы в США в 1920-е годы Гарри Шерманом. Именно он, создавая старейший в мире Клуб книги месяца сформулировал предложил принцип так называемого негативного опциона (все члены клуба получают книги основного набора, если не отказались от какого-либо издания в период ознакомления с клубным каталогом; каждый имеет право на заказ книг альтернативного отбора) [Там же].

По словам Дженис Редвей, написавшей историю клуба, это была попытка «регулировать поступление книг к его членам таким образом, чтобы они не отставали от темпов современного культурного производства, не жертвуя при этом своим чувством прекрасного» [Цит. по: 1].

Спустя два года в Германии был создан книжный клуб «Гильдия Гутенберга»; позже появились и другие книжные клубы в США и европейских странах. Все они изначально вели агрессивный маркетинг, уделяя большое внимание качеству рекламных текстов и полиграфическому оформлению каталогов. Главным достоинством клубов в глазах читателей было то, что они находили в репертуаре клуба не простой набор книг, а отобранных книг, да еще и добротно изданных. Например, в Клубе книга месяца редакционный совет из 5 человек, в состав которого входили успешные романисты и журналисты; ежемесячно рекомендовал членам клуба лучшую книгу месяца – именно она и была обязательной для приобретения. В основной список попадали очень достойные авторы: это были книги Т. Капоте, А. Миллера, Э. Хемингуэя, Д. Оруэлла. Тем не менее, старейшие универсальные книжные клубы были изначально ориентирова-

ны на бестселлер и представляли собой «сбор массовой льготной подписки на респектабельную, модную, читабельную литературу» [6, с. 18].

Вторая половина XX века стала золотым временем книжных клубов. Количество их росло. Клубная аудитория расширялась. Наиболее успешный пример демонстрировали США, Германия, Великобритания, скандинавские страны. В этих государствах на долю книжных клубов приходится достаточно большой процент от всей розничной торговли книгами. В США действовало около 150 клубов, крупнейшими из них были «Клуб книги месяца» и «Литературная гильдия» (по 1 миллиону членов в каждом клубе); в ФРГ каждая третья книга продается через клубы; в Швеции клубы объединяют около четверть взрослого населения; в ФРГ насчитывается около 6 миллионов членов книжных клубов [3; 7].

Наиболее ярким примером успешной клубной деятельности является опыт немецкого издательства Бертельсманна (Bertelsmann), который называют «немецким экономическим чудом» [4]. В 1950 г. по образцу американских книжных клубов Рейнард Мон основал в послевоенной Германии книжный клуб. Уже через год в клубе состояло 100 000 читателей, еще через четыре – 1 млн. В 1960-е годы Бертельсманн открыл книжные клубы в Австрии, Испании, Южной Америке, Франции. В 1970-е клуб пришел в Британию, Канаду, Австралию и Новой Зеландию. Клуб стал международным. В лучшие годы в клубе состояло до 20 миллионов читателей по всему миру. На волне успехов книжных клубов издательство начало создавать клубы любителей аудиозаписей [Там же].

Активному развитию клубной системы книгораспространения способствовали рост грамотности и платежеспособности населения, внутриотраслевые факторы, умелый маркетинг, высокий уровень транспортной инфраструктуры, формирование глобального книжного рынка.

Однако в этот же период в деятельности книжных клубов наблюдались и существенные перемены. Обратимся к опыту «Клуба книги месяца», который в 1977 г. был приобретен медийным конгломератом «Тайм инкорпорейтед» (Time Incorporated). Концепция клуба со сменой владельца существенно изменилась. «New York Times» по этому поводу писала: « Представление, будто эксперты «Клуба книги месяца» являются своего рода руководящим органом национальной литературы, попросту устарело» [Цит. по: 1].

В погоне за увеличением читательской аудитории круг клубных изданий стал увеличиваться. Первоначальная идея клуба оказалась вывернu-

та на изнанку: в него включалось все то, что могло быть продано и куплено. «Вместо того, чтобы формировать вкусы, клуб давал их зеркальное отображение» [Там же]. Клуб перестал быть рекомендателем, авторитетным советчиком при выборе книги, что особенно остро ощущалось читателями на фоне быстро растущего книжного ассортимента и эффекта «инфляции названий».

В начале XXI века наступает закат книжных клубов. Даже самые крупные книжные клубы уходят с рынка. Бертельсманн, объединявший в лучшие годы целую сеть книжных клубов по всему миру, сокращает свою дочернюю компанию Direct Group, которая курировала и развивала именно клубы: уже продана северо-американская, французская, австрийская, британская, испанская и другие клубные сети. Резко сократились денежный оборот и численность персонала Direct Group: в 2001 г. число сотрудников, занятых в клубном подразделении концерна, составляло 13 500 человек, а его оборот – 3,1 млрд евро, в 2009 г. эти показатели сократились, соответственно, до 10087 человек и 1,25 млрд евро [2].

Клубный бизнес Direct Group в самой Германии тоже переживает не лучшие времена. Количество членов клуба сократилось до отметки в 3 млн, содержание клубной сети становится экономическую не целесообразным. Немецкая сеть пока еще держится, Бертельсманн пытается искать новые варианты формата и дизайна магазинов-клубов, новые сбытовые каналы (в частности, онлайн-канал с использованием интернет-платформы Ebay и собственной платформы).

Развитие интернет-коммуникаций, появление социальных книжных сетей, электронное книгоиздание – все это делает будущее книжных клубов все более туманным. Во всяком случае, в их прежнем формате.

Список литературы

1. Закария, Ф. Будущее свободы : нелиберальная демократия в США и за их пределами / Ф. Закария. – Москва : Ладомир, 2004. – 330 с. – Режим доступа: https://lib.sale/ideologiya-politicheskie-rejimi/luchshee-izvestnogo-zamyislennogo-60109.html. – Дата обращения: 8.01.2018.
2. Клубное подразделение концерна Bertelsmann продолжает сокращаться. – Режим доступа: http://pro-books.ru/sitearticles/5886#ixzz54I1ywGzI. – Дата обращения: 8.01.2018.
3. Книжный клуб – Режим доступа: http://billeffect.ru/knizhnyj-klub/. – Дата обращения: 8.01.2018.
4. «Кто-то любит пиво, а я люблю думать» : [интервью с Р. Моном, основатель медиахолдинга Bertelsmann]. – Режим доступа: http://www.klerk.ru/boss/articles/162722/. – Дата обращения: 8.01.2018.

5. Рубанова, Т. Д. Формирование института бестселлера в контексте развития массовой культуры / Т. Д. Рубанова // Вестник ЧГАКИ. – 2012. – № 2. – С. 18–20.
6. Хлебников, Б. Секрет бестселлера / Б. Хлебников // Иностр. л-ра. – 1994. – № 7. – С. 179–183.
7. Шомракова, И. А. Всеобщая история книги : учеб. пособие / И. А. Шомракова, И. Е. Баренбаум; СПбГУКИ. – Санкт-Петербург : Профессия, 2005. – 367 с.

УДК 655.1/.3:82-93

А. Э. Санько

ЖИТИЙНАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ КНИГОИЗДАНИИ

Житийную литературу для детей издают сегодня церковные и монастырские, светские универсальные и специализированные православные издательства. Житийная литература пользуется сегодня повышенным спросом. Это и понятно, православные родители, желающие воспитать своих детей христианами, стремятся дать детям правильные ориентиры для будущей жизни. А жития святых всегда воспринимались как один из надежных способов получения духовного руководства.

Как известно, житие это произведение агиографического жанра, изображающее подвиг веры святого. Термин «агиография» (от греч. *hagios* – святой, *grapho* – пишу) дословно переводится как писание о святых. В соответствии с типами святости различаются и виды житий, а именно мученические, исповеднические, святительские, преподобнические, Христа ради юродивых. Самой высшей формой святости является мученичество, а главной разновидностью жития – мартирий, рассказ о том, как христианин засвидетельствовал свою верность Христу собственной кровью и мученической смертью. Первые оригинальные русские жития святых возникли в конце XI в. В дальнейшем Жития святых объединялись в специальные сборники: Минеи-Четьи (жития святых, изложенные в календарном порядке празднования их памяти), Синаксарии (краткие Жития святых) и Патерики (сборники повествований о подвижниках какой-либо обители) [2].

В настоящее время жанр жития функционирует в форме так называемого жизнеописания святого. Это название еще не вошло в научный оборот как терминологическое обозначение современного житийного текста. Однако авторы духовной литературы XX – начала XXI в. дают именно такое наименование современным житийным текстам [1, с. 4].

Сегодня жития святых в пересказе для детей или в авторской обработке на понятном уровне могут рассказать о подвиге, который совершил святой. Следует отметить, что адресат – современный ребенок – значительно отличается по культуре, воспитанию от детей, которые росли в дореволюционную эпоху в России. Е. Макаренко выделяет несколько моделей современных агиографических произведений для детей. Это жития, восходящие к четьи-минейной традиции. Они написаны художественным стилем и представляют собой адаптированные для детского восприятия «взрослые» жития святых, сюжет которых составляет биография святого от его рождения до кончины с описанием посмертных чудес. Вторая группа житийных текстов для детей ориентируется на проложную традицию, для которой характерны лаконизм, схематичность изложения, отсутствие вступительной и заключительной частей, риторической украшенности. Эти жития полагалось обыкновенно читать в церкви во время утрени. Третья группа житийных текстов строится на основе традиций патерика и позднего Пролога, в который вошли наряду с житиями святых нравоучительные истории из жизни праведных людей. Такого рода произведения для детей представляют собой назидательные рассказы, интересные и поучительные эпизоды из жизни святых. К четвертой группе житийных произведений для детей относятся произведения, которые соотносятся со светскими жанрами мемуарной и биографической прозы и характеризуются ориентацией на документальность. Пятый тип агиографических произведений для детей строится как назидательный рассказ с вымышленной сюжетной канвой, в которую вставлена история жизни святого или эпизод из его биографии. Но все же многие житийные тексты трудно классифицировать, поскольку они объединяют в себе разные жанровые модели и сочетают в себе разные жанрово-стилевые традиции [4].

Следует отметить, что жития святых для детей – жанр, появившийся относительно недавно. Раньше, до революции, а тем более в советское время никакой специальной духовной литературы для детей не было. Жития святых входили в круг чтения православного христианина, отражали задачи воспитания и его духовные приоритеты. Ни о какой адаптации священных книг не шло и речи. Сегодня жития издаются в разных редакциях, канонические и неканонические, научно подготовленные и массовые, жития для взрослых и адаптированные для детей, полные и в сокращении, отдельными изданиями и собраниями, в сборниках и антологиях, печатные и электронные версии, а также аудио-книги и интернет-варианты.

Безусловно, адаптировать житийное произведение для детского возраста – задача не из легких. Это все равно, что адаптировать под определенный возраст музыку или живопись, считает священник Михаил Потокин. Духовное чтение – это серьезная работа, и не всегда стоит подменять ее чем-то упрощенным, считает священник [5]. Этой же точки зрения придерживается и детский писатель монах Лазарь (Афанасьев). Он считает, что жития в переложении для детей – это вообще незаконный жанр. Такую литературу нельзя упрощать, пересказывать. Жития или Библию лучше читать вместе с ребенком и постоянно все ему рассказывать, объяснять [6].

Но как тогда быть с житиями святых первых веков христианства? Некоторые жития содержат очень страшные, достаточно натуралистичные сцены истязаний. Не отпугнет ли это особенно впечатлительных детей от Церкви? Может быть, их вообще не читать детям, или читать когда подрастут. Протоиерей Алексий Тюков считает, что создатели адаптированных житий должны акцентировать внимание читателя на подвигах, которые люди совершали ради главного в своей жизни. Именно для этого и существуют адаптированные для детей жития, в которых на понятном ребенку уровне рассказывается о том подвиге, который совершил святой [8].

Что означает адаптация житийного произведения для детского возраста, только ли упрощение и сокращение? Заведующая редакцией духовно-просветительской и детской литературы Издательского Совета Московской Патриархии Татьяна Тарасова считает, что духовно-просветительные издания для детей должны иметь особый характер, учитывающий специфику маленького читателя, и особую форму, доступную детскому восприятию. Чтобы ребенок обращался к православной книге, ее содержание должно быть увлекательным и соответствующим возрастному периоду ребенка [6].

Издателям при переложении житий святых приходится ориентироваться на возраст юного читателя. Самыми благодарными читателями, – отмечает Татьяна Тарасова, – являются дети от 3 до 6 лет. В этом возрасте книга способствует постижению самых разнообразных явлений и предметов. Именно для этой возрастной категории нужна адаптация житийных и духовно-назидательных текстов, так как они написаны языком своего времени, и многие языковые формы да и сами жизненные ситуации детям непонятны. При адаптации практикуется пересказ, выделение фрагментов и отдельных сюжетных линий, сокращение объема жития. Период с 6 до 10 лет – время познания ребенком окружающего мира, формирования его

личности, становления оценочных критериев, определяющих поведение человека в будущем. Читаемые в этом возрасте книги намного сложнее, больше по объему и направлены на то, чтобы помочь ребенку осознать себя и понять окружающий мир [6].

В подростковом возрасте жития святых могут помочь найти ответы на жизненно важные вопросы, которые посещают их ум и сердце, избежать соблазнов и дурных примеров. В среднем и старшем школьном возрасте подготовленный ребенок может вполне читать канонические жития, изначально ориентированные на взрослого читателя. Тем не менее, и для этого возраста издательства предлагают серии, которые расскажут о жизни и трудах православных святых, их роли в истории России, помогут детям в изучении отечественной истории. Как правило, такие издания интересны не только детям, но и их родителям. Для подростков издаются жития новомучеников и исповедников российских XX в., патерики, а также переложения житий, основанные на четьи-минейной традиции. Они отличаются ясностью и увлекательностью изложения, сопровождаются примечаниями, комментариями и словарями.

Большая ответственность стоит перед автором, работающим над произведением в жанре жития. Детская писательница Ирина Судакова видит самые серьезные трудности в изложении житий святых XX в. Невозможно отделить образ святого от той эпохи, в которую он жил. А рассказывать детям о советском времени очень непросто: жестокие гонения, церковные расколы, ужас концентрационных лагерей. С одной стороны, нужно подробно говорить о тех вещах, которые взрослым понятны без дополнительных объяснений, а с другой – нельзя перегружать житие историческими сведениями. Кроме того, в том, что в большинстве источников о жизни новомученников рассказывается очень сухим языком, а дети не могут воспринимать лишь сухие биографические факты [3].

Современные издания житий святых для детей в основном выходят в сериях, например, серии «Жития святых в пересказе для детей» и «Жития святых на языке детей» издательства «Никея», «Жития святых для детей» издательства «Благовест», «Жития святых детям» издательства «Родное пепелище» и др. – включают в себя жизнеописания святых, замечательно иллюстрированы, отличаются доступным и занимательным изложением. Многие жития издаются даже в стихах, например, сборник «Родные лики. Жития святых в стихах для детей и взрослых» монаха Варнавы (Евгения Санина) или «Жития святых в стихах для детей» Софии Никулиной. Кроме

того, выходят аудиокниги, например, «Жития святых, пересказанные для детей» протоиерея Виктора Ильенко.

Отдельным вопросом является выбор издания житийного произведения. Православные родители знают, что основанием для выбора и доверия литературе, является гриф, свидетельствующего об одобрении произведения церковью или получение Патриаршей премии. Кроме того, в соответствии с ФЗ РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» книги маркируются в соответствии с возрастной классификацией информационной продукции. Житийная литература для детей, как правило, имеет подробную аннотацию. А выпуск в сериях помогает родителям сориентироваться. Но самое главное, что любовь и привычку к чтению житий святых нужно воспитывать в детях с раннего детства. Ведь жития святых – это единственная православная педагогика, потому что в них бесчисленным множеством евангельских способов, многовековым опытом в совершенстве разработанных, показано, как вырабатывается и выстраивается совершенная человеческая личность [7].

Литература

1. Грекова, И. В. Эволюция агиографического жанра в функционально-стилистическом аспекте : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Грекова Инга Валерьевна; [Место защиты: Кемер. гос. ун-т]. – Кемерово, 2014.
2. Жития святых / Православная энциклопедия «Азбука веры» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://azbyka.ru/zhitiya-svyatyx.
3. Кузминская, А. «Хочется, чтобы дети поняли: мученический подвиг – это победа!» : беседа с детским писателем Ириной Судаковой [Электронный ресурс] / А. Кузминская. – Режим доступа : http://www.pravoslavie.ru/99773.htmHYPERLINK "http://www.pravoslavie.ru/99773.html"l.
4. Макаренко, Е. К. Жанровые модификации современных агиографических произведений для детей / Е. К. Макаренко // Вестник ТГПУ. – 2015. – № 10 (163). – с. 157–164
5. Оболонкова, А. Детская религиозная литература [Электронный ресурс] / А. Оболонкова // Азбука веры : православный интернет-портал. – Режим доступа : https://azbyka.ru/deti/detskaya-religioznaya-literatura
6. О проблемах современной православной детской литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://pravoslavnye.ru/monitoring_smi/2006/02/01/o_problemah_sovremennoj_pravoslavnoj_detskoj_literatury/.
7. Преподобный Иустин (Попович) Челийский. Что такое святость и зачем православному христианину читать «Жития святых» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Iustin_Popovich/chto-takoe-svjatost-i-zachem-pravoslavnomu-khristianinu-chitat-zhitija-svjatykh/.
8. Тюков, А. Как читать детям жития святых первых веков христианства? [Электронный ресурс] / А. Тюков. – Режим доступа : http://www.pravklin.ru/publ/kak_chitat_detjam_zhitija_svjatykh_pervykh_vekov_khristianstva/11-1-0-450.

УДК 025.2

Н. П. Соболенко

СПИСАНИЕ ДОКУМЕНТОВ ИЗ ФОНДА БИБЛИОТЕКИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЕГО СОСТАВА

Проблема освобождения фондов библиотек от неиспользуемых по разным причинам документов всегда была актуальной для всех типов и видов библиотек. Для общедоступных библиотек, как свидетельствует теория и практика формирования библиотечного фонда, качество фонда зависит от тщательного отбора документов для его пополнения и не менее тщательного отбора документов для исключения, ставшими по разным причинам неиспользуемыми и малоиспользуемыми.

В профессиональной отечественной литературе активно обсуждаются причины и процедура списания документов из библиотечного фонда [см.: 1–2; 5–6; 8–11]. Отчасти это связано с появлением новых нормативных документов, регламентирующих процесс списания. В библиотеках этот процесс никогда не был регулярным и систематическим. Достаточно посмотреть статистические данные по исключению литературы из фондов библиотек, которые наглядно показывают, что в определенные годы списывались большие объемы документы в другие гораздо меньше или вообще ничего не исключалось из фондов библиотек. Если смотреть конкретные библиотеки, то можно найти годы, в которые не списывалось ни единого документа из фонда, ни по каким причинам.

В последнее десятилетие одной из главных причин отсутствия регулярного списания документов из фондов библиотек называется недостаток финансовых средств, что привело к малым объемам поступлений документов в библиотеки и замедленному количественному росту фондов. А списание регулярное и объемное приведет к еще большему уменьшению величины фондов, особенно общедоступных библиотек, чье финансирование зависит от муниципальных властей. Все это сдерживает работу библиотек по организации планомерного списания документов из фондов общедоступных библиотек. Без этого. Как показывает практика, не может быть управления формированием библиотечного фонда и повышение качества его состава.

Процесс списания документов из библиотечного фонда производится учреждением в установленном действующим законодательством порядке: Порядок учета документов, входящих в состав библиотечного

фонда, утвержденный приказом Министерства культуры РФ от 08.10.2012 № 1077 и Руководство Российской библиотечной ассоциации «Порядок учета документов, входящих в состав библиотечного фонда, с комментариями и приложениями» (2016) [7]. Это дает библиотекам право изымать и реализовывать документы из своих фондов в соответствии с порядком исключения документов, согласованным с учредителями библиотек в соответствии с действующими нормативными правовыми актами. В этих документах расписана процедура списания и технология ее документирования.

Величина и состав фонда (по отраслевому, видовому и целевому признакам) имеют непреходящее значение при обслуживании пользователей. Каким образом эти показатели учитываются при списании? По каким документам можно проследить состояние фонда, соотношение отраслевого и видового состава? На развитии отраслевых разделов фонда оказывает большое влияние непрерывный процесс поступления и выбытия, в результате одни отраслевые разделы растут быстрее, другие медленнее. Фонд общедоступной библиотеки универсальный, все разделы фонда должны развиваться равномерно. Следовательно, при отборе документов в фонд и исключении из фонда процентное соотношение объема отраслевых разделов, видов документов обязательно должны учитываться.

В регистре суммарного учета библиотечного фонда содержатся сведения об отраслевом и видовом составе фонда, а в Дневнике библиотеки об использовании фонда (какие отраслевые разделы фонда и какие виды документов используются наиболее активно). В каком документе библиотеки можно прочитать сравнительный анализ соотношения показателей состава фонда с показателями выдачи? Каждая ли библиотека делает такой анализ в конце года в отчете? Должна делать, но делает ли? И как это соотносится с отбором литературы для пополнения фонда?

Обратимся к статистическим показателям деятельности библиотеки. В форму 6-НК (утверждена приказом Росстата от 07.12.2016 № 764 «Об утверждении статистического инструментария для организации Министерством культуры Российской Федерации федерального статистического наблюдения за деятельностью организаций культуры») библиотеки подают два показателя, имеющие отношение к фондам: объем фонда и объем книговыдачи [см.: 3]. Единицы исчисления этих показателей в «Порядке учета документов, входящих в состав библиотечного фонда»: «основ-

ными единицами учета документов библиотечного фонда являются экземпляр и название, для газет – годовой комплект и название. Дополнительными единицами учета фонда являются годовой комплект, метрополка, подшивка (переплетная единица); для электронных документов – единица памяти» (2012). В стандарте СИБИД Р 7-0.20-2014 «Библиотечная статистика: показатели и единицы исчисления» написано: «Единица учета библиотечного фонда: Унифицированный показатель величины библиотечного фонда, предусматривающий подсчет документов по условным единицам учета и названиям в качестве основных параметров; дополнительными единицами учета являются метр полок, годовой комплект, подшивка(переплетная единица), количество гигабайт, занятых электронными документами в базах данных библиотеки» [4]. В ходе работы над стандартом было установлено, что термин «экземпляр» для подсчета библиотечных фондов применять неправомерно, но оставили в стандарте в качестве условной единицы: «Условная единица учета библиотечного фонда: Показатель, характеризующий документ (экземпляр, файл) или группу документов (подшивка, годовой комплект, группа файлов) как отдельно взятый объект». Сохранена и такая единица как метр полок, но названа она по-другому, чем в предыдущих нормативных документах. Все последние нормативные документы оставляют недоумение при прочтении: почему термины, используемые в статистических показателях, характеризующих деятельность библиотеки, объем, состав и структуру фонда, нельзя было согласовать во всех нормативных документах, сделать их унифицированными без оговорок, что значительно облегчило работу библиотек, особенно с фондом. Единицы учета фонда, предлагаемые в нормативных документах, оказывают прямое влияние на правильность подсчета поступающих и выбывающих документов.

В 80-е гг. XX в. в рекомендациях Государственной публичной библиотеки им. М. Е. Салтыкова-Щедрина (ныне Российская национальная библиотека) были предложены нормы поступления (10 %) и нормы списания (8 %) к объему фонда, а также для определения литературы, устаревшей по содержанию, было предложено руководствоваться примерными сроками хранения документов по различным отраслям знаний, в зависимости от целевого назначения издания:

Отрасли знаний	Срок хранения
Техника и технические науки в целом (общетехнические дисциплины и др.). Горное дело. Транспорт. Пищевые производства. Технология древесины. Производства легкой промышленности. Полиграфическое производство. Фотокинотехника	3–15 лет
Политика. Политические науки. История. Исторические науки.	3–15 лет
Химическая технология. Химические производства. Общая технология металлов. Металловедение. Металлургия. Радиоэлектроника. Строительство	4–17 лет
Экономика. Экономические науки. Культура. Наука. Просвещение. Народное образование. Педагогические науки	4–18 лет
Сельское и лесное хозяйство. Физическая культура и спорт	4–19 лет
Философские науки, логика. Психология. Атеизм. Религия. Искусство. Литературоведение. Языкознание. Литература универсального содержания	4–19 лет
Науки о земле. Краеведение. Биологические науки. Химические науки	4–19 лет
Энергетика. Общее машиностроение. Машиноведение. Обработка металлов. Приборостроение	4–20 лет
Естественные науки в целом, экология. Физико-математические науки. Здравоохранение. Медицинские науки	5–24 лет

Указанные сроки являются минимально необходимыми для последнего экземпляра издания. Библиотека имеет право хранить его и по истечении срока, рекомендованного для данной категории документа, если пользователи испытывают потребность в нем, позволяет емкость фондохранилища, достаточно высока обращаемость фонда и т. д.

Сроки даны в интервалах, что не противоречит индивидуальному подходу к конкретным документам в пределах данной тематико-видовой группы.

Справочные издания в пределах конкретной видовой группы исключаются из фонда в последнюю очередь.

Решение об исключении литературно-художественных изданий по причине неиспользования и отсутствия спроса принимается индивидуально и не ранее, чем через 25–30 лет после выхода издания в свет. Художественная литература, в отдельных случаях, может быть исключена по причине устарелости по содержанию.

Издания, имеющие историко-культурное и краеведческое значение, как правило, не исключаются из фонда библиотеки, в этом случае принимается решение об определении места хранения таких экземпляров.

Отдельные категории изданий нецелесообразно исключать из фонда до их естественного физического обветшания. К числу таких изданий относятся следующие: большие и малые универсальные энциклопедии, энциклопедические словари, отраслевые энциклопедии, языковые словари (кроме орфографических), литература о выдающихся политических и государственных деятелях, деятелях науки и культуры, военачальниках, спортсменах и т. д., мемуары (кроме произведений явно панегирического толка), издания по искусству и искусствоведению, картографические атласы (кроме учебных), литература по родному краю, местные издания, литература по библиотечному делу, кулинарные книги.

Наиболее ценные документы по профилю конкретной библиотеки, основополагающие, фундаментальные работы и справочные издания, материалы особой научной, культурной и исторической значимости сохраняются в фонде библиотеки в одном экземпляре. Если придерживаться данных рекомендаций, то библиотека может контролировать отраслевой состав фонда, равномерность поступления и выбытия документов не только в общем, но и конкретно по каждому отраслевому отделу, чтобы не нарушался баланс в фонде, и из универсального фонд не превращался в многоотраслевой. Основной причиной исключения изданий является уменьшение общественной необходимости в них, что объективно выражается в значительном уменьшении спроса, а на практике оценивается зачастую как устарелость. По причине устарелости содержания из фонда библиотеки исключаются документы, полностью утратившие свою информативность и актуальность в политическом, научном и производственном отношениях или в связи с выходом аналогичных произведений, освещающих вопрос более полно, точно, в свете современных научных знаний, в форме, соответствующей современным требованиям. Исключение из фонда устаревших документов производится не реже одного раза в два года.

Исключение документов регулируется также целесообразностью дальнейшего их хранения в условиях понизившегося спроса.

По причине полного физического износа (ветшание переплета, страниц, блочной конструкции и т. д.) документы исключаются по мере появления признаков износа и после тщательной проверки на пригодность для

дальнейшего использования и реставрации. Документы исключаются и по причине дефектности, проявляющиеся у разных видов документов.

По причине утраты документы исключаются в тех случаях, когда утрата произошла в результате стихийного бедствия, кражи, хищения, происшествия техногенного характера или хранения в условиях, не соответствующих стандартам. С особым вниманием исключаются книжные памятники. Обязательна отметка в Реестре книжных памятников. Отличие полной утраты от порчи, произошедших вследствие одних и тех же факторов, в том, что в последнем случае испорченные документы можно приложить к акту.

По причине хищения или кражи документы исключаются в случае, если совершено умышленное противоправное их изъятие из фондов с корыстной целью.

По причине недостачи исключение документов из фонда производится, если при инвентарной проверке выявлено расхождение между данными библиотечного учета и фактическим наличием изданий. Издания, находящиеся на руках у пользователей, относятся к числу фактически имеющихся при условии, что факт выдачи конкретным читателям подтверждается документально (отметкой в читательском формуляре).

Данные рекомендации библиотеки могли бы использовать и сегодня для совершения регулярного списания документов из фондов библиотек.

Планомерное и целенаправленное освобождение фондов возможно только на основе их изучения, что дает возможность правильно оценить состояние фонда по различным параметрам. К сожалению, списание литературы непопулярная мера среди библиотекарей. Каждая библиотека пытается сохранить величину своих фондов, этому способствуют несовершенные критерии отбора документов из фонда, значительное уменьшение объема поступающей литературы и др. Проблема отбора стоит не только перед комплектованием, но и перед освобождением фонда. Это крайне важно для состояния фонда. Новые виды документов, новые технологии должны занять свое место в библиотеке, поэтому непрофильные, неиспользуемые, малоиспользуемые, устаревшие, дублетные экземпляры должны быть удалены из фонда для формирования новой современной структуры фондов библиотек.

Характер поступления и выбытия документов из библиотек оказывает прямое влияние на обновление фондов. Сокращение поступлений в

библиотеки, нерегулярное освобождение фондов приводит к снижению интенсивности обновляемости фондов.

Каждой библиотек сегодня необходим документ, определяющий политику развития фондов. В этот документ включается информация о состоянии фондов, их структуре, видах документов, соотношении отраслевых разделов, их оценка, анализ потребностей реальных и потенциальных пользователей. Без этих данных библиотека не сможет эффективно формировать фонд. Наличие такого документа поможет выработать правильную политику по списанию документов из фонда, что повысит эффективность пользования оставшимся фондом и обеспечить его наилучшую сохранность.

Могут ли библиотеки обойтись без такого документа, вероятно, да, но это усложняет работу по формированию фонда, не дает возможности управлять этим циклом, поскольку не образуется обратная связь. Чем лучше библиотекарь знает свой фонд, тем лучше он может управлять процессами формирования библиотечного фонда.

Изучение библиотечного фонда или его оценка предполагает обстоятельное ознакомление с величиной и содержанием, тематическим и видовым составом фонда, процентом удовлетворения потребностей пользователей, распределением документов по структурным подразделением, наличием различных видов документов, обеспечением доступа к информации и др. Порядок изучения фонда в каждом случае определяется индивидуально. Методика изучения фонда была разработана еще в 80-е гг. XX столетия, произошла ее модернизация, неизменным остались трудоемкость и длительность этого мероприятия, обязательное обучение библиотекарей, разработка инструментария. В результате изучения фонда у библиотеки собирается информация и благодаря ее анализу, обозначаются проблемные зоны в составе и структуре фонда. Полученный материал предоставляет возможность составить научно-обоснованную программу формирования фонда или политику развития комплектования фонда.

Используя программу формирования фонда или политику развития комплектования фонда библиотеки, одновременно можно осуществлять пополнение фонда и списание документов, создавая пространство для размещения новых поступлений, новых видов документов, перегруппировки фонда, созданию новых структурных подразделений библиотеки с использованием новых технологий.

Результат – повышение качества фонда и качества предоставляемых услуг пользователям.

Литература

1. Абросимова Н., Зайцева Л. Оптимизируем статистический учет сообща// Независимый библиотечный адвокат. – 2017. – № 1. – С. 19–23.
2. Вонейков А. Процедура списания в деталях // Независимый библиотечный адвокат. – 2016. – № 6. – С. 68–73.
3. Маркова Е. Форма 6-НК: актуальные вопросы заполнения // Независимый библиотечный адвокат. – 2017. – № 1. – С. 24–28.
4. ГОСТ СИБИД Р 7-0.20-2014 «Библиотечная статистика: показатели единицы исчисления // Библиотека. – 2017. – № 1. – С. 3–6
5. Гриффин М. Списание документов из фонда вузовской библиотеки – высокопроизводительное и с малым риском // Науч. и техн. б-ки. – 2017. – № 5. – С. 50–61.
6. Петрусенко Т., Эйдемиллер И. Списание документов из библиотечного фонда. Практические советы. // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2016. – № 11. – С. 92–101.
7. Порядок учета документов, входящих в состав библиотечного фонда, с комментариями и приложениями / Российская государственная библиотека [Хахалева Н. И. и др.]. М., 2016. – 92 с.
8. Сахарова А. Караул! Пропала книга! // Независимый библиотечный адвокат. – 2016. – № 6. – С. 64–66.
9. Столяров Ю.Н. Библиотечный фонд: учебник / Ю.Н.Столяров. Санкт-Петербург: Профессия, 2015. – 384 с. – (Учебник для бакалавров).
10. Столяров Ю.Н. Формирование библиотечного фонда: практ. пособие / Ю. Н. Столяров; МГУКИ. – Санкт-Петербург: Профессия, 2015. – 508 с.:ил.
11. Хельмер К., Эвальд Д. Отделяя зерна от плевел: интенсивное списание (деселекция) с целью обеспечения сохранности документов и доступа к ним // Науч. и техн. б-ки. – 2017. – № 5. – С. 64–69.

УДК 378:004:002

А. Б. Кузнецов

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ЧЕЛЯБИНСКОГО ВУЗА КУЛЬТУРЫ: 15 ЛЕТ ИСТОРИИ

Информатизацию Челябинского государственного института культуры (далее – ЧГИК) последних 15 лет можно условно разделить на три исторических периода: 1) 2002–2007 гг.; 2) 2008–2012 гг.; 3) с 2013 г. по настоящее время. Каждый из представленных этапов, на наш взгляд, имеет свои особенности, исторические предпосылки и последствия.

Первый период можно назвать «начальным» или «стартовым», хотя, безусловно, с формальной точки зрения, положение с информатизацией в вузе не было абсолютно «нулевым», поскольку такое возможно лишь во

вновь созданном учреждении. В тоже время, проведенный летом 2002 г. глубокий анализ [5] показал *достаточно сложную ситуацию с информатизацией*, что проявилось в низких показателях по всем без исключения ее основным составляющим.

Так, общий компьютерный парк вуза включал лишь около 80 единиц персональных компьютеров (далее – ПК), большинство из которых являлись представителями относительно устаревших к тому времени классов Pentium I и II; локальная вычислительная сеть соединяла только 25 ПК в одном из корпусов и имела выделенное подключение к Интернет по медной линии; в деятельности вуза использовались автоматизированные системы, предназначенные для работы бухгалтеров и библиотекарей, при этом автоматизированные системы управления учебным процессом (далее – АСУ УП), фактически, полностью отсутствовали. Данная ситуация не могла оставаться приемлемой для высшего учебного заведения, имевшего на тот момент несколько тысяч студентов и несколько сотен преподавателей или сотрудников, что во-многом явилось *предпосылкой создания и реализации в вузе плана комплексной информатизации*.

Указанный план включал в себя параллельную работу по четырем взаимосвязанным направлениям: техническая оснащенность; сетевая инфраструктура; информационные технологии; кадровая обеспеченность. Последовательное движение в рамках выбранной стратегии, постоянный анализ, уточнение и дополнение краткосрочных задач, позволило в течение четырех-пяти лет добиться весьма заметных результатов [5]:

– парк компьютерной техники увеличился более, чем в 3,5 раза, более того, аналогичные показатели были достигнуты и по другим видам техники (копиры, принтеры, сканеры и т. п.);

– создана структурированная кабельная система, включившая более 400 сертифицированных пользовательских линий, используемых для подключения компьютера или телефона, а также более 10 качественных коммутаторов и маршрутизаторов в узлах связи;

– обеспечен доступ к электронной библиотеке диссертаций; приобретена крупная правовая система; разработаны и внедрены вузовские сайты, а также несколько модулей собственной АСУ УП;

– созданы структурные подразделения для решения определенных задач: информационно-вычислительный центр, лаборатория кафедры информатики, отдел автоматизации библиотеки.

Существенное развитие ЧГИК в области информатизации повлекло за собой объективную *потребность в получении информации* о происходящем в других вузах культуры, в отрасли в целом, представлении своего опыта и достижений, *обмене мнениями* с коллегами и т. п., что, на наш взгляд, стало *предпосылкой* ***второго периода*** информатизации ЧГИК, который можно условно назвать «периодом обсуждений и сравнений» на уровне отраслевых вузов. Отметим, что такая потребность во многом совпадала с потребностями большинства вузов культуры, которыми еще в 2007 г. был согласован проект Концепции развития вузов культуры и искусств РФ (один из приоритетов – информатизация), не получивший при этом какого-либо практического продолжения.

Активизация взаимодействия ЧГИК с другими вузами культуры по вопросам информатизации становится заметной приблизительно с конца 2009 г., когда публикуется монография «Информатизация вузов культуры и искусств: анализ текущего состояния» [3], в которой на основе эмпирических данных, полученных из отчетов о самообследовании шести вузов отрасли культуры, проводится их сравнение по ряду отдельных показателей, связанных с информатизацией. В октябре 2010 г. на базе ЧГИК проходит Первая Всероссийская научная конференция «Информационно-коммуникационные технологии и электронные ресурсы в системе культурно-цивилизационных преобразований: опыт и проблемы использования в вузах культуры и искусств», а рамках которой были организованы несколько секций и круглых столов.

Участие Челябинского вуза культуры в 2010 и 2011 гг. в ежегодной научно-практической конференции «Электронный век культуры», проводимой под патронажем Министерства культуры РФ, позволило не только представить вуз на достаточно высоком уровне, но и актуализировать проблемы специфических особенностей информатизации отраслевых вузов [6], а также предложить параметры сравнения таких образовательных учреждений [7].

Наиболее важным итогом данного периода можно считать результаты Второй ИКТ-конференции, прошедшей в ЧГИК в октябре 2012 года и собравшей большинство руководителей информационных направлений вузов культуры. На конференции были представлены результаты сравнительного исследования, прошедшего при поддержке профильного Департамента Министерства культуры Российской Федерации (далее – МК РФ),

в выборку которого вошли 12 наиболее крупных вузов культуры, подведомственные МК РФ [8]. Итогом обсуждения участниками данного исследования стало признание необходимости использования комплексного подхода при организации процесса информатизации вузов культуры, что объективно позволяет решать соответствующие задачи более эффективно.

Началом ***третьего периода*** информатизации ЧГИК, на наш взгляд, можно считать год *вступления в силу Федерального закона «Об образовании в РФ»* (от 29.12.2012 № 273-ФЗ), который, в частности, внес в нормативное употребление российских вузов такие понятия, как: «Электронно-библиотечная система» (ЭБС) и «Электронная информационно-образовательной среда» (ЭИОС). Это потребовало пристального изучения их взаимодействия вузами, в том числе институтами культуры [2]. Кроме того, публикация результатов *ежегодного мониторинга эффективности высших учебных заведений*, впервые прошедшая в конце 2012 г., появление других сравнительных данных, затрагивающих информатизацию вузов [1], позволили проводить оценку, по крайней мере, отдельных информационных составляющих на основе открытых данных, т. е. без проведения специального исследования. Вообще, проблема эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования в целом становится одной из главенствующих, что требует сегодня постоянного поиска оптимальных решений, одним из которых является построение в вузе АСУ УП [4].

Таким образом, текущий исторический период информатизации ЧГИК можно считать периодом глубокого изучения отдельных, но достаточно важных проблем, в число которых, в том числе, входят такие как: проблема построения ЭИОС вуза и ее эффективное взаимодействие с ЭБС; проблема оптимизации управления учебным процессом вуза посредством автоматизации основных рабочих процессов.

Литература

1. Антопольский А. Б. О российском индексе веб-сайтов научно-образовательных учреждений / А. Б. Антопольский, Ю. Е. Поляк, В. Е. Усанов // Информационные ресурсы России. – 2012. – № 4. – С. 2–7.
2. Буцык С. В. Взаимодействие электронно-библиотечных систем с электронной информационно-образовательной средой вуза культуры и искусств / С. В. Буцык // Библиотековедение. – 2015. – № 5. – С. 44–48.
3. Буцык С. В. Информатизация вузов культуры и искусств: анализ текущего состояния: моногр. / С. В. Буцык; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2009. – 131 с.

4. Буцык С. В. Модель построения автоматизированной системы управления в российском вузе / С. В. Буцык, А. А. Рузаков // Вестник культуры и искусств. – 2016. – № 2 (46). – С. 32–38.
5. Буцык С. В. Опыт комплексной информатизации вуза культуры и искусств в России / С. В. Буцык // Открытое образование. – 2008. – № 1. – С. 73–78.
6. Буцык С. В. Особенности формирования информационно-коммуникационной среды обучения в вузе культуры и искусств / С. В. Буцык // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Компьютерные технологии, управление, радиоэлектроника. – 2011. – № 23 (240). – С. 49–52.
7. Буцык С. В. Сравнительные параметры уровня информатизации вузов культуры и искусств / С. В. Буцык // Открытое образование. – 2011. – № 2. – С. 77–83.
8. Буцык С. В. Сравнительный анализ уровня информатизации вузов, подведомственных Министерству культуры РФ (за период 2005–2011 гг.) / С. В. Буцык, О. П. Неретин, А. В. Суконкин // Вестник Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – 2012. – № 3. – С. 8–18.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 008.001:379.8

С. В. Богдан

ОСНОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Современные реалии российского общества всё больше обращают внимание на генерирование социокультурного капитала. Благоприятные условия для этого представляет творческий коллектив, который является устойчивой формой социальной самоорганизации и основан на определенной структуре солидарности его участников. Отечественными и зарубежными исследователями гуманитарной научной сферы такое явление определяется концепцией «социального капитала» П. Бурдье, выраженного в отношениях групповой поддержки и партнёрства [2, с. 528]. Творческий коллектив как эффективная форма общественной самоорганизации способствует становлению социокультурного капитала его участников. «Социокультурный капитал» представляет комплексное понятие, обозначающее не материальный актив, повышающий уровень успешности и благополучности, уникальности личности.

Генерирования социокультурного капитала в творческом коллективе связано с рядом условий:

во-первых, это внутренняя и внешняя организационная среда, коллектива, социокультурное пространство, где такой актив востребован и необходим;

во-вторых, руководство творческого коллектива должно ясно представлять значимость социокультурного капитала и учитывать его в социально-культурном менеджменте;

в-третьих; руководство и участники творческого коллектива должны создавать инвестиционную привлекательность для социокультурного капитала, вкладывать его в социально-культурные практики;

в-четвертых, носители, агенты социокультурного капитала воспроизводя и генерируя его, должны удовлетворять свои материальные и духовные потребности.

Обозначенный список необходимый, но далеко не исчерпывающий перечень условий становления социокультурного капитала. Становление, генерирование и формирование социокультурного капитала зависит от степени креативной емкости руководства и организационной среды, признанием его как капитала на микро-, мезо- и макро-уровнях. Так же имеет значение положительная мотивация моральное и материальное стимулирование носителей социокультурного капитала к его расширению и генерированию. При этом существенную роль играет ситуация конфликта интересов (её наличие или отсутствие) между носителями социокультурного капитала. Это связано с тем, что социокультурный капитал неотделим от своего обладателя, носителя всегда зависит не только от источников инвестиций в его развитие, но и от самой личности (её настроений, желаний, возможностей…).

Социокультурный капитал личности в современном, постиндустриальном, информационном социокультурном пространстве достиг впечатляющих успехов благодаря впитыванию лучших национальных достояний своего народа, исторически сложившихся культурных ценностей. Общенациональные ценности влияют на иерархию ценностей личности, преломляясь через них, приобретают новое воплощение в продуктах творческой деятельности актуализированных в социально-культурном пространстве. Социально-культурный менеджмент, опираясь на личностные ценности участников творческого коллектива, соотнося организационные цели и ценности, делая акценты на общенациональных ценностях, инвестирует социокультурный капитал во благо общества в целом, а не только в интересах личности и коллектива. Поэтому личность и творческий коллектив – это активные агенты социально-культурных практик хранящих, транслирующих и зачастую создающих культурно-исторические ценности. Доля социокультурного капитала в общей структуре капитала постоянно возрастает и жёсткое внешнее регулирование не срабатывает в случаях производства капитала, находящегося «во внутреннем мире, в душе, в голове» его носителя. Давление на личность, занимающейся творческой деятельностью приводит к нулевому результату её труда. Следовательно, становление, генерирование и формирование социокультурного капитала личности в творческом коллективе связано со степенью свободы творчества и социальной ответственностью за него, с системой ценностных ориентаций и личной заинтересованностью в актуализации творческой деятельности.

Автором статьи показана связь между общественным, коллективным и личностным социокультурным капиталом, образуемым в процессе творческой деятельности. Со стороны социальных связей инвестиции и дивиденды социокультурного определяется уровнем культурного развития общества, культурными традициями, ценностями и нормами и т. п. Со стороны индивида характеристики социокультурного капитала соотносятся с качественными особенностями таланта и способностями отдельной личности, опытом, знаниями, умениями приобретенными личностью в процессе творческой деятельности организованной в коллективе. При этом каждый творческий коллектив, является уникальным носителем социокультурного капитала, образуемого в результате интеграции социокультурного капитала участников этого коллектива [1,с. 100] Структура социокультурного капитала представляет сложную систему, проявляющеюся на личностном, коллективном и общественном уровнях.

К социокультурному капиталу личности относится не только способности и талант (развитие которых требует определённые инвестиции, а его генерирование приносит дивиденды носителю капитала), но и здоровье, социальные, культурные и мировозренческие характеристики, ценностные ориентации личности, психологические свойства, поведенческие качества и т. п.

Социокультурный капитал творческого коллектива имеет свою специфику: он обладает интегральными характеристиками социокультурного капитала участников творческого объединения, однако не сводится к суммированию их капиталов. Определение структуры социокультурного капитала на уровне творческого коллектива исходит из того, что его компоненты должны соответствовать общим характеристикам капитала: иметь способность к накоплению, обладать возможностью инвестирования и генерирования, оказывать влияние на развитие коллектива, быть благом, переходить из одной формы капитал в другую, формировать нематериальные активы в виде лицензий, связей с другими организациями, лояльность отношений с общественностью и властными структурами, создавать блага, которые возможны только в результате коллективных усилий и взаимодействия личностного социокультурного капитала участников коллектива. Компоненты социокультурного капитала обладают качественными и количественными показателями. Востребованность отдельных компонентов социокультурного капитала зависит от специфики и масштаба творческой

деятельности коллектива. Социокультурный капитал существует в институциональных аспектах, в системе межличностных взаимодействий и фундирует связи поколений социально-культурными практиками. Социокультурный капитал творческого коллектива представляет определённую институциональную систему, которая состоит из множества подсистем личностного социокультурного капитала участников творческого коллектива. Межличностное взаимодействие участников коллектива создаёт внутреннюю организационную среду для воспроизводства социокультурного капитала, при этом деятельность самого коллектива по формированию социокультурного капитала подвержена влияниям других институциональных систем, которые создают внешнюю среду. Внутренняя и внешняя среда создают условия для генерирования компонентов социокультурного капитала. Социальные и экономические условия, система ценностей, технологии, научный прогресс, объекты культурно-исторического наследия, конфигурации организаций – вся сложность, динамичность и неопределенность внешней среды актуализации социокультурного капитала мобилизует индивидуальные и коллективные ресурсы по формированию социокультурного капитала.

Литература

1. Богдан, С. В. Социокультурный капитал и творческая деятельность: взаимодействие и сосуществование / С. В. Богдан, редкол.: канд. филос. наук Н. П. Монина [(отв. ред.) и др.]. // Актуальные проблемы формирования творческой личности в условиях единого культурного пространства региона : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., Омск, 26 апреля 2012 г. / Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского, фак. культуры и искусств. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2012. – С. 97–101.
2. Бурдье, П. Формы капитала / П. Бурдье // Западная экономическая социология. Хрестоматия современной классики. – Москва: РОССПЭН, 2004. С. 528.

УДК 33:008+33:001+33:37

Т. Ю. Карпова

МАРКЕТИНГ ТЕАТРА: ЭЛЕМЕНТЫ КОНЦЕПЦИИ

Современная рыночная ситуация в разных отраслях экономики и на разных рынках, включая и сферу культуры, характеризуется: во-первых, обострением конкуренции по причине явного превышения предложения над спросом; во-вторых, большим разнообразием культурных благ и продуктов, предлагаемых на рынке; в-третьих, сложным и специфическим характером процесса создания и оказания театрально-зрелищных услуг и в целом услуг в творческой индустрии.

Вышеперечисленные факторы обостряют актуальность применения маркетинговых технологий и инструментария в сфере культуры и, в частности, на рынке театрально-зрелищных услуг.

Рассмотрим определение маркетинга, предложенное Российской Гильдией маркетологов: «Маркетинг – система управления разработкой и продвижением товаров и услуг, обладающих ценностью для потребителя, производителя и общества в целом, на основе комплексного анализа рынка. (2010 г.)» [1].

Рынок театральной сферы требует системного и комплексного изучения технологии выживания и развития на нем. А это неразрывно связано с понятием маркетинга. Согласно классификации видов маркетинга, театральный маркетинг находится в категории социального (некоммерческого) маркетинга, а также использует элементы концепции маркетинга партнерских отношений. Социальный маркетинг ориентирован на удовлетворение высших (по классификации А. Маслоу) потребностей населения [4].

Специфика рынка театрально-зрелищных услуг характеризуется следующими особенностями: 1) несоответствие спроса и предложения; 2) неэластичность и насыщенность рынка предложения театральных услуг; 3) создается особая художественная «продукция» – спектакль, аналогов которому не существует в других отраслях и другие.

Основными причинами этой ситуации являются: 1) низкий уровень развития социально-культурных потребностей общества; 2) ограниченность ассортимента ТЗУ; 3) отсутствие координации действий всех субъектов социального маркетинга; 4) ограниченность вместимости зрительных залов при аншлаговых мероприятиях и другие.

В такой сложной внешней среде и активной конкуренции успех деятельности театральных организаций напрямую зависит от правильной разработанной и реализуемой маркетинговой стратегии.

Основные субъекты театрального маркетинга: 1) производители спектаклей и концертов – режиссеры, продюсеры, актеры, исполнители, художники, декораторы, реквизиторы и т. д.; 2) потребители – зрители. Объекты театрального маркетинга: поставляемые на рынок товары (спектакль, концерт, конкурс, гастроли и т. п.).

Основой планирования маркетинговой деятельности для театра, является разработка мероприятий по основным элементам комплекса маркетинга. Для этого классический комплекс маркетинга (Концепция «4р»)

адаптируется в соответствии со спецификой театральной сферы и представлен в таблице [2].

Комплекс театрального маркетинга «11р»

1 Продукт	Product
2 Цена	Price
3 Продвижение	Promotion
4 Площадка	Place
5 Публика (зрители)	People
6 Персонал	Personnel
7 Порядок	Physical evidences
8 Политика	Process
9 Предубеждения	Precedents
10 Потенциал	Power
11 Популярность	Public opinion

В комплексе маркетинга отражена последовательность реализации основных маркетинговых функций: формирование товарного ассортимента, изучение спроса, регулирование ценовой политики, стимулирование продаж.

Каждый компонент представленного в таблице комплекса театрального маркетинга «11р» присутствует в деятельности театра только в зависимости от того, насколько конкретный театр заинтересован в развитии каждого элемента и ориентации на рыночный успех.

Комплекс театрального маркетинга обязательно включает участие зрителей (потребителей). Поэтому акцент делается на потребителя и получаемые ими выгоды: запросы, нужды, затраты, удобство, коммуникации между потребителями и поставщиком. Кроме привлечения потенциальных зрителей выделяют также управление взаимоотношениями с инвесторами, создание репутации и системы внутреннего менеджмента театра. Создание репутации важно для дальнейшего развития театра.

Задачи театра по привлечению и формированию «квалифицированного» зрителя:

1) налаживание системы получения информации о целевых зрительских аудиториях – актуализированных и потенциальных;

2) выявление и анализ мотивов, стимулирующих интерес зрителя к театру вообще и деятельности конкретной группы в частности;

3) разработка ценовой стратегии театра, базирующейся на представлениях о потребностях (выгодах) выбранной целевой аудитории (зрителя);

4) создание основы для длительного общения со зрителем, выработки в нем потребности посещения театра, в частности, конкретного театра;

5) формирование стиля и языка коммуникации театра со зрителем;

6) выбор каналов информирования целевой аудитории;

разработка дополнительных мероприятий по развитию вовлеченности зрителя в «жизнь» театра и укреплению эмоциональной связи [3].

Таким образом, маркетинг как прикладная наука на базе экономики, социологии, психологии служит достижению одной из главных задач театра.

Именно специфика театра как искусства, существующего лишь при наличии зрительского внимания, делает формулу маркетинга – «умения сделать предложение там и тогда, где и когда имеется высокая степень вероятности его принятия» – особенно актуальной.

Литература

1. Иванов, Л. Маркетинговый конвейер. Книга директора по маркетингу 2.0. М.: Иванов и Партнеры, 2014.
2. Колюжновая, Н. Я. Маркетинг: общий курс : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 521600 «Экономика» / Н. Я. Колюжновая, А. Я. Якобсона.. – М: Омега-Л. – 476 с. – (Высшее экономическое образование). 2008. – URL: http://www.bci-marketing.aha.ru/content/osobennosti-kompleksa-marketinga
3. Назарова Е.Н. Рынок театральных услуг и его особенности в условиях современности. – М.: Владос, 2010. – С.74–77.
4. Орехов. Д. Е. Призма потребностей саморазвивающейся системы. 2015. – URL: http://marketologi.ru/publikatsii/stati/…ebnostejj/.

УДК 379.82

Т. В. Корниенко

ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОРМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КРЕАТИВНОГО ДОСУГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ (НА ПРИМЕРЕ г. ЧЕЛЯБИНСКА)

В настоящее время информационные технологии проникли во все сферы нашей жизни и автоматизировали процессы, в результате чего прежние формы досуговой деятельности требуют трансформации и актуализации. Однако намечается положительная тенденция к живому общению, интерес к интеллектуальным играм, в которых есть возможность активизировать мыслительную деятельность и проявить общекультурную эрудицию. Огромная роль в этом вопросе принадлежит возможностям ин-

теллектуально-креативного досуга в форме интеллектуальных игр и квестов, которые сейчас находятся на пике популярности в России.

Понятие «интеллект» и «креативность» неразрывно связаны друг с другом как важнейшие факторы самоактуализации человека и указывают на потенциал, проверяемый возможностями решения сверхзадач, поставленных действительностью.

Изучением психологических аспектов *интеллекта*, вопросами о возможностях его измерения занимались Г. Айзенк, Ж. Пиаже, Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, Д. Гилфорд, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, М. А. Холодная и др. *Креативность* как многомерное явление рассматривается в единстве социальных, культурных и личностных переменных. Психолого-педагогические аспекты креативности исследовали А. Адлер, Г. Айзенк, Дж. Гилфорд, И. Л. Ларионова, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейн, В. Г. Рындак, Е. Торренс, Э. Фромм К. Юнг, и др. Рассматривая категорию *досуга* наиболее значимы труды теоретиков и практиков М. А. Ариарского, А. И. Арнольдова, Г. В. Головиной, А. Д. Жаркова, Т. Г. Киселевой и Ю. Д. Красильникова, Н. В. Котельниковой, Н. Ф. Максютина, В. В. Попова, Т. П. Степановой, Ю. А. Стрельцова, В. Я.Суртаева и др., в работах которых отражена специфика организации культурно-досуговой деятельности в России.

Качественные преобразования затронули досуговую сферу, на первый план вышли формы интеллектуального-креативного досуга, птерпевшие трансформацию в *антикафе, квесты, интеллектуальные игры.*

Интеллектуально-креативный досуг – интеграция умственной, направленной на решение логических задач и творческой деятельности, выражающаейся в способности производить новое в короткие сроки в соответствии с социальным заказом. От образовательной сферы интеллектуальные игры и квесты отличаются добровольностью, самостоятельностью выбора субьектом деятельности и организацией в свободное время.

Обратимся к определению понятия *квест (*в переводе с английского Quest – «вызов, поиск, приключение») – *интеллектуальный* вид командной игры (2–6 человек) в специально подготовленном помещении, из которого участники должны выбраться в течение ограниченного количества времени (60–90 мин), решив поставленные задачи. Квесты особенно интересны для школьников, студентов, молодежи [2]. Стоит отметить, что квесты становятся также компонентом корпоративной культуры, малые организа-

ции предпочитают проводить досуг в квест-комнатах, решая различные логические задачи, что влияет на успешное решение задач в трудовой деятельности.

Мнения по поводу предпосылок появления и предоставления первых квестов массовой публике расходятся. Согласно одним источникам, первая игра под названием Origins была придумана командой программистов из Силиконовой долины (США) в 2006 г., а в основу ее сюжета легли детективные романы Агаты Кристи. По другим источникам, первыми участниками квестов стали японцы в 2007 г. [3]. Предшественником квестов стали компьютерные игры, их создатели решили «вернуть игроков в реальность», создав логические задания, но только в настоящем времени, здесь и сейчас.

Существует несколько разновидностей реалити-квестов (3):

1. **Эскейп-рум (англ. escape room – выбраться из комнаты)** – самый распространенный, классический квест в реальности, Целью является нахождение выхода из комнаты, решив различные задачи и головоломки за максимально короткий срок (всего на игру дается 60 минут). В Челябинке такие квесты предоставлны компаниями «ВыХод», «QuestQuest», «Chelbunker». К подобным квестам относятся: «Мафия наследие», «Палата № 6», «Шерлок», «Секретная служба», «Остров проклятых», «Тайник вампира» и др.

2. **Сюжетный квест** – квест, где участникам необходимо перевоплотиться в других персонажей и прожить какую-либо историю. Цель – за определенное время выполнить поставленную миссию, например изобрести эликсир молодости («В поисках крестража», «Тайна старого бункера» и др.)

3. **Перформанс (англ. performance – представление)** – квест, в котором помимо участников также присутствуют актеры, которые препятствуют или, наоборот, помогают выполнению задач. («Алкатрас», «Закулисье», «Ловушка Джокера», «Прятки в темноте», «Тайна старого бункера» и др.)

4. **Экшн (англ. action – действие)** – квест, для прохождения которого участникам потребуются не только внимательность и смекалка, но и физическая сила («Марвел. Вторжение» и др.)

Наряду с квестами в реальности существует еще одна популярная форма интеллектуально-креативного досуга, где необходимо включить мыслительную деятельность на решение логических задач – *интеллектуальные игры – квизы*.

Квиз (от англ. quiz) – означает соревнование, в ходе которого один или несколько участников отвечают на поставленные им вопросы. По своей сути, квиз трансформировался из викторины по типу телевизионной игры «Что? Где? Когда?». Англицизм в названии привычной формы организации досуга популяризирует данный вид интеллектуального досуга, делает привлекательным для потенциальных участников.

В Челябинске распространены такие интеллектуальные игры как *Клубная Лига Индиго, Игра «Ботва», Клуб «60 секунд», Квиз «Кинолига», Квиз «Музыкальная лига», Мозголомка,* Организаторы позиционируют их как серию интеллектуально-развлекательных игр для успешных и разносторонних людей, ведущих активный образ жизни, ценящих своё время и общение с интересными людьми. Интеллектуальные игры, квизы и квесты привлекают своей универсальностью – интересны и доступны любой категории населения, особое значение представляют для студенческой молодежи, которая находится на стадии самоопределения, концентрации получения знаний, является движущей силой прогресса.

Новым пространством для реализации культурно-досуговой деятельности является феномен *антикафе* или *тайм-кафе.* Это общественное пространство, целью посещения которого является не утоление голода, а приятное времяпровождение, развлечение и посещение тематических мероприятий, общение с друзьями, знакомства, утоление душевных потребностей, поэтому к традиционному названию и добавилась приставка «анти-» [4, с. 8–9].

Создателем данной формы организации общественного пространства стал Сергей Митин, который преобразовал идею Дениз Серрета, открывшего кафе в американском городе Солт-Лейк-Сити, основанное на принципе «free donations», т. е. «плати, сколько хочешь». В России данная идея не сработала, поэтому была предложена оплата за проведенное в кафе время. Первое антикафе в России в 2010 году назвали «Дом на дереве» [1]. В Челябинске существует несколько антикафе, таких как «The Антикафе», «New Time», «GoodGame», «Чердак».

Участие в интеллектуальных играх и квестах, нахождение в творческой среде антикафе является выходом из зоны комфорта, именно это позволяет человеку динамично развиваться, трансформироваться в соответствии с потребностями современного общества, приобретая необходимые навыки для развития интеллектуально-креативной культуры личности.

Литература
1. История первого в России антикафе [Электронный ресурс]. – Электрон. Ст. – Режим доступа к ст.: // http://novabiz.ru/articles/istoriya-pervogo-v-rossii-antikafe-sekretami-delitsya-ego-sozdatel-ivan-mitin.html.
2. Кичерова, М. Н. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения // М. Н. Кичерова, Г. З. Ефимова: [Электронный ресурс] 2016, Том 4, – № 5. – Электрон. Ст. – Режим доступа к ст.: http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf.
3. Лебедкова, Т. В. Квестомания или как найти выход за 60 минут // [Электронный ресурс] My city Published, Apr 13, – 2016, – Электрон. Ст. – Режим доступа к ст.: http://www.mycity-frankfurt.com/topics/kvestomaniya-ili-nayti-vyihod-za-60-minut.
4. Логинова, Н. А. Антикафе как новое пространство для культурно-досуговой деятельности и творческой реализации личности // Человек в мире культуры. – 2014. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ст.: http://cyberleninka.ru/article/n/antikafe-kak-novoe-prostranstvo-dlya-kulturno-dosugovoy-deyatelnosti-i-tvorcheskoy-realizatsii-lichnosti.

УДК 008.001

Р. А. Литвак,
Г. М. Каченя

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЕТСТВА: НАУЧНЫЙ ДИАЛОГ

Международная научно-практическая онлай-конференция «Мир детства в современном мире» прошла в ЧГИК 08.12.2017. Это был первый опыт выхода кафедры педагогики и психологии вуза в онлай-пространство для проведения международного сотрудничества по одной из важнейших тем современности. Проблема детства является вечной и общей для человечества во все времена. Вместе с тем в истории есть периоды, когда эта проблема многократно обостряется в силу ряда причин. Наиболее ярко это отражено в метафоре «аналоговое и цифровое поколения», отражающей границы и сущность различий поколений. Проблема состоит не в том, что старшее поколение принадлежит к другой эпохе, сколько в том, как обеспечить реализацию потенциальных возможностей детства применительно к вызовам времени. Проблема воспитания личности ребенка, ее формирования в условиях, при которых отсутствует опыт проживания у старшего поколения, выступает на первый план. По сути, и взрослый, и ребенок находятся в ситуации, когда нужно выстроить систему отношений с миром и с другими. При этом взрослый опирается на опыт прожитой жизни и свои знания, полученные в процессе образования и научения. Ребенок же ос-

ваивает реальность в заданных обстоятельства с помощью взрослых, которые в новых социокультурных условиях вырабатывают новые для практики воспитания походы.

В конференции приняли участие ведущие теоретики и практики современной педагогики, разрабатывающие технологические аспекты выстраивания взаимоотношений поколений, организации индивидуального развития личности ребенка, формирования и реализации его творческого потенциала. Были представлены доклады специалистами из Москвы, Эстонии, Израиля, ВДЦ «Орленок», ЮрУГГПУ, ЧГИК.

Вопросам взаимоотношений с ребенком в контексте Программы «Десятилетия детства», обозначенной указом Президента РФ на период с 2018 г., был посвящен доклад профессора Р. А. Литвак. Диалог поколений, его содержание и формы реализации, по ее мнению, определяет во многом будущее человечества. Проблемы интеллектуального здоровья, социальной активности, их сочетание с духовными и нравственными ценностями своего Отечества, – определяют концептуальные положения Десятилетия детства. С этих позиций интересен подход, предложенный литературоведом Н. К. Пиксановым в его «Концепции культурных гнезд». Природа, усадьба, архитектура, библиотека, быт – все это формирует нацеленность на преобразование себя самого, семьи, окружающей среды. Этот подход созвучен практике выдающихся педагогов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого, В. А. Караковского, создававших среду формирования высоко нравственной личности, нацеленной на преобразование себя и общества. Практика лучших педагогических коллективов Челябинска (31, 37, 97 лицеи города), ориентирована на создание культурной среды для развития творчества, формирования гуманных качеств личности.

Р. А. Литвак указывает на серьезную проблему, обнажившую ряд противоречий, подчеркнутую и другими участниками конференции. Это взаимоотношения между миром детства и миром взрослых. Как отмечает социолог А. Г. Филиппова, взрослые в силу рядя обстоятельств ориентированы на доминанту исключительности, что ведет к деформации отношений между ребенком и взрослым. Отчасти это эффект компенсации взрослым своих нереализованных амбиций. Вместе с тем мир детства имеет свои традиции, язык, свои законы развития, правила и нормы. Веками они закреплялись в детском и материнском фольклоре, сказках, былинах, народных играх, пословицах и поговорка. Последние формировали у ребенка механизмы совла-

дания (О. И. Даниленко.), обеспечивающие способность справляться с проблемами вхождения в мир взрослых. Это серьезное испытание как для отдельного ребенка, так и для всего мира детства. Взрослый не слышит того, что творится в душе ребенка: его страхи, обиды, непонимание, недоумение и незнание. Этот язык обозначения потребности в помощи, сочувствии, соучастии и поддержки. Не пройдя этот путь вместе со взрослым, вместе с матерью, ребенок не способен к личностному соучастию в общении и деятельности с другими и прежде всего с другим ребенком.

Современная реальность такова, что ребенок компенсирует все это в виртуальном мире. Как отмечает философ Л. П. Буева, современный ребенок, вбирая доступную информацию практически на любую тему, не имея выработанных культурных и нравственных механизмов взаимодействия со значимым другим, оказывается неспособным конструировать свою собственную жизнедеятельность. Преодоление правового нигилизма – задача, стоящая, прежде всего перед педагогами.

Эту важную сторону формирования подрастающего поколения подчеркнул в своем выступлении руководитель Центра тренинга и клиники психологического здоровья «СОД» И. Мишунин (Израиль). Ориентируясь на методы, которые в течение многовековой истории приводили к нужным результатам, взрослые терпят фиаско в воспитательной работе. Современный ребенок проходит путь постижения истин с иной скоростью, чем та, с которой взрослый эти истины преподносит. Абсолютное доверие ребенка к взрослому, его словам, действиям и поступкам не априорная величина. Информация, которую взрослый транслирует ребенку, подмена ценностей и манипуляция, к которым прибегает взрослый, не проходят бесследно. Разочарование в искренности, истинности того, что транслирует взрослый, оборачивается разочарованием в авторитетах и предлагаемых ценностях. Разговоры важны, но они не формируют навыки, нужны примеры и новые технологии их приобретения и закрепления в поведении ребенка. Основной позицией для построения новых отношений с подрастающим поколением выступает принцип конструктивности: совместное обсуждение с предложениями, которые слышат все участники диалога.

Формальное образование, ориентированное на усвоение системы знаний, соответствующей определенным стандартом, не всегда обеспечивает необходимую гибкость и мобильность как профессионалов, участвующих в процессе воспитания подрастающего поколения, так и методов и

форм, реализующих его актуальные задачи. С этих позиций особое значение, по мнению И. Мишунина, приобретает неформальное образование. Адаптированное к складывающейся ситуации, отвечающее конкретным вызовам времени и порожденным ими проблемам, предполагаемом участие наиболее подготовленного для решения конкретной задачи специалиста, неформальное образование получает все более широкое распространение в мире, в том числе при решении задач формирования подрастающего поколения.

Особое место во взаимодействии детства и взрослого поколения занимают учреждения, имеющие статус Всероссийских детских центров, и среди них «Орленок». Диапазон проблем, решаемых учреждениями подобного типа, чрезвычайно широк: от вопросов организационного характера до проблем обоснования политики детства, проводящей ВДЦ. Задача, как отмечала заместитель директора ВДЦ «Орленок» Л.В. Спирина, прежде всего связана с принятием средой ребенка таким, какой он есть. Организация среды, направления воздействия на ребенка в условиях лагеря основаны на принципе цикличности. Этот принцип задается временем пребывания ребенка в ВДЦ. Смена выступает не просто отрезком времени, она наполнена определенным содержанием, формами и методами его воплощения. Изучение пространства смены как пространства формирования личности ребенка, его социальных навыков, в том числе навыков межкультурного и межпоколенного взаимодействия – полигон для исследования, в котором могут принять участие не только ученые, педагоги вуза, но и студенты. У Челябинского государственного института культуры складываются особые отношения с коллективом ВДЦ «Орленок»: во-первых, студенты различных факультетов выезжают на летнюю практику в лагерь «Комсомольский» и другие лагеря ВДЦ; во-вторых, директор лагеря – выпускник культурологического факультета, аспирант, защитивший диссертационное исследование в ЧГИК Ильдар Давлетшин; в-третьих, по инициативе Института культуры детства ЧГИК и педагогического коллектива «Комсомольского» начата разработка модели, позволяющей осуществлять психолого-педагогическое сопровождение ребенка, прошедшего через развивающую среду Всероссийского детского центра. Ответы на вопросы, как поддерживать этот потенциал и обеспечивать его дальнейшее развитие, обнаруживают глубокую связь с проблемой поиска и разработки методик

развития творческого потенциала детства, позволяющих ориентироваться на развивающий рынок труда.

Директор образовательного центра «Столица» доктор педагогических наук, профессор Л.Ю. Круглова (Москва) представила теоретическое обоснование использования современных технологий развития творческого потенциала детства. Осмысление происходящих изменений в подходах к построению концептуальных обоснований – одна из важнейших задач науки, обеспечивающая практике воспитания подрастающего поколения четко выверенные координаты. Практика показывает, что инновационный педагогический опыт зачастую обусловлен двумя составляющими: творчеством отдельных педагогов и сложившимися тенденциями в мировой практике. Их соединение и осмысление выступает насущной потребностью и обеспечивает появление новых теоретических положений. Как правило, разрыв между передовой практикой и ее теоретическим осмыслением занимает достаточно долгое время. Материалы, представленные профессором Л.Ю. Кругловой, помогают преодолеть это противоречие. Инновационные формы работы с одаренными детьми, как заметила Л.Ю. Круглова, сегодня переходят в пространство информационно-коммуникативных технологий. Информационные технологии мощно стимулируют развитие одаренных детей. Это побуждает к разработке модели одаренных детей с использованием обогащающих технологий, среди которых формирующие у детей в том числе способность к самоанализу, формирующему оцениванию. Это направление имеет особое значение в условиях снижения количественного и качественного общения детей как с родителями, так и между собой, их ухода в виртуальное пространство: социальные сети, виртуальные игры, ситкомы и проч. Большой арсенал современных информационных технологий, представленный Л.Ю. Кругловой, позволяет вывести процесс формирования одаренных детей на новый уровень, соответствующий современным требованиям. Соединение информационных технологий и гуманистически ориентированных методов позволяет сделать диалог поколений более качественным.

Обращение к дошкольному периоду детства, использованию новых подходов к содержанию и формам и методам его реализации было предметом выступления эстонских коллег (Е. В. Лофитская, А. Ю. Кивилева, г. Таллинн). Изменения, затронувшие систему образования Эстонии, нашли свое отражение в международном исследовании учащихся школ, в повыше-

нии компетентности учащихся за счет навыков, которые помогают вписаться в жизнь. Это направление затрагивает не только школы, но и учреждения дошкольного типа. Уже в детском саду дети получают не только навыки общения с гаджетами, но и навыки программирования. С помощью SMART-устройств дети создают творческий продукт: видеоролики. Методы обучения детей практическим навыкам позволяют в процессе овладения шагов программирования выполнять работы по схемам, создавать эти схемы, работать с роботами и, наконец, их программировать – рисовать. Этот процесс начинается с трех лет. Содержанием, с которым работают дети, выступают народные эстонские сказки, герои которых так хорошо известны детям с раннего возраста, рисунки к сказкам, их иллюстрирование.

Современная реальность такова, что качество работы в пространстве детства определяется в том числе ориентирами на международные стандарты. Эта проблема была затронута в исследовании студентов ЮрУГГПУ. Насколько будущие педагоги знают, именно знают, а не имеют представление о положениях основных документов ООН по проблемам детства. В частности, о Конвенции ООН по правам ребенка. Исследование показало, что лишь 51% опрошенных студентов могут достаточно правильно ответить на вопросы в целом по основным положениям Конвенции. Вместе с тем вопросы о границах возраста детства, возможности детей участвовать в военных действиях, о таком понятии как свобода слова в детском возрасте, о ювенальной юстиции – определяют границы, нормы, содержание работы с подрастающим поколением. Для будущих педагогов они имеют первостепенное значение для формирования профессиональной компетентности.

Подводя итоги онлай-конференции, профессор Р. А. Литвак отметила необходимость сотрудничества в эпоху глобализации и развития мгновенных средств связи как непременное условия повышения качества диалога взрослого поколения с миром детства, опирающегося на лучшие достижения мировой практики, учете опыта работы специалистов в той или иной сфере, обеспечивающее повышение компетентности всех заинтересованных участников.

УДК 378

М. А. Пирожкова

СКОРОГОВОРКА КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

В словаре С. И. Ожегова мы можем прочитать: «Скороговорка – это искусственно, ради забавы придуманная фраза с труднопроизносимым подбором звуков, которую нужно произнести, быстро, не запинаясь».

Обычно именно так и рассматривают скороговорки, считая, что их использование ограничивается лишь сферой отработки дикции. Однако они являются прекрасным материалом для тренинга на телесное и дыхательное освобождение; для работы по голосоведению и освоению резонаторной системы, расширению звуковысотного и темпоритмического диапазонов, совершенствованию фонематического слуха, развитию чувства ритма, а также развитию литературно-творческих способностей [3, с. 3].

От других текстов скороговорку отличают краткость, емкость, динамичность и ритмичность высказывания. Кроме того, в скороговорке обязательно присутствует игра звуков, которые путаются, пропадают, подменяют друг друга, предлагая испытать свою память, сообразительность и подвижность артикуляционного аппарата. Специально подобранные по звуковому составу слова, соединяющиеся в забавные оригинальные, коротенькие истории, могут быть простыми предложениями, а могут быть зарифмованы в небольшие стихотворения [4, с. 5].

Скороговорка помогает проявить интерес к многообразию звуков, к познанию и творению слов, к занимательности и богатству языка, развить артикуляционный аппарат, освоить и ощутить красоту чистой и внятной речи как бы вовлекая в творческий процесс, формируя способность к словесному творчеству, литературному творчеству.

Следует рассмотреть в связи с этим понятие способности. Способности – это индивидуально-психологические особенности личности, отвечающие требованиям той или иной деятельности и являющиеся условием успешного их выполнения. С таким определением способностей согласно большинство отечественных психологов: Л. С. Выготский, Ю. Б. Гиппенрейтер, А. Н. Леонтьев, и др. Способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но способности обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение [2, с. 198].

Обратимся к понятию литературно-творческих способностей. В. Г. Маранцман к литературным способностям относит четыре показателя: потребность выразить в слове чувство, мысль и добиться адекватного их соотношения; потребность в образной конкретизации слова; эмоциональная чуткость к слову, интонациям и стилям речи; целостное отношение к литературному произведению, концептуальное восприятие композиции произведения [1, с. 86]. Таким образом, можно определить литературно-творческие способности как «умение воплощать в слове впечатления от окружающей действительности» при развитом воображении и фантазии [Там же, с. 79].

Сочиняя тексты на материале скороговорки, окунаясь в мир фонетики, звукового разнообразия слов, словосочетаний, фраз, студенты начинают с большим интересом, бережнее и осмысленнее относиться к каждому звуку, тем самым обогащая и расширяя свой словарный запас, активизируя мышление и воображение. Это вносит в процесс развития литературно-творческих способностей элемент творческого поиска и личностной заинтересованности [4, с. 10].

Несомненно, что скороговорка используется в работе над дикцией и орфоэпией, но на каждом этапе она имеет свой облик, так сказать трансформируется. Сначала это чистоговорка, так как нужно отработать наиболее часто повторяющийся звук качественно и чисто. Далее чистоговорка переходит в разряд скороговорки: отработанные звуки проверяются в ускоренном темпе произнесения. Затем следует трудноговорка или языколомка: работа с трудновыговариваемыми словами и звукосочетаниями, нагромождёнными друг на друга. Трудноговорка требует подвижности артикуляционного аппарата, быстрого осмысления длинных и запутанных слов. И последняя разновидность скороговорки – длинноговорка. Она рассчитана на длину выдоха и владение логической перспективой фразы. Следует помнить одно при работе над скороговоркой, что научиться «скоро» говорить можно будет тогда, когда будет понятен смысл, возникнет ощущение звука и подключится кинолента видений [Там же, с. 15].

Чтобы отработка звуков шла быстрее, интереснее и качественнее студентам предлагается использовать навык сценарной работы, т. е. соединять скороговорки в незамысловатые тексты. Можно назвать это методикой работы со скороговоркой, например, составить связный текст, используя в основе сказку, превратив действие в спектакль, составить те-

матические скороговорки («вкусные» скороговорки, именные скороговорки, скороговорки о животных, про покупки и т. д.), составить диалог или монолог на материале скороговорки, придумать собственные скороговорки так называемые шутки-чистоговорки и соединить их в смысловой текст. При этом основным правилом при работе над скороговоркой является следующее задание: сначала подумай, пойми, о чем идет речь, а потом произнеси. Работа со скороговоркой по развитию литературно-творческих способностей не принесет пользы, если студент будет механически произносить слова, обращая внимание только на четкость и правильность произношения.

К работе над скороговоркой нужно подходить индивидуально. Если у студента замедленная речь, он путем тренировки добьется быстрого темпа, если же у студента быстрая, небрежная речь, то нужно тренироваться в предельно медленном темпе [5, с. 49].

К. С. Станиславский придавал большое значение работе над скороговоркой. Он говорил, что редко приходится слышать «хорошую скороговорку, выдержанную в темпе, четкую по ритму, ясную по дикции, по произношению и по передаче мысли».

При работе со скороговоркой важно не терять мысль, не «пробалтывать» ее, не делать ее «смазанной, тяжелой, путанной. Тогда это не скороговорка, а болтание, выплевывание или просыпание слов» [Там же, с. 38].

Особо хочется отметить тот факт, что скороговорки или небольшие истории, составленные самостоятельно студентами, являются текстами, работа над которыми не ограничивается процессом оттачивания тех или иных дикционных навыков.

История, которая заключена в каждой скороговорке, обязательно требует осмысления и полноценного включения в ее реализацию. Соединение такого литературно-творческого текста (в частности, скороговорки) со смысловым жестом, энергетическим посылом, направленным точно на партнера, – это начало речи, реализующейся в живом диалоге. Таким образом, при работе с текстами скороговорок, возможно не только охватить многие дикционные навыки, развитие литературно-творческих способностей, но и не упустить из виду многочисленные составляющие живого общения.

Именно такой подход присутствует для создания произведений на материале скороговорки, а разнообразие игр со словом, расширяющих ин-

терес студента к скороговорке, позволяет развивать память, воображение, сообразительность и изобретательность [4, с. 25].

Объединив несколько скороговорок в небольшую историю, дополнив их своим словотворчеством можно создать театрализованное действие или целый спектакль с большим количеством героев, которые говорят и общаются при помощи скороговорочных текстов.

Таким образом, скороговорка как метод развития литературно-творческих способностей способна не только развивать их, но и формировать навык дикционной четкости, эмоциональной выразительности и образного мышления, создавая условия для продуктивного живого общения.

Литература

1. Методика преподавания литературы : учебник для пед.вузов. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, 1994. – 126 с.
2. Психология воспитания / под ред. Л.В.Петровского. – М, 1995. – 476 с.
3. Смирнова, М. В. 2500 скороговорок / М. В. Смирнова. – СПб.: Нева, 2005. – 235 с.
4. Смирнова, М. В. Скороговорки в речевом тренинге: учеб. пособие / М. В. Смирнова. – 2-е изд. – СПб: Изд-во СПбГАТИ, 2009. – 58 с.
5. Сценическая речь: учеб. пособие / под ред. И. П. Козляниновой. – М.: Просвещение, 1976.

УДК 008.001

С. Г. Рубцов

АКТУАЛЬНОСТЬ КОНЦЕПТА «СОБЫТИЕ» Ж. ДЕЛЁЗА ДЛЯ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ СПЕЦИФИКИ ИВЕНТ-МЕНЕДЖМЕНТА В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ

Ивент-менеджмент (англ. *event management*) или менеджмент специальных событий является важным объектом научного исследования теоретиками социально-культурной деятельности. Данный менеджмент, реализуя систему интерактивных технологий, способен сделать социально-культурное мероприятие неповторимым, ярким, уникальным событием. Вместе с тем как показывает проведенный нами анализ научных публикаций, исследователями уделяется недостаточное внимание философскому осмыслению самого концепта «событие». Преодоление этого противоречия, на наш взгляд, позволит более панорамно и системно раскрыть сущность и специфику ивент-менеджмента в условиях социально-культурной сферы, а тем самым повысит эффективность соответствующей практической деятельности.

Глубокий и оригинальный анализ концепта «событие» предложен выдающимся французским ученым Жилем Делёзом. Он является представителем континентальной философии, иногда относимый к постструктурализму. Его идеи занимают важное место в современных дебатах об обществе, политике, творчестве, искусстве. Ж. Делёз входит в десятку самых цитируемых в мире авторов социальных и гуманитарных наук. Философ выстраивает собственную систему научного поиска истины, создавая концепты около других систем мысли. Он рассматривает смысл как событие, а искусство как трансцендентальную область чувственного. Через понятие «смысл» исследует сущность игровой и смысловой организации художественных произведений постмодерна [5, с. 201].

Остановимся на некоторых аспектах трактовки Ж.Делёзом концепта «событие», который позволяет, на наш взгляд, более глубоко осуществить научную рефлексию специфики ивент-менеджмента в социально-культурной сфере.

В контексте художественного творчества в эпоху постмодерна философ рассматривает «событие» в аспекте процессуальности, «событие – это поток». А для того, чтобы нечто стало событием необходимы определенные условия или составляющие. Первое, на что обращает внимание ученый, это то, что событие рождается среди хаоса, поэтому необходимо вмешательство в этот процесс организующего субъекта, который превратит это событие в некую вибрацию с бесконечным количеством обертонов и подмножеств. Вторая составляющая – «интенсивность и напряженность» содержания события. И, в-третьих, как отмечает философ, в событии всегда есть нечто «психическое», связанное с неким индивидуальным субъектом. Эта составляющая события характеризуется Ж. Делёзом через понятие «схватывание». Событие состоит из единства «схватывающего» и «схваченного». При этом в событии всегда проявляется активность индивидуального субъекта, который реализует свой способ присвоения мира на основе собственного фундаментального выбора, специфика которого обнаруживается в качествах, сторонах предпочитаемых объектов. Особое внимание ученый уделяет субъектности индивида, как составляющего элемента события [4, с. 137].

Ж. Делёз отмечает, что событие это не то, что происходит (не происшествие), а, прежде всего то, что должно быть понято, на что направлена воля субъекта, и что представлено в происходящем. Философ подчеркива-

ет двойную структуру события, когда оно в момент осуществления воплощается, во-первых, в положении вещей, а во-вторых, в индивидуальности личности, которая «означивает», «отбирает» это событие. Перед личностью стоит задача: стать достойным того, что с ней происходит. А это возможно, когда открывается смысл происходящего. Личность способна желать и стать результатом события, а не только своих действий, что будет способствовать ее позитивному перерождению [3, с. 135]. Ж. Делёз противопоставляет событие и происшествие, событие и действие в аспекте индивидуальной осмысленности. Личность должна осознать себя как событие, и осуществляющееся событие в себе – как другую индивидуальность, привитую на первой. Если это удается, то понимание, желание, представление события индивидуальностью становится пониманием, желанием других событий как индивидуальностей, а представление других индивидуальностей как событий. При этом каждая индивидуальность становится своеобразным зеркалом, а окружающей ее мир уподобляется перспективе в этом зеркале [2, с. 199–201].

Ж. Делёз называет свободу личности в определении собственного уникального события – эффективным условием событийной коммуникации. При таком условии извлекается событийный смысл из происходящего и перед субъектом открывается собственная перспектива личностного развития. Уникальность события, согласно философу, есть оно само и универсальная свобода субъекта [Там же, с. 236].

Ж. Делёз отмечает, что в каждом уникальном событии другие события коммуницируют друг с другом как «Единогласие Бытия». Этот феномен понимается философом как единство события и смысла и соотносится с символическими структурами, которые, согласно М. Мамардашвили, являясь атрибутами сознания, имеют свои основания в бытии сознающего человека, функционируют и преображаются в единстве с этими бытийными основаниями [1, с. 211].

Последнюю составляющую события Ж. Делёз определяет как «вечные объекты: качества, фигуры, вещи – чистые виртуальности», актуализирующиеся в мыслительных «схватываниях». Смысл включения этих «вечных объектов» в анализ события заключается в исследовании возможности в условиях нашего объективного мира осуществлять субъективное производство нового, то есть творение [4, с. 138–140].

Рассмотренные нами характеристики концепта «событие» Ж. Делёза предполагают всестороннюю адаптацию и развитие с учетом современных требований к ивент-менеджменту в социально-культурной сфере.

Литература

1. Грязева-Добшинская В.Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы. – М.: Академический проект, 2002. – 402 с.
2. Делёз Ж. Логика смысла. М.: Паритет – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 480 с.
3. Делёз Ж. Марсель Пруст и знаки: статьи. – СПб.: Алетейя, 1999. – 190 с.
4. Делёз Ж. Складка. Лейбниц и барокко. – М.: Логос, 1997. – 264 с.
5. Patton, Paul. Deleuze's political philosophy// The Cambridge companion to Deleuze/ Daniel Smith, Henry Somes – Hall (eds.). – Cambridge.: University Press, 2017. – P. 198–219.

УДК 008.001:316.7

В. М. Рябков

ПРОГНОЗИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ БИОГРАФИКИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Объектом исследования биографики социально-культурной деятельности являются теоретики и практики социально-культурной деятельности, а **предметом исследования** – биографии учёных, изучающих развитие истории, теории, методологии, историографии и практики социально-культурной деятельности на различных этапах её развития.

Целью биографики социально-культурной деятельности является сбор и обобщение биографических сведений об ведущих учёных, представление библиографической информации об их трудах и вкладе в развитие теории и практики социально-культурной деятельности.

Каковы социальные функции биографики социально-культурной деятельности, как понимать эти функции в исследуемой науке? Область биографики социально-культурной деятельности является крайне важной и значительной для всей социально-культурной деятельности и её теории в частности. Именно, здесь рельефно выступает борьба различных научных направлений, взгляды ученых и их концепции.

Анатомия биографики социально-культурной деятельности тесно связана с её функциями. Раскрывая основные направления и тенденции развития социально-культурной деятельности, она показывает, каким образом можно сделать их наиболее рациональными. Это становится очевидным, прежде всего, благодаря анализу законов, существенных связей с

действительностью – это и есть универсальная функция биографики социально-культурной деятельности.

Обращение к биографике социально-культурной деятельности на современном этапе социально мотивировано, направлено на удовлетворение тех или иных общественных потребностей. В категории «социальные функции» и воплощается ответ биографики как науки на эти потребности. А поскольку интерес общества к своему прошлому и настоящему всегда стимулировался определенными вопросами к нему, порождаемыми настоящим, и изучение биографики призвано давать ответы на эти вопросы, постольку социальные функции оказываются имманентно присущими историческому познанию с глубокой древности. Собственно, в эффективности выполнения биографической наукой своих социальных функций и заключается ее актуальность.

Вопрос о функциях биографики социально-культурной деятельности и их классификации имеет, несомненно, методологическое значение, так как через функции проявляется её социальная сущность.

Слово «функция» фигурирует во многих науках и отраслях знаний, но все оттенки и значения связаны с родовым смыслом – «исполнение», «совершение». В философии под функциями понимаются «внешние проявления свойств какого-либо объекта в данной системе отношений» [6, с. 401]. Как отмечает Л. Н. Столович, «прежде всего “функция” предполагает наличие системы и ее элементов, компонентов, проявлением активности которых она является» [4, с. 105].

По определению В. Г. Афанасьева, «функция системы является проявлением свойств, качеств, системы во взаимодействии с другими объектами системного и несистемного порядка, выражением определенной, относительно устойчивой реакции системы на изменение ее внутреннего состояния и её внешней среды, реакцией на возмущающее воздействие изнутри и извне, своеобразным специфическим способом поведения системы... Функции системы как целого определяют функции, которые выполняет в системе каждый из ее компонентов» [1, с. 133].

Т. Г Киселёва, доктор педагогических наук, профессор, пишет: «Слово “функция” фигурирует во многих отраслях знаний. Однако все его оттенки и значения, в конечном счёте, связаны с родовым смыслом – “отправление”, “деятельность”. Любая функциональная система характеризуется тремя принципиальными чертами. Во-первых, любая из функций

включает в себя специально выбранные компоненты (способы, приёмы, методы и т. п.). Во-вторых, эти компоненты взаимодействуют друг с другом в достижении конкретных и определённых целей. В-третьих, в качестве основополагающего признака функции фиксируется получение конечного результата» [2, с. 96]. Автор утверждает, что «функции в своём содержании отражают определённые направления и стороны деятельности, как отдельных людей, так и социально-культурных институтов, общностей, групп, движений. При этом необходимо иметь в виду определённое различие между функциями профессиональной и непрофессиональной, индивидуальной и коллективной культурной деятельности» [Там же].

Далее Т. Г. Киселёва раскрывает элементы и компоненты, а также содержание функций социально-культурной деятельности. «Функции определяют природу, специфику и средства достижения цели, способы и приёмы освоения духовных богатств в процессе социально-культурной деятельности. Они отражают общественные потребности каждого конкретно-исторического этапа развития общества и носят объективный характер. Поэтому функции выполняют и роль своеобразного критерия при оценке социально-культурных процессов, эффективности работы досуговых объединений и центров, их социально-преобразующего воздействия на личность. Подчеркивая объективную обусловленность функций, отметим, что они имеют своим содержанием определённые направления и стороны жизнедеятельности людей» [Там же].

Доктор исторических наук, профессор А. И. Уваров, исследуя структуру теории в исторической науке, отмечал, что основным фактором, определяющим структуру теории в исторической науке, в конечном счете, служат ее функции, которые она выполняет в самом историческом познании. В этом отношении историческая теория не отличается от теорий в других науках. Она разнится с ними спецификой функции – отсюда наличие особенностей в ее строении [5, с. 51].

Б. Г. Могильницкий, исследуя функции, отмечает, что по мере развития исторической науки и самого общества ее функции усложняются, становятся все более многообразными. Пытаясь удовлетворить усиливающиеся потребности общества в осмыслении настоящего и предвидении будущего, история все активнее вторгается в его жизнь. Все более настоятельными делаются запросы общества, и все более широкие сферы его жизни становятся объектом изучения и прямого воздействия исторической науки.

Прогрессирующее усиление социальной активности исторического познания, таким образом, неизбежно ведет к расширению социальных функций исторической науки [3, с. 140].

Функции биографики социально-культурной деятельности – это свойства системы социально-культурной деятельности, выявляющиеся в процессе сбора и обобщения биографических сведений о теоретиках и практиках, об их трудах и вкладе в развитие теории и практики социально-культурной деятельности.

Одной из основных функцией биографики социально-культурной деятельности является прогнозирующая функция. Выяснение закономерностей общественного развития составляет необходимую основу научного прогнозирования его тенденций и перспектив.

С незапамятных времен люди стремились использовать знание прошлого для суждений о будущем. Специфика биографики социально-культурной деятельности как научной отрасли знания состоит не только в объективном характере ее положений, выводов. Она проявляется также в особенностях познания в биографиях теоретиков и практиков социально-культурной деятельности.

Исследуя прогнозирующую функцию, Б. Г. Могильницкий считает, что даже самые проницательные представители…, порой предвосхищая то, что действительно происходило в будущем, в силу мировоззренческой ограниченности своих позиций не могли претендовать на научное постижение его главного содержания. Такое постижение оставалось несбыточной мечтой, нередко оборачивавшейся горькими разочарованиями в самой возможности научного предвидения [Там же, с. 148].

Прогнозирование – это не гороскоп, а научное предвидение. Рассматривая природу предвидения, что важно для общего характера социального прогнозирования, Б. Г. Могильницкий считает, что оно возможно при соблюдении трех условий.

Во-первых, это долговременное предвидение, реализация которого составляет, целую историческую эпоху. Другими словами, мы имеем дело с прогнозом-тенденцией, указывающим на направление исторического развития, но не претендующим на детальное изображение его хода. Историческое прогнозирование не может быть уподоблено составлению некоего социального гороскопа, предсказывающего будущее во всех его конкретных ситуациях. Задача его на современном уровне развития скромнее,

но вместе с тем неизмеримо ответственнее. Оно имеет своей целью выяснение существенного содержания главных процессов, которые будут определять характер общественного развития на протяжении более или менее длительного исторического периода.

Во-вторых, это условное предвидение, которое может осуществляться лишь при наличии определенных условий. Более того, известные условия требуются уже для того, чтобы прогноз был сформулирован. Например, целая плеяда мыслителей выступала с планами переустройства общества на коммунистических началах. К. Маркс первым превратил эти планы из утопических мечтаний в научно обоснованный прогноз общественного развития. И не только благодаря своему гению: в XIX в. возникли необходимые социальные предпосылки для того, чтобы стало возможным сделать научное предвидение грядущего коммунистического переустройства общества. Эти социальные предпосылки включали в себя не только определенную степень зрелости объективного фактора, но и соответствующую подготовленность фактора субъективного, в том числе и уровень развития современной К. Марксу науки.

В-третьих, долговременное научное прогнозирование общественного развития предполагает обязательный учет данных истории. Если успех социального прогнозирования в решающей степени зависит от способной адекватно отразить существенное содержание исторического процесса, то само построение такой теории невозможно без помощи исторической науки. В силу того, что обнаружение законов общественного развития возможно только в широких исторических рамках, охватывающих весь пройденный человечеством путь, социальное прогнозирование на базе этих законов должно опираться как на фактические знания, которые дает история, так и на ее метод [Там же, с. 151–152].

Изучив рассмотренные выше условия предвидения, Б. Г. Могильницкий делает вывод о том, что прогнозирующая функция исторической науки основывается не на мнимой возможности тотального охвата прошлого, проецируемого на будущее, а на ее способности выяснять закономерности общественного развития, определяющие долговременные тенденции движения истории. Конечно, реализация такой способности предполагает наличие достаточной суммы фактического знания, без чего вообще нельзя говорить о научном изучении прошлого; создание и непрерывное обогащение ее фактической основы является условием осуществления

исторической наукой всех ее функций, в том числе и прогнозирующей. Однако накопление фактического материала никогда не являлось для исторической науки самоцелью. Фактическая основа истории нужна постольку и в таком объеме, поскольку это необходимо для решения той или иной стоящей перед ней задачи [Там же, с. 153].

Опираясь на исследование Б. Г. Могильницкого, можно сделать вывод о том, что главное заключается в том, насколько адекватно находящийся в распоряжении историка материал отражает прошлую действительность в тех ее характеристиках, которые необходимы ученому для реализации его целевой установки, в данном случае – для прогнозирования общественного развития. Для этого, очевидно, требуется не столько «всеохватывающее объяснение» прошлого, сколько выявление ведущих закономерностей, позволяющих постичь определенные тенденции этого развития. Историческая наука обладает методом, позволяющим «проложить мост» между прошлым и будущим и, таким образом, прояснить саму направленность общественного развития. Вся практика прогнозирования общественного развития убедительно показывает эффективность такого использования данных и метода истории, а, следовательно, и эффективность прогнозирующей функции биографики как исторической науки.

Литература

1. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М.: Мысль, 1980.
2 Киселёва, Т. Г. Функции и принципы социально-культурной деятельности / Т. Г. Киселёва // Киселёва Т. Г. Социально-культурная деятельность / Т. Г. Киселёва, Ю. Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004. – С. 95–109.
3. Могильницкий Б. Г. Введение в методологию истории / Б. Г. Могильницкий. – М.: Высш. шк., 1989. – 175 с.
4. Столович, Л. Н. Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
5. Уваров, А. И. Структура теории в исторической науке (продолжение) / А. И. Уваров// Методологические и историографические вопросы истории науки: Тр. / Томск. гос. ун-та. – Томск: Изд. ТГУ, 1965. – Т. 178. – Вып. 5. – С. 35–65.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1980. – 444 с.

УДК 378

Е. В. Семенова

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: КОНТУР ОСНОВАНИЙ

Сегодня много говорят про технологии образовательного процесса [13; 14]. В учебную деятельность внедряются разной степени обоснованности техники. Педагогика склонна использовать результаты достижений гуманитарных наук, что существенно сужает ее потенциальные возможности [1]. С другой стороны, исследователи из области естественных наук [4; 8], как правило, не ставят своей задачей разработку прикладных методов повышения эффективности образовательной деятельности. В этой связи становится целесообразным педагогам-практикам принять на вооружение получаемые в междисциплинарных областях результаты научных прорывов в качестве оснований для проектирования образовательного процесса для внедрения актуальной технологии проектирования образовательного процесса.

Понятие педагогической технологии имеет веер определений, к ключевым группам которых относят их понимание как:

– средства;

– способа;

– научного направления;

– многомерного понятия [2; 6; 7; 9]. Основываясь на определении, данном Г. К. Селевко, «это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [9, с. 37].

Следовательно, необходимо выделить:

а) компоненты и взаимосвязи системы;

б) научно обосновать механизм их функционирования;

в) учесть и использовать временной и пространственный ресурс;

г) сформулировать цель и методику измерения достигнутого результата.

Основой системы целесообразно понимать интеллектуальную деятельность субъектов образовательного процесса. Следовательно, компонентами будет являться специфика работы с информационными фреймами как студентов, так и педагога. Это означает необходимость учитывать специфику пере-

дачи, обработки и приема информации [11], энергозатратность процесса [8], особенности условий усвоения и сохранения информации [12].

По нашему предположению, механизм функционирования соотносится со спецификой информационного стресса [12], следовательно, надо использовать максимально продуктивно фазу эустресса, организовав ее в эффективном формате [10].

Постановка цели не может более сводиться к формулировкам, связанным с передачей информации, но должна нести формат обеспечения системного профессионального мышления. При этом следует учесть его разнородную специфику: решение типовых задач стандартными методами или поиск новых методов. Ключевой фактор базовый уровень знаний студентов, который имеет смысл оценивать в соответствии с Европейской рамкой квалификаций (ЕРК) [5]. В этой связи использование в качестве основы для проектирования образовательного процесса цикла Д. Колба может быть изменяемо по стартовой точке. Другими словами, возможен уход от логики передачи учебной информации «от теории к практике».

Содержательное же наполнение учебного занятия определяется способностью педагога активизировать познавательную деятельность студентов, что предполагает такие особенности индивидуального стиля педагогической деятельности, которые бы являлись стимулирующими поиск решения у обучающихся, а не формирующими реакцию избегания ситуации (в т.ч. на уровне триггеров) [3].

С другой стороны, такая активизация может стать своего рода методом виртуального увеличения временных границ (в связи с особенностью мозга продолжать решать интеллектуальную проблему после окончания активного поиска), при условии корректной формулировки учебной задачи.

Это позволяет расширить границы образовательного процесса, развивая профессиональное мышление будущих выпускников. Одновременно такой формат работы требует от педагога изменения методики оценки освоенности учебного материала, не сводя его только к способности точно воспроизвести содержание информации и способности имитировать решение типовых задач, но и реализуя мониторинг профессиональных выводов, сделанных студентами самостоятельно. Принципиально важно такие результаты подкреплять одновременной фиксацией его/их личного успеха.

На этом основании формируется методика оценки «MDEA» (Monitoring + Diagnostics + Evaluation + Adjustment), предполагающая фик-

сацию педагогом проявлений разноуровневых профессиональных действий (по уровням ЕРК [5]) студентами в образовательном процессе. Это дает основание для определения доминирующего уровня каждого студента при решении имитационных, практических заданий и кейсов, следствием чего будет объективная оценка сформированности компетенций студентом не как факт удачно сданного экзамена, а профессионально реализованного процесса.

Литература

1. Howe, N., Strauss, W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. – NY.: William Morrow; Later Printing edition. – 1991. – 540 p.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика. – 1989. – 192 с.
3. Бройнинг, Л. Г. Гормоны счастья / Л. Г. Бройнинг. – М. : МиФ. – 2018. – 320 с.
4. Каку, М. Будущее разума / М. Каку. – М. : Альпина нон-фикшн. – 2017. – 502 с.
5. Квалификационные рамки Европейского пространства высшего образования // Болонская рабочая группа по Квалификационным рамкам – Министерство науки, технологии и инновации. – 2005. – 53 с.
6. Лаврентьев, Г. В., Лаврентьева, Н. Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во АлтГУ. – 2002. – 146 с.
7. Педагогика и психология высшей школы / под. ред. М. В. Булановой-Топорковой : учебное пособие. – Ростов н/Д:Феникс, 2002. – 544 с.
8. Пинк, Д. Будущий мозг. 50 правил правого полушария / Д. Пинк. – М. : Рипол Классик. – 2015. – 344 с.
9. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. / Г К Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.
10. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс. – 1982. – 128 с.
11. Семенова, Е. В. Индикаторы информационной продуктивности педагогического процесса / Е. В. Семенова // в сб. «Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве»: материалы VI Международ. науч. конф.; редколлегия: В. А. Сластенин, Е. И. Артамонова, М. Я. Виленский. – 2009. – С. 56–60.
12. Семенова, Е. В., Пушкарев, Е. Д. Управление когнитивной деятельностью на основе физиопсихологических факторов / Е. В. Семенова, Е. Д. Пушкарев // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 1. – С. 3–7.
13. Семенова, Е. В., Рявкина, О. Ю. Инструктивизм и конструктивизм: анализ технологий / Е. В. Семенова, О. Ю. Рявкина // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 1. – С. 167–169.
14. Семенова, Е. В., Рявкина, О. Ю. Образовательное пространство: опыт Гарварда / Е. В. Семенова, О. Ю. Рявкина // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 1. – С. 169–171.

УДК 316.7

Т. П. Степанова

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВРЕМЕННОГО КОНТЕКСТА И ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Расположение явлений социально-культурной деятельности в сложном, диверсифицированном культурно-историческом контексте современного общества, их взаимосвязь с другими явлениями актуализирует исследование данных явлений с позиций синтеза наук. Реализация принципа дополнительности обеспечивает формирование целостного знания на основе осмысления проблемы с различных точек зрения смежных наук.

При этом, как отмечает И. В. Кондаков, картина междисциплинарных связей становится чрезвычайно текучей, неуловимо изменчивой, релятивной; границы между научными дисциплинами оказываются размытыми, зыбкими, легко переступаемыми исследователями и творцами культуры в любом направлении и в любом аспекте [1].

Уникальность явлений социально-культурной деятельности с одной стороны и их взаимосвязь с другими явлениями – с другой определяет целесообразно исследование явлений социально-культурной деятельности в ракурсе культурологии, социологии, экономики, антропологии, психологии и педагогики, принимающей на себя исторически сложившуюся ответственность за «путевождение» человека в лабиринтах мироустройства. В этой связи современная педагогическая наука должна быть в высшей степени рефлексивной и незамедлительно реагировать на происходящие в обществе перемены, создавать адаптивные и инновационные образовательные теории и практики, максимально способствующие продуктивному включению человека в многогранный социум, развивающие его способность к преобразованию своей и общественной жизни.

Гносеологический аспект изучения понятие контекста обусловливает обращение к его дословному переводу (от лат. contextus – «соединение», «связь»), определяющему основной ракурс – понимание о системности, взаимосвязи и взаимовлиянии всех явлений. Наша задача заключается в выявлении контекстуальности социально-культурной деятельности – ее обусловленности контекстом.

Эпистемологический ракурс исследования определяет в качестве продуктивного подхода культурно-смысловой подход. Нам близка позиция

И. В Кондакова, который подчеркивает, что культурология изучает контексты культуры и те смыслы, которые обретают различные тексты, будучи включенными в тот или иной ценностно-смысловой контекст [1].

Культурно-смысловой подход в исследовании социально-культурной деятельности, сопряжен с культурологией и другими науками, что обусловливает рассмотрение контекста как некоего культурно-смыслового поля, поделенного на «секторы», между которыми происходят культурно-смысловые взаимодействия, они могут иметь как конструктивный, так и деструктивный вектор развития; могут быть согласованными друг с другом, или находиться в герменевтическоя конфликте; оказывать экспансивные, нейтральные, или сбалансированные воздействия друг на друга и т. д.

В оонтологической плоскости контекст представляет собой некие сложившиеся объективные (предметные, пространственно-временные и иные характеристики обстоятельств) и субъективные (индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека) условия, в рамках которых функционирует и развивается исследуемое явление. Контекст условно можно представить как целостность, состоящую из определенных элементов. Рассмотрим данные элементы более подробно:

– Культурогенез, который представляет собой дихотомичный процесс, связанный, с одной стороны, с самообновлением прежних культурных форм, а с другой – с искусственным созданием новых форм; с динамикой содержания социально-культурной деятельности (ее ценностно-нормативным наполнением); с возможностью модерации развития личности в условиях синергийного досугового пространства.

– Глобализация – процесс всемирной экономической, политической информационной и культурной интеграции и унификации, создания единого информационно-культурного пространства, характеризующегося высокой степенью синергийности. В социально-культурной деятельности глобализация проявляется в открытости, стирании территориальных границ, культурно-смысловом, формальном разнообразии, виртуализации и т. д. В условиях глобализации перед организаторами социально-культурной деятельности стоит сложная дихотомичная задача: с одной стороны – всесторонне содействие вхождению личности в мировое культурное пространство, а с другой – сохранение локальных этнических культур. Не менее важной задачей представляется модерация виртуально-реального досуга субъектов, жизнь которых разворачивается в реальном и виртуальном про-

странствах. Виртуальная аддикция становится существенным препятствием в социализации, что обусловливает необходимость разработки технологий организации виртуально-реального досуга.

– Экономика – развитие рыночной экономики; формирование потребительского типа личности; возникновение отрасли культуры (индустрии шоу-бизнеса, индустрии досуга и т. д.), межотраслевое проникновение, расширение деятельности предприятий культуры, постоянное разнообразие производимых ими товаров и услуг, развитие сферы образования, подготовки специалистов социально-культурной деятельности различных профилей и специализаций, в соответствии с динамикой рынка и т. д.; решение задачи сохранения баланса культурно-развивающих и экономических эффектов в производимых культурных продуктах и услугах.

– Социальная динамика – проявляется в изменении подхода к социальной стратификации, в утверждении многомерного иерархического принципа к социальной структуре общества, обусловливающей возникновение соответствующих субкультур; в представлении об обществе как «обществе отношений», «обществе культуры», что позволяет изменить структуру «статусной диспозиции», на структуру «символической коммуникации».

Изменения коснулись также и социального времени, которое приобрело такие характеристики, как гибкость, пластичность, вариативность; индивидуальные подходы к его структурированию (относительно свободный график планирования рабочей занятости, возникновение такого явления, как freelance, адаптация работы предприятий культуры в соответствие с потребностями клиентов и их занятостью). Организация социально-культурной деятельности представителей различных субкультур, которая, в этой связи, представляется в качестве механизма осуществления этих изменений, создания новых возможностей развития личности, создания социальных связей, культурно-смысловой консолидации креативных индивидуальностей.

– Культурная политика – динамика парадигмальных оснований в разработке культурной политики прослеживается от директивных, патерналистских установок управления сферой культуры в советский период; к акценту на ее региональный компонент – в постсоветский; в утверждении на данном этапе развития общества культуроцентристского подхода, ориентированного на удовлетворение и развитие диверсифици-

рованных потребностей личности, организацию разнообразных развивающих, консолидирующих субъектов, культурно-досуговых событий; разработка проектов, отражающих особенности и направленных на культурное развитие локальных территориальных образований.

– Антропологическая динамика выражается: в возрастании социальной субъектности, психологической индивидуальности, креативности, самозначения как принципов жизни; в осознании себя «человеком развивающимся, общающимся», творцом своей жизни, в выстраивании сценария своей жизни, связей с другими людьми на основе приоритетных культурных смыслов, символических ориентиров субъектов. Особенное значение для современного человека приобретают культурные смыслы перфекционизма, свободы самовыражения, творческого самоопределения, стремления к созданию яркого, харизматичного имиджа, достижения успеха, получения признания, максимального удовлетворения разнообразных потребностей, роста качества жизни, удовлетворения потребности быть счастливым и т. п. Перед специалистами социально-культурной деятельности стоит задача создания условий удовлетворения, развития и возвышения культурных потребностей личности [2, с. 109–125].

Таким образом, при изучении контекста речь идет:

– о выявлении «точек соприкосновения» разнообразных явлений;

– о векторах их развития;

– о взаимодействии между собой и характере взаимовлияний данных явлений;

– об учете контекста в организации социально-культурной деятельности, о возможности деликатного управления развитием личности;

– о выявлении приоритетных направлений исследования социально-культурной деятельности.

Литература

1. Кондаков, И. В. Российская культурология как феномен отечественной культуры. Культурологический журнал. Электронное периодическое рецензируемое научное издание.h ttp://www.crjournal.ru/rus/journals/104.html&j_id=8 ISSN 2222-24802011/46.
2. Степанова, Т. П. Диверсификация досугового общения: методология, теория, технологии / Т. П. Степанова; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2011.

УДК 008

В. С. Цукерман

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ В СОВЕТСКИЙ И ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОДЫ

Советский и постсоветский периоды развития культуры нельзя оценивать однозначно. Было бы справедливо отметить и достижения культуры в эпоху строительства социалистического общества и изъяны и противоречия, свойственные этому периоду, в сравнении с постсоветским периодом развития нашего общества.

Развитие культуры в советский период привело как к целому ряду положительных результатов, так и выявило целый ряд недостатков, а иногда и преступлений, касающихся жизни и творчества деятелей культуры. Остановимся на них подробнее.

Вероятно, главным и самым позитивным результатом развития культуры советского периода было полноценное осуществление образовательной программы – ликвидация безграмотности, введение в начале 30-х гг. всеобщего **обязательного** (выделено автором. – *В. Ц.*) начального образования, бесплатный характер образования во всех его звеньях в последующие годы развития советского общества. Здесь стоит пояснить, что плата за обучение в старших классах была, но была она ничтожно мала. В вузах также незначительная плата за обучение взималась, за исключением некоторых категорий льготных (я, как сын погибшего на войне не платил). Но сравним: стипендия была 220–300 рублей в месяц (в зависимости от того, как ты учился), а годовая плата была около 150 рублей. В результате образовательной политики советского государства безграмотная в прошлом страна стала в принципе страной сплошной грамотности с относительно высоким уровнем образования как школьного так и вузовского. Разумеется, и в образовательной сфере проявлялись ведущие негативные стороны развития культуры в условиях господства коммунистической идеологии. В первую очередь мы говорим об идеологической зашоренности фактически всех дисциплин – не только гуманитарного цикла. Вспомним, как в школе велась борьба с генетикой или как извращалась история в угоду сиюминутным желаниям политического руководства страны.

Значительные достижения были у советской науки. Мы с гордостью произносим имена нобелевских лауреатов в области физики – Н. Басов и А. Прохоров, создавшие основы применения лазерной технологии, акаде-

мики С. Капица и Л. Ландау, разрабатывавшие проблемы физики низких температур, другие крупные учёные, работавшие в основном в сфере естественных наук. Именно в советский период наша страна первая «шагнула» в космос (вспомним запуск искусственного спутника Земли и полёт Ю. Гагарина), первая стала использовать атомную энергию в мирных целях (атомный ледокол «Ленин», АЭС) и создала лазерную технологию на основе идей вышеупомянутых Н. Басова и А. Прохорова. Разумеется, общественные науки развивались в русле коммунистической идеологии, и не представляли возможности для выражения иных позиций кроме позиции официального партийного руководства страны. Однако, несмотря на это, успехи советской науки были более очевидны и показательны, нежели на постсоветском этапе развития. Достаточно сказать, что в постсоветский период Россия не дала миру ни одного нобелевского лауреата, и нет, пожалуй, ни одной сферы науки, где мы занимали бы лидирующие позиции. Другое дело, что, конечно, изменилась позиция общественных наук и общегуманитарного цикла научного знания. Ограниченность, «заидеологизированность» научного знания были преодолены, хотя, повторяю, мы ни в области общественных, ни в области гуманитарных наук не можем претендовать на мировое лидерство.

Несмотря на многие трагические страницы истории нашей культуры в советское время можно говорить и о значительных достижениях в сфере искусства – художественной литературы, музыки и т. д. За годы советской власти Нобелевскую премию по литературе получило несколько выдающихся советских писателей. Но любопытно, что среди них только один был выразителем партийных интересов (речь идёт о М. А. Шолохове – *В. Ц.*). А. Солженицын, Б. Пастернак и И. Бродский в сущности были противниками существующего на тот момент общественного строя. Более того, А. Солженицын и И. Бродский вообще были политэмигрантами. Отмечая достоинства искусства советского периода нельзя не учесть следующего. В памяти остался целый ряд позорных постановлений ЦК ВКП(б) по проблемам литературы, которые подвергли шельмованию выдающихся деятелей советского искусства и провозгласили доведённые до кретинизма принципы партийного руководства. Это постановления «О журналах ″Звезда″ и ″Ленинград″» [2], где осуждались такие замечательные литераторы как А. Ахматова и М. Зощенко, «Об опере В. Мурадели ″Великая дружба″» [3], где малограмотные в музыкальном отношении критики изде-

вательски отзывались о творчестве Д. Шостаковича, «О кинофильме ″Большая жизнь″», где бичеванию подвергся не только талантливый режиссёр Л. Луков, но и один из величайших режиссёров XX века С. Эйзенштейн за вторую серию фильма «Иван Грозный». Тем не менее можно с чувством законной гордости говорить о живших и работавших в годы советской власти великих поэтах – В. Маяковском, С. Есенине, Б. Пастернаке, И. Бродском, – великих писателях – А. Солженицыне, В. Аксёнове.

Больших высот достигла советская массовая культура. По мнению автора, богатство и мелодическое разнообразие советской эстрадной песни превосходит все достижения западной музыкальной культуры в таких жанрах. Ничего подобного нынче нет ни в России, ни в мире.

В ходе развития культуры в эпоху социализма сложилась так называемая моностилистическая культура с её идеологической направленностью, жанровыми ограничениями, навязанными образцами ценностей и целым рядом других особенностей, талантливо охарактеризованных Л. Иониным в книге «Социология культуры» [1].

Постсоветский период – особенно первые десятилетия после краха советской власти – предоставили большие возможности нашей культуре развиваться без идеологического давления, без цензуры, без политического преследования. Однако достижений в условиях более свободного общества, к сожалению, оказалось меньше, чем можно было предположить. Наши достижения в сфере образования, которым мы так гордились, и которое обуславливало победы наших школьников на международных олимпиадах, перестали быть образцами для других стран. В постсоветский период мы потеряли первенство в этой сфере. Спорным является переход на болонскую систему образования, которая хорошо проявила себя на западе, но ещё не прижилась в российских условиях, идут дискуссии об отмене выпускных школьных экзаменов и замене их ЕГЭ.

Конечно, в такой богатой традициями и талантами стране как Россия не может не быть крупных учёных, замечательных писателей, но имён сопоставимых по масштабу с вышеупомянутыми и иными деятелями культуры советского периода мы пока назвать не можем. У нас складывается полистилистическая культура, но она пока не проявила все свои преимущества. Частично это связано с коммерциализацией культуры, к которой выросшая в иных условиях культура советская в полной мере приспособиться не может.

Подводя итоги нашему краткому обзору, можно сказать, что пока по уровню достижений, несмотря на чрезвычайно сложные обстоятельства её функционирования, культура советского периода превосходит постсоветскую культуру. При этом можно и хотелось бы надеяться на то, что впереди нас ждут большие достижения в области образования, науки, искусства.

Литература

1. Ионин, Л. Г. Социология культуры – М. : Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2004. – 427 с.
2. Постановление Оргбюро ЦК ВКП(б) О журналах «Звезда» и «Ленинград» 14 августа 1946 г. – URL: http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/USSR/journal.htm.
3. Постановление Политбюро ЦК ВКП(б) Об опере «Великая дружба» В. Мурадели 10 февраля 1948 г. – URL: http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/USSR/music.htm.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕАТРА, КИНО И ТЕЛЕВИДЕНИЯ

УДК 791.43 (073)

Ю. С. Волкогон

РАБОТА В ТВОРЧЕСКИХ СТУДИЯХ

Более четверти века, как наша страна вступила в «новые» экономические отношения и безуспешно стала строить капитализм. Не миновало эту участь кино и телеиндустрия, которые вступили в эру продюсерского кино и, как следствие, попали в сферу интересов и якобы законов Рынка. Возьмём основополагающие принципы декларируемые рынком: коньюктура, т. е. необходимость произведённого товара; оптимизация расходов; максимальная прибыль, другими словами – дешевле, быстрее и больше. У меня нет цели, в данный момент, подробно разбирать экономические теории товарно-денежных отношений. Констатируем, что они основаны на понятии «необходимости»: есть, пить, одеваться, передвигаться и т. д. Но ведь нет необходимости смотреть кино или телепрограмму, если она не интересна, значит, аудиовизуальное произведение попадает под определение – сферы интересов. Человеку интересно – он покупает билет в кинотеатр, и чем большему количеству людей будет интересно посмотреть фильм, получить ожидаемые эмоции, сопереживать происходящему на экране, тем больше будет прибыль за созданный фильм. Именно для достижения такой цели и создаётся творческая студия, как производственная единица для создания аудиовизуального произведения, к которому прилипло непонятное прозвище – контент. Выше изложенные принципы и лежат в основе организации продюсером творческой студии.

Творческая студия – производственная единица для создания аудиовизуального произведения, следовательно, как на любом производстве должен быть создан коллектив, не путать с персоналом, который в своей работе регламентирован только функциональными обязанностями и, как правило, не взаимодействует друг с другом.

Предпосылки создания творческого коллектива – предложенная продюсеру или продюсером идея аудиовизуального произведения, выраженная

в виде синопсиса или литературного сценария, которая и будет называться Проектом. В зависимости от жанровых особенностей Проекта для его воплощения будут привлекаться основные участники творческой студии: сценарист (если идея была представлена в виде синопсиса либо литературного сценария); режиссёр-постановщик; оператор-постановщик; художник-постановщик; композитор. Эта творческая группа будет заниматься разработкой Проекта вплоть до принятия основного решения продюсера о запуске его в производство. В классической схеме организации творческо-производственного процесса этот период работы определялся, как период «режиссёрской разработки», где главная роль, впрочем, как и на последующих производственных циклах, отводится – режиссёру-постановщику. Режиссёр-постановщик разрабатывает концепцию (режиссёрская концепция), которая определяет реальные контуры Проекта: жанр, стиль, какими художественными и выразительными средствами он раскроет тему, заложенную в киносценарии, т. е. не «про что», а «о чем» будет будущий фильм. Режиссёрская концепция даёт возможность кинопродюсеру сделать первый прогноз – вызовет ли фильм интерес у зрителя; это и будет первым уровнем принятия решения продюсером о запуске Проекта в производство.

Следующий этап не менее важен для принятия решения о продолжении работы над Проектом – это этап написания режиссёрского сценария. Как показала практика современного кинематографа, в этой фазе производства к работе над проектом привлекаются основные участники творческой студии: оператор, художник, композитор (если этого требует выбранный жанр). К работе над режиссёрским сценарием подключается директор съёмочной группы и второй режиссёр. В работе над режиссёрским сценарием режиссёр определяет: киноязык произведения; его технологичность; методы и способы съёмки; предлагает решение эпизодов, в зависимости от драматургии произведения; как и где, будет сниматься данный эпизод; определяются принципы мизансценирования. Такой подход даёт возможность вносить творческие и технологические предложения оператором и позволяет более эффективно работать художнику над эскизной частью проекта. Организация работы над Проектом неразрывно связана с административной, т. е. управленческой частью, которая осуществляет оперативное руководство и материальное обеспечение Проекта на всех стадиях производства. На основе данных, полученных от участников творческой студии в период работы над режиссёрским сценарием, административная группа осуществляет пла-

нирование производственного процесса, выраженного в календарно постановочном плане (КПП). Административная группа в лице продюсера, директора съёмочной группы работает над сметой расходов по каждому из периодов производства, рационально распределяя финансовые средства и материальные ресурсы на каждый из периодов производства фильма, а также определяет общую стоимость Проекта.

Творчество – Технология – Планирование, основа воплощения Проекта. Изучение предмета «Работа в творческих студиях» даёт возможность студентам режиссёрского и продюсерских отделений в теоретической части – понять структуру творческой студии, принципы её работы и свою роль в осуществлении реализации Проекта. Но самое важное, что выполняя свои практические работы по дисциплинам: «мастерство режиссёра телевидения» и «мастерство продюсера» в работе над темами «Музыкальный клип» и «Короткометражный художественный фильм», а также в последующих работах применять полученные знания на практике. В силу отсутствия в Челябинском Государственном Институте культуры отделений: кинооператора и художника постановщика кино и телевидения, студентам режиссёрского и продюсерского отделений приходится искать и привлекать для реализации своих работ кинооператоров, художников, сценаристов Челябинска и других городов. Есть примеры, когда в работе над короткометражным фильмом, при создании творческой студии, были привлечены студенты сценаристы из ВГИКА (Москва), операторских факультетов вузов Екатеринбурга, Санкт Петербурга. Создавая творческую студию, студенты получают не только необходимый опыт работы, но и понимание своей роли в создании произведения. При минимальном ресурсном и технологическом обеспечении практических работ студенты получают навыки работы вспомогательных профессий, таких как: ассистент режиссёра, осветителя, администратора. Расширяются возможности взаимодействия и с другими кафедрами института, так например, со студентами кафедры театрального искусства (ТИС). В подготовительном цикле производства короткометражного художественного фильма студенты ТИС участвуют в кастинге на роли в фильме, а прошедшие кастинг, утверждаются на роли и участвуют в съёмках, получая навыки работы актёра на киноплощадке.

Такой подход к изучению дисциплины «Работа в творческих студиях» даёт возможность студентам создать свою творческую студию, найти своё место в коллективе и в целом сделать процесс обучения более ярким и

интересным. Ведь в итоге все участники Проекта могут увидеть результат своего труда и оценку не только экзаменационной комиссии, но членов жюри фестивалей, а главное – зрителей.

УДК 304.2

О. В. Гришанина-Мошкина

МЕДИАКУЛЬТУРА В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕЖИССЕРА ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ

Необходимо отметить, что под медиакультурой в данном исследовании подразумевается прежде всего воплощение содержания культуры через совокупность информационно-коммуникационных средств, информативно опредмеченных материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством и способствующих формированию культурного сознания [1, с. 40–41]. Стоит указать, что данный процесс реализуется посредством аудиовизуальных образов в таких коммуникативных формах как пресса, звукозапись, телевидение и компьютерные технологии.

В воспитании и формировании личности режиссера театрализованных представлений и праздников медиакультура занимает отнюдь не последнее место, ведь главным условием развития профессиональных качеств будущего режиссера является его «насмотренность», то есть овладение знаниями, которое складываются посредством просмотра разного рода практического материала, созданного ранее.

В теории искусствоведения под термином «насмотренность» понимается опыт, приобретенный в результате просмотра большого количества материала, связанного с произведениями искусства [2]. Данный термин впервые появился в практике фотографов и дизайнеров и по сути означал что-то, вроде копирования. Значение этого опыта в данной сфере невероятно велико – это развитие внутреннего художественного чутья, формирование эстетического восприятия и вкуса, выработка профессиональной базы, для провоцирования творческого процесса.

Ясно, что данные возможности необходимы и современному режиссеру театрализованных представлений и праздников. Просмотр качественных и зрелищных проектов в области праздничной культуры, изучение творчества и работ признанных режиссеров помогает наиболее прогрессивно развивать «режиссерское чутье», то есть необходимые качества, присущие профессии.

Известный в области искусства художник Пабло Пикассо отмечал: «Хорошие художники копируют, великие воруют». Следует заметить, что «воровать» по П. Пикассо, значит наполнять себя чужими образами до предела, до состояния, когда творческий процесс необратимо запускается, собственно возникает идея [3].

В этом смысле медиакультура в аспекте формирования личности режиссера играет большую роль: она выступает в качестве культурной и идеологической ориентации режиссера.

Если не замыкаться на негативных аспектах современных медиа, которые, конечно, существуют, а взять в сферу исследования вышеизложенный положительно значимый факт медиакультуры, то можно предположить и то, что она выступает в данном аспекте как система уровней развития личности, которая в свою очередь способна не только воспринимать, но и оценивать, анализировать медиатекст. Также отметим, что медиакультура в аспекте формирования качеств режиссера позволяет личностный опыт творческо-поисковой деятельности, формирующейся благодаря содержательному материалу медиа.

В качестве основных примеров работы учащегося, будущего режиссера театрализованных представлений и праздников над материалами медиа по профессии следует отметить работу с прессой, а именно журналами «Праздник», «Вокруг Света», газетой «Культура», где освещаются вопросы современной праздничной культуры, основные проекты в данной сфере, интервью с режиссерами. Помимо этого, студенты знакомятся с материалами телевизионных праздничных мероприятий, интернет-проектами, которые, конечно, наиболее понятны и приятны по форме воздействия. Студенты знакомятся с праздничными формами, их развитием и способами воплощений, анализируют просмотренный материал и пополняют благодаря этому опыту режиссерскую копилку.

Отметим, что медиакультура эффективно работает в ракурсе формирования качеств режиссера на всех этапах обучения, начиная с первого, где зачастую она используется в качестве наглядного материала, примера, демонстрирующего тот или иной режиссерский принцип и заканчивая последним, где режиссер театрализованных представлений презентует свой проект, непосредственно напрямую работая с медиа (реклама, работа с постановочным планом, видеоанонс т. д.).

Таким образом, медиакультура в аспекте формирования личности режиссера театрализованных представлений и праздников играет отнюдь не последнюю роль. Рискнем предположить, что высокий уровень медиакоммуникативной культуры будущего режиссера – высокое профессиональное мастерство.

Литература

1. Гришанина-Мошкина, О. В. Экранная риторика как феномен медиакультуры / О. В. Гришанина-Мошкина. – Челябинск: ЧГИК, 2016. – 124 с.
2. Метод брэйнштормa [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dictinary.ru. – Загл. с экрана. Дата обращения: 9.01.2018.
3. Про насмотренность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://event.ru/trips. – Загл. с экрана. Дата обращения: 9.01.2018.

УДК 792.2

Е. В. Калужских

ДЕЙСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ НАД СЦЕНИЧЕСКИМ ОБРАЗОМ

На третьем году обучения мастерству актера перед студентами во всей сложности встает задача создания психологически емких сценических образов.

Разумеется, первые шаги в этом направлении делаются с самого начала работы над драматургическими отрывками. С этого момента, проникая в предлагаемые обстоятельства пьесы, отбирая из них наиболее важные и близкие для себя, постепенно овладевая логикой мышления и поведения действующего персонажа, «присваивая» себе его чувства, цели и поступки, молодой студент-артист вступает на путь перевоплощения, трансформации собственной личности в соответствии с создаваемым им образом.

Кроме того, перед студентом в процессе перевоплощения встает не только необходимость раскрытия внутреннего духовного мира действующего лица и овладения логикой его поведения, но и необходимость поисков его внешнего облика и соответствующей манеры поведения. Этот процесс создания сценического образа – слияния внутренней сути создаваемого характера и его внешних проявлений крайне противоречив, индивидуален; представляет немалые сложности для студентов и требует особого внимания от театральных педагогов.

Главная цель метода действенного анализа – помочь студенту-актеру в постижении характера, мира чувств, способа мышления, поведения сво-

его героя, приближающих его к моменту творческого перевоплощения, созданию сценического образа. Л. А. Сулержицкий справедливо указывал на то, что совместный импровизационный этюдный поиск режиссера-педагога и студента-актера способен помочь начинающему актеру, создать его индивидуальности наиболее подходящие условия к диалектическому скачку от «я» актера к образу [3, с. 53].

Гносеологическим основанием многозначности художественного образа является то, что искусство, проникая в сущность явления, стремится вместе с тем представить его в конкретно-явственном облике, в его неповторимой единичности и целостности.

Художественная целостность может рассматриваться как упорядоченное, системное единство содержательных и формальных компонентов, единство образно-эстетических смыслов и материально-знаковых образований, взаимосвязь и взаимозависимость частей и целого.

Всякая форма отражения действительности (научное ли понятие, художественный ли образ) объективна, поскольку в ней содержится независимое от человека и принадлежащее реальности содержание, и субъективна, так как принадлежит человеку. Но субъективное в искусстве (хотение человека) обусловлено и предметом искусства, так как мир, раскрывающийся через его значение для человека, непременно вызывает то или иное отношение, поэтому индивидуальное, авторское присутствие в создании образа неизбежно.

«Искусство начинается там, где начинается форма», – писал известный психолог Л. С. Выготский [1, с. 50]. Между тем читатель или зритель форму не замечает, он прямо обращается к содержанию, смотрит на изображение лесов или человеческих лиц, следит за действием. Форма дает о себе знать, когда она мешает восприятию: «непонятный язык», «трудная мифологическая образность», «я бы спел (сыграл) лучше».

Соответствие художественной формы содержанию приводит к целостности художественного образа, где его структурные элементы неразличимы и являются показателем высокого уровня идейно-художественного воспроизведения действительности.

При этом процесс выражения художественного содержания и подготовка его адекватного восприятия оказывается внутренне противоречивыми.

С. Эйзенштейн цепко уловил эту особенность искусства, которое, с одной стороны, способно воплощать и передавать высшие уровни духов-

ности, а с другой стороны, не может отойти от конкретно-чувственного способа воплощения добытой им информации. Он писал: «Воздействие произведения искусства строится на том, что в нем происходит одновременно двойственный процесс: стремительное прогрессивное вознесение по линии высших идейных ступеней создания и одновременно же проникновение через строение формы в слои самого глубинного чувственного мышления. Полярное разделение этих двух линий устремления создает ту замечательную напряженность единства формы и содержания, которая отличает подлинные произведения, вне его нет подлинных произведений» [4, с. 132]. Нередко в понимании определения «метод действенного анализа» происходит смещение смыслового акцента со слитного понятия «действенный анализ» на слово «действенный», а вместе с тем и смещение самой сути. Понятие исследования пьесы и роли действием подменяется понятием исследования действия пьесы и роли. Сразу возникает другая «шкала ценностей». Акцент переносится с исследования крайне сложного и неразрывного психофизического процесса, порождающего действие, на отыскание действия как такового. Иначе говоря, метод исследования подменяется способом постановки. За счет этого все, что связано с созданием сценического образа – постижением глубины человеческой психики, характера, тайны душевных движений и побуждений исчезает. Остается, в общем-то, лежащее на поверхности – поступки, поведение без глубинного анализа их побудительных причин. Доминирующим оказывается изображение факта, а не его исследование и раскрытие. Возникает та же разница, которая существует между фабулой и сюжетом. Театр уходит от сферы человековедения. А ведь оно равнозначно понятию К.С. Станиславского «жизнь человеческого духа». Ведь именно за «человековедение» боролся в театре Вл. И. Немирович-Данченко, говоря о том, что театр должен подняться до уровня высокой литературы. В подтверждение сошлюсь на М. О. Кнебель: «Практически соприкоснувшись со старым театром, он уже тогда понял, что мало вернуть высокую литературу в театр, нужно добиться еще, чтобы театр научился раскрывать человека на сцене с той степенью сложности, с той силой проникновения в его внутренний мир, с тем богатством подробностей, которые до сих пор считались привилегией одной только литературы» [2, с. 34].

Объяснение и присвоение фактов, событий, поступков, предложенных драматургом, «изнутри» характеров действующих лиц, по законам их

субъективной правды – вот к чему должен стремиться студент-актер при создании сценического образа. Действенный анализ непосредственно технологически направлен на то, чтобы сделать сценический образ максимально выразительным и зрелищным.

Итак, действенный анализ технологически изучает событийную структуру пьесы и поступков действующих лиц «изнутри», предполагая активную работу воображения ее исследователя, предлагая студенту мысленное перевоплощение в сценические образы всех ее героев.

Действенный анализ изучает структуру драмы неразрывно с ее художественным содержанием и жизненной первоосновой. Охватывая своим воображением происходящее в пьесе, для создания сценического образа студент-исследователь должен увидеть ее героев как бы действующими одновременно в реальной действительности и на сцене.

Действенный анализ выявляет идейную направленность пьесы непосредственно в ходе динамики ее структуры. К этому ведет учение К. С. Станиславского о сверхзадаче и сквозном действии.

Действенный анализ помогает обнаружить диалектику развития сценических образов, драматических характеров, выраженную в их действиях. Ведь каждый поступок персонажей проявляется во взаимосвязях его причин и следствий.

Действенный анализ не только предшествует сценическому воплощению, но и органично входит в репетиции. В психологическом театре он становится опорой работы режиссеров-педагогов с актерами-студентами. А также актеров-студентов над ролью, где их сценический образ включает в себя характер и характерность персонажа. Характер выступает как содержательная (внутренняя) сторона жизни драматического героя, его природа чувств, его правда жизни, система отношений. Характерность же – категория физической природы сцены, категория формообразующая, система воплощения.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 418 с.
2. Кнебель, М. О. Школа режиссуры Немировича-Данченко / М. О. Кнебель. – М.: ГИТИС, 2015. – 244 с.
3. Сулержицкий, Л. А. О взаимоотношениях актера и режиссера / общ. ред. В. Я. Виленкина. – М.: Искусство, 1970. – 319 с:.
4. Эйзенштейн С. М. [Несколько слов о театре] / публ., предисл., коммент. Н. Рябчикова // Книговедческие записки. –2010. – Вып. 96. – С. 130–138.

УДК 791

Л. Н. Лазарева

СЕМИОТИЧЕСКОЕ РАЗНОЦВЕТЬЕ ТРАДИЦИОННОГО ПРАЗДНИКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ИЗБЫТОЧНОСТИ, КАК РОСКОШЬ, КАК ГУЛ

Гул – это текст, который сам является
побуждением к действию и предпониманию.
Ролан Барт

В истории человечества институт праздника через его древнейшие формы – ритуал и обряд – явился первым процессом и формой художественного освоения действительности, первой семиотической процедурой взаимодействия человека и мира. Можно предполагать, основываясь на данных археологии и структурной этнологии, что начало семиозиса, семиотического (знакового) освоения действительности, относится к эпохе раннего палеолита (150–40 тыс. лет до н. э.), эпохе неандертальцев, первых вариантов хомо хабилис и проточеловека. Как первичная форма культуры (по М. М. Бахтину) праздник явился экспериментальной лабораторией создания разных знаковых систем, лоном протоискусства, актуальной формой трансляции ценностей общественного уклада, его функционирования и стабилизации, что подтверждено всем ходом исторического развития. Многие артефакты культуры создавались, функционировали, трансформировались, угасали или исчезали совсем, однако институт праздника сохранился по сей день, уверенно претендуя на лидерские позиции. Именно с его помощью ревизируются ценности, соотнося прошлый опыт с настоящим, основные и второстепенные элементы.

Уже в своем генезисе праздник был художественно насыщенным и полифоничным. Отсутствие речи закономерно требовало поиска выразительных средств, способствующих созданию диалога человека и природы. Мы можем говорить, что первые знаковые системы были антропологическими, лишь со временем приобретая социальность. Процесс формирования праздника имел и имеет сегодня внутреннюю, действенную пружину, которая обуславливает его устойчивость и жизнедеятельность. С одной стороны, первобытный праздник (ритуал) постепенно становился универсальной кладовой, своеобразным котлом разнородных языков, поскольку любая живая форма культуры подвержена объективным законам развития. С другой, собирая ценности и смыслы первобытных сообществ в одном

«пучке» действования, представляющем собой идеальный диалог природы и человека; этот «пучок» способствовал развитию эстетического основания человека, его чувственности, говоря современным языком – духовности. Диалектическое единство векторов взаимодействия – человек влияет на содержание и форму праздника, а праздник активно формирует духовный мир человека, выступает основой жизнедеятельности праздника, притом любого: государственного, церковного, корпоративного, детского, субкультурного. Но особо это единство проявляется в традиционном празднике или календарно-обрядовом, который своим рождением обязан эпохе неолита, но основные структурные единицы апробировал еще в древнем палеолите. Не случайно, по этому поводу исследователи культуры шутят, говоря, что «все родилось у первобытного костра».

Ритмическая повторяемость в природе выступила причиной формирования повторяющихся ритуально-поэтических формул, обуславливающих гармонизацию взаимодействия природных явлений и событий человеческой жизни. Полнолуние/новолуние; появление и исчезновение Млечного пути; равноденствия и солнцевороты; приходы и уходы зимы, весны, лета; прилеты и отлеты птиц; таяние снега и начало нового года – каждому астрономическому явлению соответствовал строгий ритуал – праздник, помогающий исполниться каждому природному циклу, завершить переход от одного состояния к другому. При этом суггестивные возможности традиционного праздника диахронно обогащались, поскольку традиционные схемы поведения, сюжетные формулы дополнялись новыми художественными элементами, однако, не выходя за границы традиции, поскольку традиция – это формула понимания.

Важно обратить внимание на одну особенность, которая способствовала сохранению традиции, ее устойчивости и обязательной повторяемости. Это – наличие диапазона. Суть его заключается в том, что диапазон потребностей обуславливает излюбленный набор содержания с сюжетов [5, с. 260]. Потребности в традиционном обществе всегда были обусловлены характером и типом хозяйственно – культурной деятельности конкретной социальной группы: охота, отгонное скотоводство, оседлое земледелие и т. д. Тип хозяйственно – культурной деятельности (ХКД) диктовал тип потребностей, а тип потребностей реализовался через художественную систему праздника.

В любом коммуникационном акте есть основные составляющие, которые можно представить схематично так (по теории К. Шеннона) [см.: 7]:

Адресант ⟶ референция (сообщение) ⟶ Адресат.

В случае функционирования традиционного праздника эта схема усложняется и обогащается диалогом в обе стороны:

Адресант ⟷ референция (праздник) ⟷ Адресат.

Мы видим, что фатическая, контактоустанавливающая, функция в традиционном празднике достигает своего пика, как ни в каком другом. Почему это происходит? Во-первых, традиционный праздник временем своего происхождения явился первым полем создания знаков. Во-вторых, отражая процессы формирования человека и его духовного багажа, праздник создавал многоканальность художественного воздействия: пластику, жест, позу, пантомиму, намного позже – речь. В-третьих, исторический опыт выкристаллизовывал основные художественные формы праздника, средства и приемы, что привело к их унификации и созданию строгих семиотических систем. И последнее. Множественность семиотических структур традиционного праздника была обусловлена наличием в нем традиции избыточности всего. «Праздник хоть в чем-то роскошь, очевидна избыточность праздничного поведения, она нормирована и осознается. Но и в повседневности есть своя избыточность, которая не осознается. В быту используется больший набор блюд; чтобы попить, пользуются кружкой, бокалом, стаканом, то есть вариативность выше» [6, с. 24]. Праздничная избыточность особого рода. Она обусловлена кодексом праздничного поведения, здесь избыточность определяется отбором того, что соответствует глубокому смыслу бытия. Избыточность одежды, еды, ряженья, подарков, игры, смеха, в целом «смеховой культуры как целостного и избыточного понимания» [Цит. по: 6, с. 28]. Избыточность понимания смысла жизни, ее полноты и целесообразности. Проявленность избыточности в празднике и быту обусловлена уровнем имагинационных возможностей и способностей человека, его избирательной музыкальностью, пластичностью, импровизационностью, творческим порывом. Множественные языки праздника, как вербальные, так и визуальные, создают текст не только сложный, но очень подвижный и вариативный. Это свойство позволяет каждому отдельному человеку прочитать смысл праздничного действа через открывающиеся ему каналы восприятия определенной знаковой системы. А поскольку семиотические системы, в свою очередь, создают конкретную праздничную конструкцию, то через набор знаков, пусть не всех, каждый достигает понимания ценности и важности смысла, заложенного в празднике.

Коротко рассмотрим основные семиотические системы праздника.

1. Вербальная семиотика.

1.1.Звук и речь. Слово и речь. Человеческая речь выступает как текст – побуждение к пониманию и действию. «Слово, взятое в целом, как совокупность внутренней формы и звука, есть, прежде всего, средство понимать говорящего, акцентировать содержание его мысли» [4, с. 123].

1.2. Паралингвистика – наука о дополнительных к речи звуковых кодах, которые включены в процесс речевой коммуникации и могут передавать определенную информацию. Помимо чисто голосовых элементов есть сложные кинетико-голосовые формы и разнообразные физиологические реакции.

2. Невербальная семиотика.

2.1. Проксемика – наука о пространстве коммуникации, которая подчиняется особым правилам, как в быту, так и празднике: выбор места и расстояния для общения: индивидуального, группового и массового. Размер личностного пространства в каждую историческую эпоху обуславливается определенным культурным регламентом и этнической ментальностью.

2.2. Хронемика – наука о времени коммуникации, его структурных, семиотических и культурных функциях. Для традиционного праздника, как и для традиционной культуры в целом, временные параметры обусловлены ритмом природных явлений и их повторяемостью, поэтому объективно стали «метками» народного календаря. Считается, именно понимание ритма способствовало формированию человека и становлению культуры.

2.3. Кинетика (кинесика) – наука о языке тела и его частей, практически выступает основополагающей составляющей невербалики. Создателем кинетики (кинесики) явился американский антрополог Рэй Бирдвистел, выделивший кины (мельчайшие движения) и кинемы (более крупные единицы). Он обнаружил, что обычно в общении участвуют 50–60 кинем, половина из которых связана с головой, с областью лица. Можно утверждать, что кинетическая знаковая система – одна из самых древних, первичных в истории человечества, поэтому бесконечно вариативна и многообразна.

2.4. Гаптика – наука о языке касаний и тактильной коммуникации, с помощью которых человек выражает свои чувства и отношение к другому человеку.

2.5. Окулесика – наука о моделях глазного поведения. В культурах, где люди избегают вербальных высказываний, глаза относятся к важнейшим коммуникативным актам. В правилах глазного поведения заметное

место занимают и кинетические данные: направление взгляда, движение глаз, перемещение взгляда с объекта на объект, длительность визуального контакта и т. д.

2.6. Аускультация – наука о слуховом восприятии звуков и их семиотических функциях, а также об аудиальном поведении людей в различных коммуникационных действиях.

2.7. Гастика – наука о знаковых и коммуникативных функциях пищи и напитков, приеме пищи и угощении. Вопросы происхождения пищи тесно соприкасаются с проблемами происхождения человека и культуры. Как правило, изучение пищи рассматривается в бинарной оппозиции: природа/ культура; сырое /вареное; твердое / мягкое; бытовая / праздничная. Большое значение придается изучению цвета пищи в разных этнических культурах. Пища – показатель групповой или массовой идентификации людей; неслучайно каждый традиционный праздник завершается ритуальной трапезой, общим застольем, выступающим мощным стимулом социальной и культурной идентификации.

2.8. Ольфакция – наука о языке запахов их роли в коммуникационных процессах. Можно слышать утверждение: «кто владеет запахами, тот владеет сердцами людей» и даже так: «кто владеет запахами, тот владеет миром». По мнению исследователей, запахи обладают способностью хранить воспоминания надежнее, чем зрение и слух, к тому же они прочно связаны с эмоциями, с духовным миром человека, поэтому для праздничного пространства являются необходимым элементом в общей системе знаков.

К знаковым аспектам праздничной жизнедеятельности относятся: световая и цветовая гаммы, имеющие внутреннюю музыкальность и настроенность на определенную чувственность; дарообмен – разработанный кодекс принятия подарка и изъявления благодарности за него и др.

Это только часть набора семиотических систем, организующих структуру праздника. Важно понимания того, что все они – результат творческого освоения действительности человеком с момента его становления и по сей день. Наделенность человека имагинационными свойствами породило бесконечный ряд вариативных знаков, собранных в блоки по функциям и смыслу, существующих в заданных рамках праздничного регламента, обусловленных идеалом избыточности восприятия жизни, жизни как роскоши, как гула.

Список литературы
1. Арзамасцева, И. В. Семиотика: учеб. пособие / И. В. Арзамасцева. – Ульяновск, 2009.
2. Ванченко, Т. П. Культуролого-антропологические основания праздника: семантико-семиотические аспекты / Т. П. Ванченко. – Москва, 2008.
3. Махлина, С. Т. Семиотика культуры повседневности / С. М. Махлина. – СПб.: Алетейя, 2009. – 232 с.
4. Потебня, А. А. Слово и миф / А. А. Потебня – Москва, 1989.
5. Почепцов, Г. Г. История русской семиотики до и после 1917 года / Г. Г. Почепцов. – Москва, 1998.
6. Чеснов, Я. В. Лекции по исторической этнологии / Я. В. Чеснов. – Москва, 1998.
7. Шеннон, К. Математическая теория связи / К. Шеннон. – Москва, 1948.

УДК 008.001

М. А. Левченко

ПОВСЕДНЕВНАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДЕЖИ В ГУМАНИТАРНЫХ ОБЛАСТЯХ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Изучение повседневной культуры молодёжи на современном этапе обретает на сегодняшний день значимость согласно ряду факторов. А именно: сущность и качество повседневной культуры является показателем степени сформированности культуры всего общества в целом, наблюдаются специфичные особенности культуры молодежи, как социальной группы, которая формируется в элиту общества. Исходя из выше сказанного, мы считаем необходимым рассмотреть повседневную культуру молодёжи, как сферу влияния на формирование сознания молодежи.

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых культура повседневности рассматривается как феномен, исследуются отдельные аспекты повседневности (повседневная культура различных социальных групп, пространство, языковые проблемы, система вещи, формы обыденного сознания, проблемы идентификации), при этом используются различные научные подходы. Однако, количественный показатель работ, посвященных изучению повседневной культуры молодежи, значительно мал. Следовательно, можно говорить о том, что данная проблема требует дальнейших теоретических разработок и исследований.

Прежде чем приступить к рассмотрению специфики термина «повседневная культура», обратимся к общим характеристикам понятия «культура».

В общем значении культура подразумевается *как степень сформированности сообщества*, степень формирования культуры, с точки зрения достижений сообщества и степени сформированности культуры каждого человека.

Культура характеризуется *как духовная сфера*, которая в соответствии с традициями, охватывает науку, религию, идеологию, эстетическую, нравственную, политическую культуру.

Культура рассматривается *как совокупное качество всех явлений*. В данном случае она представлена в виде ценностного стержня, который существует во всех явлениях, объектах, действиях и объединяет все в единую мировую культуру.

Культура изучается *с точки зрения функциональных компонентов*, в качестве которых обозначаются активность социальных институтов, исполняя функции формирования, распространения, обмена, сбережения и контроля за усвоением ценностей.

Культура часто рассматривается *в качестве деятельности социальных институтов* культуры (библиотеки, кинотеатры, театры, и др.). Степень количественных параметров (число людей, посетивших эти учреждения, количество проведенных мероприятий, тематика произведений и др.) становится показателем успешности функционирования этой сферы.

Культура рассматривается с точки зрения *создания атмосферы*. Формирует осознание жизненности своих творений, которые влияют на человека, передают совершенно определённую энергию, которая переходит в то или иное эмоциональное состояние. Создает энергетическую связь, объединяющую людей в единое целое, представленную вибрационными потоками, закодированными в науке, искусстве, религии. Эти аспекты отражены в функциях искусства, которые нацелены на формирование эмоциональной и нравственной культуры, создание эмоционального поля, на фоне которого происходила «единая реакция заражения» аудитории сходными настроения.

Кроме выше изложенных точек зрения, культура рассматривается и в повседневном плане. С культурой повседневности весьма за частую сопоставляют сферу досуга. Творческий процесс, как путь к достижение высокого уровня человечности, развитости, открытости человека. Творчество – это уникальное свойство присуще только человеку, придающее ему черты Творца. Исходя из выше сказанного, культуру можно определить, как особую творческую деятельность в любой созидательной деятельности, в системе функционирования общественных норм и социальных институтов, в моделях отношений людей к природе, окружающему (окружающим) и самим себе. В данном случае формирование культуры происходит на основе

уже созданного и принятого человечеством, но одновременно дающая огромные возможности для его перемены, улучшения окружающего мира и собственной личности. Таким образом творчество становится формой обыденного существования человека, а не удерживается только в профессиональной сфере, которая в известной степени ограничена определенными рамками и канонами.

Заметим, что часто синонимами понятия «повседневная культура» в научной литературе используются такие понятия как: «повседневность» (отсутствует существительное «культура»), бытовая культура, повседневность бытия, житейская культура, обыденная культура, образ жизни.

По мнению Реймонда Уильямса, культура – способ существования конкретного общества. Подобная интерпретация данного понятия расширила область предметов изучения, а также диапазон применяемых методов. Обращаясь к исследованиям в области культуры повседневности, в первую очередь ставились задачи в решении проблемы отношений культуры и власти, иными словами какую власть должна выбрать стратегию в достижении своих целей с использованием культуры как инструмента общественного влияния. Исследования велись в направлении изучения идеологии и публичных стратегий власти, а также изучались – повседневные практики и жизненные траектории отдельных людей в уникальности их биографий. На основании выше сказано, можно сделать вывод, что история изучения культуры повседневности развивалась от описательных исследований быта к концептуальному обобщению явлений и определению их связей с другими сферами культуры и человеческого бытия. К настоящему моменту исследование культуры повседневности носит междисциплинарный характер, а методологический аппарат включает разнообразные концепции, подходы и методы, позволяющие анализировать повседневную культуру как в статике, так и в динамике.

Вплоть до окончания XIX в. культура повседневности рассматривалась в рамках традиционных подходов, а именно структурализм, марксизм, и фрейдизм. С научной точки зрения повседневность начали рассматривать представители французской *антропологической* школы «Анналов»: М. Блок, Ф. Бродель, Ж. Ле Гофф, Л. Февр. Их обоснование культуры повседневностью основывалось на комплексном изучении, взаимосвязи между повседневной жизнью и аспектами, влияющими на ее формирование (общественно-финансовая обстановка, этногеография, стратегия и др.). Теоретические

достижения представителей школы «Анналов» стали посылом в возникновению труда Ж. Бодрийяра «Система вещей», в котором повседневность рассматривается с философско-культурологических аспектов.

Э Гуссерль основоположник феноменологического и герменевтического подходов в рассмотрении культуры повседневности стремился преодолеть понимание повседневности, как некого дополнения к «большой жизни», «большой истории». Данная теория «жизненного мира» послужила базой для исследования культуры повседневности А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер и К. Ясперс. Их теоретическая позиция рассмотрения феномена повседневности основывалась на основных идеях экзистенциальной философии.

Исходя из убеждений институционального подхода, социальные институты рассматриваются в контексте общественно бытия, как системы, изменяющиеся под действием рутинных поступков, ежедневных практик человека.

Философ и социолог культуры В. Я. Звездин рассматривает культуру повседневности как «часть повседневной реальности, совокупность всех нерефлексивных, синкретических аспектов социальной жизни, это сфера общепонятных значений и общедоступных навыков» [3].

Понятие культуры повседневности у Вебера (представитель «понимающей социологии») означает ежедневные ситуации и ежедневное поведение, будничное существование: трудовой день человека, христианское поведение, каждодневные ритуалы и т. п.

Категория обыденности считается одной из основных в проблематике стабилизации кризиса, нововведения либо происхождения новейшего культового процесса, развития новационного общественного режима и т. п.

Результатом деятельности Бергера П. и Лукмана Т. явился «трактат по социологии» под названием «Социальное конструирование реальности». Повседневная культура – некий интерсубъективный мир, то есть мир, разделяемый с другими. Одной из важных характеристик культуры повседневности, выступает язык, как средство взаимопонимания людей в огромном количестве социальных связей, контактов и отношений с другими людьми [1].

М.М. Бахтин, под понятием культуры повседневности, подразумевает бытие человека в мире с другими людьми – «событие», некий социальный порядок – «хор». Основа культуры повседневности, по его мнению, в тенденции людей на коллективизм, на коммуникацию и общение. Акцент в

повседневном бытии как бытии с другими, Бахтин уделяет понятию любви (необходимости человека в человеке), как неотъемлемой составляющей повседневной культуры [2].

Ю. М. Лотман рассматривает культуру повседневности с точки зрения семиотического подхода. «Культура – это коллективная память, текст, состоящий из множества текстов», а культура повседневности – это семиотическая система, текст, с помощь которого понимается быт и устройство жизни людей в конкретный временной отрезок. Также это не только жизнь вещей, это и обычаи, ритуал ежедневного поведения, строй жизни, который определяет распорядок дня, время различных занятий, характер труда и досуга, формы отдыха, игры, любовный ритуал и ритуал похорон [5].

Культуру повседневной жизни Д. В. Лелеко представляет как конкретный житейский порядок, порядок с устоявшимися и циклически повторяющимися изо дня в день процессами, действиями. Отмечает такие компоненты повседневной культуры, как трудовая деятельность, сон, отдых и т. д. [6].

С *культурологических* оснований культуру повседневности изучали представители московско-тартуской школы А. Гуревич, Г. Кнабе, Ю. А. Лотман, Б. Успенский и другие. По мнению А. Я. Гуревича, формирование реакций человека на внешнее влияние происходит в среде, которая включает в себя мировосприятие и культурную традицию, религию и психологию. Поступки регулируются сложившимися нормами и культурными идеалами, а не только материальными интересами. Г. С. Кнабе в область культуры повседневности включает предметы домашнего быта, которые характеризуют социокультурную принадлежность человека (орудия труда, одежда, обувь, бытовой интерьер, дизайн домашнего жилища и др.), сферу брачно-семейных отношений, сферу досуга (активное и пассивное досуговое поведение) и др. [4].

Культура повседневности охватывает мир повседневного бытия человека, повседневных практик, а кроме того познания в виде опыта жизнедеятельности (социально значимое знание), ценности (смысловые и инструментальные), нормы (моральные и правовые), традиции, верования, образцы, умения и навыки, необходимые для жизни в социальной среде и взаимодействия с другими. Понятие культуры повседневности предполагает изучение традиций повседневной жизни социальной и национальной среды, в которой человек ведет жизнедеятельность. В процессе обучения навыкам повседневной культуры индивид усваивает общепризнанные

нормы нравственного поведения, морали, этики. Он учится процессу взаимодействия с другими людьми в ходе трудовых, учебных отношений, налаживания общение, контроля поведение и пр.

Повседневная культура – это обыденная жизнь социальной среды, её традиции, нормы. Одним из главных факторов, объединяющих молодежь, как социальную группу является ее участие в молодежной культуре в целом, кроме этого фактора на жизнь индивида воздействие оказывает ряд других повседневных практик: организация досуга, встречи с друзьями и родными, посещение культурно-развлекательных мероприятий и т. д.

Литература

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995.
2. Гоготишвили, Л. А. Бахтин как философ / Л. А. Гоготишвили. – М.: Наука, 1992.
3. Звездин, В. Я. Социология культуры: учеб. пособие / В. Я. Звездин. – Пермь, 2003.
4. Кнабе, Г.С. Материалы к лекциям по общей теории культуры и культуре античного Рима / Г. С. Кнабе. – М.: Индрик, 1993.
5. Лотман, Ю. М. Избранные статьи: в 3т. / Ю. М. Лотман. – Таллинн, 1992. – Т. 1.
6. Розенберг, Н. В. Аспекты исследования культуры повседневности в отечественном социально-гуманитарном знании / Н. В. Розенберг // Аналитика культурологии. – 2006.

УДК 791+008.001

А. А. Мордасов

ДИНАМИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО: ПОИСКИ ПРАЗДНИКА

Работа с молодежью требует постоянного внимания к изменениям в политической и экономической жизни, процессам развития общества, социо-культурным тенденциям, динамике вкусов, интересов, пристрастий. Надежных барометров для наблюдения не существует. Приходится руководствоваться различными источниками информации, в том числе общением со студентами и многолетней интуицией.

Ощущение необходимости изменений в педагогических подходах, методах и приемах, в корректировке содержательного наполнения профессии не покидает последние годы.

Режиссура театрализованных представлений и праздников всегда должна находиться на передовой, быть актуальной и предлагать новаторские решения, учитывая современную идеологию общества.

Что мы должны предложить молодежи для решения её насущных проблем? Как должна измениться праздничная культура? Возможно ли, не уничтожить самодеятельную инициативу профессиональным мастерством?

Обратимся к результатам трехлетних исследований Центра молодежных исследований НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге. Изучались так называемые «молодежные культурные сцены» в городах России. Один из первых выводов, что молодежь массово включена в субкультурные группы, движения и инициативы (порядка 70–75 %). Руководитель Центра Елена Омельченко отмечает, что «классические субкультуры, к которым можно отнести готов, эмо, граффитистов, панков, скинхедов, ушли в маргинальный сектор. Молодежь в целом живет уже другими ценностями и объединяется по другим принципам…» [2, с. 14] Да, интуиция не подводит. Другие интересы, мотивы и ценности. Для молодежи, по мнению исследователей, актуален разговор о гражданственности, об ответственности в разных её проявлениях «от ответственности за свое здоровье и физическое состояние до ответственности за других людей и их будущее». При этом наблюдается, как новые солидарности причудливо смешиваются, заимствуют практики самоопределения классических субкультур и возможности интернетпространства.

Другой маяк, который, думается, способствует ориентации в обновляющемся пространстве. «Проективные словарь гуманитарных наук», составленный философом и культурологом М. Н. Эпштейном. Один из самых оригинальных и глубоких умов современности. Именно он предполагает развитие ***новой терминологии***, отражающей культурно-социальные процессы XXI в. и методы интеллектуального творчества. Его размышления и предположения расширяют горизонт, указывают направления и трэнды.

Молодежь в движении. Она интересуется всем и сразу! От интеллектуальных игр и современных причесок, до иностранных языков и буддизма, от работы мозга и хайпа в YouTube до философии Льва Толстого и классической оперы и так далее… Это притягивает. С ними хочется работать, с ними хочется учиться. В них, как пишет Д. Быков, есть «очарование умных детей, которым интересны действительно важные вещи» [1, с. 21].

И именно в это мгновение вспоминается, что на странице 527 словаря М. Эпштейна обратил на себя внимание «старый-новый» термин – КОМОС. Да, веселое шествие, праздничная толпа, идущая с песнями и плясками. От этой греческой основы произошла «комедия». Но философ предлагает нам современную расшифровку: «динамическое сообщество, не закрепленное никаким формальным уставом и стабильным составом, свободно меняющее своих участников и вместе с тем объединенное общим

духом, кругом интересов» [4, с. 527]. В данном случае не пугает отсутствие регулярного места и времени встреч. Не напоминают ли они (динамические сообщества) обновленные субкультуры, молодежные культурные сцены, которые изучаются социологами.

Что мы можем предложить участникам этих процессов? Сложность проблемы в активном динамическом состоянии. Как продолжает М. Эпштейн, «это импровизационная форма социальности, своего рода «тусовка», но профессионально ориентированная – творческий рой, художественная стая, мыслящий улей» [Там же, с. 528].

Какие формы, методы, технологии в сфере праздничной культуры мы можем предложить для такой активированной среды? Что им может быть полезно? Они создают свое праздничное пространство, в котором они чувствуют себя комфортно. Они готовы к любым формам неформального сотрудничества… Надо только соблюдать границы и учитывать правила.

Возможно, прав Эллиот И. Коэн, опубликовавший в 1945 г. своеобразный Манифест нового мира молодых, тем самым узаконив новую эру тинейджеров. Вот эти десять заповедей:

1. Право на забвение детства.
2. Право голоса относительно собственной жизни.
3. Право совершения ошибки и право самому в них разобраться.
4. Право получить объяснение правил, а не приказ выполнять их.
5. Право на веселье и общение.
6. Право подвергать сомнению идеи.
7. Право пребывать в романтическом возрасте.
8. Право на справедливые шансы и возможности.
9. Право бороться за собственную философию жизни.
10. Право на профессиональную помощь, когда бы она ни понадобилась [3, с. 528].

Всё просто! Но как достичь выполнения?

Они учатся, читают, слушают, смотрят, танцуют и поют, посещают «квартирники» и оценивают новых блогеров и рэперов, они занимаются спортом и обсуждают диеты, «сидят» в поисковиках и пытаются обработать информационное поле, они… комос! «Это хоровое начало в культуре, – продолжает М. Эпштейн, – притом, что внутри хора идет непрерывная спевка, подбор и разделение голосов» [4, с. 528]. Он переливается, растекается, представляя «дух культуры в его открытости, свободном дыхании» [Там же].

Что дирижеры, режиссеры могут предложить? Конечно же, «профессиональную помощь, когда бы она ни понадобилась»! Осталось лишь понять, что же такое наша профессия – сегодня… Об этом в следующих материалах.

Литература

1. Быков, Д. Золотая молодежь // Новая газета. – № 144. – 25 дек. 2017. – с. 21.
2. Омельченко, Е. «Лики патриотизма очень разные» // Огонек. – № 48. – 4 дек. 2017. – С. 14–15.
3. Сэвидж, Д. Тинейджеры / джон Сэвидж; пер. А. Беляев, К. Царьков. – М.: Белое Яблоко, 2017. – 630 с.
4. Эпштейн, М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук / Михаил Эпштейн. – М.: Новое литературное обозрение, 2017. – 616 с.

УДК 378

А. Ю. Мухин

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННЫМИ МЕТОДИКАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Современные реалии нового времени, Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» (2012 г.) и государственные стандарты диктуют педагогам использовать новые методики в преподавании дисциплин. Важно констатировать, что многие методы устарели и не работают, так как в высшее учебное заведение приходят учиться студенты с творческим и многоканальным мышлением.

На протяжении последнего десятилетия российские и зарубежные ученые в области педагогики (П. Грей, Д. Зицер [2], К. Робинсон и др.) отмечают колоссальное воздействие всевозможных гаджетов, планшетов, компьютеров, «умных часов» на становление личности студента. Данный факт несет в себе как отрицательные, так и положительные последствия. Благодаря гаджетам формируется многоканальное сферическое внимание, направленное на одновременное решение различных задач креативными способами. Отсюда следует, что возникает противоречие между теорией и практикой образования. Реальное положение дел в образовании не всегда соответствует программам.

Практика требует от педагогов больше уделять внимание развитию автономной работы студентов, без давления, решению проблем разнообразными действиями и качественной обратной связи.

С данными выводами мы столкнулись в театральных классах на занятиях по актерскому мастерству на кафедре театрального искусства Челябинского государственного института культуры.

Как помочь студенту сформировать свою личность, не навязывая собственные знания и опыт? Как привить самостоятельность в решении сложных задач?

В собственной педагогической деятельности мы опираемся на традиции системы обучения актеров К. С. Станиславского [3], метода М. О. Кнебель, Г. А. Товстоногова и т. д, а также на новые методики Ю. Л. Альшица, Л. В. Грачевой, В. М. Фильштинского [4] и др.

Подробнее остановимся на педагогическом опыте профессора Ю. Л. Альшица, под руководством которого состоялась международная лаборатория для театральных педагогов в декабре 2015 г. Мы принимали активное участие в работе данной лаборатории.

Ю. Л. Альшиц – режиссер, театральный педагог, выпускник ГИТИС (мастерская М. М. Буткевича и А. А. Васильева), руководитель центра театрального образования и тренинга AKT-ZENT (Берлин, Германия). Ю. Л. Альшиц разработал авторскую методику самоподготовки актера, по которой студент может самостоятельно работать над своим психофизическим аппаратом и решать сложные вопросы роли и пьесы. Данную методику, которая называется «Разрушение текста», мы внедрили в повседневные занятия мастерством актера.

Далее опишем пошаговые этапы реализации данной методики, в результате которой студенты самостоятельно разрабатывают композиционный монолог конкретной роли из материала, над которым идет работа на курсе. Участниками выступили студенты группы 303 ТИС кафедры театрального искусства.

Этапы работы методики:

1. Необходимо прочитать пьесу Н. Садур «Панночка» (по мотивам повести Н. В. Гоголя «Вий»).
2. Исследовать словесный текст персонажей данной пьесы.
3. Выбрать близкую себе роль (Панночка, Хома Брут, Хвеська, казаки).
4. Выписать абсолютно весь текст роли на ватмане.
5. Ножницами разрезать текст по фразам и перетасовать.
6. Используя задания из книги профессора Альшица «45 вопросов к роли» [1], а конкретно из главы «Разрушение текста», из получившегося хаоса слов необходимо составить новый порядок текста роли.
7. Составить композицию слов по определенным темам, например темы одиночества, спасения, любви, страха и т. д. Важно, чтобы новое содержание не совпадало с текстом автора, в нашем случае, Н. Садур.

8. Выучить новый текст в точной последовательности всех составленных слов.

9. Придумать и организовать сценическое пространство своего этюда, в котором будет звучать новый текст роли.

10. Создать этюд для сценической композиции на 10–15 минут.

11. Распределить очередность в группе для показа своего отрывка.

Данное задание мы ввели в повседневную практику работы студентов группы 303 ТИС кафедры театрального искусства, в частности, при постановке спектакля «Панночка» по пьесе Н. Садур (режиссер А. Ю. Мухин).

Необходимо отметить, что созданный новый текст роли не должен входить в спектакль, так как слова, стиль драматурга являются первозданными и смешивать их не рекомендуется. Задание по методике Ю. Л. Альшица является тренингом для студентов-актеров, которое помогает подробно исследовать драматургический материал, вскрыть новые смыслы текста и стать автором своей роли.

При работе над данным заданием мы добились высоких результатов. Тренинг активизировал творческое мышление студентов, самостоятельность в формировании и выработке действий по решению нестандартных задач, помог уйти от клише и общих взглядов на известную пьесу «Панночка» Н. Садур.

Таким образом, методика профессора Ю. Л. Альшица апробируется и уточняется в практике обучения актерским мастерством на кафедре театрального искусства ЧГИК. Детальная разработка данной методики будет продолжаться.

Литература

1. Альшиц, Ю. Л. 45 вопросов к роли / Ю. Л. Альшиц. – Москва: Российская академия театрального искусства – ГИТИС, 2015. – 240 с.
2. Зицер, Д. С. Любить нельзя воспитывать / Д. С. Зицер. – Москва: Клевер-Медиа-Групп, 2018. – 253 с.
3. Станиславский, К. С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика / К. С. Станиславский. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 478 с.
4. Фильштинский, В. М., Открытая педагогика / В. М. Фильштинский. – Санкт-Петербург: Балтийские сезоны, 2016. – 368 с.

УДК 791.43 (073)

С. В. Панова

ЗНАЧЕНИЕ СИМВОЛА В ОСМЫСЛЕНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ И ЕГО ВОЗДЕЙСТВИЕ НА СОЗНАНИЕ ЛЮДЕЙ В ИСКУССТВЕ КИНО

> ...Но если символы несказанны и неизъяснимы и мы беспомощны пред их целостным тайным смыслом, то они обнаруживают одну сторону своей природы пред историком: Он открывает их в окаменелостях стародавнего верования и обоготворения, забытого мифа и оставленного культа. Так пшеничные зерна фараоновых житниц уцелели до наших солнц под покровами мумий. «Символы – рудименты», говорит Липперт. И символы – энергии. Исследимые в своих исторических судьбах, они доселе неотразимы и действенны сосредоточенным в них обаянием древнейшего богочувствования.
>
> *Вячеслав Иванов* [1]

Священность вещи ориентировала древнего человека к регламентации мира, к сдерживанию его от анархии и хаоса. Современный мир, как и древняя земная юдоль, наполнен сакральными образами, кодами, символами и приметами. К тому же предмет, явление, событие, запечатленные в кино, и являя по своей сути отражение предвечных образов и символов, (не имеющих ни начала, ни конца), всегда означают нечто большее: они перерастают из части бытия в элемент художественной структуры. Не поэтому ли кино – это безмерный ведовской кристалл и чем ближе его сияние к первообразу, древнему предчувствию, тем более он очаровывает.

И более того, отбор символов дает возможность режиссеру повернуть идейный замысел в эмоционально-смысловой концепции фильма нужной стороной. «Хорошо обладать пушками и штыками, но гораздо важнее обладать сердцами нации», – так говорит Пауль Йозеф Геббельс в фильме "Триумф воли " режиссера Лени Рифеншталь. И картина Рифеншталь, изреченная на магическом языке **символа**, становится орудием пропаганды и внушения в руках нацистской партии и идеальным инструментом для привлечения простых граждан Германии в ряды фашистов. Символика этой пропагандистской ленты создала опасную иллюзию, которая заключается в том, что нацистская Германия была идеальным государ-

ством, хотя и сатанинским по своей природе. Но может ли эта лента называться фильмом, если в ней представлен один идеал, одно мнение, одна идея?

В фильме же Сокурова «Соната для Гитлера», основанном на хронике, **символ** выступает в качестве площадки для развития лейтмотивной системы образного видеоряда, которая раскрывает новые диалектические глубинные слои заданного режиссером смысла. В фильме ведущую партию исполняет фюрер, и его соло звучит в многократно размноженном кадре, где показан Гитлер, потирающий руки. Кадр проходит через всю картину, и, повторяясь через определенную дистанцию, вытаскивает из подсознания новые осмысляемые образы: кто из классических персонажей потирал и отмывал руки? Кровожадная Леди Макбет, терзаемая безумием и воспоминаниями о совершенных убийствах, ходила во сне, пытаясь освободиться от крови на руках. На свой манер Пилат постарался исполнить обряд очищения: «…Пилат, видя, что ничто не помогает, но смятение увеличивается, взял воды и умыл руки перед народом, и сказал: невиновен я в крови Праведника Сего; смотрите вы. И, отвечая, весь народ сказал: кровь Его на нас и на детях наших» [2].

Таким образом, гипнотический дистанционный монтаж, основанный на действии потирающих рук фюрера, задает вопрос и ведет к размышлению.

Рука – это символ власти, действия, силы. В древнеегипетском искусстве человеческими ладонями заканчиваются солнечные лучи как знак приносимого богом блага.

В пропагандистском фильме Лени Рифеншталь «Триумф воли» руки Гитлера в жесте приветствия немецкому народу именно такими и казались: Лени изучила до мельчайших подробностей искусство экранной иллюзии и его влияния на человека. Монтаж и съемки фильма, по ее словам, проходили по режиссерскому наитию. «Весь свой талант она вложила в демоническую манипуляцию бесстыдными инстинктами биологического существа» [3]. Впоследствии, Рифеншталь возвела в жанр документального кино свои пропагандистские постановки, так как, по ее мнению, документальный фильм «Триумф воли» отразил атмосферу и суть мероприятия.

«Защитники Рифеншталь сравнивают ее с Эйзенштейном – дескать, и тот и другой прославляли своим искусством кровавые режимы. Но дело в том, что фильмы Лени никакого отношения к искусству не имеют, в них

нет и намека на мысль, на мучительные идеи – в них есть идеал, понятный, точный, не допускающий возражений. Ее фильмы – совершенное пропагандистское зрелище, Рифеншталь первая в мире освоила метод оболванивания масс, метод назойливого навязывания собственной позиции – за то и судима современниками. Помимо новшеств, которыми в обилии украшала свои произведения Лени, фильмы ее несли титаническую энергетику ее создателя. Было что-то жуткое в ее одержимости, никакие жертвы не могли остановить ее ради красивого кадра» [Там же].

В фильме же А. Сокурова «Соната для Гитлера» идет всматривание за рамку прошлого, режиссер в интеллектуальном монтаже рождает новые смыслы, раскрывая глубинные слои архетипических действиях.

Вот Гитлер в предвкушении потирает руки, затем мы видим руки инвалидов первой мировой войны, тяжеловато повисшие руки безработных. Руки Гитлера заклинают. Толпа женщин устремляется к фюреру, кто-то даже на бегу теряет туфлю. В жесте правой руки – идея, орудие творения и разделения времени, в нем цитируется гитлеровская клятва – сделать Германию великой. Правая рука обычно является «рукой мощи», соответствует активному началу, воле. Это символ управления, руководства; олицетворение безопасности и правильного пути, атрибут аллегорического изображения Фортуны.

Поэтому так экстатически стремятся к Гитлеру женские руки, лес рук вздымается в салютной зиге и даже парализованный инвалид, восхищенный речью фюрера, пытается поднять негнущуюся руку по направлению к своему вождю, словно за Гитлером «ключи от счастья», отпирающие двери некогда потерянного рая. А между тем Гитлер вновь потирает руки. Смысл понятен – фюрер выражает радость по поводу удачной сделки. Народ загипнотизирован. А Гитлер уже летит над уплотнившейся массой в своем долгом знаменитом проезде. Толпа ликуя, обречена. Демоническая птица парит над своей жертвой. Символ перерастает в образ.

Обращенная к подсознанию тема рук в драматическом столкновении кадров, рождает скрытое послание, раскрывая невидимый смысл документальной кинохроники. Ведь построй иначе видеоряд старой кинопленки и родился бы из тех же символов иной образ, иная напряженная зона сознания. На том и строится фильм, цель которого духовная работа режиссера и зрителя: если меняешь код, последовательность закодированных символов, то изменяется и смысл исследуемого бытия, его понятие.

Следует напомнить то, что символ есть первоэлемент художественного образа. Символ хранится в сознании человека как уникальный знак, который при визуальном контакте с ассоциативной цепочкой формирует в восприятии зрителя завершенный художественный ряд со своим дополнительным смыслом.

И повторенный вновь кадр с «потиранием рук» уже идет с рефлекторным отстранением, так как есть в этой повторяемости та сумасшедшая действительность, за которую становится стыдно. Таким образом, заданный символ доходит до зрительской зоны сознания, до зоны нравственной ответственности.

Далее, в фильме выстраивается тема завоевания, а это одна из основных идей фюрера, где высшая раса, как утверждал Гитлер, выполняет некую историческую миссию, подчиняя себе страны, населенные другими расами, и уничтожая их как неполноценные: «И если же высшая раса забудет свой долг, уклонится от возложенной на нее миссии, то она сама будет уничтожена». И руки вертят винтовку, получают награды, ощупывают женщин на оккупированных территориях, играют на гармонике. А рука Гитлера протягивает девочке конфету. И коротко как выстрел – мертвая женщина. А вождь потирает руки.

Но вот уже и Берлин в разрухе, и там где раньше шли дамы, держа в руках изящные сумочки, теперь бродит старуха, худым пальцем она выбирает из разбитой бочки остатки масло. По улицам везут гроб. Немецкие политики загораживают руками причинное место. Идея реализовавшись, похоронила под собой ее создателей: и мертвая рука в коротком кадре салютует из грязи, приветствуя через расстояние войны своего вдохновителя.

И в ответ на это приветствие Гитлер снова потирает руки, и так несколько раз: технически размноженный кадр указывает на пристальное внимание к этому движению Гитлера, и в этом потирании, если внимательно вглядеться, – есть некий испуг.

Повторенный кадр набирает энергию и становится увеличительным стеклом, выявляя истинную эмоцию. «Так в деятельности Адольфа Гитлера прослеживается не только определенная философская программа и не только маниакальное опьянение кровью безвинных жертв, а обыкновенная человеческая трусость и сомнение» [4]. Десятиминутный фильм Сокурова,

основанный на глубинных символах, трансформирует хронику, создает "бесконечную смысловую перспективу" и заставляет осознать истину [5].

Картина Рифеншталь, действующая, в том числе, и через символы, останется лишь пропагандистской лентой, так как спрессовала индивидов в массу под стяги фашистской машины, основанной на страхе и оккультизме. Запечатленные в кадре раскаленные человеческие эмоции переносятся за рамки кадра, превращаясь в лесной пожар и пожирая всё на своем пути, сжигают душу в золу.

Так как в особенностях толпы есть свойства самоорганизации и моментального увеличения, если в нее запущен эмоциональный манок, основанный на биологических инстинктах. «Триумф» заставил идти за фашистами не один десяток тысяч человек, и для построения нацистского рейха понадобились всего лишь три года, чтобы, как выражался Гитлер, «вчерне» построить «коричневую империю» [6].

И хотя шекспировская Макбет декламировала, что «…власть будет наша, и никто не посмеет призвать нас к ответу», – Германия всё же ответила за свои заблуждения.

Источники

1. Иванов Вячеслав. Собрание сочинений. Том 1. Поэт и чернь [Электронный ресурс] // Русская виртуальная библиотека. https://www.twirpx.com/file/1408772/ (дата обращения 10.12.2017).
2. От Матфея святое благовествование. Глава 27.(Мф. 27:24–25) [Электронный ресурс] // Русский синодальный перевод нового и Ветхого заветов. – Режим доступа: http://rusbible.ru/sinodal/mf.27.24.html (дата обращения 10.10.2017).
3. Ирина Семашко. 100 великих женщин.[Электронный ресурс] // Электронная библиотека bookz.ru https://bookz.ru/ (дата обращения 7.10.2017).
4. Маркс Тартаковский. Адольф Гитлер и его книга [Электронный ресурс] // Заметки по еврейской истории. 2001–2016. – Режим доступа: http://berkovich-zametki.com/Nomer33/Tartakovsky1.htm (дата обращения 9.10.2017).
5. Фильм «Соло для Гитлера», реж. Александр Сокуров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=UgjdLUs2o2M (дата обращения 5.10.2017).
6. Фильм «Триумф воли», реж. Лени Рифеншталь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=uygErWtsG9w (дата обращения 5.10.2017).

УДК 791.43 (073)

А. П. Петрова

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «ПРОДЮСЕР ТЕЛЕ- И РАДИОПРОГРАММ»

Ежегодное появление новых эфирных и интернет-каналов, киностудий и независимых мастерских видеопроизводства порождает кадровый дефицит продюсеров, а интенсивное развитие аудиовизуальных технологий усложняет внутривидовую дифференциацию теле- и кинопрофессий [1; 2; 5]. Запрос времени ставит перед педагогом задачу оптимизировать ученый процесс таким образом, чтобы выпускники обладали большим количеством практических продюсерских навыков и умением работать с многосоставной съемочной группой для максимально быстрой адаптации на рабочем месте.

В соответствии с учебным планом дисциплина «Мастерство продюсера телевизионных и радиопрограмм» у студентов специализации «Продюсер теле- и радиопрограмм» преподается с 1 семестра. Практически нулевой порог выходных знаний по дисциплине, отсутствие понимания специфики теле- и кинопроизводства, незнание функциональных обязанностей основных сотрудников теле- и кинопроцесса, а также некорректное понимание специфики профессии «продюсер» абитуриентами и многими студентами 1–2 курсов исключает возможность обучать студентов непосредственно продюсированию с 1 семестра. В связи с этим обнаруживается необходимость проектирования учебного процесса и разработка специфического посеместрового содержания дисциплины «Мастерство продюсера телевизионных и радиопрограмм» на основе её интеграции с моделью обучения «Цикл Колба».

В 1984 г. специалист по психологии обучения взрослых Дэвид Колб создал четырехступенчатую эмпирическую модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации (Experiential Learning Model). «Цикл Колба» является переложением классической теории поэтапного формирования умственных действий, разработанной отечественным психологом П. Я. Гальпериным.

Рассмотрим 4 ступени усвоения новых знаний по теории Дэвида Колба. «Первая ступень, согласно Колбу, – это непосредственный, *конкретный опыт*, вторая ступень носит название *осмысление опыта (реф-*

лективное наблюдение), в ходе которого обучающийся обдумывает, что он только что узнал, затем следует ступень *теоретического обобщения*, когда человек вводит новые сведения в систему уже имеющихся знаний и устанавливает между ними связи. И, наконец, когда пройден и этот этап, наступает *стадия эксперимента* и самостоятельного применения новых знаний на практике, после чего, научившись, студенты могут начать строить собственные планы применения знаний» [7, с. 13].

В соответствии с Федеральным законом «О Государственной поддержке кинематографии Российской Федерации» от 22.08.1996 продюсером признается «физическое или юридическое лицо, взявшее на себя инициативу и ответственность за финансирование, производство и прокат фильма» [8]. Предмет «Мастерство продюсера телевизионных и радиопрограмм» имеет целью обучить студентов специфике работы линейного и креативного продюсера, т. е. *методике производства* теле- и кинопроектов. Навыки финансирования и проката фильмов студенты получают на других специализированных предметах. Успешное овладение навыками линейного и креативного продюсера возможно только при условии четкого понимания студентами специфики работы всей съемочной группы (режиссера, сценариста, оператора, монтажера, декоратора, гримера и т. д.). Отсюда ясно, что овладение функциональными инструментами продюсера невозможно без практического освоения азов режиссёрского, сценарного и операторского мастерства.

В связи с чем, перед педагогом встает задача разработки системы поэтапного формирования навыков и детерминированного распределения большого объема информации в рамках пятилетнего курса обучения. При интеграции «Цикла Колба» с пятилетним курсом обучения по предмету «Мастерство продюсера телевизионных и радиопрограмм» можно предположить, что первой ступени поэтапного формирования умственных действий по Д. Колбу – *этапу конкретного опыта* – соответствует первый курс обучения продюсеров теле- и радиопрограмм. Предметообразующим разделом первого курса является «Место и роль продюсера в системе экранных искусств». Студенты изучают специфику системы экранных искусств, понятие киноязыка, природу и структуру киноповествования. Получение конкретного опыта по Д. Колбу происходит во время выполнения студентами практических заданий в жанрах художественной публицистики – «Видеозарисовка» и «Видеоэтюд» на материале предложенных педагогом

тем «Ожившая картина» или «Экранизация стихотворения» («Видеопоэзия»). Во время выполнения работ студенты пробуют себя в роли режиссера, сценариста, оператора, актера, звукооператора, монтажера, декоратора, художника по костюмам, гримера/визажиста. На личном опыте студенты осваивают навыки каждого члена съемочной группы, понимают их место и роль в системе экранных искусств, их права и обязанности на съемочной площадке.

Со второй ступенью «Цикла Колба» – *осмыслением опыта (рефлективным наблюдением)* – соотносится второй год обучения по дисциплине «Мастерство продюсера телевизионных и радиопрограмм». Студенты осмысляют личный опыт работы на съемочной площадке и преобразуют его в методику взаимодействия продюсера с каждым членом съемочной группы, формируют понятийный аппарат для работы с режиссером, сценаристом, оператором и т. д. Предметообразующим разделом второго курса является «Место и роль продюсера в новостной редакции телеканала». Учащиеся пробуют себя в роли корреспондента информационного сюжета и специального репортажа, а также продюсера новостей. Форматы сюжета и репортажа предполагают наличие события (инфоповода) как драматической категории. Соответственно, студенты получают азы работы с продюсерским инструментарием: поиск события (инфоповода) и интервьюируемых, договоренность с локациями и организация съемочной группы.

Третий курс обучения соответствует ступени *теоретического обобщения* «Цикла Колба». Студенты объединяются в творческую междисциплинарную мастерскую с режиссерами телевизионных программ и моделируют работу продюсера художественной редакции телеканала. Цель мастерской – создать условия для усвоения студентами технологии совместного производства и принципов командной работы при создании ток-шоу, реалити-шоу, видеопособий, учебных телефильмов, познавательных, образовательных, спортивных, деловых, социально-политических и развлекательных телепрограмм. Студенты-продюсеры уже не осуществляют полный цикл производства самостоятельно, а возводят свои практические навыки на уровень теоретического обобщения через разработку уникального продюсерского проекта, состоящего из производственного, финансового и маркетингового плана. Исходя из темы, выбранной совместно с режиссером, студенты создают подробный поэтапный процесс реализации теле-

проекта, пересматривая стандартные технологические этапы (предварительный, подготовительный и производственный) [4].

Четвертой ступени «Цикла Колба» – *стадии эксперимента* – соответствует четвертый год обучения и создание выпускной квалификационной работы по дисциплине «Мастерство продюсера телевизионных и радиопрограмм». Студенты осваивают темы предметообразующего раздела «Место и роль продюсера в технологии производства игровых и неигровых короткометражных фильмов». Интегрируя знания, полученные за три года обучения по дисциплине, студенты осваивают методику разработки постановочного проекта фильма, в который входят режиссерский сценарий; календарно-постановочный план; фотоальбом утвержденных мест интерьерных и натурных съемок; эскизы декораций, костюмов, комбинированных съемок, грима, спецэффектов, реквизита; графики занятости; съемочные карты, раскадровки, монтажно-технические разработки, звуковая экспликация фильма; заключение отдела техники безопасности съемок, раскадровки трюковых сцен, перечень готовности первоочередных объектов и т. д. [3; 6].

Таким образом, проектирование образовательного процесса в логике интегрированного поэтапного формирования развивающихся компетенций даст возможность системного и практикоориентированного освоения профессиональной деятельности выпускниками специализации «Продюсер теле- и радиопрограмм».

Литература

1. Косинова, М. И. История кинопродюсерства в России : учеб. пособие / М. И. Косинова; под ред. В. И. Фомина; Гос. Ун-т Управления; каф. менеджмента в кино и ТВ; Продюсерск. арт-центр «Светотень». – М.; Рязань : Узорочье, 2004. – 332 с.
2. Маклюэн, М. Понимание Медиа = Understanding Media [Текст] / М. Маклюэн. – 3-е изд. – Москва : Кучково поле, 2011. – 464 с.
3. Макнаб, Дж. Профессия: кинопродюссер : [лучшие мастер-классы] / Д. Макнаб, Ш. Суорт ; пер. с англ. З. Мамедьярова, Е. Фоменко. – Москва : РИПОЛ классик, 2014. – 192 с.
4. Профессия – продюсер кино и телевидения : практические подходы: учеб. для студентов вузов, обучающ. по спец. 071103 Продюсерство кино и теле-видения / ВГУК; под ред. П. К. Огурчикова, В. В. Падейского, В. И. Сидоренко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2016. – 711 с.
5. Роднянский, А. Выходит продюсер. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 162 с.
6. Сидоренко, В. И. Планирование сроков и стоимости производства фильмов : учеб. пособие / В. И. Сидоренко. – Москва : ВГИК, 2007. – 176 с.
7. Торн К., Маккей, Д. Полное руководство по тренингу / К. Торн, Д. Маккей. – Москва : ИНФРА-М, 2002. – 208 с.

8. Федеральный закон от 22.08.1996 № 126-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «О государственной поддержке кинематографии Российской Федерации»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11454/.

УДК 791.43 (073)

Д. С. Сиваш

ПОДГОТОВКА И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ПРЕДМЕТУ «КИНООПЕРАТОРСКОЕ МАСТЕРСТВО»

Практика освоения студентами предмета операторское мастерство лежит в основе образовательной дисциплины «Кинооператорское мастерство». Помимо технической стороны профессии, особенностей различных кино и теле аппаратов, базовых знаний физики формирования картинки, работы с оптикой, видами и типами световых приборов и обращения с ними, теоретический курс предмета тесно связан с практической работой.

Основу теории кинооператорского мастерства невозможно объяснить, не обратившись к работе с техникой. Каждое слово преподавателя требует практического подтверждения здесь и сейчас, при этом, педагогу нельзя полагаться только на собственный авторитет. Схема студент-педагог здесь не работает. Студенты должны увидеть подтверждение слов педагога, попробовать сами, сделать своими руками, убедиться на деле, как теория превращается в их руках в конкретный результат.

Формирование операторского вкуса, освоение приемов работы с камерой, понимание операторской этики, работа в группе, умение взаимодействовать и слышать друг друга, развивать фантазию и искать нестандартные подходы даже к рядовым редакционным заданиям, все это можно и нужно осваивать со студентами исключительно в формате практической работы.

В большей степени работа на пленере, на месте события, направлена не на усвоение технической стороны работы с кинокамерой, а именно на правильное взаимодействие человек-камера. Научить студента относиться к камере, как к нечто большему, чем просто техническому инструменту, сформировать единое целое техники и человека, научить студента воспринимать камеру продолжением себя на уровне сознания – вот главная педагогическая задача, которую необходимо решать на практических занятиях

со студентами. Настоящее мастерство оператора рождается на стыке техники и человеческой физиологии.

В момент освоения работы с камерой, на месте, во время занятия, в момент получения конкретного практического навыка, преподаватель может получить максимальный отклик со стороны студента. Практические занятия позволяют работать с каждым студентом в индивидуальном порядке. Группа получает задание и приступает к его выполнению. В этот момент педагог имеет возможность подходить к каждому студенту, наблюдать, как он работает и давать конкретные советы, исходя из того, что получается у ученика.

Большая часть практических занятий выносится за стены института, за рамки аудиторного занятия. Здесь от преподавателя требуется провести большой подготовительный период. Необходимо придумать яркие предлагаемые обстоятельства, убедить студента в важности выполняемой съемки. Подготовить съёмочную площадку.

Не достаточно просто вывести студентов на пленер. Педагог должен заранее продумать интересное творческое задание для группы в рамках осваиваемой темы. Оно не должно ограничивать творческую фантазию студента. Задание по кинооператорскому мастерству должно не только повышать уровень операторского мастерства, оно так же должно работать на развитие режиссерской фантазии.

Помимо самого задания, необходимо усилить погружение в рабочий процесс, например, ограничить жесткими временными рамками. Так например, при освоении темы «Работа оператора на месте преступления», я превращаю аудиторию в настоящее «место преступления». Приглашаю артиста, который играет пострадавшего. Заранее прихожу с ним в аудиторию, подготавливаю декорации, использую томатный сок для имитации крови, имитирую следы борьбы. Оставляю говорящие детали, имеющие значение в воспроизведении картины произошедшего.

Во время проведения практического занятия студенты по очереди заходят в аудиторию, они не знают, что ждет их за дверью, они лишь имеют 5 минут на то чтобы максимально, чисто с технической точки зрения, максимально подробно отснять место преступления. Те, кто выполнил задание, не имеют возможности общаться и рассказать другим студентам, что ждет их в аудитории. По окончании занятия, студенты получают зада-

ние собрать два варианта киноролика. Первый – вариант новостной нарезки для информационного вещания. Второй – вариант трейлера к фильму.

Можно не давать прямого задания, а завуалировать его, заставив студента сначала дойти логически до того, что от него требуется. Такой манок даст студенту дополнительную мотивацию и дополнительное удовлетворения от проделанной работы, позволит достигнуть состояния катарсиса и ощутить собственную важность, повысить его самооценку.

Часто организация практического занятия сопряжена с долгим процессом согласования с предполагаемой съемочной площадкой или с героем, которого вы хотели бы пригласить на пару. Нужно быть готовым пойти навстречу человеку, с которым ты договариваешься. Кто-то требует замен ролики студентов, которые получаются по итогам работы, кто-то просит снять что-то вне рамок того занятия, которые планируется.

Некоторые темы учебного курса требуют проведения не одного практического занятия. Так, например, в рамках освоения «Работы оператора на пресс-конференции» я провожу практическое занятие в два этапа. На первом занятии со студентами обговариваю правила работы во время пресс-конференции. Далее студенты достают камеры, разбиваются на пары: оператор-журналист и выстраиваются на съемку. Я приглашаю человека из профессии: режиссера, журналиста или оператора, который показывает студентам фильм, над которым он работал. И после просмотра проходит импровизированная пресс-конференция. Через некоторое время в парах они меняются ролями.

Таким образом, студенты отрабатывают две роли за одно занятие. В конце они получают задание собрать ролик в двух вариантах, в одном герой пресс-конференции должен выглядеть уверенным в себе человеком, в другом неуверенным.

После занятия в рамках аудитории я договариваюсь с одним из СМИ города и даю возможность студентам попробовать свои навыки на настоящей пресс-конференции.

Подготовка к практическим занятиям занимает много времени у преподавателя, но дает свои результаты и позволяет научить студентов реальной работе, освоить операторские навыки и как будущим режиссерам иметь понимание того, как в профессиональной деятельности им в будущем нужно будет взаимодействовать с операторами на съемочной площадке.

УДК 008.01

В. С. Склярова

КАТЕГОРИИ ЗРЕЛИЩА И ЗРЕЛИЩНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье предметом рассмотрения являются категории зрелища и зрелищности, которые вошли в число центральных концептов современной культуры.

Как пишут исследователи, сама высокая степень визуального начала в современной культуре становится причиной большого внимания, которое уделяется феномену зрелища в философии культуры, культурологии и других родственных дисциплинах. В начале столетия отмечалось увлечение танцами, пантомимой, кинематографом; в конце столетия – представлениями с компьютерными эффектами. Зрелище играет в культуре особенную роль в силу таких спецификаций современной культуры как ее мозаичный и фрагментарный характер, утрата больших идеологий, цементирующих духовную жизнь общества, то есть децентрация духовной культуры.

Что же такое вообще само «зрелище» как социальный институт или как культурный феномен? Что собой этот феномен представляет? Не секрет, чтослово «зрелище» часто употребляют с негативной и пренебрежительной эмоциональной окраской многие публичные люди от политиков до художественных критиков. Например, любимая инвектива людей, имеющих отношение к власти: «Превратили в зрелище серьезную проблему, балаган разыгрывают…». И подразумевается при этом не только инвективы содержательного порядка, но и пространственного: что-то, по мнению власти, не должно выходить за пределы узкого круга посвященных.

Итак, в толковом словаре русского языка, термин «зрелище» этимологически возводится к глаголу «зрить». Ему присвоено два значения: во-первых, «то, что привлекает взор»; во-вторых, специальным значением выступает «театральное или театрализованное, цирковое представление, спортивные выступления».

Этот аспект русскоязычной лингвокультурной картины мира схож с общеевропейским этимологическим и лингвистическим контекстом. Аналогичные понятия в очень похожих значениях присутствуют среди большинства европейских языков, например: английский spectacle, немецкий spektakel, французский spectacle, итальянский spettacolo. У всех перечисленных слов общий латинский корень, который является производным от

глагола spectare (лат.), то есть «смотреть, глядеть, созерцать». От этого глагола и является производным латинское слово spectaculum – «вид, зрелище», которое затем проникло в большинство языков романской и германской групп с минимальной фонетической адаптацией.

Статья в Энциклопедии культурологии, которая посвящена зрелищам, предоставляет исчерпывающую информацию об этом культурном феномене. Он характеризуется «многообразием социальных и эстетических признаков, сложностью семиотических и психологических особенностей создания и восприятия». Важно, что в этой энциклопедической статье зрелище определяется как «все то, что предстает взгляду», таким образом, не имеет точной историко-культурной привязки к определенному периоду или историческому типу культуры (античной или средневековой, западной или восточной, традиционной или инновационной). Вероятно, недостатком этого подхода является то, что понятие «зрелище» включает столь разные явления, как первобытные и архаические ритуалы, пространственно-временные искусства (классический и музыкальный театр, цирк и пр.), изобразительные искусства, а также экранные искусства (кино, мультипликацию, видеоигры). В него включаются, таким образом, все разнообразные формы, которые связаны с актом смотрения/наблюдения индивидуальным зрителем или массовой аудиторией.

Однако современные научные подходы рассматривают проблему зрелища шире, чем понимание его как любого наблюдаемого акта. Если значение категории «зрелище» на первый взгляд ясно, то «зрелищность» является более сложным лингвокультурным концептом.

А. А. Давыдов считает, что указанное понятие можно корректным образом использовать в двух основных смыслах:

1) зрелищность как инвариантное содержание всех зрелищ; зрелищность, таким образом, определяет суть зрелища, это его главное свойства, без которого зрелище невозможно произвести;

2) зрелищность как отражение характерного для античности мировосприятия, основанного на чувстве красоты. Этот аспект значения первоначально был привязан к точно заданному историко-культурному контексту.

Проблема зрелища и разнообразия форм, в которых оно проявляет себя в культуре впервые становится предметом философского осмысления в эпоху Античности в трудах Платона и Аристотеля. Как считает П. Э. Шульцман, классики античной философии фактически заложили тот

интеллектуальный фундамент, на основании которого работает большинство исследователей и сегодня.

В начале XXI в. научные подходы к проблеме зрелища уже не ограничиваются его пониманием просто как «всего, что зримо». Да и даже такое понимание требует научного анализа, выявления систематических оснований классификации зрелищ или, по меньшей мере, выделения типов зрелищных актов и событий.

Различаются две базовые интерпретации зрелища. Во-первых, это то, что представляется взору, привлекает взор или случай, событие, происшествие видимое глазами, все, что рассматриваем внимательно. Во-вторых, это театральное или театрализованное представление. Однако на практике, пространство сущностной интерпретации зрелища гораздо шире.

Т. А. Козакова пишет, что зрелище является не только массовым видом развлечения, но также и **способом организации общества**, **одним из вариантов коммуникации** (постепенно оттесняющим все остальные) и **средством формирования сознания**. В предложенных формулировках, зрелище предстает как еще более всеохватный феномен, чем даже в случае понимания его как всего зримого.

Однако эта позиция позволяет выявить уже несколько вариантов определения зрелища, которые находят подтверждение в исследованиях конца XX – начала XXI в.

1. Зрелище как способ организации общества.

2. Зрелище как способ коммуникации. Т. А. Козакова не одинока в этом мнении. Так, И. Б. Шубина считает, что зрелище есть форма эмоционально-эстетического, идейно-эмоционального общения. А Е. Б. Тютюник добавляет к этому, что зрелище есть форма коммуникации, которая эмоционально и идейно обусловливает взаимосвязь и зависимость зрителя и зрелища (Я. В. Ратнер, А. Банфи), таким образом, устанавливается не только субъект-субъектная, но и субъект-объектная коммуникация.

3. Зрелище как способ / средство формирования сознания.

4. Зрелище как разновидность культурной игры. Сама по себе игра является всего лишь частной разновидностью зрелища, однако даже чисто спонтанное зрелище предполагает восприятие его *определенным образом*, что уже задает игровой компонент.

Объединяя и дополняя вышеизложенные характеристики зрелища, можно предложить следующее определение. В нашем понимании **зрели-**

ще – это пространственно локализованное и ограниченное во времени событие, которое аффективно воздействует на наблюдателей, используя для этого комплекс выразительных средств (если зрелище организовано) или факторов (если зрелище спонтанно), из которых наибольшую, но не исключительную роль играет визуальность.

УДК 791

В. Е. Солдаткин

АКАДЕМИЯ ОТ «А» ДО «Я»: К ПРЕЗЕНТАЦИИ СБОРНИКА СЦЕНАРИЕВ АКАДЕМИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЙ

В преддверии пятидесятилетнего юбилея Челябинского государственного института культуры в свет выходит новый сборник сценариев мероприятий, проводимых в вузе. Материалы, входящие уже во второе издание проекта «Академия от “А” до “Я”» – плод коллективного творчества студентов и преподавателей кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников.

Праздничный календарь вуза складывался на протяжении многих лет. Он и сейчас продолжает трансформироваться. Но ряд мероприятий остается неизменно востребованным. К таковым относятся:

- День знаний – знакомство студентов-первокурсников с историей института, его традициями, подразделениями, творческими и спортивными объединениями;
- Церемония вручения премий имени первого ректора П. В. Сапронова за выдающиеся достижения в области развития и популяризации культуры и искусств – чествование лучших выпускников, прославляющих имя альма-матер;
- День работника культуры – профессиональный праздник;
- Вручение дипломов выпускникам вуза – главное событие года для свежеиспеченных специалистов, их родных и близких, мастеров и преподавателей.

Подготовке таких праздников предшествует серьезная, скрупулезная работа, начинающаяся со сбора документального и художественного материала, и заканчивающаяся воплощением всего задуманного на самых разнообразных сценических площадках. Зрительный зал Учебного театра, коридор библиотечного комплекса, внутренний двор вуза, Театральная пло-

щадь города – для творческой фантазии ничего невозможного нет! Есть лишь один нюанс – каждый раз нужно находить что-то новое, удивлять зрителей неожиданными сценарными ходами и режиссерскими решениями. Не все и не всегда получается. Но тем ценнее полученный опыт. Частью данного опыта и является представляемый сценарный материал.

Первый раздел сборника содержит сценарии торжества, открывающего праздничный календарь вуза. День знаний включает в себя целый комплекс разнообразных мероприятий. Традиционно он начинается с официальной части – торжественной «линейки» у исторического Второго корпуса. Краткая фактографическая справка от ведущих, приветственные слова ректора и почетных гостей, возложение цветов к мемориальным доскам – такой порядок сложился давно и остается неизменным.

Следующая часть включает в себя театрализованное представление, целью которого, как говорилось выше, является знакомство первокурсников с институтом и предстоящей жизнью в нем. Место проведения варьируется в зависимости от пожеланий руководства и других обстоятельств, в частности от количества поступивших. Несколько лет представления проводились во внутреннем дворе вуза, теперь они переместились на традиционную сцену Учебного театра. Особенности, связанные со сменой площадок, можно заметить в текстах представленных сценариев.

Второй раздел сборника содержит сценарии церемоний вручения премий выдающимся выпускникам вуза, добившимся значительных успехов на профессиональном поприще. Совсем не случайно премии носят имя первого ректора Челябинского государственного института культуры – Поликарпа Васильевича Сапронова. Почему именно его? Объяснить это молодым студентам и гостям праздника – одна из задач, которые приходится решать организаторам торжества.

Третий раздел посвящен Дню работника культуры, который появился в праздничном календаре Российской Федерации в 2007 году. Некоторое время у сотрудников вуза – настоящих служителей культуры до встречи своего профессионального праздника в глобальных масштабах, с театрализацией и разнообразной концертной программой, просто, как говорится, не доходили руки – уж очень много других событий поглощало их время и силы. Однако, наконец, справедливость восторжествовала, и теперь мероприятия, посвященные этому празднику, проходят регулярно. Три года Концертно-творческий отдел под руководством Е. А. Бурдюжи прово-

дил конкурс профессионального мастерства «Королева культуры». Прекрасные представительницы факультетов боролись за корону победительницы, демонстрируя свое мастерство в различных творческих испытаниях. Впоследствии, по многочисленным просьбам, к девушкам присоединились и представители сильного пола. Конкурс обрел свое новое имя – «Королева и рыцарь культуры» и просуществовал еще два года. На сегодняшний день праздник примеряет новые формы, обретая новые традиции. А участие в нем мастеров и студентов кафедры РТПП становится все объемнее и разнообразнее. Что и отражено в публикуемых сценариях.

Знаковым событием, завершающим учебный год и праздничный календарь вуза, является церемония вручения дипломов его выпускникам. Это особый момент в жизни и тех, кто завершает свое обучение, и тех, кто все эти годы давал им знания, дарил частичку своего сердца. Поэтому подготовка церемонии всегда отличается особой тщательностью, что можно заметить и в сценариях, представленных в четвертом разделе сборника. Более десяти лет мероприятие проводилось на театральной площади Челябинска. Место и формат были предложены ректором В. Я. Рушаниным. Соучастниками и зрителями праздника становились сотни жителей и гостей столицы Южного Урала. Два последних года торжество поменяло место прописки, оно вернулось на сцену Учебного театра института. Плюсы и минусы, возникающие при такой рекогносцировке, должны быть обязательно учтены организаторами. Ну а оригинальность замысла не зависит ни от места, ни от времени – праздник есть праздник, и он обязан пройти на высшем уровне! Крепкая сценарная основа – необходимый залог успеха.

Праздники, разрывающие течение повседневности, есть необходимое условие нормальной, сбалансированной жизни, как отдельного человека, так и общества в целом. В представленном сборнике сценариев отмечены далеко не все события, обретающие знаковый статус в праздничном календаре Челябинского государственного института культуры. Порою мероприятия, проводимые по их поводу, исчисляются десятками. И это естественно – в творческом вузе просто не может быть иначе! Особая атмосфера отличает его от многих других – это отмечают все, кто хотя бы однажды побывал в его стенах. Немалая заслуга в том студентов и преподавателей кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников. Учебный процесс здесь гармонично сочетается с творческим. Так было не всегда. К идеальной форме привели непростые решения, принятые в

свое время деканом факультета театра, кино и телевидения М. Г. Шаронина и Н. П. Шиловым, возглавлявшим кафедру РТПП целых двадцать семь лет. Многие праздничные формы, предложенные ректором В. Я. Рушаниным и теперь ставшие «золотым фондом» традиций института, им пришлось разрабатывать, что называется, с нуля. Творческую эстафету подхватили сценаристы С. К. Борисов, А. В. Никитина, Н. А. Ягодинцева, М. Р. Ракипов. М. В. Бубенкова, режиссеры А. А. Мордасов, О. П. Евдак, В. Е. Солдаткин, И. В. Степанова, О. В. Гришанина-Мошкина. Пластическое воплощение их замыслов помогают осуществлять хореографы кафедры – Н. В. Скрипина, в 2016 году возглавившая Концертно-творческий отдел и В. С. Склярова, по первому образованию сама режиссер праздников, выпускница кафедры. В тесной взаимосвязи с представителями других факультетов и кафедр, воодушевляя и направляя своих студентов, они делают жизнь института ярче, интересней, насыщенней.

Есть абсолютная уверенность, что представленный сборник сценариев послужит не только источником вдохновения для будущих сценаристов и режиссеров, но и выступит в качестве уникальной хроники событий и судеб, объединенных Челябинским государственным институтом культуры.

УДК 008

А. А. Ушакова

СЛОВО В СОВРЕМЕННОМ ТЕАТРЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СИМПТОМАТИКИ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

«…Я повсеместно наблюдаю жуткие стычки режиссеров и специалистов по сценической речи. *Речевик* учит артиста громко, внятно, твердо, правильно разговаривать на сцене. Режиссер требует современных, бытовых интонаций. Получается, что *речевик* тянет артиста как минимум на 10 лет назад» [2]. Таково мнение Павла Руднева, одного из самых известных современных театральных критиков и теоретиков театра, и оно достаточно полно отражает одну из тенденций современного театрального искусства, и более того – современной культуры.

В XXI в. культура испытывает серьёзную трансформацию, связанную со смещением логоцентрической парадигмы. Этот процесс, начавшийся в XX в., сегодня становится все более очевидным. Господствовавшая ранее письменная культура со свойственными ей формами мышления сменяется визуальной культурой, предполагающей иные способы освоения

и передачи информации. Если за логику и анализ, за контроль речи, языковые способности, способности к чтению и письму отвечает левое полушарие, то за восприятие информации, выражающейся в символах и образах, отвечает правое полушарие человеческого мозга. Современная культура являет нам новый способ мышления и нового человека, ярко отличающегося от человека XIX и XX столетий. Постепенное вытеснение письменной культуры культурой визуальной не может не повлечь значительных трансформаций в различных сферах культуры. Логоцентрическая парадигма, свойственная письменной культуре, опиралась на Слово с его способностью заключить в себе определенный смысл, фиксировать мысль, транслировать идеологию. Визуальная культура стремится к поиску нового образа мира, безжалостно расставаясь с рациональностью, прагматичностью, авторитарностью наличия истины в последней инстанции. Образное восприятие окружающей действительности, синтетичность восприятия, кинематографичность мышления становятся очевидными признаками современной личности.

В письменной культуре визуальным видом искусства был театр, но в его основе лежал драматургический текст, ориентированный на конкретный смысл, заложенный автором в слово. В XX в. перерабатываются и меняются основы сценического языка и драматической образности. Ориентация на визуальность преображает изнутри традиционные театральные художественные структуры. Появление новой театральной профессии – профессии режиссера – обнаруживает возможность интерпретации драматургического текста, лишает слово его авторитарности. Советский театр был тотально идеологизирован, поэтому господство слова в нем сохраняется вплоть до 90-х гг. XX столетия. Европейский театр, наоборот, явился полем театрального эксперимента, поиска новых форм драматургии, нового театрального языка. Русский театр в конце XX – начале XXI столетий резко погрузился в этот процесс, поэтому переход к «новому» театру в 90-е и нулевые годы оказался для многих шокирующим. Одна из тенденций современной культуры заключается в ускорении динамики прогресса – современному человеку нужно значительно меньше времени на адаптацию к новым культурным формам, и то, что еще 15–20 лет назад казалось шокирующим в театре, сегодня становится повсеместным и естественным. «Новые формы» становятся традиционными: театр художника, пластический театр, документальный театр, арт-терапия, перфоманс, мюзикл, эстетика

драматических читок и многое другое – многообразие театральных форм и приемов способствует развитию феномена деканонизации. Современное театральное искусство не признает правил и канонов: «…канона театрального спектакля не существует, и зрительские ожидания всякий раз только подводят самого же зрителя, который уверен в том, что он знает, что увидит в спектакле. Это твердое, косное знание сегодня только мешает получать удовольствие от искусства. Сегодня зритель за первые пятнадцать минут спектакля должен узнать правила игры, по которым с ним сегодня, здесь и сейчас, станут играть режиссер и артисты. Умение эти правила в пятнадцать минут объяснить и играть по ним до самого финала – вот талант режиссера. Умение понять их – талант зрителя. Умение эти правила объяснить, а потом их поломать и начать новую игру – вот гений режиссера» [1].

Трансформацию театрального языка можно проследить по метаморфозам в современной драматургии, где слово свидетельствует о собственном кризисе: оно уже не средство общения, а только имитация общения, «на наших глазах отмирает функция языка как главного средства коммуникации – в том числе на фоне технической революции в области человеческого общения» [Там же]. Научно-техническая революция способствовала развитию медиа-культуры и визуальных искусств (кинематограф, фотография и др.). Социальные метаморфозы (войны, революции, терроризм) детерминировали потерю веры человека в стабильность, в возможность предопределения дальнейшего развития, в господство неких ценностей, ориентиров, истин, правил, зафиксированных в слове. Все те слова, которые мы можем написать с большой буквы, осмеиваются, и без иронии их произнести сложно [Там же]. Невозможность говорить серьезно порождает стремление за рамки классического психологического театра, за рамки искусства перевоплощения. Современный театр предполагает усложнение взаимоотношений актера с ролью – они приобретают парадоксальный, а иногда и конфликтный характер. В результате: текст персонажа не присваивается артисту до конца, речевой поток лишь доносит до нас структуру, ткань текста, артист лишь демонстрирует текст, а не интерпретирует его. Это оправдано тем, что текст произведения заключает в себе культурные коды, смысловые узлы, которые улавливает наше сознание из речевого потока артиста в чистом виде, не искаженном интерпретацией. Слово в современном театре перестает быть доминирующим выразительным сред-

ством, но остается равноправным выразительным средством. Литература утрачивает свойство «каркаса» театрального высказывания, режиссеры пытаются уйти от подражания постановочных приемов приемам литературным. «Отсюда проистекает пластикозависимость, пластикоцентричность современной сцены: во многом этот эффект рождается при осознании того, как слово в медиамире теряет доверие, теряет силу. Тело врет нам реже, чем слово» [Там же]. Девальвация власти слова как носителя конкретного смысла, конкретной идеологии в современном театральном языке – симптом вытеснения письменной культуры культурой визуальной – часто воспринимается как отрицание смысла, уход в бессмыслицу, отсутствие смысла ради отсутствия смысла, абсурд ради абсурда. На самом деле язык современного театра отказывает нам в существовании единственно верного смысла и погружает нас в многообразное пространство игры смыслов.

Литература

1. Руднев П. Ломка инструментария. Как меняется современный театр. / П. Руднев. // Октябрь. – 2015. – № 8. – 192 с. – С. 174–182.
2. Руднев П. Современный российский театр: лекция / П. Руднев. – Режим доступа: http://www.rest-portal.ru/read/2711.

УДК 792 (073)

Т. Д. Цидина

ПЬЕСА-ДИСКУССИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Б. ШОУ

Формирование в искусстве рубежа XIX – XX вв. новых художественных тенденций было связано с открытиями европейского театрального движения «новая драма». Интенсивные поиски новых жанрово-композиционных форм и художественных приемов нашли свое выражение в творчестве Б. Шоу этого периода. Его творчество явилось кульминацией движения «новой драмы» в Англии. Реформаторская направленность Шоу-драматурга проявилась, прежде всего, в смене канонов поэтики драмы, в разрушении устоявшихся представлений о диалоге, сюжете, конфликте, драматическом действии, которое выстраивалось по-новому – на дискуссионном столкновении различных идеалов, мнений, взглядов на жизнь.

С Шоу начинается развитие интеллектуальной драмы. Как литературный критик, он искал различные драматические формы, которые бы соответствовали его замыслам. Диффузия жанровых признаков формировала неординарные, экспериментальные драматические произведения. Уже в

начале творческого пути Шоу композиционно варьирует свои пьесы, вводя дискуссию в качестве основного элемента. По его признанию, элемент дискуссии, предложенный Ибсеном в финале пьесы «Кукольный дом», изменил развитие драматического действия, конфликта и его развязку, вследствие чего и появилась в творчестве Шоу «пьеса-дискуссия».

Становление этого новаторского жанра шло в процессе освоения идейно-художественных достижений «новой драмы». Дискуссия Шоу, в отличие от Ибсена «вышла за пределы последних десяти минут пьесы» и окончательно ассимилировалась с действием. Экспериментируя в области драматургической техники, он вводит элементы дискуссии в структуру пьес. В таких его пьесах, как «Неравный брак», «Вступление в брак» и «Дом, где разбиваются сердца», дискуссия становится сюжетом драмы, сводя к минимуму количество внешних событий. Именно эти пьесы, образующие трилогию, являются яркими примерами созданного Шоу жанра.

Предметом обсуждения в «пьесах-дискуссиях» является центральная проблема, вокруг которой группируются другие актуальные вопросы, связанные с политикой, социальной жизнью, наукой, философией, искусством и др. Так например, актуальная на рубеже веков тема брака доминирует в пьесах «Вступление в брак» и «Неравный брак». Однако такая ориентация на одну основную тему не мешает драматургу выстраивать дискуссию вокруг таких проблем, как отношения церкви и государства, военных и гражданских органов власти, социальные условности, отцы и дети, литература и т. д. Дискуссии всегда нацелены на активизацию мысли зрителя, на превращение его из пассивного наблюдателя в активного интеллектуального участника, что является одной из характеристик экспериментальной драмы Шоу и всей «новой драмы».

Напряжение дискуссии помогает автору уточнить позиции представителей разных социальных групп, психологическую атмосферу эпохи, создать полифоническую образную систему. Действующие лица раскрываются, развиваются и усложняются в процессе развития дискуссии. Её возникновению и воплощению различных подходов к решению одной и той же проблемы способствует и деление персонажей на группы согласно условной классификации Шоу (идеалист, реалист, филистер).

Сценическое воплощение пьес подобного жанра требовало оригинальных режиссерских решений. Отсутствие режиссера, способного реализовать замысел автора, послужило причиной того, что сам драматург осу-

ществил постановку в Лондоне многих своих пьес в период с 1900 по 1920 гг. Поиск новой формы превращал каждую постановку в эксперимент.

Преобладание интеллектуального действия и усложнение конфликта в драме, ориентирующейся на исследование социальных, политических, философских проблем и на поиск истины, потребовало использование приема ретроспекции и введения открытого финала, ставших одной из реакций формы на изменившееся содержание драмы.

Специфика созданного Шоу жанра предполагала наличие сюжетообразующей дискуссии при столкновении различных точек зрения и их носителей. По мнению драматурга, итогом оживленного спора должно стать не столько решение заявленной проблемы, сколько ее постановка и парадоксальное решение.

Одна из особенностей поэтики Шоу является ярко выраженная парадоксальность, характеризующая все структурные компоненты его драматургической системы в целом и «пьесы-дискуссии» в частности. Интеллектуальная игра выступает как средство обнажения жизненных противоречий, эффективный способ преодоления клишированных мнений, стереотипов мышления и культурных стереотипов. Парадоксальность ситуаций и идей, изложенных в пьесах, становится источником пространных диспутов, поскольку сама дискуссионность провоцируется разочарованиями в существующих теориях и социальных институтах. Для Шоу использование парадокса было стратегическим приемом, нацеленным на активизацию дискуссии и мысли зрителя.

Таким образом, к особенностям поэтики жанра «пьеса-дискуссия» относятся сюжетообразующая дискуссия; построенный на столкновении идей конфликт; ослабление внешнего действия и усиление «действия-размышления»; расширение пространственно-временных координат; открытый финал; парадоксальность; жанровая диффузия. Из этого следует, что «пьеса-дискуссия» – это самостоятельный жанр «новой драмы», сформировавшийся в драматургии Б. Шоу.

УДК 792.7

М. Г. Шаронина

ГЛАВНЫЕ МИЗАНСЦЕНЫ КАК РАЗДЕЛ РЕЖИССЕРСКОГО ПОСТАНОВОЧНОГО ПЛАНА

Постановочный план праздника, театрализованного представления, фестиваля, конкурсно-игровой программы, тематического вечера, театрализованного концерта, юбилейного торжества и т. д. имеет свою структуру и включает ряд разделов. Основными разделами постановочного плана являются: мотивировка выбора темы, идейно-тематическое содержание сценария, действенное содержание, приемы интерактива (приемы активизации аудитории), реальные герои, их роль и место в раскрытии темы сценария, монтажный лист, план подготовки мероприятия, план проведения (программа, тайминг), сценографическое решение. Главные мизансцены находятся в этом же ряду разделов режиссерского постановочного плана. Обращение именно к этому разделу связано с тем, что последнее время, работая над курсовыми проектами и выпускными квалификационными работами у студентов именно раздел «Главные мизансцены» вызывает большее затруднение при формировании режиссерского замысла.

Главные мизансцены должны разрабатываться по эпизодам или событиям, в зависимости от структуры сценария. Эпизодное построение или событийный ряд определяют количество главных мизансцен.

По определению ряда режиссеров, театральных словарей и энциклопедий под мизансценой, по существу понимается расположение действующих лиц (исполнителей, артистов) в сценическом пространстве по отношению друг к другу и окружающей среде. Не лишены резонов точки зрения, согласно которым сочинение мизансцен, сегодня явная прерогатива режиссера и одновременно атрибут его творчества [1, с. 233–237]. Спектакля без сочиненных режиссером мизансцен не бывает, справедливо полагал М. Рехельс [4, с. 107]. Режиссер думает мизансценами, а не отыскивает мизансцены для готовых смыслов. Еще один известный режиссер своего времени Ремез назвал мизансцену режиссерским языком [См.: 3].

В целом все мизансцены подразделяются на переходные и основные. Основные это смысловые мизансцены. Они раскрывают содержание той или иной сцены, эпизода, взаимоотношений исполнителей между собой или по отношению к зрителям. Переходные мизансцены носят чисто технический характер. Они осуществляют переход от одной смысловой ми-

зансцены к другой. Основные мизансцены имеют и свои подразделения: виды мизансцен, ракурсы и глубинное построение.

Определяя главные мизансцены мы говорим только об **основных,** а не о переходных мизансценах. В каждом эпизоде или событии (исходном, основном, кульминационном, финальном, главном) мы выбираем основные режиссерские опорные точки или главные смысловые акценты. Их должно быть немного в каждом событии или эпизоде, от одной до трех мизансцен. Записывается или оформляется это следующим образом: Эпизод №__, Художественное название эпизода. Ниже дается рисунок мизансцены. Затем рисунку даем название, то есть называем вид (шахматная, фронтальная, круговая, симметричная, хаосная и т. д.), ракурс (фас, полупрофиль, профиль, спина) мизансцены. А далее следует смысловое назначение этой мизансцены. Для создания рисунка мизансцены, чаще всего, используются условные обозначения. Всякий рисунок мизансцены что-то для зрителя значит. Рисунок не нейтрален по отношению к смыслу. Говоря о рисунке мизансцены, мы заведомо предполагаем статику, но мы не в праве отрицать движение, для которого любая остановка, любое фиксированное положение исполнителей является лишь моментом. Таким образом, близко к первоначальному окажется понимание мизансцены как своего рода рисунка движения. В название и описание мизансцен не желательно включать все принципы мизансценирования сразу и вид, и ракурс, и глубину. Необходимо сделать выбор, что для вас как режиссера является главным в данном случае. А далее сделать убедительную мотивировку в конкретном описании мизансцены.

Ясность, точность и четкость в определении и описании главных мизансцен в постановочном плане требуют конкретных знаний всех принципов мизансценирования и их смыслового назначения [2; 3].

Литература

1. Введение в театроведение / сост. и отв. ред. Ю. М. Барбой. – СПб.: С.-Петерб. гос. акад. театр. искусства, 2011. – 366 с.
2. Мочалов, Ю. А. Композиция сценического пространства: поэтика мизансцен: учеб. пособие / Ю. А. Мочалов. – М.: Просвещение, 1981. – 239 с.
3. Ремез, О. Я. Мизансцена и сценическое действие: учеб. пособие по курсу «Режиссура и мастерство актера для студентов высш. театр. учеб. заведений / О. Я. Ремез. – М.: ГИТИС, 1982. – 115 с.
4. Рехельс, М. Режиссер – автор спектакля: этюды о режиссуре / М. Рехельс. – Л.: Искусство, 1969. – 232 с.

НАСЛЕДИЕ ТАНЦЕВАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРА КАК ОСНОВА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 793.3

И. Э. Бриске

ЛИТЕРАТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ХОРЕОГРАФОВ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА НАРОДНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ТАНЦА

Процесс преподавания народно-сценического танца предполагает наличие у педагога обширных и глубоких знаний по истории, теории и методики сохранения и развития одного из богатейших пластов хореографического искусства. В то же время в образовательном процессе большое место занимает исполнительская практика педагога и студентов, но не как самоцель, а как условие усвоения традиций танцевания, создания художественного продукта, формирования нравственно-этических норм, художественно-эстетического вкуса студентов в контексте целостного педагогического процесса.

Педагогический процесс представляет собой динамичную, постоянно развивающуюся систему под воздействием разнообразных факторов и при наличии ряда условий, одним из которых является профессиональная рефлексия.

Профессиональная рефлексия – это процесс, нацеленный на осознание достижений, выявление проблем, поиск способов их решения. Ее можно считать условием продвижения вперед.

К признакам рефлексивной деятельности можно отнести самостоятельность осуществления критического анализа ситуации, во-вторых, развитие ее методологического обеспечения, наличие развитых форм деятельности. В процессе осознания профессиональной деятельности интенсивно формируется мыслительная культура, результатом которой являются новые пути анализа и моделирования мыслительных процессов [1].

Профессиональная рефлексия педагога-хореографа связана с педагогическим процессом, осознанием собственной профессионально-педагогической деятельности и себя в ней как ее субъекта и личности.

Рефлексивная деятельность педагога представляет собой процесс глубокого внутреннего самоанализа, что требует своеобразного «мужества», готовности для критической оценки себя в поведенческом, эмоциональном, деятельностном плане. Результатом мыслительной деятельности может стать потребность действовать на новом уровне, стремясь к самоизменению и саморазвитию.

Ермакова Г. Г. считает, что для возникновения рефлексии в деятельности должно содержаться затруднение, тогда она дает возможность развития педагогической деятельности через рефлексию педагогического опыта [2]. Опыт может выполнять функцию рефлексивного ориентира, и с этой точки зрения важен объективный и субъективный опыт.

Субъективный опыт: знания, умения и навыки в профессиональной деятельности личности. Здесь можно отметить как количественные, так и качественные показатели. К количественному показателю относится стаж работы, достижения (публикации, мастер-классы, результаты творческого процесса, количество выпускников). Качественные показатели позволяют выявить уровень результата профессиональной работы, степень ее значимости и прочее.

Объективный опыт представляет собой достижения профессионального сообщества. Его можно рассматривать в различном масштабе: мировом, государственном, территориальном и на уровне теории, практики, методики, творчества.

Одним из способов фиксации и сохранения опыта являются литературные источники. В профессиональной среде хореографов имеется их обширный перечень. Для осуществления профессиональной деятельности в качестве педагога, постановщика, репетитора, методиста, консультанта, рецензента можно использовать различную издательскую продукцию. Долгое время профессиональная литература в сфере хореографии была мало доступна. Причиной этому были ограниченное количество печатных трудов, связанных с хореографическим искусством, танцевальным творчеством и их небольшие тиражи. Сегодняшний день дает основание говорить о резком скачке издательской продукции по хореографии. Активизировалось тиражирование уже существующих работ, появились новые авторы и новые издания.

Среди теоретических (литературных) источников можно отметить справочно-энциклопедические издания, научные публикации, учебные издания, методические работы, репертуарные сборники.

Умение работать с книгой формируется в студенческие годы. Но в это период профессионального становления это, в первую очередь, источник накопления знаний. Формируется список изданий, способствующих их закреплению, осмыслению, углублению. Развиваются способности поиска необходимой информации, навыки и умения структурировать, компилировать, сопоставлять, обобщать знания и применять их в учебной и творческой деятельности. Изучение специальной литературы помогает расширить знания, углубить интерес к профессиональной деятельности, сформировать ее ценности, осознать критерии качества.

Опытный педагог относится к книге иначе. Достоинством опыта является то, что педагог в книге, прочитанной неоднократно от корки до корки, всегда открывает что-то новое. Увидеть за видимым невидимое является признаком профессиональной рефлексии. Опытный педагог, обладает цепкой зоркостью и целенаправленным восприятием информации. Обращаясь к знакомому литературному источнику, он проявляет способность посмотреть на нее с другого ракурса, решая конкретные задачи.

Образование хореографов опирается на знание литературного наследия. Значительное место в нем занимают издания по народной и народно-сценической хореографии. Среди них можно выделить учебные пособия А. В. Лопухова, А. В. Ширяева, А. И. Бочарова, Т. С. Ткаченко, Г. Ф. Богданова, Г. П. Гусева. Эти издания помогут педагогу не потерять стройность процесса обучения, проконтролировать себя с точки зрения полноты использования важных принципов преподавания.

Накоплена коллекция изданий репертуарной направленности. Это сборники с примерами сценических вариантов народных танцев. В первую очередь, следует отметить работы, написанные авторами, имеющими богатый исполнительский и исследовательский опыт (А. Климов, Л. Алексютович, К. Василенко, В. Курбет, Ф. Гаскаров), что позволило им детально, полно осветить этнические особенности народного танца, подчеркнуть важность сохранения достоверных знаний о самобытности народной хореографии России, Белоруссии, Украины, Молдавии, Башкирии, Азербайджана и др.

Преподавание народно-сценического танца невозможно без обращения к литературе, в которой отражены исторические тенденции становления и развития хореографического искусство в целом и его отдельных видов в частности. Здесь видное место занимают труды В. М. Красовской,

Ю. А. Бахрушина, В. И. Уральской. Авторы исследуют проблемы и достижения, характеризуют роль ведущих хореографов в их решении и рождении новых направлений и традиций.

Библиотека хореографов на современном этапе включает издания, ставшие примером нового формата учебных публикаций (М. Е. Валукин, В. Ю. Никитин). Они отличаются масштабностью исследовательского процесса, глубиной аргументации теоретических положений, силой логики и системности. Педагоги народно-сценического танца, изучая работы этих авторов, могут получить импульс к переосмыслению стиля организации и осуществления процесса обучения студентов, принципов достижения конечного результата.

Рефлексивная деятельность педагога обладает позитивной энергией в своей нацеленности, настроенности, функциональности. Она может являться примером стиля профессиональной деятельности для студентов, что обеспечит полноценное взаимодействие всех участников образовательного процесса и поможет им оптимально и качественно осознать свои возможности в деле сохранения и развития народной хореографии, опираясь на традиции и адаптацию новых культурно-образовательных принципов, педагогических технологий, ценности художественной практики.

Литература

1. Анисимов, О.С. Принципы «выращивания» и культура педагогической деятельности // Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – Москва: Экономика, 1991. – С. 68–71.
2. Ермакова, Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 1999. С. 153.

УДК 793.31

Т. М. Дубских

ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ОСНОВ ПРЕПОДАВАНИЯ НАРОДНОГО ТАНЦА

Народно-сценический танец как особый вид хореографического искусства зародился в нашей стране относительно недавно – в конце 30-х гг. XX в. На сегодняшний день он так и остался принадлежностью исключительно российского танцевального искусства. Поэтому зарубежных исследований, посвященных этому виду танца, и, тем более, проблемам обучения ему в вузах культуры и искусств, нами не обнаружено. Существенным

вкладом в осмысление специфики народно-сценического танца явились работы Г. Ф. Богданова, А. А. Климова, А. А. Соколова-Каминского, В. И. Уральской, А. С. Фомина и др. В методических разработках К. М. Бикбулатова, А. А. Борзова, М. Я. Жорницкой, Т. Прутковой, Г. Тагирова, А. Чижик и др. подробно описываются движения танцев, предлагаются рисунки костюмов, рассматриваются музыкальные примеры, подобранные для того или иного танца, раскрывается методика исполнения того или иного элемента [2]. Но в области хореографической педагогики из-за отсутствия печатных текстов уроков специальных дисциплин не изучается опыт прошлого. Для истории сохранены урок классического танца А. Вагановой, шесть уроков А. Мессерера, «100 уроков классического танца» В. Костровицкой, уроки П. Пестова, С. Головкиной и ряда других. Но о методах выдающихся педагогов классического танца В. Семенова, Н. Тарасова, М. Семеновой, Е. Гердт, А. Пушкина, М. Кожуховой, Н. Дудинской и др. нет никаких сведений [1]. Анализ учебно-методической литературы по народно-сценическому танцу (К. Я. Голейзовского, Э. А. Королевой, Л. А. Моисеева, Н. Н. Вдовенко, И. Э. Бриске, Н. Ю. Кособуцкая и др.) позволяет сделать заключение о том, что авторы не ставят перед собой задачи – составление и запись экзерсисов народно-сценического танца для последующего изучения основ преподавания. Исключением стали работы Л. К. Алексютович «Белорусские танцы, игры хороводы»; Ф. Ахметшин, М. Тагирова «Уроки башкирского и характерного танца»; Г. П. Гусев «Методика переподавания народного танца (упражнения у станка)»; Н. Стуколкина «Четыре экзерсиса (уроки характерного танца), где представлены уроки. Из перечисленных работ будут рассмотрены две, но прежде следует отметить, что особое место для преподавания народно-сценического танца занимает книга А. В. Лопухова, А. В. Ширяева, А. И. Бочарова «Основы характерного танца», первое издание опубликовано в 1938 г.. Обобщив опыт преподавания основ характерного танца в Ленинградском хореографическом училище, бывшие артисты балета, создали учебно-методическое пособие [3].

Методическое пособие Ф. Н. Ахметшина, М. А. Тагировой «Уроки башкирского и характерного танца» было выпущено в башкирском книжном издательстве в1982 г. Состоит из предисловия, общих методических указаний по ведению урока, двух уроков и фрагментов постановок «На зов курая» и «Уфимочка» и музыкального приложения. Авторы определяют

принципы построения уроков народного танца, руководствуясь которыми, возможно создавать многочисленные варианты композиций движений у станка. На середине класса предложен как образец построения лирического танца одна часть – «На зов курая». По мнению авторов, урок следует стоить разнообразно с чередованием упражнений, при этом конкретизировать рекомендации по исполнению движения. В общих методических указаниях по ведению урока, обращается внимание на музыкальное сопровождение, объясняя, в каком размере и темпе исполняется упражнение, предоставлять возможность слушать музыку и не считать во время занятий. Воспитывать эстетический вкус. В книге есть фотографии, наглядно демонстрирующие правильное положение позиций ног, рук, головы, а также и исполнение [Там же].

В разделе «Урок первый», предложена музыкальная раскладка девяти упражнений: 1. Приседание (плие) и наклоны корпуса; 2. Упражнение для стопы (батман тандю); 3. Малые броски ноги (батман жете); 4. Круговое движение ногой по полу; 5. Упражнение с разворотом колена (батман фондю); 6. Башкирская дробь – каблучное движение; 7. Веревочка – подготовительное движение; 8. Простой разворот стопы и двойной ключ; (рон де жамб пар тер) и растяжка; 9. Броски прямой ногой (гранд батман).

Второй урок – экзерсис характерного танца также состоит из девяти упражнений. Приседание (плие), в характере цыганского танца, упражнение для стопы в характере русского танца – (батман тандю). Третье упражнение – маленькие броски (батман жете), полька. Круговые движения ноги по полу с элементами татарского танца и растяжка лицом к палке. Веревочка с элементами молдавского танца. В характере башкирского танца – качалка и сложный разворот стопы. Батман фондю с элементами русского танца. Упражнений 8 для ног с элементами гуцульского танца и далее – большие броски.

На середине класса авторы дают музыкальную раскладку двух танцев с музыкальным сопровождением: «На зов курая» (музыка Ф. Муратшина) – башкирский молодежный танец на 12 девушек и «Уфимочка» (музыка Т. Каримова) – парный танец, построенный на простых движениях с использованием элементов башкирских народных танцев. К танцам прилагается описание костюмов исполнителей, описание танца и движений к нему, ноты, композиционный план, а также фотографии и рисунки положений, в паре наглядно демонстрирующие правильное положение тан-

цующих [2]. Работая над воссоздание экзерсиса можно отметить, что понятны методические раскладки, не хватает музыкального приложения для каждого упражнения. Такие уроки актуальны для любительского коллектива.

Интерес представляет работа Н. М. Стуколкиной «Четыре экзерсиса (уроки характерного танца)», состоящая из двух статей, пояснительной записки, описания 4 экзерсисов и упражнений на середине класса и иллюстраций. Николай Эльяш, выделяя Нину Михайловну Стуколкину как одну ярких солисток Ленинградского балетного театра, описывая ее творческий путь, подчеркивает темперамент, выразительную содержательность, собственный стиль исполнения характерных танцев (венгерский из «Лебединого озера», испанский «Панадерос», цыганские пляски из «Гугенотов»). Выделяет главные партии артистки в балетах «Дон Кихот», «Лауренсия», «Гаяне» и др.

В следующей статье Нина Стуколкина и Андрей Андреев рассуждают о «Характерном танце и его преподавании» с позиций исторической ретроспективы, начиная с анализов балетов XIX–XX вв. Авторы определяют влияние классического танца на становление системы преподавания характерного танца с использованием художественной интерпретации фольклора [4, с. 43]. Экзерсисы Н. Стуколкиной строятся от простого к сложному, состоят из 9–11 упражнений, равномерно распределяя физическую нагрузку, используя контрастные перемены положений ног, рук, корпуса, головы с использованием пластики разных национальностей, учетом стиля и манеры сценического образа (н-р испанские танцы из балетов «Лебединое озеро», «Раймонда», «Кармен» имеющие существенные различия). В пояснительных указаниях А. Андреев дает точное описание деталей раскрытия руки в венгерском и польском танцах, в испанских выстукивания уточняется положение плеч и головы при повороте корпуса. Далее авторы подробно с учетом методической раскладки и сопроводительными рисунками разрабатывают экзерсисы. Первый экзерсис состоит из плие, упражнений: для стопы, для стопы и корпуса, для корпуса, веревочки, венгерского батмана, упражнений на основе элементов русского танца, в стиле венгерского танца, растяжка, большой батман. Всего 9 упражнений, которые сопровождаются методическими рекомендациями. Далее происходит усложнение с точки зрения национальной выразительности, координации, «амплитудности» исполнения движений. В экзерсисе на середине ав-

торы уделяют внимание работе кистей (н-р «Упражнение для рук с элементами казахского танца»), рук и ног (н-р «Упражнение для рук и ног в характере испанского танца»), рук, ног, корпуса (н-р «Упражнение с батманами с перегибами корпуса»). Так 9 танцевальных комбинаций в русском, венгерском, испанском, казахском национальных характерах. Иллюстрации отражают сценическо-исполнительскую деятельность Н. Стуколкиной и творческо-постановочную работу А. Андреева.

При трансляции изложенного материала сталкиваешься с некоторыми сложностями. В экзерсисах не везде определен национальный характер, если оно не заложено в названии (н-р «Упражнение в стиле венгерского танца»). Народный колорит можно угадать по положению рук, головы и корпуса в сопроводительных рисунках. В книге нет нотного приложения, что также усложняет работу.

Экзерсисы, составленные на основе многолетней сценической практики, апробированы на занятиях в хореографических училищах, балетных театрах, высших учебных заведениях (ЧГИК). Таким образом, изучение и трансляция авторских текстов в учебном процессе является важным аспектом развития основ преподавания народного танца.

Литература

1. Вихрева, Н. А. Сохранение и реконструкция авторской хореографии : методы фиксации и расшифровки : диссертация ... кандидата искусствоведения : 17.00.01 / Вихрева Надежда Алексеевна; [Место защиты: Рос. акад. театр. искусства (ГИТИС)]. – Москва, 2008. – 269 с.: ил. РГБ ОД, 61 08-17.
2. Дубских, Т. М. Народно-сценический танец: методика обучения: учебное пособие для студентов и преподавателей вузов / Т. М. Дубских; Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск: ЧГИК, 2017. – 87 с.
3. Дубских, Т. М. Литературные первоисточники как основа сохранения и реконструкции в хореографии / Молодёжь в науке и культуре XXI в.: материалы междунар. науч.- творч. Форума. Челябинск, 1–3 ноября 2017г. / Челяб. гос. ин-т. культуры и искусств; сост. Е. В. Швачко. – Челябинск, 2017. – С. 169–172.
4. Стуколкина, Н. М. Четыре экзерсиса. Уроки характерного танца [запись и поясн. указания А. Л. Андреева]. – М.: Всеросс. театр. об-во, 1972. – 399 с.: ил.

УДК 792.8

Л. Д. Ивлева

РЕКОНСТРУКЦИЯ БАЛЕТОВ М. ПЕТИПА В СООТВЕТСТВИИ С НАПРАВЛЕНИЯМИ В БАЛЕТНОМ ТЕАТРАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Исследуя наследие М. Петипа, можно отметить, что он установил канон балетного академизма: принципы драматургии, симфонизацию балетного спектакля (принципы симфонизма), малые и большие формы (одноактные балеты и миниатюры, а также pas de deux, pas de trios, pas de qautre, pas d' action, grand pas, сюита и др.), утверждение лейтмотива сценического образа, разработку принципов взаимодействия классического и характерного танцев.

По мнению В. Гаевского Петипа придал балетному спектаклю окончательную структурную форму, которая определила само понятие классического балета [1].

Ближе всего к хореографической драматургии музыка, поскольку закономерности музыкального и танцевального развития перекликаются. Новаторство в драматургии балетного спектакля влечет за собой качественное изменение хореографического языка. Становлению балета в 20-е гг. XX в. способствовали хореографы Ф. Лопухов, А. Горский, К. Голейзовский. Они отражали дух времени, которое проявлялось в основной теме противостояния двух миров. («Красный мак» – музыка Р. Глиэра, хореографы Л. Лащилин и В. Тихомиров). Поначалу революционные сюжеты пытались приспособить к музыке и хореографии старых балетов. Однако это направление не принесло успеха, но интерес к новым сюжетам, темам революционной борьбы заинтересовал композиторов [2].

В музыкальной драматургии «Пламени Парижа» Б. Асафьева (балетмейстер В. Вайнонен) главное противопоставление – народ и аристократия. Исторически необходимым был компромисс, когда основа старых форм балета способствовала дальнейшему обогащению его новой тематикой, образными характеристиками, а позже – драматургией.

В 1930-е гг. обновление балета новыми идеями и темами пришло через литературу и драматический театр, что и определили обогащение музыкальной драматургии. Направление, получившее широкое распространение, получило название *драмбалет*. Опорой драмбалета явился многоактный спектакль с развернутым сюжетом. Первым программным спек-

таклем хореодрамы стал в 1934 г. балет «Бахчисарайский фонтан» (музыка Б. Асафьева, балетмейстер Р. Захаров). Создатели балета определили жанр спектакля как поэму, сочетающую лирические и эпические моменты [5].

Основным выразительным средством спектакля была оттанцованная пантомима, полутанец. В каждом акте имелась кульминация. Сильной стороной было то, что режиссура «Бахчисарайского фонтана» была лаконична и оправдана, постановщиков волновала духовная драма героев.

В 1930-е гг. в пору расцвета балета-пьесы приходит композитор С. Прокофьев. Его балет «Ромео и Джульетта» ознаменовал новое направление в балетной музыке. Он привнес новое понимание танцевальности. С новаторством музыки С. Прокофьева связано обогащение балетных форм. Балетмейстеру Л. Лавровскому в постановке «Ромео и Джульетта» удалось достичь непрерывности повествования, стройной последовательности, логичности драматического развития действия, психологической правды характеров. Однако балеты Р. Захарова и Л. Лавровского ставились как режиссерские спектакли, танец в них иллюстрировал действие и был лексически беден.

С. Прокофьев прочитал «Ромео и Джульетту» как лирическую трагедию. Своей музыкой он намного опередил принципы построения балетного спектакля, которые утвердились как симфонизм в 1930–1940 гг. Балет этот можно назвать симфонией-балетом [Там же].

Композитор балетов «Ромео и Джульетта», «Каменный цветок», «Золушка» сумел наполнить музыкальную драматургию развитием образов. Экспозиции каждого героя сопутствовала пластика ярко индивидуализированной лейттемы. В ее сплаве мелодических и речевых интонаций отразились существенные черты образной характеристики.

В период 1950–1970-х гг. наметились две тенденции в подходе к решению актуальных проблем. Одна связана с последовательно разработанным сюжетом и развитыми характерами в традициях балета-пьесы («Тропою грома» А. Кара-Караева). Другая – в которой сюжет подробно не разработан, жизнь героев в условно обобщенном, лишенном примет быта – в духе возвышенной поэмы (балет А. Петрова «Берег надежды»).

В начале 1960-х гг. разработка симфонизированного балета переносится в сферу одноактного балета. Это спектакли на музыку В. Моцарта, П. Чайковского, Ж. Бизе балетмейстера И. Вельского.

С конца 1960-х гг. происходит обогащение двух ведущих тенденций: балет-пьеса и балет-поэма и творческие поиски направлены на создание «большого» балета. «Горянка» М. Кажлаева и О. Виноградова близка духу драматической пьесы.

В балете «Асель» В. Власова и О. Виноградова нет подробно разработанного сюжета. Три действия как три повествования. Судьбы героев передаются через обобщенные картины жизни.

«Ангара» А. Эшпая и Ю. Григоровича несет тенденции балета-пьесы, а сила поэтических обобщений лирических чувств героев выдвигают тенденцию балета-поэмы.

Главным стимулом балетной музыки 1950–1970-х гг. явилось стремление нового поколения к симфонизации балетных партитур. Появились новые тенденции: расширяются художественные возможности балета, усиливаются межжанровые связи. Новые возможности обогащения жанра проявляются в синтезе музыки и слова, во взаимопроникновении жанров симфонии и кантаты [2].

У М. Петипа поэтическая выразительность танца равнялась поэтической образности музыки. Он, поэтически обобщая образ, симфонизировал танцевальную тему. Уже в своем первом балете «Дочь Фараона» хореограф оркестровал танцевальные ансамбли. Балетмейстер распоряжался солистами и кордебалетом как композитор солирующими голосами и различным группами инструментов в оркестре. Разбивая сцену на планы, он каждый план заполнял танцующими группами, которые смещались, сливались. Одна группа, ведя танцевальную фразу, то сливалась с рисунком, то разбивала его. Иногда пластический мотив повторялся. На фоне этого мелодического рисунка возникали самостоятельные голоса солистов. Эстетика танцевального образа у Петипа приравнивалась к эстетике сложно развитых музыкальных образов композиторов. Хореограф разработал структуру сольного и ансамблевого танца.

М. Петипа проводил опыты симфонизации танца в балете «Корсар» (музыка Л. Делиба). Сцена «Оживленный сад» строилась на мелодии вальса, обрамляющей сольные вариации. Танец сливался с музыкой, становился ее зримым эквивалентом.

В. Красовская отмечала, что, преуспев в оркестровке танца, М. Петипа подошел к симфонизации спектаклей, созданных в союзе с великими композиторами, осуществил союз балетного театра и с уникальной музы-

кой П. Чайковского, А. Глазунова. К концу 1880 г. в России появился балет «Спящая красавица» – хореографическая симфония. Каждый акт балета выступает как часть симфонии, который замкнут по форме и может существовать отдельно. Музыкально-танцевальное развитие Спящей красавицы» имеет свои кульминации, предваряющие кульминации сюжета. Каждый акт выражал одну из сторон общей идеи [4] .

Музыкально-танцевальные действия каждого акта развивают одну и ту же тему любви, как источника и главной действующей силы жизни. Тема любви проходит и в дивертисменте, построенном по принципу сюиты, каждый номер варьирует в миниатюре сквозную тему балета.

Симфонизм балета у М. Петипа проявился в различных формах спектакля: от крупных хореографических полотен до новеллы, миниатюры. Он обогащает жанровое многообразие балета.

В 1922 г. возникает новый жанр *танцсимфония* (например, балет «Величие мироздания»; балетмейстер Ф. Лопухов, музыка Л. Бетховена). Он родился на стыке двух традиций: появление в балетах симфонической музыки и с начала XX в. развитие «чистого танца» (у М. Петипа в XIX в.). Ф. Лопухов строил танцевальные ансамбли, не придерживаясь традиционной структуры «Гран па» академического балета. Он избрал форму сюиты. Начиная с 1930-х гг. развивается жанр танцсимфонии – бессюжетный балет на классическую симфоническую музыку. Предвестником его стала «Шопениана» М. Фокина (1908).

С приходом в балет симфонизма хореография получила возможность подняться на более высокую ступень своего развития. Ярким подтверждением этому стала 11-я симфония Д. Шостаковича в постановке И. Вельского (1966). Следуя за композитором, хореограф создал зрительные образы, совпадавшие с музыкальными. Он вводит три персонажа, обозначающие чувства: свободу, надежду, отчаяние, которые доказывают, что танец обладает собственным арсеналом выразительности. Он способен обобщать, передавать идеи, образы, эмоции.

В балете А. Глазунова «Раймонда» М. Петипа решает творчески проблему взаимодействия классического и характерного танца. Характерные танцы, так же как и классические, разделялись на сольные, ансамблевые, массовые. Испанский танец в «Лебедином озере», индусский танец в «Баядерке», тарантелла в опере Обера «Фра-Дьяволо», русская пляска в опере «Дубровский» Э. Направника.

Движения характерного танца стилизованы в принципах классического танца. Характерный танцовщик А. Ширяев писал, что характерные танцы Петипа правильнее бы считать классическими вариациями на ту или иную национальную тему.

В балете «Раймонда» три вида сюитной цепи (характерная национальная, полухарактерная, классическая), в которых развертывалось музыкально-хореографическое действие [6].

В последнем акте балета представлен Венгерский танец, манера исполнения которого была классической. Национальная его сущность проступала в рисунке рук, положениях головы и плеч. «Раймонда» открыла дальнейшие пути симфонизации танца не только классического, но и характерного.

В балете «Раймонда» в торжественном шествии II акта были массовые и сольные характерные и деми-характерные танцы: после медленного танца невольниц шел огненный индусский танец, пляска двух баядерок, танец Ману и центральный момент дивертисмента – его кульминация [3].

Во второй половине 1930-х гг. в искусство балета широко вошла национальная тема («Сердце гор», «Лауренсия»). Сюжеты национальных спектаклей хореографы ищут в национальных сказках, былях, легендах. В. Чабукиани привнес в русскую школу классического танца традиции грузинского фольклора, слил их с академическими законами классики. В его балетах канонические формы вариаций, дуэтов и ансамблей получили новую акцентировку, приобрели действенный смысл. В партиях Джорджи («Сердце гор») и Франдосо («Лауренсия») В. Чабукиани соединил классический танец с фольклором. В балете «Лауренсия» А. Крейна фольклор выступает в двух функциях: способствует обрисовке бытового облика (обычая, обряда); выступает как носитель драматических переживаний и героических помыслов народа.

Чабукиани продолжил демократизацию «высокой» классики путем сближения ее с «низким» характерным жанром, которую по-своему проводил А. Горский, Ф. Лопухов, В. Вайнонен.

Обращение к фольклору способствовало интонационному обновлению музыки балета. Стремление освоить фольклорные мелодии открывало широкие возможности перед композиторами. Примером может служить балет «Ночь перед рождеством» (Б. Асафьева, Ф. Лопухова и В. Бурмейстера) балетмейстеры продемонстрировали блестящее знание украинского

танцевального фольклора. Лирика, поэзия повести Гоголя, ее юмор, сочные характеры отвечали творческим пристрастиям Ф. Лопухова и актерским индивидуальностям танцовщиков. В балете «Пламя Парижа» В. Вайнонена противопоставлены два лагеря: аристократии (язык традиционной классики и обытовленный пантомимой); восставших – массовый характерный танец.

Таким образом, последующие поколения балетмейстеров развили и приумножили достижения М. Петипа.

Список литературы:

1. Гаевский, В. Дивертисмент. Судьбы классического балета / В. Гаевский. – Москва: Искусство, 1981.
2. Катонова, С. Музыка советского балета. Очерки истории и теории / С. Катонова. – Ленинград: Советский композитор, 1980.
3. Красовская, В. Русский балетный театр второй половины XIX в. / В. Красовская. – Москва; Ленинград: Искусство, 1963.
4. Красовская, В. История русского балета / В. Красовская. – Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2008.
5. Советский балетный театр 1917–1967 гг.: сб. ст. – Москва: Искусство, 1976.
6. Ширяев, А. Петербургский балет. Воспоминания / А. Ширяев. – Ленинград: ВТО, 1941.

УДК 793.3

Т. Б. Нарская

НАСЛЕДИЕ – ИСТОЧНИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

Наследие – основа профессионального мастерства преподавателя хореографии, используется в театрах балета, хореографических учебных заведениях, спорте для поступательного развития методических приемов, методов и сохранения культуры исполнительства.

Формирование (накопление) хореографического наследия началось с XVI в. с бальных танцев, что и явилось источником таких признаков классической выворотности (позиций ног), позировок и наклонов (port de bras), бытовых видов шагов, рисунков танцев. По мере развития техники танца, сценических композиций (театр Людовика XIV) расширялся диапазон хореографических движений. Интерес к изучению возможностей человеческого организма связан и с искусством уличных танцоров. Названием «классический танец» начали пользоваться в середине XIX в., с зарождением методики преподавания хореографии.

Ни Карло Блазис, ни Теофиль Готье, ни Леопольд Адис (школа Тальони), ни Август Бурнонвиль этот термин не употребляют. Все говорят о танце вообще. А. Я. Ваганова [см. о ней: 4] по крупицам собирала приемы, способы исполнения, отбирала движения и систематизировала их, опираясь на свой практический опыт. Отбор и систематизацию балерина осуществляла на основе французской и итальянской школ, используя стиль первой и техническую оснащенность второй, а вот руки и апломб – результат ее собственных творческих исканий. Таким образом, А. Я. Ваганова создала авторскую, эстетически обновленную и творчески плодотворную систему обучения классическому танцу. Своей системой она утвердила, что педагогика – это искусство.

Бурное развитие балетного театра в России ставило всё новые задачи по подготовке артистов балета. А. Я. Ваганова обращается к наукам (медицине, психологии), сотрудничает с врачами для более тщательного развития двигательного аппарата. Создавая равные условия для всех своих учеников, она отмечала появление в классе исполнителей, которые вырывались из привычного представления об артисте балета благодаря природным данным.

Проникновение и ма́стерское раскрытие природы классического танца помогает научно осмысливать его понимание благодаря познанию анатомии, психологии, биомеханики движения.

В прошлых веках обучения танцам вели учителя танца, затем артисты балета [см. подробнее: 2]. Давали уроки на основе личного опыта под звуки скрипки или фортепиано, самостоятельно аккомпанировали урок. Показ движения (наглядность) являлся основным методом подачи материала («делай, как я»). Не обладая методикой, обучали на основе своих ощущений и не всегда могли помочь ученику преодолеть допущенные ошибки.

Труд А. Я. Вагановой «Основы классического танца» (1934 г.) породил всплеск интереса к вопросам методики его преподавания. Многогранность деятельности хореографов требовала разработки методик и для профессиональной балетной школы, для педагогов-хореографов, балетмейстеров, репетиторов, руководителей любительских коллективов. Вагановская система образования артиста балета актуальна во всем мире. Последователи Вагановой упрочили школу классического танца. Это В. Костровицкая, Н. Базарова, В. Мей, Н. Н. Тарасов, который создал уникальную первую

главу учебника «Классический танец», ставшего настольной книгой каждого преподавателя хореографии.

Красной нитью через методику А. Вагановой проходит логика мышления, осознание учеником своего двигательного аппарата, апломб, координация, пластика рук, музыкальность, выразительность.

Ленинградская школа хореографии определила новый подход к формированию системы обучения. Там сформировался своеобразный стиль русского балета XX – XXI столетий, который отличает широта движений, одухотворенность, яркая индивидуальность исполнителя, артистизм, стальной апломб при певучих сильных руках. В середине XX в. открываются институты культуры (в том числе и в г. Челябинске). Необходимо было насытить кадрами хореографические отделения детских школ искусств, любительские хореографические коллективы. Хореографы стали очень востребованы в системе дополнительного образования.

В отличие от профессиональных школ, учиться хореографии в институты культуры пришла молодежь (17–35 лет) – абитуриенты, имеющие достаточный уровень навыков и умений в области танца как исполнители, но недостаточный уровень готовности и понимания педагогической деятельности. Потребовалась разработка обновленных методов и приемов преподавания – подача уже знакомого материала на более высоком уровне координации, апломба, осознанности, развития мышления, музыкальности. Методику освоения технологии движений предлагалось рассматривать как значимую для поступательного овладения школой танца – ключом к преподаванию хореографии вообще. Классический танец понимается как духовный источник, способ развития целостного мышления, родство и единство танца и музыки, их взаимодействие. Утверждается знание методики обучения вплоть до создания художественного продукта. А. Я. Ваганова призывает широко изучать классическое наследие, так как без прошлого нет настоящего и будущего.

В преподавании историко-бытового танца также опираются на изучение наследия бытового танца XVI – XIX вв. Этот предмет стал основным в воспитании культуры общественного поведения средствами танца. Он дает познание исторического развития танца, воспитывает коммуникативность, помогает социализации личности при обучении азам хореографии. Кроме того, дает сведения о стилях, учит нравственным отношениям противоположных полов. В 2009 г. в ЧГАКИ (ныне ЧГИК) вышло учебное по-

собие Т. Б. Нарской «Историко-бытовой танец» (2-е изд. – 2015 г. [6]), признанное лучшим учебным изданием года. Учебник написан на основе изучения архива, фолиантов Петра I, придворных дневников эпохи Екатерины II, императорского двора XVII – XVIII вв. (автор работал с архивами в музее А. А. Бахрушина, г. Москва). Создавая пособие, Т. Б. Нарская также опиралась на труды Н. П. Ивановского «Бальный танец XVI – XIX вв.» (в классе которого обучалась в 1948–1951 гг.) и М. В. Васильевой-Рождественской «Историко-бытовой танец». Данные издания стали программными в учебных заведениях, где преподавали хореографию, поскольку они комплексно воспитывают будущих исполнителей и педагогов, вырабатывают творческую дисциплину мышления, культуру исполнительства, владение стилями разных эпох и т. д.

Ориентиром всей деятельности А. Я. Вагановой всегда был балетный театр. По сути, она была одной из тех, кто спасал наследие XIX в., – балеты М. Петипа, Л. Иванова, Ж. Перро, Ж. Коралли, М. Фокина и мн. др. Уже и балеты XX в. «Бахчисарайский фонтан» Р. Захарова, «Шурале» Л. Якобсона стали наследием XIX в.

Ушло поколение авторов и исполнителей-очевидцев, и главными стали воспоминания и видеозаписи. Эти источники не гарантируют сохранения первоосновы балетного спектакля для возобновления, для истории, для исследований, но очень ценны в педагогическом процессе.

Сохранение классического наследия и его реставрация заслуживают отдельной статьи и разработки соответствующей методики исследования балетного театра уже в XXI в. Мы начали разработку методических рекомендаций по основам репетиторской работы и сохранению наследия, базируясь на личном опыте (стаж работы около 70 лет в качестве педагога, репетитора, балетмейстера в театрах оперы и балета, любительских коллективах, преподавателя вуза) [см.: 5]. По указанному виду хореографической деятельности нет методических разработок и рекомендаций [подробнее о современных тенденциях в сфере репетиторского искусства см.: 2]. Некомпетентность репетиторов, постановщиков-балетмейстеров (практиков балетного театра) искажает замысел, особенно хореографических текстов. История ждет таких реставраторов, как А. Горский, П. Гусев [1], остро чувствовавших авторский стиль («Лебединое озеро», «Жизель», «Бахчисарайский фонтан»).

На современном этапе достижением будет создание экзерсисов, полных координации всех движений человеческого тела, что заставляет воодушевлять движения мыслью, настроением, артистичностью.

Наследие – это искусство, опыт, мастерство, художественные идеи, то, что изучается до сих пор. Необходимо совершенствовать хореографическую педагогику, памятуя, что движение – есть материальная основа образности, музыка – выразительная основа, положенная на индивидуальность. Все вместе рождает осознанность. Необходимо, руководствуясь целью педагогического процесса, осваивать обновленную пластику, создавать новые художественные произведения, бережно сохранять историческое наследие и создания современности, учитывая сферы деятельности хореографов.

Список литературы

1. Гусев, П. А. Помнить, любить / П. А. Гусев // Совет. культура (Москва). – 1966. – 1 февр.
2. Ивлева, Л. Д. История преподавания танца: учеб. пособие / Л. Д. Ивлева; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2005.
3. Комлева, Г. Т. Искусство балетмейстера-репетитора – тенденции XXI в. / Г. Т. Комлева // Хореографическое образование: Россия и Европа. Состояние и перспективы: сб. ст. II междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 2014.
4. Красовская, В. Агриппина Яковлевна Ваганова / В. Красовская. – Москва: Искусство, 1989. – 221 с.
5. Нарская, Т. Б. Изучать прошлое – обеспечивать будущее / Т. Б. Нарская // ACADEMIA: танец, музыка, театр, образование. – 2015. № 4 (40).
6. Нарская, Т. Б. Историко-бытовой танец: учеб.-метод. пособие / Т. Б. Нарская; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – 2-е изд. – Челябинск, 2015.

УДК 793.3

В. И. Панферов

ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ В ВОСПИТАНИИ БАЛЕТМЕЙСТЕРА

Балетмейстеру-постановщику, встающему на путь самостоятельного творчества, необходимы познания не только в технике составления и сочинения танцевальных комбинаций, фраз и фигур, художественному обоснованию танцевальных композиций, но и глубочайшие познания в области композиционных и драматических законов, правил и приемов соединения движений. Он должен владеть техникой исполнения разнообразных видов танца, знанием репетиторской деятельности, анализом музыкального и литературного произведения. Эти основополагающие знания молодой хореограф-постановщик приобретает, изучая, практически осваивая балеты,

Ж. Доберваля, М. Петипа и Л. Иванова, Ж. Коралли и Ж. Перро, М. Фокина, К. Голейзовского, Ф. Лопухова, Р. Захарова, И. Моисеева, П. Вирского, Т. Устиновой, Н. Надеждиной, О. Князевой – основоположников классического балета, народно-сценического танца и композиционного мышления. Только через анализ эволюционных процессов развития хореографического искусства можно постичь логику композиционного и хореографического мышления, то есть понять принципы исторически необходимого отбора лучшего, полезного и отсева ненужного, мешающего достижению танцевальной художественности.

Традиции отечественной балетмейстерской школы, представленные опытом выдающихся педагогов-хореографов (Ф. Лопухов, Р. Захаров, П.Гусев, О.Виноградов, А.Макаров. А. Полубенцев, П. Гусев, Н. Долгушин, Н. Боярчиков, Ю. Григорович, Н. Маркарьянц А. Шатин, О. Тарасова, М. Лавровский и др.), являются частью культурного наследия России и могут стать основой обучения искусству создания хореографического произведения современными студентами. Классические методики обучения создания хореографического произведения отражают художественную культуру своего времени со свойственными ей представлениями о хореографии (классицизм, реализм, романтизм, и др.), что не вполне соответствует специфике современной культуры, которая характеризуется равной художественной ценностью направлений хореографического искусства разных эпох. Известный балетмейстер М.Бежар писал: «Традиция – это поиск. Конечно, это передача из век в век определенных навыков и позиций. Передавать идеи творцов прошлого – значит делать как они. А что делали они? Они искали, они рисковали, бунтовали, нередко представали в самом невыгодном свете. Они никогда не копировали. Ни Бетховен не копировал Моцарта, ни Шуберт – Бетховена, ни Вагнер – Шуберта и т. д. Каждый изучал и любил своих предшественников, черпая в их примере силу, чтобы пойти дальше – ни дальше других, ни дальше в себе самом» [1, с. 61–62].

Актуальной представляется проблема определения особенностей обучения студентов искусству создания хореографического произведения, способствующих сохранению и передаче разных традиций в условиях современной художественной культуры, развитию навыков восприятия и анализа искусства хореографии разных стилей и жанров.

Для сохранения традиций отечественной постановочной хореографической школы и развития навыков создания и восприятия произведений хо-

реографического искусства разных стилей и жанров необходимо применение в обучении студентов опыта и методов разных традиций. Необходимо выявить противоречия между потребностью в сохранении традиций отечественной культуры и отсутствием механизма сохранения традиций отечественной художественной школы при обучении студентов создания хореографического произведения. Сохранять и развивать у студентов навыки восприятия хореографического произведения разных стилей и жанров.

Разработана комбинаторная методика обучения студентов хореографическому искусству, направленная на сохранение разных традиций отечественной и зарубежной балетмейстерской школы, поддержание интереса студентов к творческой деятельности, позволяющая развивать способности воспринимать и создавать хореографические произведения разных форм, стилей и жанров.

Хореографическое произведение – это результат воплощения замысла и образа, результат восприятия и использования танцевальных выразительных средств. Обучение созданию хореографического произведения рассматривается, как процесс развития способностей воспринимать и создавать сценическое произведение.

Обучение начинается со знакомством произведений классического хореографического наследия, где большое значение придается точности его воспроизведения и глубокого теоретического анализа. «Имея дело с хореографией подлинника, приходиться подолгу размышлять, тратить уйму времени, – писал Д.Баланчин» [1, с. 95]. Студент с помощью преподавателя выступает в роли, как исполнителя-постановщика, так и теоретика. Он познает хореографическое произведение не просто как исполнитель, воспроизводя хореографический текст, исполняя его, он анализирует взаимосвязи движений между собой и музыкой, организацию хореографического пространства и, наконец, музыкально-хореографическую драматургию. Это помогает ему определить оригинальность хореографического произведения, приемы, используемые балетмейстером при создании этого произведения, целостность произведения, современность и его действенность.

Традиции отечественной хореографической школы – это исторически устоявшийся в России опыт создания и восприятия произведений хореографического искусства, а также устоявшиеся методы обучения хореографическому искусству, сохраняющие и передающие опыт поколений.

Традиционный опыт создания и восприятия хореографических произведений охарактеризован в исторической эволюции: опора на классическое наследие, содержательность, исполнительское мастерство, гармонию, высочайшую танцевальную технику, композиционную изобретательность, красоту, фиксацию впечатлений и эмоций, метафоричность, условность форм выражения.

Необходимо выделить два способа передачи творческого опыта. Первый способ – через образцы хореографического наследия и второй посредством описания, т. е. раскрытия законов, правил, приемов и т. д. Воспроизведение образцов хореографического наследия всегда обосновано преобразованием этих произведений, так как воспроизведение образца осуществляется в новых условиях и не ограничивается механическим копированием. Для освоения предмета не достаточно образцов или их описания, необходима творческая деятельность с определенной установкой.

Методы обучения студентов выбирались на основе определения целей и задач и представлений, каким должен быть результат достижений целей и эффективность использования этих методов. Цели и результат достижений могут быть разными у разных педагогов, это вызывает часто споры между педагогами. Но реальная оценка используемых методов обучения искусству создания хореографического произведения определяется соотношением целей и результатом развития способностей создавать и воспринимать произведение хореографического искусств.

Важно научить студента воспринимать разные стили и направления хореографического искусства, и уметь создавать разнообразные хореографические произведения, для этого необходимо демонстрировать соответствующий образец балетмейстерской деятельности. «Петипа пользовался классическим танцем той степени развитости, в которой он находился в его эпоху. Это позволило Петипа приблизиться к музыке П. И. Чайковского» [2, с. 83]. Необходимо воплощать разные хореографические замыслы, каждый раз подбирая подходящие выразительные средства и композиционное решение. Это позволяет студентам понять, что балетмейстер не обязан ограничиваться единственным замыслом (создавать романтические произведения), а хореографическое произведение не должно выглядеть только так и больше никак, освоить ему разные композиционные приёмы и музыкально-хореографическое образное воплощение.

Современное хореографическое искусство характеризуется как искусство многообразия, где произведения разных видов, стилей и жанров, созданные в разные исторические периоды сегодня сопоставимы и обладают художественной ценностью, что способствует свободе самовыражения, а опыт разных традиций становиться актуальным. Подлинно новое никогда ни отрицало традиции. «Понимать новое, – писал Асаф Мессерер, – как непременное отрицание старого – абсурд! Классические па – технология, алфавит, гаммы, назовите их как угодно… И это – земля, на которой могут произрасти хореографические откровенности [3, с. 161–162]. Исходя из того что сегодня опыт создания хореографических произведений разных эпох обладает сопоставимой ценностью, то и разные традиционные методы подготовки балетмейстеров должны обладать сопоставимой ценностью.

Передача опыта создания хореографического произведения может осуществляться по нескольким направлениям. Передача опыта через опыт педагога. Педагог, основываясь на своем опыте, рассказывает, как создается произведение. Через анализ произведений других балетмейстеров. И наконец, непосредственно через изучение законов, приемов и правил создания хореографического произведение.

Опыт педагога является важным в обучении студента, если он основан на анализе и сопоставление опыта других педагогов и постановщиков. Сопоставление позволяет студенту выбрать для него из всего предложенного более близкие ему ценности. Передача опыта всегда связана с преобразованием этого опыта, так как воспроизведение ценностей того или другого педагога осуществляется в разных условиях и не ограничивается механическим копированием.

Анализ произведений осуществляется по двум направлениям это словесное изучение произведений на основе показа на видео или просмотра в театре и непосредственное практическое участие в качестве исполнителей и постановщиков в воспроизведение хореографических произведений классического образца. Замысел произведения, его первое исполнение и восстановление спустя определенное или неопределенное время не всегда совпадает с первоначальной его трактовкой. Еще необходимо решить проблему взаимопонимания между балетмейстером, исполнителем и зрителем. «Существуют балеты, которые всем обязаны своим первым исполнителям, и если в них танцуют не они, то произведение, каким оно было в момент создания, исчезает» [1, с. 30]. Как правило описание балета и первая реакция на балет проис-

ходит с точки зрения того зрителя, который видел премьеру. Но сегодняшний зритель смотрит на это произведение «другими глазами» и требует современного воспроизведения, которое соответствует его настроениям.

Воспроизведение хореографических произведений классического наследие – это не слепое копирование, не воспроизведение его как оно исполнялось ранее, такое воспроизведение просто невозможно в силу постоянного изменения обстоятельств, в силу интерпретации текста. Даже точное воспроизведение невозможно без учета подготовки исполнителей и их технического совершенства.

Обращение к наследию хореографического искусства требует некоторых определений: форма, жанр, фабула, вид танца, композиция. Системность анализа: либретто, содержание, музыка и хореография, действие и образность. Интерпретация: взаимодействие формы, жанра, стиля и времени, видов танца, музыкальное определении хореографического текста, представление пространства и места действия.

Под формой, жанром и фабулой, видом танца и композицией следует понимать неразрывную связь между художественным замыслом и техническими, стилистическими, выразительными средствами, которые используются автором для воплощения этого замысла в хореографическом произведении. Форма – это путь к содержанию классического хореографического произведения, это композиционное состояние художественного образа, его знаково-выразительная структура.

Обучение посредством визуального и практического восприятия и освоения наследия хореографического произведения создаёт чувственную основу для овладения абстрактными понятиями, обеспечивает длительное сохранение в памяти системы основных понятий, их постепенное углубление путём самостоятельного применения на практике. Используемые фрагменты классического хореографического наследия, вводимые в новую художественную систему, дают возможность увидеть пути создания и развития нового хореографического произведения и то, по каким законам живет и развивается художественное содержание и композиция этого произведения. Обучение через освоение наследия хореографического искусства – это способ духовно-практического изучение предмета, в котором воплощается авторский замысел.

Литература

1. Баланчин, Д. Сто один рассказ о большом балете. – М: Кронн-Пресс, 2000.
2. Бежар, М. Мгновение в жизни другого. Русская творческая палата. – М., 1998.
3. Лопухов, Ф. Хореографические откровенности. – М.,1972.

ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В РОССИИ

УДК 101.1-9

О. Ю. Зозуля

РЕКОНСТРУКЦИЯ МОДЕЛИ МИРА ХУДОЖНИКА

У каждого человека имеется своя модель мира, свой «персональный миф», определяющий поведение в социуме и характерные особенности творчества, если речь идет о творческой личности. Как правило, модель индивидуального мира в полной мере не осознается ни самим человеком, ни его окружением. В то же время она может быть реконструирована на основе анализа «первичной модели», а именно, языка, причем не только «языка слов», но и художественных образов, устойчивых тем (сюжетов), цветовых и музыкальных форм и т. д. [1–3] Такая реконструкция безусловно необходима, поскольку только четкое осознание «своего мира» позволяет человеку этот мир менять в нужную ему сторону, преодолевать кризисные ситуации, расширять горизонты творчества.

Предлагаемый нами метод состоит в следующем.

1. Выделение в творчестве художника устойчивых (любимых) тем (сюжетов) и образов

2. Выделение наиболее часто встречающихся цветовых гамм

3. «Расшифровка» символического значения сюжетов, образов и цветов, характерных для творчества данного художника, методами герменевтики.

Таким образом на основе анализа индивидуального языка мы приходим к пониманию, в каком мире на самом деле «живет» художник. В следующем разделе мы применим описанный метод к анализу творчества двух представителей башкирской художественной школы.

А. Александр Эрастович Тюдькин (1888–1980)

Яркий представитель русской и башкирской художественной школ, оперирующих конкретными художественными образами, ученик Н. И. Фешина и П. П. Бенькова, основатель школы уфимских пейзажистов.

Устойчивые сюжеты картин А. Э. Тюлькина – весна, букеты весенних цветов, натюрморт с цветами в сочетании с пейзажем (вид из окна), крестьянский быт. Образы людей на картинах как правило отсутствуют. Любимые образы художника-дом, окно, цветущая яблоня и сирень.

Любимая цветовая гамма: все оттенки золотисто-охристых тонов в сочетании с синими и серо-голубыми оттенками. Доминируют «теплые» цвета.

Символика цвета [4]. *Желтый цвет* символизирует любовь к жизни, внутренний солнечный свет. *Голубой цвет* олицетворяет не только мудрость, но и спокойный нрав. Такой цвет предпочтительно выбирают люди, которые стремятся к духовным достижениям. *Синий цвет* символизирует вдохновение, справедливость и преданность. Он способствует осуществлению желаний даже тех, которые на первый взгляд кажутся несбыточными, мечтательность. *Серый цвет* олицетворяет защиту от психических и физических нападений. Он эффективно нейтрализует негативную энергию и позволяет быстро избавиться от проблем.

Символика образов [4]. *Цветы* – любовь к жизни, дом – личное пространство, окно – соединение внутреннего и внешнего миров и одновременно их граница.

Модель мира художника. Живой гармоничный мир природы, наполненный любовью, в противовес дисгармоничному и неспокойному, зачастую «мертвому» миру людей (поэтому не удивляет отсутствие в картинах образов людей). Стремление к защите от внешних воздействий и поиску духовного убежища от мира людей. Картины как инструмент, позволяющий художнику быть живым, поддерживать в себе искру живого духа.

В. Алексей Михайлович Кудрявцев (1925–2000).

Ученик и друг А. Э. Тюлькина, выпускник Академии художеств им. И. Е. Репина (СПб.), как и А. Э. Тюлькин, представитель русской и башкирской художественных школ.

Устойчивые сюжеты: весна, цветение, половодье, тающий снег на опушке весеннего леса, букеты летних цветов, цветущее летнее поле, лесной массив в солнечных лучах.

В отличие от Тюлькина, у Кудрявцева весна яркая, в лучах солнца. (У Тюлькина – ожидание открытия таинственного, сказочного, дымка, затишье, предчувствие весны). Лето в Крыму, море на переднем плане как стихия.

Устойчивые образы:

– полевые цветы, «ромашковый взгляд» (цветы как люди со своей индивидуальностью и взглядом на мир);

– горизонт: манящая даль и солнечные лучи из-под облаков;

– окно в мир и вид из окна (как и у Тюлькина), органическое единство целого, весенняя береза, ива над рекой и водные растения, камыши, кувшинки на реке Деме;

– красные розы в хрустальной вазе на праздничном столе, покрытом скатертью;

– поезд, движущийся среди полей, в котором из города едут молодые люди за новыми впечатлениями и в поисках кипучей жизни (молодость души);

– белоснежные астры, как танцующие балерины.

Любимые цветовые гаммы: изумрудно-зеленый, белый, охра, синий.

Символика цвета [4]. Белый цвет – во всех культурах устойчивый символ чистоты духа. Зеленый (изумрудный) – цвет гармонии и внутреннего постоянства, сказочный цвет.

Символика образов [4]. *Ромашка* – сочетание душевной чистоты и одновременно искренности. *Мальва* – символ стремления к возвышенности и силы, воплощение мечты и радости, один из солярных символов. Согласно легенде мальвы освобождают пространство от хаоса и суеты. *Береза* – дерево очищения, изгоняющее злых духов. *Красная роза* – любовь к миру. *Горизонт* – устремленность к неизвестному, к «заоблачным далям». *Дом, окно, натюрморт* в сочетании с пейзажем несут ту же смысловую нагрузку, что и в картинах Тюлькина.

Модель мира. Сходной позицией у Тюлькина и Кудрявцева является поиск гармонии, которую художники находят больше в мире природы, нежели в мире людей... Весна выступает как символ обновления и внутреннего возрождения жизни. (Проходит «красной нитью» в творчестве обоих художников). В отличие от Тюлькина, у Кудрявцева нет боязни внешнего мира и стремления к духовному убежищу, его мир открыт всему новому. Кудрявцев способен принимать жизнь во всей ее полноте. Мир Кудрявцева-мир сильного и смелого человека, оптимиста с открытым «ромашковым» взглядом на жизнь.

Предложенный нами метод реконструкции индивидуального мира художника безусловно полезен для повышения эффективности работы ху-

дожника-педагога с учениками. Педагогу необходимо четко представлять себе модели «индивидуальных миров» учеников и уметь доводить эти модели до их сознания. Изучение моделей мира учеников целесообразно проводить на начальном этапе работы, а затем отслеживать изменения «миров» (либо констатировать отсутствие таковых).

Мы предлагаем следующую схему работы:

– применение описанного метода к анализу работ учеников и их любимых художников (писателей, композиторов);

– ознакомление ученика с полученными результатами, помогающее ему понять особенности его мира;

– в случае неудовлетворенности ученика своим творчеством (творческого кризиса) предложить ученику возможные изменения модели его мира.

Таким образом, мы, по сути, предлагаем ввести в практику работы художника-педагога методику философского консультирования [2], основной целью которого является помощь в формировании целостного мировоззрения из имеющихся «обрывков идей»

Литература

1. Витгенштейн, Л. Й. И. Языки как образ мира / Л. Й. И. Витгенштейн, К. М. Королев, М. Мюллер. – Москва : АСТ; Санкт-Петербург : Я41 Terra Fantastica, 2003. – 568 [8] с.: ил. – (Philoxphy).
2. Зозуля, О. Ю. Теория и практика логико-семантического моделирования и философского консультирования в педагогической работе с молодыми художниками. Часть 2 / О. Ю. Зозуля, Ю. И. Зозуля, И. И. Клебанов // Социум и власть. – 2017. – № 3 (65). – С. 135–139.
3. Карасев, Л. В. О символах Достоевского / Л. В. Карасев // Вопросы философии. – 1994. – № 10. – С. 90–111.
4. Рошаль В. М. Энциклопедия символов. – Москва ; Санкт-Петербург: АСТ, Сова, Харвест, 2008. – 203 с.

УДК 94(470+571)

А. Г. Лешуков

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОФОРМЛЕНИЯ РЕКЛАМЫ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ В НАЧАЛЕ XX В.

Для анализа сущности, особенностей и путей развития явления исследователю необходимо сравнить с аналогами из других культурных формаций по основным параметрам, таким как общее направление и темпы развития, а также выявить некоторые специфические черты, зависящие

от характеристик культуры в определенный исторический период. Отечественную рекламу можно сравнивать с западноевропейской, так как первая во многом заимствовала рекламные технологии в европейских странах, где они вырабатывались уже с 30-х гг. XVII в.

К началу XX в. российская реклама не была простым подражанием западным образцам, а представляла собой самостоятельный феномен с характерными признаками. Одним из таких признаков было визуально-графическое оформление рекламных сообщений, которое мы можем назвать прототипом современного рекламного дизайна.

В качестве объекта исследования мы взяли рекламные модули в периодических изданиях, которые в тот период были самым эффективным по охвату средством распространения рекламы. Например, тираж популярного издания, такого как журнал «Нива» (издавался с 1870 г.) – «наиболее распространенного еженедельника» был огромным. В 1900 г. тираж «Нивы» составил 235 000 экземпляров, «а к 1917 – 275 000» [4; 5].

Пресса была основным информационно-коммуникационным средством. Владельцы периодических изданий получали значительные доходы от публикации рекламы, систематически увеличивая ее объемы. В «Руководстве для наборщиков» (1874 г.) советовали набрать на полосы рекламные объявления, а затем определить пространство для литературных материалов и в соответствии с этим дополнить или сократить статьи [3, с. 136]. Представляется, что наиболее успешные в коммерческом плане издания имели больше возможностей оформить рекламные объявления с учетом последних эстетических и технологических тенденций и в соответствии со вкусом публики.

Для сравнения визуально-графического оформления рекламы в российском журнале «Нива» мы остановились на журнале, издававшемся в Великобритании – Pall Mall Magazine (выходил в 1893–1914 гг.). В нем публиковались поэтические, прозаические (часто продолжающиеся из номера в номер) произведения, публицистические материалы, критические статьи. Все это сопровождалось многочисленными иллюстрациями. Также в журнале публиковались рекламные объявления [2].

По своим типологическим характеристикам издания схожи своей содержательно-стилистической направленностью. Это литературно-художественные издания, предназначенные массовому читателю. В них писали о многих актуальных проблемах социокультурного пространства.

Британский журнал имел периодичность выхода один раз в месяц. Его владелец, В. Астор, назвал его «журналом для джентльменов» [1], т. е. для читателей, входивших в класс имущих. «Нива», скорее, предназначалась для разночинной публики – из-за низкой стоимости (15–25 копеек), огромных тиражей и еженедельного выпуска.

Количество рекламных объявлений в изданиях также сопоставимо, в каждом номере от 8 до 12 страниц. В английском журнале рекламные страницы пронумерованы строчными римскими цифрами и предваряют литературное содержание журнала, обложка не занята рекламой. В русском варианте в начале номера две рекламных страницы, остальные помещены в конец издания, после развлекательных материалов. Реклама расположена на обложке издания, сразу под заголовочным комплексом, который занимает около 1/3 высоты полосы и содержит логотип, внедренный в изобразительную композицию, выходные данные, информацию о стоимости размещения объявлений. Рекламные модули в обоих случаях имеют максимальный объем в одну полосу, минимальный модуль в британском варианте 1/16 полосы (20 см^2), в российском – 1/32 полосы (около 10 см^2).

Рассматривая схему верстки рекламных страниц в изданиях, отметим более четкое деление запечатываемого поля в журнале «Pall Mall» на два столбца, между которыми помещены простые вертикальные линейки, толщиной 1 мм. Такими же линейками отбиваются отдельные объявления по горизонтали. На полосе с текстовыми строчными объявлениями, сгруппированными по рубрикам, выделено три столбца. В журнале «Нива» менее выраженная модульная сетка, элементы местами скучены, отсутствует «воздух». В некоторых случаях трудно визуально отделить одно объявление от другого. Полоса разделена на четыре столбца. Оба издания использовали сложную схему верстки, где горизонтальные модули чередуются с вертикальными, а их размеры варьируются в зависимости от платежеспособности рекламодателя.

В начале XX в. периодические издания были в основном черно-белые, полноцветная печать использовалась редко в силу более высокой себестоимости и относительной сложности технологий воспроизведения. Начиная с № 47 за 1910 г. в журнале «Нива» появились цветные иллюстрации. В журнале «Pall Mall» кроме этого активно публиковали полноцветную рекламу, эффективность которой выше. Кроме того это издание выходило с полноцветной обложкой, содержащей название и иллюстра-

цию. Так в январском номере за 1912 г. на обложке помещено изображение русской балерины Тамары Карсавиной (автор Эй. Джи. Беллиол Сальмон, по оригиналу фотографии Хоппе).

Шрифтовое оформление объявлений в тот период отличалось избыточным количеством гарнитур, что должно было компенсировать отсутствие цвета в рекламе и служило одним из средств создания рекламного образа. Активно использовались разнообразные приемы шрифтового выделения – прямая и наклонная постановка символов, курсив, светлое и жирное начертание, изменение регистра в заголовках, комбинирование контрастных и малоконтрастных шрифтов. Применялись средства типографики, такие как: разная выключка для элементов рекламного текста; орнаментальные рамки и линейки; «выворотка»; маркированные и нумерованные списки; набор неполными строками.

В исследуемых образцах иллюстративные материалы содержат более половины рекламных модулей, при этом их объем от 20 до 90 % всей площади объявления. Основные типы иллюстраций – чертеж, линеарный рисунок, полутоновый рисунок, фотография [2, 5, 6]. По содержанию они представляют собой изображение товара (на белом фоне, в интерьере, в процессе использования), изображение модели в связи с рекламируемым объектом, сюжетные иллюстрации, карикатуры, отдельные символы, товарные знаки компаний, индексные изображения. По жанровой принадлежности это были реалистичные, схематичные, гиперболизированные, метафорические изображения. В эмоциональном плане изображения чаще всего нейтральные, в других случаях, мягко передающие положительные эмоции персонажей, или откровенно юмористические. В британском журнале качество воспроизведения иллюстраций намного выше, печатные элементы оттиснуты более четко, что связано с возможностями полиграфического оборудования и качеством запечатываемой поверхности (бумаги). Современник отмечали что иллюстрации в журнале сопоставимы с иллюстрациями американских журналов подобного уровня. В обоих журналах работали в качестве иллюстраторов значительные художники, а также публиковались репродукции работ известных авторов.

Отмечая композиционные приемы и средства в оформлении рекламы, следует констатировать более смелые решения в британском журнале. Значительное увеличение масштабов изображений объектов рекламы, их выдвижение на передний план, выход за рамки модуля, использование

диагоналей, создающих динамику, уверенное кадрирование фотоизображений, использование разнообразных текстур.

Таким образом, мы можем подчеркнуть сходство изученных образцов по основным средствам и приемам визуально-графического оформления рекламы в периодике в начале XX в. Необходимо выделить отдельные стилистические и технические преимущества в западноевропейском аналоге. Российский рекламный дизайн в этот период развивался в русле западноевропейской проектной деятельности, но иногда проявлялись специфические особенности развития данной отрасли.

Список литературы

1. Cowles Virginia The Astors: The Story of a Transatlantic Family. – London : Weidenfeld and Nicolson, 1979. – 256 p.
2. The Pall Mall Magazine. – Vol. XLIX. –January 1912. – № 225.
3. Киселев, А. П. История оформления русской газеты (1702–1917 гг.) : учеб. пособие / А. П. Киселев. – Москва : МГУ, 1990. – 192 с.
4. Наркевич, А. Ю. Нива [Электронный ресурс] / А. Ю. Наркевич // Краткая литературная энциклопедия. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1962–1978. Т. 1–9. – Режим доступа: http://feb-web.ru/feb/kle/Kle-abc/ke5/ke5-2543.htm. Загл. с экрана.
5. Нива. Иллюстрированный журнал литературы, политики и современной жизни. – 1912. – № 1–4.
6. Пушкарская, Е. Ю. Значение иллюстрации на страницах журнала «Нива» / Е. Ю. Пушкарская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – № 3. – С. 132–134.

УДК 75.03

И. Н. Морозова

А. А. ДЕЙНЕКА О ЗНАЧЕНИИ МОНУМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СМЫСЛА (СОВРЕМЕННЫЕ КОНТЕКСТЫ)

Творчество А.А. Дейнеки, известного монументалиста, графика, мозаичиста, скульптора (перечень далеко не полный) не раз становилось предметом достаточно подробного исследования в отечественном искусствознании [см. избранную библиографию: 1, с. 96; 2; 3]. Существует и непосредственно уральское, челябинское измерение его жизни в искусстве. Дейнека является автором декоративных росписей Челябинского театра оперы и балета [см. отзыв об этой работе самого автора: 5, с. 98–99].

В то же время А. Дейнека является автором письменных произведений искусствоведческого плана, о различных художественных феноменах, и в первую очередь, монументального искусства [5]. Полагаем, что идеи и

суждения, высказанные им в отношении последнего, в частности, понимание монумента, в целом, о целях и задачах искусства, позволяют, в современной интерпретации искусства советского периода выйти за пределы схемы социалистического реализма (приняв во внимание смысложизненные проблемы, цели и задачи современной российской культуры).

В обосновании реализуемого им творческого метода, для А. Дейнеки было важно присутствие необходимости идеи творческого синтеза, художественно-эстетической целостности, затрагивающей как художника-творца, так и субъекта, воспринимающего искусство (собственно говоря, не отделенного, как и первый, от непосредственно-жизненной бытийности последнего). Как пишет В. П. Сысоев, посвятивший изучению творческого наследия Дейнека не одно десятилетие, «…пронизывавшая учение Фаворского идея универсализма, гибкого использования единых методологических принципов в различных материалах и техниках», была близка его ученику (имеется в виду А. Дейнека) [1, с. 13].

В формировании художественного образа приоритетное значение принадлежит, как это формулировал А. А. Дейнека, глубокому знанию и пониманию того, чем живет его родина [5, с. 49]. Художественное произведение, писал Дейнека, «…имеет свойство показать явление глубже, цельней, внутренне убедительней, чем это может сделать голый жизненный принцип» [Там же, с. 12]. В мечтах о будущем времени для него общественный быт и материальная культура должны были озариться светом искусства [Там же, с. 14]. Художник должен исходить «…не только из утилитарно-практического назначения бытовой вещи, но и из того социального смысла, который общество вкладывает в окружающие нас предметы» [Там же, с. 15].

Движение на пути к художественно-эстетической целостности, эстетизации среды возможно на основе творческого сотрудничества архитекторов, живописцев и скульпторов [Там же, с. 165]. «Должны быть использованы крупные плоскости стен в рабочих поселках, брандмауэры и т. д. Клубы, библиотеки, спортивные залы нуждаются в изображениях, которые на длительное время зафиксировали бы наши хозяйственные и культурные достижения» [Там же].

Искусствоведческие аспекты различных видов художественного творчества рассматриваются художником в кратких заметках, статьях о рисунке и композиции [Там же, с. 174, 197], монументальном искусстве

[Там же, с. 179, 188, 229, 243, 258]. Монументальное искусство имеет прямую отнесенность к известному сооружению [Там же, с. 179]. «Мы будем правы, – писал А. А. Дейнека, – если монументы будем рассматривать как явление ансамбля, то есть органического слияния архитектуры, скульптуры, живописи….Композиционный ритм, образная цельность, стилевое единство, формы произведения, средства выражения, сюжет изображения – все эти частные признаки монументального произведения вытекают из единства идей, породивших его как монумент» [Там же]. Художник подчеркивает, что монументальное произведение является, в этом смысле, «…порождением самого общества, связанного единством социальных интересов» [Там же]. Один из основных акцентов в размышлениях А. Дейнека связан с признанием им высокой роли декоративно-прикладного искусства в эстетическом воспитании народа [Там же, с. 219–228]. Станковое и прикладное искусство эстетически «…организуют человека, формируют его отношение к себе и к обществу, несут в себе большие политические цели» [Там же, с. 225].

Дейнека высказывается и об исторически связанных с классической, религиозной традициями видовыми проявлениями монументального искусства, таких как мозаика, фреска, витраж (высоко оценивая, например, возможности двухмерной, плоскостной обработки архитектурного сооружения [см.: Там же, с. 180–182, 184, 188–195]. «…античный реализм, византийский символизм, средневековье, разные по стилю, сохраняли в силу задач своего времени большую форму как первостепеннейшее композиционное качество» [Там же, с. 194]. В то же время не идет речь о механическом повторении и копировании в современном искусстве приемов прошлого.

В целом, замечает А. Дейнека, искусство принадлежит своему времени, если оно является искусством ансамбля, несущим основы стиля [Там же, с. 196]. Большое искусство рождается от большого человеческого чувства (в равной мере, как радости, так и гнева) [Там же, с. 277]. «Никчемна роль искусства, которое не смотрят, как роль книги, которую не читают (Дейнека приводит в качестве крайней позиции в данном случае примеры, доказывающие почитание глубинных смыслов искусства, связанные с религиозными традициями) [см. также: 4]. Одна из страшных катастроф человека – это общественная ненужность» [5, с. 276]. В этом смысле, пишет А. А. Дейнека, трагедия абстрактного искусства в том, что «…оно вытеснено за рамки человеческой потребности» [Там же].

В современной художественно-образовательной практике вновь происходит обращение к важнейшей цели развития общества – гармоничного воспитания, образования человека [6]. Новые реалии социально-культурной жизни делают актуальным более высокого уровня воспитания и образования. Процессы и механизмы идеалообразования, в данном контексте, приобретают культуро-сберегающий, культурно-охранительный статус.

Сам человек, его духовно-нравственное содержание – вот ключевой элемент процесса общественных перемен. Единственный и самый надежный механизм, основание для существования общества, культуры, – это обостренное духовное, метафизическое чувство совести, отзывчивости в человеке. Как его развить? Два пути – страха, репрессий и любви. Любовь к человеку, плодотворной, продуктивной жизни, творчеству, созерцанию, – во имя, во благо других людей.

Итак, современный человек, находящийся в поиске, процессе духовно-нравственного раздумья, размышления, остается свободным, не подчиненным, творческим субъектом, свершителем, агентом всего происходящего, имеет будущее, имеет надежду, любит, чувствует, сострадает, при этом не забывая некие вечные и глубоко родные, коренные ценности его Отчизны [7].

Литература

1. Сысоев, В.П. Александр Дейнека (1989–1969). М.: АРТ-РОДНИК, 2010. – 98с.
2. Панова, Н. Г. Художественно-композиционные особенности творчества А.А. Дейнеки в контексте развития советского искусства 1920–1930-х гг. : дисс. ... канд. искусствоведения : 17.00.04. – Москва, 2004. – 205 с.
3. Равинская, В. Б. Концепция нового романтизма в отечественной монументальной живописи тридцатых-пятидесятых годов: На примере творчества А. А. Дейнеки: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.04. – Москва, 2002. – 227 с.
4. Сулимов С.И., Черниговских И.В., Трегубова Д.Д. Халифат: анахронизм или потребность современности?//Ислам в современном мире. –2016. – т.12. –№ 4. –с.115–128.
5. Дейнека, А. Жизнь, искусство, время. Литературно-художественное наследие. Ленинград: Художник РСФСР, 1974. –315с.
6. Каминская Е.А. Нравственное воспитание средствами искусства// Духовно-нравственная культура России: православное наследие материалы Всероссийской научно-практической конференции VII Славянский научный собор «Урал. Православие. Культура». 2009. – с . 344–345.
7. Каминская Е.А. Формирование национальной идеи: от прошлого к настоящему//Фундаментальные исследования. –2008. –№ 4. – [Электронный ресурс].– Режим доступа. –http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2869.

УДК 004.9

М. И. Неклюдов

ИНТЕГРАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ДИЗАЙН-ОБЪЕКТОВ

Выбрав архитектурный объект и выяснив все его геометрические параметры, мы можем приступить к практической части проектирования, определив все детали архитектурного объема необходимо выбрать способ программного проектирования.

Рассмотрим вариант технической стороны проектирования с использованием программы CorelDraw и интеграцией ее с программой 3dsMax 2014.

План дизайнерского объекта, следует строить с помощью программы CorelDraw в наилучшем варианте построения с использованием масштаба 1:1, правильным построением можно считать вариант с замкнутыми линиями, с обозначением дверного проема путем вырезания из толщины стен.

Возьмем в качестве примера комнату с эркером круглой формы, построим прямоугольник с заданными параметрами 4 000 мм на 6 000 мм и окружность с внутренним диаметром эркера 2500 мм, скопируем прямоугольник и окружность с толщиной внешнего периметра стен контактирующего с «улицей» 640 мм, толщиной внутренних стен 180 мм. Объединим внешний прямоугольник и внешнюю окружность, за тем внутренний прямоугольник и внутреннюю окружность, следующим действием должно быть исключение внутреннего объединения прямоугольника и окружности из внешнего объединения прямоугольника и окружности. Создать прямоугольник с параметрами дверного проема 1000 мм, выделить этот прямоугольник и исключить из абриса стен его площадь. Выделить абрис стен, выбрать файл, экспорт, в появившемся окне назначить имя файла, тип файла AI-Adobe Illustrator (*.ai), поставить галочку напротив «только выбранные», после нажатия на кнопку «ок», появится новое окно. В новом окне «Экспорт Adobe Illustrator», выбрать «совместимость», в диапазоне от Adobe Illustrator 8 до Adobe Illustrator CS, установить точки напротив «выбранное» и «кривые», в заключение назначить на кнопку «ок», файл сохранится в указанном месте. Оставим не выключенной программу CorelDraw, на случай непредвиденных ситуаций. Запустим программу 3dsMax 2014, в главной строке меню выбрать Customize, Unit setap, метрическую систему, миллиметры, затем нажать на кнопку Sistem unit setap и также выбрать миллиметры. Нажав на кнопку файл с изображением двух змей, в

открывшемся окне выбрать строку import в следующем окне также выбрать import и найти сохраненный файл в Adobe Illustrator, нажав на кнопку «ок» линия абриса комнаты появится в окнах программы 3dsMax 2014. Необходимо проверить масштаб импортированной линии для этого на Command Panel, нажать на кнопку «Measure» в окне выбранной панели мы увидим параметры комнаты в виртуальном масштабе. Линию абриса комнаты перевести в Convert to Editable Spline, в разделе interpolation нужно увеличить число счетчика Steps до оптимального уровня для улучшения качества линии. В строке главного меню необходимо выбрать Modifiers, затем строки «Mesh Editing» и «Extrude». В случае разрыва линии объем комнаты не будет полным для того чтобы восстановить его нужно вернуться на уровень Spline, Vertex, выделить все вершины затем поставить галочку напротив Automatic Welding и в счетчике Weld поставить необходимое число, соответствующее масштабу. Если проблема устранена, то в параметрах Amount следует установить высоту комнаты, количество сегментов 4, это число, соответствующее высоте подоконника, высоте дверного проема, высоте оконной перемычки. Перевести объем в Convert to Editable Poli, Poligon, выбрать полигоны на горизонтальном уровне, а затем удалить их, перейти в Border, выделить границы внутреннего периметра и нажать на кнопку «Cap», выделить границу внешнего периметра верхней части комнаты и нажать на кнопку «Shift» и, удерживая ее, потянуть границу вверх на расстояние, соответствующее высоте перекрытия комнаты дальше нажать на кнопку «Cap».

Следующим этапом необходимо выделить границу внешнего периметра нижней части комнаты и нажать на кнопку «Shift» и удерживая ее потянуть границу вниз на расстояние, соответствующее высоте перекрытия (пола) комнаты, дальше нажать на кнопку «Cap». В получившемся объеме комнате нужно вычесть массу проема окна в эркере с помощью инструмента «Boolean», который находится во вкладке Compound Objects, которую можно открыть, нажав на стрелочку или вкладку, находящуюся напротив Standart Primitives. Внутри окна инструмента Boolean мы можем выбрать в разделе Operation исключение Substraction A-B, если выделен элемент, из которого нужно вычесть другой элемент, при варианте, когда выделен элемент которым нужно убрать часть объема мы можем выбрать Substraction B-A. Таким образом, мы получим объем комнаты в полном соответствии с исходными геометрическими параметрами и масштабом объ-

екта 1:1. Данный вариант построения объема комнаты очень удобен и относительно быстр, при этом подходит для построения любых самых сложных архитектурных объектов, его можно назвать наиболее эффективным.

УДК 747.012

Ж. Ю. Чернева

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ СРЕДОВЫХ ОБЪЕКТОВ

Проектирование среды обитания для человека достаточно сложная задача. Дизайн архитектурной среды прошел несколько стадий развития от декоративно-прикладного оформления художественных изделий быта или архитектурных элементов, до сложного функционально-эстетического моделирования объекта дизайна. Сегодня объекты средового дизайна – этоединство функции, эстетики, эргономики и новейших технологий. Дизайнер при разработке проекта среды, должен учитывать не только необходимые компоненты наполнения этой среды, такие как само пространство, оборудование, реализуемые процессы и многое другое, но и эмоциональноесостояние которое вызывает у человека проектируемая среда.

Современный человек переполненный информацией, с выраженным клиповым мышлением, окруженный агрессивной архитектурной и визуальной средой не в состоянии найти для себя комфортную среду обитания. Термин «клиповое мышление» появился еще в 1990-е гг., и означает особенность человека воспринимать мир через короткие яркие образы теленовостей или видеоклипов. Человек с клиповым мышлением воспринимает мир не целостно, а как последовательность почти не связанных между собой событий, и современное телевидение, фильмы, среда обитания, переполненная информацией, создает нового «клипового» потребителя. Пресса наполняется короткими текстами, телевидение преподносит не связанные между собой новости, перенасыщение агрессивной рекламной продукцией, и в результате человек, не осмыслив одну тему, переходит к потреблению другой. Человек привыкает к постоянной смене сообщений, событий, образов и глаз постоянно требует новых впечатлений. Усиливается желание искать цепляющие заголовки и вирусные ролики, слушать новую музыку, постоянно перескакивать с одного визуального образа на другой. И агрессивная, однообразная гомогенная архитектурная среда обитания только усиливает данную проблему.

Задача современного проектировщика создать такую атмосферу среды, которая способствовала бы современному человеку не просто выполнять производственные и бытовые процессы, но и помогала бы чувствовать себя комфортно в проектируемой среде. Атмосфера среды складывается из различных факторов, таких как, пространственные характеристики, комфорт, эстетические и эмоциональные факторы. Иными словами, в произведении средового творчества зритель получает следующую фундаментальную информацию: сведения о пространстве среды, данные о назначении среды, приемы и формы оборудования среды, эмоционально-образные характеристики среды, связь с миром природы [2, с. 12].

Создание гармоничной среды где соединяются сложные технологические процессы и эмоционально комфортные и эстетические компоненты – главная задача современного дизайнера-проектировщика. Формирование новых методик для решения проектных задач необходимое условие современного дизайн-проектирования. Меняются не только способы восприятия средовых объектов, меняется и сама среда. Например, современные предприятия питания – это не просто ресторан или кафе, где можно просто поесть, это несколько иной формат среды. Очень актуальным становится формат «антикафе», где в первую очередь человеку предоставляется возможность пообщаться, а основная функция кафе уходит на второй план. Очень часто, в современных кафе проводятся обучающие мастер-классы, и это тоже изменяет основную функцию кафе на обучающую. Актуальным в современном мире становится и соединение в едином пространстве множества различных функциональных задач. Все это несомненно связано не только с нехваткой времени, но и с «клиповым» мышлением современного человека. Поэтому появление всевозможных многофункциональных комплексов где соединяются в едином пространстве магазины, кафе, кинотеатры, детские развлекательные комплексы и многое другое, облегчает жизнь современного человека, создавая для него комфортную, гармоничную среду. Задача дизайнера-проектировщика включится в существующую среду таким образом, чтобы дизайнерское решение с одной стороны, не нарушило общего концептуального решения пространства, с другой стороны не выглядело бы скучным и унылым.

Еще одной острой проблемой, стоящей перед современным дизайнером-проектировщиком, является слишком рационалистическая, гомогенная среда современных городов, которая становится дискомфортной

для жителей. Несомненно, современным профессиональным сообществом предпринимаются попытки создания целых программ по гармонизации существующей среды. Прорабатываются идеи создания «городского интерьера» – как целостного архитектурно освоенного городского пространства. Во многих городах предпринимаются попытки формирования единой концепции в разработке малых архитектурных форм для городского пространства, таких как: остановочные комплексы, киоски, элементы городского озеленения и другие объекты городской среды. Разрабатываются элементы благоустройства и навигации в городской среде. И здесь с учетом нового научного направления, «визуальной экологии», очень важно сохранить пластические нити того окружения для которого проектируются дизайнерские объекты. Для создания композиционных центров городской среды современные дизайнеры и художники используют новые пластические формы элементов благоустройства.

Современные элементы благоустройства городской среды имеют более глубокие корни, чем может показаться на первый взгляд. Материалы и технологии, обеспечивающие функцию объектов, всегда влияли на формирование элементов наряду со стилями, господствующими в искусстве отдельных периодов [1, с. 7]. Например, японский архитектор Су Фудзимо так говорит о работе своей студии – «Мы пытаемся прийти к пониманию новых вещей. Меня всегда интересовало сочетание простоты и сложного» [1, с. 55]. Его «Дом первобытного будущего» – это скульптура-инсталяция, из деревянного бруса, которая при всей своей простоте может быть и сложным игровым пространством, и площадкой для созерцания что предполагает смену функций. Или динамичные, пространственные скульптуры Хорсе Отейса, испанского скульптора, вырезанные из плоскости листа, меняющие окружающее пространство. Многие дизайнеры и скульпторы, такие как: американский скульптор Тони Смит, британский скульптор Энтони Каро, американский художник Дэвид Смид, наши современники Александр Ермолаев, Андрей Красулин гармонизировали пространство города при помощи формы, цвета, включения в объекты традиционных и необычных материалов.

Учитывая новые условия проектирования среды, особенности современного потребителя, следует сформулировать новые требования к дизайн-проектированию среды:

- проектирование эмоциональной среды;

- социально-экологические требования, предъявляемые к средовым объектам;
- создание эффективного функционального пространства среды;
- организацию средовой деятельности;
- тенденции развития дизайна средовых объектов.

Задача высшей школы – создать необходимые условия, для развития у студентов тех необходимых профессиональных навыков, предъявляемых к проектированию среды. Умение концептуально формулировать свои идеи в проектное решение, создаст необходимые условия, для реализации проектных идей в оптимальную среду обитания человека.

Литература

1. Соколова, М. А. Элементы благоустройства и навигации в городской среде: учеб. пособие / М. А. Соколова, М.А. Силкина. – М.: Архитектура-С, 2016. – 176 с.
2. Шимко, В. Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Специфика средового творчества (предпосылки, методика, технологии): учеб. пособие для вузов / Кудряшев Н. К., Никитина Е. В. и др., под ред. В. Т. Шимко. – М.: Архитектура-С, 2016. – 240 с. : ил.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

УДК 784

Л. Г. Боровик

ОХРАНА ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА НА ОСНОВЕ ТРУДА Г. Н. ПУСТЫННИКОВОЙ

Успешное обучение пению подразумевает, прежде всего, его сохранение для практического использования. Практически мало кто знает природу певческого голоса, механизмы его владения, его физиологические возможности. Нарушения в работе гортани, незнания механизмов голосообразования могут привести к утомлению голоса, а иногда и к заболеваниям голосового аппарата, что снижает профессиональные возможности певца, а иногда создаёт угрозу профессиональной непригодности. Для того чтобы быть хорошим певцом, необходимо быть не только хорошо технически подготовленным, но и быть здоровым человеком. Зачастую главной причиной заболевания голосового аппарата фониатры видят в неправильном подходе использования верхних нот и непосильный репертуар. В результате голос теряет свежесть, гибкость, блеск. Нарушения функции голосоведения не всегда могут быть обусловлены только болезненными процессами в гортани, зачастую – это нарушением певцом голосового режима. Если певец поёт в неестественном для него диапазоне или поёт много, не соблюдая голосовой режим, то он рискует потерять певческий голос.

Опыт работы Галины Нестеровны Пустынниковой[1] показал, что проведение фонопедических занятий не только восстанавливает голоса, но и расширяет их диапазон. Голос становился выносливым, более звучным; не устаёт, может вести многочасовые нагрузки. Основная цель фонопедических упражнений − восстановление функциональной взаимосвязи между дыханием, артикуляцией и голосообразованием. Дифференциация носового и ротового дыхания, получение громкого, звонкого, «полётного» голоса и закрепление его в самостоятельной речи обучающегося.

[1] Галина Нестеровна Пустынникова окончила дефектологический факультет МГПИ им. Ленина в 1977 г. по специальности логопедия.

Все педагоги сходятся во мнении, что правильно употреблённое дыхание в пении становится другом, неправильно − врагом. Знаменитый итальянский педагог пения Ф. Ламперти отмечал, что певец должен расходовать только такое количество воздуха, которое необходимо для производства звука и не больше. Успех достигается только постоянными упражнениями для голоса. Основной секрет пения заключается в умении петь с небольшой затратой дыхания, в этом весь секрет правильной постановки звука. Пустынникова приводит слова Ф. Ламперти из его труда «Мои выводы о вдохе суть плод долголетней практики» где он описал, как три способа дыхания могут быть соединены попарно. Начиная с грудобрюшного, можно перейти к боковому, начиная с бокового − к ключичному. Чтобы сделать глубокий вздох, надо поочередно пройти через все три этапа дыхания. Это смешение способов набирания воздуха будет в прямой зависимости от величины музыкальной фразы, которую надо спеть в одно дыхание. Если фраза маленькая, состоящая из 3–4 нот, то нет надобности набирать массу воздуха, проходя все три типа, когда довольно и одного брюшного; если музыкальная фраза больше, то можно набрать воздух с помощью двух типов дыхания − брюшного и бокового; если же фраза очень большая − всеми тремя способами [1, с. 145]. Важное значение для правильного голосообразования имеют голосовые складки. Пустынникова отмечает, что они могут смыкаться очень плотно, и тогда звук получается только при помощи очень сильной воздушной струи, при этом он будет резким и неприятным. Голосовые складки могут сомкнуться после уже начавшегося выдоха, при этом часть воздуха выходит по подаче звука, и он становится сиплым (слышится призвук, напоминающий «Х». Если голосовые складки смыкаются одновременно с начавшимся выдохом, звук будет полным и красивым. Она также отмечает наблюдения доктора Барта, который нашёл, что у хороших певцов гортань при пении всё время меняет место. При вдохе гортань опускается, при задержке дыхания − гортань задерживается в нижнем положении, при выдохе гортань поднимается. Эти движения происходят автоматически, в зависимости от работы всего дыхательного аппарата. По мнению доктора Барта, положение гортани зависит от понижения диафрагмы, т. е. чем выше звук, тем ниже должна стоять диафрагма, тем сильнее должно быть её напряжение, тем больше тогда объём грудной клетки и количество поглощаемого воздуха. Следовательно, только правильное нижнерёберное дыхание даёт правильное положе-

ние гортани при пении. Так же и полное смыкание голосовых складок зависит от правильной работы диафрагмы. Если певец опустит диафрагму до начала звука, голосовые складки сомкнутся не полностью и воздух будет выходить помимо звука. При спазматическом сжатии диафрагмы голосовые складки сомкнутся автоматически. Если гортань будет стоять хотя бы немного ниже, чем требуется для данного звука, то она будет лишена свободного движения и в голосе не будет гибкости. Если же гортань будет опускаться искусственно, то очень легко перейти границу. Чувство меры в количестве вдыхаемого воздуха или в глубине вдоха приобретается на фонопедических занятиях.

Первое, что должен освоить певец − это быстрый, свободный, бесшумный вдох. Вдохнув, он должен задержать воздух до начала звука, чтобы достигнуть полного смыкания голосовых складок и не тратить помимо звука ни малейшего количества воздуха.

В обыденной жизни при выдохе лёгкие сжимаются сравнительно быстро, при пении же это сжатие должно происходить как можно медленнее, так как чем медленнее выдох, тем лучше певец владеет голосом. Достигнуть этого можно, заставляя диафрагму подниматься как можно медленнее. Исходя из этого, нужно прежде всего тренировать диафрагму. Если тренировки проходят успешно, то во время пения грудная клетка будет оставаться в спокойном расширенном состоянии, причем со стороны грудной кости будет ощущаться давление изнутри. Это важно как в акустическом, так и в гигиеническом отношениях [1, с. 153–154].

Г.Н. Пустынникова выделяет два этапа фонопедической работы:

I. Подготовительный:

а) разъяснительная беседа (в которой фонопед объясняет основные принципы голосообразования, а также то, каким образом предлагаемые им упражнения помогут восстановить утраченную голосовую функцию);

б) дыхательная гимнастика: 1) упражнения для достижения физиологически правильного дыхания, 2) упражнения для развития и укрепления мышц, участвующих в акте дыхания.

в) артикуляционная гимнастика.

II. Основной этап:

а) развитие высоты голоса;

б) развитие силы и длительности звучания голоса;

в) развитие тембра голоса;

г) развитие мелодико-интонационной стороны речи;

д) постановка певческого голоса.

Задача фонопедических занятий в том, чтобы разрушить неверные условно-рефлекторные связи и создать новые физиологически правильные навыки. Осуществляется это воспитанием координированной работы дыхания, голосоведения и артикуляции (мышечное оформление звуков речи). Процесс тренировки осуществляется комплексно. Следует тренировать все группы мышц артикуляционного и голосового аппаратов. Правильная настройка отдельных звеньев речевого аппарата помогает чёткому функционированию других звеньев. Любое упражнение, предложенное обучающемуся, должно подчиняться единым исходным принципам, каковыми являются опора дыхания и чёткая, правильная артикуляция звуков речи.

Г.Н. Пустынникова приводит упражнения для улучшения качеств голоса и его оздоровления, выделяя следующие разделы:

1. Подготовительные упражнения дыхательной гимнастики;

2. Упражнения для достижения физиологически правильного фонационного дыхания;

3. Упражнения для преодоления нарушений звукопроизношения;

4. Упражнения для развития и крепления мышц, участвующих в акте дыхания;

5. Упражнения для полной вентиляции легких;

6. Упражнения для развития и укрепления мышц, участвующих в акте дыхания;

7. Упражнения для полной вентиляции легких;

8. Упражнения для увеличения эластичности мышц грудной клетки;

9. Упражнения для лиц, страдающих легочными и сердечными заболеваниями;

10. Техника речи. Артикуляционная гимнастика;

11. Упражнения для мышц шеи и наружных мышц гортани;

12. Упражнения для губ;

13. Упражнения для языка;

14. Упражнения для мягкого нёба;

15. Упражнения для постановки голоса;

16. Упражнения для активизации мышц гортани;

17. Упражнения с заднеязычными согласными в сочетании с переднеязычными и губно-губными;

18. Упражнения с глухими согласными
19. Развитие силы голоса;
20. Развитие высоты голоса;
21. Развитие тембра голоса;
22. Развитие диапазона голоса.
23. Упражнения для преодоления нарушений звукопроизношения.

Подводя итоги, можно отметить, что для совершенствования и сохранения певческого голоса фонопедическая поддержка улучшит качество голоса и поможет педагогу вокала лучше с ориентироваться на правильное воспитание и охрану голоса певца.

Литература

1. Пустынникова, Г. Н. Восстановление речевого и певческого голоса у служителей церкви. – Москва : ПолиграфАтельеПлюс, 2005. – 205с.

УДК 784

С. Н. Булгакова

ЭПОХА ПОЛИСТИЛИСТИКИ В ДУХОВНЫХ ЖАНРАХ МУЗЫКИ XX ВЕКА

Многие композиторы второй половины XX в., опираясь на традиции прошлого, воплощают в духовных жанрах музыки свою мировоззренческую концепцию настоящего, создают новую теоцентрическую картину мира. К ней обращаются крупнейшие музыканты столетия: А. Шёнберг, П. Берг, К. Пендерецкий, А. Г. Шнитке, С.А.Губайдулина и др. В данной статье черты полистилистического преломления духовных жанров рассматриваются на примере «Реквиема» Э. Денисова и «Мессы» Л. Бернстайна. Оставаясь сущностным ядром музыкальной культуры, жанры мессы и реквиема прошли через кардинальную трансформацию в своем социокультурном назначении и в художественно-стилистических формах XX в. Музыковед В. Н. Холопова отмечает: «В XX веке образовались новые формы взаимодействия и срастания искусств. Произошло также взаимоперекрещивание музыки и теологии, музыки и философии, то есть соответствующих духовных областей вообще» [3, с. 278].

Многостилевая природа музыки XX в. позволяет назвать ее *эпохой полистилистики*. Под этим определением подразумевается намеренное соединение в одном произведении различных стилистических явлений, на-

правлений в искусстве; стилистическая разнородность, возникающая в результате применения ряда технических приемов.

Прослеживая эволюцию формы мессы и реквиема XX столетия в аспекте ее полистилистики, отметим, что на ведущие позиции в музыкальной драматургии хоровой мессы, а также реквиема выводится оркестр, значительные изменения коснулись и хоровой фактуры мессы. Они связаны с ее «инструментализацией», широким развитием речитативности и иных параметров. Хоровое звучание и инструментальный пласт новой мессы развиваются параллельно, на основе взаимодополняемости в сложной полифонической фактуре. Вокальный компонент стал полноправным «действующим лицом» *полимелодической* линии, подчиняясь принципу, отличному от классического соподчинения голоса и сопровождения. Отсюда путь к трактовке голоса как краски, к сонорным (тембровым) способам его использования.

Изменилось и отношение к текстам католической мессы. Композиторы используют не канонические латинские тексты, а их перевод на национальные языки; сочетание латинских текстов с поэтическими; использование одновременно нескольких языков. Тексты из разных источников объединены общей идеей сочинения. Ярким примером тому является музыка ***Эдисона Денисова*** (1929–1996), творческая индивидуальность которого раскрылась в русле авангардного искусства 60–80-х гг. Вершинным произведением Денисова является «***Реквием»*** (1980), получивший признание во всем мире, как одно из лучших авангардных сочинений советской музыки!

Поэтической основой композиции является небольшой цикл из пяти стихотворений немецкого поэта Франциско Танцера под названием «Реквием». Оригинал стихотворений Танцера написан на трех языках – английском, немецком и французском, которые соединяются в одной фразе. Объединение нескольких языков – характерная черта творческого стиля поэта. Звучание иностранного языка для Э. Денисова это своеобразный компонент музыки, проявление ее тесной связи с остальным миром. К тексту Танцера композитор добавил еще один язык – латинский, на котором возвышенно звучат канонические фразы реквиема: «Requiem aeternam», «Lux aeterna»; также 33 и 25 псалом, «Нагорная проповедь» из Евангелия по Иоанну (8; 12). С позиции полистилистики, соединение нескольких языков в одном сочинении образуют полиязычность.

Реквием Денисова не является литургическим жанром в каноническом смысле слова. Особенность сочинения состоит в том, что это Реквием без заупокойного содержания. Основная идея Реквиема – взгляд художника на жизнь человека от рождения до смерти. Автор рассматривает этапы жизни человека как цепь вариаций. Название каждой части выражает ее основную мысль: I. “Anflug des Lachelons” (Прилёт улыбки), II. ”Fundamental variation”(Основная вариация), III. “Danse permanente” (Непрерывный танец), IV. “Automatic variation” (Автоматическая вариация), V. “La croix” (Крест).

Пятая часть своеобразный эксперимент внутри свободной и гибкой формы. Второй раздел пятой части – это собственно Реквием, три его литургических хора следуют друг за другом, образуя своего рода цикл в цикле. Полистилистика формы реквиема обусловлена авторской концепцией. Как отмечает сам композитор: «Условно строение финала можно назвать формой духовной кантаты, состоящей из нескольких частей, каждая со своим характером, тематическим материалом, определенной направленностью образного развития» [1, с. 195].

Таким образом, для творчества Эдисона Денисова характерен универсализм музыкального языка, полистилистка формы, полистилистика жанра, полиязычность, оперирование практически всеми техниками, известными и широко практикуемыми в современной музыке.

Многие композиторы второй половины XX в. стремились преодолеть разрыв между академической и развлекательной музыкой и работали как в том, так и в другом направлениях. Одним из них был американский композитор, пианист, яркий, самобытный дирижер, выдающийся интерпретатор классической и современной музыки ***Леонард Бернстайн*** (1918–1990). Его самое необычное сочинение ***«Месса»*** (1971) находится на другом полюсе современности. Театрализованная «Уличная» Месса Л. Бернстайна не похожа ни на одно из сочинений в этом жанре, и занимает значительное место в музыкальной культуре США. Сочинение отражает период наивысшей конфронтации поколений: приверженцев устоявшихся религиозных идей и сторонников «новой веры» – хиппи.

Сам композитор назвал Мессу «театральной пьесой». Ее исполнительский состав грандиозен: два оркестра – симфонический и духовой, два органа – концертный и электрический «рок-орган». Вокальную группу участников образуют певцы-солисты, несколько хоров – хор мальчиков, смешанный хор, вокально-инструментальная рок-группа, эстрадный блю-

зовый ансамбль. В состав исполнителей входят также танцовщики. Необычен и эффект пространственного звучания в зрительном зале. Его создают четыре громкоговорителя, из которых транслируется запись на литургические тексты.

В исследовании Е. В. Кальченко жанр произведения определен как неоканон, в котором пять обязательных частей (Kyrie eleison, Gloria, Credo, Sanctus, Agnus Dei) чередуются со вставками – молитвами из католической мессы (Confiteor, De profundis, Pater noster), тропами, хоралами, инструментальной медитацией. Все вместе они образуют монументальную композицию, состоящую из 17 разделов (номеров) мессы [2, с. 156].

Полистилистика Мессы Бернстайна основана на столкновении разных музыкальных культур – церковной литургической, академической и современной молодежной культуры (джаз, рок и поп-культура). «Традиционное» в Мессе представлено в виде стилизованного композитором пуританского хорала, монодии, псалмодии, респонсория, молитвы, тропа.

Влияние американского джаза в Мессе ярко выражено с помощью молодежной стилистики Мессы (джаз, рок), в ее ритмике, мелодике и гармонии. Молодежная культура отражена жанрами мюзикла, джаза, светскими танцами, театральной пьесой; другими музыкальными жанрами, вплоть до уличных песенок, рок-н-ролла и поп-музыки. Приемы современного композиторского письма представлены в жанровых и оркестровых интерлюдиях и некоторых хоровых номерах связанных с танцевальными ритмами. Сочинение, синтезирующее в себе несколько жанровых принципов в единую структуру музыкального произведения, исследователь Г. Дауноравичене определяет как *полижанр* [2, с. 102].

Таким образом, синтез полистилистики формы в «Реквиеме» Э.Денисова, а также смешение разных музыкальных культур, академической и популярной музыки в театральной «Мессе» Л. Бернстайна, привел к полижанровости, полифункциональности, полиязычности. Все это красноречиво свидетельствует о ярком, новаторском преломлении черт поставангардного искусства второй половины XX века в форме мессы и реквиема.

Впитав все стилистические отличия и новаторские методы нового столетия, месса и реквием остаются наиболее глубоким видом художественного высказывания современных композиторов, содержательной линией хорового творчества, позволяющей осмыслить глобальные и вечные проблемы бытия человека.

Литература
1. Денисов, Э. В. Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники / Э. В. Денисов. – Москва, 1986.
2. Кальченко, Е. В. Месса Леонарда Бернстайна / Е. Кальченко // Музыкальная академия № 2. – Москва: Композитор, 2015. – С. 156.
3. Холопов, Ю. Н., Ценова, В. С. Эдисон Денисов / Ю. Н. Холопов, В. С. Ценова. – Москва: Композитор, 1993. – 312 с.

УДК 378

Л. И. Ерёмин

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ХОРОВОГО КЛАССА ВУЗА

С первых дней открытия Челябинского государственного института культуры и кафедры хорового дирижирования при факультете КПР встал вопрос о создании хора – основного инструмента, на котором растится и воспитывается будущий руководитель коллектива.

Наличие 30(тридцати) бюджетных мест на дневном отделении и 25(двадцати пяти) на заочном количественно решало эту проблему, но качество подготовки абитуриентов было разноуровневым: от выпускников средних специальных учебных заведений (музыкальных, педагогических, культурно-просветительных училищ), инструменталистов (пианистов, скрипачей, вокалистов, теоретиков), учащихся ДМШ и ДШИ и, наконец, просто любителей хорового пения с минимальной музыкальной подготовкой.

Первым руководителем хорового класса стал Капланский М. Ю.(выпускник Уральской консерватории им. М. П. Мусоргского) – опытный хормейстер, педагог Челябинского музыкального училища, руководитель капеллы «Металлург». Он же был и первым куратором вновь набранного курса. В этом хоре, как всегда в последующем, преобладание женских голосов. Для полного укомплектования хора были приглашены иллюстраторами мужчины из хора оперного театра, благо, что кафедру в то время возглавил Юрий Петрович Борисов – главный хормейстер оперного театра, и этот вопрос был решен на первый период времени.

Наличие разноуровневой подготовки, а также возрастные категории студентов (от 16–17 до 30-летних) требовали от руководителя особого подхода к работе. Хоровые классы первых лет обучения(по крайней мере, на 4 года) не были обременены программой государственных экзаменов и коллективы могли планировать интересные проекты и активно участвовать в концертной деятельности вуза. В репертуаре хора группы 110ДХ преоб-

ладали хоровые миниатюры, переложения и обработки М. Ю. Капланского, произведения патриотического содержания в сопровождении и a'cappella. Через год М. Ю. Капланский был приглашен руководителем профессиональной хоровой капеллы «Марий-Эл». Его в то время больше привлекала исполнительская, а не педагогическая деятельность.

В 1969 году руководителем хора группы 210ДХ становится Ерёмина (Платонова) Н. Г. – выпускница УГК им. М.П. Мусоргского, приняв на себя должность куратора группы. Кроме того весь класс М. Ю. Капланского перешел в ее руки (Р. Гепп, Л. Фоминых, Т. Терещенко, Т. Сахарова, А. Вдовина и др.). Хор принимал участие в мероприятиях вуза и города. В 1970 г. коллектив принял участие в праздновании 100-летия В. И. Ленина. Был создан большой сводный хор из коллективов Дворцов, учебных заведений. Концерт проходил во вновь открытом Дворце спорта «Юность», хор в количестве 350 человек пел под управлением маэстро М. Ю. Капланского, были привлечены два дирижера дублера с флангов – Ю. И. Галкин (капелла ДК С. Орджоникидзе) и Ерёмина Н. Г. (хор ЧГИК).

В сентябре 1979 года был произведен очередной набор, и порог ВУЗа перешагнули 30 новых будущих дирижеров, став группой 110ДХ. Руководителем хора стал выпускник Ленинградской консерватории Алексей Михайлович Кутузов. Они с женой Хумаровой Еленой Рафаэльевной были направлены в наш вуз по распределению. Это были специалисты с прекрасной подготовкой, обладающие прекрасной техникой дирижирования, очень открытые в общении с коллегами и студентами. Алексей Михайлович поступил в ассистентуру-стажировку в УГК в класс профессора Рогожниковой Г. П. и с успехом окончил учебу. В 1972 г. они вернулись в свой родной город Ленинград.

В 1971 г. (по инициативе Н. Г. Ерёминой) двумя хоровыми коллективами была подготовлена премьера кантаты «Курские песни» Г. В. Свиридова в сопровождении сводного (объединенного) студенческого оркестра Челябинского музыкального училища и института культуры, руководимого блестящим педагогом-скрипачом Аркадием Залмановичем Рахмилевичем. Первый концерт состоялся в концертном зале музыкального училища – дирижировал А. М. Кутузов, второй – на сцене оперного театра – дирижер Н. Г. Ерёмина. Это было незабываемое событие.

С 1974 г. руководителем хорового класса становится В. В. Яременко, возглавив в то время и кафедру – выпускник Новосибирской консерватории

прошедший школу Владимира Николаевича Минина, преподававшего в то время в Новосибирске. В основе репертуара хора была классика (произведения эпохи возрождения) новосибирских авторов «Ах ты, зимушка-зима» А. Лондонова, патриотические (кантата «Зори Октября» А. Петрова и др.).

После Яременко В. В. руководство хором приняли на себя Н. Г. и Л. И. Ерёмины. В репертуаре хора того времени из значительных проектов были: «Произведения Уральских композиторов», «Авторский концерт Г. В. Свиридова к его 70-летию», оба концерта прошли в концертном зале филармонии.

В последующие годы кафедра (под руководством В. В. Яременко) отказалась от мужского состава, а на женский хор (около 80 человек) был приглашен Владимир Александрович Шереметьев – выпускник Московской консерватории, прекрасный теоретик и практик хорового дела. Год спустя в 1989 году хор возглавил Стрельцов В. Д.. В этом же году произошло разделение кафедры хорового дирижирования и создание кафедры «Музыкального образования» для подготовки учителей музыки для общеобразовательных школ. Вновь созданную кафедру возглавил В. В. Яременко. Заведующим кафедрой хорового дирижирования был приглашен В. Д. Стрельцов, который проработал до 1997 г.

Хор при В. Д. Стрельцове (1989–1997). В течение восьми лет под управлением В. Д. Стрельцова хором были исполнены: «Запечатленный ангел» Р. Щедрина, «Всенощное бдение» С. Рахманинова (фрагменты), духовные песнопения Г. Свиридова; совместно с Магнитогорской капеллой им. С.Г. Эйдинова п/у Ю. Иванова были исполнены в сопровождении оркестра «Гранская месса» Ф. Листа, «Иоанн Дамаскин» С. Танеева «Немецкий реквием» И. Брамса.

В связи с интенсивной концертной деятельностью хора, крупными проектами, времени на подготовку концертной программы выпускников было недостаточно. Кафедрой было принято решение при составлении госпрограммы одно произведение включать из программы руководителя хора (для смешанного состава), а второе разбирать самостоятельно (с женским хором). С сентября 1997 по 1998 г. В. Д. Стрельцов перешел на работу в Челябинский институт музыки, который сам же и открыл, будучи начальником управления культуры. С 1997 по июнь 1998 г. хором руководил Щипунов Виктор Васильевич, приехавший из Иркутска.

В сентябре 1998 г. руководителем стал Валерий Васильевич Михальченко – прекрасный музыкант, создатель и бессменный руководитель Ка-

мерного хора при филармонии был приглашен в Академию в сентябре 1998 г. Был принят студентами сразу. Его кредо – «никогда не выносить сырую программу на сцену». С 2000 г. хормейстером хора становится Ольга Петровна Селезнева. Этот тандем (союз) продолжался и в камерном хоре и в филармонии, художественным руководителем и главным дирижером которого она является в настоящее время.

При В. В. Михальченко хор поднялся на новую ступеньку. В программе: хоры из опер: «Половецкие пляски» из оперы «Князь Игорь» А. Бородина, «Сцена бури» из оперы Дж.Верди «Отелло», «Три русские песни» С. Рахманинова, «Ладога» Г. Свиридова и другие. Хор интенсивно готовился к поездке на конкурс (январь 2001 г.) «Рождество в России», в декабре был дан концерт в Органном зале на Алом поле. Ольга Петровна Селезнева открыла программу выступлением женского хора, далее последовала программа смешанного хора п/у В. В. Михальченко. Валерий Васильевич был недоволен выступлением смешанного хора и отменил поездку на конкурс, хотя все документы были оформлены и заявка на участие отправлена. Было решено отправить на конкурс женский хор п/у О. П. Селезневой . Выступление прошло успешно: хору был присвоен диплом II степени. Этот эпизод еще раз подчеркивал высочайшую требовательность Валерия Васильевича к программе, выносимой на концерт.

Михальченко В. В. проработал в Академии до декабря 2003, а в сентябре 2004 года кафедру и хор возглавил Ерёмин Леонид Иванович; дирижер-хормейстер – бессменная Ольга Петровна Селезнева. В первой программе (декабрь 2004 г.) было представлено творчество Виктора Калинникова, а далее в последующие годы: «К 100-летию Р. Шумана», «Памяти наших учителей» (этот концерт был посвящен Н. А. Голованову, вела программу его выпускница Л. И. Ерёмина), а далее «К юбилею Г. Свиридова», «К 145-летию С. Рахманинова». Отмечены программами юбилейные концерты Р. Щедрина и В. Калистратова, С. Танеева. И, наконец, 26 декабря 2017 г. в канун юбилея института и кафедры был дан концерт-презентация кафедры хорового дирижирования «Шедевры русской хоровой классики». В концерте приняли участие все преподаватели: Л. И. Ерёмин, Н. Г. Ерёмина, О. П. Селезнева, Е. А. Коробейникова, А. О. Павловских, Л. А. Николаева, Л. Н. Стрельцова. С февраля 2018 г. хор начинает подготовку концертной программы выпускников (их 9), а также к 50-летнему юбилею родного вуза.

УДК 78(091)

И. Н. Ерхова

МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО ЭПОХИ ПРОСВЕЩЕНИЯ И КЛАССИЦИЗМ

Определяя хронологические границы эпохи Просвещения, исследователи избирают в качестве ориентиров два ключевых события европейской истории: «Славную революцию» в Англии (1688) и Великую буржуазную революцию 1789–1890 гг. во Франции. Таким образом, Просвещение является доминирующим идейным течением на протяжении целого века. Носителем новой идеологии была молодая буржуазия, постепенно оттеснившая на исторической арене дворянскую аристократию и духовенство – господствующие сословия эпохи феодализма, во многом определяющие эстетические принципы искусства барокко.

Просвещение начертало на своём знамени **идеалы гуманизма, разума и свободы**. В центре идеологии Просвещения – Человек, причем, Человек не только мыслящий, но и **«естественный».**

При всем своеобразии Просвещения в каждой из европейских стран, в его развитии можно условно выделить 3 этапа, важных с точки зрения эволюции художественной картины мира:

1) умеренное, или рационалистическое Просвещение – до 50-х гг. XVIII века;

2) сенсуалистическое Просвещение, обращенное к чувствам человека (сентиментализм во Франции и Англии – 50–60 гг; в Германии и Австрии – движение «Бури и натиска» конец 60–80 гг., в музыке – до конца 90-х);

3) позднее Просвещение – с 90-х гг. XVIII в., по Г. Мэю – «дидактический» период Просвещения, совпадающий с Веймарским классицизмом в Германии (Гете и Шиллер), в музыке – с поздним венским классицизмом, творчеством зрелого Бетховена и его младших современников.

Основы Просвещения были заложены в Англии, как уже упоминалось, после «Славной революции» 1688 г., таким образом, здесь Просвещение стало ее следствием. Во Франции, напротив, оно подготовило революцию 1789 г. (вспомним слова Наполеона о Руссо – «это он был виновником революции!»). В Германии Просвещение совершило переворот в умах, но не привело к социальной революции в силу разрозненности и слабости буржуазии.

Все прежние представления о мире, обществе и морали подвергаются в этот период осмеянию и критике разума. На этой волне в разных странах зарождается комическая опера. Ранее всего – балладная опера в Англии («Опера нищих» Гея и Пепуша, 1728), затем – опера buffa в Италии («Служанка-госпожа» Перголези, 1733), позже – с 50-х гг. – opéra comique во Франции («Деревенский колдун» Руссо, 1752), а также в Германии и Австрии («Хромой дьявол» Гайдна, 1751, зингшпили Хиллера).

Формированию комической оперы способствовали демократические принципы эпохи Просвещения, ее естественно-правовые идеалы. В либретто опер наблюдается отказ от торжественных античных и историко-легендарных сюжетов, характерных для оперы-сериа или французской музыкальной трагедии, преобладают комические бытовые линии, а среди героев привычными персонажами становятся слуги, представители из простонародья, причем, сопоставление их с героями аристократических сословий происходит не в пользу последних. В искусстве начинаются поиски более простого и естественного стиля. Новый живой и демократичный язык оперы оказал влияние и на молодые инструментальные жанры – клавирную сонату, ранние симфонии и сольные концерты.

Начинает формироваться симфонический оркестр с устойчивым набором инструментов и определенной ролью каждой группы оркестра.

В 50 годы во Франции и Англии намечается **кризис рационалистических идей.** Разум оказался не всесильным, как полагалось поначалу. Он не смог ликвидировать главные проблемы человеческого общества – неравенство и социальную несправедливость. Появляется лозунг о том, что «разум ошибается, а сердце – никогда». В этих условиях зарождается **направление сентиментализма**. В Англии его ярким представителем становится Самюэль Ричардсон, во Франции – Жан Жак Руссо. Сентименталисты утверждали, что в своих поступках человек должен прислушиваться к позывам сердца. Главной добродетелью отныне становится сочувствие, добросердечие, чистота помыслов.

Позже, в конце 60-х – начале 70-х годов, сентиментализм проникает в Германию и здесь возникает литературное **движение «Буря и Натиск»** – драматическая разновидность европейского сентиментализма. Наиболее яркие его представители – М. Клингер (именно его драма дала название этому движению), молодой В. Гёте, юный Ф. Шиллер, И. Лейзевиц, М. Клаудиус, Г. Бюргер, Я. Ленц и мн. др.

В этом «бунте чувств» и утрировании индивидуализма, противопоставлении себя окружающему миру усматривается близость будущему романтизму. Собственно, движение «Бури и натиска» являет собой как бы «несвоевременный романтизм» в рамках эпохи классицизма.

Второй этап немецкого Просвещения совпадает с творчеством некоторых ранних классицистов (сыновья Баха, композиторы мангеймской школы и др.) и венских классиков (Гайдна, Моцарта и Бетховена). Это направление оказало огромное влияние на их творчество. Под воздействием «штюрмерства» появляется новый **чувствительный или выразительный стиль**. Его отличают «говорящая» мелодика, достаточно сложный гармонический язык с обилием диссонирующих аккордов и эллипсисов, богатый тональный план с неожиданными модуляциями; фактура диалогической природы, где разные голоса «персонифицированы»; тонкая динамическая палитра, включающая не только ***f*** и ***p***, но также крещендо и диминуэндо.

Под влиянием штюрмерской драмы Гете, Шиллера, Ленца и Бюргера Глюк и Гайдн совершили реформу оперы. Они разрушили или существенно обновили старые жанровые модели (опера seria и buffa, французская музыкальная трагедия) и создали новый тип музыкальной драмы. Как и драматурги-штюрмеры, они решительно отказались от принципа триединства (единства времени, места и действия), характерного для классицистской трагедии и старых оперных жанров, что, в свою очередь, повысило динамичность действия.

В симфонической музыке идеи «штюрмерства» нашли наиболее яркое воплощение в драматических (чаще минорных) симфониях, сонатах, концертах. Многие из них отличаются нестандартной трактовкой структуры и драматургии, новым типом тематизма, сформировавшимся в условиях «выразительного» стиля, и предвосхищают искусство романтической эпохи.

Главным методом мышления в музыке этого периода становится **симфонизм.** Он предполагает показ явлений окружающего мира в контрастах, противоречии, взаимодействии, взаимовлиянии, изменениях и развитии.

Последний этап Просвещения начинается с 90-х гг. XIII в. В Германии он совпадает со зрелым – веймарским – периодом творчества Гете и Шиллера. В центре их внимания дидактические проблемы – вопросы совершенствования и воспитания человеческой личности. Главная роль в этом, по их мнению, принадлежит искусству.

Влияние этих идей всецело проявилось у Бетховена. С Веймарским классицизмом совпадает начало 2-го этапа его творчества. Именно в это время происходит формирование симфонического метода Бетховена, складывается симфония- и соната-драма, в основе которых лежит драматургическая «идея преодоления», где нравственные искания героя и его совершенствование связаны с преодолением неких препятствий. Открытые эмоции в этот период уравновешиваются наличием объективного начала, проистекающего из стремления к познанию всеобщих законов бытия.

Последний этап творчества Бетховена проходит в период крушения просветительской модели мира. Этому в немалой степени способствовали последствия Великой французской революции и череда наполеоновских войн. В искусстве зарождается романтизм. Параллельно с Бетховеном в это время работают Гофман, Вебер, Шуберт. Но Бетховен все же не стал романтиком. Ему оказались совершенно чужды крайний субъективизм, склонность к мистике и фантастике, столь характерные для романтизма. До конца творчества он остался верен идеалам эпохи Просвещения.

УДК 78

Т. В. Килина

РЕПЕТИЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС КАМЕРНОГО АНСАМБЛЯ: ЗАДАЧИ, МЕТОДЫ, РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ИСПОЛНИТЕЛЯ

На современном этапе образования вопросы оптимизации стали приоритетными. Этим обусловлены интенсивные поиски учеными и педагогами инновационных технологий и методик обучения. Понимая сложность и многогранность процесса работы над музыкальным произведением, в музыкальной педагогике постоянно затрагивается проблема идеально выверенной организации занятий, которая позволяла бы ученикам наиболее качественно и быстро осваивать музыкальный материал. Работы А. П. Щапова, А. Вицинского, С. Савшинского, Л. Гинзбурга, Л. А. Баренбойма, И. Рабиновича, Г. Цыпина, О. Шульпякова посвящены данной проблеме. А. Вицинский был первым исследователем, досконально проанализировавшим процесс освоения пианистом музыкального произведения. Им была сделана попытка классификации этапов этого процесса, выявления их содержания, особенностей, протяженности, а также основных закономерностей в формировании и воплощении исполнительского замысла.

Процесс освоения камерно-инструментального произведения представляется еще более сложным в силу взаимодействия разных индивидуальностей, активного применения исполнителями специфических качеств, таких как ансамблевый слух, умение гибко реагировать на музыкальные ситуации. Первое, с чем может столкнуться студент при подготовке к уроку камерного ансамбля, – это организация и продуктивное проведение совместных репетиций. Фактически, не всегда первый опыт бывает благополучным. Часто студенты с трудом согласуют время самостоятельных занятий, либо обособленно играют каждый свою партию, отчего не выходит ансамбля как такового. Следовательно, приступая к работе над камерно-инструментальным сочинением, необходимо придать ей содержательность и структуру. Прежде всего, наметить задачи и определить методы их решения. Ориентируясь на учебный характер процесса освоения музыкального материала, мы будем придерживаться поэтапного типа работы над произведением. В современных условиях этап проигрывания с листа произведения в ансамбле в целях знакомства с музыкой заменяется чаще всего прослушиванием изучаемого произведения в записи, по возможности в разных исполнениях.

Далее следует этап непосредственной работы с нотным текстом. Первая совместная репетиция ансамбля, как правило, предваряется достаточно тщательной технической индивидуальной проработкой текста. Пианист также знакомится с партиями струнных или духовых инструментов. Если уровень разбора и выученности музыкального материала позволяет каждому участнику ансамбля исполнять свою партию гладко, ритмично и грамотно в среднем темпе (для быстрых частей), можно приступать к ансамблевым репетициям. Таким образом, положительный результат совместной репетиции во многом зависит от степени ответственности каждого музыканта при индивидуальных занятиях.

Первостепенной задачей на первом этапе освоения камерно-инструментального сочинения является совмещение партий инструментов в единую партитуру и осмысление образной сферы произведения. Ансамблевый слух здесь работает в основном на синхронность и динамический баланс. Во время репетиции исполнители обязаны для себя помечать места для индивидуальной проработки (перспективные задачи), но приоритетными всегда являются ансамблевые проблемы. Репетиция считается результативной лишь тогда, когда намеченные задачи выполнены, пусть да-

же в отношении какого-либо фрагмента произведения. Далее понадобится ещё репетиция с теми же задачами для оставшихся эпизодов.

Готовый текст можно демонстрировать педагогу на уроке, где начинается совместная творческая работа над художественным содержанием произведения, то есть его осмыслением путем глубокого исполнительского анализа и выбором средств для его воплощения. Функции педагога на данном этапе носят вспомогательный характер – направляющий и организующий общий процесс. Педагог на уроке очерчивает очередную порцию задач (реально выполнимую до следующего урока) и апробирует методы их реализации с обязательным условием понимания конечного звукового результата требуемого (на уроке должно получиться хотя бы один раз).

Следовательно, задачи текущих совместных самостоятельных репетиций ансамбля неизменно включают основательные закрепления компонентов исполнительских решений, намеченных в классе. Исходная схема занятий – индивидуальная работа, затем ансамблевая репетиция – сохраняется на всех этапах работы над произведением. В результате все ансамблевые аспекты работы над произведением должны быть охвачены и подчинены единому художественному воплощению (штрихи, фразировка, динамический план, агогика, тембровые краски и т. д.).

Последовательность и завершенность этапов работы является залогом качества и фундаментальности подготовки к концертному исполнению музыкального сочинения. Качественная сторона репетиционного процесса играет неоценимую роль в формировании необходимых каждому музыканту профессиональных умений и навыков. Невозможно по определению воспитание ансамблевого слуха методом лишь индивидуальных занятий или теоретического освоения данного вопроса. Исключительно регулярный тренинг целенаправленного расщепления слуха позволит исполнителю стать хорошим ансамблистом, тонко чувствующим своих партнеров по музицированию. Вслушивание в тембральные краски других инструментов и попытка их имитировать на своем значительно расширяет исполнительскую палитру и раздвигает границы музыкальных образов и оттенков. Репетиции позволяют проявиться и развиться дирижерским, то есть метро-организующим и волевым качествам для исполнения камерной музыки. Кроме того, на репетициях, в отличие от индивидуальных занятий, музыканты могут общаться вербально, обсуждать концепцию произведения, аргументировать свои соображения относительно различных аспектов произведения, учиться обле-

кать в слова разнообразные звуковые и эмоциональные состояния. Словесные выражения способствуют конкретизации в интерпретировании неоднозначных музыкальных символов и знаков и соответственно лепить единый для всех образ. Поэтому, готовясь к очередной репетиции, ансамблисту желательно не только технически вычищать свою партию, но и обдумывать ряд предложений для коллективного обсуждения или вопросов для размышления, касающихся изучаемого сочинения.

Следует выделить ряд моментов, требующих общего знаменателя и решаемых в условиях совместных репетиций. В первую очередь это все, что связано с движением музыки: темпы и, в частности, их соотношения в камерно-инструментальном цикле, агогика, интерпретация связующих элементов музыкальной формы. Кроме того, расчет динамики в партии фортепиано, которая обусловлена возможностями входящих в состав ансамбля инструментов, а потому также зависит от способности ансамблевого слуха пианиста балансировать степень громкости в зону оптимального звучания.

Подводя итоги, определим место ансамблевых репетиций в образовательном процессе как неотъемлемую часть подготовки камерно-инструментального произведения к публичному исполнению и, как следствие, формирования профессиональных качеств музыканта-исполнителя. Исходя из этого, репетиции должны носить систематический, целенаправленный, организованный и результативный характер. Ансамблевые репетиции требуют предварительной индивидуальной работы каждого инструменталиста, ответственного подхода к их организации. Основным методом работы выступает специфический ансамблевый слух, направляемый последовательно на все компоненты музыкальной ткани и обуславливающий интерпретацию камерно-инструментального произведения.

УДК 78(091)

Е. А. Коробейникова

«СТРАСТИ ХРИСТОВЫ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МУЗЫКЕ XX – XXI ВВ.

Название «Страсти Христовы» немедленно отсылает нас к своему зарубежному прототипу – «Пассиону». «Пассион» (passio – лат., passion – нем., страсти – рус.) – жанр церковного искусства, зародившийся в обиходе с IV в. На разных стадиях своего исторического развития, сердцевиной

данного жанра, его неизменной чертой было чтение текстов Евангелия, повествующих о страдании, крестной смерти и погребении Господа Иисуса Христа, приуроченных к предпасхальной (Страстной) неделе.

Аналогичная традиция чтения евангельских текстов на Страстной Седмице имеется и в Православной богослужебной традиции. В Великий Четверг совершается масштабная служба – «Последование Страстей Христовых», на которой священнослужителями прочитываются двенадцать евангельских отрывков, посвященных Крестным страданиям и искупительной Жертве Богочеловека. Эти евангельские фрагменты распределены по всей последовательности богослужения, каждый отрывок Евангелия сопровождается сопутствующими молитвословиями и песнопениями, содержащими «духовный комментарий» к прочитанному. В богослужебном последовании использованы тексты всех четырех Евангелий, подобранные в соответствии с логикой развития событий Священной истории.

В Православной традиции «Пассион», как жанр духовно-музыкального искусства, до XX столетия не получил развития. В восприятии Страстей Христовых православная традиция значительно отличается от западной, будь то католической или протестантской. Взирая на распятого Иисуса, православный христианин видит не столько страдающего Человека, сколько Бога в Его неизменной и вечной славе − Бога, ставшего Человеком и принявшего смерть для спасения всех людей. Размышляя о смерти Господа Иисуса, православный христианин ни на миг не забывает о Его Воскресении.

В свете Воскресения Христова, лирический, эмоциональный элемент восприятия Страстей Христовых не является преобладающим. Молитвенное сопереживание страдающему Спасителю и духовное осмысление крестной смерти Богочеловека − именно в этом заключается внутреннее содержание молитвословий, отражающих православное прочтение истории страданий Христа.

Одним из первых к теме «Страстей Христовых» в современной отечественной обратился А. Л. Ларин. Его оратория «Русские страсти» (1994) для хора, солистов, народного голоса, ударных и органа является одним из выдающихся сочинений композитора. Это концертное произведение православно не только по языку, но и по духу. Своеобразная «служба» вобрала в себя подлинные гимнографические жанры, тексты евангелий, образцы поэтического фольклора, колокольность. Постижение Страстей Христовых

сквозь призму народного религиозного сознания – такова сверхзадача этого произведения. Музыкальная драматургия раскрыта следующим образом: народные тексты оратории озвучиваются средствами фольклоризации с опорой на жанры народной музыки (волочебные песни, причеты). Передача евангельских образов осуществляется в церковной стилистике. Повествование о Страстях Христовых дополняется скорбно-лирическими напевами Богоматери, и Пасхальными песнопениями. Средства выразительности обращены к традициям, но современны по звучанию. «Русскость» представлена в оратории как слияние народного и православного начал, но уже на новом витке современного композиторского языка.

Европейский жанр Passion, в интерпретации Ларина приобрел черты русской драматургии, органично соединив западную идею страстей с русским фольклором и церковным каноном. Причем здесь найден органичный синтез, при котором два традиционных песенных пласта сочетаются у Ларина в одновременном звучании.

Своеобразное решение музыкальной драматургии Пассиона было найдено в оратории С. А. Губайдуллиной для солиста, двух хоров, органа и оркестра «Страсти по Иоанну». Это глобальное сочинения было написано в 2000 г. в рамках масштабного проекта «Passion−2000», посвященного 250-летию со дня смерти И. С. Баха. Согласно условиям, композиторы из четырех стран должны были написать «Страсти» по одному из Евангелий. С. Губайдулина выбрала Евангелие от Иоанна.

В данном произведении жанр пассиона «осовременен». Текстовым источником сочинения являются страстные главы Евангелия от Иоанна и избранные главы из Апокалипсиса (Откровение святого Иоанна Богослова).

Евангельский текст звучит и в хоровом и в сольном исполнении. Интонации солирующего баса служат лишь «намеком» на литургическое чтение. В основном – это свободный речитатив. Автором используется щирокая палитра выразительных средств: от «тишины», одинокого человеческого голоса на фоне баса-континуо до разрывающегося от накала драматизма tutti. Автор стильно пользуется приемами хоровой сонорики: хор и декламирует, и шепчет, и трактуется как второй «оркестр». Нередко хоровые реплики трактуются композитором как turbae: крики, гомон толпы, что включает жанровую память и вызывает ассоциации с западноевропейским прототипом.

Примечательно, что к создания «Страстей» прикоснулся видный церковный иерарх, митрополит Иларион (Алфеев). Оратория Владыки

Илариона (Алфеева), премьера которой состоялась в 2007 г., продолжает традицию монументального прочтения данного жанра. В своем сочинении композитор опирался на музыкальное видение баховской эпохи, как на творческий эталон, избегая при этом стилизации.

Оригинальность «Страстей» митрополита Илариона заключается в преобладании церковно-канонического начала при достаточно сложной и многоуровневой музыкальной композиции. Структура сочинения напоминает богослужебное «Последование Страстей Христовых», поэтому центральное место в произведении занимает евангельское чтение, в обрамлении церковных песнопений трех последних дней Страстной Седмицы. Не стремясь к реконструкции богослужения, автор написал серию музыкальных фресок, которые в совокупности составили цельную иконографическую композицию, посвященную Страстям Христовым.

Произведение разделено на четыре тематических части, каждая из которых имеет свою законченную форму, включающую в себя разнообразные хоровые, оркестровые и сольные номера. Внутри одной части номера исполняются без перерыва. Заключает каждый из четырех разделов фуга, представляющая собой один из стержневых формообразующих элементов произведения. В совокупности четыре фуги исполняют роль "несущей конструкции" всей композиции.

«Страсти по Матфею» митрополита Илариона отличаются наиболее корректным отношением к евангельскому тексту, ведь именно чтение Евангелия является глубинным, стержневым элементом Пассиона. Фрагменты Священного Писания, отобранные автором, представлены автором в русском Синодальном переводе, что облегчает их восприятие широкой публикой, но манера чтения при этом, должна отражать церковную стилистику. Помимо воссозданной традиции канонического чтения, автором использованы специфические гимнографические жанры: прокимны, стихиры, опевы Евангелия, отдельные песнопения Литургии, которые отражают специфику церковно-певческого искусства и, также как и евангельское чтение, погружают слушателя в атмосферу богослужения.

Вечный евангельский сюжет указанными сочинениями в отечественной музыке далеко не исчерпан. Обращаясь к теме «Страстей Христовых», невозможно не упомянуть и «Страстную Седмицу» А. Т. Гречанинова, как первый опыт духовно-концертного осмысления песнопений Страстной Седмицы. Пассионарностью отмечены сочинения Г. В. Свиридова

последнего периода. Так, «Страстные» сюжеты содержатся в его поэме «Отчалившая Русь», и в кантате «Светлый гость». Песнопения Страстной Седмицы широко представлены и в духовных сочинениях последних лет («Неизреченное чудо», «Странствия Владычня», и др). Глубинные черты Пассиона прослеживаются и в кантатно-ораториальном творчестве региональных композиторов, например, в кантате «От Рождества−до Воскресения» И. Ануфриева и др.

Несомненно, всей нашей культуре присущ некий пассионарный модус, тема страдания всегда актуальна для России, возможно, именно поэтому в конце XX – начале XXI в. появился «русский» Пассион. История этого жанра в отечественной музыке началась сравнительно недавно, но она уже представлена оригинальными, заслуживающими и осмысления, и исполнения произведениями.

УДК 78.5

В. Ф. Кочеков

К ВОПРОСУ СОХРАНЕНИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО НАРОДНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

25 марта 2017 г. в Москве состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Сохранение национальных традиций в народно-инструментальном искусстве: проблемы и перспективы». Актуальность содержания научного форума обуславливается большими проблемами, которые копились на протяжении десятилетий в области русского народно-инструментального исполнительства, являющегося одним из важных факторов национальной культуры, которая, в свою очередь, органически входит в процесс воспитания национальной идеологии.

Важной государственной задачей является сохранение национальной культуры. Правовед М. Н. Ершов еще в 20-х гг. прошлого столетия отмечал: «Без национальной идеологии, без национального самосознания и национального воспитания нет нации, нет и государства» [3, с. 81]. Вопрос сохранения традиций является ключевым для культуры любой нации.

Но традиция – это не просто сохранение и передача (трансляция) ценностей. С точки зрения академика Д. С. Лихачева, воспроизводство традиций предполагает ее творческое освоение: «...простое подражание старому не есть следование традиции. Творческое следование традиции

предполагает поиск живого в старом, его продолжение, а не механическое подражание иногда отмершему» [4, с. 334].

Таким образом, традиции не есть нечто застывшее, неизменяющееся. Ряд традиций, видоизменяясь, обретает новое содержание и новую жизнь. Параллельно с процессами отмирания и видоизменения в культуре постоянно происходит процесс формирования новых традиций.

Академической направление исполнительства на русских народных инструментах сформировалось за рекордно короткий исторический период. Баян домра, балалайка заняли достойное место в ряду общепризнанных классических инструментов, вышли на международный уровень и удерживают прочные концертные позиции по всему миру, успешно работала образовательная система подготовки педагогов и исполнителей этого жанра. Но в процессе своего развития произошел некий перекос, а в дальнейшем и полный разрыв академического и фольклорного направления в сфере русского народного инструментария: «Фольклорное русское исполнительское искусство оказалось брошенным своими собратьями по творчеству» [1, с. 13], «С годами внутренняя логика развития академического направления исполнительства на усовершенствованных народных инструментах привела к полному отказу от изучения, освоения и воспроизведения традиционной русской народно-инструментальной музыки» [5, с. 15].

Безусловно, одним из главных факторов является реформирование системы музыкального образования, подготовка специалистов. Об этом еще в 2009 г. на одной из конференций сказал В. И. Голубничий: «…в том, что мы будем вынуждены сложившуюся педагогическую практику, сомневаться не приходится» [2, с. 205]. Нужно сказать, что уже произошел определенный прорыв в этом жизненно необходимом вопросе: открываются классы национальных инструментов народов России в образовательных организациях (один из ярких примеров – создание кафедры национальных инструментов народов России в Российской академии музыки им. Гнесиных). Концептуальные предложения, высказанные на конференции профессором кафедры национальных инструментов народов России В. К. Петровым, во многом, смогли бы оптимизировать эти процессы.

«1. Создание учебника и учебных пособий по теме «Народное искусство как целостная система эстетического постижения мира» для студентов музыкальных вузов.

2. Создание учебников и нотных хрестоматий для студентов музыкальных вузов и училищ по теме «Музыкальное народно-инструментальное искусство бесписьменной традиции», в которых были бы представлены не только образцы народно-инструментальной музыки, но, главное, анализировались особенности интонационного строя, гармонического языка, многоголосия, линеарности, принципов варьирования и формообразования народно-инструментальной музыки.

3. Разработка учебной дисциплины, в рамках которой рассматривались бы и анализировались принципы работы с народным музыкальным материалом в произведениях отечественных композиторов.

4. Формирование фонда фоно- и видеоматериалов с записями музыки бесписьменной традиции народными исполнителями для изучения традиций народно-исполнительской манеры.

5. Создание учебных пособий по обработке народных песен и наигрышей для сольного и ансамблевого исполнения на основе традиционного народно-инструментального исполнительского искусства.

6. Разработка учебного пособия «Народно-инструментальная музыка и народный танец», раскрывающего характерные особенности танцевальной народной инструментальной музыки, ее взаимосвязи с народным танцевальным творчеством.

7. Формирование фонда неопубликованных обработок, пьес на темы народных песен, танцев, инструментальных наигрышей из репертуара профессиональных народных музыкальных коллективов России, ансамблей народных инструментов. Анализ и обобщение особенностей гармонического языка, музыкальной фактуры, принципов варьирования и формообразования музыкального материала.

8. Создание постоянно действующей системы обмена информацией, учебными пособиями, книжными и нотными изданиями, аудио- видеоматериалами, посвященными традиционному народно-инструментальному искусству.

9. Разработка документации для получения государственного гранта на создание общедоступной электронной библиотеки, составленной из книг, нот, аудио- и видеозаписей, связанных с традиционным народно-инструментальным искусством» [5, с. 17–18].

Проблемы сохранения национальных традиций в народно-инструментальном искусстве должны решаться системно, в результате

большой и целенаправленной работы: «Несомненно, такая работа требует объединения и координации творческих усилий педагогов и исполнителей-народников… фольклористов – исследователей инструментального народного творчества бесписьменной традиции; всех музыкантов-энтузиастов, озабоченных проблемами изучения, сохранения и популяризации традиционного музыкального народного искусства в новых условиях информационного общества XXI века» [Там же, с. 17].

Литература

1. Варламов, Д.И. Академизация народного инструмента по-русски [Текст] / Д. И. Варламов // Сохранение национальных традиций в народно-инструментальном искусстве: проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч-практ. конфе. (Москва, 25 марта 2–17 года). – М., 2017. С. 13.
2. Голубничий, В. . Куда идет баян? К вопросу о проблемах детского музыкального образования [Текст] / В.И. Голубничий // К столетию русского баяна : сб. – Санкт-Петербург; Челябинск, 2009. – С. 205.
3. Ершов, М. Н. Школа и национальная проблема: социально-педагогический очерк [Текст] / М.Н. Ершов.– Харбин, 1926, с. 47.
4. Лихачев, Д. С. Экология культуры [Текст] // Лихачев Д. С. Заметки о русском. – М: Сов. Россия, 1984. – 494 с.
5. Петров В. К. От размышлений – к слову, от слова – к делу. [Текст] / В. К. Петров // Сохранение национальных традиций в народно-инструментальном искусстве: проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч-практ. конф. (Москва, 25 марта 2–17 года). – М., 2017.

УДК 785

А. Р. Кузьмин

ИНСТРУМЕНТ КОМПОЗИТОРА ДЛЯ РАБОТЫ С ВОСПРИЯТИЕМ СЛУШАТЕЛЯ

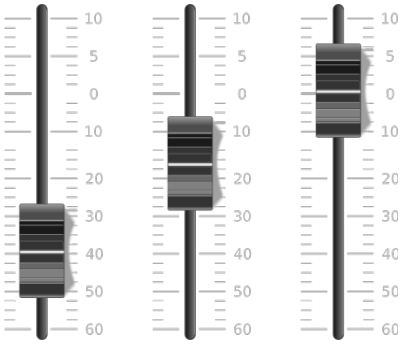
Каждый композитор, стремится наполнить художественный образ яркими, индивидуальными чертами, которые бы отличали его от сочинений других авторов. В этом случае он ищет новые средства для выражения своих эмоций. Как правило, базовые эмоции человека не претерпевают изменений, но меняются средства их воплощения в искусстве. Анализируя музыку разных композиторов, разных эпох, мы как раз и сталкиваемся с тем, что композиторы, по сути, воплощают одни и те же эмоции, но посредством разных приемов, которые воздействуя на слушателя, создают в его восприятии запланированную композитором эмоцию – художественный образ.

Во все времена композиторы использовали определенные инструменты для воздействия на восприятие слушателя. Оно является, можно

сказать, своеобразным полотном, на котором композитор создает художественный образ. Следовательно, создавая музыкальное произведение, композитор выбирает то или иное средство выражения для передачи конкретного эмоционального состояния, которое будет понятно слушателю. В разные эпохи существуют разные средства для передачи разных эмоциональных состояний. Вспомним, например древнегреческие лады, каждый из которых ассоциировался с определенным эмоциональным состоянием, тритон, который ассоциировался с дьяволом в музыке и многое другое. Нужно заметить, что подобные средства выразительности, выражают определенные эмоции, которые характерны, как правило, для определенного времени и соответственно работают только в его рамках. Объясняется это тем, что восприятие человека, проще говоря, притупляется от использования одних и тех же средств выразительности и композиторы для удержания интереса слушателя вводят всё новые и новые, а также модернизируют старые. То есть, композитор редактирует то или иное средство выразительности с помощью определенных инструментов. Один из таких инструментов мы и рассмотрим.

Представим его в виде своеобразного фейдера, который мы можем перемещать вверх и вниз по вертикали, тем самым, как бы уменьшая (при движении вниз) и увеличивая (при движении вверх) уровень традиции и новаторства.

Уровень новаторства

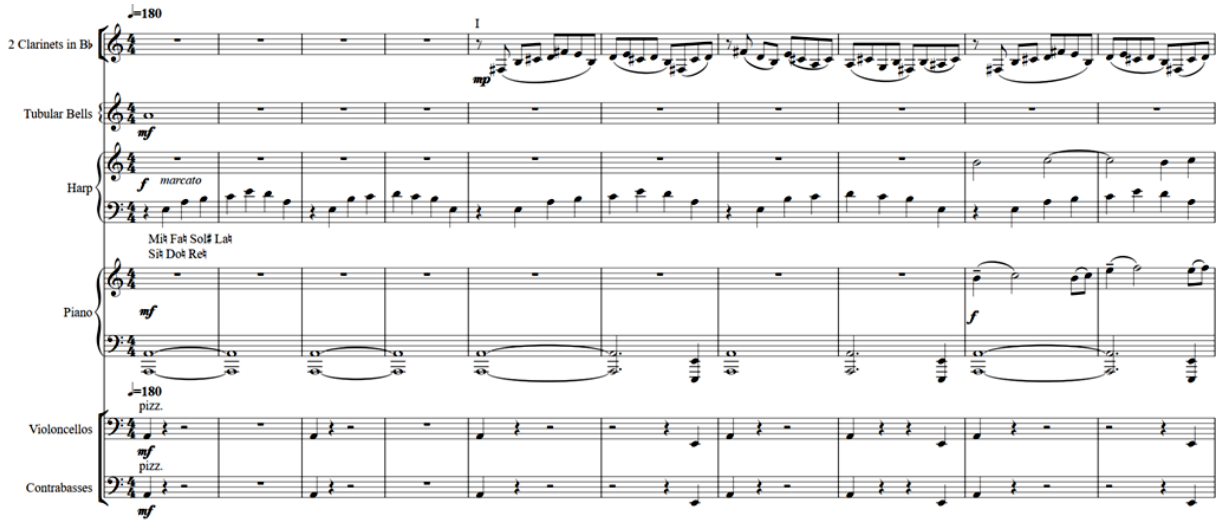


Уровень традиции

Возьмем для примера уменьшенный септаккорд. Данный диссонирующий аккорд, на сегодняшний день, естественно не воспринимается нами так, как он воспринимался, допустим, во времена Бетховена, когда использование этого аккорда требовалось для создания драматических и трагедийных образов. Композиторы ищут новые выразительные средства для того, чтобы передать данные эмоциональные состояния. Здесь может быть

множества разных способов. Мы можем одно средство выразительности оставить в традиционной зоне, а другое средство выразительности поместить в зону новаторства. Таким образом, к уменьшенному септаккорду, интервальная структура которого находится в зоне традиционной, мы можем добавить фонические характеристики, находящиеся в зоне новаторства. Это может быть расположение аккорда в низшем регистре, что по своему колориту звучания, приблизит его к кластеру. Мы так же можем создать сонорную фактуру на основе данного аккорда. Всё это, безусловно, придаст звучанию современную трактовку аккорда при формировании в восприятии слушателя определенного эмоционального состояния. Мы также можем изменить саму интервальную структуру диссонирующего аккорда. Это может быть, допустим, кластер или тот же уменьшенный септаккорд, но помещенный в состав полиаккорда, в котором уменьшенный септаккорд будет называться уже субаккордом. Мы можем взять музыкальный материал одного стиля и инструментовать его для инструментального состава другого стиля. Таким образом, мы можем корректировать данную шкалу новаторства и традиции, как в рамках одного средства музыкальной выразительности, так и в разных. Например, мы можем компенсировать простоту интонационного содержания мелодии, сложной ритмикой, или наоборот, компенсировать сложность интонационной организации, простой ритмикой. Так же можем компенсировать традиционность изложения мелодической линии особой тембровой организацией. Здесь можно вспомнить технику письма Klangfarbenmelodie. Также можем повышать уровень на нашей шкале и в интонационной среде и в ритмической одновременно. В другом случае, мы можем компенсировать традиционный уровень мелодической линии, новаторским уровнем гармонии, и её фактурной организацией, а также ее сонорной трактовкой. В качестве примера рассмотрим фрагмент четвертой части «Корону царскую на венок терновый» из моей сюиты для большого симфонического оркестра и смешанного хора «Святые образы Храма на крови». В данном примере мы можем наблюдать, как фактурный принцип организации формирует особую фоническую краску звучания вертикали. По сути, мы слышим двойной пропорциональный канон, в котором первый пропорциональный канон – это мелодическая фигурация арфы в басовом ключе и кларнета, а второй пропорциональный канон – это мелодия у фортепиано и арфы в скрипичном ключе. Регистровое наложение линий в обоих пропорциональных канонах

дает специфическое диссонантное звучание, образуя сонорный уровень полифонии. Таким образом, данная фактурная организация создает новый колорит звучания линий, которые построены на достаточно традиционном музыкальном материале.



Всё это, безусловно, является инструментом для удержания интереса слушателя при работе с его восприятием. Работа над соотношением нового и традиционного играет важную роль в формировании композиторского мышления, в котором данные противоположности представляют собой тезис и антитезис, на которых строится драматургия любого произведения искусства. В данном случае мы говорили об эти двух противоположностях, как об инструменте композиции. Следует отметить важную деталь в привнесении новаторства в музыкальный материал, которая заключается в том, что чем больше в произведении признаков определенного стиля, жанра, тем больше приходится композитору повышать уровень новаторства и тем самым повышать индивидуальность сочинения.

УДК 378+785

О. В. Кузьмина

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПРИЧИН СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ У МУЗЫКАНТОВ

Проблема сценического волнения существует с давних времен, но зачастую, несмотря на огромное количество попыток ее решить можно констатировать лишь минимальный результат. Одной из причин может быть и то, что по этому вопросу существует слишком мало серьезных научных профессиональных исследований и разработок. Этой темы касались

многие уважающие себя музыканты, однако мало кто счел нужным запечатлеть свои поиски на бумаге. Мы можем увидеть более углубленное изучение проблемы сценического волнения со множеством примеров и тщательным анализом собранной информации, с опорой на разработки психологов В. И. Петрушина, А. Л. Готсдинера, Л. Л. Бочкарева, В. С. Мерлина, Р. С. Немова и некоторых других [1–5].

Необходимость всестороннего изучения этой проблемы совершенно очевидна, поскольку все мы в какой-то мере связаны с публичным выступлением, а любые недостатки вызывают досаду и сожаление, как у исполнителя, так и у слушателя. Тем более грустно, когда причиной плохого исполнения является излишнее волнение, так как музыкант, испытывающий его, травмирует художественный образ, который должен набирать во время исполнения необычайную силу убедительности. Иногда исполнитель, тонко чувствующий каждый звук исполняемого образа, теряется от волнения, разбивая тем самым чудо музыки о свои страхи сомнения. Ведь только с такой энергией можно добиться оптимального контакта с публикой и доставить и тем и другим истинное удовольствие!

Встреча с публикой вызывает у исполнителя особое состояние: у одних – воодушевленное и восторженное, у других – подавленное, а у некоторых и болезненно тревожное, определяемое психологами, как стрессовое, так как при исследовании сценическое волнение имеет все признаки стрессовых ситуаций и проявляется в таком же ответе организма, как и на другие внешние воздействия (физические, нервно-психические, эмоциональные и др.). Волнению подвержено большинство музыкантов, преподавателей, лекторов, школьников и студентов в экзаменационных ситуациях, а также спортсменов на соревнованиях.

Выделяют три разновидности волнения у музыкантов перед выходом на сцену: волнение «подъем», при котором исполнитель испытывает ощущение бодрости, легкого возбуждения и желание действовать для достижения успеха; волнение «паника», дающее угнетенное настроение, забывчивость и рассеянность; волнение «апатия», несущее с собой инертность, плохое настроение, замкнутость. Очевидно, что сценическое волнение необходимо лишь в форме волнения «подъем», а волнения «паники» и волнения «апатии» нужно избегать. Также понятно, что если не волноваться вовсе, то нельзя добиться боевого возбуждения, при котором возникает огромное желание действовать. Значит, недоволноваться до оптимума также

вредно, как и переволноваться, ибо эффективность исполнения достигает своего максимума лишь при определенном для каждого человека уровне эмоционального напряжения.

Можно выделить два основных типа волнения: волнение творческое, которое необходимо каждому музыканту для воплощения музыкального образа, являющееся оптимальным состоянием музыканта, без которого творчество невозможно, так как помогает артисту воздействовать на публику, подобно магии. И волнение не творческое, существующее отдельно от образа, сконцентрированное на чем угодно, кроме него. Это своеобразный «эмоциональный дисбаланс», способный парализовать творческую волю музыканта и привести к значительным потерям в исполнении произведения.

Рассмотрим причины возникновения сценического волнения вне образа у начинающих исполнителей. На основе наблюдений можно отметить, что оно напрямую связано с опытом выступлений, а потому, причины волнения опытных мастеров и начинающих музыкантов различны. Частые причины волнения у начинающих: недостаточная подготовка (а отсюда боязнь забыть текст или не сыграть сложное место); редкие выступления, вследствие чего плохая адаптация к условиям сцены из-за неспособности регулировать свое психическое и физическое состояние; рефлекс на волнение из-за прошлых неудачных выступлений, а отсюда страх, что и сейчас получится также; отсутствие желание и потребности в выступлении и последняя причина – тревожный тип личности.

Возникает вопрос, почему же волнуются крупнейшие и опытнейшие артисты? По наблюдениям психологов это может быть неадекватная самооценка: исполнитель недооценивает свой талант, формируя неуверенность, как черту характера; однако, если он переоценивает свое дарование, и его самоуверенность будет расходиться с мнением зала, это вызовет раздражение, переходящее в будущем в обостренное желание понравиться. Еще чаще профессионалов волнует повышенная ответственность перед слушателями и боязнь «упасть с высоты», а также преувеличенное опасение отрицательной реакции каких-либо конкретных личностей. Общей причиной волнения, не зависящей от опыта, является общая тревожность личности, связанная с индивидуально-психическими свойствами личности, включающими в себя свойства характера, особенностями темперамента.

В данной статье мы могли убедиться, что одних музыкальных способностей в преодолении сценического волнения мало, и нервозность вряд ли самоустранится, для этого нужно много и настойчиво работать. А главное для музыканта – глубокая увлеченность образом исполняемого произведения, горячее стремление к воплощению творческой идеи и бесконечная любовь к исполняемому произведению. Ведь именно в отношении артиста к музыке содержится главное лекарство от сценического волнения!

Литература

1. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – М.; Л., 1969.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 1997
3. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. – М., 1993.
4. Изард К. Е. Эмоции человека. – М., 1980
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология. – Изд. 2. – М., 1997

УДК 78.01

Е. А. Мордасова

АУТЕНТИЗМ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИСКУССТВУ И ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПРОИЗВЕДЕНИЮ

Среди бесконечного ряда философских систем и течений особый интерес для музыканта представляет *герменевтика*. Она привлекает тем, что среди других философских проблем, позволяет перейти с общетеоретических суждений на уровень практики.

Наиболее ярко применение этой философской системы в музыке выразилось в исполнительской тенденции, получившей название *аутентизм*. Это направление подразумевает воспроизведение старинной музыки на инструментах, идентичных той эпохе, и согласно традиции, господствовавшей во время ее написания.

Повсеместное распространение аутентизма в настоящее время обусловлено, несомненно, повышенным чувством историзма, присущим человеку второй половины XX в., что было подготовлено также и развитием герменевтической теории.

Понятие *герменевтики* (от греч. hermeneuticos – разъясняющий, истолковывающий) изначально можно трактовать как искусство и теорию толкования текстов. Сам термин произошел от имени древнегреческого

бога-вестника – *Гермеса*, который должен был разъяснять людям послания верховного бога Зевса, обеспечивать их понимание.

Основоположником же герменевтики как учения о понимании, о методологических основах гуманитарных наук стал немецкий ученый конца XIX – начала XX в. В. Дильтей. Он провозглашает методом наук о духе непосредственное *переживание* исторических событий и их *истолкование,* понимая герменевтику как «искусство понимания письменно зафиксированных жизненных откровений». Иначе говоря, историк должен не просто воспроизвести истинную картину исторического события, но «пережить» его заново, «истолковать» и воспроизвести как «живое» [3, с. 191].

М. Хайдеггер видит смысл герменевтики в раскрытии онтологической подоплеки переживаний. Он считает, что философия начинается с учения не о познании, а о бытии человека в мире, домом которого является язык. Так Хайдеггер пытался создать «вслушивающееся созерцание», то есть созерцание того, что слышится в слове.

В 70-е гг. XX в. Х.-Г. Гадамер, благодарный ученик Хайдеггера, и П. Рикёр истолковывали художественный текст в значении основного объекта философствования. Соответственно сам процесс познания отождествлялся с механизмами интерпретации. Учеными было введено в философский обиход понятие *герменевтического круга*, восходящее к теории М. Хайдеггера.

Учение о вхождении в герменевтический круг базируется на идее вживания интерпретатора в «предпонимание» (исходное мироощущение) автора, а также на тезисе о расширении *герменевтического поля*. Под последним подразумевается процесс проникновения в потаённый смысл духовной культуры эпохи, к которому приравнивается деятельность интерпретатора [4, с. 318–319].

Другими крупнейшими представителями герменевтики являются в Италии – Э. Бетти, в России – С. Н. Булгаков, П. А. Флоренский, А. Ф. Лосев.

К концу XX века герменевтика приобретает более широкий смысл и становится *философией о бытии человека в мире и понимании этого мира посредством языка и переживаний.*

В современном музыкознании и музыкальном исполнительстве наибольшее влияние теория герменевтического анализа имеет на сферу так называемого аутентичного исполнительства.

Аутентизм (от греч. authentikos – «подлинный», «истинный») – исполнительское направление, подразумевающее воспроизведение подлинного звучания музыкальных произведений и инструментов ушедших эпох.

Первыми представителями такого подхода к исполнению музыки XVII – XVIII вв. можно считать А. Долмеч (1858–1940) и В. Ландовска (1879–1959). Распространению искусства аутентизма в 1950–70-х гг. способствовала деятельность таких музыкантов как Н. Гринберг (1919–1966), Д. Манроу (1942–1976), А. Деллер (1912–1979), Н. Арнонкур (1929–2016), Г. Леонхардт (1928–2012).

Среди русских музыкантов-исполнителей и теоретиков сделавших большой вклад в развитие аутентичного исполнительства – Б. Л. Яворский (1877–1942), М. В. Юдина (1899–1970), Е. В. Герцман, В. Б. Носина, А. Любимов, Т. Гринденко.

Возникают попытки на основе изученных технических приемов осмыслить духовно-символический план содержания произведения. Н. Арнонкур так пишет об исполнении средневековой музыки: «…чем глубже мы сумеем постигнуть всю духовную ситуацию того времени, тем больше расскажет нам эта музыка. Однако полное ее постижение все равно невозможно […] Мы можем лишь в большей или меньшей степени приблизиться к ее облику посредством “вчувствования” и познания, и чем дальше мы продвинемся в этом направлении, тем убедительнее будет результат» [1, с. 11] (переживание и истолкование по Дильтею).

Для выявления всех смысловых пластов какого-либо стиля, следуя герменевтическому методу, необходимо реконструировать ситуацию музыкального исполнительства в целом, максимально приближенную к ситуации того времени. Достоверное же воспроизведение стилистических особенностей композитора требует подробного изучения в области жизни и творчества самого музыканта.

Концепция интонационной символики И. С. Баха, разработанная Б. Л. Яворским, а впоследствии развитая Р. Э. Берченко, – ярчайший пример попытки постичь подлинный духовный смысл музыки прошлого [см.: 2].

Поставив перед собой цель изучать творчество Баха (как и любого другого автора) в широком историко-культурном контексте, Яворский определяет рамки *герменевтического поля*. При этом он стремится именно к *синтетическому* рассмотрению шедевров музыкальной культуры.

На основе изучения кантатно-ораториального творчества Баха, выявления аналогий и мотивных связей этих произведений с его клавирными и инструментальными сочинениями, использования в них хоральных цитат и музыкально-риторических фигур, Яворскому удалось разработать систему музыкальных символов Баха, где отдельной мотивной и ритмической фигуре соответствовал определенный смысл, проецируемый в плоскость идей Евангелия.

Использование так называемого словаря мотивной символики дает возможность интерпретатору создать наиболее точную и убедительную трактовку при исполнении.

Польская клавесинистка, пианистка, композитор и музыковед В. Ландовска, посвятившая себя исполнению и изучению музыки XVII – XVIII вв., фактически разработала современные принципы интерпретации старинной музыки. Она выдвигала идею о невозможности современных людей чувствовать и играть точно так же, как Бах или Ф. Куперен, считая это нелепым. Однако отмечала: «когда я глубоко изучаю документы, они обрастают для меня плотью и кровью, порождают образы, которые посещают меня» [5, с. 158–159]. Таким образом, интерпретатор становится соавтором, предлагающим свою, личностную трактовку художественного произведения (метод «переживания» текста заново, «истолкования» и воспроизведение его как «живого» Дильтея).

Австрийский виолончелист, гамбист и дирижер, основатель ансамбля старинной музыки Concentus Musicus, Н. Арнонкур, будучи автором книг по вопросам аутентичного исполнения, пишет о проблеме «верности тексту», восторжествовавшей в середине XX в. При этом он подчеркивает, что по отношению к старинной музыке важным аспектом является тот факт, что понимание нотной записи зависит от неписанной конвенции, договора между композитором и интерпретатором, – и в этом ключ к их взаимоотношениям. Истинная же цель исполнителя – установить, что подразумевалось на самом деле.

С другой стороны, рассуждая об исполнении опер Монтеверди сегодня, Арнонкур пишет: «Изучение исполнительской практики воистину очень важно – чтобы прийти к действительному пониманию. Мы должны знать разнообразие возможностей, чтобы найти среди них подходящие для нас. Это значит: нам надо попытаться как можно лучше понять то, чего хотел Монтеверди, чтобы выяснить, чего мы хотим от него» [1, с. 36].

Наиболее важный на сегодняшний день аспект герменевтического подхода – осознание, осмысление универсального эстетического смысла произведения. Обращаясь к задаче тождественного воспроизведения духовной среды и мировоззренческого контекста, интерпретатор одновременно решает задачу воссоздания субъективного смысла произведения – его феноменологической природы. Герменевтика выступает как интуиция художника, способствует откровению произведения, которое лично переживается интерпретатором как событие его духовной жизни. Эти процессы ведут к *самопознанию* исполнителя через познание художественного текста.

Литература

1. Арнонкур, Н. Мои современники: Бах, Моцарт, Монтеверди: пер. с нем. – М.: Классика-XXI, 2005.
2. Берченко, Р. Э. В поисках утраченного смысла. Болеслав Яворский о «Хорошо темперированном клавире». – М.: Классика-XXI, 2005.
3. Буржуазная философия кануна и начала империализма: учеб. пособию / под ред. А. С. Богомолова, Ю. К. Мельвиля, И. С. Нарского. – М.: Высш. шк., 1977.
4. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Наука, 1988.
5. Ландовска, В. О музыке: пер. с англ. / В. Ландовска; послесловие А. Е Майкапара. – М.: Радуга, 1991.

УДК 785

Н. М. Наумова

О ЗНАЧЕНИИ ОБЩЕГО КУРСА ФОРТЕПИАНО В КОМПЛЕКСНОМ ВОСПИТАНИИ МУЗЫКАНТА

Комплексный характер курса фортепиано заключается в его тесной взаимосвязи с исполнительскими и теоретическими дисциплинами – историей музыки, сольфеджио, гармонией, анализом музыкальных форм, курсом чтения оркестровых и хоровых партитур и т. д., призван повышать уровень музыкальных знаний и развивать специальные способности.

Освоение избранной специальности является главной целью обучение студентов в вузе. Общий курс фортепиано направлен на формирование навыков игры на фортепиано в объеме, необходимом для наиболее полноценной профессиональной деятельности, а также расширения зоны постижения специальности дирижеров, вокалистов, оркестрантов и др. и высококвалифицированного осуществления практической деятельности, что позволит свободно читать с листа, транспонировать, исполнять достаточно сложные фортепианные произведения разных стилей и форм.

Совершенствование методов путем дифференцированной профилизации обучения заключает в себе немалые резервы при разработке методики преподавания курса.

Выбор и наиболее рациональное использование разнообразных форм работы по выработке основных приемов, технических навыков игры на фортепиано, побор репертуара диктуется характером взаимоотношений фортепиано и специальности.

При выработке методики занятий необходимо определить место фортепиано как инструмента в основном виде учебной деятельности музыканта и в его дальнейшей профессиональной работе, выявить исторически сложившуюся взаимосвязь между фортепиано и видом избранной музыкальной деятельности, выбрать, учитывая пианистические возможности студента, соответствующий репертуар по доступности и художественной значимости.

Изучение сущностных характеристик различных специальностей является главной методологической установкой обучения игре на фортепиано, направленной на воспитание музыканта определенной профессии. По мнению Г. Ф. Глазуновой «владение фортепиано – важный элемент профессионализма музыканта любой специальности, показатель уровня его общего музыкального развития» [1, с. 347].

Основным требованием специфики методики курса общего фортепиано является тесная связь со специальностью. Эффективность занятий со студентом зависит от целевой направленности воспитания его как специалиста.

Изучение сольных фортепианных произведений, различного рода ансамблей (вокальных, инструментальных, фортепианных), переложений симфонической, оперной, балетной музыки и т. д. представляет собой содержание курса общего фортепиано. Однако для полного раскрытия комплексного характера общего фортепиано как учебной дисциплины, недопустимо сводить педагогический процесс к некоему облегченному варианту обучения сольной фортепианной игре.

Г. Г. Нейгауз считал комплексный метод преподавания «совершенно неизбежным»: «…учитель должен донести до ученика не только так называемое содержание произведения, но и дать ему подробнейший анализ формы, структуры в целом и деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуры – короче, он должен быть одновременно и истори-

ком музыки и теоретиком, учителем сольфеджио, гармонии, контрапункта и игры на фортепиано» [2, с. 196].

Комплексный по своему характеру предмет требует столь же комплексного – высококвалифицированного, разносторонне образованного музыканта-педагога [3, с. 140.]. Он должен быть компетентным в области фортепианной литературы и методики, обладать навыками преподавания фортепианного и камерного ансамбля, концертмейстерского мастерства, чтения самых разных партитуры и их несложных переложений, транспонирования и т. д.

Таким образом, курсу общего фортепиано принадлежит координирующая роль в приобретении знаний, умений и навыков, получаемых в процессе занятий по самым разным специальным дисциплинам – музыкально-теоретическим, историческим, исполнительским. В этом состоит уникальное образовательное и воспитательное значение данного предмета в музыкальном вузе.

Владение фортепиано является показателем уровня профессионализма и общего музыкального развития музыканта любой специальности. При обучении студента-непианиста педагогу следует ориентироваться на идеальную модель будущего специалиста.

Литература

1. Глазунова, Г.Ф. Владение фортепиано – составная часть профессиональной культуры музыканта / Г.Ф. Глазунова // Вопросы подготовки музыканта педагога: Межвуз. сб. статей. Вып. 2. / Сост. А.Н. Якупов, М.М. Берлянчик / Магнит. гос. консерватория. Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского. – Магнитогорск: Изд-во МаГК, 1997. – 456 с., нот., илл.
2. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. / Г.Г. Нейгауз. – Изд. 5-е. – М.: Музыка, 1988. – 240 с., портр., ил., ноты.
3. Толстых, Н. П. Курс фортепиано как интегрирующая и развивающая дисциплина. / Н.П. Толстых // Проблемы комплексного творческого воспитания музыканта-исполнителя. Новосибирск: НГК им. М. И. Глинки, ГМПИ им. Гнесиных, 1984. – Вып.2. – С. 139–144.

УДК 784

Л. А. Николаева

ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ КАПЕЛЛА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА: ОТ ИСТОКОВ ДО СОВРЕМЕННОСТИ

Хоровое искусство России на сегодняшний день представлено рядом хоровых коллективов. Одним из древних, не прекращавших своей деятельно-

сти с момента основания и до настоящего времени, является Государственная академическая капелла Санкт-Петербурга. Датой рождения капеллы следует считать 12 августа 1479 г., когда основанный великим князем Московским Иваном III хор Государевых певчих дьяков принимал участие в службе освящения Успенского собора, первого каменного храма Московского Кремля. Хор был образован для участия в службах Успенского собора и в «мирских забавах» царского двора и первоначально был только мужским. В коллектив отбирались лучшие певчие.

Точные данные об устройстве этого хора, его численности и деятельности мы находим в период правления Ивана Грозного в XVI в., когда весь хор насчитывал 27 певцов – дьяков. По данным из штатной росписи в период с 1573 по 1679 г. численность певчих хора в разные годы варьировалась от 25 до 38. В конце 70-х годов XVII века произошли значительные перемены в организации хора. Он стал подразделяться на два хора: первый из них составляли мастера древнерусского певческого искусства, они пели в дворцовом Спасском соборе, образуя собственно государев хор. Второй хоровой коллектив был сформирован из остальных штатных дьяков при дворцовой церкви Евдокии, образуя общий хор для членов царской семьи. Принцип разделения государева хора по дворцовым церквям сохранялся вплоть до правления Петра I [Цит. по: 2 с. 8–13].

Интенсивная деятельность хора была обусловлена особым вниманием со стороны правительства, принимавшего решительные меры к развитию хорового пения. В 1551 г. в результате Московского собора Иван Грозный учредил в Александровской слободе певческую школу. Он стал приглашать туда лучших мастеров пения. В 1701 г. Петром I хор Государевых певчих дьяков переименован в Придворный хор, а в 1703 г. переведён в Петербург. Хор принимал участие не только во всех праздниках и торжествах при дворе Петра I, но и сопровождал царя в Польшу, Германию, Голландию, Францию, где впервые познакомил зарубежных слушателей с русским хоровым пением. В 1738 г. в городе Глухове по указу императрицы Анны Иоанновны была открыта школа, в которой обучали мальчиков пению, игре на инструментах и общеобразовательным предметам (чтению, письму). Лучших забирали в Петербург для пополнения хора певчими, так как с развитием многоголосного пения с начала XVII в. возникала необходимость пополнения мужского хора голосами мальчиков.

15 октября 1763 г. Придворный хор переименован Екатериной II в Императорскую придворную певческую капеллу, в составе которой было 100 человек. Её первым директором стал Марк Полторацкий. 1 января 1837 г. по инициативе императора Николая I капельмейстером Капеллы был назначен Михаил Иванович Глинка, прослуживший в ней в течение трех лет. В середине XIX в. в Капелле открыты регентские классы, где обучали будущих руководителей церковных хоров. В 1882 г. Александр III инициировал появление в Капелле оркестра – первого русского симфонического оркестра. Таким образом, к концу XIX века сложился уникальный исполнительский и образовательный центр, в котором сосуществовали и питали друг друга оркестр и хор, обучали детей музыке, музыкальной грамоте, игре на оркестровых инструментах. По словам В. А. Чернушенко, именно с тех пор и появилась стройная система музыкального детского, юношеского и взрослого образования: хор, школ, регентские классы, первый симфонический оркестр [1].

Во главе капеллы всегда стояли выдающиеся музыкальные деятели, композиторы и хоровые дирижеры: М. Р. Полторацкий, Д. С. Бортнянский, Ф. П. Львов, А. Ф. Львов, Н. И. Бахметев, М. А. Балакирев, А. С. Аренский, С. В. Смоленский, М. Г. Климов, Н. М. Данилин, А. В. Свешников, Г. А. Дмитревский, А. И. Анисимов, Ф. М. Козлов. Наивысший расцвет и совершенствование деятельности капеллы связаны с деятельностью Д. С. Бортнянского на посту директора. Оказавшись в Капелле в семилетнем возрасте, он связал всю свою жизнь с ней. Дмитрий Степанович поставил перед собой глобальную задачу – преобразовать Придворную капеллу в центр профессиональной подготовки оперных певцов и учителей пения. Благодаря его усилиям Капелла стала комплектоваться двумя составами хора, а именно: предназначенного для пения без сопровождения инструментов и для участия в оперных спектаклях. В целях совершенствования вокальной техники с певчими стали проводиться индивидуальные певческие занятия, занятия по сольфеджио, теории музыки и гармонии. В своей педагогической деятельности Дмитрий Степанович использовал метод показа, обучал различным техническим приемам, применяемым в вокальном искусстве, развивал национальные традиции церковного хорового пения. Под руководством Д. С. Бортнянского Капелла достигла великолепных результатов. Звучание ее отличалось мягкостью и ровностью, необычайной чистотой строя, глубоко осмысленным интонированием и

отличным произношением слов. Самой оригинальной особенностью звучания хора была органность, ставшая в дальнейшем традицией капеллы [3, с. 40].

Деятельность Капеллы не прекращалась с первого дня ее основания до настоящего времени. Несмотря на преобразования и реформы в общественной и культурной жизни России в разные периоды ее развития, хор звучал и развивался. В самые тяжелые и переломные для страны годы Великой отечественной войны, когда часть артистов хора ушла на фронт Капелла не прекратила свою деятельность. Главным дирижёром в это тяжелейшее время была Елизавета Петровна Кудрявцева, выдающийся педагог, первая женщина-дирижёр профессионального хора в России. Перестроив репертуар, Капелла в составе 50–60 артистов выступала с концертами в воинских частях, госпиталях, на фабриках и заводах, в концертных залах многих городов. С сентября 1941 г. по июль 1943 г. Капелла дала 545 концертов. Осенью 1943 г. художественным руководителем Капеллы был назначен Георгий Александрович Дмитревский, выдающийся мастер, один из крупнейших советских хормейстеров. Он внёс огромный вклад в развитие исполнительской и учебно-воспитательной деятельности Капеллы. С его именем связано блестящее возрождение Капеллы в послевоенные годы [4].

С 1974 г. коллективом руководит В. А. Чернушенко. В работе с Капеллой он, безусловно, продолжает традиции, заложенные его предшественниками, в чем-то по-своему решает проблемы дыхания, звукообразования, вокального интонирования, строя, умело сочетает ансамблевые формы с индивидуальным подходом к каждому артисту хора. Это развивает у них вокальные и исполнительские способности на уровне высокого профессионализма, позволяющего им по старой, веками сложившейся традиции, исполнять в концертах сольные партии, а руководителю не приглашать певцов со стороны.

Благодаря усилиям Владислава Чернушенко, Капеллой была возвращена духовная музыка в концертную жизнь страны после фестиваля «Невские хоровые ассамблеи», прошедшего в 1981 г. Фестиваль был основан по инициативе дирижера.

Работая над репертуаром хора, дирижер уделяет большое внимание осуществлению композиторского замысла исполняемых произведений в их сценическом воплощении. Благодаря этому каждый концертный номер из

простого озвучивания музыкального материала превращался в яркое по психологической глубине и образности выражения художественное полотно, наиболее полно раскрывающее замысел автора [4].

В репертуаре классические и современные хоры без сопровождения, программы из произведений отечественных композиторов, народные песни (русские, украинские и др.), а также крупные произведения кантатно-ораториального жанра, многие из которых исполнялись капеллой в России впервые. Высокую оценку слушателей и прессы получили выступления коллектива во многих городах России, странах ближнего зарубежья, Германии, Франции, Ирландии, Испании, Греции, Словении, Сербии, Австрии, Корее, США.Высокую оценку слушателей и прессы получили выступления хора во многих городах России, странах ближнего зарубежья, Германии, Франции, Ирландии, Испании, Греции, Словении, Сербии, Австрии, Корее, США. капелла ведёт активную концертную жизнь. Высокую оценку слушателей и прессы получили выступления хора во многих городах России, странах ближнего зарубежья, Германии, Франции, Ирландии, Испании, Греции, Словении, Сербии, Австрии, Корее, США.капелла ведёт активную концертную жизнь. Высокую оценку слушателей и прессы получили выступления хора во многих городах России, странах ближнего зарубежья, Германии, Франции, Ирландии, Испании, Греции, Словении, Сербии, Австрии, Корее, США.капелла ведёт активную концертную жизнь. Высокую оценку слушателей и прессы получили выступления хора во многих городах России, странах ближнего зарубежья, Германии, Франции, Ирландии, Испании, Греции, Словении, Сербии, Австрии, Корее, США.

Подводя итог, отметим, что зародившись в XV веке как мужской хор из 30 певчих, пройдя длинный и нелегкий путь развития и совершенствования, сегодня Капелла – это музыкальный центр, возрождающий исторические традиции старейшего хора России.

Литература

1. Азеран, Р. Владислав Чернушенко: величие Капеллы / Р. Азеран // Большая перемена. – № 18 (363). – 2014. – декабрь.
2. Парфентьев, Н. П. Профессиональные музыканты российского государства XVI – XVII веков / Н. П. Парфентьев. – Челябинск, 1991. – 444 с.
3. Пляскина, Е. Развитие отечественного церковнопевческого образования / Е. Пляскина // Мир науки, культуры, образования. – № 1. – 2007. – С. 37–43
4. Ткачев, Д. В. Государственная академическая капелла Санкт-Петербурга / Д. В. Ткачев. – Режим доступа: http: //www.belcanto.ru/ spbcapella.html

УДК 78.01

Д. П. Панов

ДИАЛЕКТИКА В МУЗЫКЕ

Слово «*диалектика*» происходит от древнегреческого корня **диалего** – *«веду беседу, рассуждаю»* [2, с. 279]. Первоначально под диалектикой понималось умение вести спор посредством вопросов и ответов, определять и квалифицировать понятия, вскрывать противоречия в суждениях оппонента, искусство обнаружения истины путём сопоставления противоположных мнений. Так понимал диалектику Сократ. Платон писал свои труды в форме диалогов, запечатлевших в них замечательные образцы античной диалектики в её духовно-идеалистической интерпретации. Но у каждой истории есть своя предыстория. Предысторией античной диалектики, как, впрочем, и философии были учения египетских мудрецов. Одним из них был великий Гермес Трисмегист (трижды бог). «*Гермес впервые в истории Египта был избран Верховным жрецом и превратил свой пост в высшую власть в государстве. Он дал народу Египта письменность, законы, счёт, создал целый ряд наук. Ещё при жизни Гермеса обожествляли, а после смерти стали считать его богом Тотом. Он написал 42 скрижали, разработал трансовый метод набора энергии, создал науку, названную позднее герметизм (которая изучает явления, связанные с людьми, получающими информацию из Космоса и общающимися, как принято считать, с Высшим Разумом»). Вся герметическая философия базируется на следующих принципах: 1) ментализма, 2) соответствия (аналогии, 3) вибрации, 4) полярности, 5) ритма, 6) причины и следствия, 7) пола* [5, с. 6]. Важнейший из них – принцип ***полярности.*** Рассмотрим его контексте нашей темы.

Понимание этого принципа сыграло громадную роль в правильном понимании и осознании человеком Мира, значит и в правильном формировании его мировоззрения. Не понимание же приводило к страшным трагедиям и катаклизмам. В искусстве этот принцип играет главенствующую роль. Присутствие внутреннего конфликта в художественном произведении является движущей силой, энергией развития и выражается в контрастности музыкальных тем и их столкновений. Конфликт это стимул для развития, но очень важно, и умелое его разрешение. Неумение разрешить конфликт – это тормоз в развитии общества и личности, это будущие драмы и трагедии. Именно принцип ***полярности*** лёг в основу формирования

диалектики как Закона. Диалектика в искусстве, её законы, всегда были предметом интереса, пристального внимания и изучения Г. Г. Нейгауза. Вот что он писал в своей книге «*Об искусстве фортепианной игры*»: *«Одним из самых увлекательных занятий для меня, как человека, размышляющего об искусстве, и педагога, является исследование и анализ законов материалистической диалектики, воплощённом в музыкальном искусстве, в самой музыке, а также в её исполнении столь же определённо и ясно. Как они воплощены в жизни, в действительности. Как интересно и поучительно проследить законы борьбы противоречий, проследить, как теза и антитеза приводят к синтезу в искусстве точно так же, как в жизни. Диалектика – не метафизика, она не носится где – то в воздухе над нами, а присутствует всюду в жизни. Я её чувствую и в том, как трава растёт, и в том, как Бетховен сочиняет. Природа – мать диалектики*». [6, с. 197]. Необходимо добавить, что Г. Г. Нейгауз изучал эзотерическую философию. Об этом он пишет в своих воспоминаниях: «*…. немного занимаюсь* ***санскритской*** *грамматикой и читаю «Wedante»* [*Веды*]. *Каждый день с горечью размышляю над тем, что пианизм создан для того, чтобы оглуплять человека»* [7, с. 329].

Мир соткан из противоречий и об этом люди знали давно. Особенно остро это чувствуют поэты. Р. Рождественский: «*Человеку надо мало:* ***чтоб искал и находил.*** *Чтоб имелись для начала* ***Друг – один и Враг – один...».*** Враг необходим, он создаёт противоречия и является нашим лучшим учителем. Не случайно об этом сказал в своё время Христос» «… ***любите врагов ваших, …»*** **[Лк. 6:35].** Но примирить противоречия очень непросто. Герой стихотворения С. А. Есенина с этой задачей не справился. Взял на себя непосильную ношу: «*Розу белую с чёрной жабою я хотел на земле повенчать».* Синтеза не получилось. Результат известен. Глашатай Революции В. В. Маяковский убедительно показал в своих стихах недооценку или просто незнание Космических Законов, в том числе и Закона Диалектики.

Приведём примеры «*Мы диалектику учили не по Гегелю».* То есть основной принцип Диалектики Гегеля – *«Противоречие есть критерий Истины, отсутствие противоречия – критерий заблуждения»* остался не понятым. «С *Лениным в башке и с наганом в руке».* Как известно, марксизм и ленинизм «*поставили* ***с головы на ноги*** *диалектику Гегеля*» отринув идеалистическую её часть [4, с. 280]. И все противоречия решались с

помощью оружия. «*Ваше слово, товарищ маузер*». А потом «*философские пароходы*» с высылкой генофонда страны, а затем лагеря ГУЛАГ(а) и тотальное уничтожение всех оппонентов. Такие печальные последствия борьбы противоположностей явно говорят, что для гармонизации этих начал необходима **третья сила.** Но о ней тысячелетия знали восточные религии и философии. (Не случайно живёт пословица – «*вся мудрость с Востока*».) Эти знания вылились во всеобщий Закон Троичности или Триединства Мира. Закон Триединства универсален в своих проявлениях.

Любая система состоит из трёх структурных компонент: ***пассивной, нейтральной*** и ***активной***. Мы можем обнаружить наличие этих компонент при анализе любой системы. Это и атом с его ***электронами, нейтронами и протонами.*** Человеческий организм с его тремя компонентами энергий: в китайской терминологии это ***ИНЬ –*** пассивная (информационная) компонента системы обеспечивает восприятие информации о состоянии окружающей среды (внешней информации) и состоянии самой системы (внутренняя информация). ***ДЭН*** – нейтральная (аналитическая) компонента. Она обеспечивает обработку полученной информации и принятие решений. ***ЯН*** – активная (исполнительная) компонента обеспечивает воздействие на окружающую среду, т. е. выполнение «материализацию» решений, выработанных аналитической (нейтральной) компонентой.

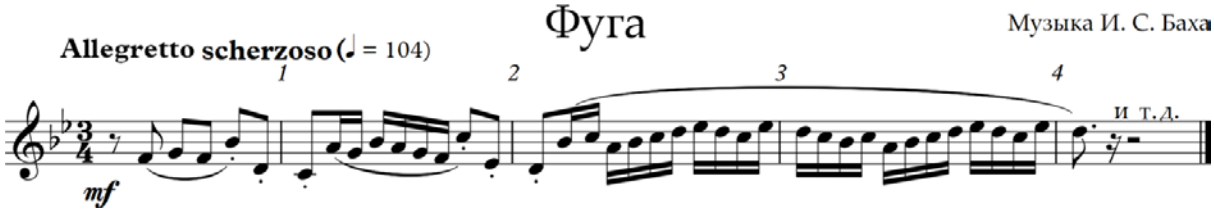
Они пронизывает всю Вселенную, и имеют своё отражение в разных религиях и философских школах. В христианской Троице – Триединство Творца: ***Бог-Отец. Бог-Сын. Бог – Дух Святой.*** В индуизме – это ипостаси *Единого Бога* (Брахмана): **Брахма** (*творец, созидатель).* **Вишну** (*охранитель).* **Шива** *(разрушитель).* Человек Триедин, он несёт в себе ***Тело, Душу и Дух***. Душа человека создана по подобию Творца и Триедина. Наука интерпретирует данные понятия так: **«**Великую Троицу составляют**: Бог-Отец, или Вселенское Сознание. Бог-Сын** (физический вакуум, из которого рождается Всё) – **Энергия.** И **Бог-Дух Святой** (первичные торсионные поля) – **Информация** [9, с. 109]. Но, к примеру: если наука говорит, что: *«Душа – это сгустки энергии* и *информации»* [10, с. 156], то новейшие эзотерические сведения глубоко раскрывают это понятие и дают информацию о её структуре. Душу составляют три начала: Три энергии – ***положительная, отрицательная*** и ***Управленческая*** [8, с. 27]. Музыка призвана отражать Мир. Его структуру и его Законы с помощью своих замечательных средств выразительности. И это, прежде всего, *начало начал* в

музыке – ***Ритм***, который, как и всё во Вселенной содержит в себе диалектические противоположности, троичен, и подвержен Закону Триединства. В структуре Ритма присутствуют все три компоненты:

1. *Темп* как скорость следования опорных звуков, 2. *Метр* как восприятие отношений акцентируемых и не акцентируемых звуковых элементов, и 3.*Ритмический рисунок* как восприятие отношений длительностей звуков и пауз. Необходимо отметить, что в музыкальном ритме ярко проявляется «**принцип полярности**» как диалектический принцип единства и борьбы противоположностей двух начал, ***«…который «существует только во взаимной обусловленности противоречий»*** [1, с. 185]. Что и является основой для возникновения ритмического чувства, или чувства ритма. Замечательный пианист Артур Рубинштейн сказал: «*Музыка это искусство, которое несёт в себе чувство и некую информацию».* Информацию, прежде всего о тех космических Законах, которые воспринял композитор в процессе особого состояния сознания, которое называют *вдохновением, медитацией* или, как говорил А. Эйнштейн – «*чувством мистического*». Глен Гульд говорил о И. С. Бахе: «*«Бахом руководило в процессе создания музыки всего лишь одно чувство – любовь к Богу*». Это говорит о высочайшем уровне духовности композитора и, как следствие, информационной насыщенности его музыки. Не случайно И. С. Баха называют «*божественным*», а Ганс фон Бюлов говорил: «*Бах – библия мировой музыки»*. Поэтому мы наверняка найдём даже в простой мелодии Баха признаки великих Вселенских Законов Диалектики и Триединства. Пример 1. Тема Фуги № 21 из 1 го Тома ХТХ B dur И. С. Баха. Отметим вначале что, понять суть темы (Вождя-dux) нам помогает система тщательно продуманных и проставленных штрихов автором редакции Б. Муджеллини. Начало Темы это две короткие фразы, они построены в форме *вопроса* (четыре залигованные ноты) и весьма решительного *ответа* – (всего лишь две ноты, но стаккато). Ясно, что наметился диалог двух героев, не исключено, что это мужчина и женщина. Получив недвусмысленный отказ, мужчина повторяет просьбу, но более красноречиво, взволнованно и многословно (уже семь нот). И они звучат более напряжённо – на тон выше. Но ответ тот же: две короткие и энергичные ноты. Вывод: в этом небольшом двухтактном эпизоде мы обнаружили двух персонажей-героев. У них непростые отношения, так как их интересы и устремления абсолютно ***противоположны.*** У них ещё пока идёт общение – диалог, но они не находят согласия. И на-

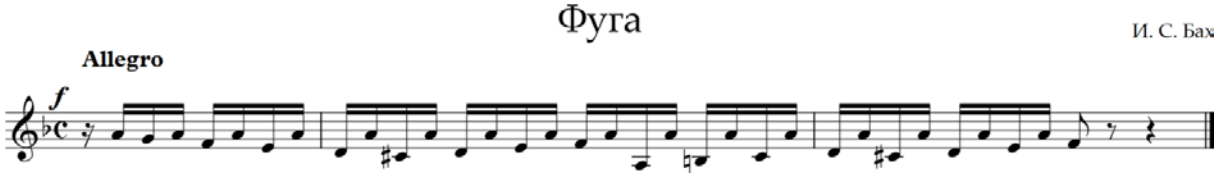
пряжение растёт. Но вот вступает **третья сила**. (Это два следующих такта шестнадцатых нот под общей лигой). Она (эта сила) энергична, напориста, многословна и в два раза продолжительней диалога героев. И у неё есть все шансы примирить противоположности. И, как мы видим, – явно и зримо присутствие ***Закона Диалектики*** и ***Закона Триединства.*** Далее взаимоотношения героев будут развиваться по Законам Фуги и всё закончится миром, т. е. балансом энергий и гармонией. Но количество сценариев на эту тему бесконечно. Всё зависит от фантазии исполнителя или педагога. Ведь фортепианное исполнительство, как говорил С. Т. Рихтер, это театр. («***Рихтер непокорённый***». ТК Культура).

Пример 1



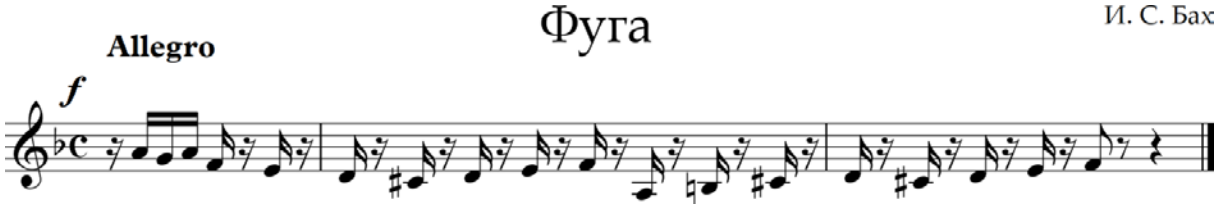
Следующий пример – это уникальная мелодия Фуги И. С. Баха из «Токкаты и фуги D moll» [3]. Уникальность её в том, что все компоненты Триединства Темы звучат одновременно, а сама Тема являет собой объединяющее начало:

Пример 2



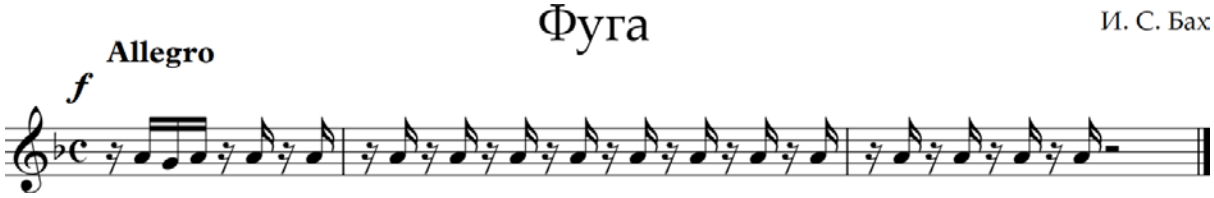
Первая компонента являет собой активное ведущее начало. Олицетворяет собой основную идею:

Пример 3



Вторая компонента играет роль некого метрического аккомпанемента, а цель – удержать ритмический и динамический баланс звучания голосов:

Пример 4



А в целом – это ярчайший пример противоборства и единства компонент и проявления Закона Триединства.

Литература

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Л. Музыка, 1971. 375с.
2. Бах И. С. ХТК Часть 1. Редакция Б. Муджеллини, М.: Музыка 1990, 120 с.
3. Бах И. С. Токката и Фуга ре минор для ф-но. Л.: Музыка 1978. 15 с.
4. Ветошкин А. Н. Философия.: учебник. – Москва: Проспект, 2016. – 516 с.
5. Иванова Е. В. Основы эзотерических знаний. Сборник лекций / Е. В. Иванова. – М.: Амрита, 2010. – 472 с.
6. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М.: Музыка, 1998. – 240 с.:
7. Нейгауз Г. Г. Размышления, воспоминания. М.: Совет. композитор, 1975.527 с.
8. Секлитова Л. А., Стрельникова Л. Л. Душа и тайны её строения. – М.: Свет, 2016. – 378 с.
9. Тихоплав В. Ю. Начало начал / В. и Т. Тихоплав. – М.: АСТ: Астрель; Весь, 2005. – 286 с.: ил.
10. Тихоплав В. Ю., Тихоплав Т. С. Научно-эзотерические основы мироздания. Жить, чтобы знать. Книга 2. – СПб.: Весь, 2012. – 256 с. – (*Квантовая магия).*

УДК 78(091)

Г. Л. Панферова

СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ДУХОВНОГО НАСЛЕДИЯ ХОРМЕЙСТЕРАМИ-РЕГЕНТАМИ МОСКВЫ В ПЕРИОД ГОНЕНИЯ НА ЦЕРКОВЬ

Начало 90-х гг. XX в. ознаменовалось огромным интересом к возрождающейся русской духовной музыке. Возрождение мощной духовной культуры было гораздо сложнее, если бы эта традиция не была сохранена регентами русской православной церкви, а также хормейстерами пытавшимися сохранить духовное наследие ценой многих потерь в земной жизни.

Необходимо отметить, что церковно-певческая практика в конце XIX столетия вышла за рамки церковной деятельности. Творчество выдающихся русских хормейстеров конца XIX – начала XX в. В. Орлова, А. Кастальского, Н. Данилина, П. Чеснокова, А. Архангельского, И. И. Юхова и многих других стали выдающимися достижениями не только русской художественной культуры, но и мирового наследия. Новая хоровая культура

советского общества выросла на русском духовном наследии. Образцы духовного наследия и сегодня не потеряли своего значения.

Особую роль в развитии и сохранении национальных певческих традиций сыграли московские хоры, среди которых ведущее место занимал Московский Синодальных хор. В предреволюционный период этот коллектив заявил о себе не только как высокопрофессиональный церковный хор, имеющий свои исполнительские традиции, но и как коллектив, известный на концертной площадке. В 1899, затем в 1911, 1912, 1913 гг. хор с огромным успехом осуществил гастрольные поездки по странам Европы. «Все хоры, побывавшие у нас в Риме, каждый в своем роде типичен, прекрасен, но такого, как Синодальный хор, мы не слышали! Лучшего хора нет и быть не может…» – писал итальянский корреспондент [3; 5]. В репертуар Синодального хора входили произведения зарубежных композиторов: Д. Палестрины, О. Лассо, И. С. Баха (месса h-moll, «Страсти по Матфею»), В. А. Моцарта «Requiem», Л. Бетховена (финал 9-й симфонии), а также духовная музыка русских композиторов: П. И. Чайковского, Н. А. Римского-Корсакова, С. И. Танеева, сочинения композиторов Московской школы: А. Гречанинова, П. Чеснокова, А. Никольского, С. В. Рахманинова и др.

Руководители Московского Синодального хора В. С. Орлов, А. Д. Кастальский, С. В. Смоленский приобщали хористов к русской народно-песенной традиции, знакомили их с образцами знаменного распева, заботились о корректной его обработке.

Особое значение для развития русской хоровой культуры имело Синодальное училище, поставлявшее певцов и регентов для хора. Училище было в этот период духовной академией, обеспечившей, как оказалось, Российскую хоровую культуру талантливыми кадрами на долгие годы.

Революция нанесла мощный удар по церкви и всему, что было связано с церковной деятельностью. 11 декабря 1917 г. появился декрет народного комиссара просвещения о конфискации у Церкви всех учебные заведений. Московское Синодальное училище было переименовано в Московскую хоровую академию. Хор мальчиков был расформирован.

20 января 1918 года в момент открытия Поместного собора появился декрет об отмене всех государственных дотаций. Церковь была отделена от государства. Работать регентом в церкви стало уделом людей отважных, порой рискующих своей свободой.

Сегодня появилась возможность назвать имена тех, кто остался верен своему делу и нашел в себе силы в сложные времена не только отстоять веру своих отцов, но и сохранить духовное наследие для будущих поколений.

В очень сложном положении оказались выпускники училищ и певцы Московского Синодального хора. Закрытие властями училища, церквей означало потерю работы. Наиболее известные регенты продолжили работу в светских музыкальных учреждениях, но кто-то продолжал регентовать в силу разных причин.

Прежде всего, хотелось бы назвать имя выпускника Московского Синодального училища, регента Московского Синодального хора (1910–1918), хормейстера Большого театра (1919–1924), главного дирижера Государственного хора СССР (1937–1939), профессора (1923–1934), заведующего кафедрой хорового дирижирования Московской консерватории (1941–1945), руководителя Ленинградской академической капеллы (1937–1939) Н. М. Данилина.

После революции Н. М. Данилин был востребован в советских учреждениях, но работу регента он не оставил. Его опыт работы с церковным хором над духовными сочинениями русских композиторов был неоценим. Репертуар Синодального Московского хора на рубеже столетий пополнился сочинениями композиторов А. Кастальского, П. Чеснокова, А. Никольского и др. Московский Синодальный хор под управлением Данилина в 1910 г. стал первым исполнителем «Литургии», а 1915 «Всенощного бдения» С.В. Рахманинова. Последнее сочинение А.Д. Кастальский назвал «венцом московской школы». Последний раз «Всенощная» исполнялась Московским Синодальным хором в конце 1916 г. в концертном зале Синодального училища.

В 20-е гг. Н. М. Данилин считался лучшим московским регентом. Работа с церковным хором было его призванием. Общение с выдающимися людьми своего времени – Орловым, Смоленским, Кастальским, Рахманиновым, огромный опыт работы над духовной музыкой не только русской способствовали формированию яркого таланта, эрудита, ученого. Достаточно вспомнить тот факт, что С. В. Рахманинов советовался с Даниливым, когда писал «Всенощное бдение».

С осени 1915 г. Данилин руководил частным хором мецената А. П. Каютова. Об этом событии сохранились воспоминания певцов хора:

«Первая репетиция! Данилин уделил хору один час. Поздоровавшись, он задал тон голосом (трезвучие до-мажор) и в продолжение всего часа пел один аккорд на слове «аминь». Это показалось необычайно странным. Но когда сейчас вспоминаешь, как он на одном аккорде добивался всевозможных красок и вместе с тем изучал каждого певца, его внимание, трудоспособность, таким образом, понимаешь, что такой метод присущ был только одному Данилину…» [3].

Данилин реорганизовал хор, набрав в него бывших участников Синодального хора. Пели в храме Пимена Великого в Старых Воротниках при Общине Христианская помощь. Коллектив считался лучшим церковным хором, которому было доверено петь на последней церковной службе в Успенском соборе Московского Кремля в апреле 1918 г. перед его закрытием.

После революции хор продолжать еще какое время существовать, но постоянно перемещался из одной церкви в другую, так как храмы постепенно закрывались. Вот перечень церквей, в которых пел хор Данилина: ц. Николая Чудотворца «Явленного» на Арбате, ц. Космы и Дамиана в Шубине (бывш. Старопевческая слобода), ц. Параскевы Пятницы в Охотном ряду, ц. великомученика Георгия в Грузинах, храм Христа Спасителя.

20 декабря 1926 г. хор Данилина в составе 30 человек участвовал в заупокойной Литургии и отпевании А. Д. Кастальского в церкви Бориса и Глеба у Арбатских ворот. Последнее место службы хора – ц. мученика Трифона в Напрудном. В этом старинном маленьком храме Данилин закончил свою службу. 14 мая 1928 г. в категоричной форме он получил предложение оставить регентскую деятельность.

В своей богослужебной практике Данилин всегда руководствовался Уставом Московского Большого Успенского собора, особенностью которого было чтение таких песнопений как «Ныне отпущаеши», «Шестопсалмие», «Во царствии твоем». В выборе певческого репертуара Н. М. Данилин оставался верным традициям Синодального хора: песнопения П. Г. Чеснокова, А. В. Никольского, Викт. С. Калинникова, Н. Н. Толстякова, реже П. И. Чайковского и А. Т. Гречанинова. Центральное место среди песнопений занимали сочинения А. Д. Кастальского.

В 1931 г. в Московской консерватории была создана кафедра хорового дирижирования, в которую вошли бывшие «синодалы» Н.Данилин, П. Чесноков, А. Никольский, однако, хор подобный Синодальному не поя-

вился. Явление Московского Синодального хора – результат хоровой исполнительской практики, впитавший в себя многовековые традиции русской хоровой культуры.

Рядом с Данилиным можно поставить фигуру П. Г. Чеснокова, известного хормейстера, композитора и регента. Наиболее яркий представитель «нового направления» в русской духовной музыке. Его произведения входили в репертуар Московского Синодального хора.

Фигура Чеснокова – одна из самых трагичных. П. Г. Чесноков испытал все трудности, выпавшие на долю церковных композиторов и регентов. После отъезда брата за границу, отношения с властями были особенно напряженными. До революции Чесноков в течение десяти лет преподавал в Московском синодальном училище, был регентом Синодального хора, затем дирижером капеллы Русского хорового общества.

С 1920 г. начинает работать в Московской консерватории. Разрабатывает уникальный курс «Хороведение», ставший основой для многих учебников, написанных по данному предмету. Книга его «Хор и управление им», написанная в середине 30-тых годов, стала библиографической редкостью.

В 1932 г. Чесноков становится заведующим кафедрой хорового дирижирования Московской консерватории. Но его главное дело – церковный хор.

П. Г. Чесноков долгое время руководил хором церкви Троицы на Грязях (на Покровке). Под его руководством хор стал одним из лучших коллективов Москвы: «Не певчим платили, а певчие платили, чтобы их приняли в хор Чеснокова», – вспоминал старейший московский регент Н. С. Данилов. В 1913 г. журнал «Хоровое и регентское дело» восторженно писал о юбилейных концертах, посвященных 10-летию творческой работы знаменитого маэстро: «П. Г. Чесноков в деле дирижирования хором и виртуоз замечательный, и тончайший художник. Просто и серьезно, смиренно и строго пел хор» [1].

Чесноков был удостоен чести участвовать вместе со своим хором в интронизации Патриарха Московского и всея Руси Тихона в 1917 г.

С 1920 г. он работает регентом в церкви святителя Василия Кесарийского на Тверской-Ямской улице. Церковь была известна тем, что там служил протодиаконом знаменитый бас Максим Михайлов, ставший впоследствии солистом Большого театра. Вместе с протодиаконом хор часто

приглашали в другие храмы на престольные праздники. В этом храме была отмечена в 1925 г. 30-летие композиторской деятельности П. Г. Чеснокова.

А. Д. Кастальский на юбилей П. Г. Чеснокова написал «Многолетие» для баса и смешанного хора. Оно было исполнено в тот день на молебне 22 протодьяконами в сопровождении хора певчих московских церквей в количестве 150 человек.

В 1928 г. в ультимативной форме Чеснокову и другим педагогам – ведущим педагогам консерватории было запрещена работа в церкви. С этого года П. Г. Чесноков становится хормейстером хора московского Пролеткульта, затем хормейстером Большого театра, затем капеллы Московской филармонии.

Вопрос о дальнейшем регентовании Чеснокова – вопрос спорный. Существует мнение о том, что продолжив работу в церкви, Чесноков не выдержал бы 1937 г. Руководитель церковного хора храма Покрова Пресвятой Богородицы Валентин Масловский говорит о том, что Чесноков продолжал работать в церкви: «Это была незаурядная личность. Он был последним регентом Храма Христа Спасителя, бывшего Московского кафедрального Собора, взорванного в сталинское время. Когда храм был разрушен, Павел Чесноков был настолько потрясён этим, что перестал писать музыку. Он дал своеобразный обет молчания. Как композитор он умер вместе с Храмом Христа Спасителя. Великолепнейший музыкант, Павел Чесноков очень тонко чувствовал каждое слово, каждый стих, каждую молитву. И всё это отражал в музыке» [4].

Вопрос о сохранении русского духовного наследия в 20-е гг. стоял остро для многих светских российских хоров. Еще не был накоплен новый репертуар, но уже появился ряд распоряжений о запрещении исполнения русской духовной музыки. Отсутствие достойного репертуара позволило ленинградскому хормейстеру, выпускнику Московского Синодального училища М. Г. Климову добиться разрешения исполнить на гастролях Ленинградской капеллы в 1928 г. «Всенощное бдение» С. В. Рахманинова. Но это исполнение было лишь эпизодом в жизни капеллы тех лет.

Исполнение русской духовной музыки возможно было только в рамках церковной деятельности. Церковные регенты внесли огромную лепту в деле сохранения русского духовного наследия.

После закрытия Успенского Собора в Кремле, все торжественные богослужения в Москве совершались в храме Христа Спасителя с непре-

менным участием протодиакона Розова. Во главе хора после 1917 г. стоял Александра Васильевича Александров, будущий создатель знаменитого ансамбля, Государственного гимна и песни «Священная война.

А. В. Александров окончил регентские классы в Петербургской Императорской придворной певческой капелле, мальчиком пел в хоре Казанского собора. Александр Васильевич учился в Петербургской, затем в Московской консерватории. Его учителя – Н. А. Римский-Корсаков, А. К. Глазунов и А. К. Лядов. В 1913 г. Александров окончил Московскую консерваторию по двум специальностям: композиции и вокалу (класс проф. Умберто Мазетти). Александрова приглашали солистом в Большой театр, но он принял приглашение патриарха Тихона и стал регентом в храме Христа Спасителя. В храме служил до 1922 г.

Нельзя не упомянуть еще одного корифея, с именем которого связано не только история советского хорового исполнительства, но и проблема сохранения русской духовной музыки. Это А. В. Свешников (1890–1980).

Известный хоровой дирижер, профессор, ректор Московской консерватории, директор хорового училища в молодости был регентом в церкви священномученика Власия в Старой Конюшенной слободе и храма Успения Пресвятой Богородицы в Могильцах. До Свешникова регентом в храме работал знаменитый И. И. Юхов со своим хором. Хор Юхова позже будет преобразован в Государственную академическую капеллу им. А. А. Юрлова.

Свешников считался известным регентом, к нему приходили мастера и учились у него. Каков репертуар церковных хоров, которыми руководил А.В. сейчас сказать трудно. Но русскую духовную музыку он знал не понаслышке. Свешников был из семьи сельского регента, в детстве много пел в церковном хоре.

Он прекрасно понимал, что певческие традиции закладываются в детстве. В 1944 г. Свешников создал Московское хоровое училище, образцом для которого стало Московское Синодальное училище, в котором обучались только мальчики, а педагогами были бывшие «синодалы». В репертуар хора были включены духовные сочинения русских композиторов, в которых был изменен текст. Хор мальчиков начал знакомить публику с отечественной хоровой классикой, которая исполнялась на специально созданные слова. Таким образом, был разучен шедевр русской хоровой музыки XVIII в. – концерт М. Березовского «Не отвержи мене во время ста-

рости» на слова А. Машистова. Вот на такой музыке и воспитывались мальчики, будущие музыканты страны советов. Большой хор в течение многих лет пел «Тебе поем» из Литургии Рахманинова под названием «Тихая мелодия».

Хор под управлением Свешникова пел с душою. В работе с голосом Свешников сохранял певческую традицию, заложенную Глинкой – микстовая основа (соль-ля первой октавы), сглаживая регистры, развивал голос вниз, затем вверх. Еще одна традиция – внимание к слову. «Зачем петь, – говорил Свешников, – если не ясны слова, если непонятно то, о чем ты поешь» [5, с. 103].

Мечта об исполнении русской духовной музыки реализовалась в начале 60-х гг. Вершина русской духовной музыки «Всенощное бдение» С. Рахманинова разучивалось частями и сразу записывалось. Прозвучало «Всенощное бдение» в 1967 г. в Ленинграде, затем было записано на грампластинку, которая стала большой редкостью. Мы не знаем, какой ценой досталась эта победа Свешникову. Как он смог убедить руководство, и каким образом состоялась премьера в зале Ленинградской филармонии, сейчас сказать трудно. Записанное исполнение «Всенощного бдения» – непревзойденный шедевр. Многие хоровики считают, что исполнение «Всенощного бдения» подготовленное Свешниковым в начале 60-х гг. с Государственным хором было очень близко в трактовке Н.М. Данилина.

Павел Анисимов бывший регент Архиерейского хора Успенского собора во Владимире вспоминал: «У Свешникова словно была постоянная цель – сохранить и передать нам певческую традицию. Не дать ей раствориться в массовом пении» [5, с. 103].

В фильме «Поющие дирижеры» А.В.Свешников произносит следующие слова: «Некоторые хоровики обижаются, когда их называют певчими, я ничего в этом плохого не вижу. Певчая птичка – разве это плохо?» Конечно, Для Свешникова это слово было гораздо больше, чем певчая птичка. Певчими называли певцов в церковном хоре.

Звучание хора Свешникова несет неповторимый отпечаток личности мастера и творимой им культуры вокала. Это проявляется в особой теплоте, мягкости и одновременно силе звучания, его темброво-динамической наполненности и певучести, которые в своей совокупности образуют некую художественную реальность. Она естественным образом притягивает внимание слушателя, непосредственно воздействует на него [2, с. 151].

Возрождение духовных традиций русского хорового исполнительства неразрывно связано с Республиканской академической капеллой, впоследствии получившей имя А. А. Юрлова. Исполнение русской духовной музыки капеллой стало событием в истории хоровой культуры. В 1965 году Юрлов разучил с капеллой четыре фрагмента из «Всенощного бдения» С. В. Рахманинова, которые были исполнены в московской консерватории, солировал И. Козловским. Для фестиваля в Быгдоще (сентябрь 1966) капелла разучила духовные сочинения русских композиторов XVI – XVIII вв. Это исполнение стало триумфом русской духовной музыки. Публика стремилась послушать капеллу, приобретались пластинки с записями старинной музыки. На капеллу стали равняться другие хоры. Русское духовное наследие стало неотъемлемой частью репертуара любого хора. Коллектив сменил руководителя, но духовная музыка прочно вошла в репертуар коллектива. Репертуарную политику Юрлова продолжили другие музыканты.

Огромный вклад в дело сохранения русских духовных традиций внес хор храма «Всех скорбящих радость» на Ордынке под руководством Николая Васильевича Матвеева (1909–1991).

Выдающийся хоровой дирижер начинает петь в хоре Троице-Сергиевой Лавры в 1918. В 15 лет он становится регентом. Окончив музыкальную школу, поступил в музыкальное училище, затем окончил Московский архитектурный институт (1935). С 1948 г. руководит хором в Скорбященской церкви на Ордынке.

Хор, руководимый Н. Матвеевым, отличался большой музыкальной культурой и высоким техническим мастерством, осмысленным, благоговейно-возвышенным отношением к тексту исполняемого песнопения. Коллектив был признан в музыкальных кругах. Ряд московских солистов почитали за честь петь в хоре Матвеева. В репертуаре хора преобладала музыка – П. Чайковского, А. Кастальского, П. Чеснокова, А. Гречанинова, С. Рахманинова и других представить «Московской школы». В пении хора всегда присутствовала подлинная религиозная одухотворенность и искренность.

С 1957 г. ежегодно хором исполнялась «Всенощная» С. Рахманинова, а в день памяти П. И. Чайковского (6 ноября) – «Литургия». Вся Москва собиралась, чтобы послушать хор и приобщиться к духовным сокровищам. К 1000-летию Крещения Руси были записаны пластинки с песнопе-

ниями «Всенощной», «Литургии», «Великого Поста», «Святой Пасхи». Преподавал на регентских курсах при Московской духовной академии. В 1984 г. Матвеев Н.В. был награждён Гран-при французской фирмой грамзаписи.

3 января 2010 г. в Успенском соборе Кремля, Святейший Патриарх Кирилл благословил возродить Московский Синодальный хор на базе церковного коллектива при храме Иконы Божией Матери «Всех Скорбящих Радость» на Большой Ордынке. Главным предназначением хора становится продолжение традиций русского богослужебного пения. Его руководителем становится заслуженный артист РФ А. Пузаков.

Можно привести многочисленные примеры духовного подвига регентов и хормейстеров, сумевших сохранить богатейшие традиции русской духовной культуры.

Сохранение русских духовных традиций оказало огромное влияние на формирование современной хоровой культуры. Борьба за духовное наследие позволила вернуть многие хоры. Возродить их к жизни и создать новые. Богатейший опыт мастеров русской культуры был сохранен и творчески переработан современными мастерами.

Литература

1. Ирина Г. Хоровых дел мастер /Православный паломник. – Москва,2013, № 4. (интернет-версия)
2. Критский Б. Д. А. В. Свешников – исполнитель и педагог. К 125-летию со дня рождения мастера // Вестник ПСТГУ. Серия V: Вопросы истории и теории христианского искусства. 2015. – Вып. 2 (18). С. 146–156.
3. Наталия К. Регент и композитор Николай Михайлович Данилин (1878–1945) // Мир православия. – 2004. – № 1 (70), янв. 2004 (интернет-версия).
4. Терновых Е. Памяти Павла Чеснокова, русского композитора – посвящается / PRAVOSLAVIE.UZ
5. Трушин А. Вера от слышания // Прямые инвестиции / № 2 (106), 2011.

УДК 785

Е. М. Попова

ЧТЕНИЕ НОТНОГО ТЕКСТА С ЛИСТА НА ОСНОВЕ ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА

В современной музыкальной педагогике и психологии проблема формирования культуры чтения нотного текста является одной из самых актуальных. Чтение с листа – это умение понять и передать эмоционально-

смысловое содержание музыки неизвестного или малоизвестного произведения, не искажая при этом темпо-ритмической, ладовой, интонационной сторон нотного текста. По мнению Г. М. Когана, работу над музыкальным произведением необходимо начинать не с разучивания отдельных эпизодов, а с чтения с листа: «чем искуснее читает исполнитель с листа, тем легче и скорее формируется у него ясное представление о произведении, а, стало быть, и замысел, план интерпретации» [3, с. 140].

Г. М. Цыпин рассматривает чтение с листа как один из кратчайших путей практического достижения общемузыкального развития учащихся – его способностей, интеллекта, профессионального слухового сознания. При чтении с листа происходит усвоение максимума информации в минимум времени, «со всей полнотой и отчетливостью выявляют себя такие принципы развивающего обучения, как увеличение объема используемого учеником музыкального материала и ускорение темпов его прохождения» [5, с. 351]. Поэтому совершенствование умения бегло и грамотно прочесть с листа нотный текст – одна из главных задач концертмейстерской подготовки студента.

Жанрово-стилистический подход выступает как руководящее указание по развитию навыков чтения с листа и связан с выбором принципов и методов обучения студента в концертмейстерском классе. В музыкознании исследованию категорий стиля и жанра посвящены работы М. Г. Арановского, Б. В. Асафьева, М. Ш. Бонфельда, В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинского, Е. А. Ручьевской, А. Н. Сохора, В. Н. Холоповой, Л. Н. Шаймухаметовой и др. [1; 2 и др.]

Нотный текст музыкального произведения – это отражение индивидуального почерка композитора, который характеризуется своеобразием музыкального языка конкретной эпохи, стиля, жанра. Понимание композиторского стиля и содержания нотного текста, а также знание звуковых возможностей фортепиано того времени, помогают студенту наиболее достоверно передать художественный образ музыкального произведения, формируют личностное отношение к авторскому тексту и индивидуальный исполнительский стиль. Обязательным репертуаром для чтения с листа являются музыкальные произведения различных стилей: барокко, классицизм, романтизм, русская музыка. Развитию навыков чтения нотного текста с листа на основе жанрово-стилевого подхода в концертмейстерском классе способствуют следующие методы. Метод изучения творчества ком-

позитора, его стиля (не только фортепианного, но и симфонического, камерного, вокального и т. д.) на примере нескольких музыкальных произведений; метод погружения в эпоху, при которой возникло данное произведение; метод анализа жанровых и фактурных особенностей; метод семантического анализа.

В камерно-вокальной музыке, благодаря поэтическому тексту, музыкальный образ наиболее понятен. Взаимосвязь музыки и слова, музыкальной интонации и речевой проясняют сферу синтаксиса музыкального языка композитора. Синтаксические знаки препинания литературного текста облегчают понимание фразировки нотного текста, помогают определить опорные точки внутри мотива, предложения, периодов и фраз. Поэтому при чтении с листа очень важен зрительный охват не только партии сопровождения, но и партии солиста. Аккомпанемент становится своего рода продолжением вокальной партии. Известно выражение Ф. И. Шаляпина об аккомпанементе С. В. Рахманинова: «Когда Рахманинов сидит за фортепиано, то приходится говорить: «не я пою, а мы поем»». Это ансамблевое качество необходимо развивать у студентов в концертмейстерском классе. Исполнение аккомпанемента всегда должно сопровождаться мысленным пропеванием вокальной партии.

Если семантика больше относится к содержательной стороне интерпретации, то синтактика – к выразительности в музыкальной речи, то есть приемам звукоизвлечения, артикуляции. Очень важно сформировать у студентов умение самостоятельно находить исполнительские приемы, соответствующие стилистическим особенностям музыкального языка исполняемого произведения.

Определенный жанр, который выбирает композитор для создания музыкально-художественного образа, максимально выражает идею произведения и помогает исполнителю понять и передать содержание музыки. Е. В. Назайкинский рассматривает жанр как многосоставную, генетическую структуру, своеобразную матрицу, по которой создается то или иное художественное целое [4, с. 94–95]. А. Н. Сохор выделяет четыре основные группы музыкальных жанров. Первая группа – это культовые и обрядовые жанры: молитвенные песнопения, месса, реквием, мистерия и т. п. Характерными качествами являются хоровое начало, размеренность, упорядоченность. Ко второй группе относятся массово-бытовые жанры: песня, танец, марш. Третья группа – концертные жанры: романс, кантата, симфо-

ния, оратория, то есть исполнение данных жанров требует концертного зала. Четвертая группа – театральные жанры: опера, оперетта, музыка драматического спектакля, балет. Метод анализа жанровых и фактурных особенностей нотного текста включает в себя знание музыкальных жанров и характерных для них особенностей фактуры.

Развитие у студентов интереса к чтению с листа различных музыкальных произведений формирует потребность в систематических занятиях и привычку к ежедневному труду. Е. М. Шендерович для развития навыка чтения с листа рекомендует уделять чтению нового текста по десять, пятнадцать минут в день. В противном случае данный навык не вырабатается: «Пропустив один день, пианист уже немного отстает, по прошествии двух-трех дней он отстает уже значительно, а сделав более продолжительный перерыв почти теряет приобретенный навык» [6, с. 48–49]. Большее количество времени у студента приходится на самостоятельное постижение особенностей основных стилей музыкальной культуры, которое формирует музыкально-стилевые представления при активном участии познавательных процессов, в первую очередь, музыкального мышления. При этом степень сложности репертуара, выбранного для домашних заданий по чтению с листа, должна соответствовать принципу систематичности и последовательности, то есть постепенного перехода с одного уровня сложности на другой. Чтение с листа способствует накоплению информации и обогащает тезаурус концертмейстера, побуждает его к сотворчеству, к самостоятельному поиску смысла в процессе восприятия и интерпретации музыкального текста.

Литература

1. Арановский, М. Г. Мышление, язык, семантика / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – 336 с.
2. Бонфельд, М. Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление / М. Ш. Бонфельд. – СПб.: Композитор, 2006. – 648 с.
3. Коган, Г. М. У врат мастерства. Работа пианиста / Г.М. Коган. – Москва : Музыка, 1969. – 342 с.
4. Назайкинский, Е. В. Стиль и жанр в музыке: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. В. Назайкинский. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 248 с.: ноты.
5. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. Высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под ред. Г. М. Цыпина – Москва : Академия, 2003. – 368 с.
6. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е. М. Шендерович. – М.: Музыка, 1996. – 206 с.

УДК 782/785

Р. Ю. Прецер

РЕИНТЕРПРЕТАЦИЯ МАССОВОЙ МУЗЫКИ В ПРОСТРАНСТВЕ КИНОМУЗЫКИ

Несмотря на то, что термин «массовая культура» содержит в себе немало негативных коннотаций, в условиях современной жизни необходимо объективное понимание этого явления, культурных форм, которыми оно представлено и социокультурных функций, ими выполняемых. Мы воспользуемся следующим определением массовой культуры: «система порождения и трансляции социального опыта массового общества в условиях рыночной экономики, индустриального производства, урбанистического образа жизни, демократизации и развития технологий массовой коммуникации» [1, с. 6]. Одной из важнейших и самых распространенных форм массовой культуры является массовая музыка (популярная музыка), влияние которой на современной общество невозможно отрицать. Хотя это явление так же характеризуется далеко не всегда положительно, мы воспользуемся определением, характеризующим его максимально объективно относительно актуального культурного пространства. Итак, массовая музыка это «феномен массовой культуры, актуализированный в индустриальную и постиндустриальную эпоху определенными социальными, культурными, технологическими и другими причинами, количественно и по степени влияния преобладающей над народной и академической музыкой» [2, с. 50]. Широкая распространенность массовой музыки напрямую связана с её активной социокультурной функциональностью в контексте массовой культуры. В рамках данной статьи раскрывается вопрос о влиянии контекста кино на массовую музыку. В особенности речь идет о реинтерпретации идейного и эмоционального содержания артефактов массовой музыки в процессе её функционирования в рамках кинотекста, влияющей на их последующее социокультурное функционирование.

Социокультурные функции музыки давно являются объектом исследования социологии музыки. Вопросу посвящены работы таких исследователей, как Т. Адорно, А. Н. Сохор, Б. В. Асафьева, Р. А. Тельчарова и др. Отметим, что функциональность музыки, как и искусства в целом, зависит «...с одной стороны, от его свойств, а с другой – от общества, в котором оно действует» [6, с. 77]. В контексте общества, охарактеризованного влиянием массовой культуры мы остановим свое внимание на таких свой-

ствах музыки как идейность и эмоциональность (выражение оценки к действительности), а также информационность (обязательность содержания). Множественные социокультурные контексты влияют на эти свойства массовой музыки. К примеру, сформировавшийся в 60-е гг. XX в. высокий общественный статус так называемых «песен протеста» Боба Дилана, Джоан Баез и многих их коллег по цеху связан не только и, возможно, даже не столько с их текстуальными художественными достоинствами, сколько с напряженной общественно-политической жизнью США 60-х гг., взволновавшей общественность и контекстуальной по отношению к творчеству вышеозначенных артистов. Еще более ярким является пример музыки британского панк-рока 70-х гг., также ставшей ответом на социальные потрясения, но не обладающей той степенью поэтической глубины, которая была свойственна творчеству того же Дилана. Эта музыка легко может заслужить репутацию примитивной, будучи подвергнутой искусствоведческому анализу на уровне содержания непосредственно художественных текстов, однако её популярность и значимость во многом определена её экстрамузыкальным содержанием, сформированным за счет влияния разнообразных контекстов.

Однако среди контекстов, оказывающих влияние на свойства, содержание и функциональность массовой музыки на данный момент практически не изученным является контекст кино. Между тем влияние его не только очевидно, но так же крайне широко и весьма специфично. Особенно если речь идет об эмоциональном и идейном содержании артефактов массовой музыки, подвергшемся переосмыслению в рамках кинотекста.

Прежде всего отметим, что с кино массовая музыка соприкасается через киномузыку, существующую не только как часть синтеза кинотекста, но и как самостоятельное социокультурное явление. В таком её понимании мы опираемся на статью С. С. Соковикова [5]. Справедливо отмечая не только большую роль киномузыки в структуре кинотекста, но и активное её функционирование в социокультурном пространстве в самых разных формах, автор предлагает свое видение модели киномузыки как целостного явления, объединяющее обе эти стороны: вводя статусное понятие «киномузыка», С. С. Соковиков предлагает работать с такими его модусами как пространство киномузыки и киномузыка в культурном пространстве, где «пространство киномузыки означает возникновение и функционирование музыкальных (с включением аудиально-шумовых эффектов) структур

в тексте фильма, а киномузыка в культурном пространстве представляет всю совокупность существования киномузыкальных материалов, в том числе и выходящих за пределы собственно пространства кинопроизведения» [Там же, с. 38]. Киномузыка в культурном пространстве бытует широко и в самых разнообразных формах, но в рамках данной статьи нас интересует не многообразие форм бытования киномузыки, но влияние пространства киномузыки на эмоциональное и идейное содержание артефактов массовой музыки, которые, впоследствии, вернутся обратно в культурное пространство в том же самом статусе. Конкретно же нас интересует феномен реинтерпретации массовой музыки в пространстве киномузыки, в процессе которого изменяются свойства артефактов массовой музыки.

Сам термин в контексте разговора о реинтерпритации художественных текстов (в частности музыки Бетховена в рамках кинотекста) использован и осмыслен П. С. Волковой, прежде всего обосновавшей принципиальное отличие его от термина «интерпретация»: «...в отличии от интерпретации, устанавливающей некое подобие между оригиналом и переводом, реинтерпретация это подобие отвергает» [3, с. 35]. Кроме того: «...в противоположность интерпретации, обусловливающей гармонизацию отношений, складывающихся между творцом и со-творцом, реинтерпретация вносит в эти отношения дисгармонию, предельно заостряя разность точек зрения на предмет речи...» [Там же]. Безусловно, использование режиссером кинофильма автономной (не созданной специально для кинофильма) массовой музыки может являться ярким примером как интерпретации, так и реинтерпретации. К примеру, знаменитый твист *You never can tell*, использованный Квентином Тарантино в культовом кинофильме «Криминальное чтиво» был эффектно интерпретирован в сцене танца героев Джона Траволты и Умы Турман. Это привело, в последствии, к возрождению интереса к данной музыкальной композиции: киноконтекст актуализировал эту музыку, усилив изначально заложенную в ней коммуникативность (песня получила более широкое распространение, её содержание стало чувственно и интеллектуально еще более доступным за счет ярких кинообразов, ассоциирующихся с песней). Однако идейное и эмоциональное содержание самой композиции осталось неизменным и говорить о реинтерпретации в данном случае мы не можем.

Ярким примером реинтерпретации массовой музыки в кинотексте является, например, использование песен *I’ve Told Every Little Star* Линды

Скотт и *Crying* Роя Орбисона в кинофильме Дэвида Линча «Малхолланд Драйв». Обе песни, хоть и были написаны в разное время, обрели наибольшую популярность в один и тот же год, а именно 1961. При некоторой настроенческой разнице, они могут быть охарактеризованы почти одинаково: простой текст о любви без политического и социального подтекста; явная принадлежность к рок-н-роллу в его лирической ипостаси; ориентация, прежде всего, на легкость восприятия, доступность и развлекательность, обеспеченная не только авторами и исполнителями, но целой командой студийных работников. Именно в таком виде обе песни были известны и популярны в пространстве массовой культуры и к моменту выхода кинофильма «Малхолланд Драйв» обе уже потеряли свою актуальность в связи с изменившейся социокультурной ситуацией.

В своем кинофильме Дэвид Линч воспользовался характеристиками композиции *I've Told Every Little Star* и её статусом устаревшего, словно неестественного в контексте современности произведения, превратив простую поп-песню в символ всего не настоящего, фальшивого и ложного. Технически устаревшая, вокально максимально несовременная композиция появляется в фильме в качестве фонограммы на кастинге и в процессе ее звучания актриса просто кривляется, открывая рот. Наблюдающий за этим кинорежиссер (персонаж актера Джастина Теру) , пока песня звучит, под воздействием угроз вынужден назначить на роль именно эту актрису. Достаточно сказать о том, что иллюзорность и её прямая связь со злом и смертельной опасностью является главной темой кинофильма «Малхолланд Драйв» и становится понятно – простая и давно уже не актуальная песня о любви вырастает в пугающий символ этой взаимосвязи, исследуемой режиссером.

Реинтерпретация песни *Crying* Роя Орбисона еще более интересна, так как мы имеем дело со своего рода режиссерской кавер-версией музыкальной композиции: она охарактеризована не столько изменениями, сколько отказом от всего того, что режиссеру в данной музыкальной композиции не нужно. Единственная песня, которая звучит в фильме в живом исполнении – она становится символом болезненного краха иллюзий, возвращения к жестокой реальности. *Crying*, под названием *Llorando* в фильме звучит без музыки (Линч отбрасывает устаревшую, слащавую аранжировку) и на испанском языке (лишает большую часть аудитории возможности интерпретировать даже текст песни). Остается только проникновен-

ный голос певицы Ребекки Дель Рио и мелодия, в отсутствии эстрадной аранжировки и примитивной лирики обнаруживающая в себе подлинный драматизм.

В результате огромной популярности и безусловной культурной значимости «Малхолланд Драйва» (приз каннского фестиваля за лучшую режиссуру, номинации на премии «Оскар» и «Золотой глобус», номер 1 в списке «Лучших кинофильмов XXI века» [4]) обе музыкальные композиции вернулись в актуальный социокультурный контекст. Сохранив свойственную им как артефактам массовой культуры простоту, ясность и доступность, песни обрели новое содержание, обеспеченное кино как контекстом: художественная реальность кинофильма «Малхолланд Драйв» обрела в них свое эмоциональное и идейное отражение. В ситуации знакомства потенциального слушателя с киноконтекстом мы можем говорить о принципиально новом опыте музыкального восприятия, недоступном тем слушателям, кто с киноконтекстом не знаком. Сделаем вывод: иное музыкальное восприятие позволяет артефактам массовой музыки, сохраняя свою высокую популярность, функционировать иначе. Нет сомнения в том, что под влиянием киноконтекста, они (разумеется при условии высоких художественных достоинств кинотекста и его социокультурной значимости) смогут качественнее выполнять свою информационную и эстетическую функции, при каждом новом прослушивании возвращая субъекта музыкального восприятия в сложный и художественно богатый мир киноконтекста.

Список литературы

1. Биричевская, О. Ю. Природа и социальные функции массовой культуры: автореф… дис. д-ра. философ. наук. – Санкт-Петербург: РГПУ им А.И. Герцена, 2006. – 30 с.
2. Бойко, А.Н. Некоторые инструменты анализа массовой музыки // Искусство и культура. – 2014. – № 1(13). – С. 50–55.
3. Волкова, П. С. Интерпретация – реинтерпретация: общее и особенное // Культурная жизнь Юга России. – 2008. – № 3(28). – С. 35–36.
4. «Малхолланд-драйв» Линча возглавил рейтинг лучших фильмов XXI века по версии «Би-би-си» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tass.ru/kultura/3560376 (дата обращения: 22.12.2017).
5. Соковиков, С. С. Пространство киномузыки и киномузыка в культурном пространстве: популярная культура как контекст // Вестник Челяб. государственной акад. культуры и искусств. – 2015. – № 4(44). – С. 36–43.
6. Сохор, А. Н. Вопросы социологии и эстетики музыки. – Ленинград.: Совет. композитор, 1983. – 303 с.

УДК 78(091)

Т. П. Ретнёва

СПЕЦИФИКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ КЛАВИРНЫХ КОНЦЕРТОВ К. Ф. Э. БАХА

К. Ф. Э. Бах был композитором, чья музыкальная деятельность охватила период с 30-х до 80-х гг. XVIII в. Характерной особенностью той эпохи можно назвать одновременное использование различных клавишных инструментов, таких как клавесин, клавикорд и раннее фортепиано. Первые два инструмента являются наследием предшествующего времени, а зарождение фортепиано (по терминологии того времени «пианофорте») связано с новыми эстетическими принципами, выдвигаемыми зарождающимся классицизмом. Все эти инструменты существовали параллельно.

Большая часть клавирных произведений К. Ф. Э. Баха предназначалась для клавесина и клавикорда, которые композитор ценил в одинаковой мере, признавая достоинства каждого из них. Клавикорд был основным инструментом для решения технических вопросов и отработки хорошего, правильного туше. Полнозвучный клавесин использовался в концертах как сольный инструмент, или в ансамбле с другими инструментами.

Поворотным моментом в клавирном творчестве К. Ф. Э. Баха стал 1762 г. После семилетней паузы, композитор сочинил сонатины для клавесина с оркестром, которые указывают на другой тип клавишного инструмента, а именно на ранний молоточковый клавир. Также подвергаются переработке ранее написанные концерты. Возможное объяснение – необходимость переделки произведений для нового клавишного инструмента с новыми выразительными возможностями. Подтверждением этому служат: расширение диапазона концертов и сонат, кардинально измененная клавирная партия. Она становится более пианистичной, содержит множество явно фортепианных виртуозных пассажей и фигураций. Обогащается звуковая палитра. Благодаря искусной оркестровке (использование траверсфлейт, струнных *con sordino* и *pizzicato*) все струящиеся пассажи и арпеджио клавирной партии прекрасно прослушиваются. Всем этим требованиям соответствовал новый, динамически подвижный инструмент – фортепиано.

Это изменение стиля клавирных произведений явно проявляется при сравнении ранних вариантов клавирных концертов с их последующими

переработанными версиями. Но К. Ф. Э. Бах до конца не был удовлетворен ни одним из существующих клавирных инструментов. Его идеалом был инструмент с выразительным певучим звуком, способным к филировке, который в течение своего звучания мог быть изменен в динамическом отношении. Поэтому композитор никогда не определял однозначно выбор инструмента для своих произведений, оставляя за исполнителем определенную свободу предпочтения, подразумевая возможность исполнения на любом клавишном инструменте: клавесине, клавикорде, фортепиано и даже на органе.

Литература

1. Кириллина, Л. В. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX в. Самосознание эпохи и музыкальная практика / Л. В. Кириллина. – М., 1996.
2. Фахрутдинова, С. Клавирные сонаты Ф.Э. Баха и их место в истории жанра: диплом. работа / С. Фахрутдинова; [МГДОЛК им. П. И. Чайковского]. – М., 1973.
3. Черноусова, Е. Клавирные сонаты в творчестве сыновей И.С. Баха – Карла Филиппа Эмануэля и Иоганна Кристиана: жанр, форма, тематизм: диплом. работа / Е. Черноусова; [Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского]. – М., 1995.

УДК 784

Р. Г. Хабибулин

ИЗУЧЕНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛЬНОГО ЖАНРА

Опираясь на предыдущую тему («Краткая история становления вокальных и инструментальных эстрадных стилей»), мы будем рассматривать стилистические особенности эстрадного вокального жанра с точки зрения исторической последовательности.

Блюз. Изначально блюз (развлекательная музыка, в отличие от духовных песнопений **госпел и спиричуэл**) исполнялась одним-двумя исполнителями под аккомпанемент гитары, губной гармошки, банджо или любого другого имеющегося инструмента. Как правило, любой исполнитель блюза был также и его автором.

Блюз это музыкальная форма, состоящая из восьми или чаще двенадцати тактов, текст в которой организован следующим образом: первая строчка повторяется дважды, а третья является логичным выводом из предыдущих. Характерное узнаваемое «блюзовое» звучание достигается путем использования блюзового лада – третья и седьмая ступени темперированного мажорного лада понижены.

Джаз. Свинг.

Небольшая справка: слово «свинг» (англ. swing – качание, размах, естественный ход, свобода действий) обычно применяется в трех значениях:

1. Во-первых, это чувство движения вперед, когда музыка «ведет», заставляя весь зал топать и раскачиваться в такт.

2. Во-вторых, это ритмическая техника, при которой ноты делились не на ровные (отношение длительности 1:1), а триольные (отношение 1:3), что-то среднее между этими двумя полюсами: величина соотношения не задается, а зависит от характера композиции и настроения ее исполнителя.

3. В третьих, это стиль джаза и связанная с ней эпоха, возникшая после диксиленда, и связанная в большой степени с «большими оркестрами» – биг-бэндами. Сама эпоха также называется «эпохой биг-бэндов», и приблизительно датируется 1929–1945 гг.

Вокалисты: Боб Эберли и Элен О'Коннел; Джо Стаффорд – признанная солистка коммерческого джаза; сестры Кларк; вокальная группа «Пайд Пайперс» (из нее и вышла Стаффорд). Можно добавить имена певицы Эдит Райт и вокалиста Джека Леонарда, обладателя характерного мягкого, даже сладковатого тембра голоса. Он в известной мере подготовил появление на сцене Ф. Синатры. С использованием микрофона в моду все больше входит манера пения в духе «крунинга» – тихого, интимного пения, рассчитанного на звукоусиление. Другие исполнители, в том числе связанные с блюзом и близкими ему жанрами, использовали и прием шаут-пения (shout-крик, в афроамериканском фольклоре и джазе «криковая», экстатическая манера пения).

Вокальное исполнение разнообразило репертуар многих других оркестров. В свое время певец Бинг Кросби и его трио участвовали в выступлениях свит-бэнда Пола Уайтмена. Там же выдвинулась Миддред Бейли, считающаяся одной из лучших джазовых вокалисток. С Гудманом работала певица Хелен Уорд.

В1936 году с биг-бэндом А. Шоу пела Пег Ла Сентра, исполнительская манера которой напоминала стиль М. Бейли, с присущими ей аккуратностью во фразировке, мягкостью, некоторой томностью звучания голоса. Одно время с его оркестром выступала Билли Холидей.

Манера пения вокалистов тяготела то к джазу, то к эстрадной сфере, хотя очень трудно провести между ними четкую границу (в основном это выражалось в мажорном интонировании III ступени лада, в отличие от блюзово-

го свободного минорного интонирования). И те, и другие признаки нередко сочетались в стиле одного исполнителя, в зависимости от конкретной художественной задачи, социального заказа, слушательской аудитории.

Собственно джазовая манера пения вплоть до 20-х гг. связана с блюзом и с чисто негритянским стилем его интерпретации. Исключение – ***Луи Армстронг*** и Этель Уотерс, исполнявшие «джазово» даже шлягеры. С появлением М. Бейли была наглядно продемонстрирована возможность «один к одному» копировать типично негритянскую манеру в духе ***Бесси Смит*.**

Луи Армстронг (04.08.1901–06.07.1971)

Элементы солирования Армстронга, уже тогда достаточно сложившиеся в безупречном балансе, отмечались удивительной мелодической изобретательностью, которая окрашивала его логические, поражающие своей новизной соло, а также его удивительной ритмической свободой, которая оттеняла других музыкантов от Луиса, игравших по сравнению с ним блекло и вяло. Иногда он пел своим хриплым голосом, но только в качестве разбавления программы новой изюминкой. Потенциал своего вокала он оценил несколько позднее, когда, возвратясь в Нью-Йорк, выступал в музыкальном шоу, в котором представил знаменитую песню Ain't Misbehaving Томаса Фэтса Уоллера (Thomas Fats Waller, 1904–1943) – знаменитого пианиста, аранжировщика и шоумэна в джазе.

Д. Эллингтон

С именем Эллингтона связаны первые опыты в применении полифонии в оркестровке. Опыты эти будут в дальнейшем развиваться в творчестве представителей «третьего» течения в 1950-е гг.

Фэтс Уоллер

Томас Уоллер, впоследствии прозванный музыкантами Фэтс (толстяк), оставил громадное наследие не только как пианист и певец (в грамзаписях), но и как композитор, обогативший джазовую и популярную музыку 1920–1930-х гг. Его темам, ставшим джазовыми стандартами, была суждена долгая жизнь, их обаяние трогает и сегодня. На его счету более 500 записей. Наделенный редким чувством юмора и будучи великолепным артистом, Уоллер всегда находил остроумные гармонические, мелодические и фактурные решения.

Буги-вуги. Характерными чертами буги-вуги является насыщенность брейками (остановка сопровождения в левой руке для выхода на последующую импровизацию в правой) и риффами (короткие мелодические

фразы, повторение которых раз за разом нагнетает напряжение). Эти приемы найдут отражение в оркестровом звучании стиля свинг и станут первой ступенькой для рок-н-ролла.

В годы Великой ***Депрессии*** (30–40 гг.) джаз выжил. Опять же, тон задал Луи Армстронг. В составе больших оркестров все чаще выступали вокалисты, и Луис (а также Фэтс Уоллер, который кроме своего основного инструмента – фортепиано – практиковал пение, и Билли Холидей – возможно, одна из самых одаренных джазовых вокалисток) пели популярные песенки того времени, используя богатейший джазовый инструментарий, наработанный за двадцатые годы: свинг, блюзовое интонирование, особенности мелодики, солирование на инструменте или используя вокал как инструмент с бессмысленными словами (ба-дуба-дуба – что-то типа нашего русского ла-па-ла), построение музыкальных фраз и т. д.

Новым ярким представителем эпохи на национальной сцене, появившийся в эти годы, стали вокалисты Джимми Рашинг, Билли Холидей (позже Хелен Хьюмз – Helen Humes).

Элла Фицджеральд (25.04.1917–15.06.1996) **и** ***Билли Холидей*** (07.04.1915–17.07.1959), по-видимому, могут быть названы величайшими джазовыми вокалистками XX века. Фицджералд в совершенстве владела техникой вокала. Холидей основывалась более на обнаженных эмоциях и подчеркнутой чувственности, в то время как Фицджеральд была точна и технична. Своим чистым, сильным голосом она демонстрировала ясность и точность интонирования.

Фрэнк Синатра (12.12.1915–14.05.1998) – создатель вокального стиля, использующего джазовые идиомы; исполнитель романтических баллад. Новый стиль, довольно сильно отличающийся по духу от ранних форм джаза, возник во время Второй Мировой войны.

В эти же годы в списке известных исполнителей эстрадного жанра появилась ***Эдит Пиаф*** (19.12.1915–10.10.1963) **–** со своими песнями-плакатами, открыв для мира французскую песню – *шансон.*

В начале 40-х годов возникает еще одна джазовая вокальная школа, с типичной для нее манерой интонирования, фразировкой и с тонкими связями с традициями исполнения в духе Б. Холидей. Яркими представительницами этого направления стали Анита О'Дэй, Джюн Кристи и Лина Хорн, обладавшая не только голосом, но и блестящей внешностью, что позволило ей сняться в главных ролях в нескольких кинофильмах. В ее пении по-

коряли равновесие, сбалансированность внутреннего переживания с внешней сдержанностью – качества, позволившие певице не выходить за рамки хорошего тона.

Особой манерой пения обладала замечательная вокалистка Сара Воан. Исполнению Воан присущи особая тонкость, плавность фразировки, ярче всего заметная в медленных пьесах чистота и некоторая «прохладность» тембра, свободное владение высоким регистром.

Мэри Энн Мак-Колл, много лет выступавшую преимущественно с оркестром Вуди Германа, в подходе к исполнительству многое сближает с Эллой Фитцджеральд. Мак-Колл обращает внимание в первую очередь на мелодию, а не на текст песен, обладает способностью к импровизации и варьировании материала, сочетает в своем исполнении открытую страстность с очарованием своеобразной детской наивности.

Большой популярностью пользовалась Ли Уайли, выступавшая с оркестром Боба Кросби. К ее имени можно добавить имена Дайаны Шор, Джо Стаффорд, Мэгги Уайтинг, чье исполнение нередко становилось хитом, но складывалось под воздействием джазового начала. Шлягеры и блюзы великолепно исполняла Пегги Ли. Из мужчин-вокалистов следует назвать Дика Хаймса, выступавшего вместе с Т. Дорси и Гарри Джеймсом; Перри Комо, известного еще до «эры свинга», умеющего найти контакт с аудиторией, а также Мориса Шевалье – известного французского «шансонье», широко использовавшего технические возможности микрофона, театрализацию и танец на сцене.

В истории советской джазовой музыки важный период начинается с момента выхода на экран кинофильма «Веселые ребята». Талантливейший мастер советской песни, И. О. Дунаевский в своих работах пришел к естественному сочетанию вокальной природы песни и ее оркестрового выражения.

В эти годы бурно развиваются такие направления легкого жанра, как песня, городской романс и народное пение. Становятся популярны и любимы такие исполнители песни как: Леонид и Эдит Утесовы, Любовь Орлова, Клавдия Шульженко, В. Нечаев, В. Шмелев, М. Бернес, работавшие с джаз-оркестрами под руководством А. Варламова, Я. Скоморовского, А. Цфасмана, М. Блантера и В. Кнушевицкого. Городской романс находит своих исполнителей в лице И. Кремер, А. Вертинского, Ляли Черной, Ляли Белой и др. Народное пение выдвигает своих вокалистов – солистов знаменитого хора им. Пятницкого, Л. Русланову и др.

Бибоп. Боп явился первым джазовым стилем, который можно назвать элитарным – джаз начал выходить из эстетики популярного искусства и сделал первый шаг в сторону «чистой», не прикладной, музыки. Он характеризовался усложнением гармонии, ритмики, мелодики и совершенно не ориентировался на вкусы публики. Как раз напротив, музыканты целенаправленно отворачивались от устоев и штампов коммерческого джаза конца эры свинга.

Диззи Гиллеспи (21.10.1917–06.01.1993) был одним из первых, кто представил миру джаза афро-кубинские ритмы и элементы, такие как калипсо, болеро и румба. Комбинация его уникального стиля игры на трубе и сильного вокала (в исполнении ведущих вокалистов) оказалась беспроигрышной картой в течение многих лет.

Наряду с продолжением линии «боп» возникает направление «**холодного» (англ. cool) джаза**, характеризуемого умеренной звучностью, прозрачностью красок и отсутствием резких динамических контрастов.

«Ритм-энд-блюз» (англ. rhythm-and-blues) – жанр бытовой негритянской музыки, сочетающий экспрессивное вокальное исполнение в блюзовом стиле с энергичным аккомпанементом ударных и репликами электрогитары или саксофона.

«Соул» (англ. soul – душа), представляющий собой светский вариант одной из ветвей негритянской духовной музыки.

«Рок-н-ролл» (англ. rock'n'roll – качайся и катись) – сплав направлений «ритм-энд-блюз», «соул» с интонационными элементами сельского американского фольклора, а впоследствии **«биг-бит»** (англ. big beat – большой удар), послужил основой для становления так называемой **поп-музыки** – качественно новой формы музыкального искусства, не имеющей четких жанровых границ и стилевых признаков, и способной впитывать любые национальные влияния. В рамках этого направления появились коллективы: Битлз; Чикаго; Джефферсон Эрплейн; Блад, Свит энд Тирс и др.

Современные вокалисты – исполнители поп-музыки: Фредди Мэркьюри, Уитни Хьюстон, Тони Брекстон, Марайя Кэрри, Кристина Агилера и другие.

Бродвейские мюзиклы, вышедшие на широкие экраны кино – своего рода синтетический жанр, перекликающийся с опереттой, но, в отличие от оперетты, имеющий свою специфику, где акцентируется зрелищная сторона спектакля (световые эффекты, массовые танцевальные сцены, фонтаны,

необыкновенно пышные туалеты и т. д.). Одним из примеров выдающихся мюзиклов можно назвать «Вестсайдскую историю». Среди вокалистов можно назвать Жозефину Бейкер, Лотту Ленья, Лайзу Минелли, Джулию Эндрьюс, Ричарда Бартона, Тома Джонса, Элтона Джона, Рона Моуди, Аретту Франклин и др.

В России известными исполнителями эстрадной песни являются: Э. Пьеха, И. Кобзон, А. Пугачева, Л. Лещенко, В. Леонтьев, Л. Долина, И. Отиева, И. Понаровская и др.

УДК 372.8:008

А. П. Хмелёва

ПРЕПОДАВАНИЕ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

В методике преподавания мировой художественной культуры особняком стоит вопрос обучения студентов работе с учебными программами, важнейшей частью которых является целевой блок. Зачастую будущие педагоги воспринимают его как комплекс красивых формулировок, а все внимание отдают темам и раскрываемому в них содержанию.

ФГОС не регламентирует планируемые предметные результаты и содержание предмета МХК, поскольку он не является основным. Для того чтобы сориентироваться и выбрать наиболее подходящую программу обучения в условиях конкретного образовательного процесса необходимо уметь анализировать те принципы, концептуальные идеи, которые являются ее стержнем. Поставленная в программе цель останется недостижимой, если студент не научится разбираться, на основе какой схемы, по каким логическим связям разработана структура, определены подходы к содержанию предмета. Поэтому необходимо постепенно, пошагово формировать у будущих педагогов образовательной области «Искусство» системно-целостное представление о планировании в учебных программах по МХК результатов и средств их достижения.

Первый шаг к постановке цели обучения – проблемно ориентированный анализ сложившейся ситуации в преподавании учебного предмета в контексте реальных социальных условий. Это дает возможность определить и перечислить проблемы или имеющиеся противоречия, на основе которых могут быть сформулированы актуальные потребности обучения предмету и найдены способы их удовлетворения. При анализе сложившей-

ся ситуации, с одной стороны, необходимо учитывать, что она должна рассматриваться такой, какая есть. С другой стороны, студентам необходимо выявить, что в этой ситуации неадекватно требованиям сегодняшнего дня. Иными словами, при определении дидактической цели следует обращаться не к абстрактным желаниям и намерениям, часто выражающим стремление достичь некоего отвлеченного идеального результата, а к реальным проблемам, запросам общества.

Анализируя реальное состояние обучения мировой художественной культуре в школе на основе обзора учебно-методических комплексов и высказываний специалистов, студенты могут выделить несколько линий проблемного обсуждения:

– актуальность введения в учебный план предмета МХК;

– особое место этого предмета в учебном цикле, ведущее к созданию особой его концепции;

– разрыв между поставленными целями и средствами их воплощения в художественном развитии учащихся;

– недостатки существующих программ по МХК и т. д.

В том числе, среди факторов, снижающих эффективность обучения данному предмету, достаточно очевидны следующие:

– наличие большого количества фактологического материала для ознакомления при отсутствии общезначимых критериев его отбора и ограниченном объеме часов;

– большая доля субъективности в отборе учебного материала.

В качестве частного суждения, подтверждающего эти выводы, можно предложить студентам проанализировать мнение Е. С. Медковой [2], включающее также критику отвлеченно искусствоведческого подхода в преподавании МХК в его жанрово-стилевом варианте. Рассуждения и оценка представленной аргументации приводят обучающихся к следующему шагу – исследованию теоретической базы авторских концепций предмета МХК для общеобразовательной школы. На данном этапе важно сформировать понимание того, что анализ реальной ситуации в обучении предмету позволяет определить, что требуется от образовательного процесса, а теоретическая база дает представление о системе идей, на основе которых автор будет формулировать основные положения программы и представлять результат обучения. Применительно к предмету МХК основу такой базы могут составить представления о сущности мировой художест-

венной культуры, о личности и проблемах ее развития и воспитания, о педагогических концепциях преподавания и прочее. В качестве примера приведем позицию, которую в той или иной мере разделяют многие специалисты в области преподавания МХК.

Так О. Г. Ойстрах и Т. Л. Демидова опираются на представление о культуре как мире человека. Именно культура, с их точки зрения, является тем звеном, что связывает человека и окружающий мир, «задает способность воспринимать мир не как нечто противостоящее человеку, а как его собственное продолжение, проекцию» [3, с. 4]. При этом мир рассматривается авторами как ситуация непрерывного личностного выбора, а художественная культура, синтезирующая достижения и опыт человечества, становится полем духовного выбора личности. Отсюда эволюция человека и мира культуры становится основной проблемой всего курса.

Полезно также будет погрузиться в осмысление структурно-сложных представлений о развитии мировой художественной культуры в работах Ю. А. Солодовникова [6], раскрывающего ее историко-типологические, философские, эстетические основания, и Е. С. Медковой [1], выстраивающей модель преподавания МХК в общеобразовательной школе на базе методологии структурализма в сочетании с историческим контекстом.

Проведенная работа позволит осмысленно приступить к следующему шагу – сравнительному анализу предполагаемого результата (цели) освоения предмета МХК в различных авторских программах. Например, выявить ценностно-культурологическую направленность программ Л. А. Рапацкой с особой ролью русской художественной культуры [5] или увидеть многосоставность формулировки цели обучения Ю. А. Солодовникова, включающей планируемый результат (воспитание целостного человека нового типа), средство и условие его достижения (эмоционально пережитый и усвоенный опыт поколений), показатель достижения результата (осознание сопричастности окружающему миру, способность к активному творчески-созидательному процессу) [6].

На этом этапе важно подтолкнуть будущих педагогов образовательной области «Искусство» к размышлению над необходимостью применения в рассуждениях нового критерия – достижимости сформулированной цели в реальной ситуации обучения. Так, Н. Пьянкова видит цель обучения МХК в развитии способности к самостоятельной оценке явлений художественной культуры [4]. Подобная формулировка тем хороша, что достиже-

ние результата изначально предполагает освоение учащимися определенных знаний, ориентированность на ценностное содержание, формирование у учащихся личностной позиции и познавательной активности. Вместе с тем эта формулировка лаконична и выступает как конкретный целевой ориентир.

Таким образом, складывается пошаговая модель обучения студентов методически грамотной постановке дидактической цели в программах по МХК.

Литература

1. Медкова, Е. С. Модель преподавания МХК в общеобразовательной школе на основе искусствоведческой методологии [Электронный ресурс] / Е. С. Медкова // Педагогика искусства. – 2009. – № 2. – С. 33–44. – Режим доступа:http://www.art-education.ru/electronic-journal/model-prepodavaniya-mhk-v-obshcheobrazovatelnoy-shkole-na-osnove
2. Медкова, Е. С. Принципы преподавания МХК в контексте актуальных философских идей [Электронный ресурс] / Е. С. Медкова // Педагогика искусства. – 2007. – № 1. – С. 30–41. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/electronic-journal/principy-prepodavaniya-mhk-v-kontekste-aktualnyh-filosofskih-idey
3. Ойстрах, О. Г. Методическое пособие по курсу «Мировая художественная культура. Западная Европа. Ближний Восток» / О. Г. Ойстрах, Т. Л. Демидова. – Москва: Книголюб, 2000. – 144 с.
4. Пьянкова, Н. Искусство в современном гуманитарном образовании. Модель изучения изобразительного искусства Древней Греции XI – IV вв. до н. э. / Н. Пьянкова // Искусство в школе. – 2000. – № 4. – С. 36–40.
5. Рапацкая Л. А. Мировая художественная культура. Программы курса: 5–9 кл.; 10–11 кл. / Л. А. Рапацкая. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 95 с.
6. Солодовников, Ю. А. Методическое пособие к учебнику-хрестоматии «Человек в мировой художественной культуре»: 6 кл. / Ю. А. Солодовников. – Москва: Просвещение, 1999. – 63 с.

УДК 378

С. В. Черевань

К ВОПРОСУ О СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МУЗЫКАЛЬНОГО МИРА АЛАНА КУЗЬМИНА

Сформировавшегося, зрелого композитора всегда отличает его творческий почерк, стиль, особенности ладо-гармонического, интонационного мышления, определенный круг образов и средств музыкальной выразительности. К каким бы различным образным сферам, жанрам, темам не обращался композитор, сквозь произведения незримо проступает самобытность, индивидуальность автора, делая его произведения совершенно не-

похожими на других, и, даже если композитор сознательно обращается к стилевым моделям различных эпох и композиторов – через них вновь проступает самобытность, ОРИГИНАЛЬНОСТЬ, НЕПОВТОРИМОСТЬ мышления автора. В музыковедении подобное свойство – единство стиля – считается одним из самых важных черт состоявшегося композитора.

Стиль композитора Алана Кузьмина – достаточно яркий, узнаваемый, запоминаемый. Удивительно, что среди разнообразной стилевой, жанровой палитры на протяжении многих веков его произведения сложно сопоставить в один ряд с каким-нибудь одним явлением музыкального искусства. Его музыка словно вбирает в себя множество традиционных черт композиторов классической школы, и вместе с тем насыщена новаторским, авангардным, «взрывным» началом в духе современности.

Музыку Алана Кузьмина всегда отличает яркая лирическая интонация. Даже если речь идет о скорбных трагических страницах его творчества, важнейшим, доминирующим понятием в них остается Свет, Душа, стремление к чему-то очень дорогому, светлому, сокровенному, нежному, что на мой взгляд, роднит его музыку с лирико-драматическими произведениями композиторов-романтиков.

Как продолжение исповедально-автобиографической линии, идущей от романтизма XIX в., отмечу в музыке А. Кузьмина прекрасный мелодизм, насыщение кантиленностью партитуры многих произведений. Интонации настолько выразительно, что, порой, застревая в сознании, даже после прошествии длительного времени, словно остаются в памяти.

В то же время стилю композитора присуща очень яркая метроритмическая основа, опора на жестово-пластическую природу музыки. Терпкость, выразительность, многообразие ритмических рисунков просто поражает, покорят. Мы слышим и буйство языческо-первобытных племен, и равномерную пульсацию классицизма, и порывистость, синкопированность романтизма, джазовые ритмы в сочетании с неофольклорной волной. И что самое удивительное, ощущения эклектики, «Сумбура вместо музыки» не возникает. Как это делает композитор, каким образом возникает органичность, естественность, какая-то невообразимая (непостижимая) пластичность музыки? Остается только искать этот ключ к тайнам творческого процесса.

Но один из ключей к пониманию музыки А. Кузьмина, на мой взгляд, все же можно попытаться сформулировать. Кажущаяся легкость

восприятия музыки, доступность в самом хорошем смысле слова – как демократичность и обращенность к широким массам – открытость – таится в глубочайшем профессионализме, знании своего ремесла изнутри. Прекрасное владение приемами оркестровки, гармонизации, фактуры, знание особенностей различных форм, стилей, жанров, драматургии, длительное оттачивание своего мастерства и создали результат, который мы видим сегодня. Интуиция, помноженная на эрудицию, мастерство, повенчанное (помноженное) с вдохновением.

Остановимся на одном из ярких проектов, весьма показательном в стилевом отношении для композитора, с которым могли познакомиться в стенах родной академии – «Новом измерении» А. Кузьмина[2]. Арт-проект получился смелым и даже немного дерзким, эпатажным. В нем в сложный причудливый рисунок сплелись стихи В. Набокова разных лет, видеопроекции (образующие глубокий ассоциативный ряд), вечный поединок Аполлонического и Дионисийского начал, разрушительной страсти, коварства и чистой пронзительной Любви… Символика цвета и света в сочетании с метафоричностью языка видеоряда (режиссер и сценограф В. Солдаткин) гармонировала с полистилистикой и полижанровостью музыкальной партитуры (композитор А. Кузьмин), в которой жесткая механистичная танцевальность сочеталась с проникновенными лирическими эпизодами, красочно-неожиданными звучаниями саксофона, фортепиано, скрипки, бас и ритм-гитар в оркестре народных инструментов (дирижер А. Султанова).

Язык музыкально-сценического «детища», безусловно, необычен, он словно состоит из нескольких уровней – ярусов для восприятия, обращенных к самым разным аудиториям. Кого-то затронет вечная трагическая История Любви – Мужчины и Женщины (отмечу превосходное проникновение в образ Наташи Овчинниковой – Браво!), привлекут элементы рок-музыки, поп-музыки «Нового измерения». Для более искушенного зрителя будет интересно «считывать» замысел музыкальной и сценографической драматургии… Сопоставлять небесную чистоту голубого с цветом страсти – красным (танец Лилит)… И белое одеяние неподвижной героини (цвет инобытия, мира не дольнего, а уже горнего – цвета смерти) в финале, образующем словно траурный саван…

[2] 15 декабря 2009 г. и 1 марта 2010 г. в учебном театре «Дебют» Челябинской государственной академии культуры и искусств состоялась яркая премьера арт-проекта «Новое измерение» на стихи Владимира Набокова.

После просмотра проекта остается целый шлейф мыслей, идей, с ним и с его создателями словно не прекращается Диалог, вскрывая новые смыслы и аллюзии. И – пронзительное чувство Света и Вселенской грусти, катарсического ощущения после свершившейся трагедии. От движения души к космическим высям – Божественному Абсолюту и обретения героями, быть может, там – в мире горнем – совсем, как у М. Булгакова в «Мастере и Маргарите» – если не счастья-света, то покоя.

УДК 785

И. И. Щедрин

ОТ ФЕСТИВАЛЯ К ФЕСТИВАЛЮ: КОЛЛЕКТИВНОЕ НАРОДНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО В НОВОМ СТОЛЕТИИ

Оценка состояния коллективного народно-инструментального творчества, являющегося важной составной частью народного художественного творчества, представляет собой необходимое условие его сохранения и развития. Фестивали-конкурсы оркестров и ансамблей народных инструментов наряду с выполняемыми ими многочисленными воспитательно-пропагандистскими и другими функциями несут и информационную нагрузку, достаточно достоверно отражая реальное положение дел в этой сфере. Получить достаточно достоверную картину состояния и тенденций коллективного народно-инструментального творчества можно, сравнив основные показатели нескольких фестивалей в хронологическом порядке их проведения. В данном случае объектом сравнительного анализа выступают семь последних областных фестивалей-конкурсов «Русский лад»: с шестого по двенадцатый. В качестве дополнительного источника информации используются данные анкетирования руководителей народно-инструментальных ансамблей и оркестров – слушателей семинара-практикума, проведённого в октябре 2017 г. Челябинским областным центом народного творчества с непосредственным участием автора.

Первым важнейшим, на наш взгляд, показателем является общий количественный состав фестивалей. Именно в нём находит адекватное отражение мера реализации одной из приоритетных функций коллективного исполнительства на народных инструментах по приобщению широких народных масс к активному творчеству. Несомненно, на количество коллективов, выходящих на фестивальные площадки, влияют многие факторы. Так, согласно анкетированию руководителей, 25 % из них не принимают

участия в фестивалях по разным причинам, среди которых наиболее частыми являются отсутствие финансовых средств (31,25 %) и низкий исполнительский уровень коллективов (18,75 %). Но несомненно и то, что количество это с большой долей определённости говорит о степени распространённости народно-инструментального жанра в регионе. Согласно протоколам жюри с 6-го по 11-й фестиваль наблюдалась тенденция неуклонного роста количества участников – с 18 до 47, т. е. более чем в 2,5 раза. И это вселяло определённую уверенность в перспективах жанра. А вот в 12-м их число сократилось до 37. Свидетельствует ли это о начавшемся спаде или о случайных факторах, говорить пока не представляется возможным. Ответ, думается, может дать следующий, 13-й фестиваль, который будет проходить в 2018 году.

Другим количественным показателем меры приобщения людей к активному народно-инструментальному творчеству может служить количественное соотношение оркестров и ансамблей. Материалы фестивалей показывают, что общее количество оркестров, участвующих в фестивалях, остаётся достаточно стабильным. Четырнадцать участвовали в 6-м фестивале и четырнадцать – в 12-м. В то же время количество ансамблей выросло с 4-х на 6-м фестивале до 24-х на 12-м. Увеличение составило 4 раза.

Для полноты картины интересно изменение процентного соотношения оркестров и ансамблей-участников хронологически разных фестивалей. Если на 6-м фестивале оркестры составляли 77 %, а ансамбли всего 23 %, то на 12-м оркестры заняли 37 %, а ансамбли уже 63 %. Тенденция эта заслуживает, по нашему мнению, двоякой оценки. С одной стороны, общее увеличение состава участников нельзя не расценивать как факт, внушающий определённый оптимизм. Но поскольку прирост происходит исключительно за счёт малочисленных коллективов, оптимизм этот носит весьма осторожный характер.

Рассматривая состав участников фестивалей как важный показатель, характеризующий народное ансамблево-оркестровое творчество, нельзя обойти вниманием соотношение взрослых и детских коллективов. На 6-м фестивале взрослые были представлены двенадцатью коллективами, детские же всего шестью. То есть взрослых участников было в 2 раза больше. Соотношение менялось постепенно от фестиваля к фестивалю и в 12-м участвовало 15 взрослых и 23 детских. Теперь уже превышение детских над взрослыми составило 1,5 раза. Вывод достаточно однозначен – в тече-

ние последних четырнадцати лет прирост коллективов происходил преимущественно за счёт детских.

Ещё резче эта тенденция проявляется в количественном соотношении взрослых и детских оркестров. Подтверждением тому служат материалы указанных семи фестивалей, согласно которым число взрослых оркестров уменьшилось с восьми до трёх, а детских, соответственно, возросло с шести до одиннадцати. Полагаем, что и этот расклад не однозначен. Конечно, увеличение количества детей, вовлекаемых в народно-инструментальное творчество, заслуживает позитивной оценки. Вместе с тем почти троекратное сокращение взрослых оркестровых коллективов – тенденция явно негативного характера, свидетельствующая о постепенном превращении оркестрового творчества из явления общенационального в преимущественно детско-возрастное занятие.

Важное значение для оценки процессов, происходящих в народно-инструментальном творчестве, и его нынешнего состояния имеет соотношение любительских и других видов коллективов. Не так давно наибольшее распространение имели любительские (самодеятельные) оркестры и ансамбли, базировавшиеся в культурно-досуговых учреждениях клубного типа. Согласно данным кафедры оркестрового дирижирования института культуры в конце 80-х годов прошлого столетия в Челябинской области только самодеятельных оркестров было порядка 120. На шестом фестивале в 2004 г. на долю любительских клубных коллективов приходилось 53,3 %, а остальные 47,7 % занимали коллективы, действовавшие в школах искусств (ДШИ). Среди участников 12-го фестиваля только 33 % занимались в клубных учреждениях, в то время как доля коллективов из ДШИ возросла до 67 %. На двенадцатом фестивале культурно-досуговые учреждения представлял 21 % участников, а ДШИ 79 %. Приведённые цифры однозначно свидетельствуют о перебазировании коллективного народно-инструментального творчества из культурно-досуговых учреждений в учреждения учебные. Этот вывод подтверждается данными анкетирования, согласно которым 50 % коллективов составляют учащиеся ДШИ, а ещё 31 % – преподаватели тех же школ.

На основании совокупности приведённых данных можно с уверенностью констатировать, что коллективное народно-инструментальное творчество всё в большей и большей степени ограничивается учебно-

профессиональными заведениями, выпадая из сферы досуга широкого круга любителей. Особенно это касается взрослых.

Следующим важным показателем, характеризующим народно-инструментальное творчество, является своеобразие инструментального состава коллективов. Со времени В. В. Андреева сформировался круг народных инструментов, а вместе с тем определился и состав оркестров и ансамблей. Наиболее устоявшимся выглядит, так называемый, андреевский состав русского народного оркестра, включающий в себя группу домр, группу балалаек, группу гармоник (баяны) , группу ударных и гусли. Во многих оркестрах высокого исполнительского уровня и достаточной финансовой обеспеченности постоянную прописку получили флейта и гобой. Такой состав принято считать эталонным, в полной мере отвечающим народно-инструментальной специфике.

И этому эталону стремилось и соответствовало подавляющее большинство коллективов второй половины прошлого столетия. Начиная с 90-х гг., положение стало постепенно меняться. Среди участников шестого фестиваля более 10% коллективов включали в свой состав инструменты, выходящие за пределы андреевской традиции. На девятом фестивале в 25 % коллективов вместо балалайки контрабаса использовалась гитара-бас, а в 20 % вместо аккомпанирующих балалаек – фортепиано, а ещё в 15 % – акустические гитары. Аккордеоны заняли место баянов в 41 % коллективов. Согласно материалам 11-го фестиваля только 44,5 % оркестров и ансамблей по их инструментальному составу можно в полной мере отнести к русским народным, а на двенадцатом – 42,5 %.

Тенденция размывания инструментальной специфики народных оркестров и ансамблей, как говорится, налицо. Главная причина, определяющая данную тенденцию, состоит в отсутствии необходимых инструментов, которое, в свою очередь, обусловлено дефицитом финансовых средств, требующихся для обновления инструментария. Отвечая на вопрос анкеты, 56,25 % опрошенных руководителей отметили, что постоянно испытывают трудности с приобретением инструментов, а ещё 37,5 % сталкиваются с ними периодически. При этом 62,5 % испытывающих трудности в качестве их причины указали на отсутствие финансовых средств, 25 % – на чрезмерную дороговизну инструментов, а 31,25 % сослались на незаинтересованность руководства базового учреждения.

Несколько слов о репертуаре народно-инструментальных коллективов, который также принадлежит к числу факторов, определяющих неповторимое лицо любого оркестра, ансамбля. При этом речь идёт о соответствии репертуара природе этого коллектива. В своё время В. В. Андреев определил три составных части репертуара Великорусского оркестра: обработки русских народных песен, оригинальные сочинения, переложения классики. В таком сочетании, примерно в равной пропорции, формировался репертуар большинства профессиональных, самодеятельных и учебных народных оркестров вплоть до девяностых годов прошлого столетия, пока действовала система централизованного издания и распространения репертуарных сборников.

С ликвидацией этой системы положение существенно меняется. Особенно ярко изменения эти проявились на десятом фестивале. В ходе его было исполнено 122 номера. Из них только 15% пришлись на оригинальные сочинения, столько же на переложения классики. Несколько большее место (19 %) заняли народные песни, которые в основном исполнялись солистами-вокалистами в сопровождении ансамблей. Остальную массу (51 %) составила «сборная солянка», включавшая аранжировки, инструментовки, обработки сочинений современных авторов. Здесь смешались самые разные жанры, стили, направления от академических до откровенно попсовых. При этом значительная часть номеров этой группы отличалась сомнительными художественными достоинствами.

Аналогичное соотношение имела место и на одиннадцатом фестивале. Только доля классики здесь сократилась вовсе до 9 %.

Двенадцатый фестиваль принёс разительное изменение репертуарных предпочтений коллективов. В ходе его было исполнено 112 номеров. Из них 33 % пришлось на народные мелодии, на оригинальные сочинения и переложения классики – по 24 %. Остальные 19 % составили переложения музыки современных авторов, написанной в самых разных жанрах, для разных инструментов и составов.

В чём причина столь заметного изменени сказать трудно. Как показывает анкетирование, положение с репертуаром достаточно сложное. Согласно его результатам 75 % руководителей испытывают большие или меньшие трудности с пополнением репертуарного багажа. При многообразии источников пополнения те же 75 % сами делают переложения, инструментовки для своих коллективов. Единственная причина, на которую

пока можно сослаться, видится в замечаниях, высказанных руководителям членами жюри на предыдущем, одиннадцатом фестивале, побудивших их к более тщательному подбору музыкальных произведений и их обработке.

Отдавая должное всем рассмотренным характеристикам коллективного народно-инструментального творчества, подчеркнём, что определяющую роль в вопросах его сохранения и развития играет состав руководителей. Наличие грамотного, преданного своему делу, инициативного руководителя, является важнейшим условием создания и успешного функционирования любого инструментального коллектива. На Южном Урале многие годы трудится целое созвездие таких руководителей. Именно их самоотверженным трудом, несмотря на все трудности и препятствия, обеспечивается относительно стабильное положение народно-инструментального творчества в нашем регионе.

Однако и в этом вопросе не всё выглядит благополучно, как хотелось бы. Кадровое обеспечение можно признать удовлетворительным тогда, когда на смену уходящим ветеранам регулярно приходят молодые специалисты. Судя по анализируемым материалам фестивалей, новички в рядах руководителей появляются очень редко, что подтверждается и данными анкетирования. 62,5 % опрошенных руководителей работают с народно-инструментальными коллективами свыше 20 лет, ещё 25 % руководят 10–20 лет. И только у 12,5 % стаж руководства насчитывает менее 10 лет.

Показателен в этом отношении и возрастной состав руководителей. Из общего числа опрошенных у 18,75 % возраст превышает 60 лет. У 37,5% он составляет 50–60 лет; у 25 % – 40–50 лет; у 12,5 % – 30–40 лет. Количество руководителей в возрасте до 30 лет составляет всего 6,25 %.

Таковы основные характеристики коллективного народно-инструментального творчества на Южном Урале, свидетельствующие о неоднозначных процессах, происходящих в начале нового столетия.

АКТУАЛЬНОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 378

Е. А. Селютина

ИГРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ В СВЕТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

В современной образовательной среде большое значение имеет изучение иностранных языков, которое дает основания для межкультурного сотрудничества и расширяет возможности выстраивать индивидуальные образовательные траектории каждого отдельного студента, что является актуальной тенденцией образования в России и в мире в последние десятилетия. В этом смысле дисциплина «Русский язык как иностранный» является частью этого процесса, так как выработка принципов ее преподавания основана на междисциплинарности: лингводидактика базируется на данных философии языка, лингвистики, психологии, теории межкультурной коммуникации, теории овладения вторым (неродным) языком, психолингвистики и др. Поэтому перед преподавателями стоит ряд проблемных задач, связанных с выбором методологии исследования образования, конкретных методик, создания учебных комплексов, позволяющих наиболее адекватно представить языковой материал иностранному студенту, решившему обучаться русскому языку.

Это стало актуальным в связи с изменениями в российском законодательстве: в 2012 г. Президент РФ издал указ «Об обеспечении межнационального согласия» (7 мая 2012 г. N 602), в котором прямо прописано введение обязательного экзамена по русскому языку, истории России, основам законодательства Российской Федерации для трудящихся-мигрантов, за исключением высококвалифицированных специалистов [3]. Необходимость обеспечить достаточно большое количество студентов-иностранцев учебными комплексами, в соответствии со статьей 7 Закона об образовании («Полномочия Российской Федерации в сфере образования, переданные для осуществления органам государственной власти субъектов Российской Федерации»), и, одновременно с этим, выработать действенный подход в конкретных разделах методики преподавания дис-

циплины «Русский язык как иностранный» требуют от преподавателей активно обновлять учебные материалы и постоянно учитывать разные адаптивные возможности своих студентов. Опираясь на данные опросов иностранных граждан, обучающихся в вузах РФ (см. об этом 1), мы можем говорить о том, что студенты, верно и с удовольствием выполняющие типичные грамматические задания, испытывают сложности при выходе за рамки учебного процесса, общаясь с носителями русского языка в реальной коммуникации (так, например, в ЧГИК был измерен уровень тревожности иностранных граждан, и он оказался достаточно высоким в начале обучения, и это связано с многими факторами, в том числе и с тем, что долгосрочное проживание в России сильно отличалось от ранее совершаемых туристических поездок [1, с. 139]). Поэтому огромное значение имеют игровые тренинги, помещающие студента в жизненную ситуацию, но проходящие под контролем педагога. О.Г. Усанова полагает, что в этом случае становится активной «игровая, развлекательная, или *компенсаторная функция* культуры, которая связана с восстановлением физических и духовных сил человека, проведением досуга, психологической разрядкой и т. д. Эти формы обучения важны для студентов, поскольку позволяют каждому включиться в обсуждение и решение проблемы, выслушать другие точки зрения, увидеть многомерность задачи и т. п.» [4, с. 100].

Методисты подчеркивают, что ситуация игры выводит студентов из «коммуникативного ступора», так как апеллирует к позитивному опыту детства. В отличие от сформировавшейся в последние годы тенденции к «геймификации», под которой понимается активное внедрение в учебный процесс информационных ресурсов сети интернет [2, с. 44], классические коммуникативные игры, основанные на возможности вступить в реальную ситуацию общения, на наш взгляд, никогда не потеряют актуальности. Мы полагаем, что даже на первом этапе освоения РКИ (А 1) необходимо выйти за границы учебного класса. Так, например, одна изучаемых этикетных моделей первых уроков – «Давайте познакомимся!». В нее входит несколько формул: приветствие (маркированное отношением к участнику коммуникации – различение «ты» и «Вы»): «Доброе утро!» (день, вечер), «Здравствуйте!», «Привет!» и т. п.; фраза «Давайте познакомимся!», представление «Меня зовут…» (Его, её, их…); «Приятно познакомиться!». На занятии уместно провести коммуникативную игру-соревнование: выйти за пределы аудитории и действительно познакомиться со студентами вуза.

Выигрывает тот, кто познакомится с большим количеством коммуникантов, не сделав ошибок. Студенты видят разнообразие имен, которые также представляют сложность для иностранцев (различение мягких и твердых фонем, аспект «отчество»); узнают, как привлечь внимание («извините, пожалуйста»); сразу же вводят изученную лексику в активный словарный запас.

Управляемое усвоение языка, контроль с помощью тестов, учет факторов субъективного характера, связанный с личностями непосредственно участвующих в этом процессе субъектов создают особую среду для прогнозируемого овладения студентами новым для них языком. Продуктивными методами обучения РКИ можно считать те, что связаны с формированием стратегий общения, когда язык представляется не только и не столько системой правил, но средством для успешного осуществления коммуникации.

Литература

1. Буцык, С.В. О некоторых проблемах подготовки иностранных граждан в вузе культуры / С.В. Буцык, Н.А. Жернокова, О.Г. Усанова // Высшее образование в России. 2017. № 8–9. – С. 135–142.
2. Миронова, А.А. Геймификация в обучении русскому языку как иностранному / А. А. Миронова // Метеор-Сити. Наука развития. – 2017. № 2. – С. 44–47.
3. Указ Президента РФ «Об обеспечении межнационального согласия» (7 мая 2012 г. № 602) [Электронный источник] // URL: http://base.garant.ru/70170940/#friends.
4. Усанова, О. Г. Компенсаторные механизмы культуры в призме педагогического взаимодействия // Успехи современной науки и образования. 2017. № 4. Т. 6. – С. 100–103.

УДК 82.0

Т. Г. Терпугова

МИР ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ В СКАЗОЧНОЙ ПОВЕСТИ С. ДЕКАБРЁВА «СТЕКЛЯННЫЕ СОВЫ»

Мир, в котором дети не верят в сказки, обречен на гибель. Это красная нить сказочной повести «Стеклянные совы».

Ценностная составляющая любого художественного произведения – в авторской концепции мира и человека, проявляющейся через миромоделирование. В традиционной картине мира «хаос» воспринимается как временное состояние в переходный период, который приводит к созданию «порядка». А ныне, по наблюдению Н. А. Ягодинцевой, «…хаос подается… в качестве состояния базового, естественного и даже желанного уже

хотя бы потому, что оно не обременяет индивидуума или сообщество даже минимальными ограничениями – не говоря уже о самых глубоких, нравственных» [2, с. 219]. Именно этому «хаосу» и должна противостоять литература, особенно для детей и подростков.

Златоустовский автор Сергей Декабрёв предлагает свою модель мира через сказку.

Где живет сказка? По мнению С. Декабрёва, повсюду: от Ледовитого царства арктидов до города Челябинска и его окрестностей. Страшный колдун Телехряк (он же предприниматель Майкл Иванович Штатов) имеет штаб-квартиру в гостинице «Южный Урал». Он производит чипизацию детишек и намерен осчастливить население строительством «замечательного комбината», в котором земляки опознают ГОК. Волшебные стеклянные совы внедряют в тело ребенка чип, калечащий его душу. Дети впадают в истерику при виде Деда Мороза, гладят горячим утюгом любимую собаку, запирают в аквариум кота и т. п. Родители в одном ряду с Дедом Морозом, так как не купили «трехъядерный компьютер» и «вообще бедные». Это мертвый утилитарный мир. Телехряк готовит из них идеально послушных себе солдат «без биоэнергетики, воображения и фантазии».

Этому мертвому миру противопоставлен мир добра. Главный носитель доброго начала, Дед Морозов, обитает в пятиэтажке на улице Сталеваров. Передвигается по городу на такси Игоря, «поэта и бывшего метеоролога». Все узнаваемо и близко. Сказка и реальность неразделимы.

Автор проявляет много выдумки и фантазии при описании волшебного Ледовитого царства и его обитателей, избушки – издательства журнала «Котенок» и т. п.

Идеальная модель детства, по представлению автора, – детство братьев Павловых. С. Декабрев практически документально передает историю этой удивительной семьи: мальчики из глубинки издавали дома несколько рукописных журналов и газет, сотрудничали с центральными детскими журналами, по их нарисованной сказке был создан диафильм, они даже попали в Переделкино к Корнею Чуковскому.

Среди волшебных героев, несущих свет и гармонию, есть и повзрослевший многодетный отец и председатель отделения Союза Писателей России, издатель книг и журналов Олег Ник. Павлов. Именно в отделении СП на Советской, 67 автор размещает центр лечения детишек от козней Телехряка. Наряду со сказочным чиповысасывателем орудием лечения

служит журнал «Котенок», родом из детства Павловых, и «Подорожник», выпуск которого временно приостановлен из-за отсутствия финансирования. Будем надеяться, что сказка поможет возродить это детское издание.

Автор ненавязчиво внедряет в сознание читателя базовые ценности: семья, дружба, любовь к живой природе, родина. Сказочные герои искренне и чуточку наивно рассуждают, что для них Родина. Для одних – это место «где идет грибной дождь и можно собирать подосиновики», для других, «где ждут близкие люди». Самое печальное «вылететь на обочину того места, где вас любят и понимают». «Где тебя нарисовали, там и родина» [1, с. 222–223].

Сказочная повесть, несомненно, вызовет интерес у читателя–подростка выдумкой, юмором, живой фантазией, приключенческим сюжетом, хорошим русским языком. Читатель взрослый не пройдет мимо узнаваемых реалий и параллелей с жизнью города, узнает реальных персонажей и, надо надеяться, задумается о судьбе литературы Южного Урала и ее роли в воспитании порастающего поколения.

Литература

1. Декабрёв, С. Стеклянные совы: Сказочная повесть / С. Декабрёв. – Челябинск: Изд. центр «Павлин» Челяб. обл. орг. ООО «Союз писателей России», 2016. – 236 с.
2. Ягодинцева, Н.А. Технология хаоса / Н.А. Ягодинцева // Наш современник. – 2015. – № 3. – С. 216–225.

УДК 01:378:82.0

Л. Н. Тихомирова

ПРОБЛЕМА ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В АНАЛИТИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ СТУДЕНТА-БИБЛИОГРАФА: ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ЛИТЕРАТУРНО-БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЙ ЛАБОРАТОРИИ)

Столетний юбилей Октябрьской революции 1917 г., недавно скромно отмеченный российской общественностью, для филолога, не первый год преподающего историю отечественной литературы, – повод лишний раз задуматься о том, *как*, *чему* и *зачем* сегодня учить. Советская педагогическая наука уделяла значительное внимание воспитанию человека как высшей ценности общества, и литература играла в этом деле далеко не последнюю роль. Многие выпускники вузов культуры, призванные ежедневно решать воспитательные задачи в своей профессиональной деятельности,

за четыре года обучения получали полноценное филологическое образование, а некоторые (например, библиотекари) даже сдавали государственный выпускной экзамен по отечественной литературе. В постсоветское время изменившиеся стратегии образования привели к существенным трансформациям и в его качестве: на многих специальностях вузов культуры (нашего в частности) количество учебных часов по литературе сократилось в разы, а на каких-то факультетах данная учебная дисциплина и вовсе исчезла. Между тем новые образовательные стандарты устанавливают для каждой специальности (читай, будущей профессии) соответствующий набор формируемых компетенций, наглядно демонстрирующих, какого специалиста желает получить потенциальный работодатель. Заявляется, что он должен быть эрудированным, социально ответственным, коммуникабельным, креативным, стремящимся к постоянному самообразованию, ориентирующимся не только в своей профессиональной области, но и в смежных сферах науки и культуры. Конечно, при малом количестве часов и часто очень слабой исходной подготовке студента добиться столь впечатляющего результата просто невозможно. Стремление к эффективности учебного процесса заставляет преподавателя искать новые формы обучения. Полагаем, что в какой-то мере решению поставленных задач может помочь межпредметная интеграция [2]. Она позволяет преподавателю оптимизировать учебный процесс, более эффективно выстроить свою работу, расширить образовательное пространство занятия за счет использования дополнительных ресурсов и технологий, способствует повышению интеллектуального уровня и творческих способностей студента, дает ему возможность самостоятельного поиска информации, формирует навык трезвого оценивания собственных достижений на фоне успехов однокурсников и т. д. Кроме того, такая форма работы, соединяя теорию с практикой, демонстрирует студенту, помимо всех прочих, еще и прагматический подход к изучению литературы [3]. Междисциплинарная литературно-библиографическая лаборатория успешно решает эти задачи, подготавливая будущих библиотечных специалистов к осознанной профессиональной работе по продвижению чтения средствами библиотеки.

«*”Что может быть лучше соседства, которое стало родным” (Н. Ильин)*: историческая память (1917–2017) в литературе ближнего зарубежья: размышления для библиографа» – тема нового лабораторного исследования, завершенного в рамках научного форума «Молодежь в науке и

культуре XXI века». Накануне столетия Октября нам было интересно посмотреть, как в русскоязычной литературе ряда постсоветских стран оказалась зафиксирована и как сегодня проявляется историческая память о их недавнем совместном с Россией прошлом, узнать, чего больше – положительного или отрицательного – сохранилось в воспоминаниях об этом периоде. Наличие памяти об общем советском прошлом есть в русскоязычной литературе любой постсоветской страны, правда, написано об этой литературе пока совсем немного, поэтому в задачи лаборатории входило 1) совершить экскурс в художественную литературу, помогающую осознать гуманистическое содержание межнациональных культурных связей в период 1917–2017 гг., 2) выявить (насколько это возможно) типологические черты русской (в том числе постсоветской) литературы ближнего зарубежья, 3) определить специфические темы, не потерявшие актуальность в условиях межгосударственной интеграции, 4) найти точки межкультурного взаимодействия советской литературы и литературы русского постсоветского зарубежья. Кроме того, поскольку участниками исследования являлись в основном студенты-библиографы, важной целью мероприятия было обратить их внимание на категорию читателей, образовавшуюся в результате миграции населения из бывших советских республик в Российскую Федерацию.

Материалом для работы лаборатории послужила русскоязычная литература стран Средней Азии: Казахстана, Киргизии, отчасти Узбекистана – региона, территориально наиболее близкого из всех бывших союзных республик к Южному Уралу. Данный выбор обусловлен не только интересом к литературе и культуре ближайших соседей, но и тем, что в нашем институт всегда традиционно много училось и учится студентов из Казахстана, безусловно любящих свою страну и знающих ее культуру. Тема исторической памяти и гуманизма в межнациональных отношениях была рассмотрена на примере произведений Чингиза Айтматова, Олжаса Сулейменова, Аалы Токомбаева, современных поэтов: Александра Файнберга, Олега Джурунцева, Николая Ильина, Светланы Сусловой, Вячеслава Шаповалова и др. Существенную помощь в работе лаборатории оказала автор одной из первых книг, посвященных проблеме изучения русской литературы на постсоветском пространстве [4], кандидат филологических наук, доцент О. С. Прокофьева, активное участие приняла доцент, заслуженный работник культуры Башкортостана Л. С. Перчик, много лет ус-

пешно читавшая на библиотечном факультете курс «Литература народов СССР (СНГ)». В выступления был сделан акцент на дореволюционном состоянии национальных литератур в странах Средней Азии, обращено внимание на роль в их развитии русской литературы, названы имена и произведения наиболее крупных писателей, а также показано современное состояние ситуации.

Проблема исторической памяти как высшей ценности жизни человечества, обеспечивающей нерасторжимую связь поколений, была раскрыта в студенческих докладах на примере самобытных художественных произведений: поэмы О. Сулейменова «Глиняная книга» и романа Ч. Айтматова «Буранный полустанок» («И дольше века длится день»). Концептуальным каркасом выступлений стало осмысление того, что понятие «историческая память» связано не только с общим прошлым разных народов, но и с духовным и культурным их взаимообогащением. Это понятие означает любовь человека к родному языку, родной природе, сохранение основ его национальной культуры, уважение к могилам предков, к традициям и обычаям и в целом тесно связано с такими нравственными категориями, как добро и зло. Именно поэтому атрофия памяти – самый быстрый путь к распаду связи времен, разобщению поколений, к вражде между народами. Сказки, мифы, предания киргизского и казахского народов, в той или иной степени нашедшие отражение в анализируемых произведениях, – это те пласты народной культуры, в которых зафиксирован исторический опыт человечества. Легенда о манкурте – рабе, лишенном памяти, ставит проблему беспамятства в общефилософском смысле: беспамятство – прямой путь к бездуховности.

Выступлениями студентов был задан вектор дальнейшей работы лаборатории. Ее основу составил анализ повести Ч. Айтматова «Первый учитель», предваренный показом смонтированного второкурсниками ФТКТ видеоролика, состоящего из наиболее ярких моментов одноименной кинокартины А. Кончаловского. Для работы были предложены вопросы на сопоставление экранной версии произведения и его печатного текста, заметим, сильно различающиеся даже по концепции. Данный подход позволил оживить работу над повестью, включить студентов в живую беседу. Дискуссия по произведению проходила в свободной форме: были найдены и проанализированы основные фрагменты сюжета, детально разобраны некоторые сцены. Цель беседы по повести Ч. Айтматова состояла в том, что-

бы показать, как нелегко жилось в малограмотной среде, как трудно было побеждать невежество, заострить внимание на том, что учитель, малограмотный в общем-то человек, совершает подвижнический подвиг, давая детям, чья участь – пасти скот в горах, будущее. Дискуссия должна была напомнить о неизменном приоритете духовных ценностей и о том, что сегодня они часто оказываются под угрозой девальвации.

В финале работы лаборатории студенты рассказали о разнообразии подходов к изучению русскоязычной литературы в постсоветских странах Средней Азии. На материале анализа публикаций так называемых «толстых» журналов был сделан вывод о том, что развитие русскоязычной литературы здесь носит неустойчивый характер, образ совместного советского прошлого теряет актуальность, отношение к минувшей эпохе и, конечно, литературе, связанной с ней, крайне неоднозначно, что больше всего сегодня русскоязычных писателей ближнего зарубежья волнуют проблемы самоидентификации, результатом которых стало появление темы, которую можно обозначить вопросом: откуда мы и куда движемся? Так как на вопросы подобного рода ответы быстрее всего дает поэзия, студенты обратили внимание на стихотворные произведения русскоязычных авторов, прочитав стихи В. Шаповалова, С. Сусловой, О. Джурунцева и дав им свою оценку. Кроме того, по результатам работы лаборатории будущие библиотекари подготовили книжную выставку «Литература и революция».

В заключение стоит отметить сложности организации подобного рода мероприятий. Значительное сокращение часов по предметам гуманитарного цикла в средней общеобразовательной школе, а с недавнего времени и в высшей привело к тому, что сегодня преподаватели нередко сталкиваются с серьезным недостатком общей культуры у студентов, их неспособностью устно выражать собственные мысли, без подсказки с мобильного телефона воспроизводить большие куски текста, прочитанного при подготовке к занятию, с неумением находить и анализировать нужную информацию, нежеланием работать с литературой и т. д. Все эти недостатки в условиях работы лаборатории, когда часто нужны совместные усилия ученика и учителя по решению поставленных задач, сразу становятся очевидны. Казалось бы, все это не должно иметь отношения к студентам библиотечного факультета, чья будущая профессия напрямую связана с книгой и априори предполагает высокий уровень культуры, сопряженный со знаниями из разных областей науки, интерес к чтению, стремление к не-

прерывному самообразованию, однако, к сожалению, в своей основной массе они немногим отличаются от тех, кто обучается на других факультетах. Даже в том случае, когда студент честно пытается выполнить свою часть работы, он постоянно нуждается в консультировании и редко не ждет помощи от преподавателя. Конечно, организатору такого мероприятия приходится непросто: небольшое по продолжительности, оно требует масштабных интеллектуальных и эмоциональных затрат и, кстати сказать, не всегда может удаться. И все-таки форму такого рода работы, как лаборатория, в современных условиях подготовки специалистов библиотечного дела трудно переоценить. Библиотекарь чуть ли не единственный специалист для ребенка и уж точно единственный для взрослого, который способен не просто принести ему нужную книгу, а приобщить к духовным исканиям выдающихся писателей, воспитать потребность в чтении, научить понимать художественное слово. Думается, наши усилия не напрасны. Хочется привести слова известного русского писателя В. И. Белова, во многом созвучные нашим сегодняшним размышлениям: «За короткие школьные годы невозможно освоить даже малую часть невообразимых богатств художественной литературы. Поэтому хороший учитель лишь успевает за эти годы разбудить …интерес к чтению, разжечь желание читать, заронить и выпестовать эстетический вкус, выработать …чутье на художественную правду. Такой духовно разбуженный …ученик все остальное сделает уже сам. Сделает, может быть, больше, чем предполагал воспитатель. Для учителя, наверное, ничто не может быть прекраснее такой неожиданности» [1, с. 46]. Хочется верить, что это так.

Литература

1. 4. Белов В. И. Раздумья на родине / В. И. Белов. – М.: Современник, 1986. – 63 с.
2. Гушул Ю. В., Тихомирова Л. Н Междисциплинарная литературно-библиографическая лаборатория вуза: опыт первого года работы / Ю. В. Гушул, Л. Н. Тихомирова // Культура – искусство – образование : материалы XXXVIII науч.-практ. конф. науч.-пед. работников ин-та. –Челябинск : ЧГИК, 2017. – С.106–111.
3. Гушул Ю. В., Тихомирова Л. Н. Новые форматы чтения и осмысления текста в образовании: опыт новых форм работы / Ю. В. Гушул, Л. Н. Тихомирова // Пятая Международная научно-практическая конференция «Чтение и грамотность в образовании и культуре: итоги и перспективы». 6–8 апр. 2017 г. : сб. материалов. – Москва : Канон+ : РООИ «Реабилитация», 2017. – С. 76–78.
4. 1. Прокофьева О. С. Региональные особенности русской литературы в ближнем зарубежье: взгляд на Центральную Азию / О. С. Прокофьева. – Челябинск: Цицеро, 2017. – 135 с.

УДК 378

О. В. Торопова

ИЗ ОПЫТА РУКОВОДСТВА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГРУППОЙ СТУДЕНТОВ ЧГИК

В 2016–2017 учебном году мною организована Экспериментальная лингвистическая группа студентов ЧГИК. Студенты 1–4 курсов разных факультетов (хореографического, культурологического, документальных коммуникаций и туризма, факультета театра, кино и телевидения) объединились с целью изучить роль языковых дисциплин в формировании их профессиональных компетенций и культурно-языкового сознания в целом. Участники Экспериментальной группы проявляют серьезный научный интерес к исследованию актуальных проблем современного языкознания: лингвоэкологии, юрислингвистики, политической лингвистики, лингвоэтнологии. С докладами по результатам своих научных наблюдений в апреле 2017 года двое студентов приняли участие во Всероссийской научно-практической конференции в Уфе «Человек. Общество. Культура. Социализация», опубликовав в сборнике указанной конференции научные статьи и тезисы. Также девять студентов выступили в рамках 49 Всероссийской научной конференции молодых исследователей, состоявшейся 6 апреля 2017 в ЧГИК, четверо из участников опубликовали результаты своей экспериментальной работы в сборнике «Культурные инициативы», изданном по итогам работы данной конференции (вся информация, включающая фамилии авторов, названия статей, представлена в моих отчетах).

Особое место в исследовательской деятельности молодых лингвистов ЧГИК заняла подготовка к Научно-творческому семинару «Русский язык сквозь призму глобализации» (проведение подобных мероприятий становится традицией в работе Экспериментальной лингвистической группы). Семинар состоялся 19 апреля 2017 г., будучи приуроченным к Неделе студенческой науки, ежегодно проводимой в нашем институте.

Научно-творческий семинар призван непосредственно мотивировать студентов, вызвать их интерес к изучению лингвистических дисциплин, поскольку в ходе подготовки молодые исследователи получают возможность осмыслить процесс собственного становления как профессиональной языковой личности.

На первом этапе Семинара студенты хореографического, культурологического и факультета документальных коммуникаций и туризма пред-

ставили доклады-презентации по лингвоэкологии, юрислингвистике, теории политических коммуникаций, истории русского языка, диалектологии, фольклорной лингвистике и паремиологии, современной лексико- и фразеографии, лингвистическому анализу текста. На фоне всеохватного масштаба информационной войны в сфере внутриполитической и международной политической коммуникации многие из докладов имели особую злободневность; актуальность же других выступлений была обусловлена необходимостью обращения к истокам традиционной национальной культуры и формирования национального языкового мышления. Однако наиболее важным этапом Семинара стал круглый стол по проблемам современного состояния русского языка, по вопросам государственной и региональной языковой политики, по защите и сохранению языкового наследия (в частности, русских наречий и говоров). Особенно ценным вкладом молодых исследователей в работу Семинара явилась их попытка сформулировать свои предложения по защите и повышению статуса русского языка в общественном сознании. Также участники семинара «Русский язык сквозь призму глобализации» отмечали, что он способствует формированию навыков письменной коммуникации, поскольку они имели возможность изложить свои мысли в форме эссе, а также письменно выполнить творческие задания, направленные на выработку лингвистической интуиции, чувства языка. Важно, что студенты разработали анкету, содержащую ряд вопросов о влиянии изучаемых ими языковых дисциплин на формирование их профессиональной коммуникативной компетентности (на вопросы анкеты отвечали студенты 1–4 курсов ХФ и ФДКТ, и подробный письменный анализ результатов анкетирования был представлен в ходе проведения Семинара).

Третий этап Семинара включал обсуждение письменных работ, моделирование различных коммуникативных ситуаций профессионального общения (лингвистическую игру), обсуждение перспектив работы Экспериментальной группы, в числе которых: участие во внешних конференциях, привлечение к участию в научных семинарах студентов других вузов, работа над созданием коллективной монографии о роли языкового образования в становлении общей и профессиональной коммуникативной культуры. Студенты Экспериментальной лингвистической группы единодушно отметили важность регулярного проведения круглых столов, дискуссионных площадок, поскольку такой способ общения формирует навыки пуб-

личной коммуникации и – главным образом – способствует осознанию себя как зрелой, компетентной и постоянно саморазвивающейся языковой личности.

В 2017–2018 учебном году состав Экспериментальной лингвистической группы расширился до 19 человек за счет привлечения к научной и творческой работе студентов первого курса, при этом 13 человек активно участвуют в исследовательской работе, занимаясь написанием научных статей различной тематики, планируя выступления с докладами в рамках научных студенческих конференций. Некоторые студенты Экспериментальной лингвистической группы занимаются подготовкой к Лингвистическому капустнику, приуроченному к празднованию Дня славянской письменности и культуры и намеченному на май 2018 г., а также ко второму Научно-творческому семинару, который состоится в апреле в рамках ежегодной студенческой конференции.

УДК 378

О. Г. Усанова

ПОСТРОЕНИЕ ДИСКУРСА ПО ПРЕДЛОЖЕННОЙ ТЕМЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Изучение проблем подготовки иностранных граждан в российских вузах, расположенных в различных регионах страны, в последние годы приобретает высокую степень актуальности [1, с. 135].

Языковая личность – человек в его способности к порождению и пониманию речи – становится в настоящее время интегральным объектом изучения комплекса молодых и интенсивно развивающихся направлений науки о языке: психо-, социо-, когнито-, прагма-, этно-, онтолингвистики.

В зависимости от того, каким аспектам языка уделяется преимущественное внимание, лингвисты различают три относительно самостоятельных и дополняющих друг друга направления: а) собственно лингвистическое, разрабатывающее теорию формальных (языковых) средств выражения в коммуникации; б) психолингвистическое, исследующее способность человека пользоваться системой языка для порождения и восприятия речи; в) социолингвистическое, объясняющее систему языка и языковую компетенцию, связано с социальным контекстом, в котором осуществляется речевая деятельность [6, с. 49].

Апеллируя к высказыванию В. Гумбольда о том, что «…усвоение языка … – это не подражательное лепечущее повторение, а рост языковой способности с годами и упражнением» [3, с. 78], можно утверждать, что учебный текст, создаваемый в процессе обучения русскому языку как иностранному, имеет свою специфику. Им может стать аутентичный текст, прошедший прагмалингвистическую и лингводидактическую обработку. Как считает Н.А. Ведякова [2, с. 20–21], аутентичные тексты становятся учебными только в момент включения в пространство другого текста – учебника, рабочей тетради, учебного пособия и пр., т. е. начинают работать в рамках сложных вторичных текстов. Предназначение учебного текста – хранить информацию, а в процессе ее передачи воздействовать на сознание обучаемых, мотивировать их работу с учебным материалом, способствовать развитию их креативных качеств. Создание учебных текстов предполагает достаточно хорошее владение русским языком и богатый лексический запас. «Азбука» – проект, разработанный на базе лексического минимума элементарного уровня РКИ и реализованный канд.филол.наук, доцентом Е. А. Селютиной совместно со студентами факультета декоративно-прикладного творчества, задействован в тренингах разных типов речевой деятельности от аудирования, чтения, говорения к письму [5, с.41–42]. По словам автора, в методике преподавания русского языка как иностранного «существует проблема постоянного обновления учебных материалов. <…> Студенты, особенно юные, реагируют на эти изменения, быть может, активнее, чем их педагоги. Поэтому многие учебные материалы, не потеряв языковой, грамматической составляющей, теряют для них свою культурную значимость» [4, с. 83].

Достаточно интересны механизмы порождения и смыслового восприятия устного речевого произведения студентов на занятиях РКИ с точки зрения его целостности. В этом отношении показательны занятия, которые предполагают построение дискурса по заданной теме. Оптимизация традиционных методик обучения и выработка новых приемов повышают эффективность обучения русскому языку как иностранному.

Тема занятия: «Дети наряжают елку к Новому году». Цель: в короткий период времени (сходу) создать устный рассказ. Данное задание вскрывает умение языковой личности спонтанно разворачивать эксплицированный замысел в целостное и связное речевое произведение.

Группа 1 (ПО): *Дети наряжают елку. Наступает Новый год. Они…весят (вешают) игрушки. Приходит Дед Мороз…Получают подарки…* ; Группа 2 (1 курс): *Началась предновогодняя суета…стали наряжать елку. Девочка Аня вешает красные, зеленые, синие шары. Мальчик Витя помогает ей. Пришла с работы мама и сказала: «Вы что-то забыли повесить…». Лена посмотрела и сказала: «Да! Нет звезды на вершине елки!». Утром под елкой дети нашли свои подарки.* Группа 3 (2 курс): *Дети наряжают елку. В этом процессе принимают участие все. Те, кто повыше, вешают игрушки наверх. Кто пониже – внизу. На елке не должно быть много игрушек, а то елку не будет видно. Обязательно надо повесить гирлянды и мишуру, а на макушке будет звезда. Все дети веселятся и радуются, когда наряжают елку.*

Основным принципом выделения вариантов речевых произведений выступает степень композиционной завершенности текстов, отражающая характер развертывания данной темы: первый вариант выполнения задания – не вполне связный набор предложений; второй – представляет связный текст, в котором еще отсутствует экспликация темы и ее последовательное развитие; третий – содержит, кроме элементов связности, композиционную завершенность. Таким образом, структура дискурса выступает отражением (и выражением) особенностей языковой личности, что немаловажно для работы на занятиях по русскому языку как иностранному.

Литература

1. Буцык, С.В., Жернокова, Н.А., Усанова, О.Г. О некоторых проблемах подготовки иностранных граждан в вузе культуры//Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). – С. 135–142.
2. Ведякова, Н.А. Учебный текст – научный текст? // LINGUA MOBILIS. – 2016. – № 1 (54); спецномер. – С. 19–26.
3. Гумбольд, В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества//Гумбольд В. фон. Избр.труды по языкознанию. – М.: Радуга, 1984. – С. 78.
4. Селютина, Е.А. К проблеме обновления учебных материалов в преподавании русского языка как иностранного // Славянские чтения – 2017: Сборник материалов международной научно-практической конференции: Стерлитамак, 16–18 мая 2017 г. / отв. ред. Климина Л. В. – Уфа: Башкир. гос. ун-т, 2017. – 225 с. – С. 83–86.
5. Селютина, Е. А. Махова К. К., Кривда К. Г., Власюк К. А. Семиотический подход в преподавании филологических дисциплин: реализация принципа наглядности // LINGUA MOBILIS. – 2016. – № 1 (54); спецномер. – С. 41–42.
6. Усанова, О.Г. Профессионально-ориентированный подход в методике преподавания русского языка как иностранного. LINGUA MOBILIS/ Научный журнал. – № 1 (54) 2016; спецномер. – Челябинск. – С.49.

ИСТОРИЯ

УДК 37.015

М. А. Афонькина,
В. Я. Рушанин

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В.

Начало становления системы женского образования в России относится к последней четверти XVIII века. Однако сам этот процесс растянулся на весь XIX и начало XX в. и до Революции 1917 г. так и не был решен.

Хотя исследователи отмечают, что до самого конца имперского периода (old regime в западной историографии) существовали дискриминационные практики и многочисленные ограничения, особенно на получение женщинами высшего образования, все же мы должны признать, что начало этому процессу было положено еще именно во времена правления Екатерины II.

Отметим некоторые основные этапы развития системы женского образования:

Первые специализированные начальные школы для девочек появляются еще при Петре I, а уже в царствование его дочери Елизаветы возникают и как бы сейчас сказали средне-специальные профессиональные учебные заведения – акушерские школы.

Общество благородных девиц при Смольном монастыре было открыто в **1765** г., во главе него встала княгиня А. Долгорукова. Оно стало первым специализированным образовательным учреждением нового типа для женщин. Однако туда принимались только девочки благородных сословий, хотя нельзя не отметить высокий авторитет, который завоевал в обществе Смольный институт в первые десятилетия своего существования. Через семь лет после основания Смольного института в **1772** г. также по инициативе Екатерины II было учреждено аналогичное **Мещанское училище**, куда принимались девочки недворянских сословий (в первую очередь купеческие и офицерские дети).

На протяжении первой половины XIX в. потребности общества в институтах женского образования удовлетворялись учреждениями ведомства императрицы Марии (так называемого «Министерства Благотворительности»), специальных духовных училищ и частными пансионами [2, с. 1].

Эти учреждения по-прежнему нельзя воспринимать как учреждения *всеобщего* образования (в XIX в. был принят термин *общественное образование*). Поэтому в течение длительного времени отдельные институции женского образования существовали, но **системы женского образования не было.**

Ситуация меняется в середине XIX в., когда правительство императора Александра II обнаруживает, что подобные меры и институты совершенно неудовлетворительны. Изо многих губерний докладывают, что в них не только отсутствуют Епархиальные училища, но и частные пансионы.

Иногда говорят, что прорывом в этом направление стало открытие 19 марта **1858** г. по инициативе Н. А. Вышнеградского **первой женской гимназии – Мариинской** [9].

Однако это мнение не вполне корректно. Дело в том, что в самом начале царствования Александра II происходит два события, позволяющие оспорить первенство Мариинской женской гимназии как первого государственного учреждения среднего женского образования.

Во-первых, 5 марта 1856 года в Варшаве учреждается Казенный женский пансион, принявший 66 воспитанниц [4, с. 268]. Во-вторых,

разработка проекта по созданию **системы** женского начального образования стартует еще в 1856 году на основании всеподданнейшего доклада министра А.С. Норова. Как отмечает автор доклада, «обширная система народного образования доселе имела у нас в виду одну половину народонаселения – мужеский пол. Заведения, обязанные существованием своим и успехами высоким попечениям Августейшего Дома, предназначены для дочерей одного сословия дворян и чиновников. Лица среднего сословия в губернских и уездных городах лишены средств дать дочерям своим необходимое образование, соответственное скромному их быту. Между тем от этого, без сомнения, зависят как развитие в массах народных истинных понятий об обязанностях каждого, так и всевозможные улучшения семейных нравов и вообще всей гражданственности, на которые женщина имеет столь могущественное и неотразимое влияние» [2, с. 3–4]. Импера-

тор согласился с доводами Министра и дал распоряжении о разработке проекта общественного начального женского образования. Это дело сперва было поставлено на добровольную основу [8, с. 78–79], поэтому в течение 1857 года губернские чиновники пребывали, похоже, в полной растерянности и затягивали решение вопроса, поставленного Министерством народного просвещения. Но под самый конец, **7 декабря 1857** г. в Костроме открывается на частные пожертвования почетного попечителя мужской гимназии А.Н. Григорова **Женское училище** [2, с. 5; 5, с. 447; 6, с. 401; 10, с. 41]. Следом, 9 марта 1858 г. открывается Женская губернская школа в Тотьме [3, с. 110].

Одновременно с этим попечитель Санкт-Петербургского учебного округа князь Щербатов разрабатывает Проект Положения о женских училищах:

1. Училища создаются на основе государственных субсидий: правительство назначает плату за обучение, определяет число бюджетных мест и распределяет их по своему усмотрению, подчиняет училища местному надзору
2. Для обеспечения процесса преподавания необходимо привлечь учителей мужских гимназий и домашних наставников
3. Курс длится шесть лет и включает обязательное изучение таких дисциплин как Закон Божий, русский язык, арифметика, геометрия, физика, география, естественная история, история, чистописание, рисование, рукоделие.
4. К необязательным дисциплинам относились новые языки, танцы, музыка, пение [2, с. 5].

Это положение было утверждено 11 апреля 1858 г. Главным управлением училищ, которое произвело некоторые изменения. Женские училища создавались как *частные заведения, но на государственные субсидии с возможностью моментального отзыва субсудий*. Также училища были разделены на два разряда: в училищах первого (высшего) разряда преподавались все дисциплины, обозначенные в проекте Щербатова. А в училищах второго разряда преподавались только Закон Божий, русская грамматика, сокращенная русская история и география, начала арифметики, чистописание и рукоделие [2, с. 6]. По этому положению, насколько нам удалось установить, первое училище было открыто уже в сентябре 1858 г. в Вологде

[7; 10, с. 41], т. е. всего несколькими месяцами позднее, чем Мариинская женская гимназия под началом Вышнеградского.

Таким образом, историческим первенством обладает Костромское училище. Мариинская женская гимназия становится первым общественным учреждением женского образования, которое было подведомственно «Министерству благотворительности», однако параллельно с незначительным отставанием разрабатывается и начинает реализовываться проект Министерства народного просвещения по созданию **системы женских училищ**. В 1859 г. все женские общественные учебные заведения переподчиняют Министерству народного просвещения (даже если они создавались на средства и под покровительством Ведомства императрицы – «Министерства благотворительности»).

Развитие системы женских училищ в период 1860-х гг. носило хаотический характер, шло путем проб и ошибок, без четкого плана. Постоянно изменялись учебные программы, степень участия Правительства в финансировании и степень влияния государственных чиновников на образовательный процесс.

В результате на конец 1869 г. складывалась следующая картина [1]:

Гимназии: **3**, из них 2 в Санкт-Петербургском учебном округе и одна – Ломоносовская – в Риге;

Женских училищ с курсом гимназий: 7 (в Дерптском округе);

Училища 1 разряда: 35;

Училища 2 разряда: 109;

Женских училищ с курсом уездных училищ: 9 (в Дерптском учебном округе)

Приготовительные классы при училищах обоих разрядов: 17.

Из этих цифр видно, что число женских учебных заведений было весьма скромным (отдельно стоит отметить, что за исключением Санкт-Петербургского, Московского, Харьковского и Дерптского учебных округов, в остальных учебных округах число женских заведений исчислялось считанными единицами). Кроме того, невзирая на попытку стандартизации, предпринятую А.С. Норовым, мы наблюдаем вместо установленных 2 типов женских учебных заведений 6. То есть женское образование по-прежнему носило несистемный, неурегулированный характер.

Поэтому, 28 февраля 1870 г. на рассмотрение Государственного Совета был вынесен проект реформы женских училищ, а 24 мая 1870 г. Вы-

сочайше утверждено новое «Положение о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения» [2].

Система учреждений женского образования упорядочивалась. Вводилось 2 типа учреждений: прогимназии (соответствующие в большей степени училищу 2 разряда) и, собственно, гимназии. Необходимо отметить 2 ключевых отличия новой системы: учебные программы сокращались, однако за счет этого и увеличения времени преподавания (7 лет в гимназии против 6 лет в училище 1 разряда) глубина преподавания повышалась. Дополнительный восьмой год обучения позволял получить выпускницам гимназии диплом, подразумевающий право работы учительницей или домашней наставницей, что создавало пространство для пусть и небольшого, но уже практического и самостоятельного применения полученных знаний.

Конечно, не шло речи и о профессиональном образовании речи. Существовавшие институты вольнослушания и высших курсов требуют отдельного рассмотрения, но в рамках настоящей статьи можно сказать, что у них фактически отсутствовало официальное признание, что делало их бесполезными с точки зрения практических, насущных задач, стоящих перед женщинами XIX в.

Таким образом, к концу XIX в. сформировалась **система** начального и среднего женского образования. Она не обеспечивала всех потребностей империи (справедливости ради заметим, что и система начального и среднего мужского образования находилась хоть и в лучшем, но также совершенно неудовлетворительном состоянии), но дала старт процессам женской эмансипации, изменения положения женщины в традиционной русской культуре.

Литература

1. Ведомость о числе женских учебных заведений и учащихся в них, ведомства министерства народного просвещения за 1869 год по отчетам попечителей учебных округов // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб.: Печатня В. Головина, 1871. – Часть CLV. – С. 11–16
2. Женские гимназии и прогимназии по Положению 24 мая 1870 г. Исторический очерк // Женские гимназии и прогимназии Министерства народного просвещения. 1858–1905 гг. – СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1905. – С. 1–36.
3. Латышев. Об открытии в Тотьме женского училища: 9 марта 1858 // Вологодские губернские ведомости. – 5 апреля 1858. – С. 110
4. Лихачева, Е.О. Материалы для истории женского образования в России. В 4 т. Т. 4: Материалы для истории женского образования в России (1856–1880). – 647 с. – С. 268

5. Об открытии губернского училища для девиц // Костромские губернские ведомости. – 24 ав густа 1857. – с. 447
6. Об открытии новых учебных заведений // Русский педагогический вестник. – 1857. – № 7. – с. 401
7. Предуведомление о женском училище, предполагаемом к открытию в Вологде // Вологодские губернские ведомости. – 26 апреля 1858. – с. 144
8. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. III, с. 78–79
9. Среднее женского образование // Первый женский календарь на 1909 г. – СПб.: Типография т-ща «Общественная польза», 1909. – 482 с.
10. Чистикова, Е.А. Создание женских средних училищ при министерстве народного просвещения А.С. Норове // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – Т. I (Гуманитарные науки). – С. 39–43.

УДК 94(571)

Т. В. Герасимова

ПОЧЕТНЫЙ ГРАЖДАНИН ГОРОДА СНЕЖИНСКА Г. П. ЛОМИНСКИЙ: К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

23 апреля 2018 г. исполняется 100 лет со дня рождения Георгия Павловича Ломинского, крупного организатора производства, генерала-лейтенанта-инженера (1977), внесшего значительный вклад в создание ядерно-оружейного комплекса страны.

Более четверти века, с 1964 по 1988 г., Г. П. Ломинский возглавлял ключевое предприятие отрасли – Всесоюзный научно-исследовательский институт приборостроения (ВНИИП) в городе Челябинске-70 (ныне Российский Федеральный Ядерный Центр – Всероссийский научно-исследовательский институт технической физики им. академика Е.И. Забабахина (РФЯЦ – ВНИИТФ), г. Снежинск). Институт был образован в 1955 г. в соответствии с принятием в 1954 г. правительственного решения о создании на Урале научно-исследовательского института по разработке и созданию атомного и водородного оружия [4, с. 224–225]. Решение принималось, исходя из необходимости создания дублера для действующего в Европейской части страны первого ядерно-оружейного центра – Конструкторского бюро № 11 (КБ-11, ныне ФГУП «Российский Федеральный Ядерный Центр – Всероссийский научно-исследовательский институт экспериментальной физики» (РФЯЦ – ВНИИЭФ), г. Саров Нижегородской обл.). Для укомплектования коллектива нового объекта на Урал из состава сотрудников КБ-11 направлялось 350 человек, в числе которых был и Г. П. Ломинский, назначенный на должность заместителя директора

по общим вопросам [4, с. 347–355.]. КБ-11 было образовано в 1946 г. в ходе реализации советского атомного проекта, в нем были разработаны первая советская атомная и водородная бомбы, успешно испытанные на Семипалатинском полигоне 29 августа 1949 г. и 12 августа 1953 г.

Г.П. Ломинский работал в КБ-11 с 1948 г. на должностях старшего инженера, научного работника, начальника внутреннего полигона, заместителя начальника сектора, помощника начальника объекта по ТБ и принимал непосредственное участие в этих испытаниях. Технология проведения опыта предусматривала подъем собранного изделия на башню, где оно снаряжалось капсюлями-детонаторами, подключалось к подрывной схеме, и производился подрыв. Рассекреченное и опубликованное хранящееся в архиве РФЯЦ – ВНИИЭФ в единственном экземпляре «Краткое описание работ КБ-11, выполненных при подготовке и проведении опыта на полигоне № 2» содержит следующую информацию об участии Ломинского в испытании 29 августа 1949 г.: «Тов. Фишман Д.А. с четырьмя мастерами КБ-11 выкатили в 4–00 изделие из сборочной мастерской по рельсовому пути и установили его в клети грузового подъемника башни. Начальник полигонов КБ-11 т. Ломинский Г.П., которому было поручено управление подъемником, тщательно осмотрел крепления изделия. Все оказалось в порядке, можно было начинать подъем. Тт. Щелкин и Матвеев поднялись с капсюлями-детонаторами на пассажирском лифте на башню. Вскоре туда же прибыли тт. Завенягин А. П. и Александров А. С. <…> Получив разрешение, т. Ломинский Г. П. при помощи техника Измайлова А. А. поднял грузовую кабину на верх башни. Вместе с изделием на лифте поднялся т. Зернов П. М. На высоте клеть была закреплена той же группой, которая крепила изделие внизу. Поднявшийся на башню Ломинский Г. П. вместе с Завенягиным А.П. проверил крепление <…> В 5–05 все люди, за исключением подрывников тт. Щелкина, Матвеева и Ломинского и генералов Завенягина, Александрова и Зернова, покинули башню <…> Осмотр изделия, снаряжение его взрывателями, подключение его к подрывной схеме и повторный осмотр заняли около часа <…> Спускаться решили по лестнице… Замыкающими были тт. Завенягин А. П. и Щелкин К. И., опломбировавший башню <…> В 6–35 после разрешения т. Курчатова И. В. начальник подрыва и операторы…включили питание системы автоматики <…> и ровно в 7–00 вся местность озарилась ослепительным светом <…> Всем стало ясно, что опыт удался» [3, с. 672–673]. В Музее ядерного оружия

РФЯЦ – ВНИИТФ экспонируются капсулы с подлинными ключами от башен, на которых испытывались первый атомный и первый термоядерный заряды. Эти ключи сохранил для истории Г. П. Ломинский, последним покидавший башни. Широкому зрителю эти предметы были представлены в рамках масштабных выставочных проектов, посвященных 70-летию атомной отрасли: «Цепная реакция успеха» (Москва, Госкорпорация «Росатом», Центральный Манеж, 2015) и «Ядерный щит России» (Челябинск, Государственный исторический музей Южного Урал, 2015–2016).

За успешное выполнение важных правительственных заданий и создание новых образцов ядерного оружия Г. П. Ломинский удостоен звания лауреата Ленинской (1962), Сталинской (1951) и Государственной премий (1979), награжден двумя орденами Ленина (1949, 1966), орденом Октябрьской Революции (1971), тремя орденами Трудового Красного Знамени (1951, 1953, 1961), двумя орденами Красной Звезды (1944, 1954) [10, с. 752]. Георгий Павлович дни вручения наград относил к особо памятным. Из интервью городскому радио (1987): «Я о событиях, которыми мы занимались (насыщенная была деятельность) говорить не буду. А вот когда нас отметили… Первую высокую правительственную награду, кроме орденов (я уже имел тогда три ордена) – Сталинскую премию – мне вручал Курчатов Игорь Васильевич, в том числе и Феоктистову, Гречишникову, Есину и еще некоторым товарищам. Он нам пожелал больших успехов, и в конце сказал: «Дай бог, не последнее». Так оно и получилось. После этого я был награжден Ленинской премией и еще раз Государственной. Это все, конечно, незабываемые минуты, это путь жизни и работы» [9]. Высокую оценку государства получила деятельность и возглавляемого Г.П. Ломинским института: Указом Президиума Верховного Совета СССР от 29 июля 1966 г. за заслуги в создании и производстве новой специальной техники и успешное выполнение планов 1959–65 гг. ВНИИП награжден орденом Ленина, Указом Президиума Верховного Совета СССР от 16 октября 1980 г. за заслуги в создании новой специальной техники ВНИИП награжден орденом Октябрьской Революции.

Георгий Павлович Ломинский родился 23.04.1918 в г. Казатин (ныне Винницкой обл., Украина). В 1935–1938 гг. учился в Киевском индустриальном институте, в 1941 г. с отличием окончил Артиллерийскую ордена Ленина академию им. Ф.Э. Дзержинского (г. Москва). В 1941–1948 гг. проходил службу на научно-исследовательском полигоне стрелкового и

минометного вооружения Главного артиллерийского управления Красной Армии (Щурово, ныне район г. Коломны, Московская обл.) в должностях инженера, начальника отделения, заместителя начальника отдела по НИР [8, л. 7–8]. В конце 1941 – начале 1942 г. полигон размещался на Урале (с. Непряхино, Чебаркульский район, Челябинская обл.). «Считаю, что выбрал я профессию правильно, – вспоминает Ломинский <…> Обстановка была такая, что, конечно, оружие Отечеству нужно было <…> поэтому я считаю, что выбор сделал правильный и никогда не жалею» [9]. Служение Отечеству стало делом его жизни, в своей речи на XVII городской партийной конференции (1985) он скажет: «В мире очень неспокойно. За последние пять лет резко возросло количество и улучшилось качество ядерного оружия, которым перенасыщен Земной шар <…> Я лично считаю, что империализм, который всегда являлся довольно мощной агрессивной силой, сейчас совершеннейшим образом обнаглел <…> Идеология коммунизма не разрешает нам применять силовые приемы таким образом, каким применяют их империалисты на Ближнем Востоке, Афганистане, в Южной Америке, но показать, что у нас соответственный кулак имеется – мы обязаны. До сего времени мы с вами решали задачи довольно успешно и обеспечивали мирное сосуществование нашей страны и всех свободолюбивых народов. Такая же задача стоит перед нами…и на дальнейший период» [6, л. 77–78].

В 1975 г. городским Советом депутатов трудящихся г. Челябинск-70 принимается решение «за большие заслуги в развитии города и ВНИИП, за долголетнюю, плодотворную работу и общественно-политическую деятельность» присвоить директору градообразующего предприятия Георгию Павловичу Ломинскому звание Почетного гражданина города [1, л. 72].

Г. П. Ломинский ушел из жизни 17.06.1988, похоронен в Москве. 11.10.1988 Челябинский облисполком, рассмотрев предложение горисполкома Челябинск-70, принимает решение о присвоении вновь строящейся улице в городе Челябинск-70 имени Ломинского Георгия Павловича [2, л. 43–44; 7, л. 68.]. На зданиях, где он работал и жил, а также на улице, носящей имя Г.П. Ломинского, установлены мемориальные доски. Его именем назван Детский оздоровительный центр «Орленок», расположенный в поселке Сунгуль – месте, которое директор Ломинский планировал полностью превратить в Базу отдыха горожан [9]. В 1998 г. РФЯЦ – ВНИИТФ

учреждена премия им. Г. П. Ломинского, которой ежегодно награждаются лучшие молодые сотрудники РФЯЦ – ВНИИТФ.

В своей книге «Грани прошедшего» академик Б. В. Литвинов, более 35 лет трудившийся с Г.П. Ломинским, напишет так: «Его можно критиковать, с чем-то из им сказанного не соглашаться, но в своем городе Георгий Павлович Ломинский оставил после себя добрую и долгую память <…> и передадим эстафету памяти людям, знавшим его и о нем, и людям, которым надо знать о нем» [5, с. 520].

Список литературы

1. Архивный отдел администрации Снежинского городского округа (АОАСГО). Ф. 1. Оп.1. Д. 557.
2. АОАСГО. Ф. 1. Оп.1. Д. 1457.
3. Атомный проект СССР: документы и материалы: в 3 т. / под общ. ред. Л.Д. Рябева. – 1998–2010. Т. 2. Атомная бомба. 1945–1954. Кн. 6. – 2006. – 893 с.
4. Атомный проект СССР: документы и материалы: в 3 т. / под общ. ред. Л.Д. Рябева. Т. 3.– Кн. 2. – Саров, 2009. – 596 с.
5. Литвинов, Б.В. Грани прошедшего (Триптих)/ Б.В. Литвинов.– М.: ИздАТ, 2006. –804 с.: ил.
6. ОГАЧО. Ф. 2845. Оп. 13. Д. 152.
7. ОГАЧО. Ф. Р-274. Оп. 10.Д. 3227.
8. Снежинский городской музей. КП-1499. Личное дело Г.П. Ломинского.
9. Снежинский городской музей. Архив городского радио. Запись-131.
10. Челябинская область: энциклопедия: в 7 т. / гл. ред. К. Н. Бочкарев. – Челябинск: Камен. пояс, 2004. Т. 3. – К–Л.– 799 с.: ил.

УДК 94(571)“1917/1991”

К. С. Кашин

К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕПРЕССИЯХ В ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ (1938–1941 гг.)

Современное российское общество в недостаточной мере осознает опасность необъективной оценки деятельности руководства СССР и лично И. В. Сталина в 30-е гг. XX в. Научная общественность стремится реконструировать истинные масштабы политических репрессий Советского государства. Этой цели служат международные и всероссийские научные конференции, издание книг памяти жертв политических репрессий, которые помогают осознать масштабы политического террора в регионах страны. К сожалению, в большинстве случаев, оценка этого периода, из научно-объективной вырастает в эмоциональную, игнорируя принцип историзма и сознание людей эпохи 30-х гг.

На двойственность террора и выдающихся достижений, обратил внимание известный шведский исследователь Л. Самуэльсон, рассматривая ситуацию «Бериевской оттепели» на территории Челябинской области. Он пишет, что Берия: «прилагал усилия для внесения рационализма в механизм следствия, потребовав расследования и отчета по отдельным делам и массовым арестам и репрессиям» [1, с. 153].

В Челябинской области внутренняя структура областного НКВД, в 1930–1940 гг. проводила ведомственную проверку деятельности органов за предыдущие годы. Протоколы допросов сотрудников, ответственных за чистки дают основание предположить, что ставилась цель прояснить все произошедшее. В рамках этого, небезынтересно обратить внимание на жалобу П. И. Куликова, который будучи работником НКВД, а позже и арестованным, наглядно видел, каким образом проходила борьба с инакомыслием.

В Челябинске были арестованы бывший начальник управления НКВД Лапшин, его заместители Луговцев и Ворончихин, начальник отдела НКВД в Уфалее Куранов, а также оперативный уполномоченный особого отдела НКВД Петрухин. Арестованные обвинялись в руководстве массовыми репрессиями в городе Челябинске. Их действия не ограничивались выявлением «врагов народа». В 1940 г. выяснилось, что массовые аресты проводились ими необъективно, как правило, по очевидно необоснованным обвинениям. С помощью пыток и провокаций невиновных вынуждали подписываться под протоколами допросов, сочиненными следователем. «Все арестованные механически зачислялись в категорию шпионов и с применением зверских методов допроса конвейерной системы по альбомному утверждению расстреливались» [2, л. 38]. Многие члены партии были арестованы и осуждены без всяких на то причин, в некоторых случаях пострадали так же совершенно невиновные члены их семей.

Отдавая приказы о незаконных арестах, Лапшин, Луговцев и Ворончихин подстрекали своих подчиненных «с помощью преступных и провокационных методов во время следствия фабриковать несуществующие контрреволюционные преступления». Это подтверждает ряд дел о всевозможных контрреволюционных организациях. «По чистовски оказывалось, что Челябинская область представляет из себя пороховой ящик, который ежеминутно грозил взорваться, но не взрывался, так как на ящике сидели «богатыри» иже руководители из Челябинского управления НКВД, перед

которыми взрыв материалы перелетали, как осиновый листок и не взрывались» [3, л. 13]. По тем же сводкам НКВД в 1937–1938 гг. добивался признаний с помощью пыток: «В 3 отделе перебежчиков человек по 15–17 ставили лицом к стене в одном кабинете, по середине кабинета садился или ходил один – два курсанта. Арестованных держали стоя на конвейере без дачи еды, отдыха от 3 до 5–7, иногда 9 суток, т. е. до тех пор, пока арестованный не подпишет заявлений, что он враг народа, шпион, вредитель, диверсант и т. д. Арестованные с больным сердцем, через сутки – двое начинали опухать, падали в бесчувственном состоянии на пол и изнемогали от издевательств. Упавших, курсанты так и работник УНКВД 3 отдела толкали ногами, чтобы упавший встал, хватали за грудь, ставя упавших на ноги. Если арестованный не приходил в сознание, арестованных обливали из графина холодной водой и после приведения в сознание арестованного вновь ставили на ноги» [3, л. 43].

Противозаконные методы и приговоры, противоречащие советскому законодательству, констатирует бригвоенюрист Егудин, привели к тому, что массы невинных людей получали приговоры к высшей мере наказания или длительному заключению в лагере. Как показало расследование под руководством Чистова, в конце 1937 г. были осуждены члены различных контрреволюционных организаций, саботажников, а также перебежчиков – шпионов: «В 3 отделе проводились аресты корейцев, китайцев, поляков, итальянцев, перебежчиков госграницы и других, без наличия компрометирующих материалов» [2, л. 38].

Таким образом, следует отметить, что после Ежова ложные дела 1937–1938 гг. перестали использоваться повсеместно. При Берии многие из тех, кого арестовали за вымышленные преступления, были освобождены. Это подтверждает и освобождение Куликова в 1939 г., с последующей жалобой, касательно перегибов внутри органов внутренних дел. Однако не стоит забывать, что внесение корректировок в ход репрессий, было достигнуто, ценой многих жизней, и несправедливо осужденных жертв.

Список источников и литературы

1. Танкоград: секреты русского тыла, 1917–1953 / Л. Самуэльсон – Москва: Российская политическая энциклопедия, 2010.
2. Объединенный государственный архив Челябинской области (далее ОГАЧО) Документы по жалобе П.И. Куликова по работе органов ВЧК, ОГПУ, НКВД. Ф. 288. Оп. 1. Д. 4.
3. ОГАЧО Ф. 288. Оп. 42. Д. 4.

УДК 94(470)"08/16"

Н. С. Королёв

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ В ПЕРИОД ДРЕВНЕЙ РУСИ (КОНЕЦ X – ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XII В.)

Целенаправленное воздействие государства на культуру отмечается в эпоху Владимира Святославича. В это время Киевский князь провел широкомасштабные культурные преобразования, итогом которых было утверждение на пространстве киевских владений новой христианской культуры. Основной причиной решительных изменений в области культуры было стремление Владимира к укреплению княжеской власти.

Традиции военной демократии в древнерусском государстве были еще очень сильны. Основным органом управления продолжали оставаться вечевые собрания, где решающую роль играли хранители традиций – старейшины и жрецы. Они составляли конкуренцию князьям. Утверждение новой христианской культуры должно было положить конец власти старейшин-жрецов и обеспечить первенство князей в решении государственных вопросов. Христианство, с его идеей единого Бога, подрывало авторитет языческих старейшин-жрецов, что в конечном итоге способствовало утверждению доминанты княжеской власти.

Однако новая вера и новая культура не должны были обрушить традиционный порядок жизни. Поэтому требовалась взвешенная культурная политика, которая должна была обеспечить дальнейшее развитие общества, а не привести его к деградации.

Значительную роль в этом процессе играло образование. Первые школы были созданы уже при Владимире [1, с. 108]. Они имели своей целью не только распространение книжной учености и воспитание молодого поколения в христианской традиции, но и подготовку кадров церкви [5, с. 178–179]. Таким образом, государство своими инициативами утверждает патерналистскую модель культурной политики.

Христианство сформировало русский народ, впервые предложив в качестве скрепляющего фактора общность культуры. До этого языческие восточнославянские племена, несмотря на сходство своих традиций, были объединены в рамках одного государства силой оружия, правящей в Киеве, династии князей. Православие стало основным фактором идентификации древнерусской народности, в которую влились, кроме славянских племен,

финно-угорские (чудь, меря) и тюркские (торки, берендеи) элементы. Как видим, изначально, русский народ формируется как в большей степени культурное, нежели этническое объединение.

Особенностью культурной политики Древней Руси было то, что главным институтом ее реализации являлась Церковь. Она формировала культурное пространство страны, осуществляя синтез народной культуры и достижений Византийской цивилизации. Благодаря восприятию греческого опыта на Руси появляется письменность, переводная литература, каменная архитектура, живопись. Очень быстро русские начинают создавать на основе византийских образцов собственные культурные проекты. На Руси начинают строить школы, открываются первые библиотеки. Уже в X – первой половине XI в. появляется оригинальная древнерусская литература, формируется самобытный стиль в живописи и зодчестве. Христианство открыло для русских сокровищницу античной наследия, что стало мощным стимулом к развитию древнерусской культуры.

Любая культура развивается динамично при наличии доступа к опыту соседей. Сравнивая свою культуру с культурами других народов, мы получаем возможность ее анализа и оценивания. Наши предки, осваивая византийский опыт, не ограничивались подражанием. Им важно было иметь своё, самобытное лицо культуры. И здесь особенно значимой была роль государства.

Формирование русской национальной культуры шло на фоне борьбы Киевского государства против политических и религиозных притязаний Византийской империи. Русская церковь подчинялась Константинопольскому патриарху. Византия стремилась превратить русскую церковь в свою политическую агентуру, чтобы распространить греческое влияние и на политическую жизнь Руси, постепенно лишив русских их суверенитета. Византийцы уже проделали подобный фокус с Болгарским царством, используя культурное влияние, как инструмент политического подчинения [2, с. 51]

Следовательно, вопрос о том, сумеют ли русские создать свою национальную культуру на базе византийского наследия или ограничатся лишь бездумным копированием высоких образцов, приобретал первостепенное значение для будущего молодого русского государства. Притязания империи встречали активный отпор великокняжеской власти, которую в борьбе за политическую и религиозную самостоятельность Руси поддер-

живали широкие массы населения. Особого напряжения противостояние Руси с Византией достигает в середине XI в. Великому князю Киевскому Ярославу Мудрому удается выстоять в этой борьбе и заложить прочные основы политической и религиозной самостоятельности Руси. В 1039 г. Ярослав добился учреждения в Киеве метрополии. Тем самым Византия признала известную самостоятельность русской церкви, хотя во главе ее оставался митрополит-грек. Кроме того, русский князь добился канонизации своих братьев Бориса и Глеба. Признание Византией первых русских святых явилось торжеством национальной политики Ярослава. Почитание этих святых приобрело характер национального культа и было связано с осуждением братоубийственных распрей, с идеей сохранения единства Русской земли [2, с. 52].

В этот период борьба за самобытность охватывает все области культуры Киевской Руси. Русские князья стимулировали творчество русских художников, писателей, архитекторов, которые в удивительно короткое время создают оригинальный профиль национальной культуры. На примере русской литературы мы можем видеть, как немного времени понадобилось русским писателям, чтобы перейти от перевода греческой литературы к созданию собственных оригинальных произведений.

Между 1037 и 1050 гг. появилось «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона. Это произведение проникнуто патриотическим пафосом прославления Руси как равноправного субъекта среди всех государств мира. Византийской теории вселенской империи и церкви Иларион противопоставил идею равноправия всех христианских народов.

Русский митрополит создал собственную патриотическую концепцию всемирной истории, прославляя Русь и возвеличивая подвиг князя Владимира в принятии христианства. Иларион подчеркивает, что Русь вошла в семью христианских стран в результате свободного выбора, поэтому суверенитет Русских является незыблемым. Владимир владычествовал «*не в худе бо и не в неведоми земли»*, а *«в Русской, яже ведома и слышима есть всеми концы земли»* [2, с. 74].

Автор утверждал наличие у русского народа исторического сознания. Общность территории и происхождения соединялись с общностью христианской культуры. Русской государственности отныне придавался глубокий религиозный смысл. Цель всенародного единения – сохранение апостольской чистоты веры. Таким образом, христианская традиция ут-

верждалась в качестве национального идеала, а державность служила лишь средством её сохранения и защиты [4, с. 36].

Формирование исторического сознания русского народа продолжилось в русских летописях. В 1113 году было написано, пожалуй, самое знаменитое историческое произведение Древней Руси – «Повесть временных лет». В центре внимания летописи стоит Русская земля, как некое политическое и культурное целое, а также ее исторические судьбы.

Основные идеи «Повести…» могут быть сформулированы следующим образом:

1) идея могущества Руси, ее политической самостоятельности и религиозной независимости от Византии;

2) идея равенства русского другим христианским народам подкрепляется мыслью об усвоении русскими достижений античной цивилизации и формировании самодостаточной национальной культуры;

3) идея «Русской земли». Возникновение понятия «Русская земля» было отнюдь не случайным. Наши предки не назвали свою землю «Славянской» или «Киевской». Тем самым, они не захотели подчеркивать какое-то определенное этническое начало или название главного города. Это позволило объединить жителей разных городов и представителей разных этносов.

4) идея необходимости сохранения единства русских земель связана с осуждением княжеских распрей, ослабляющих Русскую землю.

С особенной силой идея единства Руси была отражена в творчестве выдающегося русского князя и писателя – Владимира Мономаха (1052–1125). В своем «Поучении», адресованном детям, он изложил свой взгляд на политику, который был неразрывно связан с христианской культурой. Мономах считал, что для борьбы с княжескими распрями политические меры должны быть дополнены средствами культуры. Он сформулировал те ценности, которые легли в основу культуры русской аристократии. Русский князь, по мнению Мономаха, в своей деятельности должен руководствоваться христианскими принципами. С точки зрения православия власть – это, прежде всего, наличие чувства долга. В Евангелие от Луки (гл. 12, ст. 48) сказано: «…И от всякого, кому дано много, много и потребуется; и кому много вверено, с того больше взыщут».

Центральная идея «Поучения» состоит в призыве к русским князьям в государственных делах руководствоваться интересами страны в целом, а не

своекорыстными устремлениями. Задачи общегосударственного порядка выдвигаются автором на первый план. Священный долг князя – забота о благе своего государства, его единстве, строгое и неукоснительное соблюдение клятв и договоров. Междоусобные распри подрывают экономическое и политическое могущество страны. Только мир приводит к процветанию отчизны. Поэтому в обязанности правителя входит сохранение мира.

Другой, не менее важной обязанностью князя, является попечение о церкви и почитание веры. В соответствии с христианской моралью Владимир требует заботливого отношения к слабым и бедным. Среди достоинств князя Мономах также отмечает трудолюбие, щедрость и стремление к просвещению.

Возможность следования этому высокому идеалу правителя, князь-писатель, доказал, собственной жизнью, описав ее наиболее яркие события в данном произведении.

Таким образом, в княжение Владимира I Святославича окончательно оформилось огромное раннефеодальное государство восточных славян. Это государство не имело достаточно прочных внутренних связей. Экономические связи были слабы. Еще слабее было военное положение страны, раздираемой усобицами князей, которые начались сразу же после смерти Владимира I и продолжались вплоть до татаро-монгольского завоевания. Система, с помощью которой киевские князья стремились удержать единство власти и оборонять Русь от непрерывных набегов кочевников, требовала высокой патриотической сознательности князей и народа. Требовались высокая общественная мораль, чувство чести, верности, самоотверженность, патриотическое самосознание и высокое развитие искусства. Помощь литературы была в этих условиях также важна, как и помощь церкви. В этих условиях главной сдерживающей силой, противостоящей возрастающей опасности феодального разобщения княжеств, явилась сила моральная, сила патриотизма, сила церковной проповеди верности [3].

Формирование государственной культурной политики шло еще в ранний период русской истории. Особенностями этого процесса были: 1) Утверждение патерналистского характера воздействия государства на культуру; 2) Церковь являлась важнейшим субъектом культурной политики; 3) Развитие культуры стимулировалось задачами внутренней и внешней политики русского государства.

Литература
1. Карамзин, Н. М. Предания веков / сост., вступ. ст. Г. П. Макогоненко; комм. Г. М. Макогоненко и М. В. Иванова; ил. В. В. Лукашова. – М.: Правда , 1989.–768 с.
2. Кусков, В. В. История древнерусской литературы: учеб. для филол. спец. вузов. – 7-е изд.– М.: Высш.шк., 2002.– 336 с.
3. Лихачев, Д. С. Зарождение и развитие жанров Древнерусской литературы // Историко-литературный портал «Древнерусская литература». – Режим доступа: http://www.drevne.ru/theory/zarozh.htm.
4. Митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Иоанн (Снычев). Самодержавие духа.– СПб.: Царское дело, 1995.– 349 с.
5. Соловьев, С. М. Сочинения. В 18 кн. Кн. I. Т.1–2 / отв. ред. И. Д. Ковальченко, С. С. Дмитриев; вступ. ст. И. Д. Ковальченко, С. С. Дмитриева. – М.: Мысль, 1988. – 797 [1] с.

УДК 97(571) “17/1917”

А. Г. Любимов

О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕБАРКУЛЬСКОГО ДУХОВНОГО ПРАВЛЕНИЯ 1744–1750 гг. (ПО МАТЕРИАЛАМ ТОБОЛЬСКОГО И ШАДРИНСКОГО АРХИВОВ)

Как известно, духовным заказом в первой половине 18 века называли то, что аналогично позже стали называть Духовным Правлением. Новый термин однозначно утвердился не сразу, и на протяжении более 20 лет (1750–70-е гг.) в документах встречался как старый, так и новый термин. Постепенно старое название: «заказ» – вышло из употребления. Был и средний, промежуточный термин: «заказное духовное правление», встречавшийся даже в середине 1770-х гг.

Челябинский духовный заказ был учрежден в 1744 г., при начале создания Оренбургской губернии. Видимо тогда же были созданы: Троицкий и Чебаркульский заказ (для уточнения вопроса надо обратиться к Указу Оренбургской губернской канцелярии от 1.07.1744 – о штате священнослужителей и их управлении). Однако, в начале 1750-х гг. (после прибытия нового митрополита), Тобольская консистория упразднила заказы: Чебаркульский (полностью) и Троицкий (сделав там «десятоначальство»).

О Челябинских церковных делах (чем и должно было заниматься управление –«заказ») известно в общем немало, кое-что и о Троицком, но о Чебаркульском упоминаем пожалуй впервые. Не говорилось о нём у Н. М. Чернавского, также и у более поздних авторов. Что связано в первую

очередь с тем, что существовал оный «Заказ» недолго (вероятно с 1744 по 1750 г.) и сведения о нем сохранились самые скудные. Точнее – почти ничего. Челябинский заказ соседствовал с Екатеринбургским, Далматовским, Воскресенским заказами, Чебаркульский был отчасти пограничным, в сферу которого входили крепости верхней Уйской дистанции, и возможно Уклы-Карагайская, Верхояицкая и Магнитная крепости. Н. М. Чернавский писал, что чебаркульский священник, как и другие, подчинялся челябинскому. Видимо так и было, система только начинала создаваться, и на субординацию в какой-то мере влиял географический принцип – отношение с Тобольской консисторией шло через Челябинск, ставший уже административным центром. Видимо, Н. М. Чернавский цитировал Г. Гмелина, ведь это именно его фраза – «из» 1742 г. В том году других храмов, кроме Никольского в Челябе еще не было, хотя шло их строительство в нескольких местах, и священнослужители там уже были. Из других нюансов не устоявшейся еще в те годы системы, можно упомянуть, что несколько лет главой Челябинского заказа был священник Миасской крепости.

Первым ли священником Чебаркуля был Федор Прокопьев, точно не ясно, но точно – первым заказчиком. При упоминании местных церковных дел, в 1741–42 гг. о данном заказе не говорится, значит такового еще не было. Выявлено: в справке о дьячке Уйской крепости Тюшнякове, про 1744 г. уже говорится об оном заказе [4, л. 5]. Священник Федор Прокопьев упомянут и в справке, сообщавшей про 1748 г. – так же, как глава Чебаркульского заказа. Исходя из просмотра других церковных дел за те годы, вероятно этот заказ существовал до начала 1750 г. (возможно еще «проявятся» дополнительные документы). Вопрос о личности Чебаркульского священника – заказчика тоже пока остается. Лишь недавно в одном из дел Тобольского архива выявлено его «прозвание» – фамилия Бирюков [1, л. 2]. Кстати, то же самое про обычное игнорирование фамилии можно сказать и про главу Челябинского заказа в то время – священника Миасской крепости Ермила Лаврентьева, который именовался всегда по-старому, двузначно. И лишь много позже, в одном из дел, где речь шла о его сыне, выявлена была и его фамилия.

Дел для заказчиков в те годы было много: строились новые храмы (грамоту для того давал Тобольский митрополит) и решались многие проблемы строительства – поиск для храма опытных мастеров, церковных принадлежностей, формирования причтов. Лиц духовного сословия тогда

много не хватало, об острой нужде в них упоминало не только духовное, но и светское начальство, в том числе полковник (далее бригадир) П. С. Бахметев. «Суета» в решении данной проблемы вела к другой крайности – дети духовного сословия от 12 лет уже могли быть пономарями, при одном лишь условии – знания русской грамоты. (Вопрос авторитета духовенства, при этом даже не ставился.) Совершенство знаний молитв, заповедей, грамотности – проверял сам заказчик, имея ответственность за дальнейшее представление своего ставленника пред высоким Тобольским начальством. Также большой проблемой было старообрядчество – «раскол». В общем, самых разных проблем хватало, и многие вопросы приходилось согласовывать с Тобольской консисторией. Думается, тогда отложилось там (в консистории) много документов, касавшихся наших мест, но позже практически все бумаги 1740-х гг. погибли при пожаре в Тобольске (а Челябинские бумаги пропали во время бунта-смуты). Исходя из этого, вышесказанные общие фразы, это почти всё, что мы можем сказать о практической деятельности Чебаркульского заказчика (как впрочем и других – за те годы).

После смены митрополита, в Тобольске в 1750 г. – новый начальник стал назначать на места своих лично доверенных и приближенных. Челябинский священник П. И. Флоровский стал тогда главой Челябинского Духовного Правления (заказа). Однако для сменяемых статусных священников-заказчиков подыскивали другие места службы на равнозначные должности. Так, бывший Челябинский заказчик (живший в Миасской крепости) Ермил Лаврентьев уехал руководить Невьянским Духовным Правлением, а вот Бирюков потерял расположение Сильвестра (за упущения в работе). Он был оставлен на месте. Неприязнь нового митрополита видимо повлияла на него. Позже он принял монашеский постриг в Долматове, и вероятнее всего там и окончил свои дни.

Процитируем один Указ лета 1750 г., адресованный главе Долматова монастыря, для последующей его рассылки. Он возможно озвучивает одну из причин недовольства нового митрополита к Чебаркульскому заказчику Ф. П. Бирюкову. Также этот Указ интересен своим весьма необычным содержанием. «Из консистории Преос-щенного Силвестра митрополита Тоболского и Сибирского ... Его Преос-щенство слушав дела касающихся до бывшаго Чебаркулской крепости заказщика Св-щенника Федора Прокопьева по которым делам явилось в тамошних новопостроенных оного Чебар-

кулского Заказу крепостях многие женки от своих первых законных мужей а мужья от своих законных жен з другими по неправилному их браком сочетанию в прелюбодействе и в прижитии с ними беззаконно детей. Того ради определил о том Чилябинскому закащику накрепко исследовать а понеже как видно ни от чего иного такое в показанных крепостях Беззаконие делается и двоеженцы мужики и двоемужние жены являются толко от того что те крепости населены и еще населяются жителми из разных далних мест и слобод вновоотвсюду съезжими и может быть многие такие ж оставя на прежних своих жилищах своих жен и детей женятся в тех крепостях сказываясь холостыми или вдовцами. Также и беглые бабы приходят для выходу за других в замужество в те новонаселяемые места где их не всякий знает а при выходе за других о том что они живомужние жены обличать ж некому. И от того удобно впадают в такое Беззаконие и других тем своим Беззаконием и прелюбодейством повреждают. Того ради велено во всех новопостроенных крепостях Священником и причетником и чрез других Всякими способы разведать – нет ли в котором приходе и еще где таких прелюбодействующих … беззаконно брачающихся. И разведав Чилябинскому и Троицкому закащикам против вышеписанного ж иследовать со всяким обстоятелством иску. Следственные дела прислать к Его Преосщенству для рассмотрения и решения. А впредь для пресечения венчаний таковых Беззаконных браков во всех местах закащикам и с-щенникам иметь крайнюю предосторожность…» [9, л. 27, 27об.]. Далее шла инструкция по пунктам (большого объема), как исполнять означенную предосторожность, где: особое внимание обращать на вдовых, и иметь им справку от своих команд и начальства, когда умер и где похоронен первый супруг (супруга); на отъезд в другой приход венечную память не давать; пришлых из других заказов не венчать; другого заказа приезжая невеста должна была иметь письменное «достоверное» свидетельство от духовного начальника-заказчика, и т. п. [9, л. 27об.–29]. Указ в консистории был написан 24.06.1750. Наместник митрополита, иеромонах Митрофан получил его в Долматове и подписал в последний день августа.

Как на практике исполнялись подобные предписания? В основном видимо выполнялись, что, впрочем, и раньше делалось без особых подобных указаний. Но после появления этого Указа – «цена вопроса» стала выше. Говоря современным языком, возросла коррупционная составляющая закона. О немалом же количестве случаев самых разных нарушений в

духовном ведомстве, в том числе при венчаниях – известно из сохранившихся дел Челябинского Духовного Правления...

P. S. С ликвидацией заказа Чебаркульского, его «епархия» перешла в подчинение Челябинского заказа. Прошло несколько лет, в Челябинске сменили духовного начальника. Новоназначенный – Симеон Мефодьев оказался (как и прежний) властным и грубым, и весьма быстро возникла новая напряженность со светской властью. Так, распоряжаясь священниками Уйской линии, протопоп игнорировал Троицкую городскую канцелярию и просьбы военных командиров крепостей. Неудобного протопопа пришлось ограничить в амбициях, что сделал сам И. Неплюев [6]. И одним из следствий того события было то, что в 1757 г. по настоянию светской власти Оренбургской губернии, был вновь воссоздан – Троицкий заказ, охвативший те места, что и ранее, плюс добавив еще территорию своего охвата.

Приведем (недавно выявленные) новые данные о причтах некоторых ново-построенных крепостей Исетской провинции середины 18 века. Известно, что в 1750 году, незадолго до закрытия первого Троицкого заказа, заказчиком там был Григорий Водорезов [2, л. 1]. Он умер в начале 1750-х гг. За несколько дальнейших лет сменилось в Троицке, как минимум, два десятоначальника. В 1757 г. прибыл новый заказчик – протопоп Тобольского Собора – Яков Кудрицкий.

Причты крепостей 1750-х гг.

Троицкая: 1750 г. – священник Александр Тетюев, дьячок Степан Крюков [2]. Осенью 1751 г. – на место вдового священника Василия Максимова назначен Тюменского заказа села Карматского – священник Алексей Флоровский «в помощь имеющемуся тамо десятоначалнику сщЕннику Ивану Петухову…» [3, л. 2].

Чебаркульская: 1750 г. – священник Федор Прокопьев Бирюков, дьячок Семен Васильев. Церковный староста – Федор Токарев.

Уйская: начало 1750-х гг. – священник Иван Федоров, дьячок Василий Тюшняков.

Степная: (храм Михаила Архангела) 1753 г. – священник Яков Иванов Плотников, пономарь Петр Максимов Хомяков; назначен в том году дьячок – Тимофей Матвеев Переберин [7]. 1754 г. пономарь – Василий Афанасьев Хомяков.

Петропавловская: 1757 г. – священник Петр Арефьев, за пономаря – дьячок Гавриил Мамин (прежний пономарь А. Мальцов переведен в 1755 г.). В декабре того же 1757 г. церковь сгорела (позже отстроена заново) [8].

Карагайская: (храм Вознесения) 1750 г. – приходских дворов 64 [1, л. 4об.]. Упомянут перевод сюда дьячком – С. Васильева в 1754 г.; в следующие годы упомянут дьячок С. Дмитриев. Во второй половине 1750-х гг. священник здесь – Иоанн Колмогорцев, в конце 1750-х гг. прибыл священник Василий Завьялов.

Верхояицкая: (храм Благовещения) 1753 г. – священник Матвей Никифоров Переберин.

Увельская слобода (храм Николая Чудотворца) 1753 г. – священник Василий Рычков, дьячок Степан Попов. Церковный староста Иван Боровинский. Назначен в том году пономарь – Феофилакт Вершинин [5].

Варламова, она же Верхне-Увельская: (строящаяся Георгиевская церковь) священник Андрей Мутин.

Кундравинская деревня: (строящаяся церковь Св. Параскевы) 1754–55 гг. священник Федор Васильев, дьячок Логин Тюшняков.

Можно добавить к вышесказанному, что причты храмов в те годы еще не были постоянны, мобильность людей духовного звания была значительно выше, чем в дальнейшем. Перемещений за десяток-полтора лет середины 18 века – масса. Связано это было как с трудностями на местах, отчего возникало много просьб о переводе из ново-построенных крепостей (из-за «скудности тамошних жителей», и из-за того «невозможностью прокормить семью»), также – с упомянутым уже дефицитом кадров, с повышенной ранней смертностью и болезнями, так и с перемещениями по другим причинам по указам консистории.

При первоначальной нехватке людей духовного звания, пономарями нередко становились выходцы из местных жителей. Обычно это были подростки по возрасту, они как правило прилагали значимые усилия для своего образования и карьеры – и через несколько лет становились дьячками, потом дьяконами… С повышением же сана следовал обычно и перевод на новое место службы.

Список литературы

1. Государственный Архив в Тобольске. И-156. Оп. 1. Д. 598.
2. Государственный Архив в Тобольске. И-156. Оп. 1. Д. 783.
3. Государственный Архив в Тобольске. И-156. Оп. 1. Д. 1071.

4. Государственный Архив в Тобольске. И-156. Оп. 1. Д. 1275.
5. Государственный Архив в Тобольске. И-156. Оп. 1. Д. 1365.
6. Государственный Архив в Тобольске. И-156. Оп. 1. Д. 2330.
7. Государственный Архив в Тобольске. И-156. Оп. 1. Д. 2332.
8. Государственный Архив в Тобольске. И-156. Оп. 1. Д. 2474.
9. Государственный Архив в Шадринске. И-358. Оп. 1. Д. 16.

УДК 340.15

В. Г. Тищенко

РЕФОРМА ПОЛИЦИИ 1862 ГОДА В РОССИИ

Отмена крепостного права в России в феврале 1861 г. привело к началу масштабных реформ во многих областях. Одной из самых успешных реформ, стала реформа полиции. В 1862 г. были созданы единые уездные полицейские управления. Городские управления учреждались только «в тех городах, кои не подведомственны уездной полиции» – к ним относились все губернские и ряд крупных уездных центров [3]. Полиция стала принимать в свои ряды граждан по принципу «вольного найма» – вместо прежнего пополнения армейскими чинами. В 1880 г. после ликвидации III Отделения политическая и простая полиция объединились под общей крышей Министерства внутренних дел. Полицмейстеры в городах и уездные исправники, уже не выборные, а назначаемые, подчинялись губернатору, который, в свою очередь, был подчинен директору Департамента полиции и министру внутренних дел.

У уездного исправника в подчинении находились помощник и канцелярия, к которой относились секретарь со столоначальниками и регистраторами. Сама территория уезда делилась на 2–4 стана во главе со становыми приставами и их помощниками – полицейскими надзирателями. Как правило в средней российской губернии в 60-х гг. на службе состояло 10–12 исправников и 30–40 становых пристава. Такое количество полицейских оказалось явно недостаточно, особенно после неудачного «хождения в народ» – попытки народников поднять на борьбу с правительством крестьян. В 1878 г. в штаты уездных полицейских управлений 46 губерний добавили 5 тысяч полицейских урядников. Полицейские урядники подчинялись становым приставам и руководили все теми же сотскими в селениях [2].

Служба урядника была хлопотной. Полицейский проводил дознание по уголовным делам и случаям внезапной смерти. Каждый день обходил

питейные заведения, следя там за порядком. А также проверял состояние дорог и мостов, боролся с пожарами и эпидемиями, выявлял беспаспортных бродяг, пресекал толки и слухи – и даже, как лицо грамотное и авторитетное, помогал мужикам сочинять прошения и писать письма [1].

Городская полиция делились на участки с участковыми приставами, а участки на околотки во главе с околоточными надзирателями. Эти полицейские чины в свою очередь командовали рядовыми городовыми.

Особое значение уделялось полиции Санкт-Петербурга. В столице империи под руководством обер-полицмейстера службу по охране порядка несли 6 полицмейстеров, 13 участковых приставов первого разряда, 19 – второго и столько же третьего разряда. В их подчинении находилось 16 старших помощников приставов первого разряда и по 19 – второго и третьего. Младших помощников приставов, соответственно, 30, 30 и 50. Полицейских надзирателей по трем разрядам насчитывалось 125, 125 и 300. Общее число городовых в столице достигало 4000 человек. Отдельно существовали сыскная и речная полиция. Кроме того, была и особая дворцовая полиция, которая подчинялась министру императорского двора. Существовал и полицейский резерв в лице начальника, старшего помощника, 2 младших помощников, 22 офицеров, 25 полицейских и 150 городовых [2].

В столицах и крупных губернских городах имелась конно-полицейская стража. Подчинялась она градоначальнику или губернским полицмейстерам и применялась при разгоне демонстраций и забастовок, выставлялась при царских проездах вдоль улиц, а также осуществляла патрульную службу. Помимо кавалерийского карабина «Бердана», револьвера «Смит-и-Вессона» и драгунской шашки 1881 г., оружием полицейской конной стражи служила нагайка со вставленной внутрь проволокой – ее удар рассекал даже самое толстое пальто и вызывал сильный болевой шок. Учили стражников и нанесению удара шашкой плашмя – что всегда имело большое психологическое воздействие. Лошадей специально обучали оттеснять толпу: «Осади на тротуар!» – раздавался в таких случаях профессиональный окрик конной полиции.

Столичный городовой, практически сразу получивший у толпы прозвище «фараон», олицетворял в глазах обывателей всю российскую полицию. Набирали городовых из отслуживших срочную службу солдат и офицеров. Выглядел городовой по многочисленным мемуарам очень импозантно. На службе он носил круглую черную мерлушковую шапку или

черную фуражку, черный мундир и шаровары с красными кантами. На груди висела бляха с номером городового и названием участка. Петербургские и московские городовые, стоявшие на перекрестках, имели белые деревянные жезлы – для остановки конкретного экипажа. Но собственно регулировкой уличного движения городовые не занимались.

Обязанности городового были обширны. Бдительный городовой должен был не только пресекать противоправные поступки обывателей, но и, по старой памяти, узнавать, нет ли у них «умысла противу здравия и чести императорского величества или бунта и измены против государства» – и не висят ли неуместные «портреты его императорского величества во всех питейных лавочках, трактирах и тому подобных заведениях».

А также разведывать о «противозаконных сообществах» и «сходбищах, общей тишине и спокойствию противных», пресекать распространение прокламаций и «возмутительных воззваний», не допускать «совращения» в раскол, беспатентной торговли и сговора торговцев и производителей ради «повышения цен». Ловить «бродячий по улицам скот» и наблюдать за «сохранением в борделях тишины и возможной благопристойности». Он же должен был следить, чтобы «никто не нищенствовал», чтобы «обнявшись, никто не ходил и песни не пел и не свистел», не писал на заборах, не держал собак без привязи и, наконец, в точном соответствии с заветом Екатерины II, обязан был воспрещать «всем и каждому пьянство». Непослушных надлежало задерживать с должной «осторожностью и человеколюбием». Кроме того, на полицейских лежала охрана государственных учреждений, почты, тюрем; организация встреч и проводов вышестоящего начальства [4].

Со своими функциональными обязанностями до наступления нового XX в. российская полиция справлялась неплохо. Другое дело, что Первая русская революция 1905–1907 гг. наглядно продемонстрировала не столько необходимость в новой полицейской реформе, сколько неизбежность масштабной политической реформы в стране.

Литература

1. Волкова Т. И., Овсянников И. А. «Строчит урядник донесенье...» (О роли полицейского урядника в жизни крестьянской России) // Век нынешний, век минувший... : исторический альманах. Ярославль, 1999. Вып. 1. С. 16–20.
2. Мулукаев Р. С. В борьбе с профессиональной преступностью (Из опыта российской полиции) // Государство и право. 2004. № 9. С. 85.

3. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗРИ). Собр. II. Т. 37. № 39087 (Временные правила об устройстве полиции в городах и уездах губерний, по общему учреждению управляемых).
4. Справочник для руководства городовым и вообще нижним полицейским служителям. Козлов, 1885. С. 10.

УДК 008.01

Е. В. Тищенко

ГОСУДАРСТВЕННАЯ КУЛЬТУРНАЯ ПОЛИТИКА В РОССИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Государственная политика Александра I в сфере культуры в первый период его царствования характеризовалось стремлением к либеральному реформаторству. Особенно ярко это проявилось в области просвещения. В 1802 г. было впервые создано Министерство народного просвещения, которое выработало стройный план организации единой системы образования. Территория страны была разделена на учебные округа (Петербургский, Московский, Белорусско-Литовский, Дерптский, Казанский и Харьковский), открыто пять университетов, которые осуществляли руководство учебным делом в каждом округе. В комитете по созданию университетского устава велись ожесточенные дискуссии об уровне университетской автономии. Выбор осуществлялся между двумя моделями – строгим государственным контролем над университетом (французская модель) и широкой автономией (немецкая модель). По утвержденному в 1804 г. Уставу университеты получали некоторую автономию и коллективные формы руководства. Важным является параграф № 8 Устава: «Университет имеет Типографию и собственную Цензуру для всех издаваемых Членами его и в Округе его печатаемых сочинений, также для книг, выписываемых им для своего употребления из чужих краев» [8]. На правах университетов были открыты учебные заведения исключительно для дворян: Царскосельский лицей, в создании которого огромную роль сыграл М. М. Сперанский, Ришельевский лицей в Одессе, лицей князя Безбородко в Нежине, Демидовский лицей в Ярославле.

План Министерства народного просвещения предусматривал открытие в каждом губернском городе на средства казны гимназии, учебный план которых имел энциклопедический характер.

Следующей ступенью образования становятся уездные училища с двухгодичным сроком обучения вместо малых народных училищ по одному в каждом губернском и уездном городе. В них должны были давать «детям различного состояния необходимые познания, сообразные состоянию их и промышленности» и готовить учащихся к продолжению образования в гимназиях.

Приходские училища – низшая ступень образования – создавались при каждом церковном приходе. В них принимались дети «всякого состояния» без различия «полу и лет». Содержать приходские училища должны были местные власти и само население, государственного финансирования не было, поэтому приходских училищ были созданы только в 5% имеющихся приходов.

После создания в 1817 г. Министерства духовных дел и народного просвещения под руководством А. Н. Голицына усилилась клерикальные тенденции в образовании [7]. Сословный принцип в системе образования проявлялся уже не только в создании закрытых учебных заведений, но и в нарушении преемственности обучения в общеобразовательной школе.

Дальнейшее усиление государственного контроля над системой образования происходит в первое десятилетие царствования Николая I. В этот период правительство стремилось ограничить роль университетов функциями исключительно узкоспециальной подготовки, преградить доступ к получению высшего образования лицам недворянского происхождения.

В 1833 г. С. С. Уваров вступил в управление министерством и в циркулярном предложении, предназначавшимся для попечителей учебных округов, сформулировал следующую задачу: «Общая наша обязанность, состоит в том, чтобы народное образование совершалось в соединенном духе православия, самодержавия и народности». И народ, и «частный» человек погибнет без любви к вере предков, а самодержавие, по убеждению С.С.Уварова, «составляет главное политическое условие существования России в настоящем её виде». Говоря о «народности», министр полагал, что «существует исторически сложившийся добровольный союз верховной власти и общества» [6]. Уваровская триада оказала существенное влияние на реформирование образования в России. Центральная власть приходила к пониманию влияния системы образования и особенно университетов на политическое воспитание молодёжи. Осознание этого факта вело к усилению контроля за политической благонадёжностью преподавателей и сту-

дентов, постепенной ликвидации университетской автономии. Уже первые исследователи политики правительства по отношению к университетам – А. А. Кизеветтер и С. П. Мельгунов – негативно оценивали роль государства в решении задач по развитию университетов, преобладание администрирования в сфере образования, хотя и не отрицали отдельных достижений в этой области, например, уровень подготовленности университетских уставов [3; 4]. П. Н. Милюков в «Очерках по истории русской культуры» отмечал неподготовленность российского общества к восприятию многих нововведений, исходивших от правительства в сфере образования [5]. Такие оценки будут характерны и для следующих поколений историков.

В современной историографии проявились иные подходы к проблеме: по-новому стала оцениваться роль С. С. Уварова, М. Л. Магницкого, деятельность Министерства духовных дел и народного просвещения в 1817 г. [1; 2]. Современные исследователи подчеркивают, что при всём несовершенстве системы образования в России в первой половине XIX в. правительству удалось создать основы единой сети учебных заведений, главная особенность которой – преемственность между учебными заведениями в обучении: училище – гимназия – университет. Университетская среда способствовала формированию нового социального и культурного слоя – интеллигенции, распространению демократических представлений и взглядов.

В начале XIX в. начинается целенаправленная деятельность государства по охране памятников старины. Интерес к историческому прошлому, его культурному наследию являлся частью процесса национальной самоидентификации. Большую роль в формировании национального самосознания сыграл патриотический подъём 1812 г. После победоносной войны были установлены монументы в честь победы над шведами в Полтаве (1817 г.), Минину и Пожарскому в Москве (1818 гг.), в 1820 г. приступили к сбору средств на возведение колонны на Куликовом поле. Все это, безусловно, отразилось на отношении государства и общества к объектам старины.

В период правления Николая I в государственной политике наблюдается углубление интереса к национальным реликвиям. Принимается очень важный документ – циркуляр Министерства внутренних дел гражданским губернаторам «О доставлении сведений об остатках древних зданий и воспрещении разрушать оные» (1826 г.). Его можно охарактеризовать как правительственную программу по выявлению объектов российской старины. В ходе реализации данной программы был составлен пер-

вый список древних отечественных памятников, в который вошло более 4 тыс. объектов.

В 1834 г. было издано постановление правительства, согласно которому никто не имел права производить раскопки на землях общественных и казённых. Это был первый шаг в сторону государственного контроля всех археологических работ.

В XIX в. в России отсутствовал специальный закон об охране памятников старины, но при этом государство старалось регламентировать сохранность отдельных уникальных объектов. Была целая серия императорских указов, касавшихся Коломенского кремля, Китайгородской стены.

Проблемы сохранения памятников старины отразились и в общероссийском законодательном документе – «Строительном уставе».

Устав строжайше запрещал разрушать остатки древних зданий и крепостей, за их сохранностью должны были следить губернские власти.

Со второй половины XIX в., несмотря на действие «Строительного устава», в российском обществе всё острее ощущалось отсутствие специального закона об охране памятников старины.

Языковую политику в России в данный период рассмотрим на примере Польши и Финляндии. Польская конституция 1815 г., считавшаяся одной из самых либеральных в Европе провозглашала свободу печати и вероисповеданий, неприкосновенность личности. Официальным государственным языком признавался исключительно польский язык. Все делопроизводство велось на польском языке. После польского восстания 1830 г. начала осуществляться русификаторская политика, но она носила поверхностный характер. Обязательным предметом во всех школах стала история России. Преподавание истории, географии и статистики должно было вестись на русском языке. На юридических курсах в Варшаве юридические предметы преподавались на польском языке, а на русском языке: Свод Законов Российской империи, история и статистика русского государства и русская литература; для преподавания истории римского права можно было использовать или русский язык, или латинский.

В результате последней русско-шведской войны 1808–1809 гг. вся Финляндия отошла к России. В делопроизводстве, культуре и образовании господствовал шведский язык. Российские власти сохранили почти в неприкосновенности политические, правовые и экономические особенности Финляндии и господствующий здесь шведский государственный язык. То

есть никакой принудительной русификации не было. Более того переход Финляндии под российское подданство дал возможность финнам развивать свою финскую культуру и язык и создал условия для формирования здесь финской идентичности. Постепенно росла финская печать и литература. В 1841 г. в княжестве начались реформы просвещения и образования. В программу местных школ был включен финский язык, учреждена первая кафедра финского языка в Гельсингфорском университете. С 1850 г. осуществляется издание религиозной, исторической, экономической литературы, памятников финского народного творчества на финском языке. Таким образом Российской империи были созданы условия для формирования финской культуры.

Литература

1. Аврус, А. И. История российских университетов. Очерки. – М., 2001.
2. Андреев, А.Ю. Лекции по истории Московского университета. 1755–1855. – М., 2001.
3. Кизеветтер, А.Л. Исторические очерки. – М., 1912.
4. Мельгунов, С. П. Из истории студенческих обществ в русских университетах. – М., 1904.
5. Милюков, П. Н. Очерки по истории русской культуры. Т. 2. – М., 1994.
6. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 1. – СПб., 1866. – Стб. 838.
7. Сухомлинов, М. И. Исследования и статьи по русской литературе и просвещению. Т. 1. – СПб., 1889. – С. 196.
8. Университетский устав (5 ноября 1804) // Летопись Московского университета [Электронный ресурс]. URL: http://letopis.msu.ru/documents/327.

УДК 008.001

В. С. Толстиков

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНОЙ ЖИЗНИ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ ПОСЛЕ ОКТЯБРЯ 1917 г.

Приход к власти большевиков в Октябре 1917 г. привел к идейному размежеванию интеллигенции, поляризовал политические взгляды писателей, поэтов, композиторов, художников и театральных деятелей. Представители художественной интеллигенции одного или близких творческих направлений оказались «по разные стороны баррикад». Так, например, художник В.В. Кандинский эмигрировал за рубеж, а столь родственный ему по пониманию изобразительного искусства, его форм

К. С. Малевич считал себя художником революции, продолжал активно работать в Советской России.

До настоящего времени наблюдается большой интерес как в нашей стране, так и за рубежом к роли интеллигенции в художественной жизни в послеоктябрьский период. К сожалению, интеллигенция тогда не смогла качественно повлиять на события того времени. Она не стала третьей силой, на роль которой бесспорно пыталась претендовать. Интеллигенцию постиг глубокий раскол, тяжёлые испытания. По-разному складывались тогда судьбы различных слоев и групп интеллигенции, её отдельных представителей.

Первые попытки художественного осмысления свершившейся революции относятся к её первым годам. Это стихи В.В. Маяковского, поэма А. А. Блока «Двенадцать». Восприятие революции с другой стороны баррикад отразилось в дневнике И. А. Бунина «Окаянные дни». В живописи навеянные образы воплотились в картинах А. А. Рылова, К. С. Петрова-Водкина «1918 год в Петрограде». Символом нового направления в искусстве стал проект «Башни III Интернационала» В. Е. Татлина, новаторские поиски режиссера В.Э. Мейерхольда. Как это ни парадоксально, но позиция большевиков невольно во многом перекликалась с частью творческой интеллигенции Серебряного века, которая считала, что революция может стать творчеством (А. Белый), что для этого потребуются жертвы, которые станут актом своеобразного очищения русской культуры (А. Блок) [1, с. 326].

В послеоктябрьский период в стране получило распространение движение так называемой новой «пролетарской культуры». Его участниками овладели тогда идеи нигилистического, крайне негативного отношения к культурному наследию предшествующих эпох. В имеющейся научной и учебной литературе ещё недостаточно освещены вопросы о том, как формировалась концепция партийно-государственной культурной политики, проблемы художественной жизни.

Следует иметь в виду, что в тот период многие поэты, художники, композиторы Серебряного века воспринимали революцию не только как культурный феномен, т. е. как судьбу России, но и как своеобразное начало культурного творчества, которое осуществляется самой жизнью. По всей вероятности, причина этого заключалась в том, что благодаря культурному плюрализму Серебряного века, творчество трактовалось в самом широком смысле слова. Деятели авангарда после Октября 1917 г. громко отстаивали, например, позицию «живого творчества масс». Поэты-

футуристы утверждали, что «новое создает только пролетариат, и только у нас, у футуристов, общая с пролетариатом дорога». Художников-авангардистов объединяло с новой властью восторженное, страстное отношение к проекту идеального будущего и отвращение к прошлому в жизни и искусстве.

Произведения авангардистов различных направлений (кубистов, футуристов, имажинистов, супрематистов) вырвались на свободу. Первого мая 1918 г. в Москве и Петрограде многие полотна, украсившие здания, были настоящими шедеврами монументальной живописи. Удивленная толпа могла наблюдать за целым морем красочных полотен. Искусство авангарда заговорило языком плаката. Героический и сатирический плакат являлся частью пестрой и драматичной жизни первых лет Советской власти.

В годы гражданской войны плакат стал самым мобильным, оперативным и распространенным средством агитации. Так, первый плакат издательства ВЦИК «Царь, поп и кулак» (1918) вышел на 10 языках. Лаконизм линии, силуэта, цвета и текста способствовал доходчивости того, что изображалось на плакате. Для плаката были характерны острая агитационная направленность, доступность для малограмотных и вовсе неграмотных людей.

Первыми плакатистами чаще всего становились художники, проявившие себя еще в сатирических журналах в дореволюционное время. Известным художников-плакатистом был Моор (Дмитрий Стахиевич Орлов, 1883–1946 гг.) – классик советской графики. Он автор популярного плаката «Ты записался добровольцем?» (1920). На плакате фигура красноармейца в упор вопрошает, обращается к зрителю. Красный силуэт красноармейца выделяется на серо-черном фоне заводских труб. Другой плакат Моора «Помоги!» (1921) посвящен голодающим Поволжья. На нем изображена скелетообразная фигура старика в белой рубахе с воздетыми вверх руками, которые перечеркнуты сломанным пшеничным колосом, а внизу на белом фоне черными буквами, как душераздирающий крик, всего лишь одно слово – «Помоги!».

Плакаты другого известного в то время художника Дени (Виктор Николаевич Денисов, 1893–1946 гг.) были построены совсем по-иному принципу. Они полны юмора, повествовательны, сопровождались стихотворными текстами. Среди его работ следует назвать такие: «На могиле контрреволюции», «Смерть капиталу» и другие.

Широкое распространение в советском искусстве в те годы получили массовые театрализованные праздники, в которых активное участие принимали не только актеры, но и поэты, художники, музыканты. Первый такой праздник под названием «Мистерия освобожденного труда» состоялся Первого мая 1918 г. в Петрограде.

Художественная жизнь первого послереволюционного десятилетия была чрезвычайно пестрой, противоречивой. Как грибы после дождя появлялись новые литературные художественные группировки, они выступали с широко завещательными заявлениями, действовали порой шокирующе на публику. Традиции «Бубнового валета» в начале 1920-х гг. продолжали художники, вошедшие в объединения «Бытие» и «Нож» (Новое общество живописцев). Возникающие художественные объединения часто были недолговечны, быстро распадались. Наиболее устойчивым действующим элементом культурной жизни в то время оказались театры. Во время гражданской войны не прекращали свою деятельность большинство драматических и оперных театров. В Петрограде в 1920 г. давалось ежедневно более 40 представлений.

В театр пришел неискушенный зритель, которого, по словам

К. С. Станиславского, надо было «учить сидеть во время спектакля тихо, не курить, не грызть орехов и снимать шляпу». Но демократичная зрительская аудитория оказалась чрезвычайн6о отзывчивой и благодарной, что вдохновляло актеров.

В 1920 г. В. Э. Мейерхольд выдвинул лозунг «Театрального Октября». Его программа была направлена на революционное преобразование театра. Режиссер считал, что новый театр должен быть политическим, агитационным и обязательно массовым, чтобы зрители становились участниками спектакля.

Он ставил оперу и пантомиму, стихотворную трагедию и агитационную пьесу, всегда воспринимая театр как особый мир, темой которого является реальная жизнь. Поэтому в его знаменитой в 1920-е гг. постановке «Земля дыбом» на сцене появлялись настоящие пушки и даже аэропланы, а зрители становились участниками спектакля. Но новаторские поиски Мейерхольда не всегда были понятны и интересны массовому зрителю. Поэтому, начиная с 1923 г., театры вернулись к классическому репертуару: к пьесам А. Н. Островского, А. П. Чехова, М. Горького.

Первая половина 1920-х гг. – период неопределенности, накопления сил, экспериментов. Драматурги еще не решаются, не чувствуют себя готовыми показать на сцене окружающую их новую жизнь.

Активизируется в этот период клубная самодеятельность. На её основе возникает новая форма агитационного театра – «Синяя блуза», так называемая «живая газета», получавшая огромную популярность среди зрителей. Коллективы «синеблузников» выступали в клубах, на фабриках, заводах. Позднее широкое распространение получают ТРАМы – самодеятельные театры рабочей молодежи.

Впервые в истории мирового театрального искусства в Советской России были созданы специальные театры для детей и юношества. Основоположниками тюзовского движения стали А. А. Брянцев, Н. Н. Сац, С. Я. Маршак. На основе художественной самодеятельности стали профессиональными коллективами хор имени Пятницкого, ансамбль песни и пляски Красной Армии.

Необычайно активной в эти годы была творческая деятельность молодого режиссера Е.Б. Вахтангова. Он работает одновременно в нескольких студиях, ставит спектакли, преподает систему своего учителя

К. С. Станиславского. Преодолевая болезнь, режиссер поставил «Свадьбу» А. П. Чехова (1920), «Чудо св. Антония» М. Метерлинка (1921), «Эрика IY» А. Стриндберга (1921), «Принцессу Турандот» К. Гоцци (1922) – солнечный, жизнерадостный спектакль стал «лебединой песней» Вахтангова.

В середине 1920-х гг. появляются пьесы, которые отличаются революционным содержанием и реализмом художественных норм. Например, в 1925 г. студия им. Вахтангова поставила спектакль «Виринея» (режиссер А.Д. Попов), а театр им. Моссовета показал «Шторм» (драматург В. И. Билль-Белоцерковский) [2, с. 341].

Вслед за молодыми коллективами потянулись к новому репертуару и академические театры. Так, в декабре 1926 г. Малый театр показал героико – революционный спектакль «Любовь Яровая» (режиссер Л. М. Прозоровский).

Несмотря на огромные экономические, финансовые трудности в стране художественная жизнь протекала довольно интенсивно, начался серьезный культурный подъем. Это было время действительно непростое, когда культура и наука находились в центре внимания властей. В 1918 г. в

голодном Петербурге ели лепешки из картофельной шелухи и тогда же были основаны физико-технический и оптический институты, ученые которых, спустя три десятилетия, создали ядерный щит страны.

Постепенно в литературу стала приходить талантливая молодежь. Только с 1920 по 1926 г. в печати впервые выступили 150 писателей (В. Каверин, Н. Тихонов, Л. Сейфулина. Л. Леонов, М. Шолохов и др.).

Но с самого начала революции власть большевиков предельно политизирует понимание культуры в целях строительства «нового мира». Свободе культурного творчества противопоставляется идея соответствия культуры классовым интересам пролетариата. Советская власть постепенно покончила с мировоззренческим и культурным плюрализмом Серебряного века. Следует иметь в виду, что культурное творчество представителей Серебряного века было понятно и доступно не многим русским людям. Большевизм же, как отмечал Н. А. Бердяев, соответствовал духовному состоянию русского народа, переживавшего время разгула стихии, распада.

Вскоре обнаружилось, что культурное творчество и творчество новой жизни в представлениях радикально настроенной интеллигенции, особенно представителей авангарда, и большевиков имеют разные исходные позиции, разные цели и разные средства для их достижения. Главное противоречие состояло как раз в понимании свободы творчества.

После 1917 г. относительная замкнутость художественной культуры разрушалась, усиливалась её зависимость от социального заказа. Революция, выдвинувшая лозунг «Искусство – народу», открыла широкие возможности для приобщения к искусству и занятиям творческой деятельностью. Потребности и вкусы массовой аудитории не могли не оказать влияния на художественную культуру. Правящая партия рассматривала литературу и искусство как инструмент идеологического воздействия на массы и стремилась установить контроль над художественным творчеством.

Литература

1. Березовая, Л. Г. Введение в историю русской культуры: учеб. пособие / Л. Г. Березовая, Н. П. Берлякова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 430 с.
2. История русской культуры IX-XX веков: учеб. пособие / Л. В. Кошман и др. – 5-е изд. – М.: КДУ, 2011. – 490 с.

УДК 655.4/.5

М. А. Шицкова

РОЛЬ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В КНИГОРАСПРОСТРАНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

Стационарная розничная книжная торговля первоначально появилась в столицах – в Москве, а затем и в Санкт-Петербурге. Книжные лавки Москвы еще в XVIII в. во времена Екатерины II, судя по воспоминаниям одного из ее современников – ученого, писателя и издателя А. Т. Болотова, «могли удовлетворить самую изысканную публику». Болотов вспоминал: «Но сколь же удовольствие мое было велико, когда… нашел лавку , подобную почти во всем такой, какую видел я в Пруссии в Кенигсберге, и в которой продавалось множество всякого рода немецких и французских книг в переплете и без переплета» [2, с. 94–97].

На протяжении всего XIX столетия в Москве «ближе к Лубянской площади сосредоточивались русские книжные лавки – целый Никольский книжный рынок. Вне Никольской даже во второй половине века книги почти не продавались. Исключение составлял лишь магазин Базунова, располагавшийся на Страстном бульваре и торговавший в основном научными книгами по всем возможным отраслям знаний, да книжные развалы на решетках университета, где преобладали тоже научные издания, и Александровского сада – романы и народные книжки. На Никольской же лавки специализировались: Анисимов торговал юридической литературой, Кольчугин – букинистической, Ферапонтов – церковной и богословской и т. д.» [1, с. 209].

Однако книжные лавки в столичных городах уже с 60-х гг. XIX в. перестают быть ведущей формой книжной торговли. Основной объем книжной торговли в Петербурге и Москве обеспечивался крупными частными издательствами, многие из которых занимались также и продажей книг. В 1880–1890-е гг. главной фигурой столичной книжной торговли становится предприниматель-капиталист [3, с. 285]. Его деятельность характеризуют: привлечение к работе профессионалов – статистиков, библиографов, библиофилов; разнообразие форм и методов продажи книг; выпуск и бесплатная рассылка каталогов, книготорговых журналов (в том числе и в провинцию для привлечения оптовых покупателей); выпуск бесплатных приложений, стимулирующих спрос; продажа товара (особенно

многотомных изданий) в рассрочку и возможность оформления подписки на почте и пр. Разнообразны в столичных городах были виды книжной торговли (универсальная и специализированная, букинистическая и антикварная, иностранная – французская, немецкая, английская и т. п.) [3, с. 289].

Стационарная розничная книжная торговля в столичных городах первоначально была представлена книжными лавками, позднее – книжными магазинами, и в XIX в. была весьма развита. В начале XX в. книжная торговля в Петербурге и Москве осуществлялась в книжных магазинах, лавках, ларях, складах, киосках, а также при нотных и музыкальных магазинах, типографиях, редакциях периодических изданий, библиотеках и кабинетах для чтения, магазинах канц- и фототоваров, при табачных лавках. Причем, в Москве особенностями книжной торговли и в рассматриваемый период, по-прежнему, оставались большое количество торговых точек при церквах и монастырях, более развитая, чем в Петербурге, уличная книготорговля [3, с. 296]. Таким образом, столичная книжная торговля была весьма дифференцирована по объему, ассортименту, качеству предоставляемых услуг.

Исследователи столичной книжной торговли отмечают следующие ее изменения в 1880–1890 гг. по сравнению с предшествующими двумя десятилетиями: углубление специализации книготорговых заведений, осознание книготорговой деятельности как особой профессии, требующей специальных знаний и навыков [3, с. 299]. В начале XX в. отмечается попрежнему присущее столичным городам тесное взаимодействие издательского и книготоргового дела; разнообразие видов и форм торговли; численный рост и расширение различных форм библиографической информации (каталоги, журналы и пр.) о книжной продукции; слияние банковского и торгового капитала; использование средств зарубежных фирм; рост числа профессиональных объединений издателей и книготорговцев [4, с. 332, 351–353].

Усилившийся спрос на книги у населения в конце XIX – начале XX в. не остался без внимания предпринимателей и стимулировал развитие предприятий книжной торговли, в том числе и в провинции. О масштабах роста стационарной книжной торговли в российской провинции свидетельствуют данные в таблице.

Стационарная книжная торговля в провинции[3]

ГОД	Кн. магазинов и лавок	Кн. магазинов и лавок с библиотеками и кабинетами для чтения	Ларей, киосков	Складов	ВСЕГО
1881	684	141	38	10	873
1885	796	148	49	9	1002
1890	882	154	45	30	1111
1895	1325	205	48	114	1692

За 15 лет число стационарных предприятий книжной торговли в провинции практически удвоилось, однако их формы развивались весьма поразному: более всего (в 10 раз) выросло число книжных складов, удвоилось число книжных магазинов и лавок.

На книжный рынок приходит *купец, предприниматель*, для которого книжная торговля «не есть что-то исключительное, больше, чем торговля мануфактурная или другая, а есть оригинальная торговля, своеобразная торговля, но торговля» [Цит. по: 10, с. 112]. Газета «Новое время» в 1870 г. так описывала роль купечества: «Купец идет. На купца спрос теперь. Купец в моде. От него ждут «настоящего слова». И он везде не заставляет себя ждать. Он произносит речи, проектирует мероприятия, издает книги, фабрикует высшие сорта политики…» [5, с. 464].

В провинции дело обстояло иначе. Характеризуя провинциальную книжную торговлю в «Новом энциклопедическом словаре» Брокгауза и Ефрона (1914) Н. М. Лисовский писал: «В настоящее время наша книжная торговля по своей организации оставляет желать многого. Если в столицах и крупных провинциальных городах и встречаются большие книгоиздательские и книготорговые фирмы, то большинство провинциальных торговцев недалеко ушло от букинистов начала XIX столетия» [7, с. 957].

Здесь развитие книжной торговли тормозилось рядом обстоятельств. Прежде всего, развитию частной книготорговли не способствовали правительственные секретные циркуляры, адресованные губернаторам. Конфиденциальные документы предписывали максимально усложнить процедуру получения разрешения на книжную торговлю, а если и выдавать разре-

[3] Таблица составлена на основе сохранившихся ведомостей инспекторского надзора в рамках исследования РНБ: Книга в России, 1881–1895 / под общ. ред. И. И. Фроловой ; РНБ. СПб., 1997. С. 28.

шения – то, в ограниченном количестве, обеспечив такие заведения полицейским надзором.

И после открытия книготоргового заведения деятельность книгопродавца жестко регламентировалась различными законами, распоряжениями. Так, например, предписанием Министерства внутренних дел о «Воспрещении розничной продажи нумеров повременного издания и отдельных брошюр» (1878) запрещалась продажа на улицах, площадях, станциях железных дорог и в других публичных местах, а также в торговых заведениях отдельных номеров периодических (повременных) изданий, отдельных брошюр в розницу [9, с. 57].

Как отмечал один из выступавших на Первом Всероссийском съезде издателей и книгопродавцев (1909 г.), «издавать газету, быть ее редактором можно в настоящее время и не спрашивая разрешения администрации, просто явочным порядком, а продавать газету допускается не иначе, как получив на то дозволение местной полицейской власти! То же самое с книгами» [6, с. 33].

Несмотря на сложности в оформлении разрешения на книжную торговлю, желающие заниматься этим видом деятельности в провинции все же были.

Ведомости уездных исправников представляют особый интерес для исследователей истории книгораспространения, так как дают фактографическую информацию о состоянии книжной торговли в уездах. Составлялись они в виде таблиц, в которых фиксировалось, кому принадлежит заведение, когда и кем выдано разрешение на его открытие. Такие сведения из всех российских губерний ежегодно представлялись в Главное управление по делам печати и фиксировались в «Ведомости книжным лавкам и библиотекам для чтения» .

Для современного исследователя провинциальной книжной торговли учет книготорговых заведений в провинции представляет трудность. Особенно это касается заведений, принадлежащих частным владельцам. Столичные источники указывают меньшее число книжных магазинов – столько, сколько проходило по отчетам; на месте же их число определялось не отчетами, а фактически имеющимся количеством. По мнению исследователя уфимской книжности В. В. Пугачева, объясняется это тем, что в ряде отчетов с мест, для того чтобы не иметь проблем с книжной торгов-

лей, в лавках, где ее объем был не очень большой, книги как строка ассортимента товаров просто удалялись [8, с. 128].

Зачастую, собственно книжная торговля, совмещалась с продажей галантерейных, скобяных и бакалейных товаров. В таком случае владелец заведения не считался книготорговцем. Таким образом, обозначить точное количество частных книготорговых заведений, существовавших на рубеже веков в российской провинции затруднительно по вышеперечисленным причинам.

Список литературы

1. Бокова, В. М. Повседневная жизнь Москвы в XIX веке / В. М. Бокова. – 2-е изд., испр. – М. : Мол. гвардия, 2010. – 540 с. – (Живая история. Повседневная жизнь человечества).
2. Вострышев, М. Частная жизнь москвичей из века в век / М. Вострышев. – М. : Алгоритм, 2007. – 448 с. – (Моск. путеводитель).
3. Книга в России 1881–1895 / под ред. И. И. Фроловой. – СПб. : РНБ, 1997. – 430 с.
4. Книга в России 1895–1917 / под ред. И. И. Фроловой. – СПб. : РНБ, 2008. – 720 с.
5. Купеческая Москва, 1870–1890-е гг. «Новое время» // Москва : Автобиогр. : [сб. докл.] / сост. : М. Федотова, К. Королев. – М., 2010. – С. 464.
6. Летенков, Э. В. Литературная промышленность России конца XX – начала XX в. / Э. В. Летенков. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 173 с.
7. Лисовский, Н. М. Книжная торговля / Н. М. Лисовский // Новый энциклопедический словарь / под общ. ред. К. К. Арсеньева. – Петроград, 1914. – Т. 21. – С. 954–957.
8. Пугачев, В. В. Уфимская книжность. Эволюция газетного, журнального, типографского и книжного дела : дис. … д-ра филол. наук : 10.01.10. / В. В. Пугачев. – Воронеж : Воронеж гос. ун-т, 2004. – 278 с.
9. Сборник узаконений и распоряжений правительства по делам печати. – СПб. : Типография Ретгера и Шнейдера, 1878. – 359 с.
10. Шабаршина, О. В. «Продажи книг в уезде нет…» (книжная торговля в горнозаводских центрах Урала во второй половине XIX в.) / О. В. Шабаршина // Homo legens в прошлом и настоящем : материалы науч. конф. (Ниж. Тагил, 22–24 мая 2007 г.). – Ниж. Тагил, 2007. – С. 110–114.

ФИЛОСОФИЯ ЧЕЛОВЕКА
В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

УДК 1

А. Н. Анисимова

НАУКА И ЛЖЕНАУКА

Наука и ее особенности – это одна из острых проблем философии науки. У человека, занимающегося научной деятельностью, всегда есть интуитивные представления о том, что является научным и вненаучным. Эти представления во многом определяются принятой им системой идеалов и норм научности: идеалов и норм объяснения, описания, доказательности обоснования знаний, их построения и организации. Частично они фиксируются посредством методологических принципов науки, но в большей части демонстрируются на образцах знаний. Ученый, усваивая необходимые знания и методы в процессе своей профессиональной подготовки, одновременно усваивает образцы доказательств, обоснований, проверок, способов получения теории и фактов. В результате у него складывается интуиция, определяющая его понимание научности.

Пересматривая свои представления о мире, наука не отбрасывает прежних фундаментальных теорий, а лишь определяет границы их применимости. Даже обнаружив, казалось бы, целиком неверные представления в прежней картине мира, она выявляет в ней рациональные элементы, обеспечивающие рост эмпирического и теоретического знания.

Наука не гарантирована от ошибок и заблуждений. Поэтому критическое отношение к полученным результатам, их обоснование, проверка и перепроверка обязательны для научного творчества.

Чтобы получить настоящий научный результат, требуются годы, порой – десятилетия упорного труда. Это по силам далеко не каждому – а погреться в лучах славы хочется многим. Несоответствие желаний и возможностей – одна из причин существования лженауки. Падение уровня образования, «клиповое мышление» и характерное для современного обывателя восприятие мира сквозь призму СМИ и кинематографа способствуют тому, что данное явление приобретает глобальные масштабы.

Под лженаукой обычно понимают такую познавательную деятельность, которая имеет некоторые формальные признаки научной, но при этом не приводит к появлению научного знания – с его воспроизводимостью, непротиворечивостью, верифицируемостью, опровержимостью, беспристрастностью и другими свойствами. Иными словами, лженаука – это такая деятельность и система знаний, которые считаются группой людей научными, но сущностно таковыми не являются.

Существование лженауки возможно благодаря тому, что:

– при всех успехах науки, всегда остаются вопросы, на которые наука пока что не даёт ответов. Неизведанное, непонятное – хорошая среда, на которой традиционно кормятся лжеучёные;

– как правило, специалист силён в одной области, но слаб в других. Обыватель же о науке знает на уровне «что-то когда-то слышал / читал в Википедии»;

– многообразие научных фактов столь велико, что, подобрав факты, вырвав их из контекста, возможно создать видимость обоснования любой фантазии;

– появление лженаучных журналов (стали плодиться журналы, предназначенные лишь для имитации публикационной активности, возникли фирмы, гарантирующие размещение статей в научных журналах).

Можно выделить ряд признаков лженауки [см.: 1–4]:

1. Странные регалии. (В нашей стране существует Российская академия наук (РАН), Российская академия сельскохозяйственных наук, Российская академия медицинских наук, Российская академия образования, Российская академия художеств). И есть множество академий липовых. Например, Нью-Йоркская академия наук – некоммерческая организация; «Международной академии исследований будущего»).

2. Выступающий специалист имеет учёную степень в одной области науки, а «гениальные открытия» делает совсем в другой.

3. Ложная экспертность (создатель лженауки сильно преувеличивает свою экспертность; адепт лженауки ощущает себя экспертом, специалистом в области, с которой прежде был не очень хорошо знаком или в которой плохо разбирался: в истории, философии, психологии, геополитике).

4. Голословность. Обычно лженаучные тексты очень трудно проверить и опровергнуть. В них нет ссылок на достоверные источники, в которых описаны факты, лежащие в основе лженаучных построений.

5. Повышенная эмоциональность, апелляция к чувствам, а не к разуму. В текстах это проявляется в использовании агрессивной пунктуации (злоупотребление восклицательными знаками, жирным шрифтом, заглавными буквами).

6. Чрезмерная глобальность обобщений и безапеляционность суждений. Использование слов «никто», «никогда» и пр. Серьёзный учёный, говоря о гипотезе, понимая риски категоричных утверждений – обычно добавляет: «вероятно», «можно предположить», «большинство специалистов согласны с тем, что…». Это – хороший тон в научной публикации.

7. Список литературы в конце научной статьи или книги: отсутствует вообще; содержит только русскоязычные ресурсы; пестрит источниками на многих языках; не содержит источников последнего года / десятилетия.

8. Некорректное автором цитирование других авторов в тексте. Правильно указывать источник с точностью до страницы.

9. Небрежность / ошибки.

10. Использование очень простой логики при изучении сложных объектов / явлений:

11. Неупоминание альтернативных гипотез.

12. Коммерческий характер лженаучной деятельности. Стремление заработать, причем заработать много, т. е. охватить массовую аудиторию (высокие гонорары за большие тиражи, привлечение массы людей на обучение, лекции, тренинги, мистические посвящения, попытка получить бюджетное финансирование и/или спонсорскую помощь).

Сочетание нескольких признаков – это уже тревожный сигнал.

Опасность массового распространения лженаучных «теорий» в области точных и естественных наук очевидна. Она проявляется и в вовлечении общества и государства в крупные затраты на реализацию зачастую откровенно шарлатанских проектов, и в создании таким образом помех на пути развития подлинных научно-технических знаний, и в снижении общего человеческого потенциала страны.

Но не менее опасна лженаука в гуманитарной и социальной области. Она порождает или, по крайней мере, питает реакционные мифы, губительно сказывается на воспитании подрастающего поколения, толкает власть на принятие неэффективных или даже вредных решений, отрицательно влияет на духовное и интеллектуальное состояние общества.

Литература

1. Бажанов, В. А. О классификации подходов к определению псевдонауки: традиции и новации / В. А. Бажанов, А. М. Конопкин // Эпистемология и философия науки. – 2012. – № 1. – С. 174–191.
2. Савинов, С. Н. Методология лженаук [Електронный ресурс]. – Режим доступа: https://oko-planet.su/science/sciencediscussions/13731-snsavinov-metodologiya-lzhenauk.html.
3. Степин В.С. Наука и лженаука [Електронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/topic-32482446_32129370.
4. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия. Итоги XX ст. Ч. 2 – Философия науки [Електронный ресурс]. – Режим доступа: http://phil.ulstu.ru/files/studentam/kanke.pdf

УДК 1(100)(091):18

Т. Г. Крысанков

ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА ТВОРЧЕСТВА В АНТИЧНОЙ ФИЛОСОФИИ

В истории философии проблемы творчества освящались мыслителями разных эпох и разных стран. Однако самостоятельным предметом философского осмысления и конкретно-научных исследований проблема творчества стала только в XX в., когда появление массовой культуры создало явную угрозу возможности проявления творческого, действительно живого начала в человеке и культуре.

К настоящему времени в философии накоплен огромный опыт осмысления проблем творчества, с разных позиций описывающих этот феномен. Но, несмотря ни на что, проблемы творчества, поставленные мыслителями ещё в Античности, приобретают всё большую актуальность. В первую очередь, это связано с тем, что понятие творчества имеет множество определений – под ним в самом широком смысле понимается «деятельность человека, направленная на создание новых по форме и содержанию материальных и культурных ценностей» [4]. В данном варианте феномен творчества определяется через его связь с деятельностью. Но сам творческий акт, результаты которого могут выражаться, в том числе в чувственно-воспринимаемых формах, представляет собой явление нематериальное и одухотворенное. Следовательно, творчество весьма трудно поддается описанию. К тому же, практически невозможно сделать какие-либо однозначные объективные выводы при исследовании феномена творчества в силу того, что оно всегда индивидуально и субъективно. «Опросы тысяч творцов с выяснением, каким образом было задумано и выполнено произ-

ведение дали тысячи не имеющих корреляции между собой ответов, что свидетельствует о субъективной природе творчества» [6, с. 13].

Попытки объяснения философами феномена творчества предпринимались с разных позиций. Мы можем выделить ряд проблем, остающихся актуальными для философии творчества: вопросы природы творчества, творческого акта, актов творения; проблема творческого вдохновения; проблема свободы творчества; проблема способов творческого существования человека; проблема смыла творчества; проблема видов творчества; проблема соотношения актов творчества и творений (продуктов творчества).

В истории философии творчество рассматривалось в разных аспектах: онтологическом, аксиологическом, гносеологическом, антропологическом, социологическом, культурологическом. Многоаспектность осмысления феномена творчества также является основанием для различных его определений.

Мыслители Античности впервые ввели представления о творчестве в философский дискурс, тем самым, придав феномену творчества теоретическое обоснование. Древние греки стремились связать понимание творчества с пониманием бытия вообще; с пониманием человека, его природы и его деятельности; с пониманием таких феноменов как свобода, любовь, познание, самопознание, мышление.

Стоит всё же заметить, что античные мыслители не выделяли феномен творчества явно, и если обращали на него внимание, то рассматривали его, главным образом, как художественное творчество. Творчество не выделялось как самостоятельная сфера деятельности.

Основоположник атомистического материализма Демокрит объяснял такой феномен, как творчество, естественными причинами. «Вообще, нужда и опыт были для человека учителями во всём <…> Никакое искусство не следует возводить ни к Афине, ни к другому божеству: все искусства порождены с течением времени потребностями и обстоятельствами» [Цит. по: 5, с. 20]. Искусствам человек научился путем подражания животным – «от паука – ткачеству и штопке, от ласточки – постройке домов, от певчих птиц – лебедя и соловья – пению» [Там же]. Интересно заметить, что музыка по Демокриту, как молодое искусство, «возникла из имеющегося уже излишка благ» [Там же]. Но, несмотря на все попытки объяснить творчество естественными причинами, проблема вдохновения у Демокрита связы-

вается с божественной природой – «Гомер, обладая божественной природой, создал красоту всяческих речей» [Там же].

Не менее интересны взгляды на феномен творчества у представителей Пифагорейской школы. Пифагорейцы отказались от антропоморфности мифологического мышления и стали объяснять все явления мира через абстрактные и всеобщие понятия и категории. Как пишет М. С. Каган, пифагорейцы исходили из того, что «общий закон мира скрыт не в первообразе жизни олимпийских богов, а в едином и всё регулирующем принципе» [3, с. 27]. Все это не могло не отразиться и в понимании феномена творчества.

Две главные концепции пифагорейцев – это учение о числе и учение о противоположностях. «Всё существующее представляет собой ряд противоположностей, которые порождают гармонию» [5, с. 17]. Противоположности приводит в гармонию миросозидающая сущность числа. В философии пифагорейцев число предстает той вечной и вневременной сущностью, которая организует действительность: и космос, и землю, и жизнь человека.

Пифагорейцы уподобили все вещи числам. Число выступало как принцип фигурного построения, фигурного рассечения, пределом беспредельного. Все явления, вещи предстают теперь геометрическими образованиями. «Сам мир представал в виде художественного произведения – чувственного космоса с гармонией сфер и с пропорциональным распределением в нем физико-геометрических и музыкально-арифметических соотношений» [3, с. 29].

Сказанное выше свидетельствует о том, что пифагорейцы провозглашают объективную основу творчества. Призвание творца – открыть, найти космическую гармонию, скрытую в числах. Не случайно пифагорейцам принадлежит учение о математических основах творчества, в частности, музыкальных интервалов. Утраченный теоретический трактат Поликлета назывался «Канон», в котором «исходя из общего чувства онтологизма числа, чувства вещественной, а значит и числовой структуры мира Поликлет разработал регулятивные нормы изобразительной деятельности скульптора» [Там же]. Однако, как замечает М. С. Каган, «числовые отношения, выражающие структуру прекрасной человеческой фигуры, проистекали не из стремления художника подражать природе – подобных категорий не знало мировоззрение того времени, как не было в скульптуре психологизма и рефлексии:

скульптор передает физическое положение данного живого тела, симметрию, соразмерность его частей как конкретное проявление общего закона пропорциональных отношений космоса» [Там же].

Идея пифагорейцев о противоположностях в учении Гераклита приобретает качественно новую интерпретацию. Взяв за первооснову «вечно живой огонь», как динамичное первоначало, он акцентирует внимание не на гармонии противоположностей, а на их борьбе. «Следует знать, что война всеобща, и правда – борьба, и что всё происходит через борьбу и по необходимости» [Цит. по: 4]. Можно сказать, что борьба составляет причину всякого изменения, природу творческого акта. Все в мироздании возникает через борьбу – и космическая гармония, и природа, и искусства. И это изменение имеет универсальный характер. «В нас одно и то же живое и мертвое, бодрствующее и спящее, юное и старое. Ибо это, изменившись, есть то, и обратно, то, изменившись, есть это» [Там же].

Всякое явление, по Гераклиту, несет в себе свою противоположность, самоотрицание. «Неразрывные сочетания образуют целое и нецелое, сходящееся и расходящееся, созвучие и разногласие, из всего одно, из одного всё образуется <…> Одна материя живет смертью другой: огонь живет смертью земли, воздух – смертью огня, вода – смертью воздуха, земля – смертью воды» [Цит. по: 5, с. 19]. О. А. Зарубина утверждает, что, тем самым, «Гераклит подходит к пониманию творческого отрицания» [2, с. 21]. Иными словами, всякое новое возникает из смерти предыдущего.

Таким образом, ранние греческие мыслители пытались найти и определить объективную основу творчества, и рассматривали его преимущественно в онтологическом и аксиологическом аспектах. После философии Сократа, когда в центре внимания оказался человек с проблемами его практической деятельности, поведения, нравственности, мыслители стали подходить к трактовке творчества гораздо шире. Теперь, помимо онтологического и аксиологического аспектов, философов интересовали его антропологический и социальный аспекты. Наиболее обстоятельно и подробно концепция творчества рассмотрена в античной философии у Платона.

Свое понимание творчества Платон строит на основании уже разработанных им концепций. Согласно Платону, подлинным бытием обладают лишь «идеи» – общие абсолютизированные понятия, самостоятельные сущности. Идеям противостоит материя как небытие, как нечто такое, что пассивно воспринимает идеи. Между материей и идеями существует мир

чувственных вещей, представляющих собой смесь бытия и небытия, идеи и материи. Эта объективно-идеалистическая точка зрения лежит в основе всего Платоновского учения, в том числе, и творчества. Творчество в понимании Платона имеет универсальный характер и проявляется всякий раз, когда нечто обретает бытие. «Все, что вызывает переход из небытия в бытие, – творчество, и, следовательно, создание любых произведений искусства и ремесла можно назвать творчеством, а всех создателей – их творцами» [Цит. по: 2, с. 19].

Комментируя данное высказывание, О. А. Зарубина замечает: «Главная видовая характеристика творческой деятельности – новизна – Платоном не рассматривается» [Там же]. Возможно, дело в том, что Платон определяет искусство с тех же позиций, что и Демокрит и Сократ – как воспроизведение действительности через подражание. Художник, воспроизводящий чувственные вещи, не возвышается до постижения истинно сущего и прекрасного – он лишь копирует чувственные вещи, копии идей.

«В связи с этим, всякая деятельность, в том числе и творческая, по своему онтологическому значению ниже созерцания, которое, в свою очередь, ниже познания, ибо создает человек конечное, преходящее, а созерцает бесконечное, вечное» [1]. Здесь же возникает и негативное отношение к искусству, поскольку оно препятствует познанию истинно сущего мира, а значит обманчиво и лживо. Искусство вообще (за редким исключением) объявляется Платоном недостойным для граждан идеального государства.

Итак, Платон приходит к предельному обобщению пониманию творчества. «Утверждение творчества является необходимым условием существования Единого, а значит и его имманентного атрибута, и с необходимостью ведет к представлению об изначальной бытийственности исходного творческого акта, импульса. В то же время все реальные субъекты и субстраты творчества являются по отношению к нему вторичными, и становятся порождениями его последующей эманации» [7, с. 146].

Так как творчество не несет в себе исходных предпосылок, Платон склонен трактовать творческий процесс в мистически-идеалистическом плане. Естественные причины, такие как выживание или приспособление, в качестве обуславливающих творческий процесс, философа не привлекают.

Платон резко противопоставляет художественное вдохновение познавательному акту. Вдохновение художника иррационально, противоразумно; поэт творит «не от искусства и знания, а от божественного опреде-

ления и одержимости» [Цит. по: 5, с. 27]. С этим связано учение Платона об эросе: стремление человека к достижению высшего «умного» созерцания и есть Эрос. Эрос «предстает и как эротическая одержимость тела, и как эротическая одержимость души, стремление к художественному творчеству, и, наконец, как одержимость духа – страстная тяга к «чистому» созерцанию прекрасного» [7].

Каждый человек обладает творческим потенциалом – любовь выступает истоком порождения нового. На основании этого Платон создает первую классификацию видов творчества: физическое, художественное, техническое, научное, общественно-политическое. Все эти виды объединяет тот факт, что плодотворность каждого определяется рождением прекрасного. «Интересно, что по Платону, на вершине этой иерархии творчества оказывается творчество государственных деятелей» [Там же].

Таким образом, мы рассмотрели основные взгляды античных философов на проблему творчества, и выделили аспекты, в которых данная проблема рассматривалась. В дальнейшем феномен творчества получит своё толкование у мыслителей разных исторических эпох, но влияние философских идей античности никогда не прекращалось. Идеи античных мыслителей о творчестве были тем важным началом, в диалоге с которым в дальнейшем развивалась проблемное поле философии творчества.

Литература

1. Александрова, Л. А. Генезис понятия творчество в истории философии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-ponyatiya-tvorchestva-v-istorii-filosofii
2. Зарубина, О. А. Метафизический смысл творчества: Монография. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 128 с.
3. Каган, М. С. Лекции по истории эстетики. Кн. 1 / Ленингр. ун-т. – Ленинград, 1973. – 206 с.
4. Национальная философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://terme.ru/slovari
5. Овсянников, М. Ф. История эстетической мысли: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1984. – 336 с.
6. Чанышев, А. Н. Курс лекций по древней философии: учеб. пособие для филос. фак. и отд-ний ун-тов / А. Н. Чанышев. – М.: Высш. школа, 1981.
7. Яковлев, В. А. Философия творчества в диалогах Платона // Вопросы философии. 2003. – № 6. – С. 142–154.

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378

А. В. Брюховецкая

ПРИМЕНЕНИЕ ФИТНЕС-ЙОГИ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

Высокий уровень интеллектуальных и психоэмоциональных нагрузок, которые испытывает студенческая молодежь, при незавершенном формировании молодого организма приводит к быстрому утомлению, снижению работоспособности, повышению заболеваемости и как следствие – снижению интереса к учебе и труду.

Основную роль в совершенствовании физической подготовленности студентов играют дисциплины «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре», где в основу преподавания должны быть положены четкие методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности выпускника вуза.

Стандартное содержание занятий по физической культуре в высших учебных заведениях становился всё менее эффективным и не обеспечивает оптимального уровня физической подготовленности и функционального состояния занимающихся.

В связи с этим актуальным является поиск эффективных путей физического развития студентов, приобщения к здоровому образу жизни. Одним из путей решения этой проблемы является внедрение технологий фитнеса в систему физкультурного образования вуза.

В практику преподавания дисциплин «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре» у студентов специальной медицинской группы постепенно внедряются упражнения из восточных оздоровительных систем. Появление новых нетрадиционных видов двигательной активности и оздоровительных систем является необходимостью для дальнейшего прогресса в сфере физической культуры.

Наиболее больший интерес для студентов вызвали гимнастические упражнения фитнес-йоги – асаны, выполнения которых требует проявления силы, гибкости, внимания и сосредоточенности.

Фитнес-йога – эффективная программа занятий, которая позволяет обрести хорошую физическую форму, развивает концентрацию и помогает предотвращать травмы при занятиях физической культурой. Фитнес-йога комбинирует элементы йоги с традиционными упражнениями для развития тела и растяжки мышц. Современная фитнес-йога тренирует тело, как единое целое, направлена на все компоненты одновременно, объединяя работу на увеличение силы, выносливости и гибкости и спланирована в противовес стрессам и для расширения практического применения силы и гибкости в нашей повседневной жизни. Она также объединяет движение и стабильность, баланс и координацию, концентрацию и расслабление, для формирования тела, которое способно приспосабливаться, противостоять травмам, чрезмерной усталости и утомлению.

При выполнении асан также применяется правило симметрии, которое предусматривает последовательное выполнение упражнения в одну и другую сторону. Данный подход позволяет задействовать мышцы разных частей тела и способствовать развитию не только силы, но и координации.

Релаксация – глубокое мышечное расслабление, сопровождающееся снятием психического напряжения.

Мышечная релаксация приобрела очень большое значение как средство противодействия ежедневному стрессу. Целью полной релаксации является успокоение и отдых нервной системы, максимальное избавление от умственного и физического напряжения, появление состояния душевного спокойствия, бодрости, уверенности в себе.

Подводя итог, можно смело утверждать, что методика фитнес-йоги, применяемая при занятиях физической культурой студентов специальных медицинских групп, – эффективнее средство повышения общей физической подготовленности и работоспособности. Фитнес-йога может использоваться в качестве разминки на занятиях со студентами основных, позволяет подготовить мышечно-связочный аппарат к предстоящим нагрузкам, а также повышает интерес студентов к занятиям физической культурой.

УДК 378

И. А. Власова

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ФИТНЕСОМ НА ОРГАНИЗМ СТУДЕНТОВ

В условиях развития технического прогресса с появлением компьютеров, смартфонов и прочих «гаджетов», облегчающих труд и повседневную жизнь людей, физическая активность студентов резко сократилась по сравнению даже с прошлым десятилетием.

Это ведёт к постепенному снижению функциональных способностей человека, ослаблению его скелетно-мышечного аппарата, изменениям в работе внутренних органов – изменениях в худшую сторону. Недостаток движения и энергозатрат приводит к сбоям в работе всех систем (мышечной, сосудистой, сердечной, дыхательной) и организма в целом, способствуя возникновению различных заболеваний. А активные занятия в любом возрасте повышают жизненный тонус организма.

В основе оздоровительного влияния фитнеса лежит развитие таких изменений в организме, которые способствуют развертыванию механизмов общей адаптации. Большое значение для этого имеют следующие результаты физической тренировки:

− совершенствование функций центральной нервной системы и, тем самым, нервной регуляции функций организма;

− повышение функциональных способностей и устойчивости эндокринных систем;

− увеличение энергетического потенциала организма;

− расширение возможностей транспортировки кислорода;

− оптимизация очистительных процессов (на клеточном уровне) и экономизация обмена веществ;

− стабилизация ионного состава в клетках.

Физические нагрузки, представляющие собой мощный источник стимулирующих влияний на обмен веществ и деятельность важнейших функциональных систем, являются средством целенаправленного воздействия на организм.

Систематические тренировки снижают уровень липопротеидов низкой плотности (транспорт холестерина от печени к периферийным тканям) и увеличивают уровень липопротеидов высокой плотности (транспорт холестерина от периферийных тканей к печени). Эти изменения снижают

риск коронарных болезней сердца. В результате физических тренировок в организме формируется совокупность изменений способствующих, развертыванию механизма общей адаптации, направленной в частности на энергетическое и пластическое обеспечение специфических гомеостатических реакций, перестройке различных органов и систем, расширению их функциональных возможностей, совершенствованию регуляторных механизмов. Это имеет большое значение для поддержания здоровья, сопротивляемости организма действию внешних факторов, повышения умственной и физической работоспособности.

Оздоровление организма студентов является основной целью оздоровительной физической культуры.

Оздоровительный эффект тренировки нормализует процессы управления и регуляции нервной, гормональной и иммунной систем; регулирует трофические и обменные процессы в клетках; активизирует синтетические процессы в тканях. Это приводит, в частности, к гипертрофии (увеличению размера) и увеличению числа некоторых клеточных структур и самих клеток, повышению активности клеточных ферментов, что в целом выражается в повышении функциональных и резервных возможностей жизненно важных органов и систем организма.

Параллельно решаются задачи укрепления мышц, увеличения их эластичности и выносливости, улучшение подвижности в суставах. А это – основа хорошего самочувствия, активности, высокой работоспособности и, в конечном итоге, отличного настроения, что вместе с отсутствием заболеваний и недомоганий создаёт ощущение здоровья. Гармонично развитая мускулатура способствует хорошей осанке, определяет внешний облик, добавляет уверенности в себе.

У тренированных людей в состоянии покоя в крови снижается концентрация адреналина, нонадреналина, инсулина, тироксина, альдостерона.

Положительный эффект воздействия физических упражнений на нервную систему заключается в тонизировании деятельности нервной системы. Улучшаются окислительно-восстановительные процессы, снабжение кровью головного мозга, снижение утомления, быстрее восстанавливается энергия, затраченная при работе.

При занятиях фитнесом отмечаются положительные изменения в состоянии здоровья студентов: укрепляется опорно-двигательный аппарат, фитнес помогает бороться с физическими и эмоциональными стрессами,

служит профилактическим средством против нарушений здоровья, улучшает интеллектуальные способности, является реальным средством для нормализации веса, защищает от риска сердечно-сосудистых заболеваний. Используя разносторонние программы фитнеса можно получить максимальную пользу при минимуме затрат времени.

УДК 378

Л. В. Ерёмина

ВЛИЯНИЕ АТЛЕТИЧЕСКОЙ ГИМНАСТИКИ НА АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Выполнение физических упражнений оказывает воздействие не столько на орган или мышцу, сколько на организм в целом. Это обстоятельство определяет возможности применения физических упражнений для формирования не только биологических компонентов, обусловливающих состояние человека.

В частности, важно использование средств физической культуры, спорта в подготовке будущего специалиста. Именно систематическое выполнение физических упражнений ставит студента в условия, которые формируют его устойчивость к негативным воздействиям. Только наличие сильной воли, умение сохранять самообладание могут позволить управлять своим состоянием.

Существуют объективные и субъективные факторы обучения, отражающиеся на психологическом состоянии студентов. К объективным факторам относят среду жизнедеятельности, возраст, пол, состояние здоровья, общую учебную нагрузку, отдых. К субъективным факторам следует отнести знания, профессиональные способности, мотивацию учения, работоспособность, утомляемость, личные качества (характер, темперамент), способность адаптироваться к социальным условиям обучения в вузе.

Для решения задач физического воспитания студенческой молодежи необходимо внедрение высоких технологий спортивной подготовки в вузовскую практику. Специалисты неоднократно указывали на необходимость улучшения качества нормативного и дидактического содержания программ по физическому воспитанию

По данным целого ряда авторов, учебные занятия атлетической гимнастикой позволяют повышать не только адаптационные физические, но и умственные способности.

За последние годы все большее внимание стали уделять различным формам атлетической гимнастики в вузовском физическом воспитании. Этому способствует и тот факт, что в нашей стране атлетическая гимнастика как весьма доступный вид спортивной деятельности людей любого возраста и пола стала пользоваться огромной популярностью, особенно у студенческой молодежи. Накоплен значительный научный и практический опыт, связанный с организацией тренировок в этом виде спорта в вузе.

Анализ научных трудов, связанных с вопросами адаптации студентов, позволил определить проблему, которая требует изучения педагогических особенностей влияния занятий атлетической гимнастикой на учебный процесс.

Изучение и анализ специальной научно-методической литературы позволил выявить и подтвердить следующее: чем больший интерес будет вызывать тренировка, чем разнообразнее используемые средства и методы, тем больше будет эффект в процессе воспитания двигательной активности, дисциплинированности, трудолюбия и степени проявления волевых усилий в преодолении трудностей. Все это оказывало существенное влияние на целевой результат занятий атлетической гимнастикой – повышение адаптационных возможностей, как к физической, так и к умственной деятельности студентов.

Наблюдения показывают, что на 1–2 курсах у студентов фиксировался на самом высоком уровне значимости такой психологический фактор, как дисциплинированность и трудолюбие, то на старших курсах соответственно эмоциональная устойчивость, двигательная активность и скорость образования динамического стереотипа.

Использование универсальных возможностей занятий атлетической гимнастикой дает возможность преподавателям вуза решать проблему создания необходимых социально-педагогических условий для успешной адаптации студентов к учебному процессу.

Студенческий период является самым благоприятным для формирования психофизического оптимума человека, когда результативность воздействия физических упражнений на организм оказывается весьма высокой. Поэтому атлетическая гимнастика становится важнейшим средством не только укрепления здоровья, но и формирования необходимых качеств для эффективного учебного труда студента.

Тестирование и наблюдение за студентами показывают, что у занимающихся атлетизмом студентов значительно выше показатели эмоцио-

нальной устойчивости дисциплинированности, трудолюбия и проявления волевых качеств, чем у их сокурсников.

Таким образом, занятия атлетической гимнастикой оказывают положительное влияние на процесс совершенствования психолого-педагогических качеств и формирование оздоровительной культуры студентов вуза.

УДК 378

В. И. Кравчук

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

Уровень здоровья и физической подготовленности студентов вузов заметно ухудшается.

Данные углубленных медицинских осмотров свидетельствуют, что около 30 % студентов на 1 курсе относят к специальной медицинской группе. Численность ее возрастает ежегодно в среднем на 5–10 %. Относительно здоровых к окончанию вуза остается около 5 % (В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский и др.).

Актуальность решения задачи полноценного оздоровления студентов с отклонениями в состоянии здоровья возрастает. В научной литературе и практике вузовского физического воспитания предлагаются противоречивые подходы повышения эффективности занятий у студентов спецмедгруппы.

Предлагаются пути решения данной проблемы: а) с учетом критериев комплектования учебных групп (нозология заболеваний, уровень физической и функциональной подготовленности и т. д.); б) содержания учебных занятий (на основе разработанных программ, по выбору и т. д.); в) по организации занятий (в основной с дозированной нагрузкой, в специальной с учетом противопоказаний); г) по направлениям (оздоровительное, общеподготовительное, профессионально-прикладное).

Проведение занятий у студентов спецмедгрупп осложняет наличие нарушений в нескольких функциональных системах организма.

Необходим учет низкого исходного уровня физической и функциональной подготовленности, неадекватности оценки состояния своего здоровья у большинства студентов, а также несформированности навыков физического совершенствования и крайне низкого уровня валеологических знаний.

Для формирования основ здорового образа жизни (ЗОЖ) необходимо систематическое повышение уровня валеологической образованности студентов, овладение средствами и методами повышения уровня подготовленности и методиками самоконтроля.

Методические особенности занятий по физической культуре у студентов спецмедгруппы по сравнению с основной включают удлинение, примерно в два раза, подготовительной и заключительной части урока, и, соответственно, укорочение основной.

При организации занятий необходимо учитывать характер и степень структурных и функциональных изменений, вызванных заболеванием, реакцию сердечно-сосудистой системы на предлагаемую физическую нагрузку.

При проведении практических занятий необходимо соблюдать принципы постепенности, индивидуально-дифференцированного подбора и дозировки упражнений в зависимости от подготовленности студентов и индивидуальных противопоказаний.

Особое внимание надо уделять систематическому врачебно-педагогическому контролю и самоконтролю студентов за реакцией организма на нагрузку по частоте сердечных сокращений во время занятий.

Студенты спецмедгрупп, как будущие бакалавры, должны овладеть системой практических умений использования средств, методов и способов физической культуры для сохранения и укрепления здоровья, физической и функциональной подготовленности, регулирования своей двигательной активности.

Все это должно обеспечить формирование общекультурной компетенции по физической культуре у выпускников вуза.

УДК 378

В. И. Кравчук

О ЦЕННОСТЯХ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Образование, физкультурное образование в том числе, основа взаимосвязи социокультурного развития и профессионального становления специалиста. В современных условиях формирования новых социально-экономических отношений проблемы социокультурного образования личности становятся приоритетными [1, с. 9].

Цель образования выступает как прогностическая ценность. Ориентация на социокультурные ценности представляет собой процессуальную ценность.

В процессуальном плане ориентация связана с принятием норм и правил отношений, поведения, выполнения упражнений. Ориентацию можно рассматривать как отношение субъекта к условиям своего бытия, своей жизнедеятельности, как отношение, которое существует как результат сознательного, оценочного выбора жизненно-значимых предметов и объектов, т. е. ценностей.

Целью физкультурного образования является приобщение студенческой молодежи к ценностям физической культуры.

В процессе физического воспитания студентов вуза реализуется одна из главных задач: знание ценностей образовательного процесса по физической культуре и формирования мотивационно-ценностного отношения к ней.

Анализ научных исследований позволяет отнести к ценностям физической культуры двигательные, технологические, мобилизационные, интенционные, интеллектуальные ценности.

Двигательные ценности физической культуры – «лучшие образцы моторной деятельности, достигаемые в процессе физического воспитания и спортивной подготовки, личные достижения подготовленности человека в движении, его реальный потенциал» [2, с. 57].

Ценности технологий формирования физической культуры – это различные комплексы методических руководств, практических рекомендаций, методики оздоровительной и спортивной тренировки для обеспечения процесса физической и спортивной подготовки.

Мобилизационные ценности физической культуры имеют важное значение для подготовки жизнеспособного и социально активного молодого поколения. Это, в первую очередь, способность к рациональной организации своего бюджета времени; внутренняя дисциплина, собранность; быстрота оценки ситуации и принятия решения; настойчивость в достижении поставленной цели, умение спокойно пережить неудачу, поражение, умение выжить в экстремальных ситуациях, когда особенно необходимы высокоразвитые двигательные качества и способности; «резерв» для ответа на внешние воздействия, требующие срочной мобилизации функциональных сил человека.

Интенционные ценности отражают сформированность общественного мнения, престижность физической культуры и спорта, популярность у

различных категорий людей, желание и готовность человека к постоянному развитию и совершенствованию потенциала своей физической культуры. К интенционным ценностям относят и социально-психологические установки людей, которые определяются характером, структурой и направленностью потребностей, мотиваций и ценностных ориентаций на занятия физическими упражнениями и спортом.

Интеллектуальные ценности – это знание о методах и средствах развития физического потенциала человека как основы организации его физической активности, спортивной подготовки, закаливания и здорового образа (стиля) жизни.

Исследователи отмечают, что валеологические ценности физической культуры в рассматриваемом аспекте так или иначе включают в себя все ее ценностное содержание. Интегративная функция валеологических ценностей состоит в их содержании – это умения и навыки, физическая подготовленность, работоспособность, т. е. качества, которые существенно определяют настоящее и будущее состояние здоровья человека.

Личностный уровень освоения ценностей физической культуры студентами характеризуется их знаниями в области физического совершенствования, двигательными умениями и навыками, способностью к самоорганизации здорового стиля жизни, социально-психологическими установками, ориентацией на занятия физкультурно-спортивной деятельностью.

Литература

1. Кравчук, В. И. Ориентация студентов во внеучебной деятельности на социокультурные ценности физической культуры: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 / В. И. Кравчук. – Челябинск, Челяб. гос. академия культуры и искусств – 2010. – 25 с.
2. Лубышева, Л. И. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособие / Л. И. Лубышева. – М. : Академия, 2004. – 240 с.

УДК 378

Г. Я. Мартынова

ОСАНКА КАК ЗНАЧИМЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

Осанка – это умение человека держать свое тело в различных положениях, привычная поза непринужденно стоящего человека. При правильной осанке туловище выпрямлено, плечи расправлены, живот подобран, голова поднята, взгляд устремлен вперед.

При любой работе, любом виде спорта необходимо уметь держать свое тело. Правильная осанка, сочетающаяся с координированными, слаженными ловкими движениями, делает человека сильным, красивым.

Осанка – важнейший показатель физического состояния, которое, в свою очередь, зависит от здоровья человека, его телосложения, физической подготовленности.

Состояние осанки оказывает влияние на здоровье человека. Осанка является двигательным навыком, формирующимся на базе рефлексов позы и положения тела и обеспечивающим сохранение привычных положений головы, туловища, таза и конечностей. Хорошая осанка обеспечивает наиболее полноценное в функциональном и косметическом отношении взаиморасположение отдельных сегментов тела и расположение внутренних органов грудной и брюшной полостей.

Дефекты осанки приводят к недостаточной подвижности грудной клетки и диафрагмы, к снижению рессорной функции позвоночника, уменьшению колебания внутригрудного и внутрибрюшного давления. Эти изменения неблагоприятно отражаются на деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, на работе органов пищеварения: снижаются их физиологические резервы, нарушаются адаптационные возможности организма, снижается работоспособность, появляются головные боли [7, с. 5].

Г. М. Краковяк [2] и другие считают, что нарушения нервной системы, вызванные ухудшением осанки, оказывают отрицательное влияние на все прочие системы и функции организма. Питание нервных клеток затрудняется, что вызывает повышенную утомляемость. Это влечет за собой неустойчивость внимания, ослабление памяти.

С. Н. Попов [5] отмечает, что у людей с дефектами осанки часто наблюдаются плохой сон и аппетит. Внимание у них понижено, координация движений плохая.

А. Б. Ситель [6] утверждает, что аномальная осанка угнетает деятельность нервной системы, нарушает жировой, углеводный, белковый, минеральный и водный обмен организма, что препятствует нормальному росту костной и мышечной систем.

Состояние осанки оказывает влияние на формирование телосложения. Как бы ни различались между собою люди по интеллекту и цвету кожи, по социальному происхождению и политическим пристрастиям –

все они рождаются, живут и умирают вместе со своим телом. Реальный человек никогда не переставал быть прежде всего «homo somatikos» – «человеком телесным». И эта данность постоянно о себе напоминает – кому намеком, кому – ощущением ликования жизни, а кому немилосердной жестокостью страданий и немощи [1].

Та или иная осанка проявляется в различных положениях тела: стоя, сидя, при ходьбе и даже во время игр, развлечений, трудовых действий. При этом людей с правильной осанкой видно сразу. Именно такие люди оказываются более всего заметными.

Каждый человек, дух которого сломлен, носит в себе подавленную ярость, замкнутую в напряженных мышцах верхней части спины и плеч. Это проявляется в виде нарушения естественных линий спины как преувеличенная выпуклость ниже плеч или в нижней части спины – это лордоз, или уплощение естественного поясничного изгиба. Уплощение этого отдела позвоночника выдвигает таз вперед, подавляя у человека чувство уверенности в себе. Такая позиция является эквивалентом подогнутого хвоста у собаки [3].

Человек с жесткой спиной, без хорошей гибкости, не способен свободно сгибаться и не способен к гибкости в своих убеждениях. Напряжение в шейном или поясничном отделе может привести к возникновению грыжи межпозвонкового диска. Некоторые люди имеют или очень сильные ноги или очень развитый плечевой пояс, в основе такой диспропорции телосложения – неуверенность, сказывающаяся на осанке.

Правильная осанка создает благоприятные условия для работы двигательного аппарата. При правильной осанке мышцы, удерживающие тело в равновесии, находятся в наименьшем напряжении, тонус их равномерен, что обеспечивает готовность мышц к двигательной деятельности. Позиция с заблокированными коленями делает жесткими ноги и снижает чувствительность в них. Такая позиция препятствует выполнению коленями функции амортизаторов тела. Нужно стоять с чуть согнутыми коленями, готовым к различным неожиданностям, разместив центр тяжести на половине расстояния между пятками и большими пальцами. Многие люди принимают пассивную позу, из которой невозможно движение вперед, обычно они признают, что приняли пассивную позицию по отношению к жизни вообще. Человек настолько молод, насколько молоды его ноги – гибкие и расслабленные [4].

Способ постановки стоп также важен для правильной геометрии тела. Главная сила, поддерживающая свод стопы на нормальной высоте, – мышцы. Если эти мышцы плохо выполняют свою работу, свод стопы опускается, кости стопы и голени смещаются, связки постепенно растягиваются и теряют упругость. Это вызывает ускоренный износ не только костной системы стопы, но и всего опорно-двигательного аппарата. Постоянные колебания при ходьбе и беге уже не гасятся, а передаются на коленные и тазобедренные суставы, а затем и на позвоночник [6].

Таким образом, обобщая все вышесказанное, правомерно сделать вывод о том, что осанка характеризует здоровье человека, его физическое развитие (в том числе телосложение), физическую подготовленность и является интегративным показателем его физического состояния. Поэтому формирование осанки приобретает первостепенное значение в процессе физического воспитания студентов.

Литература

1. Быковская, И. М. Homo somatikos: аксиология человеческого тела. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 204 с.
2. Краковяк, Г. М. Воспитание осанки. Гигиенические основы: пособие для учителей и родителей. – Л.: Просвещение, 1959. – 135 с.
3. Лоуэн, А. Психология тела: биоэнергический анализ тела. – М.: Ин-т гуманитарных исследований. 2000. – 208 с.
4. Пиз, А. Новый язык телодвижений: Расширенная версия / А. Пиз, Б. Пиз. – М.: Эксмо, 2005. – 416 с.
5. Попов, С. Н. Физическая реабилитация: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. С.Н. Попова. Изд. 3-е. – Р н/Д: Феникс, 2005. – 608 с.
6. Ситель, А. Б. Соло для позвоночника. – М. 2006. – 224 с.
7. Солодков, А. С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. – М.: Олимпия-Пресс, 2005. – 528 с.

УДК 378

Ю. В. Смолин

САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ВЫПОЛНЕНИЕ ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ НОРМАТИВОВ

Коррекция двигательной и функциональной подготовленности связана с самостоятельной оценкой уровня подготовленности каждым студентом. Пройдя через тесты общей физической подготовленности в первый же месяц своего пребывания в вузе, каждый студент может произвести самооценку развития у него силы, общей выносливости и скоростно-силовых

качеств. И здесь иногда возникает необходимость заняться теми упражнениями, тем видом спорта, с помощью которого можно самостоятельно подтянуть недостаточно развитое физическое качество и заодно избежать невыполнения зачетных нормативов.

Возникающие трудности можно преодолеть дополнительными усилиями, самостоятельной работой. Тем более что любой тест по физической подготовленности студента на оценку в 1–2 очка доступен каждому практически здоровому молодому человеку. Нужно только потрудиться, попотеть, а иногда и потерпеть!

Не все физические качества одинаково поддаются коррекции в студенческом возрасте, так как эта проблема тесно связана с особенностями развития координационных и функциональных способностей человека в онтогенезе. Многочисленные исследования показали, что самый благоприятный период для освоения техники спортивных движений – возраст до 14–15 лет. Но это не означает, что в студенческом возрасте нельзя улучшить ловкость. Координационные возможности можно повысить благодаря направленному подбору определенных упражнений на ловкость, а также при занятиях спортивными играми. Правда, достичь высочайших показателей в спортивной технике в подавляющем перечне видов спорта в этом возрасте уже невозможно.

В определенных пределах может быть повышена и гибкость за счет ежедневных упражнений, направленных на развитие этого качества. Но особенно заметных сдвигов можно добиться при самостоятельных занятиях, развивающих выносливость и силу.

Сложнее организовать самостоятельные занятия, направленные на развитие быстроты (скоростно-силовых качеств). Это качество формируется только в конкретном тренируемом движении. Здесь без специальной консультации тренера-преподавателя или без ознакомления со специальной литературой не обойтись.

Самостоятельные дополнительные занятия необходимы тем студентам, которые затрудняются выполнить обязательный учебный норматив.

Главное – систематичность и регулярность физических упражнений, без этого трудно добиться успехов.

ДЕТСКАЯ ШКОЛА ИСКУССТВ ЧГИК

УДК 793.3

А. С. Болтнева

МЕТОДИКА ИСПОЛНЕНИЯ BATTEMENT TENDU JETE НА УРОКАХ ТАНЦА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Ноги – это техника танца. А для техники танца необходимо развивать силу мышц. Это приходит не сразу… для достижения результатов требуется основательно трудится. Поэтому важно, чтобы на уроках танца учащиеся знали методику исполнения движений, понимали, что воспитывает конкретное движение и какие мышцы должны быть задействованы в работе.

Слово battement переводится как биение, взмах (крыла); означает равномерные движения работающей ноги. Tendu – натянутое. Battement tendu – очень важное движение для развития мышц стопы, для выработки профессиональной дисциплины предельно вытянутых ног. Движение выполняется натянутой ногой (колено, подъем, пальцы вытянуты до конца, с предельной силой). Нога действует самостоятельно, не включая в свою работу корпус – как бы независимо от него. Подтянутые бедра, спина и корпус, снимая тяжесть веса с ног, обеспечивают эту независимость. К изучению battement tendu jete следует приступать только после того, когда учениками в полной мере будет усвоено battement tendu. Battement tendu jete – натянутые движения с броском работающей ноги. Способствует воспитанию и развитию силы мышц ног в воздухе. Распространенная ошибка – ноги выбрасываются высоко. При изучении данного движения на уроках танца в детской школе искусств считаю правильней остановиться на высоте броска равной 25°. Нужно добиваться минимальной высоты при максимальной силе ноги. В дальнейшем можно будет ввести в работу и другой вариант исполнения battement tendu jete, в котором бросок выполняется на высоту 45°. Французское обозначение battement – jete (брошенный) – передает его характер. Этот battement имеет громадное воспитательное значение, и его необходимо исполнять очень точно, следя за выполнением определённых правил.

В battement tendu jete во всех направлениях работающая нога движется в момент броска точно по прямой, фиксирую одну и ту же высоту в воздухе. Обе ноги сохраняют выворотность и натянутость, особенно

в момент броска. Корпус подтянут и спокоен, плечи и бедра ровные и точно на оси. Работающая нога нетяжелая – нужны лёгкость, ловкость, натянутость. Возвращаясь с воздуха нога должна коснуться пола пальцами и предельно дотянутым подъемом, после чего закрыться в заданную позицию, согласно правилам исполнения battement tendu. При движении вперед каждый раз, когда нога проходит через V позицию, носок должен тщательно соприкасаться с пяткой другой ноги.

К движению в сторону надо подойти особенно внимательно, тут решающую роль играет исключительная выворотность действующей ноги; кроме того, нога не должна терять точку на II позиции, куда носок попадает очень точно каждый раз, как выбрасывается, независимо от того, проходит ли V позицию впереди или сзади. В движении назад опять-таки тщательно поддерживается верх ноги в выворотном положении. Надо, чтобы нога шла так, чтобы ее спереди не было видно, чтобы колено не сгибалось, что невольно делается учащимися для облегчения трудного движения. Большое значение имеет положение именно верхней части ноги. Нога должна быть «убрана» назад, причем колено не должно опускаться и терять крайнюю выворотность. Надо ощущать свою ногу как натянутую струну.

Движение изучается сначала в первой позиции, затем в пятой. Освоив движение лицом к палке, его выполняют держась за палку одной рукой. В процессе освоения battement tendu jete, исполняемого лицом к палке, можно усложнить задачу : во время комбинации приподнимать руки над палкой или убрать их на пояс. Тем самым можно проверить правильность исполнения движения без использования опоры и выявить ошибки.

УДК 78

Я. В. Власенко

РОЛЬ ИГРЫ НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хоровое исполнительство является одним из сложнейших видов музыкального певческого искусства, требующее определенных технических навыков, хороших вокальных данных и постоянного контроля за важными составляющими хорового пения: это верное звукообразование, ладовое и интонационное чувство, гармонический и мелодический слух, четкая дикция, темп, динамические оттенки, ансамбль, и, конечно же, ритм. Проблема развития чувства ритма у детей является на сегодняшний день актуаль-

ной, так как многие дети испытывают трудности с воспроизведением точного ритмического рисунка и его сохранением на протяжении музыкального произведения, либо встречаются с проблемой на этапе разбора. Ритм играет важную роль в детском хоровом исполнительстве, так как требует от участников хора максимальной слаженности в исполнении. Любой ритмический недочет может нарушить целостную конструкцию произведения и общее впечатление о выступлении. Для этого необходимо особое место уделять ритмическому ансамблю коллектива, добиваться точного сохранения ритмических формул в музыкальных произведениях и их осмысленного исполнения. Важно, чтобы каждый ребенок понимал особенность и необходимость роли ритма в исполнении любого произведения, ведь ритм является своеобразным «каркасом» сочинения. Без чувства ритма невозможна никакая музыкальная деятельность: будь это пение, игра на инструменте, занятия танцами, сочинение музыки. Это значит, что необходимым условием развития чувства ритма у детей является их активное участие в любых музыкальных занятиях.

Чувство ритма наиболее трудно поддается развитию, но если работа над ритмом ведется постоянно, то обычно удается скорректировать природные недостатки.

Чувство музыкального ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу. Ритм – одно из выразительных средств в музыке, с помощью которого передается ее содержание, поэтому чувство ритма составляет основу эмоциональной отзывчивости на музыку. Характер музыкального ритма позволяет передавать мельчайшие изменения настроения музыки и тем самым постигать музыкальный язык. Таким образом, чувство ритма – это способность активно воспринимать музыку и точно ее воспроизводить, чувствуя ее эмоциональную выразительность.

Психолог Б. М. Теплов, отмечая моторную природу чувства ритма, говорил, что ритм в музыке является носителем определенного эмоционального содержания. Понятие «ритм» характеризуется Б. М. Тепловым как способность активно переживать музыку и вследствие этого тонко чувствовать эмоциональную «выразительность временного хода музыкального произведения» [1, с. 214].

Совершенствовать метроритмическое чувство и развивать навыки ритмического слуха на уроках хорового пения можно не только при разборе материала и работе над ним, но и через ритмические игры и задания.

Важно небольшое время от урока уделять разминкам, которые помогут снять умственное напряжение учащихся, и доставит им удовольствие от игровой атмосферы. Например, игра «Оркестр». В игре «Оркестр» дети делятся на две группы: одна отхлопывает аккомпанемент, другая – ритмический рисунок мелодии. В этой игре можно использовать шумовые инструменты. На следующих занятиях следуют усложненные задания. Первой группе дается задание двигаться и одновременно хлопать «четверти», второй – «восьмые».

Один из приемов развития чувства ритма – узнавание мелодии по одному лишь ритму. Для этой разминки можно использовать ранее разученные произведения, в которых длинные и короткие звуки, четверти и парные восьмые встречаются сразу же в начальной мелодии. Если же ритмическое движение состоит из одних четвертей или восьмых, ребенок не получает возможности ощутить соотношение этих длительностей.

Работая над чувством ритма у учащихся, можно предложить следующие моменты для изучения ритмических игр и упражнений:

– простукивать ритм с одновременным проговариванием нот, затем с пропеванием мелодии;

– использовать шумовые музыкальные инструменты для передачи ритмических рисунков;

– воспроизводить ритмические рисунки по одному и группой;

– воспроизводить ритмические рисунки по подгруппам;

– воспроизводить ритмический рисунок своей партии: одна группа воспроизводит ритм партии сопрано, другая ритм партии альтов;

– знакомство со звуковым моделями (длинные и короткие звуки, паузы);

– узнавать знакомую мелодию по ритмическому рисунку;

– выделение сильной доли из затакта;

– плавное изменение темпа: ускорение и замедление;

Методика работы над элементами музыкального ритма разнообразна. На уроках полезно использовать задание: «Хлопай в такт». Детям важно понять и воспроизвести хлопками метрический пульс речи, а затем звучащей музыки. Простейшие ритмические рисунки можно предложить прохлопать или пройти шагами. Такие задания прекрасно тренируют не только чувство ритма, но и внимание, память, координацию. Хорошим методом является использование различных приемов ритмического эха. Например, прохлопать

или сыграть мелодию и дать задание воспроизвести ритмический рисунок, или повторить ритм знакомой мелодии по памяти. Еще одно полезное упражнение «Хор часов». Оно предполагает изображение одновременного хода больших и маленьких часов в речевом ритмизованном двухголосии. Для этого дети делятся на две группы: первая группа произносит низким голосом «бом-бом» (четвертными длительностями), а вторая высоким голосом произносит «тики-тики» (восьмыми длительностями).

Швейцарский педагог и композитор Эмиль Жак Далькроз сказал: «Ритм формирует тело и дух человека, избавляет от физических и психологических комплексов, помогает осознать свои силы и обрести радость жизни через творчество».

Итак, анализируя данную тему, можно с уверенностью сделать вывод, что роль ритма в музыке не только очень важна, но и предъявляет и определенные требования к хоровому исполнителю, а это постоянный контроль за точным исполнением ритмического рисунка и сохранение всех накопленных навыков для дальнейшего развития профессионализма.

Профессор А. Б. Гольденвейзер говорил: «Ритм – это своего рода первооснова, играющая громадную роль в музыкальном искусстве». Из этого высказывания становится понятно, что ритмические способности первичней по сравнению с музыкальным слухом, поэтому их необходимо развивать и совершенствовать.

Литература

1. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.; Л.: Изд. Академии пед. наук РСФСР, 1947. – 335 с.

УДК 745/749

Н. Н. Гашева

АППЛИКАЦИЯ И КОЛЛАЖ РАЗЛИЧНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ НА УРОКАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА ВО 2–3 КЛАССАХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Декоративно-прикладное искусство – одно из средств эстетического воспитания учащихся в детской школе искусств. Именно оно помогает формировать художественный вкус, понимать и видеть прекрасное в искусстве и жизни.

Решение главных задач предмета – это знакомство с материалами и техниками, с основными закономерностями декоративных композиций,

развитие у детей внимания, памяти, воображения, художественного вкуса , моторики и глазомера, формирование интереса к искусству, а главное – воспитание терпения, трудолюбия и творческой личности.

Одна из важных частей программы по декоративно-прикладному искусству принадлежит аппликации и коллажу. Именно эти простые с первого взгляда техники развивают у детей фантазию и воображение, способствуют развитию мелкой моторики.

Аппликация – вырезание и наклеивание (нашивание) фигурок, узоров или целых картин из кусочков бумаги, ткани, кожи, растительных и прочих материалов на материал-основу (фон). Как правило, материалом-основой служат картон, плотная бумага, дерево. Аппликация связана с познавательной деятельностью и огромное влияние оказывает на развитие умственных и творческих способностей детей.

В аппликации используются чаще всего однородные материалы. Или только бумага, ткань, или природные материалы. Появление самоклеющейся пленки типа «orakal» и многих подобных, расширило возможности данного вида аппликации с одной стороны: не надо работать с клеем, что удлиняло время процесса, но с другой стороны создавало другие задачи, так как пленки обладают большей декоративностью. Но интерес к процессу решал и эти задачи.

Работа ножницами – это один из важных моментов развития моторики у детей.

Развитие воображения и креативности, нарабатывание навыков организации композиции на плоскости, развитие речи, так как задача педагога учить школьников проговаривать свои идеи и действия – все это решаемо на уроках аппликации.

Каждый из нас хотя бы раз в жизни вырезал из бумаги новогодние снежинки, не подозревая, что занятие это называется вытинанкой (выцинанкой), от белорусского «тщательно вырезать», и это целое направление в народном творчестве. Мода на вырезание пришла из Польши в XIX – начале XX в., когда бумага стала доступной. Городские художники из черной бумаги вырезали точеные профили местных барышень. Кстати, и великие художники-Анри Матисс, Илья Репин и многие другие отдали дань этому увлечению.

История возникновения искусства вырезания начинается в древнем Китае с изобретением бумаги, а затем через Ближний Восток бумага, а с ней и вытинанка, попали в Западную Европу.

Сначала как элемент оформления различной документации, а затем с помощью ножниц стали украшать интерьер дома поделками из бумаги на стены и окна.

По традиции украшали дома вытинанками каждый год перед встречей нового года, рождеством и пасхой, а старые снимались и заменялись новыми.

Для того чтобы сделать простую вытинанку, берут бумагу, складывают в несколько раз и делают по сгибу разрезы по определенному рисунку. Узоры при этом могут получаться геометрические, растительные, стилизованные, антропоморфные или зооморфные. Разновидностью вытинанок являются выклеянки – многоцветные декоративные композиции из частей, наклеянные друг на друга.

Аппликация тесно связана с сенсорным восприятием. Развитию сенсорного восприятия способствует операции по обработке бумаги: сгибание, резание, разрывание и обрывание, наклеивание.

Классификация аппликации по форме: объемная, плоская. По цвету: одноцветная, многоцветная. По тематике : предметная, сюжетная, декоративная.

Материалы для аппликации: бумага, ткань (хлопок, шелк, бархат, шнуры), кожа, мех, войлок, фетр, сафьян, бисер, пластилин.

Особое внимание при работе в технике аппликации хочется уделить природным материалам. Для без клеевых, так называемых сухих аппликаций из пуха материалом может служить тополь, хлопок, пушица, иван-чай, чертополох. Фоном является только бархатная бумага темных тонов: черная, темно-коричневая, темно-красная, темно-синяя, темно-зеленая. Для работы потребуются пинцет, большая игла или металлическая спица с острым концом и острый нож или скальпель. Аппликация из пуха также может быть предметной, сюжетной и декоративной.

Смотреть и видеть. Казалось бы, одно и то же. И все-таки можно смотреть и не видеть. Не различать особенностей формы, цвета, фактуры. Ничто так не развивает образного видения как аппликация из осенних листьев. Наблюдать, как из обычных листьев, которые валяются у нас под ногами, получаются забавные зверюшки, человечки, пейзажи или абстрактные узоры – это самое увлекательное занятие. Аппликация способствует развитию у детей воображения, тонкой моторики, развивает усидчи-

вость. Перед работой собранные листья можно прогладить утюгом, разложив их между двумя листами бумаги.

Редко в нашей жизни творчество создается по шаблону, часто это спонтанная идея, которая возникает в процессе игры и обычных житейских дел. В этом случае важно на уроках задавать хорошее настроение с капелькой задора и солнечного света.

Коллаж (от французского collage – приклеивание) технический приём в изобразительном искусстве, заключающийся в создании живописных или графических произведений путём наклеивания на какую-либо основу предметов и материалов, отличающихся от основы по цвету и фактуре. Коллажем также называется произведение, целиком выполненное в этой технике.

Коллаж используется главным образом для получения эффекта неожиданности от сочетания разнородных материалов, а также ради эмоциональной насыщенности и остроты произведения. Коллаж может быть дорисованным любыми другими средствами – тушью, акварелью и т. п.

Чем отличается коллаж от аппликации? Более сложным использованием сочетаний разноплановых материалов.

История развития коллажа в искусстве началась как формальный эксперимент кубистами, футуристами и дадаистами. На том этапе в изобразительных целях применялись обрывки газет, фотографий, обоев. Наклеивались на холст куски ткани, щепки и т. п. Считается, что первыми в искусстве технику коллажа применили Жорж Брак и Пабло Пикассо в годах. Первым художником, работающим исключительно в технике коллажа был Курт Швиттерс.

Начиная с последних десятилетий XIX в., в эпоху стиля модерн, началось широкое применение коллажа. Обращение к нему художников произошло не столько сознательно, сколько интуитивно, в процессе поиска усиления декоративности звучания произведений. Так, Пабло Пикассо и Жорж Брак создавали натюрморты, населенные элементами быта художников. Среди изображений часто встречались музыкальные инструменты: кларнет, гитара, флейта. Коллаж может состоять и из фрагментов, теснящих друг друга, перерубающих поверхность одного предмета другим. В качестве образных средств в коллажах художники нередко использовали печатный материал: газеты, обои, этикетки. Примером могут служить работы Пабло Пикассо «Музыкальные инструменты» и «Композиция с грез-

дью винограда и разрезанной грушей». В первой работе Пикассо компонует элементы не одного инструмента, а трех: гитары, скрипки, мандолины.

Заметное место коллаж занимал в творчестве импрессиониста Анри Матисса. Он придумал разновидность коллажа – декупаж, столь популярный в наше время.

Одним из самых известных художников применивших коллаж был Макс Эрнст, а также Джон Хартфилд. В России Родченко, Телингатер, в наше время Анатолий Брусиловский, который впервые ввёл это слово в употребление в русском языке (в 1962 г. в газете «Неделя», Москва, иллюстрации к рассказам Сламовира Мрожека). Очень быстро это понятие стало употребляться в расширенном значении как композиция разнородных элементов.

Коллаж может быть предметным, то есть состоящим из отдельных изображений, предметов (цветок, дерево, животное, человек, машина, дом и т. д.), сюжетным, в котором изображено какое-либо событие, действие (праздник, повседневность) и декоративным (орнаментация различных предметов, плоскостей).

В детской школе искусств особенно интересно школьникам работать в технике коллажа. Использование сушеных фруктов, специй (корицы, бадьяна, гвоздики), сушеных цветов, древесных спилов, раковин, стекол, зеркал, камней, веревок, цветной бумаги, цветных нитей, картона и других на первый взгляд несовместимых предметов в композицию является увлекательной и сложной задачей. Главное задать тематическое направление, концепцию, в которой несовместимые на первый взгляд предметы будут генерировать какую-то идею, а произведение явится активным элементом украшения интерьера.

Работа по составлению коллажа – непростое, но увлекательное занятие, способствует расширению знаний по композиции, формирует эстетический вкус и чувство гармонии.

А главное – это развитие фантазии, воображения, умения видеть красоту в окружающей нас жизни, отыскивая изображения в облаках, настенных пятнах, узорах листьев – попросту повсюду.

УДК 78:78.01

В. А. Григорьева

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО

Сольфеджио – предмет наиболее трудный, так как имеет очень много разделов, по которым дети должны приобрести знания, умения и навыки, а количество времени (1,5 часа в неделю, 51 час в год) не позволяет качественно осваивать всю программу, поэтому необходимо вводить интенсивные методы обучения. Следует также учесть, что продолжительность урока 70 минут, особенно для детей младшего школьного возраста, дает большую нагрузку, которая снижает уровень восприятия, поэтому необходимо развивать интерес к предмету сольфеджио, максимально разнообразить урок, используя дидактические игры.

Познавательные (дидактические игры) – это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых ученикам предлагается найти выход. Главное назначение данного метода – стимулировать познавательный интерес. Такие стимулы ребенок получает в игре, где он выступает активным преобразователем действительности.

Метод познавательных игр имеет длительную историю. Он применялся уже в древних дидактических системах. Чтобы заинтересовать детей игрой, ввести элементы неожиданности, свободного выбора, эмоционально раскрепостить детей, он сам должен стать ее участником. Дидактические игры более всего подходят для свободного развития ребенка, индивидуального и личностно оринтированного обучения.

Современные дидактические игры в младшем школьном возрасте – это преимущественно игры по правилам. Именно такую направленность придают им творцы гуманистических воспитательных систем Ф. Фребель, М. Монтессори, А. Декроли. Правила дидактической игры дети воспринимают как условие, поддерживающее игровой замысел, их невыполнение уничтожает игру, делает ее неинтересной. Поэтому правила тщательно продумываются и сообщаются до начала игры. Сначала – игровое задание, затем – способ его выполнения.

Дидактические игры имеют много функций:

- активизируют познавательные процессы;
- воспитывают интерес и внимательность детей;
- развивают способности;
- вводят детей в жизненные ситуации;

- учат их действовать по правилам;
- развивают любознательность, внимательность;
- закрепляют знания, умения.

Правильно построенная игра развивает самоконтроль, укрепляет волю ребенка и ведет его к самостоятельным открытиям, решениям проблем.

Общая структура дидактической игры содержит следующие компоненты:

- мотивационный: потребности, мотивы, интересы, определяющие желания детей принимать участие в игре;
- ориентировочный: выбор средств игровой деятельности;
- исполнительный: действия, операции, позволяющие реализовать поставленную игровую цель;
- контрольно-оценочный: коррекция и стимулирование активности игровой деятельности.

Разнообразие игровых средств позволяет учителю всегда выбрать игру, необходимую для решения конкретных задач. Он может вплетать дидактические игры как постоянный элемент в свою систему. Исследования А. Я. Савченко помогает выделить оптимальные способы использования игровых ситуаций в системе уроков: весь урок строится как сюжетно-ролевая игра (уроки-путешествия, уроки-ознакомления); игра вводится как элемент урока; во время урока несколько раз создаются игровые ситуации (с помощью сказочного персонажа, игрушки, необычного способа постановки задания, элементов соревновательности) [1, с. 125].

Основные требования, которые должны соблюдать учителя при планировании и проведении дидактических игр:

- игра должна органически вытекать из логики учебно-воспитательного процесса, а не быть к нему искусственно привязана;
- должна иметь интересное, привлекательное название;
- содержать действительно игровые элементы;
- иметь обязательные правила, которые нельзя нарушать;
- содержать считалки, рифмы, стихи.

Преподаватель, готовясь к игре должен отрепетировать свои движения, позы, слова: постараться сделать их красивыми, интересными, неожиданными. Если после игры дети не чувствуют удовольствия и не улыбаются, ее нужно считать неудавшейся.

Таким образом, использование дидактических игр на уроках сольфеджио стимулирует положительную мотивацию художественной деятельности, обогащает детей новыми впечатлениями и способствует музыкальному обучению.

Литература

1. Савченко, О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для вузів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с. – На укр. яз.

УДК 78:78.01

И. В. Дубровина

ИНТОНАЦИЯ. РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Мир музыки загадочен и удивителен. Говорить в этом мире принято на особом языке – музыкальном – языке звуков и чувств. Музыкальная речь и речь разговорная имеют много общего:

1. Это средство общения между людьми.

2. Обе имеют определённое содержание, то есть образ;

3. Есть знаки препинания, которые разделяют речь на фразы, предложения:

- Доброе утро.
- Доброе утро?
- Доброе утро!
- Доброе утро…

4. И самое главное – их объединяет то, что они обе построены на **Интонации.**

Подъёмы и понижение голоса позволяют отличать в незнакомом языке грубую речь от ласковой, вопрос от восклицания... Но в музыке интонация играет большую роль, чем в разговорной речи. В музыкальной интонации – даже в короткой попевке из двух нот – уже заложен музыкальный образ. Из интонаций, как из отдельных слов предложения, складывается мелодия. Иными словами, интонация является основным «строительным» материалом, из которого слагается всякая мелодия.

Что же такое **интонация?**

Интонация – с лат. «произношу нараспев, запеваю, пою первые слова» – многозначное понятие, выражающее звуковое воплощение музы-

кального содержания. Б. В. Асафьев определял музыку «как искусство интонируемого смысла», а интонацию называл основной формой «проявления мысли» в музыке [1]. В узком смысле интонация – это наименьшее сопряжение тонов в музыкальном высказывании, обладающее относительно самостоятельным выразительным значением. Иногда интонацию метафорически называют музыкальным словом. Однако в отличие от речевой интонации музыкальная интонация – это организация звуков по высоте и подчинение их определённому ладу, изменить её нельзя, а речевую можно.

Дети учатся постигать выразительность музыки и готовятся к ее выразительному интонированию непосредственно через осмысление самой музыкальной интонации. Для этого необходимо развитие эмоционального слуха и подведение их к постижению музыки как искусства интонационного. А так как средства выразительности (темп, динамика…) одни и те же, начинать работу с детьми над развитием певческих способностей следует с речевых игр.

Предлагаю некоторые методические приёмы:

А) Внутренний эмоциональный настрой и мимика помогают ученикам правильно ориентироваться и соотносить поведение с характером певческого звучания. После того как педагог убедится, что поставленная им задача стала понятна и с ней справляется большинство, он усложняет задание.

Б) Учащимся предлагается определить настроение, когда дети не видят лица поющего (говорящего) и могут ориентироваться лишь на само певческое (речевое) звучание.

В) Можно использовать маски с различными эмоциональными состояниями, после чего желающие могут внести свои уточнения и дополнения.

В этом случае нередко возникают интересные дискуссии, получилось ли у поющего (рассказывающего) то настроение, которое ему хотелось передать или нет, кто из учеников лучше справился с поставленной задачей.

Все задания нацелены на внимательное вслушивание детей в певческое (речевое) звучание или инструментальное исполнение, понимание его эмоциональной окрашенности, поиски способов передачи и создания образа, настроения:

1. Радуга появилась…

Как можно по-разному произнести фразы: «Радуга появилась», «Солнышко встало», «У меня зазвонил телефон». Отыщите как можно больше вариантов.

Когда все варианты произношения текста исчерпаны, попробовать пропеть фразы самыми разнообразными голосами и способами: напевно, отрывисто, легким звуком или выделяя акцентом важные слова.

2. Исполнить песенку козы из сказки «Волк и семеро козлят» в разных образах – то от лица козы, то от лица волка:

Козлятушки, ребятушки,
Отомкнитеся, отворитеся,
Ваша мать пришла,
Молочка принесла…

3. Произнести следующие стихи с разными интонациями – то удивленно, то насмешливо, то недоумевая:

Кумушка, послушай!
Вправду, кроме шуток,
Открывают школу
Для утят – малюток
(Л.Фурмина)

4. Произнести фразы:

– оторвали мишке лапу;
– побежал еж по комнате;
– это моя бабушка;

так, чтобы каждый раз, благодаря изменению ударного слова, менялась по смыслу вся фраза.

5. Предложить ребенку попросить у друга игрушку так, чтобы всякий раз можно было определить, с каким отношением или в каком состоянии он ее попросил: вежливо, нетерпеливо, с обидой, умоляя и т. п.

6. Предложить задавать вопросы от лица Михаила Ивановича, Настасьи Петровны и Мишутки из сказки «Три медведя» Л. Толстова так, чтобы слушатели смогли догадаться, кто из медведей спрашивает и как они относятся к тому, о чем спрашивают.

7. Исполнить сцену:

1-й ребенок	2-й
– ты кто?	– я заяц.
– нет, ты не заяц.	– нет, я заяц!
– нет, ты не заяц.	– нет, заяц.
– нет, ты не заяц.	– а кто же тогда я?
– ты? Ты мышонок.	– я мышонок?

– да, ты мышонок.

– ладно, пусть я буду мышонок, зато ты лягушонок.

– я лягушонок?

– да, ты лягушонок.

– не лягушонок я.

– нет, лягушонок.

– ну, ладно, и ты заяц, и я заяц.

Не будем ссориться,

Я ведь пошутил.

Затем повторить варианты, но без слов. Обратить внимание на то, что слова исчезли, но мелодия фразы – то восторженная, то сердитая, то удивленная, то горестная – осталась. Эта манера произношения, в которой отражены чувства, называется **Интонацией.**

Музыка – искусство образно-интонационное, и поэтому очень важно, чтобы учащиеся с самых первых шагов умели правильно понимать ее образный язык. Об этом очень убедительно говорил замечательный пианист и педагог К. Н. Игумнов: «Да, музыка – это язык! Своеобразный язык, который очень трудно изучить. На этом языке написаны поэмы, рассказы, стихи…»

Как только ребята почувствуют, что с изменением **интонации** меняется смысл музыкального высказывания, путь к осознанному восприятию развития в музыке открыт для них.

Литература

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.: Музыка, 1973.

УДК 78:784

Я. В. Жигадло

ЗАДАЧИ И СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ХОРОВЫМИ КОЛЛЕКТИВАМИ)

Концертмейстер – самая распространённая профессия среди пианистов. Концертмейстер нужен буквально везде: и в классе по всем специальностям (кроме пианистов), и на концертной эстраде, и в хоровом коллективе, и в оперном театре, и в хореографии, и на преподавательском поприще (в классе концертмейстерского мастерства). Без концертмейстера не обойдутся музыкальные и общеобразовательные школы, дворцы творчества, эстетические центры, музыкальные и педагогические училища и вузы.

Искусство аккомпанемента – это такой ансамбль, в котором фортепиано принадлежит огромная, отнюдь не подсобная роль, далеко не исчерпывающаяся чисто служебными функциями гармонической и ритмической поддержки партнёра. Концертмейстерское искусство требует высокого музыкального мастерства, художественной культуры и особого призвания.

Какими же качествами и навыками должен обладать пианист, чтобы быть хорошим концертмейстером? Прежде всего, он должен хорошо владеть роялем – как в техническом, так и в музыкальном плане. Здесь мы говорим не только о виртуозных качествах, но и о владении туше, разнообразными приёмами звукоизвлечения. Хороший концертмейстер должен обладать общей музыкальной одаренностью и – практика достаточно часто это подтверждает – особым даром, «аккомпаниаторским чутьём» (а им обладает далеко не всякий исполнитель равно, как не любой исполнитель одарён качествами солиста), хорошим музыкальным слухом, воображением. Также важно умение охватить образную сущность и форму произведения, артистизм, способность образно, вдохновенно воплотить замысел автора в концертном исполнении. Концертмейстер должен научиться быстро осваивать музыкальный текст, охватывая комплексно трехстрочную и многострочную партитуру и сразу отличая существенное от менее важного. Концертмейстер должен обладать рядом положительных психологических качеств. Так, внимание концертмейстера – это внимание совершенно особого рода. Оно многоплоскостное: его надо распределять не только между двумя собственными руками, но и относить к солисту – главному действующему лицу. В каждый момент важно, что и как делают пальцы, как используется педаль, слуховое внимание занято звуковым балансом (которое представляет основу основ ансамблевого музицирования), звуковедением у солиста; ансамблевое внимание следит за воплощением единства художественного замысла. Такое напряжение внимания требует огромной затраты физических и душевных сил.

Мобильность, и быстрота и активность реакции также очень важны для профессиональной деятельности концертмейстера. Он обязан в случае, если солист на концерте или экзамене перепутал музыкальный текст (что часто бывает в детском исполнении), не переставая играть, вовремя подхватить солиста и благополучно довести произведение до конца. Воля и самообладание – качества, также необходимые концертмейстеру.

Какие знания и навыки необходимы концертмейстеру для начала профессиональной деятельности в музыкальной школе? В первую очередь умение читать с листа фортепианную партию любой сложности, понимать смысл воплощаемых в нотах звуков, их роли в построении целого, играя аккомпанемент, видеть и ясно представлять партию солиста, заранее улавливая индивидуальное своеобразие его трактовки и всеми исполнительскими средствами содействовать наиболее яркому его выражению. Также очень важно умение читать и транспонировать на полтона и тон вверх и вниз хоровые партитуры различной сложности и знание основных дирижерских жестов и приемов. Понимание основ вокала: постановки голоса, дыхания, артикуляции, нюансировки; быть особенно чутким, чтобы уметь быстро подсказать солисту слова, компенсировать, где это необходимо, темп, настроение, характер, а в случае надобности – незаметно подыграть мелодию. Знание правил для того, чтобы правильно соотносить звучание фортепиано с различными штрихам и тембрами этих инструментов; наличие тембрального слуха; умение играть клавиры (концертов, опер, кантат) различных композиторов в соответствии с требованиями инструментовки каждой эпохи и каждого стиля; умение перекладывать неудобные эпизоды в фортепианной фактуре в клавирах, не нарушая замысла композитора. Умение «на ходу» подобрать мелодию и аккомпанемент; навыки импровизации, то есть умение играть простейшие стилизации на темы известных композиторов, без подготовки фактурно разрабатывать заданную тему, подбирать по слуху гармонии к заданной теме в простой фактуре.

Концертмейстер хора – пианист, аккомпанирующий хоровому коллективу на репетициях и концертах, осуществляющихся под руководством дирижера, а также, при необходимости, помогающий солистам и группам хора разучивать партии в процессе работы над репертуаром.

Работа концертмейстера с детским хором значительно отличается от занятий с вокалистами. Пианист должен овладеть навыками общения с младшим и старшим хоровыми коллективами. Он должен уметь показать хоровую партитуру на фортепиано, уметь задать хору тон, понимать такие приемы как цепное дыхание, вибрато, выразительная дикция и др. Именно концертмейстер помогает дирижеру в распевании участников хора, предлагая различные виды упражнений, а также способствует формированию вокально-хоровых навыков, задавая четкий ритм работы.

Наряду с общими требованиями, предъявляемыми к концертмейстеру (умению читать с листа, играть, не глядя на клавиатуру, внимательно следить за партией солиста или хора, проявляя чуткость в ансамбле), концертмейстер должен иметь понятие о дирижерском жесте, вступлении, снятии, ауфтакте; уметь ярко иллюстрировать мелодию при разучивании нового произведения, не теряя фактуры аккомпанемента; активно участвовать в репетиции, обладать умением быстро понимать дирижера, точно реагировать на замечания в процессе репетиции. Концертмейстеру также необходимо познакомиться с игрой на фортепиано хоровых партитур a capella. При игре партитуры нужно приблизить исполнение к хоровому звучанию – связному, плавному, протяжному, передающему особенности вокально-хоровой фразировки, смены дыхания. Важно также следить за текстом произведения. Если во фразах текста слова разделены запятой – в музыке необходимо сделать краткую цезуру. Кроме смысловой бывает необходима кратковременная цезура для смены дыхания.

На занятиях хора концертмейстеру (на этапах разучивания репертуара) иногда по просьбе дирижера нужно показывать звучание отдельных фрагментов музыки, проигрывая все или отдельные голоса хоровой партитуры. Здесь не обойтись без навыков беглого чтения с листа, умения совместить хоровую партитуру с аккомпанементом в исполняемом произведении. Благодаря владению данными навыками концертмейстер добивается выразительности, создавая образец исполнения для участников хора. При первом исполнении хорового сочинения на фортепиано пианист должен увлечь и заинтересовать хористов. Ему следует точно передавать авторский музыкальный текст, создавать целостный художественный образ, при этом важно взять нужный темп, верно распределить кульминации, агогику и др. Играть партитуру нужно так, чтобы максимально приблизить звучание инструмента к хоровой звучности. Показывая хоровую партитуру, концертмейстер обязан подчиняться основным вокально-хоровым законам (певучесть, плавное голосоведение, исполнение цезур, штрихов, соблюдение цезур для взятия дыхания и т. д.). Это поможет хористам точнее понять сущность нового произведения.

Играя партитуры, где есть партия теноров, следует помнить, что запись этой партии в скрипичном ключе имеет условный характер, звучит же она на октаву ниже. Поэтому на фортепиано нотная запись теноровой партии играется на октаву ниже. Пение детских и женских голосов изобража-

ется на фортепиано звучанием легким, звонким, полетным, а мужских голосов – более глубоким. 3-х и 4-х строчные партитуры предоставляют каждой партии отдельную нотную строчку. Нужно одновременно охватывать взглядом все партии, следя за развитием каждого голоса и взаимодействием голосов.

Хор, как природный музыкальный инструмент, способен на разные оттенки звука, от нежного «пианиссимо» до мощного «фортиссимо», оставаясь вместе с тем верным своей певческой природе. Профессиональный концертмейстер, аккомпанируя хору, всегда должен помнить о голосовой, певческой природе хорового звука, и даже исполняя произведения, где присутствуют оттенки мощного «форте», никогда не переходить на форсированный звук. Наоборот, опытный концертмейстер всегда стремиться преодолеть ударную молоточковую природу своего инструмента, подражая хоровому звучанию.

В ходе учебного процесса могут возникать ситуации, когда дирижер, при отсутствии в коллективе хормейстера, поручает концертмейстеру проводить занятия с отдельными группами хора. Выполняя функции хормейстера, пианист должен знать и учитывать такие моменты, как степень знания хористами музыкального материала, особенности дыхания, интонационные трудности сочинения и методы их преодоления, степень развития слуховых и певческих данных хористов, их музыкального мышления, художественного воображения.

В процессе творческого взаимодействия с хоровым коллективом концертмейстер участвует как минимум в четырех разных видах общего ансамбля. Наиболее очевидный вид общего ансамбля открывается пианисту с нотным текстом произведения, предназначенного для хора и фортепиано, когда концертмейстер выступает непосредственно в роли ансамблиста и является соратником и помощником дирижера в создании музыкального образа, следуя его жесту во время исполнения и составляя единый ансамбль с хором.

Также в репертуаре хоровых коллективов часто встречается нотный текст произведений в сопровождении клавирных переложений оркестра. В этом случае фортепианное переложение призвано имитировать оркестровые тембры и вместе с тем отвечать фортепианной специфике. Соответственно, пианист настраивает себя на символическое ансамблевое взаимодействие хор-оркестр через тембровые возможности фортепиано.

В конечном итоге существует ансамбль пианиста-концертмейстера с исполнительским планом дирижера, который требует от пианиста понимания языка дирижера, его смысловых устремлений, вплоть до постижения идейно-художественной концепции исполняемого произведения. Обычно удерживать дирижерские жесты в поле своего внимания концертмейстеру помогает периферийное зрение, но наряду с этим во время исполнения произведений часто встречаются ключевые моменты темповых отклонений, когда пианисту необходимо применять технику быстрых зрительных переключений – смотреть то на нотный текст, то на дирижера, контролируя при этом качество своего ансамбля с хоровым звучанием.

Хоровой дирижер отвечает прежде всего за качество звука, он участвует в его формировании, а «инструмент» (это голосовые связки певцов) слишком деликатен, и жесты дирижера бывают почти незаметными, особенно в момент рождения звука на piano. В этих случаях «точка» у дирижера бывает почти не видна, и концертмейстерам приходится полагаться на свою интуицию, буквально угадывать, когда должен возникнуть звук. Чем выше класс дирижера, тем меньше он придерживается сетки, зачастую совсем не «считает», он управляет звуком, и со стороны кажется, что вообще не дирижирует, а лишь слушает звук. Концертмейстерам приходится сосредотачивать всю свою чуткость, а именно: концертмейстер, дирижер и хор должны составлять слаженный ансамбль.

Умение слушать и играть с партнером (в данном случае с дирижером + хор) – очень важная деталь профессионального мастерства пианиста. При совместном музыкальном исполнении необходимо в одинаковой степени как умение увлечь партнера своим замыслом, так и умение увлечься замыслом партнера, понять его намерения и принять их; испытывать во время исполнения не только творческое переживание, но и творческое сопереживание, что отнюдь не одно и то же. Естественное сопереживание возникает как результат непрерывного контакта партнеров, их взаимопонимания и согласия.

УДК 78:785

А. И. Жидков

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ДУХОВЫХ ОТДЕЛЕНИЙ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Основным условием успешной учебной деятельности учащихся является интерес к музыкальным занятиям. Поэтому, одной из важнейших задач музыкального воспитания и обучения является формирование учебной мотивации у учащихся. Влияя на мотивы обучения детей, формируя и развивая их, можно добиваться улучшения учебной и творческой деятельности учащегося.

Мотивация (от лат. movere) – побуждение к действию; процесс, управляющий поведением человека. Учебная мотивация – это процесс, который направляет и поддерживает познавательную деятельность учащегося, а также методы и средства, позволяющие формировать и корректировать активный познавательный интерес ребёнка. В своей педагогической деятельности преподаватель ориентируется на особенности обучающегося (возраст, музыкальные способности, уровень интеллектуального развития). Большую роль играет уровень амбиций учащегося и его родителей, самооценка, взаимоотношения с другими учениками и т. д., а также специфика самого учебного предмета.

Музыка, как искусство звуков, музыкальных и художественных образов, оказывает особое влияние на эмоциональный мир юного человека, его мысли и чувства, содействует стремлению к красоте и добру. Под воздействием музыкального искусства у человека формируются духовные идеалы. Процесс формирования мотивационной стороны учебной деятельности сложен, так как для каждого учащегося необходимо выбрать индивидуальный мотивационный механизм, определить наиболее эффективные методы обучения.

Учебные мотивы принято делить на познавательные и социальные. Если учащемуся нравится изучать сам предмет, есть желание хорошо усваивать материал, можно говорить о познавательном мотиве. Если ученик в ходе обучения ориентируется на мнение учащихся или родителей, стремится получить более высокие оценки – это свидетельствует о преобладании социальных мотивов.

Учебная мотивация основана, прежде всего, на познавательном интересе. Если у учащегося в процессе обучения возникают положительные

эмоции (узнал что-то новое, понял, что чему-то научился, т. е. он начал получать удовольствие от учёбы), то он будет стремиться выполнять учебные задания как можно лучше. Чувство удовлетворения играет большую роль в формировании целенаправленного поведения ребёнка, способствует развитию учебной мотивации учащегося, задействует его эмоционально-волевую сферу. Таким образом, интерес к учёбе становится устойчивым и динамичным.

Система обучения включает также личностные особенности преподавателя, его отношение к педагогической деятельности, взаимодействие преподавателя с учащимся, его родителями, взаимопонимание родителей и ребёнка. Педагог определяет цель, стремления, активный, направленный характер деятельности учащегося, формирует его интерес к учёбе.

К социальным мотивам обучения в музыкальном классе можно отнести осознание практической значимости знаний, полученных в ДШИ, необходимых для всестороннего образования. Желание быть первым учеником, занять достойное место среди сверстников (мотивация престижа) поднимает чувство самоуважения и честолюбия ученика. Он прилежно выполняет задания педагога, стремится заслужить одобрение, получить хорошие оценки, похвалу педагога, родителей. Мотивы лидерства и престижа, стремление оказаться в центре внимания, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе. Они позволяют учащемуся преодолевать трудности, связанные с учебной деятельностью, поднимают его самооценку, готовят к дальнейшей активной жизненной позиции.

Хорошо прослеживается значимость различных форм коллективного музицирования у детей, занятых в оркестровом и ансамблевом классах. Работа в коллективе связана с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, умения общаться с партнёрами, действовать сообща. Стремление пользоваться авторитетом среди оркестрантов и ансамблистов, занять достойное место, быть для них примером для подражания, иметь признание своих достижений становится важным учебным мотивом.

Эффективное обучение и воспитание возможно только на основе применения разнообразных форм и методов педагогического воздействия на учащегося на индивидуальных уроках: при изучении самого музыкального инструмента, подбора репертуара, организации самостоятельной работы, а также при работе с коллективом – на оркестровых и ансамблевых занятиях.

УДК 785+373.2

Н. Д. Макарова

РАЗВИТИЕ ПЕВЧЕСКОЙ АРТИКУЛЯЦИИ И ДИКЦИИ – ВАЖНОЕ СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

К большому сожалению, приходится констатировать, что многие дети дошкольного возраста имеют проблемы с произношением звуков. Как отмечает М. Ю. Картушина, одним из эффективных методов коррекции речевых нарушений является систематическое использование в процессе пения вокально-артикуляционных упражнений, цель которых состоит в выработке четкости, ловкости, правильной работы всех частей артикуляционного аппарата [1, с. 53]. Пение полезно для детей, имеющих речевые нарушения, так как развивает дыхание, голос, формирует чувство ритма и темпа речи, улучшает дикцию, координирует слух и голос.

Одними из важнейших звеньев певческого процесса является артикуляция и дикция. Артикуляция (от лат. articulo, «артикуле» – «расчленяю, членораздельно произношу») в словарях современного русского языка определяется как работа органов речи при образовании звуков и степень отчетливости произношения.

Певческая артикуляция активнее речевой, так как помимо внешних артикуляционных органов (губы, нижняя челюсть,)работают еще и внутренние (язык, гортань, мягкое небо). Что же касается дикции, а именно ясности и разборчивости произнесения текста, то она также является одним из важнейших средств художественной выразительности в раскрытии музыкального образа и тесно связана с работой артикуляционного аппарата.

Вокально-артикуляционные упражнения, представляют собой специально организованные упражнения, направленные на развитие и овладение навыками певческой дикции и артикуляции.

Для формирования навыка артикуляции в пении необходимо учить детей: мышечной свободе ротовой полости, лица и шеи; положению разжатых зубов при пении гласных «о» и «а»; собранности губ при пении «и» и «ю»; развитию способности тянуть гласный звук, петь связно, при этом четко произнося согласные звуки.

Дикция развивается на основе правильной артикуляции сначала отдельных гласных, слогов, затем слов и целых фраз. В работе над дикцией используются методы, применяемые в логопедии, и наряду с музыкальны-

ми заданиями включается в работу много артикуляционных и речевых упражнений. Детям необходимо объяснять, что пение должно быть выразительным, с четкой дикцией, без которой, невозможно донести до слушателя содержание исполняемого произведения.

На начальном этапе работы над дикцией очень полезен утрированный показ артикуляции. Поэтому необходимо использовать артикуляционную гимнастику, состоящую из специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитее силы, подвижности органов, участвующих в речевом процессе.

Например, использовать следующие упражнения для языка: легонько покусайте язык; высовывайте язык вперед и убирайте назад, продолжая его покусывать;«почистите» зубы языком.; потыкайте языком по очереди правую и левую щеки; поболтайте языком, пощелкайте, изображая лошадку; поочередно достаньте языком до носа и до подбородка; сделайте из языка трубочку, чашечку и лопаточку.

Необходимо использовать упражнения для губ: поочередно покусывайте верхнюю и нижнюю губу; произнесите букву «М», помычать и последо-вательно произнести: «Ммми – ммме – ммма – ммо – мму»; почмокайте, изображая поцелуи, сильно вытягивая губы вперед; произнесите буквы «Ч» и «Щ», сильно обнажив верхние и нижние зубы; втяните щеки, губы сложите «рыбкой» и пошлепайте губами.

Также для его развития, необходимо использовать музыкальные пальчиковые игры, так как современной наукой доказано, что уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени развития движений пальцев рук. Пальчиковые игры с предметами помогают задействовать большее количество рецепторов, находящихся на пальцах, что способствует усилению работы речевых центров.

Незаменимым материалом в работе являются «Логопедические распевки» Т. С. Овчинниковой, основанные на пропевании чистоговорок и попевок, направленных на овладение различными звуками. Автор советовала,«осваивая артикуляцию гласных, полезно каждый звук показывать руками и пропевать их с артикуляторными жестами. Движения выполняются одновременно обеими руками» [2, с. 23].

Пропевание и проговаривание скороговорок в разном темпе, характере также приводит к замечательным результатам, улучшая дикцию детей.

Таким образом, развитие артикуляции и дикции, являются не только одними из основных вокально-хоровых навыков, но и важным средством для устранения речевых нарушений дошкольников. Все эти приемы и упражнения интересны и доступны детям, благоприятно влияют не только на артикуляцию и дикционную четкость, но и развивают певческий голос, способствуют его охране и укреплению здоровья ребенка.

Литература

1. Картушина, М. Ю. Вокально-хоровая работа в детском саду / М. Ю. Картушина. – М. : Скрипторий 2003, 2010.
2. Овчинникова, Т. С. Логопедические распевки / Т. С. Овчинникова. – СПб. : КАРО, 2006.

УДК 793.3

С. Ю. Нижникова

РОЛЬ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА В ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

В статье ставится задача рассмотреть воспитание детей средством классического танца, на примере обучающихся детской школы искусств. Особое внимание уделено поиску новых методов и приемов в хореографической педагогике связан с введением преподавания хореографии в школах искусств, где обучаются дети с разными физическими данными. Эта проблема решается путем составления специальных программ и тематических планов, в соответствии с которыми работают педагоги-хореографы. Совокупность методов преподавания создает условия для появления чудо эмоционального открытия – радости процесса обучения [3, с. 11].

Хореографическое образование в детских школах искусств остаѐтся наиболее востребованным. В основе хореографического образования всегда лежит изучение классического танца, в детских школах искусств обязательным и основным предметом является классический танец.

Овладеть школой классического танца – основного языка хореографии – помогут методы развития физических данных, исправления недостатков физического сложения, воспитания осанки, музыкальности. Педагогу необходимо быть рядом, с обучающимся, а не «над ним». Выбрать методику, полную неожиданных вариантов, способствующих возникновению интереса к обучению, формированию постоянного активного взаимодействия педагог-ученик.

Педагог постоянно обращается к разуму ученика, ибо недогрузка эмоционально-образной сферы притупляет остроту восприятия, интуицию, приводит к угасанию творческих способностей.

Логически мотивированные занятия концентрируют внимание, активизируют усвоение материала, создают творческую атмосферу. Учащиеся работают увлеченно и результативно.

Путем целесообразно подобранных, повторяемых движений развивается свободное пластическое управление двигательным аппаратом. Достигается это благодаря экзерсисам – системе упражнений, формирующих осанку, тренирующих мышцы, увеличивающих силу ног, подвижность суставов, эластичность связок – на фоне гибкости тела, певучести и силы рук.

Исполнение каждого последующего движения осмысляется на основе опыта предыдущего. Новое движение как бы «накладывается» на двигательный аппарат с учетом особенностей данных каждого индивидуума.

Значительное место занимает период обучения, включающий группу вспомогательных упражнений по подготовке костно-мышечного аппарата к освоению основ классического танца. Большое внимание уделяется переходам от движения к движению, усилению роли связующих и вспомогательных движений.

Каждый урок, каждое задание являются логическим продолжением ранее изученного. Принимать движение, упражнение как окончательный навык нельзя, так как навыки и умения приобретаются для овладения последующим объемом материала. Только тогда происходит осознание целостности системы обучения, из которой нельзя выбросить ни одного звена [3, с.7–9] .

Что касается выбора форм обучения, то здесь также наблюдается своя специфика для школы искусств, в отличие от системы профессионального обучения. Она заключается в следующем. У профессионалов учебный процесс строится по принципу от простого к сложному: только по прошествии нескольких лет упорной работы в балетном классе они выходят на сцену [2, с. 15].

В детской школе искусств ученика надо заинтересовать, а это означает лишь одно: выход на сцену, танцевальная практика. Учебный процесс направлен на освоение элементарнейших приѐмов танца с использованием их на сцене, а затем отработка более сложных приѐмов в балетном классе.

Прежде чем встать к балетному станку, учащиеся должны пройти подготовительный этап на занятиях ритмики, детским танцем.

Таким образом, различия в условиях обучения, в контингенте учащихся, а, главное, иные устремления, мотивы изучения хореографии определяют и различие целей обучения. Главной целью всей системы дополнительного образования является удовлетворение творческих потребностей учащихся, поддержание интереса к искусству, развитие эстетического вкуса и художественной культуры. Фактически, профессиональная система готовит деятелей искусства, а система дополнительного образования готовит грамотного зрителя, способного точно воспринимать и верно оценивать хореографические произведения, созданные профессионалами [1, с. 4].

К настоящему времени сложилась четкая завершенная система хореографического образования в России: начальное, среднее и высшее, представленное как в профессиональном, так и в дополнительном образовании. Детская школа искусств является наиболее востребованной и значимой частью в структуре хореографического образования. Система обучения в детской школе искусств, не копирует систему обучения артистов балета, но несмотря на это, главным предметом в плане хореографического образования школы искусств является классический танец. Поэтому художественно-эстетическое воспитание является одной из важнейших задач как в системе дополнительного образования в целом, так и детской школе искусств, в частности.

Литература

1. Бабкина, Т. П. Сравнительный анализ системы профессионального и дополнительного хореографического образования / Т. П. Бабкина. – Самара: Методическая разработка, 2003. – 10 с.
2. Волынский, А. Л. Книга ликований: Азбука классического танца / А. Л. Волынский. – Л.: Искусство, 1990. – 304 с.
3. Нарская, Т. Б. Классический танец: учеб.-метод. пособие / Т. Б. Нарская; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2007. – 162 с.

УДК 784

Н. В. Кузнецова

ОБУЧЕНИЕ КАЧЕСТВУ ВОКАЛЬНОГО ИНТОНИРОВАНИЯ В ХОРОВОМ ПЕНИИ

Обучение музыкально-исполнительской деятельности детей – одно из приоритетных направлений музыкально-педагогических исследований. В исполнительском хоровом творчестве особое значение имеют красота,

темброво-динамическая наполненность звучания певческого голоса, хора. Громадный смысловой диапазон, который способен выразить звук, превращает его в исключительное средство общения между людьми, в универсальный способ постижения – познания, преобразования мира.

Исследование средств художественной выразительности вокально-хорового исполнительства особо актуально для педагогики искусства хотя бы в силу того, что хоровому дирижеру приходится одновременно заниматься формированием и настраиванием «музыкального инструмента» – певческого голоса**,** хора – и наряду с этим учить своих подопечных «играть, на этом инструменте»: овладевать искусством художественной интерпретации музыки. Сколько сил, умений затрачивают педагоги-вокалисты, дирижеры хора, чтобы их воспитанники грамотно пользовались вокально-интонационными средствами выразительности, учились формировать красивый звук. «В хоровом пении, – писал А. В. Свешников, – важна не сила звука, а его внутренняя энергия, его выразительность. Многим, очевидно, приходилось наблюдать, как затаив дыхание, буквально не шелохнувшись, слушает зал, когда хор поет совсем тихо, еле слышно… Вся красота, вся прелесть хорового ***pianissimo*** в его трепетной нежности, в его скрытой напряженной энергии, готовой в любую секунду вылиться в ураган звуков…Достаточно одного ничтожного штриха, чуть подчеркнутого слова, усиления или ослабления, и кажется, что произошло важное изменение: всё становится иным – смысл, и настроение, и краски» [1, с. 58].

Чтобы воздействовать на человека, вокально-хоровая звучность должна обладать определенными акустическими свойствами. Исследуя их, необходимо рассмотреть структурные составляющие целостного интонационно-звукового материала. С одной стороны, высокая певческая форманта, вибрато и т. д. Ф. И. Шаляпин: «…математическая точность в музыке и самый лучший голос мертвенны до тех пор, пока математика и звук не одухотворены чувством и воображением. Значит, искусство пения нечто большее, чем блеск ***bel canto***» [2, с. 251]. Это одна составляющая рассмотрения хоровой звучности. Вторая сторона, это нормативы, установки, правила, которые позволяют сделать певческий голос красивым, гибким, подвижным, развить его диапазон, придать звучанию блеск, силу, тембральную окраску и т. д. Главной установкой А. В. Свешникова, определяющей качество звучания хора, было правило: «сначала внутренним слухом услышь, что надо петь, а затем уже пой». Иными словами, установка

на воспитание слухового внимания определяла основу всей вокально-интонационной работы Александра Васильевича. Он считал, что искусству вокала следует учиться на народных протяжных песнях, требующих широкого, раздольного звучания. Поэтому в хоровом репертуаре нужно иметь как можно больше лирических протяжных песен. Прекрасный материал – народные песни.

Основным требованием к качеству звучания, к интонационно-звуковому материалу является кантиленность. Распевность, певучесть для хорового звучания важнейшее качество, в котором задействованы все механизмы голосообразования: слух, дыхание, артикуляция, умение пользоваться резонаторами, атака звука и т. д. Вокальная школа ***bel canto*** учит нас тянуть звук, вливаясь в последующий. Это далеко не простая задача для детского голоса. Нужно учить юных певцов слышать эту непрерывную музыкальную ткань. Хормейстер должен быть, прежде всего, вокальным педагогом. В зародившемся в недрах музыкальной культуры «языке вокала» отложился веками накапливавшийся опыт работы над звуком, регулирующий процессы вокально-хоровой музыки. На основе правил и системы специальных вокально-слуховых (сенсорно-моторных) действий и приемов интонационно оформляется вокально-хоровое звучание хора. Чтобы научиться петь кантилену, нужно научить юных певцов петь гласные звуки. Добиваясь стройности и красоты звучания, певцу приходится решать множество частных задач, в том числе думать, как исполнить ту или иную гласную, как её окрашивать, делать их округлыми, выровненными. Кантилена для звучания остается важнейшим художественно-выразительным средством вокально-хорового интонирования. Кантилена достигается только тогда, когда учащиеся овладевают всеми красками звуковой палитры хорового интонирования.

С опытом работы с детским хором и получив вокальное образование, начинаешь слышать, чувствовать, понимать вокальный звук как некое эстетически значимое. Красота хорового интонирования – это опертый, звонкий, отчетливый, с тембральной окраской звук. Этот звук несет в себе уже художественную ценность, которая направляет исполнительскую деятельность в целом.

Хоровое занятие начинается с упражнений, где отрабатываются навыки аналитического восприятия. Юные певцы должны знать, на что нужно обращать внимание, что является в данной ситуации главным. Важней-

шим интонационным качеством является певческое дыхание. Хормейстер дает четкие указания, как нужно дышать. Задание подкрепляется практическим показом. Наглядно-чувственный образец, как правило, дополняется напоминанием порядка действий: например, короткий, активный вдох – «живот вперед», задержка и ровный выдох. Все это увязывается с качеством интонирования. Главное добиваться, чтобы хор не терял энергию интонационно-звукового внутреннего развития, доводя его до логического завершения. В конечном счете, всё это входит в содержательный смысл выражения «красота звучания».

Занятия хором построены так, что каждый хорист работает в полную силу. Хормейстер привлекает внимание ко всем деталям вокально-хорового звучания, начиная от соблюдения певческой установки и кончая проблемами ансамблевого звучания, чистоты и выразительности интонирования.

Все эти факты оказывают прямое воздействие на ценностные установки хора, дисциплинируют, захватывают эмоционально, увлекают в работу юных певцов. А это значит, что овладение «языком вокала» отражает интонационно-звуковую основу хорового исполнительства и является системообразующим фактором как вокально-хоровой работы с детьми, так и дирижерско-хорового образования в целом.

Литература

1. Свешников, А. В. Вокальное воспитание в профессиональном хоре мальчиков / А. В. Свешников //Памяти Александра Васильевича Свешникова. Статьи. Воспоминания. – М.: Московская консерватория «Музыка», 1998. – 328с.
2. Шаляпин, Ф. И. Литературное наследство: Письма. Статьи. Воспоминания / Ф. И. Шаляпин//– Т.1. – М.: Искусство, 1959. – 766с.

УДК 793.3

Д. С. Поливода

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ КОНЦЕРТНЫХ НОМЕРОВ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Процесс подготовки концертных номеров формирует у детей исполнительские умения и навыки в различных жанрах и направлениях танцевального искусства, знакомит с сущностью, выразительностью исполнительского творчества. Работа над концертными номерами способствует вы-

явлению творческого потенциала и индивидуальности каждого учащегося, включая его физический, интеллектуальный и эмоциональный аппарат.

Постановочная работа концертного номера начинается, как правило, с рассказа о его сюжете, смысле, идее и с прослушивания музыки. По необходимости теоретическая часть может включать в себя историческую справку, сведения о жизни и творчестве выдающихся танцоров, композиторов, художников, писателей и поэтов. Важно уже на первом этапе работы заинтересовать детей, дать им возможность проникнуться содержанием хореографической постановки и музыки. Разучивание хореографического текста происходит постепенно и подробно – с раскладывания танцевальных комбинаций на отдельные движения. Сначала под счёт, затем под музыку в очень спокойном темпе, движения тщательно прорабатываются и, по мере освоения комбинаций движений, ускоряются по темпу исполнения.

Параллельно с отработкой движений ног, рук и корпуса, идет работа над выразительностью исполнения. Учащиеся с большим интересом, удовольствием и энтузиазмом работают над созданием образа, который нужно воплотить в танце. Чтобы добиться большей правдивости в создании образа, на репетиционных занятиях используются разнообразные методы работы, включающие импровизацию ребёнка.

Как составляющая хореографического творчества, импровизация является необходимым этапом в проведении музыкально-ритмических занятий. Бытует ошибочное мнение, что импровизировать могут только одаренные дети. Специфика состоит в том, что, раскрывая музыкальные образы, ученики передают собственно эмоциональное восприятие и отношение к произведению.

Потребность школьников в двигательной активности превращается в упорядоченную и осознанную деятельность. Задача импровизации постепенно по мере взросления учащихся усложняются от простых подражательных и изобразительных движений к сценической деятельности, коллективных инсценировки и сказок или песен.

Для развития творческой активности у учащегося детской школы искусств чаще всего используется сюжетный танец. При исполнении сюжетного танца у ребенка побуждается интерес к творчеству. Его привлекает перевоплощение исполнителей в некие персонажи, игровые ситуации, в которых он находится. Сюжетный танец в полной мере способствует раз-

витию творческих способностей, так как ребенок не просто изучает движения танца, а в игровой форме осваивает азы хореографии.

Разнохарактерность персонажей устраняет в этом виде танца возможность подражания детей друг другу (ведь тяжеловесный медведь не может двигаться так же, как грациозная лиса). Это побуждает каждого участника самостоятельно искать выразительные движения. Диктуемое сюжетом взаимодействие исполнителей танца, будучи проявлением детского игрового сотворчества, направляет фантазию ребенка, определяет выбор движений. Образное взаимодействие в танце можно сравнить с диалогом: каждый из его участников строит свои движения и действия как ответ на «реплики» партнеров. Сюжетное развитие помогает ребенку видеть в танце особую форму «рассказа» и воспринимать выразительные движения как специфические средства, передающие его содержание, то есть выступающие в качестве своеобразного языка. Таким образом, в сюжетном танце создаются очень благоприятные условия для освоения детьми этого языка.

Подготовка сюжетных номеров в творческой деятельности, можно считать одним из приемов развития активности в хореографическом искусстве. Рассмотрим еще несколько таких методов и приемов:

1. Стимулирование творческого интереса. Предусматривает использование в работе наглядных средств – репродукций картин в соответствии с темой занятия, рисунков с изображениями эмоциональных состояний, которые дети должны воспроизвести через мимику и пантомиму, героев сказок, песен. Сюда же относятся словесные портреты особенностей проявления различных переживаний, чтение сказок, использование реквизита (игрушек, лент, цветов и других предметов) и др.

2. Эмоциональное переживание – это создание эффекта удивление, восторг, необычности приведенного факта. Доступны пониманию детей объяснения педагога должны способствовать созданию позитивного эмоционального фона всей их деятельности, возбуждать фантазию.

3. Развивающие игры. Моделируют творческий процесс, способствуют развитию коллективного творчества, определяют характер, темперамент, склонности, формируют слух и музыкальную память. Это обычно бессюжетные игры с элементами соревнования, основная задача которых – научить учеников двигаться в соответствии с содержанием и характером музыки.

4. Интересные аналогии с животным миром, а то и всей живой природой – необходимые составляющие упражнений и игр для детей младшего школьного возраста.

5. Ситуации с возможностью выбора. Такие задания развивают внимание, логичность мышления, память. Например, дети самостоятельно подбирают один из шагов (танцевальный шаг, ходьба на пятках и другие) до прослушанного фрагмента музыки или определяют, какой из изученных ранее танцевальных движений выбрать при инсценировке сказки или песни.

6. Метод подсознательной деятельности. Педагог должен воспитывать у учащихся понимания актуальности своего предмета, дела, которым они занимаются, знакомить с лучшими образцами и достижениями современного искусства, творчеством различных художественных коллективов.

При использовании данных приемов у ребенка побуждается интерес к хореографии, ведь если ребенка не завлечь танцам, то у него пропадет интерес, а, следовательно, творческое развитие на этом остановится.

Подготовка концертных номеров имеет важное воспитательное значение в детской школе искусств. Данный процесс даёт возможность учащимся раскрыть свой творческий потенциал и насладиться им. Желание быть занятыми в концертных номерах, участвовать в выступлениях на сцене стимулирует учебный процесс, наполняет его смыслом, содействует сознательной и добросовестной работе в классе, а концертные выступления и победы в конкурсах приносят огромное удовлетворение собственным трудом.

УДК 745.5

А. С. Пурик

ЖГУТИКО-ЛЕНТОЧНОЕ ФОРМОВАНИЕ КЕРАМИЧЕСКИХ ИЗДЕЛИЙ

При изучении художественной керамики обязательно осваивается жгутико-ленточная технология. Формование керамических изделий из глиняных жгутов было известно еще в каменном веке. Женщины таким способом лепили разнообразные посудные формы. Ярким примером является трипольская керамика [2, с. 137]. Это один из самых простых и доступных способов формования керамических изделий. Он дает возможность быстрей прочувствовать и накопить навыки работы с пластичностью глиняного материала, потому что в процессе формования изделия глиняные

жгуты необходимо сгибать и закручивать в спирали, соединять между собой. Это хорошее упражнение для развития объемного воображения, нужно представлять, как с помощью глиняных элементарных деталей построиться та или иная форма. Освоив эту технологию можно создать изделие любого размера [1, с. 43–44]. Этот способ используется современными мастерами особенно при создании уникальных фигурных сосудов [3, с. 42–43]. Жгутико-ленточная технология используется при изготовлении больших сосудов, пифосов, которые невозможно сделать, даже с помощью гончарного круга.

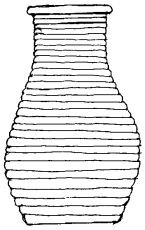


Рис. 1

Рис. 2

Рис. 3

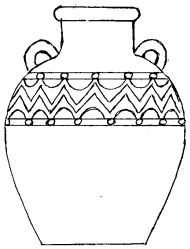


Рис. 4

Рис. 5

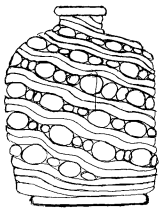


Рис. 6

Простые формы строятся спиральной лепкой из глиняных жгутов, сосуд с плоским дном ленится с основания. Из комка плющится дно, а с помощью жгутиков, наращивают стенки сосуда, добиваясь разнообразных форм. В начальном варианте обучения используя осевую симметрию, создают сосуд нужного профиля. Полезно копировать силуэты традиционных сосудов, которые строятся по закону гармонии (Рис. 1). При необходимости жгуты сглаживают стеком, создавая ровную поверхность на которую в дальнейшем наносят живописный или рельефный узор. Если не сглаживать поверхность, то жгутики создают оригинальную рельефную фактуру (Рис. 2). Рисунок фактуры строится из сочетания жгутиков, жгутик имитирует линию, которая может иметь разную ширину, наклоны, радиусы кривизны, в виде спиралей, кругов, точек (шариков). Поверхность сосуда можно оформить орнаментальными вставками. При изготовлении под-

свечника можно с помощью жгутиков создавать сквозные просветы, организовывая их форму и расположение в зависимости от проекта (Рис. 3). Возможности такой пластики бесконечные. При необходимости выступающие детали могут превращаться в шишкообразные рельефные элементы или фигурные мотивы. А если приспособить профиль из плотного материала (ДВП, пластик и пр.), то можно создавать сосуды довольно правильной, профильной формы (Рис. 4), такие работы требуют некоторой оснастки и тщательного орнаментального оформления.

Следующий вариант, это сочетание двух способов изготовления: вытягивание из комка и жгутико-ленточное формование. Допустим, зачин (начало глиняного сосуда) и горло мы лепим вытягиванием из комка (или гончарным способом), а среднюю часть формируем с помощью жгутиков. Подобный эффект можно получить если заглаживать только часть сосуда слепленного жгутико-ленточным способом (Рис. 5).

Продолжая расширять ассортимент изделий изготовленных таким способом можно уплощать концентрические формы сосудов, делать их плоскими, типа фляги с рисунком фактуры или орнаментом (Рис. 6). У таких изделий зачин не в виде круга, а в виде эллипса, прямоугольника и другой удлинённой формы. Стенка сосуда строится жгутико-ленточным способом.

Как частный случай это может быть изделие ассиметричное, не имеющее строгого построения, импровизация из глиняных жгутиков, некий полет фантазии, при этом необходимо помнить технологической прочности и тектоничности сооружения (Рис. 7).

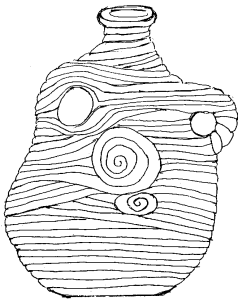


Рис. 7

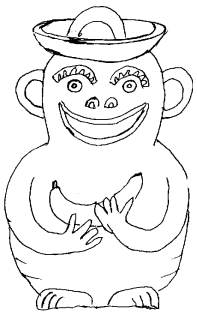


Рис. 8

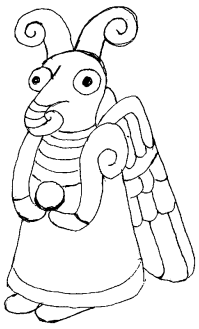


Рис. 9

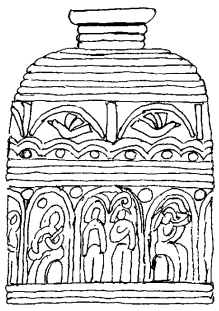


Рис. 10

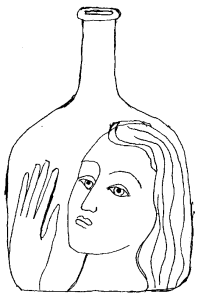


Рис. 11

Архитектоничность нужна для изготовления с помощью жгутов фигурных сосудов или декоративной скульптуры. Такая технология позволяет без гончарного круга делать сложные формы. Как известно фигурные сосуды Скопинского промысла начинались из сочетания гончарной и жгутиковой технологии. В нашем случае это могут быть разнообразные, в том

числе и сказочные животные: медведь, сова, кот, обезьяна, дракон, жираф и прочее (Рис. 8). Сказочные персонажи: короли, богатыри, принцессы, волшебники, музыканты и пр..Конечно, это может быть и фигурные композиции. Технология изготовления таких изделий упрощается, если жгутиковая поверхность заглаживается. Высший пилотаж, когда жгутики участвуют в декоративном оформлении поверхности керамического образа (Рис. 9). Это может быть и сложная декоративная композиция, сформированная с помощью жгутиковой технологии, имеющая ярусное рельефное членение (Рис. 10). Сложный декоративный рисунок можно нанести на заглаженную поверхность изделия изготовленного таким способом с помощью гравировки, ангобной росписи и прочее (Рис. 11).

Подводя итог выше сказанному, делаем вывод, что осваивая жкутико-ленточный способ формования керамических изделий, можно изготовить изделие большого диапазона сложности, как по размерам, формам так и по уникальности декоративного оформления.

Литература

1. Бубико, Д. Керамика: техника, материалы, изделия: пер. с ит. / Д. Бубико, Х. Крус. – Москва: Ниола-Пресс, 2006. – 128 с.: ил.
2. Палагута, И. В. Искусство Древней Европы: эпоха раннего земледелия (VII – III тыс. до н. э.): учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. – 200 с., 16 с. ил.
3 .Федоров, Г. Я. Послушная глина: Основы художественного ремесла / Г. Я. Федоров. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 144с.: ил.

УДК 37

А. А. Ушакова

«ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО» КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ИСКУССТВО ТЕАТРА»

Профессиональное и предпрофессиональное образование должно способствовать воспитанию у обучающихся таких качеств, которые не только смогут обеспечить творческую реализацию, а также помогут в формировании полноценной многогранной личности, отвечающей задачам культурного и социально-экономического развития нашей страны. Среди данных качеств можно выделить такие, как способность самостоятельно находить и обрабатывать новую информацию, грамотно формулировать и

выражать свои мысли, аргументировать свои высказывания, говорить четко и выразительно. Они являются неотъемлемыми составляющими коммуникационной компетенции (соответствие коммуникативного поведения данной ситуации и его эффективность, сочетание навыков успешного общения и взаимодействия между людьми [2, с. 399]), необходимость формирования которой бесспорно признается современной системой образования. Коммуникационная компетенция – одно из ключевых понятий современной коммуникативной культуры.

Согласно «Энциклопедическому словарю педагога», коммуникативная культура – это «совокупность знаний законов межличностного общения, умений и навыков пользования его средствами в различных жизненных и производственных ситуациях и личностных коммуникативных качеств [1, с. 380]. Коммуникативная культура является частью базовой культуры личности, непосредственно определяющей ее готовность к жизненному самоопределению, установлению гармоничных межличностных и внутриличностных отношений.

Выделяют следующие составляющие коммуникативной культуры:

- эмоциональная культура (культура чувств),
- культура мышления,
- культура речи.

Формирование коммуникативной культуры начинается с дошкольного возраста, продолжается в рамках среднего и среднего профессионального образования, высшего образования (в контексте таких учебных дисциплин, как культура речи, риторика, культура общения, психология общения и др.).

Учебный предмет «художественное слово» не только предполагает частичное или полное овладение знаниями и навыками вышеперечисленных дисциплин, но и предлагает обучающимся дополнительный инструментарий творческого освоения окружающего мира, воспитывая, таким образом, умения и навыки по всем трем направлениям, составляющим явление коммуникативной культуры (эмоциональная культура, культура мышления, культура речи). Основные цели при освоении учащимися предмета «художественное слово» определяются следующим образом: формирование у детей духовно-нравственной культуры, художественно-эстетическое развитие личности, развитие творческих способностей и приобретение начальных профессиональных навыков. Для реализации постав-

ленных целей необходимо выполнение следующих задач: приобретение детьми знаний, умений и навыков в области техники речи, орфоэпии; расширение круга чтения; обучение логическому разбору и постановке действенной задачи при исполнении художественного произведения; знакомство с возможностями различной творческой интерпретации произведения; развитие навыков самостоятельного творческого образного мышления; развитие культуры речевого общения; воспитание творческой инициативы, формирование навыков публичных выступлений, навыков общения со зрительской аудиторией, умения создавать художественный образ в сценической работе или в творческом номере. В связи с этим закономерными в обучающем процессе становятся следующие *творческие методы*, способствующие формированию коммуникативной культуры:

- *метод индивидуального речевого тренинга*

в процессе выполнения упражнений по технике и культуре речи у обучающихся формируется индивидуальный речевой портрет, в состав которого входят индивидуальные речевые характеристики, особенности, достоинства и недостатки; в соответствии с индивидуальным речевым портретом обучающимся и педагогом совместно разрабатывается индивидуальный речевой тренинг; в этом процессе обучающиеся приобретают навык анализа своих способностей и возможностей, навык формирования индивидуального тренинга, набор инструментов для собственного речевого самосовершенствования;

- *метод комплексного речевого тренинга*

данный метод предполагает использование коллективных игровых упражнений, позволяющих в легкой и непринужденной форме освоить основы техники речи, орфоэпии, акцентологии;

- *метод идейно-тематического анализа текста*

способ воплощения текста художественного произведения всегда детерминирован основной мыслью, заложенной автором; идейно-тематический анализ выделяет в произведении основную, центральную смысловую организацию [4, с. 307];

- *метод действенного анализа*

в работе над словом особое значение приобретают такие элементы метода действенного анализа, как сверхзадача, сквозное действие, предлагаемые обстоятельства, событийный процесс; они облегчают для обучаю-

щихся подход к понятию *словесное действие*, способствуют выстраиванию логической перспективы текста [5];

- *метод логического анализа текста*

данный метод предполагает знакомство с нормами употребления логических и грамматических пауз, смысловых акцентов, логических ударений, деления текста на речевые такты, порядком выстраивания логической перспективы, приобретение практического навыка применения правил и норм логического анализа текста в комплексе с методом словесного действия [3, с. 84],

- *метод словесного действия*

используя метод словесного действия, обучающиеся приобретают один из основных навыков сценического искусства (безусловно, полезный не только в театральной сфере, но и в любой сфере деятельности человека) – умение действовать словом; ключевым в данном случае является понятие *действие* как основное выразительное средство в искусстве актера;

- *этюдный метод*

в творческой практике освоения предмета «художественное слово» этюд используется как упражнение на развитие творческого внимания и воображения, на освоение приемов речевого взаимодействия, речевой импровизации, приемов речевого хора, способа словесного действия.

Каждый из вышеперечисленных методов подкрепляется определенным количеством специализированных приемов, и находит свое воплощение в разнообразных формах обучения: игровой тренинг по технике и культуре речи, сольное выступление в жанре «художественное слово», дуэт и трио в жанре «художественное слово», коллективный рассказ, театрализованный сценический номер, речевая работа в рамках учебного театрализованного представления, спектакля.

Использование творческих методов при освоении дисциплины «Художественное слово» является одним из основных факторов комплексного формирования коммуникативной культуры обучающихся, воспитывая при этом такие качества, как эмоциональная подвижность, творческое мышление, координация речи и движения, волевое начало, ассоциативная импровизация, как на рациональном, так и подсознательном уровне восприятия.

Литература

1. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 937 с.

2. Вердербер, Р. Психология общения. Тайны эффективного взаимодействия / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. – 416 с.
3. Козлянинова И.П., Промптова И.Ю. Сценическая речь: учебник / под ред. И. П. Козляниновой и И. Ю. Промптовой. – 3-е изд. – М.: ГИТИС, 2002. – 511 с.
4. Смоленский Я.М. Чудо живого слова. Теория чтецкого искусства: учеб.-метод. пособие / Я. М. Смоленский. – М.: РА Арсис-Дизайн, 2009. – 328 с.
5. Яковлюк, С. М. Методы и приемы театральной педагогики в формировании коммуникативной культуры школьника / С. М. Яковлюк, И. В. Ионов-Тарасов // Мир науки. – 2016. – Т. 4, № 2. – Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN216.pdf, 30.12.2017.

УДК 785

Н. И. Черкасская

ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПРАКТИКЕ

Концертмейстер в образовательной сфере – и пианист, и педагог. Руководствуясь принципом индивидуального подхода к каждому исполнителю-ученику, невозможно обозначить единый план ведения занятия, одинаково пригодный для всех учащихся. Занятия строятся по-разному в зависимости от способностей учащегося, возможностей игрового аппарата, физического состояния ученика, учебного плана и концертной перспективы. Последовательность этапов работы над произведением в концертмейстерской практике определяется наличием творческого замысла и его воплощением. Работу концертмейстера можно разделить на самоподготовку к занятиям и работу с солистом-учащимся, или ансамблем учащихся.

Самоподготовка концертмейстера к занятиям включает в себя: предварительное зрительное прочтение нотного текста; музыкально-слуховое представление; проигрывание произведения целиком – с совмещением сольной и фортепианной партий, что позволит лучше понять характер музыки, выявить трудности и поставить перед собой определённые исполнительские и художественные задачи; анализ формы произведения; выявление стилистических особенностей сочинения; составление исполнительского плана; освоение партии аккомпанемента.

На первом этапе работа концертмейстера основывается, прежде всего, на всестороннем анализе произведения, выявлении исполнительских задач, поиска средств выразительности. Далее начинается репетиционный этап – разучивания произведения, воплощение музыкально-исполнительского замысла в процессе работы с солистом или ансамблем, завершающегося кон-

цертным исполнением. Реализация замысла органично связана с активным поиском, который выражается в раскрытии, корректировке и уточнении художественного образа произведения, заложенного в нотном тексте. Для постановки задач в музыкально-творческой деятельности концертмейстеру бывает недостаточно знаний только по своему предмету. Необходимы глубокие познания в дисциплинах музыкально-теоретического цикла – гармонии, анализе формы, полифонии. Разносторонность и гибкость мышления, широкая осведомлённость в смежных областях знаний, способность изучать текст произведения в различных связях, поможет концертмейстеру творчески осмыслить имеющийся материал.

Воплощение содержания музыкального произведения обычно требует внимательного исполнительского анализа со стороны концертмейстера. Проводя занятия в классе, концертмейстер не только готовит учащегося-солиста к будущему выступлению, но и сам тщательно работает над фортепианной партией, так как творческим партнёром солиста или ансамблиста.

В период репетиционной этапа учащийся-солист и пианист совместно проходят все стадии работы над произведением: неоднократно повторяют наиболее сложные эпизоды, работают над целостностью формы, выверенностью динамики, темпа. Концертмейстер помогает учащемуся осмыслить все средства художественной выразительности музыкального текста.

Важно, чтобы процесс музыкального воспитания юного музыканта проходил в атмосфере сотворчества педагога и концертмейстера, именно в это время закладывается позитивное отношение к музыке, формируются базовые исполнительские умения и навыки.

В младших классах начинающие духовики только знакомятся с основами правильного владения дыханием, звукоформированием, звуковедением. Поэтому значительное внимание уделяется исполнению простейших попевок, детских песен и разнообразных упражнений на развитие дыхания, освоения диапазона. Задача концертмейстера помочь детям раскрыть свои творческие способности. В помощь педагогу, концертмейстер может сочинять необходимый материал, должным образом обеспечивающий задания педагога. Подбор и исполнение разнообразного сопровождения воспитывает у учащихся музыкальный и гармонический слух, вносит разнообразие в многократные повторения упражнений и пьес.

Таким образом, концертмейстер ДШИ должен быть настоящим универсалом, мастером своего дела, и, в рамках личностно ориентированных

технологий, обладать всеми педагогическими качествами, необходимыми при работе с детьми различных возрастов. Знать особенности возрастной педагогики и психологии, владеть различными методиками обучения детей, выработать научно-обоснованный стиль общения с учащимися и педагогическую технологию, отвечающую требованиям современного личностного обучения.

УДК 371.4

Р. М. Шамаева

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Дополнительному образованию детей в России уделяется большое значение. В настоящее время возможность получения дополнительного образования обеспечивается государственными (муниципальными) организациями различной ведомственной принадлежности (образование, культура, спорт и другие), а также негосударственными (коммерческими и некоммерческими) организациями и индивидуальными предпринимателями.

В Распоряжении Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» подчеркиваются конкурентные преимущества дополнительного образования в сравнении с другими видами формального образования, которые проявляются в следующих его характеристиках:

- ✓ свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека;
- ✓ вариативность содержания и форм организации образовательного процесса;
- ✓ доступность глобального знания и информации для каждого;
- ✓ адаптивность к возникающим изменениям.

Анализ этих характеристик позволяет осознать ценностный статус дополнительного образования как уникальной и конкурентоспособной социальной практики наращивания мотивационного потенциала личности и инновационного потенциала общества [2].

Ряд ученых, изучающих проблемы дополнительного образования детей Института общего среднего образования РАО (В. А. Горский, А. Я. Журкина, Л. Ю. Ляшко, В. В. Усанов) определяют дополнительное

образование детей как процесс образовательной деятельности различных систем (государственных, общественных, смешанных), направленный на удовлетворение индивидуальных запросов детей и молодежи, творческое освоение ими новой информации, формирование жизненных умений и способностей, расширение возможности практического опыта, их самоопределение и самореализацию в разнообразных сферах науки, культуры, искусства, туризма, производства, физической культуры.

Основным видом деятельности учреждений дополнительного образования является **создание образовательной услуги** – любое мероприятие или выгода, которые одна сторона может предложить другой, и которые в основном неосязаемы и не приводят к завладению чем-либо.

В отечественной науке определены различные подходы к понятию «образовательная услуга»:

- система знаний, информации, умений и навыков, которые используются в целях удовлетворения многоликих потребностей человека, общества и государства (В. Д. Щетинин);

- комплекс таких услуг, которые непосредственно связаны с реализацией главных целей образования, осуществлением его миссии (А. П. Панкрухин);

- комплекс продуктов и услуг, нацеленный на изменение образовательного уровня и профессиональной подготовки потребителя (О. В. Сагинова);

- предоставление возможности получения образования, увеличивающего стоимость рабочей силы – конечного потребителя и увеличивающего его конкурентоспособность на рынке труда (В. П. Тихомиров).

Важно отметить, что **Образовательная программа** учреждения дополнительного образования детей включает комплекс образовательных услуг, нацеленный на изменение образовательного уровня или профессиональной подготовки потенциального потребителя и обеспеченный соответствующими ресурсами образовательного учреждения. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской федерации» указывает на возможность общеобразовательных учреждений «по договорам и совместно с предприятиями, учреждениями, организациями проводить профессиональную подготовку обучающихся в качестве дополнитель-

ных (в том числе платных) образовательных услуг при наличии соответствующей лицензии (разрешения) на указанный вид деятельности» [3].

Маркетинговая ориентация учреждения дополнительного образования детей предполагает оказание широкого, постоянного обновляющегося ассортимента образовательных услуг; ценообразование; наличие коммуникационной политики; в организационной структуре учреждения дополнительного образования формируется подразделение маркетинга, несущее ответственность за внебюджетную деятельность и имидж учреждения и обладающее полномочиями контролировать и эффективно обеспечивать выполнение своих рекомендаций функциональными и другими подразделениями учреждения [1].

Система дополнительного образования детей в ее новом инновационном качественном состоянии активно развивается в течение последних лет. Дополнительное образование детей, органично сочетающее в себе воспитание, обучение, развитие, знания, умения и навыки, а также психолого-педагогическую поддержку личности ребенка социально востребовано и актуально. Это нашло отражение в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Федеральной программе развития образования, Законе «Об образовании», что позволяет по праву рассматривать дополнительное образование детей как важнейшую составляющую образовательного пространства.

Литература

1. Панкрухин, А. П. Маркетинг образовательных услуг. Маркетинг: Основы теории, стратегии и технологии, становление в России, особенности в различных сферах деятельности: Наглядное учеб. пособие / А. П. Панкрухин. – М., 1997.
2. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://base.garant.ru/70733280/.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:1.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Наталья Олеговна, кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой документоведения и издательского дела
Андреева Ирина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Анисимова Александра Николаевна, кандидат философских наук, доцент
Афонькина Марина Александровна, аспирант, директор муниципального учреждения «Краеведческий музей» Копейского городского округа
Богдан Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Болтнева Анна Сергеевна, преподаватель ДШИ ЧГИК
Боровик Людмила Григорьевна, профессор
Бриске Ирина Эвальдовна, доцент, профессор кафедры искусства балетмейстера, зам. декана по заочному обучению
Брюховецкая Анна Вячеславовна, преподаватель
Булгакова Светлана Николаевна, профессор
Власенко Яна Викторовна, преподаватель ДШИ ЧГИК
Власова Ирина Александровна, доцент, заведующая кафедрой физической культуры
Волкогон Юрий Сергеевич, доцент
Гашева Наталья Николаевна, доцент
Герасимова Татьяна Владимировна, аспирант, директор муниципального бюджетного учреждения «Снежинский городской музей»
Григорьева Виктория Анатольевна, преподаватель ДШИ ЧГИК
Гришанина-Мошкина Олеся Витальевна, кандидат культурологии, доцент
Дубровина Ирина Владимировна, преподаватель ДШИ ЧГИК
Дубских Татьяна Максимовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики хореографии
Ерёмин Леонид Иванович, профессор, заведующий кафедрой хорового дирижирования
Ерёмина Людмила Васильевна, доцент
Ермолаева Маргарита Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент
Ерхова Ирина Николаевна, доцент
Жигадло Яна Викторовна, концертмейстер
Жидков Александр Иванович, преподаватель ДШИ ЧГИК
Запекина Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент

Зозуля Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Ивлева Любовь Дмитриевна, кандидат педагогических наук, профессор
Калужских Елена Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой театрального искусства
Карпова Татьяна Юрьевна, кандидат экономических наук, доцент
Каченя Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Кашин Константин Сергеевич, аспирант
Килина Татьяна Владимировна, доцент
Корниенко Татьяна Владимировна, аспирант
Коробейникова Екатерина Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент
Королёв Никита Сергеевич, кандидат исторических наук, доцент
Кочеков Владимир Фёдорович, кандидат педагогических наук, доцент
Кравчук Василий Иванович, кандидат педагогических наук, профессор
Крысанков Тимофей Григорьевич, аспирант, доцент кафедры искусства балетмейстера
Кузнецов Александр Борисович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики
Кузнецова Наталья Владимировна, преподаватель ДШИ ЧГИК
Кузьмин Алан Рудольфович, профессор
Кузьмина Ольга Владимировна, преподаватель
Лазарева Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, профессор
Левченко Мария Александровна, аспирант, преподаватель
Лешуков Алексей Григорьевич, кандидат культурологии, доцент, декан факультета декоративно-прикладного творчества
Литвак Римма Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии
Любимов Андрей Григорьевич, аспирант
Макарова Наталья Дмитриевна, преподаватель ДШИ № 4 г. Челябинска
Мантурова Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Мартынова Галина Яковлевна, доцент
Мордасов Александр Алексеевич, профессор, заведующий кафедрой режиссуры театрализованных представлений и праздников
Мордасова Елена Александровна, преподаватель
Морозова Ирина Николаевна, кандидат культурологии, доцент
Мухин Алексей Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент
Нарская Тамара Борисовна, профессор

Наумова Наталья Михайловна, доцент, заведующая кафедрой общего фортепиано
Неклюдов Михаил Иванович, доцент
Нижникова Светлана Юрьевна, преподаватель ДШИ ЧГИК
Николаева Любовь Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Панов Дмитрий Петрович, доцент
Панова Стелла Викторовна, преподаватель
Панфёров Виктор Иванович, профессор, декан хореографического факультета
Панфёрова Галина Львовна, профессор
Петрова Александра Петровна, преподаватель
Пирожкова Марина Анатольевна, преподаватель, аспирант
Поливода Дарья Сергеевна, преподаватель ДШИ ЧГИК
Попова Елена Митрофановна, кандидат педагогических наук, доцент
Прецер Роман Юрьевич, аспирант
Пурик Александр Степанович, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства
Ретнёва Татьяна Петровна, доцент
Рубанова Татьяна Давыдовна, доктор педагогических наук, профессор
Рубцов Сергей Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент
Рушанин Владимир Яковлевич, доктор исторических наук, профессор, ректор ЧГИК
Рябков Владимир Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Санько Анна Эдуардовна, кандидат исторических наук, доцент
Селютина Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент
Семёнова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Сиваш Дмитрий Сергеевич, преподаватель
Склярова Варвара Сергеевна, старший преподаватель
Смолин Юрий Васильевич, доцент
Соболенко Надежда Петровна, кандидат педагогических наук, профессор
Солдаткин Владимир Евгеньевич, кандидат культурологии, доцент
Степанова Татьяна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
Терпугова Татьяна Германовна, кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой литературы и русского языка
Тихомирова Людмила Николаевна, кандидат филологических наук, доцент
Тищенко Елена Владимировна, кандидат исторических наук, доцент

Тищенко Валерий Геннадьевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры профессиональной подготовки и управления в правоохранительной деятельности Юридического института ЮУрГУ

Толстиков Виталий Семёнович, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории

Торопова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент

Усанова Ольга Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Ушакова Анастасия Александровна, старший преподаватель

Хабибулин Рулан Генятович, профессор, заведующий кафедрой эстрадно-оркестрового творчества

Хмелёва Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкального образования

Цидина Татьяна Давидовна, доцент

Цукерман Владимир Самойлович, доктор философских наук, профессор

Черевань Светлана Владимировна, кандидат искусствоведения, доцент

Черкасская Наталья Ивановна, концертмейстер ДШИ ЧГИК

Чернева Жанна Юрьевна, доцент кафедры дизайна, рекламы и связей с общественностью

Шамаева Римма Миннегалиевна, кандидат культурологии, доцент, директор ДШИ ЧГИК

Шаронина Мария Германовна, кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета театра, кино и телевидения

Шицкова Марина Александровна, кандидат исторических наук, доцент

Щедрин Иван Иванович, кандидат философских наук, профессор