

ГБОУ ВО «ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ
ИМЕНИ П.И. ЧАЙКОВСКОГО»

На правах рукописи



Садыкова Ирина Ринатовна

**РАЗВИТИЕ АКТЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ
МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ХОРМЕЙСТЕРСКОЙ
ПОДГОТОВКИ**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(музыка, музыкальное искусство (среднее профессиональное образование))

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Сизова Елена Равильевна

Челябинск – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки	16
§ 1.1. Актерские способности как предмет психолого-педагогического исследования	16
§ 1.2. Роль и значение актерских способностей в профессиональной деятельности дирижера-хормейстера.....	40
§ 1.3. Особенности развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки	71
Выводы по первой главе.....	100
Глава 2. Опытнo-поисковая работа по развитию актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки	105
§ 2.1. Задачи, условия, организация, диагностические методики опытнo-поисковой работы	105
§ 2.2. Содержание и особенности методики развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки.....	128
§ 2.3. Анализ результатов опытнo-поисковой работы	156
Выводы по второй главе	198
Заключение	202
Список литературы.....	205
Приложения	229

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние годы отмечается существенное расширение сферы профессиональной деятельности дирижера-хормейстера, связанное со все более возрастающей популярностью театрально-сценических форм представления хоровой музыки, широким распространением явления «хорового театра», преимущественным использованием театрального творчества как основной формы дополнительного образования детей, утверждением в профессиональных конкурсах обязательной номинации «хоровая театрализация». Все это приводит к включению в программы подготовки хоровых дирижеров в музыкальном колледже большого количества произведений с яркой сюжетной фабулой и персонификацией образов и обуславливает необходимость приобретения студентами новых компетенций, позволяющих свободно и разнообразно интерпретировать хоровую музыку с применением элементов сценической хореографии и театрализации, а также работать с хористами не только над музыкальными аспектами сочинений, но и добиваться от певцов достоверного воплощения характеров действующих лиц, особенностей их вокально-речевого высказывания и пластики движений.

Согласно ФГОС СПО по специальности 53.02.06 Хоровое дирижирование, студенты в процессе обучения готовятся к репетиционной и концертной деятельности в качестве хормейстера, артиста хора или ансамбля, а, значит, осваивают две личностно-профессиональные роли: руководителя хора и хориста-певца. Эти роли могут реализовываться поочередно, когда студенты в рамках хормейстерской практики в одних сочинениях выполняют функцию дирижера, в других – хориста, периодически меняясь местами; либо одновременно, когда хормейстер выступает участником певческого коллектива (чаще вокального ансамбля), совмещая функции управления и исполнения. Роль руководителя хора отличается доминированием и более строгим стилем взаимодействия, роль

певца – паритетным характером коммуникации с партнерами, но полным подчинением хормейстеру.

В любой форме ролевого взаимодействия дирижер должен уметь выстраивать диалог с певческим коллективом, предельно ясно доносить свои художественные намерения, добиваться от артистов максимальной творческой отдачи. Погружение в художественный мир музыкального произведения требует от хормейстера не только тщательного рассмотрения эмоционального содержания музыки, но и умения наглядно показать певцам образ каждого действующего героя, раскрыть динамику их взаимоотношений, передать дирижерскими средствами особенности проявления чувств, темперамента, поведения, внешнего облика, манеры вокального интонирования, темброво-артикуляционных различий персонажей и пр. Для этого хормейстер должен уметь перевоплощаться в образы действующих героев и мысленно выстраивать сценические экспозиции хоровых сочинений, что обуславливает наличие определённых актерских способностей, которые становятся важнейшим компонентом профессионального мастерства будущего дирижера.

Степень разработанности проблемы. Научная дефиниция «актерские способности» исследуется преимущественно в трудах театральных педагогов, актеров и режиссеров (Б. Е. Захава, В. Э. Мейерхольд, К. С. Станиславский и др.), а также зарубежных и отечественных психологов (Г. Вильсон, Г. М. Цыпин, П. М. Якобсон и др.); трактуется как индивидуально-психологические особенности личности человека, проявляющиеся в умениях произвольного исполнения ролей, имитации поведения, изображения чувств, переживаний, отношений (Г. Вильсон), включает такие структурные компоненты, как способности к перевоплощению и сценической экспрессии (Н. В. Рождественская). Основное внимание авторы уделяют проблемам перевоплощения как основы актерского мастерства (Е. Б. Вахтангов, К. С. Станиславский, М. А. Чехов), методам и способам его развития у студентов театральных вузов

(Л. В. Грачева, Н. В. Демидов, Б. В. Зон). Ряд трудов посвящен вопросам совершенствования пластической и голосовой техники актера (В. Г. Голубовский, И. В. Ильинский, С. М. Эйзенштейн и др.), проблемам развития сценической выразительности (В. Э. Мейерхольд, В. И. Немирович-Данченко, Э. Сарабьян и др.).

В диссертационных работах последних лет достаточно широко исследованы смежные понятия: актерские умения и применение средств театрального искусства у специалистов педагогического профиля (М. В. Зайчикова, Н. В. Иванова); артистизм учителя музыки и его проявление в музыкально-театральной деятельности (И. В. Адоевцева, Г. А. Гарипова, Т. В. Фуртас); методы формирования артистизма у будущих музыкантов-исполнителей и педагогов-музыкантов (Буаттура Насер-Эддин, В. А. Комаров, Т. С. Тюменева и др.); рассмотрено сценическое мастерство оперных певцов (Н. И. Кузнецов, О. Ю. Соловьянова, Чжан Тинтин) и актерская подготовка будущих певцов-вокалистов (О. Г. Ланшикова). Ученые подчеркивают тесную связь между деятельностью музыкантов и актёров, имеющей в основе художественную коммуникацию, направленную на зрителя-слушателя (или ученика) с целью донесения воплощенного в произведении искусства содержания. При этом развитый артистизм способствует установлению более тесного контакта с партнерами по сцене и диалогу со зрительным залом. Вместе с тем, категория «актерские способности» рассматривается учеными преимущественно в связи с театральной деятельностью (Е. А. Кошечая, Н. В. Шумило) и не затрагивает обучение музыкантов-хормейстеров.

Проблемам профессиональной подготовки дирижеров-хормейстеров посвящены многочисленные научные и методические труды А. А. Егорова, В. И. Краснощекова, К. К. Пигрова и др. В основном они рассматривают содержательные и методические аспекты обучения: постановку дирижёрского аппарата, актуализацию знаний и навыков мануальной техники, совершенствование технологии управления хором (Л. М. Андреева,

В Г. Соколов, П. Г. Чесноков и др.). Отдельные авторы (Г. Л. Ержемский, С. А. Казачков, К. А. Ольхов и др.) обосновывают необходимость развития артистических качеств, сценического мастерства дирижера-хормейстера, но при этом концентрируют внимание на выразительных возможностях жестикуляции и мануальной техники, не рассматривая экспрессивные свойства сценических движений и пластического интонирования.

Обобщение научных трудов и анализ сложившейся практики работы дирижерско-хоровых отделений музыкальных колледжей показывает, что в обучении студентов искусство хоровой театрализации осваивается эпизодически, артистические аспекты подготовки хормейстеров не рассматриваются комплексно во взаимосвязи с овладением дирижерским мастерством, методические основы развития актерских способностей слабо разработаны.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что объективно существуют **противоречия:**

- *социально-педагогического характера* – между растущей потребностью современных концертных и образовательных учреждений в хормейстерах, способных создавать выразительные зрелищные театральносценические интерпретации хоровых произведений, и сложившейся практикой подготовки студентов в музыкальных колледжах, направленной на приоритетное развитие узкоспециальных навыков академического музицирования;

- *научно-педагогического характера* – между глубокой разработкой теоретических основ развития актерских способностей в театральной педагогике и недостатком подобных исследований в сфере музыкального образования;

- *научно-методического характера* – между значимостью актерских способностей в создании театрализованных хоровых интерпретаций и недостатком методического обеспечения для их развития в музыкальных колледжах.

Противоречия выявили **проблему** исследования, заключающуюся в поиске теоретических оснований и практических путей развития актерских способностей у студентов-хормейстеров в музыкальном колледже.

Проблема исследования обусловила выбор **темы**: «Развитие актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки».

Цель исследования: научное обоснование, разработка и проверка опытно-поисковым путем методики развития актёрских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки.

Объект исследования: процесс хормейстерской подготовки студентов в музыкальном колледже.

Предмет исследования: методика развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки.

Гипотеза исследования: развитие актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки будет более успешным, если:

- ориентировать учебную деятельность студентов на театральнo-сценическое представление хоровых сочинений посредством разработки музыкально-театрализованных партитур, определяющих способы и средства воплощения образной драматургии, сюжетного действия музыки, поведенческих, вокально-интонационных, пластических характеристик персонажей;
- отработать в театрализованных интерпретациях хоровых произведений модели ролевого перевоплощения студентов – от требовательного руководителя (хормейстер) до равноправного участника действия (певец, артист);
- разработать дидактический контент, раскрывающий алгоритмы создания музыкально-театрализованных партитур и способы воплощения в жестах, мимике, вокализации, сценических движениях, распространенных в музыке эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов.

Задачи исследования:

1. Уточнить содержание понятия «актерские способности» применительно к деятельности дирижера-хормейстера и обосновать его структуру.
2. Проанализировать содержание профессиональной подготовки дирижеров-хормейстеров в музыкальном колледже и выявить условия, способствующие развитию у студентов актерских способностей.
3. Разработать критерии развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки.
4. Определить этапы и соответствующие им методы и средства развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки.
5. Проверить успешность разработанной методики в процессе опытно-поисковой работы.

Теоретико-методологической основой исследования явились: личностно-деятельностный (Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), контекстный (А. А. Вербицкий, Г. В. Лаврентьев, Н. А. Неудахина и др.) подходы в образовании; идеи креативного обучения (В. Н. Дружинин, Е. П. Ильин, А. Маслоу и др.); теоретические положения о сущности и природе творческих способностей (Л. Л. Бочкарев, В. И. Петрушин, Г. М. Цыпин и др.); труды и учения о дирижерской и хормейстерской деятельности (М. М. Багриновский, А. П. Иванов-Радкевич, В. И. Краснощёков и др.); концепции выражения эмоционально-образной сферы в хоровой театрализации и пластическом моделировании (Т. К. Овчинникова, Г. В. Супруненко, А. Т. Тевосян, И. В. Шорохова и др.); теория и методика преподавания хорового дирижирования (Л. М. Андреева, Л. А. Безбородова, В. Г. Соколов и др.); концепция профессионального мастерства актера (Б. Е. Захава, Б. В. Зон, В. И. Кочнев, Н. В. Рождественская и др.); учения об актерском перевоплощении (В. Э. Мейерхольд, К. С. Станиславский, А. М. Чехов, П. М. Якобсон и др.); теория организации

и содержания учебных тренингов в актерской деятельности (Б. Г. Голубовский, Л. В. Грачева, Э. Сарабьян и др.).

При проведении исследования использованы *теоретические* методы – анализ научной литературы, нормативных и методических документов, обобщение и сопоставление научных позиций, взглядов, оценок, моделирование творческих процессов, проектирование дидактического контента; *эмпирические* методы – наблюдение, беседы, опросы, анкетирование, тестирование, экспертные оценки, математический анализ статистических данных.

Исследование проводилось с 2019 по 2024 год и включало **три этапа**.

Первый этап (2019-2020): анализ научных и методических трудов по теме исследования, изучение образовательных программ подготовки дирижеров-хормейстеров, разработка концепции и научного аппарата диссертации.

Второй этап (2020-2023): разработка методики развития актёрских способностей у студентов-хормейстеров музыкального колледжа, определение диагностического аппарата, проведение входной диагностики и трех годичных циклов поисковой работы, анализ и систематизация полученных данных.

Третий этап (2023-2024): проведение заключительного цикла поисковой работы, обобщение результатов, обоснование выводов исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Уточнено содержание понятия «актерские способности» применительно к профессиональной деятельности хормейстера – это индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие произвольно воплощать невербальными средствами (жестами, мимикой, сценическими движениями, голосом) сюжетно-образную драматургию хоровых сочинений, перевоплощаться в изображаемых в музыке героев, воспроизводить их вокально-интонационные и пластические особенности и

воссоздавать целостный контекст музыкально-драматического представления.

2. Обоснована структура актерских способностей дирижера-хормейстера, включающая три взаимосвязанных компонента: *когнитивный* (владение знаниями о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения в жестах, мимике, вокализации, сценических движениях эмоциональных, поведенческих, интонационных, пластических характеристик персонажей); *мотивационный* (стремление к наглядному представлению музыкально-образной драматургии, ролевому взаимодействию с хористами, интерес к сценическому перевоплощению); *технологический* (владение приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной и пластической имитации, средствами воссоздания целостного контекста музыкально-драматического представления).

3. Разработана и практически проверена методика развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки, включающая три этапа: *художественно-познавательный*, задача которого – развитие когнитивного компонента актерских способностей посредством формирования представления об алгоритме создания музыкально-театрализованных партитур на основе освоения «артистического кейса хормейстера» – решается через использование методов: изучение артистических практик, моделирование художественно-творческого процесса, творческое проектирование; *мотивационно-артистический*, задача которого – развитие мотивационного компонента актерских способностей путем реализации алгоритма создания музыкально-театрализованных партитур в постановке отдельных хоровых мизансцен – решается с помощью использования методов: ролевой диалог, ролевая игра, визуализация, театрализация, контекстное моделирование; *креативно-деятельностный*, задача которого – развитие технологического компонента актерских способностей через создание целостных сценических

композиций, воплощающих алгоритм музыкальной театрализации хоровых произведений – решается посредством применения методов: образное, звуковое, пластическое ассоциирование; пластическое моделирование и звукоподражательный тренинг; актуализация эмоциональной, слуховой, зрительной, моторной памяти; образное отождествление, режиссирование, постановка сверхзадачи.

Теоретическая значимость исследования:

1. Обоснована целесообразность построения процесса развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа на основе интеграции личностно-деятельностного, контекстного подходов и идей креативного обучения, обеспечивающих раскрытие в хоровой работе индивидуальных артистических качеств личности через моделирование квазипрофессионального сценического контекста и создание авторских музыкально-театрализованных представлений хоровых сочинений с ярким зрелищным воплощением сюжетного действия и актерской интерпретацией образов действующих лиц.

2. Выявлены имманентно присущие хормейстерской деятельности особенности, требующие проявления актёрских способностей: направленность на публичное концертное представление хоровых сочинений, предполагающее яркое сценическое претворение образной драматургии; перевоплощение и вживание в различные личностные роли («хормейстер-руководитель», «хормейстер-наставник», «хормейстер-партнёр», «хормейстер-помощник») при работе с музыкальными коллективами разных количественных составов (хоры, ансамбли, группы солистов), социально-профессиональных и возрастных категорий (профессиональные и любительские, взрослые и детские); совмещение ролей хормейстера и артиста вокально-хорового коллектива в собственной сценической практике.

3. На основе анализа образовательных программ профессиональной подготовки дирижеров-хормейстеров в музыкальном колледже, выявлены

условия, способствующие развитию у студентов актерских способностей: освоение в учебном репертуаре большого количества сочинений с яркой образной драматургией и сюжетной фабулой, предполагающих возможность театрализованного воплощения; преимущественная практическая работа с любительскими детско-юношескими хоровыми коллективами, требующими наглядного представления образного содержания исполняемых произведений, организации игрового коммуникативного взаимодействия, применения демонстрационных приемов имитационного вокального интонирования; концертно-сценическая форма предъявления результатов учебной деятельности, обуславливающая артистическое преображение и образное перевоплощение.

Практическая значимость исследования:

1) Разработан диагностический инструментарий (критерии, показатели, уровни, методики оценки) для определения эффективности развития актерских способностей у студентов-хормейстеров;

2) Создано учебно-методическое пособие «Артистический кейс хормейстера», включающее алгоритм составления музыкально-театрализованных партитур (сегментация сюжета на мизансцены, разработка локальных сценических экспозиций, подбор актерской пластики и хореографических движений, реквизита, костюмов, грима и пр.); перечень средств воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов хормейстером (величина, диапазон, интенсивность, плоскость движений рук, кисти, пальцев, корпуса и пр.) и хористами (динамические, пространственные, темпо-ритмические свойства сценических движений; способы вокализации и пр.);

3) Составлены сборники упражнений с подборками «быстрых распевок» для разминки голосового аппарата, улучшения дикции и артикуляции, пластических тренировок для разогрева мышечной системы, повышения гибкости и мобильности движений; видеохрестоматии с примерами воплощения хором звукоизобразительных и пластических

эффектов; сценарии хоровых игр; тестовые задания для проверки музыкально-артистических знаний студентов.

База исследования: Музыкальный колледж при ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского».

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством их обсуждения на международных научно-практических конференциях (Курск 2019, Петрозаводск 2020, Челябинск 2022, Калуга 2023, Магнитогорск 2025), на заседаниях кафедры хорового дирижирования Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского (ЮУрГИИ). Результаты исследования внедрены в практику работы дирижерско-хорового отделения ЮУрГИИ им. П. И. Чайковского, отражены в 3-х публикациях в изданиях, рекомендованных ВАК МНиВО РФ, а также в 14-ти статьях и материалах конференций.

Положения, выносимые на защиту:

1. Актерские способности – это индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие произвольно воплощать невербальными средствами (жестами, мимикой, сценическими движениями, голосом) сюжетно-образную драматургию хоровых сочинений, перевоплощаться в изображаемых в музыке героев, воспроизводить их вокально-интонационные и пластические особенности и воссоздавать целостный контекст музыкально-драматического представления.

2. Структура актерских способностей дирижера-хормейстера включает три взаимосвязанных компонента: *когнитивный* (владение знаниями о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения в жестах, мимике, вокализации, сценических движениях эмоциональных, поведенческих, интонационных, пластических характеристик персонажей); *мотивационный* (стремление к наглядному представлению музыкально-образной драматургии, ролевому взаимодействию с хористами, интерес к сценическому перевоплощению); *технологический* (владение приемами вживания и перевоплощения в образ,

техникой вокально-интонационной и пластической имитации, средствами воссоздания целостного контекста музыкально-драматического представления).

3. Методика развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки включает три этапа: *художественно-познавательный*, задача которого – развитие когнитивного компонента актерских способностей посредством формирования представления об алгоритме создания музыкально-театрализованных партитур на основе освоения «артистического кейса хормейстера» – решается через использование методов: изучение артистических практик, моделирование художественно-творческого процесса, творческое проектирование; *мотивационно-артистический*, задача которого – развитие мотивационного компонента актерских способностей путем реализации алгоритма создания музыкально-театрализованных партитур в постановке отдельных хоровых мизансцен – решается с помощью использования методов: ролевой диалог, ролевая игра, визуализация, театрализация, контекстное моделирование; *креативно-деятельностный*, задача которого – развитие технологического компонента актерских способностей через создание целостных сценических композиций, воплощающих алгоритм музыкальной театрализации хоровых произведений – решается посредством применения методов: образное, звуковое, пластическое ассоциирование; пластическое моделирование и звукоподражательный тренинг; актуализация эмоциональной, слуховой, зрительной, моторной памяти; образное отождествление, режиссирование, постановка сверхзадачи.

4. Критериями эффективности развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки являются: *когнитивно-выразительный* – объем, глубина, точность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов (1);

ценностно-мотивационный – ценностное отношение к искусству хорового театра, устойчивая мотивация к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их театрально-сценического представления (2); *музыкально-технологический* – соответствие используемых жестов, мимики, вокализации, сценических движений воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей; целостность, художественная убедительность, артистическая яркость сценического представления (3).

Достоверность исследования обеспечена глубокой и тщательной научно-методологической проработкой проблемы исследования; применением разнообразных теоретических и эмпирических методов, адекватных сущности изучаемого вопроса; соответствием результатов опытно-поисковой работы выдвинутым гипотетическим положениям и сформулированным задачам.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ АКТЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ХОРМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ

1.1. Актерские способности как предмет психолого-педагогического исследования

В многочисленных научных исследованиях, посвященных различным аспектам театральной деятельности, рассматривается ряд основополагающих для данной сферы понятий, важнейшим среди которых является понятие «актёрские способности». Несмотря на тесную связь указанной категории с актерской деятельностью, на наш взгляд, данные способности в той или иной мере проявляются в любых видах сценической деятельности, а значит, имеют важное значение при подготовке специалистов, связанных с публичной артистической формой представления творческих результатов. Деятельность дирижера-хормейстера как раз и состоит в том, чтобы создать уникальное хоровое прочтение музыкального произведения, а затем представить его публике в концертной или сценической форме.

Для обоснования значения актерских способностей в профессиональной деятельности дирижера-хормейстера, необходимо рассмотреть содержание данного понятия в соотношении с более общими категориями «способности», «специальные способности», «творческие способности».

В истории отечественной и зарубежной психологии проблеме развития способностей всегда уделялось большое внимание, над ней работали такие ученые, как: Т. Амабиле, Б.К. Бейтс, Л.Л. Бочкарев, Г. Вильсон, Л.С. Выготский, К. Гэбриэл, А.Л. Готсдинер, В.П. Каширин, Д.К. Кирнарская, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.Г. Маслоу, В.И. Петрушин, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, К.Э. Сишор, В.А. Сластенин, К.У. Тейлор, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Р. Шутер-Дайсон, П.М. Якобсон и др.

Согласно определению, представленному в словаре С.И. Ожегова, понятие «способности» трактуется следующим образом: это «природная одаренность, талантливость; умение, а также возможность производить какие-то действия» [132, с. 75].

С.Л. Рубинштейн в своих трудах раскрывал предпосылки для развития способностей, так называемые задатки, которые бывают врожденными и наследственными. Ученый разграничивал эти понятия: «Под врождённым естественно понимать то, что уже имеется к моменту рождения; под наследственным то, что посредством определённых органических механизмов передаётся индивиду от его предков. Эти понятия не тождественные ни по форме, ни по существу. Первое понятие описательное: оно констатирует факт; второе – объяснительное: оно вскрывает его источник» [158, с. 144]. На то, что «зерно» способностей может быть не только врожденным, но и наследственным не раз указывалось в литературных источниках, описывающих «династии музыкантов», к каким, например, относился род великого немецкого композитора И.С. Баха. Если упоминалась фамилия Бах, то непременно ассоциировалась со словом «музыкант» и сразу же вскрывала наследственную музыкальность, передающуюся из поколения в поколение [118].

Американский психолог К.Э. Сишор утверждал, что способности, которые он измерял согласно своим диагностическим методикам, в большей степени, являются наследственными [233]. Британский психолог Г. Вильсон, напротив, отмечал, что совсем не обязательно маленькому музыканту быть рожденным в музыкальной семье и жить в таком окружении, так как в мире очень много примеров выдающихся музыкантов и не из музыкальных семей, которые достигли невероятных успехов, например, Дж. Гершвин и Л. Бернштейн [23, с.263].

Мысли, касающиеся врожденного свойства способностей, высказывали многие ученые. Так, В.И. Петрушин писал: «Способностями, которыми располагает каждый человек, развиваются из его задатков, природных

предрасположенностей, которые находятся в скрытом, потенциальном виде до тех пор, пока он не начнет заниматься какой-либо конкретной деятельностью» [138, с. 234]. Из этого следует, что каждый человек от рождения уже обладает теми или иными способностями, сам об этом не подозревая.

В.П. Каширин утверждает, что «биологической базой развития способностей являются задатки как врожденные анатомо-физиологические особенности человека: преобладающий тип высшей нервной деятельности, особенности развития отдельных структур головного мозга, правого и левого полушарий и т.д.» [165, с. 127]. Любой индивид обладает от природы способностями к какой-либо деятельности, но все определяется его физиологическими и психологическими особенностями, именно от них зависит, в каком конкретном виде деятельности он сможет добиться наибольших успехов.

Большинство исследователей подчеркивают взаимосвязь способностей и деятельности (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, В.И. Петрушин, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Сластенин и др.). Они утверждают, что способности не только проявляются в деятельности, но и являются индикатором ее успешности, а также указывают на процесс прогресса в ней [144, с. 102]; кроме того, мотивируют приложение усилий для полноценной реализации способностей в деятельности [цит. по: 139].

Л.С. Выготский понимал под способностями способ взаимодействия с действительностью, который существует в культуре, и подчеркивал социальную обусловленность развития способностей: «В процессе исторического развития общественный человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые формы поведения – специфически культурные» [27, с. 29].

Аналогичные мысли высказывал В.П. Каширин, который утверждал, что способности имеют биологическую основу, но их прогресс зависит

полностью от социального процесса, именно благодаря ему виден результат в развитии той или иной способности человека. Следовательно, формирование способностей обусловлено не только врожденными задатками и склонностями, но и мотивацией, потребностями индивида, а также социальным контекстом, играющим ключевую роль в их развитии [165]. Мы придерживаемся данного мнения и считаем, что в развитии способностей большую роль играют не только врожденные анатомо-физиологические особенности человека, но и социальная среда, а также мотивационная сфера личности, стимулирующая желание и стремление добиться высоких результатов в какой-либо деятельности.

Д.К. Кирнарская высказывает мысль о значительных возможностях образовательного процесса в развитии способностей, при этом различая меру их проявления в одаренности и в таланте. Под способностями она понимает «психическое свойство, способствующее освоению и обучению, а не открытию и изобретению; способности не равны таланту, с помощью которого рождаются высочайшие достижения человечества» [77, с. 46]. Способности являются операционной частью таланта, который имеет также креативную часть (одаренность) и эмоциональную часть (мотивация и прочие сопутствующие компоненты).

Значение образования для развития способностей отмечают многие исследователи, например, британский психолог Г. Вильсон утверждает, что вне зависимости от генетической предрасположенности, всегда есть существенная возможность для развития способностей через образовательный процесс [23]. Мы солидарны с учеными и считаем, что развитие способностей не только поддается коррекции в специально организованном учебном процессе, но и может быть по-разному запрограммировано в зависимости от целей, задач и методов обучения.

Многие ученые сходятся во мнении, что проявление и развитие способностей взаимосвязано с личностной природой человека. Б.М. Теплов рассматривал способности как «индивидуальные особенности, отличающие

одного человека от другого и имеющие отношение к успешности деятельности, поэтому свойство характера (вспыльчивость, доброту и др.) не относят к способностям; а способности не сводятся к знаниям и умениям, т. е. опыту человека» [188, с. 235]. Н.С. Лейтес утверждал, что понятие «способности» является целостной системой, в состав которой входят другие свойства личности, объединенные в единый комплекс психологической системы человека, то есть «способности имеют индивидуальные различия как по степени выраженности, так и по их своеобразию» [100, с. 54].

В.А. Сластёнин отмечал, что одни и те же способности у разных людей могут проявляться совершенно по-разному в одной и той же деятельности, все зависит от индивидуальности каждого человека: «Потенциал представляет собой возможность, в то время как конкретный уровень профессионализма в определенной деятельности – это реальность» [165, с. 127]. Ученый дал классификацию способностей и выделил общие и специальные способности. Общие, по его мнению, применимы к разным типам ремесла, родам различных занятий и видам деятельности. В качестве примеров можно привести следующие: «умственные способности, тонкость и точность ручных и других движений, развитая память, речь и др. Вместе с тем есть и совокупность специальных качеств, необходимых для конкретной деятельности, – специальные способности: музыкальные, художественные, математические, технические, литературные, спортивные и др.» [165, с. 128].

Согласно мнению В.А. Сластенина, формирование человеческих способностей происходит поэтапно и может быть разделено на несколько уровней. Так, под одаренностью он понимает слияние нескольких способностей, подразумевающее успешную деятельность личности в конкретной области; талант – комплекс нескольких способностей, который обеспечивает получение продукта деятельности, содержащего в себе оригинальность и новизну; гениальность – это наивысшая степень развития таланта, которая позволяет осуществлять новое в конкретной сфере деятельности.

Л.С. Выготский и С.Л. Рубинштейн также затрагивали в своих исследованиях понятие «одаренность», например, С.Л. Рубинштейн под этим термином понимал высокий уровень способностей и делал вывод о том, что ее развитие является большой социально-культурной проблемой. Тем не менее, он утверждал, что способности формируются постепенно, в ходе индивидуального прогресса, и что каждая конкретная способность обладает уникальной траекторией становления.

Большинство ученых, занимавшихся изучением проблем способностей, указывают, что данное понятие является сложной системой, и выделяют в структуре способностей различные компоненты.

По мнению С.Л. Рубинштейна, способности – это не просто отдельные психические процессы (такие как мышление, память, восприятие), но и совокупность личностных качеств, мотивации и особенностей темперамента. Все эти элементы играют решающую роль в успешном выполнении определенной деятельности. Конкретный уровень развития той или иной способности у человека определяется именно интеграцией этих свойств и качеств. При этом важнейшим является когнитивный компонент, подразумевающий, что индивид должен обладать знаниями о взаимосвязи своих свойств и качеств для проявления способности в конкретной области. Не менее важен и мотивационный аспект, который заключается в позитивном настрое личности и интересе к успешной реализации данной способности в деятельности.

Л.С. Выготский полагал, что становление способностей обусловлено сочетанием природных задатков и воздействием внешних факторов. Развитие способностей, согласно его теории, стимулируется образовательным процессом и социальным взаимодействием индивида, что приводит к трансформации изначальных возможностей человека. Таким образом, ключевыми компонентами здесь выступают мотивационный (проявленный интерес к развитию способности в процессе обучения) и технологический

(использование приобретенных знаний в деятельности посредством конкретных методов и приемов).

Также и Б.М. Теплов подчеркивал, что основой способностей являются природные «предпосылки» и задатки, которые развиваются в конкретной деятельности, но самое главное, что результат этого процесса должен быть обязательно успешным, то есть одним из главных компонентов в развитии способностей является мотивационный, который и побуждает личность к достижению успеха в той или иной деятельности. Идеи Б.М. Теплова получили свое воплощение в работах других ученых, изучающих природу способностей (В.А. Крутецкий и др.).

Некоторые ученые выделяли в структуре способностей ряд других компонентов, например, К.К. Платонов акцентировал внимание на личностном компоненте, поскольку считал, что способности определяются уникальными психическими процессами, формирующими индивидуальность каждого человека. Схожие взгляды высказывали в своих работах Н.С. Лейтес, В.Д. Шадриков и другие исследователи. Ряд авторов отмечали важную роль эмоционального и рефлексивного компонентов (В.В. Давыдов, Д.К. Кирнарская, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн и др.). К примеру, Д.К. Кирнарская утверждает, что эмоциональная составляющая способностей крайне необходима наряду с мотивационной, так как саморегуляция (управление своими эмоциями) и понимание эмоций других людей необходимы для достижения определённого успеха в деятельности. Н.С. Лейтес также выделяет эмоциональную составляющую в совокупности компонентов способностей, где основой является саморегуляция. Рефлексивный компонент способностей по мнению исследователей отражает умение индивида целенаправленно анализировать и оценивать свои поступки, размышления, эмоции и побуждения, а также осознавать их воздействие на итоги деятельности, что является важным аспектом в достижении успеха в сфере, на которую направлена та или иная способность.

Мы придерживаемся позиции С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Б.М. Теплова и др., которые выделяют в структуре способностей когнитивный, мотивационный и технологический компоненты. Мы полагаем, что когнитивный компонент включает в себя овладение конкретными знаниями, необходимыми для проявления той или иной способности; мотивационный компонент базируется на желании индивида добиться успеха в определенной сфере деятельности, где проявляется данная способность; технологический компонент предполагает использование особых способов деятельности, направленных на развитие этой способности.

Резюмируя сказанное, следует подчеркнуть, что в психолого-педагогической науке преобладает мнение о способностях как об уникальных психологических характеристиках индивида, опирающихся на генетическую предрасположенность, поддающихся развитию в социальных и образовательных условиях и обуславливающих результативность в конкретных сферах деятельности.

Далее следует обратиться к понятию *специальных способностей*, которое является видовым по отношению к понятию «способности».

Отметим, что вклад советского психолога В.А. Крутецкого в педагогическую и возрастную психологию трудно переоценить. Он тщательно изучал идею особых, специализированных способностей человека. По его мнению, основополагающим аспектом этих способностей является принадлежность к конкретному виду деятельности: «Их можно определить, как индивидуально-психологические особенности человека, отвечающие требованиям данной деятельности и являющиеся условием ее успешного выполнения. Способности характеризуются двумя показателями: быстротой продвижения в овладении деятельностью (темпом движения) и высотой (качеством) достижений» [95, с. 206].

Значимые для нашего исследования мысли в его труде подкреплены замечаниями о том, что каждая личность может активно развить способности к той или иной деятельности только в правильно организованном процессе,

для чего необходимо внедрение воспитания и обучения. Только при этом условии человек может добиться внушительных результатов деятельности и довести до совершенства специальные способности. В.А. Крутецкий утверждает: «способности – прижизненное, а не врожденное образование» [95, с. 138].

Творческие способности представляют собой более узкое понятие по отношению к общим способностям. А.Н. Леонтьев утверждал, что творческие способности – это итог освоения знаний и умений, необходимых для занятия определенным видом творчества, будь то художественное, музыкальное или любое другое [105]. А.Г. Маклаков рассматривал их как специальные способности, обуславливающие успешность в творческой деятельности [108]. По мнению В.А. Сластенина, потенциал творческих способностей заключается в умении генерировать совершенно оригинальные, до этого момента не встречавшиеся идеи и объекты [165].

Проявление творческих способностей возможно в различных сферах человеческой деятельности, включая искусство, науку, производство, политику и другие области. Н.В. Кондратьева определяет творческие способности как совокупность индивидуальных психофизиологических особенностей личности и новых качественных изменений, затрагивающих мышление, восприятие, жизненный опыт и мотивацию, возникающих в процессе решения новых задач и проблем, что приводит к успешному выполнению деятельности или созданию субъективно или объективно нового продукта, такого как идея, предмет или художественное произведение [85].

В контексте рассматриваемой темы нам важно изучить творческие способности, которые проявляются в художественной деятельности, охватывающей различные виды искусства. Даниил Шафран, выдающийся виолончелист и педагог советской и российской школы, описывал творчество как нечто мистическое: «В нем есть что-то от колдовства. И никогда нельзя быть заранее уверенным – удастся оно сегодня вечером или нет» [202, с. 23].

Советский театральный режиссер, актер и педагог Б.Е. Захава утверждал, что одним из главных условий развития творческих способностей является «непреодолимая потребность художника высказаться» [55, с. 370]. Подобную точку зрения разделял и русский актер Михаил Чехов, описывая творческий процесс в ярких выражениях как мощный, неконтролируемый импульс: «Желание творческой деятельности, желание художественного самовыявления... оно вечно, неизменно. Оно есть святая святых художников всех времен. Оно есть то, ради чего и в силу чего живет художник» [206, с. 35].

Известный психолог Г. Вильсон в труде «Психология артистической деятельности» подчеркнул, что целенаправленная практика играет ключевую роль в развитии творческого потенциала, потому как одаренные личности разрабатывают собственные уникальные методы обучения, и зачастую их успех объясняется именно благодаря им. Однако, как правило, природные задатки и практика оказывают взаимное усиливающее воздействие [23].

А.Л. Готсдинер определял творческие способности как «продуктивность и реальные достижения человека в какой-либо творческой деятельности» [32, с. 11], рассматривая музыкальные способности как разновидность творческих.

Подводя итог всему сказанному, можно сделать заключение о том, что творческие способности – это индивидуально-психологические особенности личности человека, развитие которых обеспечивает успешность и результативность в той или иной творческой деятельности.

Подчеркнем тот факт, что результат творческой деятельности – это всегда создание какого-то нового продукта: новой идеи, образа, художественного произведения, музыкального сочинения, хореографической или театральной постановки и т.д. Ценность творческой работы заключается не только в результате, но и в процессе ее выполнения: «Творчество – это удовольствие, наслаждение, самоутверждение в самом этом процессе, а не в каком-то практическом его результате» [17, с. 75].

Зарубежные исследователи, такие как Р. Шутер-Дайсон и К. Габриэл, придерживаются мнения, что способности, проявляющиеся во всех формах искусства (включая музыку, живопись, театр и прочие), должны рассматриваться как творческие [234]. В свою очередь, российский исследователь Л.Л. Бочкарев подчеркивает: «Если в “статичных” искусствах (архитектуре, живописи, скульптуре, графике и др.) творческий процесс завершается созданием произведения самим автором, то в “динамических” искусствах (хореографии, театре, музыке) художественный замысел передается посредником – интерпретатором» [12, с. 57]. При этом интерпретатором может выступать танцор в хореографической постановке, актер, играющий драматическую роль в спектакле, дирижер, который доносит через невербальное общение с хористами музыкальную идею произведения. Все выше перечисленные категории художественных исполнителей изначально передают замысел композитора произведения, драматургию пьесы или идею хореографа-постановщика, но при этом каждый участник этого действия накладывает свои личные переживания и мысли, которые реализует с помощью своих творческих способностей, что в полной мере позволяет ему достоверно их донести до зрителей и слушателей.

Перейдем к более подробному раскрытию понятия «актерские способности», которые также относятся к творческим способностям.

По мнению выдающегося реформатора в области театрального искусства К.С. Станиславского, актерское искусство является коллективным творчеством, которое обязательно требует ансамбля. Б.Е. Захава утверждал, что театральное искусство является слиянием нескольких искусств одновременно, которые активно взаимодействуют друг с другом. К ним он относил архитектуру, искусство танца, литературу, вокальное искусство, живопись, музыку и др. [55, с. 25]. Следовательно, актёрские способности понятие не однозначное, а многогранное, которое включает в себя определенный комплекс способностей.

Многие выдающиеся актеры, театральные деятели, режиссеры и преподаватели театрального искусства выделяют три области профессионального мастерства актера, в которых актерские способности проявляются наиболее ярко: сценическая пластика (язык тела), выразительные возможности речи (язык голоса), образное перевоплощение (язык эмоций). Знаменитый актер и режиссер, а также театральный педагог Соломон Михайлович Михоэлс отмечал, что обычный профессиональный актер должен обладать рядом навыков: эффектно двигаться, обладать пластичностью, контролировать тембр голоса, ясно артикулировать, чутко воспринимать слова партнера по сцене и отвечать на них, помнить о важности поворота к зрителям в ключевые моменты и т.д., следовательно, актерское мастерство можно представить, как взаимосвязанную систему, где элементы дополняют друг друга [цит. по: 30].

Известный театральный деятель Михаил Чехов подчеркивал, что овладение актерским мастерством требует от артиста упорного и продолжительного труда, но в качестве вознаграждения он обретет уникальность собственной личности и возможность создавать, следуя порывам вдохновения [206]. Для глубокого погружения в роль актер должен полностью раскрыть свой потенциал – целый комплекс актерских способностей. Развивать их нужно с помощью тщательного изучения собственных возможностей, ежедневного тренажа и поиска подходящей «техники» для воплощения той или иной драматургической задачи. По мнению Б.Е. Захавы, сам актер и есть инструмент актёрского искусства, также одномоментно сам актер является создателем и образа на сцене [55, с. 28].

Б.Г. Голубовский, театральный педагог с большим опытом, акцентирует внимание на том, что фундамент актёрского таланта заложен генетически, то есть речь идёт о тех уникальных чертах личности, которые обладают магнетизмом. Их возможно лишь культивировать, обогащать и

расширять, однако, при отсутствии природной предрасположенности, когда нет внутренней энергии, достичь успеха невозможно [30].

Аналогичной точки зрения придерживался Михаил Чехов: «После многолетних поисков этой техники я понял, что все, в чем мы нуждаемся для развития этой техники, находится уже в нас, если мы рождены актерами» [207, с. 176]. Следовательно, актерские способности являются врожденными, но, чтобы достичь максимальных успехов в театральной деятельности мало только их обнаружить, необходимы систематические тренировки и углубленное изучение актерского мастерства. Добиться успехов можно, имея предрасположенность к театральному творчеству и постоянно совершенствуя актерские навыки.

В театральной литературе *актерские способности* трактуются как умения и навыки произвольного исполнения ролей, имитации поведения, изображения тех или иных чувств, переживаний, отношений [23]. В данном определении говорится как о внешнем (язык тела и голоса), так и о внутреннем перевоплощении (язык эмоций). Г. Вильсон описывает две школы исполнительского мастерства (художественную и техническую), самое главное различие которых основывается на том, «играет ли актер “изнутри –наружу” или “снаружи – вовнутрь”» [23, с. 111]. Первая школа связана с системами выдающегося театрального деятеля К.С. Станиславского и его последователей, она основывается на внутреннем проживании актером эмоций персонажа и ситуаций, созданных драматургом (язык эмоций). Вторая же связана с «французской школой» и ее последователями, которая нашла свое проявление в постановках оперных спектаклей, где актёры-вокалисты в большей степени ориентируются на заранее отрепетированные и продуманные позы, жесты, танцевальные движения, которые затем проецируют в самом исполнителе заданные эмоции, характеры, обстоятельства (язык тела и голоса). Французский писатель и драматург Д. Дидро утверждал, что актерский талант основан именно на внешнем

проявлении чувств, тогда зритель может поверить в происходящее на сцене [цит. по: 55, с. 37].

На наш взгляд, обе школы содержат в себе существенные достоинства, так, как и внутреннее, и внешнее перевоплощение следует воспринимать как единый объект, состоящий из дополняющих друг друга компонентов. Г. Вильсон писал: «Лучшие актеры берут от каждой системы все необходимое в соответствии с требованиями конкретной роли. В одних ситуациях каждое движение на сцене необходимо выполнять с заранее продуманной точностью, а в других случаях актеру действительно следует “вживаться в роль” посредством своеобразного самогипноза» [23, с. 118].

Подобные мысли выражают в своих исследованиях и многие другие выдающиеся ученые и театральные деятели. Например, великий итальянский актер Т. Сальвини говорил: «Пока я играю, я живу двойной жизнью, я смеюсь и плачу, и вместе с тем анализирую свои слезы и свой смех, чтобы они всего сильнее могли влиять на сердца тех, кого я желаю тронуть» [цит. по: 55, с. 37]. Е.А. Кошечкина, раскрывая проблему развития актёрских способностей в своем диссертационном исследовании, пишет, что актерское творчество – особый вид творчества, где основными рабочими инструментами являются и душа, и тело творца [88].

Исследуя данную область, К.С. Станиславский предложил концепции «искусство переживания» и «искусство представления». Его целью было выяснить, заключается ли суть актерского мастерства в том, чтобы актер искренне проживал эмоции своего героя на сцене, или же актерское исполнение основывается на умении воспроизводить внешние проявления человеческих чувств, используя лишь технические навыки [цит. по: 55]. До сих пор этот вопрос не решен однозначно, существуют как приверженцы школы «искусства переживания», так и сторонники школы «искусства представления», но большинство театральных деятелей все же придерживается идеи слияния обеих школ.

Остановимся на художественном методе игры, основанном на внутреннем перевоплощении (язык эмоций). В данном случае при достижении внутреннего перевоплощения актер может добиться и качественного внешнего изменения – он начинает двигаться по-другому, меняется его походка, мимика, поведенческие реакции и внешность в целом. Иногда мы слышим от зрителей, что они совершенно не узнали того или иного актера в данной роли, что говорит о максимальном перевоплощении в этот персонаж. Представители данного метода утверждали, что только посредством внутреннего перевоплощения можно добиться таких впечатляющих результатов. Как отмечал советский психолог Л.С. Выготский, когда актёр переносит свои действия, поступки и манеру поведения в свой внутренний мир, переживая их там, это приводит к осязаемым результатам, которые проявляются и во внешнем виде [27].

Детальное исследование театральной литературы, а также работ отечественных психологов, театральных педагогов, артистов и режиссеров, таких как А.Г. Буров, Б.Г. Голубовский, Н.В. Демидов, Б.В. Зон, В.И. Кочнев, Е.А. Кошечкина, В.Э. Мейерхольд, Ю.А. Свенцицкая, К.С. Станиславский, А.М. Чехов, П.М. Якобсон выявило, что ключевой категорией, касающейся вопросов актерских способностей, является внутреннее перевоплощение исполнителя.

Процесс внутреннего перевоплощения, согласно К.С. Станиславскому – это «процесс переживания роли» [цит. по: 78], который часто называют «вчувствованием», «вживанием», эмпатией. Перевоплощение существенно отличается от простого копирования или повторения, поскольку последнее ограничивается лишь поверхностным воспроизведением внешних атрибутов (манеры двигаться, жестикуляции, тембра голоса и т.д.). К.С. Станиславский полагал, что простое копирование в любом виде творческой деятельности, препятствует развитию уникального авторского стиля, и его ценность заключается лишь в привыкании к эталону. В своем фундаментальном труде «Работа актера над собой» выдающийся теоретик театра подчеркивает:

«Необходимо постоянно настаивать на том, чтобы ученики воспроизводили наработки своих наставников. Они, безусловно, будут повторять их, но, разумеется, в менее совершенном виде, поскольку им не хватает таланта и мастерства для достижения уровня оригинальных исполнителей. Однако, они способны сделать это хорошо, но по-своему. Пусть результат будет уступать оригиналу, но он будет наполнен искренностью, правдой и органичностью, что позволит зрителю поверить в происходящее. В искусстве допустимо многое, главное – чтобы это было художественно оправдано» [174, с. 75].

Также К.С. Станиславский утверждал, что само понятие «перевоплощение» является противоречивым, по своей сути оно двойственно, так как актер на сцене должен постоянно контролировать весь творческий процесс, но при этом он также должен и перевоплотиться в образ заданного персонажа и проживать его роль: «Стать другим, оставаясь самим собой» [цит. по: 55, с. 87].

Аналогичные взгляды разделял и русский актер М.С. Щепкин, утверждая, что реальная жизнь и сильные эмоции, даже при их подлинности, должны быть представлены в искусстве в облагороженном виде. Подлинное чувство должно быть допущено в той мере, в какой это необходимо для реализации замысла автора. Независимо от того, насколько оно правдиво, если оно выходит за рамки основной идеи, то нарушается гармония, являющаяся всеобщим принципом для всех видов искусства [215].

Отметим, что «зерном» актёрского перевоплощения является именно перевоплощение во внутреннее состояние заданного персонажа и умение пребывать и существовать в нем. К.С. Станиславский называл подобное состояние «пережитой характерностью». Именно так он отзывался о первых ролях М. Чехова, которому в юном возрасте (22 года) удавалось мастерски играть на сцене стариков: «Достигалось это не гримом, а глубоко схваченным «зерном» образа. Общим в его знаменитых стариках было лишь то, что над ними зрители то смеялись до слез, то плакали» [цит. по: 206, с. 3].

Далее приведем известное определение Б.В. Зона: «Воплощенное переживание и есть перевоплощение в образ роли» [59, с. 169]. Михаил Чехов настаивал на том, что у актеров нет каких-либо специальных техник. Единственный ресурс актера – это способность делиться своими эмоциями со зрителями. По его мнению, актерское мастерство сложнее многих других профессий, поскольку «мы располагаем лишь одним средством для донесения до публики наших ощущений и мыслей – это наше собственное тело» [207, с. 267].

Известный советский режиссер и театральный педагог А.М. Лобанов подчеркивал, что для успешной работы над ролью актеру необходимо выявить мотивацию действий персонажа. Затем, погрузившись в предложенные обстоятельства, он должен сделать эти действия органичными для себя, а мысли и слова героя – собственными. Фактически, жизнь персонажа должна стать частью его личной истории [цит. по: 30].

М.С. Щепкин, один из основателей русской актерской школы, утверждал, что актер должен полностью раствориться в персонаже, отказаться от своей индивидуальности и стать тем, кого задумал автор. Это требует глубокого погружения в роль и трансформации как внутреннего мира, так и внешнего облика, чтобы воплотить замысел, задуманный драматургом [цит. по: 202]. Его поддерживает театральный режиссер и педагог Б.Г. Голубовский: «Только с того момента, когда человек присвоил себе способность мыслить от имени действующего лица, только с этой минуты наступает это перевоплощение. А все остальные внешние признаки характерности, да и даже характера, они мешают заглянуть в процесс, происходящий в человеке» [30, с. 35].

Следовательно, наивысшей точкой мастерства актера является именно внутреннее перевоплощение в заданный образ героя, иначе говоря умение «войти» в роль, «вжиться» в персонажа. Но при таком подходе значительно усиливается субъективное личное самовосприятие актера, который зачастую может даже не заметить, насколько сильно вжился в роль, вследствие чего

ослабевает объективный самоконтроль на сцене, но возрастает эмоциональное напряжение.

Многие выдающиеся актеры утверждали, что после максимального перевоплощения в роль они испытывали эмоциональное выгорание и даже панические атаки по завершению работы над спектаклем, так как данный персонаж становился частью их самих в реальной жизни. Некоторым артистам даже было необходимо какое-то время, чтобы прийти в себя и начать жить своей собственной жизнью. Известная певица и актриса Лариса Долина в интервью поделилась своими впечатлениями после исполнения роли призрака Мефистофеля в кантате «История доктора Фауста» А.Г. Шнитке. Композитор просил ее исполнять данную роль так, чтобы люди в зале испугались и даже испытывали леденящий страх и ужас. Л.А. Долина попробовала максимально перевоплотиться в образ. По ее словам, она не пела, а кричала и визжала, и настолько вжилась в этот образ, что после спектакля в течении двух часов заперлась в гримерке и не могла «отойти». А через несколько дней она покрестилась [227].

Тот же самый «эффект выгорания» присущ в целом всем музыкантам-исполнителям, которые на сцене стараются глубоко вжиться в музыкальный образ и максимально достоверно донести его до слушателей. В дневнике 1919 г. С.С. Прокофьев пишет: «Слушал Рахманинова, 2-ой Концерт, сыгранный им великолепно. Успех оглушительный, которому я очень радовался, аплодируя вовсю. Когда я зашел к нему, он имел вид “зверский”, и я сейчас же ушел» [цит. по: 93, с. 24].

По мнению Г. Вильсона, процесс вживания актера в роль имеет много общего с мистическими практиками и ритуалами шаманов: «актерская работа больше напоминает шаманизм, так как требует самоконтроля; хотя некоторые актеры считают возможным настолько глубоко погрузиться в образ, что это приводит к диссоциации, близкой к состоянию легкой одержимости» [23, с. 64]. Иными словами, актеру при перевоплощении необходимо проникнуть не только в тело и душу героя, но и контролировать

свое собственное «я», чувствовать свое собственное тело, управлять эмоциями и чувствами. Данные мысли подтверждает высказывание А.Г. Рубинштейна: «Актер в течение своей карьеры должен сыграть одну и ту же пьесу несколько сот раз; мыслимо ли уже из соображений здоровья, чтобы он каждый раз сам переживал ситуацию?» [цит. по: 119, с. 49].

Таким образом, сущность актёрской игры является очень многогранной и сложной для изучения и постижения. Необходимо полностью понять и осознать свои собственные возможности и потенциал в воплощении эмоций, чувств, характеров заданных героев, в противном случае будущего актера ждет провал на театральных подмостках. Можно вспомнить, как часто К.С. Станиславский при обучении будущих актеров выкрикивал свое суровое «Не верю!», ориентируясь на собственные чувства и эмоции, которые он испытывал, глядя на игру актера. Самое главное при перевоплощении то, что будущий актёр сам должен верить в то, что он делает. Но при этом, он должен отдавать себе отчет в том, что находится на сценической площадке и следить за всем происходящим «как бы со стороны».

Российский психолог В.И. Кочнев утверждает, что вся сущность актерских способностей кроется именно в слиянии двух взаимодополняющих компонентов: внутреннее перевоплощение (язык эмоций) и внешнее перевоплощение (язык тела и голоса). Здесь мы вновь упоминаем две школы, о которых говорилось выше: художественной и технической, в результате их слияния образуется наивысший результат в деятельности актера. В.И. Кочнев пишет: «Без внутреннего перевоплощения невозможен верный процесс внешнего» [87]. Также автор отмечает, что на репетиции актеру свойственна излишняя эмоциональность, потому что он только «нащупывает» роль, знакомится с нею, впускает «в себя» данный образ, но когда актер «нашел» то самое «зерно», то он должен тут же отказаться от своих личных излишних переживаний, а довериться полностью истории самого исполняемого персонажа. Это крайне необходимо для точного перевоплощения в данного героя (точная передача его характера, действий и мотива в данных

обстоятельствах). Известно, что некоторые исполняемые роли иногда совершенно чужды самой личности профессионального актера, а поступки, которые совершают их герои, зачастую откровенно противоестественны для самих артистов, вот здесь и должен актер отойти от своего «я», убрать свои личные эмоции, которые будут ему только мешать, и в конечном итоге полностью преобразиться и стать этим персонажем [87].

Похожие мысли высказывал и Б.К. Коклен: «Два “я” существующих в актере неотделимы друг от друга, но господствовать должно первое я – то, которое наблюдает. Оно – душа, а второе я – тело» [цит. по: 55, с. 36]. По мнению Б.Е. Захавы, актер, подлинно и всецело проживающий жизнь персонажа на сцене, не должен при этом полностью утрачивать собственную индивидуальность, растворяясь в роли. Суть актерского мастерства заключается не в полном слиянии или отождествлении исполнителя с образом, а в их диалектическом единстве, основанном на постоянном взаимодействии и борьбе двух противоположных начал: актера-творца и актера-персонажа [55]. Автор делится мыслью о том, что синтез двух школ (внутренней и внешней техники) продолжает активно осуществляться в актерской практике современного театра, является предметом творческих устремлений режиссеров и актеров.

Из всего сказанного становится очевидно, что большинство театральных педагогов, психологов, великих актеров считают основополагающей и самой главной составляющей актёрских способностей именно способность к внутреннему перевоплощению. Оно является «зерном» и «точкой» взращивания образа исполняемого героя. Б.Е. Захава утверждал, что суть актерского мастерства заключается в способности формировать внутреннее, психологическое состояние, которое способствует возникновению гармоничных действий [55]. Следовательно, с помощью внутреннего перевоплощения актер достигает и внешнего изменения, без которого невозможно полноценно перевоплотиться и исполнить роль заданного персонажа.

Великий актер Михаил Чехов отмечал три важные сферы в развитии профессионального актера, их он называл: наши тела; наши голоса; наши эмоции [205]. Под «нашими эмоциями» он подразумевал внутреннее перевоплощение (художественный метод), а под «нашими телами» и «нашими голосами» (технический метод) – внешнее перевоплощение пластической и голосовой техники (средства вербальной и невербальной коммуникации), которая также очень важна в деятельности профессионального актера. Остановимся более подробнее на этом вопросе.

Способность актера передавать пластическую и голосовую технику посредством вербальной и невербальной коммуникации (язык тела и язык голоса), на наш взгляд, необходима для создания сценического образа. Обратимся к толковому словарю С.И. Ожегова для точного разъяснения понятия «коммуникация»: сообщение, общение» [132]. В философском словаре определение «коммуникация» раскрывается как процесс общения, обмена идеями, информацией и знаниями. Это передача определенного содержания от одного разума (индивидуального или коллективного) к другому с использованием символов, закрепленных на материальных носителях [197].

Ученые определяют коммуникацию как «один из аспектов процесса общения, связанный с передачей информации. Важно то, что в процессе коммуникации информация не только передается, но еще и формируется, уточняется и развивается» [97]. Если мы обратимся к советскому психологу А.Н. Леонтьеву, то найдем следующее определение данной категории: «Процесс обмена информацией между субъектами коммуникации» [105, с. 67]. П.В. Якупов в своем исследовании отмечает: «Коммуникация – это акт обмена информацией, а также процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания» [цит. по: 226, с. 37].

Таким образом, из выше сказанного следует, что коммуникация – это результат обмена информацией с помощью определенной системы знаков.

Исследователи выделяют два вида коммуникации: вербальную и невербальную. Вербальная коммуникация как правило, понимается как обмен данными посредством человеческой речи, и, следовательно, всегда опирается на человеческий язык, который служит его основным элементом. Невербальная коммуникация – это общение при помощи мимики, жестов и пантомимики, здесь человеческая речь кодируется совершенно иной системой знаков, при расшифровке которой оппонент понимает смысл переданного сообщения.

О.Г. Сафронова утверждает, что невербалика тесно переплетена с внутренним миром человека и служит способом трансляции его переживаний. В коммуникации невербальные проявления рассматриваются не изолированно, а как ключ к пониманию глубинных индивидуальных и социальных аспектов личности. Именно через невербальное взаимодействие становится возможным проникновение во внутренний мир человека, формирование психологической основы общения и успешного сотрудничества [161].

Мы убеждены, что оба компонента коммуникации – вербальный и невербальный, являются необходимыми средствами при воздействии на зрителя в профессиональной деятельности актера.

Г. Вильсон указывает: «Актер, подходящий к игре “технически”, в процессе своей подготовки уделяет основное внимание сложному искусству голосовых приемов, пластическому воплощению образа, выбору костюма и грима, помогающим создать иллюзию» [23, с. 115]. Наблюдая за актером из зрительного зала, слушатель забывает настоящую реальность и полностью погружается в созданную на сцене иллюзию, при этом он включается в процесс актерской игры только тогда, когда и внешние слуховые воздействия, а также невербальная техника актера находятся на высшем уровне развития. Тогда зритель может поверить, что это не сцена, а улица, что идет снег, герою очень холодно, дует ветер, то есть в прямом смысле слова начинает сопереживать артисту.

Выдающийся режиссер С.М. Эйзенштейн говорил, что отдал бы многое, чтобы понять секрет могучего таланта великого актера Михаила Чехова. Советский актер И.В. Ильинский при описании актерской игры М. Чехова остановился на слове «непостижимо». Российский актер М.М. Штраух рассказывал, что по многу раз ходил на спектакли, в которых играл М. Чехов, чтобы «подглядеть» тайну его искусства, но ему ни разу не удалось сохранить позицию рационального наблюдателя – Чехов сбивал его с этой позиции и превращал в послушного ребенка, который смеялся и плакал по воле актера-волшебника [206].

По мнению известного режиссера, реформатора театрального искусства А.Я. Таирова настоящий актер должен обладать большой музыкальностью и выразительностью именно в своих движениях и речи. Его привлекала выпуклость позирования актеров и их яркая жестикуляция во время актерской игры [цит. по: 107]. К.С. Станиславский в труде «Работа актера над собой» писал: «Нельзя с неподготовленным телом передавать бессознательное творчество природы так точно, как нельзя играть Девятую симфонию Бетховена на расстроенных инструментах» [174, с. 29].

Общепризнано, что актеры являются превосходными ораторами, они умеют воздействовать на публику, выделить главное, отметить частное. Их речь очень богата, эмоционально наполнена и обогащена. Михаил Чехов говорил: «Голос – специальный предмет, и очень интересный. Наш голос – это музыкальный инструмент для выражения и передачи наиболее неуловимых тонких физиологических вещей» [205, с. 4]. Не случайно студенты театральных вузов очень много времени посвящают актёрской пластике, а также работе над сценической речью, потому что осознают значимость этих компонентов актёрского мастерства, познав которые далее они смогут их реализовать на театральных подмостках и добиться внушительных результатов.

Психологи утверждают, что в процессе взаимодействия людей от 60% до 80% коммуникации осуществляется за счет невербальных средств:

выражение лица, поза, жестикуляция несут в себе смысл, который считается собеседником на бессознательном уровне [141]. Следовательно, невербальный компонент в актёрской деятельности имеет весомое значение. Народная артистка РСФСР Е. Юнгер так вспоминала о своих первых студенческих занятиях: «Владимир Николаевич Соловьев учил нас располагать свое тело в сценическом пространстве. Он задавал нам тематические этюды: как тот или иной персонаж должен двигаться в тех или иных предлагаемых обстоятельствах» [цит. по: 30, с. 47].

В.Г. Голубовский придавал большое значение пластическим упражнениям, имитирующим повадки птиц и зверей. Он утверждал – чтобы воплотить образ животного, нет необходимости в буквальном копировании, использовании масок или передвижении на четвереньках. Натуралистичное воспроизведение лишает образ ассоциативности. Актер, выражая животное через пластику, тем самым раскрывает человеческие качества. Упражнения, основанные на наблюдении за животными, – это надежный метод для стимулирования воображения, развития наблюдательности, снятия телесных зажимов и совершенствования импровизационных навыков [30]. Мастер подчеркивал, что, наблюдая за животными, пытаясь повторить их пластику, мимику, говор, крик, можно легко угадать психофизическое состояние. На это не раз обращал внимание В.И. Немирович-Данченко, отмечая, что положение тела актера говорит о его внутреннем состоянии. Работа над невербальным компонентом коммуникации очень важна в актёрской технике, так как на сцене сначала рождается действие, а уже потом слово.

Резюмируя все сказанное, можно заключить, что для успешной актёрской игры необходимо сочетание внутреннего (язык эмоций) и внешнего (язык тела и голоса) перевоплощения, только в таком синтезе состоится полное раскрытие образа и донесение его до зрителя. Навыки произвольного внутреннего и внешнего перевоплощения являются основой актерских способностей, которые входят в более широкую категорию творческих способностей.

В театральной литературе и научных изысканиях актерские способности рассматриваются как уникальные психологические черты личности, обладающие врожденной основой. Они дают возможность актёру выражать заданные эмоции и переживания, демонстрировать определённый тип поведения и речевого общения в специфических ситуациях, адаптироваться к изменениям условий и воспроизводить реалистичные поведенческие реакции.

Актерская деятельность имеет общие черты с работой дирижера-хормейстера, так как оба вида деятельности протекают в сценических условиях, имеют целью передачу художественного образа зрителям-слушателям, наряду со средствами вербальной коммуникации широко используют невербальную коммуникацию, при которой инструментами передачи художественного содержания являются руки, жесты, корпус (язык тела), перевоплощение в образ (язык эмоций), выразительные возможности речи (язык голоса).

Учитывая отмеченную выше общность актерской и хормейстерской деятельности, мы полагаем, что актёрские способности должны являться важным компонентом профессионального мастерства дирижера-хормейстера, что мы попытаемся обосновать в следующем параграфе настоящей главы.

1.2. Роль и значение актерских способностей в профессиональной деятельности дирижера-хормейстера

Изучению профессиональной деятельности дирижера-хормейстера в различных ее аспектах и проявлениях посвящено множество научных и методических трудов отечественных музыкантов (Л.М. Андреева, А.А. Егоров, В.Л. Живов, С.А. Казачков, В.А. Каюков, В.И. Краснощеков, К.А. Ольхов, К.К. Пигров, К.Б. Птица, В.Г. Соколов, П.Г. Чесноков, А.А. Юрлов и др.). Большинство авторов отмечают ее многообразие, широту,

многофункциональность, и указывают, что она включает в себя работу с различными музыкальными коллективами, которые могут значительно отличаться по своему составу (хоры, ансамбли, группы солистов), возрасту (детские, юношеские, взрослые), социально-профессиональному статусу (любительские, учебные, профессиональные). Это накладывает отпечаток на взаимодействие хормейстера с певцами, определяя выбор ролевой модели («хормейстер-руководитель», «хормейстер-наставник», «хормейстер-партнёр», «хормейстер-помощник»), стиля общения (от авторитарного до доверительного), характера дирижерской коммуникации. Работая с разными коллективами, дирижер каждый раз принимает на себя разные личностные роли, перевоплощаясь и вживаясь в них со всей полнотой и отдачей.

Анализ научных и методических трудов, биографических работ известных дирижеров-хормейстеров (С.А. Казачков, В.И. Краснощеков, К.А. Ольхов, К.Б. Птица, К.К. Пигров, Б.В. Тевлин, А.А. Юрлов и др.) дает основание утверждать, что при работе со взрослым коллективом ключевыми аспектами для достижения желаемого художественного результата являются: убедительность вербальной коммуникации хормейстера, широта художественных аналогий (сравнения с другими видами искусства помогают хористам лучше понять музыкальную образность и передать её в пении), личный пример (демонстрация правильного звучания и техники исполнения – мощный способ обучения и поддержания профессионального авторитета хормейстера); тщательная работа над деталями (распевание, скрупулезная проработка партий и звукового баланса – основа качественного исполнения; это кропотливый процесс, требующий терпения и внимания к мелочам), деловой и строгий стиль общения (дисциплина и подчинение необходимы для эффективной работы коллектива, особенно в процессе создания сложного музыкального произведения; сила воли и авторитет хормейстера позволяют удерживать коллектив в нужном состоянии).

В целом, описанный подход характеризуется как сочетание профессионализма, художественного влияния и лидерских качеств дирижера,

где он принимает на себя роль духовного и художественного руководителя коллектива, увлекающего за собой силой своего авторитета и мастерства.

Данные мысли подкрепляют высказывания Л.М. Андреевой: «Помимо музыкальных данных, дирижер должен обладать сильной волей, организаторскими способностями» [3, с.23]. Б.Г. Тевлин в одном из своих интервью утверждал: «Именно воля помогает руководителю хора уверенно брать бразды правления в свои руки, возглавить коллектив, повести его за собой. Когда артисты оркестра или хора чувствуют сильную руку дирижера, им на концерте как-то спокойнее, и на репетиции быстро достигается то, что нужно» [цит. по: 201, с. 72].

Работа с детским хором требует совершенно иной организации деятельности. Основной метод работы с детским коллективом – игровой, и все формы работы должны строиться на этом методе. Хормейстеру необходимо ярко и красочно объяснять сюжет и образ произведения, выразительно исполнять хоровые партии, подключать детей к совместной работе, вовлекать в коллективное творчество. Очень важно сформировать нужную эмоциональную атмосферу, установить доверительный тон общения, использовать интересные формы работы, мотивирующие воспитанников к хоровым занятиям. Л.Г. Дмитриева отмечает: «Несложные инсценировки доставляют детям много радости, активизируют эмоциональный отклик на музыку. Интересный сюжет, шуточный текст, задорный характер образов привлекают детей, способствуют раскрытию их творческих сил в условиях певческой деятельности» [39, с. 103].

При работе с детским коллективом, как правило, используются сочинения с отчетливо выраженной сюжетной фабулой и яркими образами персонажей и действующих лиц, причем чем младше возраст хористов, тем эмоциональнее и красочнее должна быть исполняемая ими музыка. Анализируя структуру произведения и углубляясь в его замысел, дирижер хора может обращаться к примерам из фольклора, анимационных фильмов, литературы для детей и реальной жизни, чтобы опереться на их восприятие и

опыт. Когда дети уже видели героя в мультипликационном фильме, им гораздо проще передать его образ в вокале, ведь они осведомлены о специфике его звучания и характера (например, добрый или злой, наивный или коварный).

В детских хоровых коллективах для формирования образа активно применяются костюмы, различные атрибуты, элементы хореографии и даже целые театрализованные номера. В таких случаях дирижер часто должен самостоятельно демонстрировать движения и речь персонажей, чтобы лучше показать детям ожидаемый результат и направить их энергию в нужное русло. Психологи подчеркивают, что раннее развитие ребенка связано с процессом подражания, когда дети наблюдают за взрослыми и стараются копировать их действия, поведение, привычки и речь (А. Бандура, Г.В. Ожиганова и др.). Следовательно, чем более артистичным и выразительным окажется сам дирижер, тем быстрее и точнее юные хористы усвоят материал и ответят на указания и советы педагога.

Хормейстеры отмечают, что при работе с детским коллективом необходимо учитывать индивидуальный подход к каждому ребенку, манера общения с детьми должна выстраиваться на доверительном тоне и доброжелательном стиле общения (В.Г. Соколов, Г.А. Струве, В.А. Шереметьев и др.). Как правило, хормейстер здесь выполняет роль не жесткого руководителя и авторитарного лидера, как при работе со взрослым коллективом, а скорее роль старшего товарища, помощника и опекуна в совместном творческом процессе.

Существенные отличия наблюдаются в деятельности хормейстера при работе с профессиональными и любительскими ансамблями. Это, прежде всего, связано с различиями в уровне музыкальной грамотности и вокальной подготовки участников коллектива, а также с расхождением в их художественном опыте и сценической деятельности.

Работа хормейстера с профессиональным коллективом включает следующие аспекты: использование нотного текста и специализированной

терминологии (это дает возможность хормейстеру оперативно и эффективно донести свои требования и ожидания, не тратя время на разъяснение основных музыкальных понятий); четкая субординация и требовательный подход в общении (профессиональные хористы осознают важность дисциплины и готовы принимать конструктивную критику, направленную на достижение наилучшего результата); ожидание адекватной профессиональной реакции и точного соблюдения указаний (хормейстер уверен в технических и музыкальных навыках хористов, поэтому рассчитывает на быстрое и точное выполнение его требований).

Особенно важными являются волевые руководящие качества хормейстера, а его основная личностная роль – лидер, непререкаемый авторитет, ведущий коллектив твердой рукой к намеченной цели. Это обуславливается следующими факторами: сложность репертуара (профессиональные хоры часто работают над произведениями повышенной сложности, требующими высокой концентрации, точности и выносливости как от хормейстера, так и от певцов), длительность процесса (подготовка сложных произведений может занимать месяцы, а то и годы, что требует от руководителя поддержания мотивации и дисциплины с помощью сильной воли и умения вдохновлять коллектив), высокий уровень профессионализма артистов (хормейстер должен уметь руководить опытными и часто очень независимыми музыкантами, а для этого ему необходимо уметь убеждать, мотивировать и находить компромиссы, проявляя лидерские качества), высокие требования к результату (профессиональные коллективы выступают перед взыскательной публикой и подвергаются строгой критике, хормейстер несет ответственность за результат, что требует постоянного контроля, внимания к деталям и готовности принимать сложные решения).

В работе с любительским хором хормейстеру приходится учитывать другие факторы, такие как разный уровень музыкальной подготовки, мотивации и ожиданий участников. Здесь дирижер обычно имеет дело с певцами, не обладающими специальным музыкальным образованием и

профессиональными вокальными навыками. Часто они не знакомы с нотной грамотой и основами теории музыки. Поэтому дирижер прибегает к простой и понятной терминологии, использует широко распространенные методы невербального общения, доступные для понимания непрофессиональным музыкантам. Акцент делается на наглядной демонстрации, детальном разъяснении своих художественных замыслов, постоянно подкрепляя слова личным вокальным показом необходимых интонаций, нюансов, штрихов и прочего. Ключевым аспектом достижения успеха является способность дирижера точно передавать желаемое звучание, используя голос для передачи необходимых нюансов, чтобы хористы могли воспринимать и запомнить образцовое исполнение, а затем воспроизвести его в своем пении.

Подобно работе с детским коллективом, руководителю любительского хора зачастую приходится налаживать персональное общение с каждым исполнителем, принимая во внимание его индивидуальные черты – склад характера, накопленный опыт, увлечения искусством и т.д., нередко адаптируясь к каждому вокалисту. При взаимодействии с самодеятельным хором обычно не применяется жесткий и авторитарный метод; предпочтение отдается демократичному, но в то же время деловому способу общения. Это объясняется тем, что хористы-любители, как правило, не имеют изначального профессионального интереса к хоровым занятиям — они занимаются музыкой исключительно по своему желанию. Поэтому для того, чтобы сохранить интерес певцов, необходимо дополнительно поддерживать их увлечение хоровым пением, принимая во внимание их личные увлечения, музыкальные предпочтения и художественные вкусы. Создание творческой атмосферы во время репетиций, установление дружеских и доверительных отношений внутри коллектива, а также использование интересных методов, таких как хореография, костюмирование, театрализация, включая поэтические вставки и декламации в музыкальные номера, имеют ключевое значение. Для достижения успеха в этой деятельности хормейстер должен

сам проявлять артистизм и сценические навыки, быть интересным и привлекательным для своих подопечных.

То есть в данном случае хормейстер выполняет роль руководителя, но не авторитарного, жесткого и строгого, как в профессиональном коллективе, а скорее руководителя-наставника, коллеги, всегда готового поддержать и прийти на помощь.

Заметные отличия возникают в деятельности хормейстера в зависимости от численного состава хоровых коллективов — больших и малых хоров, вокальных ансамблей и групп солистов. Особенно ярко эти отличия проявляются в работе с большим хором и вокальным ансамблем.

При работе с большим коллективом основными качествами, которыми должен обладать хормейстер, являются воля и способность концентрировать внимание большого количества человек, иными словами — лидерские качества. Об этом не раз писали известные дирижеры и хормейстеры. Г.Л. Ержемский подчеркивал: «Профессиональная специфика деятельности дирижера создает необходимость, чтобы сила его воздействия, волевой темперамент были бы значительно большими, чем у рядового исполнителя. Волевой импульс должен быть энергетическим зарядом, то есть быть эмоционально насыщенным и целеустремлённым [46, с. 51]. Другой не менее известный хоровой деятель К.А. Ольхов высказывался так: «Во взаимоотношениях дирижера и исполнительского коллектива дирижер должен занять место лидера, притом общепризнанного. Без лидерства, без ощущения себя как "хозяина" дирижирование невозможно» [134, с. 21].

Чтобы ощущать себя «лидером» и обладать неоспоримым авторитетом в большом хоровом коллективе, хормейстеру важно иметь свободу в использовании своего речевого аппарата, демонстрировать как внутреннюю, так и внешнюю уверенность, быть раскрепощенным и не стесняться своих действий. Он не должен опасаться выглядеть смешным в своих высказываниях или в вокальной интерпретации, а также уметь оперативно переключаться между задачами, сохраняя при этом контроль над всем

творческим процессом. Учитывая известное утверждение, что наибольшей свободой и раскрепощенностью обладают актеры как в репетициях, так и на сцене, можно предположить, что хормейстер с актерскими способностями будет более успешно управлять большим хоровым коллективом.

Работа дирижера с небольшими вокальными группами (вокальным ансамблем) имеет специфику, заключающуюся в том, что ему нередко приходится самому становиться частью ансамбля, участвуя в исполнении наравне с остальными певцами. В современной практике, как в процессе обучения и репетиций, так и на концертах, это довольно частое явление. Если во время репетиций дирижер может применять привычные методы управления коллективом, то на сцене он лишается своего основного инструмента — дирижерских жестов, поскольку сам является певцом и участником ансамбля. В этом случае ключевую роль играют другие формы невербального общения, такие как мимика и язык тела. Чтобы эффективно управлять хоровым коллективом, дирижеру необходимо быть настоящим артистом на сцене: владеть богатой и изменчивой мимикой, грациозными движениями, уметь создавать яркие образы, передавая их в жестах, излучать вдохновение и артистичность, чтобы мотивировать и направлять весь хор за собой.

В составе вокального ансамбля хормейстер становится негласным лидером, выступая ориентиром для всех остальных певцов во время выступления. Он должен не только давать ауфтакт к снятию и вступлению, но и быть примером в воплощении эмоционально-образной и сюжетной канвы произведения при помощи только мимических движений и пантомимики. При этом во взаимодействии с певцами сохраняются отношения сотрудничества, паритетного партнерства и взаимовыручки, т.е. личностная роль хормейстера в данном случае — руководитель-партнер, авторитетный старший коллега.

Итак, изучив специфику работы дирижера хора с разными коллективами, можно сделать вывод о наличии у нее определенной общности

с актерской деятельностью, которая состоит в направленности на публичное сценическое представление хоровых сочинений, предполагающее яркое претворение образной драматургии; перевоплощение и вживание в различные личностные роли («хормейстер-руководитель», «хормейстер-наставник», «хормейстер-партнёр», «хормейстер-помощник») при работе с музыкальными коллективами разных количественных составов, социально-профессиональных и возрастных категорий; совмещение ролей хормейстера и артиста вокально-хорового коллектива в собственной сценической практике. Данный вывод позволяет говорить о важности развития у хормейстера актерских способностей, которые могут обеспечить более эффективное применение дирижерских приемов выразительности (слово, жест, мимика, пластика, вокальное интонирование) для интерпретации музыкального содержания произведения и формирования индивидуальной концепции его публичного исполнения.

Понятия «актерские способности» применительно к профессиональной деятельности дирижера-хормейстера мы трактуем как индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие произвольно воплощать невербальными средствами (жестами, мимикой, сценическими движениями, голосом) сюжетно-образную драматургию хоровых сочинений, перевоплощаться в изображаемых в музыке героев, воспроизводить их вокально-интонационные и пластические особенности и воссоздавать целостный контекст музыкально-драматического представления.

В предыдущем параграфе мы отмечали, что, по мнению большинства театральных деятелей, наиболее ярко актерские способности проявляются в сценической пластике (язык тела), выразительных возможностях речи (язык голоса), образном перевоплощении (язык эмоций). Учитывая, что хормейстер в своей деятельности также оперирует языком тела (мануальная техника, пантомимика), языком голоса (вокальное исполнение), языком эмоций (воплощение образного содержания музыки), актерские способности дирижера-хормейстера должны проявляться в тех же гранях мастерства.

Опираясь на рассмотренные выше идеи, можно обосновать структуру актерских способностей хормейстера, которая включает когнитивный, мотивационный, технологический компоненты и объединяет выразительные возможности голоса, мимики, жеста, пластики

Первый компонент – *когнитивный* предполагает владение знаниями о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения в жестах, мимике, вокализации, сценических движениях нужных эмоциональных, поведенческих, интонационных, пластических характеристик персонажей. Второй компонент – *мотивационный*, который основывается на стремлении к наглядному представлению музыкально-образной драматургии, ролевому взаимодействию с хористами, интересе к сценическому перевоплощению. И третий компонент – *технологический*, который подразумевает владение приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной и пластической имитации, средствами воссоздания целостного контекста музыкально-драматического представления).

Перейдем к более тщательному анализу каждого из компонентов. Сначала остановимся на первом – *когнитивном компоненте*.

Как мы отмечали ранее, актерские способности наиболее важны при создании театрализованных представлений хоровых сочинений, что сегодня является весьма востребованным и перспективным видом творчества.

В театрализованном хоровом представлении хор занимает центральное место, превращаясь в «ключевую фигуру», где каждый член коллектива выступает одновременно как солист и актер сценического действия. Таким образом, от артистов хора требуется не только владение вокальным мастерством, но и наличие разнообразных других способностей и навыков. Т.К. Овчинникова подчеркивает, что «театрально-хоровой синтез предполагает: наличие красочных вокальных тембров; умение участников петь в хоре, ансамбле и соло; артистизм; сценическую пластичность и подвижность» [131].

Однако следует признать, что при всей востребованности и популярности хоровой театрализации на сегодняшний день отсутствуют единые методические подходы к ее созданию, сценические движения, элементы хореографии обычно подбираются хормейстерами интуитивно.

Целенаправленное создание театрализации хорового произведения требует соотнесения музыкально-звукового и действенно-сценического аспектов исполняемого сочинения. Для этого в хоровой партитуре необходимо ввести еще одну дополнительную «строчку», которая будет отражать визуально-пластический контекст действия и указывать расположение певцов на сцене, передвижение солистов и хоровых групп, применение определённых пластических поз, конкретных сценических движений, световых эффектов и пр. Такие музыкально-театрализованные партитуры будут фиксировать точную постановку хорового спектакля, ими впоследствии могут воспользоваться другие хормейстеры, накапливая репертуарный багаж хорового театра. Пример фрагмента музыкально-театрализованной партитуры, составленной студенткой Логиновой А. (выпуск 2024 г.), участвовавшей в опытно-поисковой работе в рамках данного исследования, представлен в *Приложении № 1*.

Для создания музыкально-театрализованных партитур нужно обладать знаниями о построении сценической драматургии, в частности, о том, как производится сегментация сюжетного действия на мизансцены, разработка локальных сценических экспозиций, определяется состав действующих лиц каждой мизансцены и выстраивается динамика их взаимоотношений, осуществляется подбор актерской пластики и хореографических движений для каждого персонажа или группы лиц, выбор реквизита, костюмов, грима, сценических декораций, в результате чего достигается построение целостной музыкально-драматической композиции. Грамотно выстроенная сценическая драматургия хорового спектакля является важнейшим условием для проявления актерских способностей как хормейстера, так и артистов хора.

При построении музыкально-театральных партитур очень важно владеть знаниями о средствах воплощения в жестах, мимике, вокализации, сценических движениях хормейстера и хористов нужных эмоциональных, поведенческих, интонационных, пластических характеристик персонажей.

Обобщение собственной многолетней хормейстерской практики позволяет нам выделить приемы, с помощью которых можно воплотить заданные чувства, эмоции, пластику движений, звукоизобразительные моменты в технике дирижирования и в сценическом поведении певцов.

К примеру, палитру отрицательных эмоций (злость, агрессию, жестокость и т. д.) хормейстер обычно передает через резкие движения рук с напряженными кистями и пальцами. При этом ладонь поднята, образуя купол, опираясь на расставленные пальцы. Особый импульс и толчок жеста должны исходить от локтя к кисти, оставаться максимально напряженными, прочными и жесткими. В выражении лица ярко проявляются напряжение и скованность основных мышц, властный и угрожающий взгляд, нахмуренные брови и так далее. Положение корпуса – плечи и спина немного приподняты и округлены, возможны движения всего тела, создавая так называемую «отдачу» жеста на определенные ключевые логические моменты в произведении; колени слегка согнуты, что способствует «пружиниванию» активной, сильной и жесткой жестикуляции рук. У артистов хора в мимике прослеживаются сверкающие глаза, брови сдвинуты к носу, активная артикуляция; в статичной позе: руки упираются в бока, правая нога выставлена немного вперед и всё тело развернуто в направлении взгляда; в пластических движениях: возможны удары правой ногой в такт сильным долям или хлопки ладошкой о корпус тела; передвижение хора происходит со своих мест вперед, по направлению к дирижеру; особенности звукоизвлечения – резкая атака звука, динамичное дыхание, жесткий звук, вибрато интенсивное и экспрессивное; резонанция звука смещается в грудной регистр.

Положительные эмоции и чувства, такие как восторг, любовь, счастье и радость, выражаются совершенно иными дирижерскими средствами: мягкими и ласковыми движениями с преимущественно «открытой» ладонью и возможностью ставить кисть на «ребро». Это способствует созданию у хористов мелодичного, доброго, нежного и теплого звука. Мимика и пантомимика играют важную роль: лицо остается спокойным и естественным, без каких-либо признаков напряжения, взгляд выражает доброту и благосклонность, возможно, с дружелюбной улыбкой; спина и шея выпрямлены, голова обращена к хору, плечи расслаблены, а ноги стоят уверенно и прямо. У артистов хора данная палитра эмоций и чувств воплощена следующими средствами: мимика – взгляд открытый, добрый, глаза сверкают, улыбка на лице; статичная поза: ладони раскрыты и направлены в зрительный зал, ноги и весь корпус в естественном положении; пластические движения: хористы естественно покачивается корпусом тела в ритм произведения, при этом возможно держаться за руки между собой, поворачиваться к друг другу с приветливой улыбкой; особенности звукоизвлечения – мягкая атака звука, дыхание глубокое и свободное, акцент на использование светлых, «открытых» гласных, таких как «а», «э», «и», которые придают звучанию легкость и звонкость.

Разнообразные типажи художественных героев, их внешние признаки (особенности передвижения, манера говорить, интонация голоса и т.д.), а также поведенческие реакции (смены настроения или воображаемых действий персонажа) могут быть успешно переданы с помощью определённых дирижерских техник и сценических действий исполнителей. Обычно все эти характеристики находят свое отражение в музыке через различные выразительные средства (мелодия, ритм, гармония, динамика, оттенки, штрихи и пр.), которые, действуя в единстве и сочетании, создают определённый музыкальный тематизм с характерной образностью. Именно эти музыкальные черты, определяющие образ персонажа, можно выразить с помощью дирижёрской техники.

Например, в произведении С. Баневича «Волшебный городок» хормейстеру нужно воплотить образы различных сказочных персонажей, каждый из которых обладает своими чертами характера: *важная* матрешка, *игривый* заводной Васька-кот, *упрямый* баран, *мягкий и нежный* плюшевый медведь, *неуклюжий и немзыкальный* слон. Рассмотрим дирижерские приемы воплощения характеров на примере первых двух образов.

Важная матрешка – это гордая, солидная дама, ходит она неторопливо, с высоко поднятой головой, разговаривает уверенным низким тембром. Дирижерские средства воплощения данного образа: позиция ног и корпуса тела очень уверенные, покачивания корпусом весьма увесистые и грузные, позиция головы приподнята в направлении на хор «сверху вниз», в мимике наблюдаются раздутые щеки, открытые глаза, а сам дирижерский жест тугой и плотный, ладонь прикрыта в «купол», метрическая сетка по размеру не большая, в основном необходим показ сильных и относительно сильных долей, изображающих крепкий шаг матрешки. Интонационно в исполнении хормейстер должен показывать академическую строгую манеру пения, то есть просить хор петь на открытом зевке, плотным звучанием с пропеванием всех гласных звуков. Чем строже и лаконичнее будет исполнена музыкальная фраза, посвященная образу важной Матрешки, тем, наоборот, смешнее и забавнее будет выглядеть образ самолюбивой барыни.

Хористам данный образ возможно воплотить через мимику: подбородок приподнят, взор устремлен вверх, глаза распахнуты; поза: устойчивая позиция, ноги расставлены, руки упираются в бока, сжатые кулаки, каждое сильное ударение подчеркивается легким подъемом плеч; пластические движения: корпус слегка вращается, голова делает небольшие наклоны, допустимы плавные перемещения вправо и влево.

Игривый и заводной Васька-кот – подвижный и веселый озорник, передвигается вприпрыжку, всегда с улыбкой, обладает ярким и звенящим тембром голоса. В технике дирижирования это будет проявляться через кокетливые покачивания корпусом и головой, колени могут быть слегка

согнуты, тем самым изображая легкие танцевальные движения, на лице хормейстера легкая улыбка, прищур в глазах, дирижерский жест маленький по амплитуде движений, но упругий и четкий, кисть руки собрана, пальцы рук прижаты к друг другу, образуя острую точку в прикосновении дирижера, тем самым передавая бойкий и шутливый характер и цепкие «лапки» кота. В вокальном исполнении нужно показывать более простую манеру пения, не утяжеляя звук академической вокальной позицией, а наоборот больше цепляя согласные звуки, хорошо проговаривая сонорные согласные («р», «н», «л», «м»), активно закрывать слоги согласными на окончаниях фразы, чтобы в пении отразилась легкость, танцевальность и игривость шаловливого Кота.

Хористы для воплощения данного образа могут использовать мимику, выражая хитрость взглядом, легким прищуром глаз и улыбкой; принимают естественную позу корпуса, слегка покачиваясь плечами и поворачивая голову к другим участникам хора. Пластические движения включают в себя синхронные действия всего коллектива (вращения, хлопки, щелчки), а также допускаются индивидуальные танцевальные импровизации.

Особенности поведения героев также можно отразить в дирижерских жестах и в сценических действиях певцов. Например, переход Матрешки от важной поступи к веселому плясу выражается посредством облегчения жеста: задействованы только локоть и кисть, пальцы приподняты, точка «ловится» на отдаче жеста. Артисты хора должны скорректировать выражение лица: надменный взгляд сменяется мягкой улыбкой и приветливым взором; в движениях тела это отражается в более легкой походке и мелких шагах, дополненных поворотами вокруг своей оси, при звукоизвлечении наблюдается легкое и ритмичное дыхание, соответствующее танцевальному характеру музыки, четкая и выразительная артикуляция, при этом гласные необходимо произносить округло и открыто, резонирование должно быть направлено в верхнюю часть головы, создавая ощущение легкости и звонкости звучания. Переход от веселого пляса к заботливому поглаживанию Медведя выражается через горизонтальные

мягкие жесты, подражающие заботливому и ласковому движению по плечу или голове, при этом кисть находится в свободном положении и спокойно покачивается в ответ на нежную манипуляцию жеста. У артистов хора также трансформируется выражение лица: взор становится добрым, непринужденным и умиротворенным; в пластике появляются плавные покачивания корпусом тела вправо и влево, а также допустимы ласковые и деликатные прикосновения к стоящему рядом товарищу по плечу, голове или предплечью; для звукоизвлечения характерно диафрагмальное дыхание, обеспечивающее стабильную опору звука, мягкая атака звука, звонкие и твердые согласные необходимо смягчать, делая их менее резкими и более текучими. Недоумение и резкий испуг Матрешки передается при помощи максимально открытой ладони и растопыренных пальцев, руки направлены на хор. У артистов хора в мимике появляются приподнятые брови и широко открытые глаза, полные удивления; пластика тела также подчеркивает данное состояние: руки в свободном движении приподняты вверх, например, к лицу или верхней части корпуса, ладони открыты и направлены в зрительные зал, также хористы могут выглядывать частично из-за тех, кто стоит впереди, если хор расположен на станках или в шахматном порядке на сцене; для звукоизвлечения характерно короткое дыхание, тембр звука напряженный, четкое и акцентированное произнесение гласных звуков («а», «о», «э» и др.).

Дирижёрские жесты обладают разнообразной палитрой возможностей и вариантов для воплощения различных звуковых эффектов. Перечислим наиболее распространённые из них: с помощью дирижирования упругими жестами сжатыми в кулак руками можно передать удары грома; с помощью использования гибких, «мелких», подвижных движений пальцами — щебетание птиц; посредством легкого прикосновения собранной кисти, имитирующей капли дождя — шум дождя, с использованием руки, поставленной на «локоть» и др. У хористов данные примеры звуковых эффектов воплощены через мимику, частичное позирование, пластические

движения и особенности вокализации и звукоизвлечения, например: удары грома – обеспокоенное выражение лица, глаза широко раскрыты; возможны небольшие прыжки на месте или удары ног на сильные доли в такте или на акценты; артисты должны направлять звук в нижнюю часть грудной клетки, ощущая вибрацию в груди, взрывные согласные («б», «в», «д») при правильной и четкой артикуляции могут создавать эффект «громоыхания»; щебетание птиц – естественное выражение лица, с легким прищуром глаз и улыбкой на лице; каждый исполнитель принимает индивидуальную позицию: кто-то скрещивает руки, кто-то опускает их вдоль тела, некоторые сидят на станках, а другие выглядывают из-за спин товарищей, но на каждую сильную долю такта корпус тела приподнимается вместе с головой; использование разных атак звука, плавных переходов между нотами для имитации трелей и восходящих/нисходящих мелодических линий, характерных для пения многих видов птиц; капли дождя – естественное выражение лица, уголки губ немного подняты вверх, легкая улыбка, блеск в глазах; хористы сидят на станках, спина прямая, ноги сомкнуты, взгляд направлен в зрительный зал, движения слегка акцентируются на сильной и относительной сильной долях, руки вытянуты вперед и активно перебирая пальцами, имитируют капли дождя; атака звука мягкая и придыхательная, использование фальцета, акцент на глухих согласных («т», «п», «ф») для создания имитации стука дождя об поверхность.

Обобщая сказанное, можно предположить, что если хормейстер и хористы будут обладать «багажом» определённых знаний, касающихся средств и способов воплощения эмоций, чувств, пластических моделей, поведенческих реакций, звукоизобразительных эффектов, то они смогут более ярко и сценически выразительно представить хоровую театрализацию.

Следовательно, владение знаниями о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения в жестах, мимике, вокализации, сценических движениях эмоциональных, поведенческих,

интонационных, пластических характеристик персонажей являются важным **КОГНИТИВНЫМ** компонентом актерских способностей дирижера-хормейстера.

Рассмотрим *мотивационный компонент* актерских способностей хормейстера. Многие вокальные и хоровые произведения обладают повествовательной структурой, где отчетливо прослеживается развитие событий: от начальной точки через нарастание напряжения к кульминации и последующему разрешению. В этих произведениях присутствуют различные действующие лица, чьи взаимодействия и взаимовлияние зачастую приводят к трансформации образов. Работая с подобным материалом, дирижер-хормейстер должен не просто осознавать драматургическую канву, но и формировать в своем сознании целостный «визуальный образ» разворачивающегося действия, подобно тому, как это делают актеры. Б.Е. Захава утверждал, что для актера воображение – это способность представить своего персонажа в контексте драматургии [55]. Аналогично и хормейстеру необходимо визуализировать внешний вид ключевых персонажей (их облик, одежду, манеру двигаться и говорить), понимать особенности их характеров и отношений, мотивы их поступков, и затем четко донести это понимание до исполнителей. Другими словами, дирижер хора должен мыслить категориями актера, чтобы «визуально интерпретировать» развитие сюжета посредством музыки.

В данном случае можно провести аналогию с работой драматического актера над ролью, где используются такие понятия, как «три круга обстоятельств». Большой круг представляет общую обстановку, в которой находится персонаж. В средний круг входят все подробности жизни героя (включая всю прожитую жизнь и ее самые яркие события): история рождения, взросления, социальное положение, особенности быта, возраст и другие детали. Малый круг – это те события, которые происходят с персонажем в данный момент и влияют на его чувства, желания, мотивы, поведение. Именно большой и средний круг формируют поведение героя в малом круге (то, что происходит сейчас в предлагаемых обстоятельствах).

Чтобы актеру достоверно сыграть роль, ему необходимо «взрастить в себе персонажа», «наполниться» его жизнью, то есть продумать до мелочей все три круга обстоятельств, и только после этого переходить к попыткам осуществить свою роль на сцене.

Подобным образом поступает и дирижер хора, когда работает над произведениями, насыщенными сюжетным действием и разнохарактерными персонажами. В данном контексте можно утверждать, что руководитель хора сочетает в себе функции актера и режиссера, стремясь создать целостную картину сценического действия, включая разработку мизансцен и передачу динамики развития сюжета. Это позволяет ему сначала самому увидеть и зафиксировать все элементы произведения, словно со стороны, чтобы впоследствии воплотить их на практике вместе с хором. Для детальной проработки образов персонажей, особенностей их характеров и интонационной окраски их «музыкальной речи», дирижер должен обладать способностью к визуализации музыкально-образной драматургии. То есть должен уметь мысленно представить музыкальные характеристики персонажей и трансформировать их в зрительный пластический ряд с помощью жестов, движений, мимики, голосовых приемов и пр.

Приведем пример. Ранее мы рассматривали средства воплощения различных образов и характеров в произведении С. Баневича «Волшебный городок» (своеобразные дирижерские жесты, мимика, движения тела и пр.). Мы убеждены, что работа над образами будет еще эффективнее, если сначала показать эти образы и характеры не дирижерскими, а актерскими средствами – изобразить неторопливую поступь важной Матрешки, ее назидательный тон разговора; воспроизвести игривые подпрыгивающие движения кота Васьки, его звенящий легкий говорок; представить плотные и крепкие удары копытами упрямого, непослушного барана, его оглушительный и призывный тембр голоса; показать неторопливый шаг плюшевого Медведя, его мягкие и нежные всхлипывания и др. Полезно порассуждать с хористами о воображаемой жизни персонажей в прошлом, пофантазировать об их

желаниях и мечтах, о том, что может стать с ними в будущем, представить возможные мизансцены с их участием и пр. Это позволит исполнителям получить еще более яркую, интересную и художественно значимую информацию об особенностях «жизни персонажей» в сюжетном контексте произведения, поможет им лучше «узнать» каждый образ, понять его характер и мотивы поступков, глубже проникнуть в содержание сочинения и воплотить его в собственном исполнении.

Таким образом, *стремление хормейстера к наглядному представлению музыкально-образной драматургии*, к визуализации образного содержания сочинения, по нашему мнению, является важным мотивационным компонентом актерских способностей и показателем актерского мышления.

Наглядное представление музыкально-образной драматургии произведения, динамики развития сюжетной линии, особенностей взаимодействия действующих лиц продуктивно воплощается через организацию ролевого взаимодействия участников хора. Здесь можно опять-таки провести аналогию с актёрской практикой, где при постановке нового произведения сначала проводится этап «читки» по ролям для обеспечения первоначального «погружения артистов в контекст», чтобы почувствовать характеры героев, уловить межличностные связи между ними, развитие их взаимоотношений и т.д.

В хормейстерской практике этот прием применяется при исполнении произведений с наличием нескольких ярких персонажей, каждый из которых имеет свою музыкальную партию. На этапе репетиционной работы дирижер производит распределение ролей между хористами или партиями, определяет реплики для каждого исполнения и пробует разыграть небольшие сценки, которые сначала могут быть реализованы только в словесном высказывании, а затем уже с использованием музыкального материала. Это сразу же включает участников коллектива в «сюжетную игру», побуждает их выстраивать различные ролевые взаимодействия от имени персонажей, погружает в образную атмосферу музыки, вызывает большую

эмоциональность и выразительность в исполнении своих партий. Хормейстер, принимая участие в игре, как правило, выступает от имени какого-либо персонажа, наглядно показывая своим примером, как можно воссоздать нужную манеру разговора, вокального интонирования, создавая таким образом целостный художественный образ героя.

Из выше сказанного очевидно, что артисты хора любой категории (любители, профессионалы, дети, взрослые, учебный коллектив) должны обладать не только вокальными данными, но и навыками актерского мастерства, потому что в таком направлении, как хоровой театр на них возлагается ответственность не только за чистоту вокального интонирования и точное исполнение музыкального текста, но и умение воплотить заданный образ, передать эмоциональное состояние, выполнить необходимые хореографические элементы, применить элементы костюмирования и грима.

Рольное взаимодействие эффективно используется и вне игрового контекста, когда нужно отработать различные исполнительские роли (хорист, хормейстер) и личностные роли хормейстера во взаимодействии с хористами («хормейстер-руководитель», «хормейстер-наставник», «хормейстер-партнёр», «хормейстер-помощник»). Хормейстер разделяет коллектив на группы, ставит художественные задачи (например, проработать партию, соединить несколько партий, отработать хоровую фактуру и пр.), и в каждой группе «назначает» кого-то на роль руководителя, затем роли меняются.

Обучение дирижеров хора предполагает то, что каждый студент должен уметь выступать в двух ипостасях – в роли артиста хора и в роли хормейстера, поэтому учебный процесс направлен на тщательное освоение обеих ролей (все студенты обязательно проходят певческую практику в хоре и хормейстерскую практику как руководители). Сущность этих ролей прямо противоположна: артист хора должен подчиняться дирижеру и выполнять его волю; хормейстер, напротив, должен подчинять себе коллектив и вести его за собой. Соответственно, стиль общения и средства коммуникации в

каждой роли также будут различны, кроме того, они зависят от типа коллектива и этапа хоровой работы, о чем мы писали выше.

Зачастую эти роли очень быстро меняются или даже сосуществуют вместе – например, тогда, когда хормейстер участвует в руководимом им коллективе в роли певца (выше мы писали, что в составе вокальных ансамблей такое встречается нередко). В данном случае хормейстер должен проявлять актерские способности, чтобы успевать быстро переключаться с одной роли на другую, меняя весь спектр используемых средств коммуникации, и сохранять при этом естественность и органичность.

Актерский подход к ролевому взаимодействию позволяет тщательно отработать роли хормейстера и артиста хора, освоить модели межличностного общения и поведения в коллективах различных видов.

Таким образом, *стремление к ролевому взаимодействию* является имманентно присущим хормейстерской деятельности, отражает ее сущность, что безусловно, роднит данный вид деятельности с актерской работой. Следовательно, стремление к ролевому взаимодействию выступает неотъемлемым мотивационным компонентом актерских способностей дирижера-хормейстера.

Как правило, хоровому дирижеру и хористам во время репетиционного процесса и особенно в концертной практике свойственно внутреннее погружение в образный мир музыкального произведения, сопровождающееся глубокой эмпатией, сопереживанием героям, образным перевоплощением и даже самоотождествлением с каким-либо героем. По этому поводу выдающийся альтист, дирижер, общественный деятель Юрий Башмет говорил: «Для меня, как музыканта, всегда играли большую роль мои внутренние представления – внутренние видения, картины, художественные импульсы. Помню, еще в школе, когда я играл сюиту Баха, мне рисовался в воображении огромный орган, будто я стоял у подножья величественного монумента, подавляющего меня своими колоссальными размерами и мощью» [201, с. 155].

Сценическое перевоплощение характерно, прежде всего, для театрального творчества и проявляется в переходе «я» актера в другое лицо, которое предстает перед зрителями, при этом сам актер не теряет свою сущность. По мнению К.С. Станиславского, М.А. Чехова, Б.Е. Захава, Э.В. Бутенко существенную роль в процессе перевоплощения играет воображение: «Воображение актера должно толкать, вызвать сначала внутреннее, а потом внешнее действие» [цит. по: 106].

Подобно актерскому перевоплощению существует и внутреннее перевоплощение хормейстера и хористов, в большей степени оно характерно для концертной практики. Именно перед концертом дирижер и певцы «настраиваются» на исполнение произведения, вызывая в сознании образы персонажей, воскрешая сюжетную линию, переживая чувства, эмоции. После такой «настройки» более органично и естественно осуществляется сценическое воплощение нужных образных характеристик, пластики движений, вокально-интонационных особенностей персонажей.

Многие выдающиеся актеры подчеркивали, что при работе над ролью сначала обязательно ищут точки соприкосновения персонажа с самим собой (аналогичные черты в характере, сходство в манере поведения, оценках событий и пр.). А уже потом, отталкиваясь от этого, начинают выстраивать образ и добавляют какие-то особенности персонажу путем поиска своего личного взгляда на него, тем самым персонаж «взращается», «оживает» и приобретает понятный облик для самого актера.

Как мы видим, сценическое перевоплощение актера и хормейстера во многом происходит аналогично и использует схожие психологические механизмы. Для руководителя хора особое значение сценического переноса заключается в том, что он служит средством общения с певцами, так как в концертной практике дирижер лишен словесного объяснения и может использовать только жесты, пантомимику и мимику для воплощения художественной идеи произведения и выражения своих намерений. Такое сценическое перевоплощение дирижера-хормейстера вызывает у хористов

эмпатию, эмоциональный отклик, они испытывают аналогичные эмоции и чувства и органично выражают их в своем исполнении.

Итак, мы видим, что сценическое перевоплощение в значительной мере присуще как актерской, так и дирижерской деятельности, что показывает их общность. Следовательно, *интерес к сценическому перевоплощению*, понимание его ценности и значимости для работы хормейстера является важным **мотивационным** компонентом актерских способностей.

Теперь обратимся к анализу *технологического компонента* актерских способностей хормейстера.

Мы уже отмечали, что в репетиционной работе хорового дирижера часто возникает потребность наглядного показа хористам разнообразных эмоций, чувств, пластических движений и звуковых эффектов, запечатленных в произведении. Для этого нужно не только знать, какими конкретно дирижерскими средствами они выражаются, но и практически владеть техникой воспроизведения указанных эффектов в собственных действиях, а также обучить этим навыкам артистов хора.

Поскольку работа над произведением начинается с разбора образной драматургии и характеристики действующих лиц, прежде всего, хормейстеру нужно владеть *приемами вживания и перевоплощения в образ*, так как хористы в своих действиях ориентируются на дирижера и, как правило, во многом повторяют переживаемые им эмоции и чувства.

Один из вариантов технологического решения данного приема связан с образным ассоциированием, которое давно и успешно применяется в театральной практике. Оно позволяет выстроить в воображении некоторые аналогии с задуманным образом, тем самым укрепляя в своем сознании ассоциативные связи между ними, которые затем позволяют быстро восстановить их в памяти и настроиться на нужный образ. По мнению Б.Е. Захавы, жизненный опыт художника играет ключевую роль в его творчестве, непосредственное наблюдение — главный способ накопления впечатлений. Если же собственного опыта не хватает, художник обращается

к опыту других, используя разнообразные ресурсы: литературу, искусство, иконографию, музеи и прочее [55]. Чем богаче запас реальных впечатлений, тем плодотворнее работа художника.

Константин Райкин неоднократно говорил, что при воплощении человеческих образов и характеров опирается на ассоциации с животными, ищет среди них те, которые обладают схожими чертами. К.А. Ольхов писал: «Каждое “слово” этого языка – намек на ту или иную жизненную ассоциацию, ибо жест и мимика, сопутствуя человеку в течении всей жизни, крепко связывают его со множеством окружающих явлений. За каждым движением руки или лицевых мускулов стоит определенное жизненное явление: эмоция, характер, та или иная житейская ситуация» [134, с. 28].

Есть немало примеров обращения к образному ассоциированию известных музыкантов. Очевидцы вспоминали, когда пианистка Мария Гринберг работала с учениками, выстраивая «режиссуру» произведения, все ноты были испещрены пометками с ее образными ассоциациями (например, главная партия – образ Одетты, побочная – образ Одиллии и т.д.). Следовательно, образно-эмоциональная трактовка помогала многим из ее учеников глубже постичь содержание музыки [119, с. 93].

Нередко вживание в роль требует полного образного отождествления с личностью изображаемого героя. Для хормейстера это особенно важно при работе с детскими коллективами, где действия певцов полностью зависят от действий хормейстера и во многом копируют их. Дети в любых проявлениях полностью доверяют своему руководителю, поэтому он должен дать юным исполнителям адекватный и убедительный образный ориентир. То есть на репетициях дирижер должен сам себя убедить в достоверном и адекватном воспроизведении художественной «жизни» конкретного персонажа, а затем убедить в этом хористов и получить от них нужные ответные действия.

В актерском искусстве прием образного отождествления является распространенным инструментом, используемым как при обучении актеров, так и непосредственно на сцене. Актер призван «словно бы» растворить свою

личность и всецело перевоплотиться в предложенного персонажа. При этом требуется его полное соответствие – как в облике, так и в переживаниях: он должен двигаться, мыслить, испытывать чувства подобно персонажу и, соответственно, демонстрировать это в своих действиях. Когда великий К.С. Станиславский работал над оперой «Евгений Онегин», то он обращался к исполнителям со словами: «Вот, вы проснулись в день спектакля, и почувствуйте себя уже Татьяной – так и ведите свой день, как будто вы Татьяна, с этим и войдите в спектакль» [175, с. 8].

В актерской среде существует термин «присвоить», который как раз и обозначает полное погружение в персонажа, как на физическом, так и на эмоциональном уровне. М.В. Сулимов по этому поводу пишет: «Мы говорим – надо поселиться в пьесе. Это значит – увидеть ее жизнь не только своими глазами, но и глазами тех, кто ее населяет. А это значит – проникнуть в субъективную правду каждого персонажа» [183, с. 169].

В хормейстерской практике образное отождествление, как правило, позволяет убедить хористов в правдивости созданного образа и достоверности отражения авторского замысла, что придает уверенность как самим исполнителям, так и дирижеру.

Для глубокого вживания и перевоплощения в образ актеры нередко обращаются к актуализации эмоциональной памяти. Это позволяет возродить в себе пережитые эмоциональные состояния, «впустить» в себя ту или иную эмоцию и вспомнить свои ощущения и переживания. По мнению А. Маслоу, у людей, связанных с творческой профессией существует высокая потребность в переживании глубоких психологических состояний, вхождение в которые помогает продлить срок нахождения в необходимой эмоции или чувстве для выполнения творческой задачи [111]. К примеру, чтобы воспроизвести образ мягкого плюшевого Медведя из произведения С. Баневича «Волшебный городок», который очень расстроен и льёт слезы, хормейстер должен настроить исполнителей вспомнить аналогичную ситуацию из своей собственной жизни, еще раз пережить обиду, «прожить»

эту ситуацию в своем воображении, чтобы вызвать в себе пережитые эмоции – грусть, печаль, обиду. Таким образом, вспоминая реально испытанную в прошлом эмоцию либо пережитое состояние, можно помочь прочувствовать ее заново при воплощении образа.

Итак, владение *приемами вживания и перевоплощения в образ* помогает добиться яркого и достоверного воспроизведения образной драматургии в хоровом исполнении и является важным технологическим компонентом актерских способностей.

Ранее мы отмечали, что хормейстеру необходимо владеть техникой вокально-интонационной имитации, для того, чтобы уметь показать исполнителям нужные способы звукоизвлечения и звуковые эффекты и добиться адекватных исполнительских действий певцов. Приемы овладения этой техникой известны как в вокальной, так и в актерской практике. Пожалуй, наиболее распространенным является прием *звукового ассоциирования*, когда находится нужная звуковая аналогия воспроизводимого образа или приема звукоизвлечения. Например, в произведении С. Баневича «Волшебный городок» при исполнении партии огорченного и опечаленного (но при этом доброго и ласкового) плюшевого Медведя, можно использовать звуковую аналогию песни «Колыбельная Медведицы» из мультфильма «Умка» – это даст нужный эффект умиротворения, поможет исполнить партию плавно и нежно, как бы покачиваясь на руках у мамы, которая поет колыбельную своему малышу.

В хоровой деятельности нередко возникают моменты, требующие восстановления в памяти и точного воспроизведения звука, который служит своего рода ориентиром. Это может быть, например, когда дирижер-хормейстер и участники хора, ранее ознакомившись с идеальным вариантом хоровой композиции в записи, стремятся воссоздать его в исполнении. Для этого используется прием актуализации слуховой памяти – мысленно воссоздать нужное звучание, зафиксировать его в памяти, а затем точно воспроизвести в собственном исполнении и следовать за ним в сценической

работе. Данным приемом часто пользуются актеры, когда им нужно воспроизвести ранее найденный тембр голоса или манеру речи при повторном исполнении роли.

В современных произведениях для хора часто встречаются выразительные звукоподражательные эффекты, например, пение птиц, завывание ветра, шум дождя и т.д. Для их точного исполнения хормейстер должен владеть соответствующей вокальной техникой и самостоятельно воспроизводить данные эффекты своим голосовым аппаратом, чтобы показать правильный пример звукоизвлечения хористам. Кроме того, он должен уметь продемонстрировать и неправильное пение участников хора, чтобы они слышали свои ошибки и поняли, как не нужно исполнять той или иной фрагмент сочинения. Для решения этих задач необходимо использовать тренинги, направленные на вокальное и голосовое имитирование, которые широко известны в театральной педагогике и помогают артистам найти нужные голосовые интонации и тембровые краски при работе над ролью.

Как мы отмечали ранее, при постановке хоровой театрализации нередко возникает необходимость наглядного воспроизведения пластических особенностей действующих лиц и персонажей (походка, тип движений, поведенческих реакций и пр.). Отображение внешних проявлений персонажей помогает глубже проникнуть в их внутренний мир, лучше понять содержательный контекст исполняемого произведения и найти нужное звуковое воплощение образов.

Технологический вариант решения этой задачи можно отработать с помощью приемов пластического ассоциирования и пластического моделирования, которые широко применяются в театральной практике при подготовке будущих актеров. Первый прием актеры обычно используют тогда, когда нужно воспроизвести какие-то движения, скопировать чью-то походку, соответствующую характеру образа и раскрывающую его сущность. Например, Евгений Евстигнеев при работе над образом профессора Плейшнера из фильма «Семнадцать мгновений весны» вспоминал, что

скопировал специфическую походку, которую ему показал актер Евгений Вестник, и которая, по его мнению, как нельзя лучше соответствовала образу героя, отражала его характер и внутренний мир.

Пластическое моделирование применяется при собственном «проектировании» пластики и сценических движений, которые могут подойти конкретному персонажу, обеспечив более убедительное, объемное и достоверное его сценическое воплощение. Обычно этому предшествует коллективное обсуждение, где актеры предлагают свои варианты отражения сценического поведения героя, которые раскрывают его внутреннюю глубинную сущность, а затем каждый пытается смоделировать и представить эти особенности в собственном воспроизведении.

Мы убеждены, что хормейстеру, как и актеру, необходимо владеть данными приемами, чтобы иметь возможность убедительно показать на своем примере нужные черты характера персонажей, выраженные в их внешнем облике и «угадывающиеся» в музыкальном тексте сочинений. К примеру, чтобы передать через пластику движений грациозность и изящество, хормейстеру и хористам можно вспомнить образ пантеры Багиры из мультфильма «Маугли» и попробовать пластически передать ее «кошачьи» повадки, отражающие главные внутренние черты этого образа – хитрость, обворожительность, коварство.

Наглядно показать сценическую пластику героя можно также, используя прием актуализации зрительной памяти, но только в том случае, если подобный образ уже был увиден ранее и сохранился в воображении. Например, при исполнении партии Матрешки в произведении С. Баневича «Волшебный городок», хормейстер может попросить детей вспомнить, как выглядит настоящая русская деревянная матрешка, попросить ее нарисовать, отметить наиболее важные атрибуты внешнего облика (красный платок на голове, яркий румянец, пестрый передник и пр.), описать черты характера, придумать соответствующую походку, пластику движений, мимику.

В деятельности дирижера, где основными инструментами коммуникации выступают руки, тело и голос, очень важны мышечные ощущения. Существует множество высказываний музыкантов об огромной роли мышечной моторной памяти, благодаря которой удается удерживать в сознании и воспроизводить в звуке большие объемы музыкального текста, причем почти автоматически, без усилий, только за счет мышечных ощущений. В.Т. Спиваков не раз повторял: «Мышечная память! Тело помнит!». Г.Г. Нейгауз обращал внимание своих учеников на то, что в произведении лучше всегда использовать одну и ту же аппликатуру, даже если имеется возможность ее замены, так как в этом случае помощником в заучивании текста выступает именно мышечная (моторная) память [127].

В контексте задач воссоздания визуально-пластических характеристик заданного образа большое значение имеет прием актуализации моторной памяти. Если когда-то при изучении других произведений хормейстер вместе с хористами уже встречался с похожим образом, и они вместе говорили о нем, пробовали показать его походку, пластику, сценические движения и пр., то можно попросить певцов воссоздать испытанные ранее телесные ощущения, соответствующие этому образу, и воспроизвести их заново. Далее следует закрепить эту пластику, но применительно к новому образу.

Владея необходимыми приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной и пластической имитации, можно создать целостную музыкально-драматическую композицию хорового сочинения. При этом важно понимать главную задачу, которая ставится при разработке такого спектакля. К.С. Станиславский называл ее сверхзадачей: «Подобно тому, как из зерна вырастает растение, так точно из отдельной мысли и чувства писателя вырастает его произведение. Условимся называть эту основную, главную, всеобъемлющую цель, притягивающую к себе все без исключения задачи сверхзадачей произведения писателя» [174, с. 47].

В музыкально-хоровом искусстве сверхзадачей при постановке театрализованного представления является адекватная и как можно более

глубокая передача музыкального содержания и замысла композитора, заложенного в сочинении. Все используемые визуально-пластические средства (сценические движения, хореография, костюмы, грим, декорации и пр.) должны служить этой цели, дополнять музыкальный материал и раскрывать его образную выразительность, делая музыкальные смыслы более объемными и многомерными. Пластические визуальные средства в данном случае не являются основными, но несут очень важную смысловую нагрузку, делая музыкальное содержание более привлекательным и доступным для восприятия зрителями-слушателями. Если выбор таких средств будет неадекватным, не отражающим суть или противоречащим ей, замысел композитора может не только не достигнуть своей реализации, но и окажется искаженным. Поэтому четкое осознание сверхзадачи является важнейшим фактором успешной постановки.

Определение сверхзадачи направляет все дальнейшие действия хормейстера и хористов по постановке хорового спектакля и обуславливает необходимость владения приемами режиссуры и сценической драматургии. Целостная музыкально-театральная композиция строится по всеобщим законам драматургии и предполагает наличие определённых этапов действия: вступление, экспозиция, развитие, завершение и эпилог, а также обрисовка кульминаций и подходов к ним, построение связующих компонентов, кодовых финализирующих структур и т.д. Варианты претворения сценической драматургии многообразны, конкретные способы режиссуры хорового спектакля могут быть различны, но общие подходы являются незыблемыми, обуславливая целостность и архитектурную стройность всего представления.

Таким образом, владение приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной и пластической имитации, средствами воссоздания целостного контекста музыкально-драматического представления помогает хормейстеру создавать музыкально-театрализованные партитуры хоровых сочинённых и воплощать их в

сценическом представлении, что является важным **технологическим** компонентом актёрских способностей дирижера-хормейстера.

1.3. Особенности развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки

Изучение литературы по теории и методике хорового дирижирования, а также трудов, касающихся хормейстерской подготовки студентов в музыкальных колледжах и вузах, таких авторов, как Л.М. Андреева, Л.А. Безбородова, М.М. Багриновский, Г.Л. Ержемский, С.А. Казачков, В.А. Каюков, И.А. Мусин, К.А. Ольхов, А.М. Пазовский, К.Б. Птица, П.Г. Чесноков и др. позволяет выделить ряд приоритетных вопросов, которые рассматриваются в большей части изданий. Прежде всего, это вопросы развития музыкальных способностей и совершенствования технологии управления хоровым коллективом (Л.М. Андреева, Л.А. Безбородова, М.М. Багриновский, И.А. Мусин, А.М. Пазовский, К.Б. Птица, П.Г. Чесноков и др.). Так, по мнению Л.А. Безбородовой, важнейшими задачами обучения хормейстеров являются развитие музыкального слуха, чувства ритма, памяти, музыкального мышления, артистизма, а также специальных умений и навыков, к которым относится дирижёрская техника как определённая система жестов для управления исполнительским коллективом [10, с. 14].

Некоторые авторы, такие как, Л.А. Безбородова, Г.Л. Ержемский, С.А. Казачков, В.А. Каюков, И.А. Мусин, К.А. Ольхов, А.М. Пазовский, П.Г. Чесноков наряду с указанными выше проблемами, затрагивают вопросы, касающиеся передачи в дирижерских жестах музыкального образа и эмоций, запечатленных в произведениях. К.А. Ольхов описывает особенности жестикуляции, которая отражает характер звучания, главное его требование – «соответствие характера жестов и мимики характеру исполняемой музыки» [135, с. 23].

В.А. Каюков напрямую затрагивает проблему актёрского мастерства у дирижеров-хормейстеров, отмечая, что таковой дисциплины в учебном процессе у них нет, но сама по себе профессия является весьма сценической, а потому студентам просто необходимо этому обучаться: «Между тем дирижерская специализация – в наивысшей степени артистическая, не только внешне (как у вокалистов оперного жанра), но и по своей музыкальной сущности. Тайнам этого искусства дирижеры начинают обучаться лишь в процессе самостоятельной работы, почувствовав и осознав необходимость владения им в конкурентной борьбе» [74, с. 121]. Автор подробно раскрывает понятие «артистизм» и приходит к выводу о том, что внешняя сторона в дирижерской деятельности подразумевает не только технику дирижерского жеста, но и весь визуальный ряд этого процесса, который по своему содержанию оказывается равным актерской игре.

В последние годы выделился ряд исследователей, концентрирующих свое внимание на искусстве хорового театра (Н.Ю. Киреева, Н.В. Кошкарева, Е.Ю. Накишова, Т.К. Овчинникова, Г.В. Супруненко, А.Т. Тевосян, И.В. Шорохова и др.). Так, Е.Ю. Накишова представляет хоровую театрализацию как способ воспитания детей и подростков в коллективных формах художественного творчества и в своей работе применяет «вокальные методики с использованием приёмов театральной педагогики, методики постановки сценической речи и сценического движения, а также приемы овладения вокальной и артистической импровизации» [125].

В диссертациях, выполненных Н.Ю. Киреевой, Н.В. Кошкаревой, Т.К. Овчинниковой, А.Т. Тевосян и другими учеными, театрализация изучается как артистический феномен, прослеживается его развитие в историческом контексте и выявляются средства художественной выразительности. Т.К. Овчинникова пишет: «Хоровой коллектив, являясь “главным героем” сценического представления, пытается воздействовать на аудиторию уже не только путем музыки и слова, но и посредством актёрского перевоплощения в процессе сценической игры» [131]. Автор

отмечает, что при переносе на сцену различных произведений, в особенности тех, что основаны на фольклоре, необходима тщательная работа хореографа. Артисты хора, редко обладают даже базовыми навыками в хореографии. Следовательно, не стремясь превратить хор в танцевальный коллектив, балетмейстер должен стремиться к созданию аутентичной театральной атмосферы при постановке танцевальных номеров, народных ритуалов, игр и развлечений [130].

А.Т. Тевосян акцентирует внимание на том, что для певцов крайне важны не только выдающиеся вокальные способности, но и развитые актерские качества. «Хоровые артисты» преобразуются в «театрально-хоровых» исполнителей. Умение вживаться в роль, гибкость, непринужденность в движениях на сцене и прочее – это те характеристики, которые необходимы артисту хорового театра, где каждый участник становится индивидуальностью [186].

Таким образом, хоровая театрализация представляет собой инновационный подход в музыкальном исполнительском искусстве, обладающий значительным потенциалом для образовательного и воспитательного процесса обучающихся, и обуславливает наличие актерских способностей у участников хорового действия.

Перейдем к анализу хормейстерской подготовки будущих дирижеров-хормейстеров в музыкальных колледжах. Исходя из предмета настоящего исследования, нас интересует, прежде всего, специальный блок хормейстерской подготовки, который включает такие дисциплины, как: дирижирование, вокальный ансамбль, хоровой класс, хороведение, методика преподавания хоровых дисциплин, чтение хоровых партитур, изучение детского репертуара, изучение педагогического репертуара, постановка голоса, хоровая литература, хоровая аранжировка и несколько видов практики (исполнительская, учебная по педагогической работе, преддипломная). Все названные предметы условно можно разделить на дисциплины теоретической и практической подготовки. К первой группе

можно отнести: хороведение, методику преподавания хоровых дисциплин, чтение хоровых партитур, изучение детского репертуара, изучение педагогического репертуара, хоровую литературу, хоровую аранжировку; ко второй – дирижирование, хоровой класс, вокальный ансамбль и все виды практик.

В рамках теоретической подготовки перед студентами стоят следующие ключевые задачи: приобщение к вокально-хоровому наследию отечественных и зарубежных композиторов через глубокий анализ произведений хоровой музыки; приобретение фундаментальных знаний, необходимых для эффективной работы с хоровым коллективом; освоение методик преподавания хоровых дисциплин в детских музыкальных школах, школах искусств и других учреждениях дополнительного образования; развитие умений самостоятельного подбора, изучения и аналитического разбора хоровых произведений, а также навыков обработки и аранжировки хоровых партитур.

Дисциплины практической подготовки нацелены на формирование у студентов практических умений и навыков, необходимых для работы с хоровыми и вокальными группами различных составов. Особое внимание уделяется приобретению знаний и развитию компетенций в области управления хоровым коллективом, а также совершенствованию музыкального слуха и способностей, критически важных для хормейстерской деятельности. В конечном итоге, обучение направлено на подготовку квалифицированных хормейстеров академических хоров и артистов вокально-хоровых коллективов, способных к организации полноценной и эффективной работы в выбранной сфере.

Применительно к проблематике нашего исследования мы более подробно рассмотрим содержание некоторых дисциплин практической подготовки, которые наиболее подходят для развития актерских способностей студентов-хормейстеров, а именно: дирижирование, вокальный ансамбль, хоровой класс и практика работы с хором.

Предмет «Хоровой класс» в первую очередь направлен на развитие у студентов умений, необходимых для работы дирижёром и участником хора. Значительная часть учебного времени посвящена практическим занятиям с хором, ансамблями, солистами, где происходит разучивание и подготовка музыкальных произведений к концертному хоровому исполнению. Студенты выступают как в роли артистов хора, так и в роли дирижера-хормейстера, периодически меняясь местами с сокурсниками. Проанализировав репертуарные списки программ по «Хоровому классу», мы пришли к выводу, что большинство сочинений обладают яркой образной драматургией и сюжетной фабулой, что дает возможность их театрализованного воплощения. Примеры таких сочинений приведены в *Приложении № 2* к настоящей работе.

В хоровом коллективе работа традиционно подразделяется на два этапа: учебно-репетиционный, включающий обучение и репетиции, и концертно-сценический, связанный с концертными выступлениями. Как было подробно показано ранее, наличие у руководителя хора развитых актерских способностей значительно расширяет возможности использования дирижерских приемов (словесное объяснение, жест, выражение лица, пластика, вокальная подача) для более глубокой интерпретации музыкального произведения и создания уникального сценического образа. Подчеркнем, что наличие в произведении сложной сюжетной канвы, многообразных персонажей, выражающих широкий спектр эмоций, создает благоприятную среду для развития и применения актерских способностей у участников хора. Таким образом, исходя из репертуарного списка учебной программы, в котором значительное место занимают сочинения с яркой театральнo-сценической основой, можно предположить, что при работе над такими произведениями в хоровом классе можно развивать актерские способности у будущих дирижеров-хормейстеров.

Целью курса «Дирижирование» является постановка дирижерского аппарата, овладение языком дирижерской коммуникации, позволяющим

воплощать в мимике и жестах музыкально-выразительные средства (метроритм, штрихи, динамику и пр.), синтаксические членения музыкального текста, приемы артикуляции, звукоизвлечения, эмоционально-образные характеристики музыки и пр.

В учебной программе по «Дирижированию» многие хоровые произведения, рекомендуемые в качестве разучивания для решения различных технических исполнительских задач, также обладают сюжетной фабулой и образной драматургией (примеры приведены в *Приложении №2*). При их освоении студент может наряду с музыкальными способностями развивать и актерские. Так, в параграфе 1.2 настоящей работы мы говорили о том, как можно передать эмоционально-чувственную сферу, разнообразные звукоизобразительные эффекты и даже поведенческие реакции с помощью техники дирижирования, то есть через мимику, жесты, пластику и движения корпусом. Если преподаватель в классе по дирижированию будет уделять внимание при работе над произведением не только технике исполнения средств музыкальной выразительности, но и способам воплощения образов, чувств, эмоций, характеров, запечатленных в музыке, то практически с первых уроков будущий хормейстер будет воспитывать в себе «театрализованный взгляд» на хоровую интерпретацию сочинений, получать нужные для этого знания, которые впоследствии преобразуются в умения и навыки.

Дисциплина «Вокальный ансамбль» направлена на формирование навыков академического пения в объёме, необходимом для последующей практической деятельности в качестве артиста вокального ансамбля, хорового коллектива и преподавателя хоровых дисциплин в учреждениях дополнительного образования детей, общеобразовательных и культурно-досуговых учреждениях. Вокальный ансамбль сочетает в себе особенности хорового и сольного пения, развивает гармонический слух учеников, воспитывает партнерские чувства и оберегает певцов от форсирования звука. Однако заметим, что в ансамбле индивидуальная работа с голосом более

детальная, чем в хоре. Как известно, в хоровом пении трудно устранить вокальные недостатки отдельных исполнителей, а при ансамблевом исполнении преподаватель может следить за качеством звучания каждого певца и одновременно развивать навыки коллективного пения.

Согласно учебной программе, большую часть репертуара дисциплины «Вокальный ансамбль» должны составлять произведения разнообразные и контрастные в стилистическом отношении. Поскольку вокальный ансамбль является самым мобильным и весьма востребованным коллективом в концертной практике, при подборе репертуара рекомендуется учитывать не только его учебно-педагогическую ценность, но и пригодность к концертному исполнению. Проанализировав репертуарные списки учебной программы, можно констатировать, что основная часть произведений подходит для сценического театрализованного исполнения (см. *Приложение №2*), что позволяет при работе с коллективом использовать различные актерские тренировки и упражнения, элементы хореографии и театрализации.

Таким образом, наличие в учебном репертуаре указанных выше дисциплин большого количества сочинений с яркой образной драматургией и сюжетной фабулой, предполагающих возможность театрализованного воплощения, создает благоприятные условия для развития актерских способностей студентов. Так, при освоении студентами данных сочинений обязательно изучается сюжет произведения и литературный источник, взятый за основу, если сюжет экранизирован, предлагается просмотр фильма, а после происходит общее обсуждение изученного материала. Далее рассматриваются характеры действующих лиц, особенности их внешнего облика, поведения, вокально-речевого высказывания. В процессе учебного занятия выстраивается музыкально-сценическая драматургия, для чего применяется чтение фраз по ролям среди хористов, а далее – исполнение музыкального материала в диалогах. То есть такие произведения изучаются «по-актерски», где просто необходимо применение специальных актёрских

способностей. Получив «багаж» актерских знаний в хоровом классе в роли артиста хора и определённые умения в классе по дирижированию в роли дирижера-хормейстера, студент имеет возможность самостоятельно применить их на других дисциплинах практической подготовки.

Перейдем к рассмотрению практики студентов музыкального колледжа на дирижерско-хоровом отделении. Следует подчеркнуть, что практика, направленная на обучение, включена в состав основной профессиональной образовательной программы, а именно программы обучения специалистов среднего звена, разработанной в соответствии с ФГОС по специальности 53.02.06 Хоровое дирижирование. При прохождении учебной практики по педагогической работе у студента должен сформироваться профессиональный интерес к педагогической деятельности в области музыкального воспитания, сложиться умения и навыки, необходимые для практической работы с детским, женским или смешанным хором и вокальным ансамблем.

Прежде всего, следует отметить, что на всех видах практики студенты музыкального колледжа работают, как правило, с любительскими детско-юношескими хоровыми коллективами, например, в школах искусств, хоровых студиях, общеобразовательных школах, дворцах культуры, а также с учебным студенческим хором самого колледжа. Работа с детскими и юношескими любительскими хорами подробно рассмотрена нами в параграфе 1.2. Напомним, что она требует наглядного представления образного содержания исполняемых произведений, организации игрового коммуникативного взаимодействия с хористами, применения демонстрационных приемов имитационного вокального интонирования. На всех этапах работы над произведением хормейстер должен уметь показывать детям на личном примере все, что от них требуется: нужные эмоции, движения, приемы вокализации и пр., а для этого он сам должен ими владеть.

Дисциплина «Практика работы с хором» реализуется на 3 и 4 курсах. Показательные выступления и контрольные мероприятия в соответствии с

учебным планом проводятся в каждом семестре в форме открытой репетиции, где студенты демонстрируют свои умения и навыки при работе с учебным коллективом над фрагментом партитуры или целостным хоровым сочинением. Помимо технологических аспектов (степень развития вокально-хоровых умений; качество исполнения хоровых композиций; знание исполнительских техник; звуковая культура), неизменно принимаются во внимание выразительность, эмоциональная насыщенность исполнения и артистизм. В VI семестре (конец 3 курса) проводится контрольный урок в форме концертного выступления, на котором обучающийся должен продемонстрировать дирижирование двумя разнохарактерными произведениями. Оценка студенческой работы производится, исходя из следующих параметров: корректность интерпретации и реализации нотного текста; адекватное воспроизведение стилистических особенностей произведения; уровень технической подготовки исполнителя; верное истолкование авторской идеи; выразительность и эмоциональная отдача при исполнении. И в VIII семестре (конец 4 курса) в соответствии с учебным планом проводится дифференцированный зачет, который проходит в форме открытого урока и концертного выступления коллектива под управлением практиканта. Критерии, по которым осуществляется оценка концертного выступления: динамика профессионального роста; качество исполнения хоровых произведений, уровень сформированности вокально-хоровых навыков у исполнителей; яркость, эмоциональность исполнения, артистизм.

Таким образом, форма отчетности предполагает не просто сдачу теоретического материала в виде зачета или экзамена, а практический сценический показ, где студенты вместе со своими коллективами исполняют выученные произведения, которые оцениваются как с технологической, так и с художественной точки зрения. При этом предполагается концертно-сценическая форма предъявления результатов учебной деятельности.

Выступление на концерте обуславливает артистическое преображение и образное перевоплощение как хористов, так и студента-хормейстера. Оно

проходит в сценических условиях, при наличии большого количества публики, где нужно установить контакт как с хористами, так и со слушателями, ориентировать музыкальную коммуникацию на эмоциональное воздействие на аудиторию, контролировать ее реакцию и в зависимости от этого корректировать свое выступление. Хормейстеру нужно ярко и зрелищно представить музыкальное сочинение, то есть быть выразительным и привлекательным для публики, понятным и убедительным для хористов. Это требует проявления актёрских способностей, с помощью которых невербальный контакт практиканта с певцами и публикой будет выстроен ясно, логично и достоверно в процессе художественной интерпретации музыкального произведения.

В последние годы в концертных выступлениях учебных хоровых коллективов нередко используются элементы театрализации: сценические (пластические) движения (хлопки, щелчки, топот, повороты корпусом и пр.), легкое покачивание в такт музыке, плавные движения руками и пр. В исполнение может вводиться выразительная декламация, выполненная как солистом, так и группой хористов, или же всем хоровым коллективом. В итоге хоровое исполнение превращается в эффектный зрелищный спектакль, оказывающий на слушателей сильное эмоциональное воздействие.

Учитывая все более возрастающую популярность хоровых театрализованных показов, требующих проявления актерских способностей как у хормейстера, так и у хористов, можно утверждать, что данные способности являются важным компонентом профессионального мастерства будущего хормейстера, следовательно, нуждаются в целенаправленном и последовательном развитии.

Учитывая рассмотренные выше особенности хормейстерской подготовки студентов музыкального колледжа, методику развития актерских способностей целесообразно построить на основе интеграции личностно-деятельностного, контекстного подходов и идей креативного обучения.

В научной литературе личностно-деятельностный подход получил широкое освещение и нашел отражение в работах известных психологов и педагогов, таких как Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие. Он подразумевает, что ключевым элементом образовательного процесса является индивидуальность учащегося с его уникальной системой ценностей, мотивацией, особенностями психики и внутренним миром, а задача образования заключается в формировании оптимальной среды для всестороннего развития личности обучающегося, раскрытия его духовных и творческих способностей [162, с. 47]. Данный подход является базовым в музыкальном обучении, так как предполагает учет индивидуальных особенностей каждой личности и поиск путей эффективного персонализированного воздействия на каждого обучающегося. Кроме того, хормейстерское искусство как разновидность музыкальной деятельности имеет практическую основу и направлено на освоение разнообразных вокально-хоровых умений и навыков, в процессе которого происходит личностное развитие и профессиональное самосовершенствование обучающегося.

Контекстный подход разрабатывался в трудах отечественные ученых А.А. Вербицкого, Г.В. Лаврентьева, Н.А. Неудахина и других. Его суть заключается в создании образовательной среды, где содержание и методы обучения студентов в наибольшей степени соответствуют реальным условиям их будущей работы [20]. Это позволяет еще в период обучения сформировать комплекс профессионально важных качеств и практических умений, востребованных будущими специалистами в трудовой деятельности, и тем самым более эффективно подготовить обучаемых к вхождению в производственный контекст. В нашем случае такой подход позволяет смоделировать в учебно-репетиционном процессе квазипрофессиональные ситуации работы хормейстера с вокальными и хоровыми коллективами разных составов, возрастных категорий и социально-профессиональных групп, воссоздать различные варианты театрализованного контекста со

зрелищными мизансценами, предполагающими действие «в предлагаемых обстоятельствах». Работая в таком контексте, студенты получают возможность практически отработать разнообразные модели взаимодействия с хористами, приемы вокально-хоровой работы, апробировать театральные сценические условия, создать выразительное визуальное воплощение сюжетного действия с актерской интерпретацией образов действующих лиц.

Теории креативного обучения развивались как зарубежными учеными (Ф. Баррон, А. Маслоу, К. Тейлор и др.), так и отечественными исследователями (Н.Ф. Вишнякова, В.Н. Дружинин, Е.П. Ильин и др.). Они подразумевают применение в учебном процессе инновационных методов постановки проблем и выработки стратегий действий, обуславливающих поиск нетрадиционных способов решения поставленных задач, нахождение оригинальных идей, продуцирование нестандартных гипотез, создание необычных концепций, что как правило, приводит к рождению качественно нового продукта деятельности [64, с. 173]. Применительно к нашему исследованию данный подход предполагает оригинальное прочтение музыкального текста хорового произведения с «актерской точки зрения», подразумевающее моделирование сценического действия, разработку образов и типажей персонажей, включая их внешние проявления, отражающие внутреннюю жизнь героев в сюжетном пространстве композиции. На этой основе студентами создается авторская креативная интерпретация сочинения с применением театрализованных атрибутов (постановка мизансцен, костюмирование, применение реквизита, аксессуаров и пр.) и представляется слушателям в концертно-сценическом показе.

Перейдем к рассмотрению методики развития актёрских способностей. По нашему мнению, она должна состоять из трех этапов: *художественно-познавательного, мотивационно-артистического и креативно-деятельностного*. Задача художественно-познавательного этапа методики связана с развитием когнитивного компонента актёрских способностей; развитие мотивационного компонента актёрских способностей составляет

задачу мотивационно-артистического этапа методики; развитие технологического компонента актёрских способностей является основной задачей креативно-деятельностного этапа методики. Последовательность шагов данной методики основывается на поэтапном движении от теоретических знаний к практическим действиям, что подразумевает постепенное наращивание сложности выполняемых студентами творческих задач и расширение их самостоятельности.

Рассмотрим более подробно каждый этап методики.

В параграфе 1.2 мы обосновали содержание когнитивного компонента актерских способностей дирижера-хормейстера, который включает владение знаниями о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения в жестах, мимике, вокализации, сценических движениях эмоциональных, поведенческих, интонационных, пластических характеристик персонажей. Как мы уже упоминали, в научной и методической литературе в настоящее время не содержится систематизированной и полной информации подобного характера, что вынуждает хормейстеров искать нужные средства воплощения интуитивно.

На основе изучения артистической деятельности известных хоровых дирижеров, систематизации и обобщения научно-методических источников, а также исходя из собственной многолетней хормейстерской практики и педагогической деятельности, мы составили учебно-методическое пособие «Артистический кейс хормейстера», состоящее из двух частей. Первая часть посвящена изложению алгоритмов создания музыкально-театрализованных партитур. Прежде всего рассматриваются подходы к работе с литературным источником или поэтическим текстом, положенным в основу сочинения. Производится сегментация сюжетного действия на мизансцены, в каждой мизансцене определяется состав действующих лиц, подробно расписываются их образные характеристики с указанием визуальных и пластических особенностей: внешний вид, тип фигуры, походка, выражение лица, костюм, грим, возможные аксессуары, реквизит и пр. Далее выбирается

доминирующий тип сценических движений и пластических поз для каждого персонажа и общий тип хореографических движений для сопровождающего хора, ансамбля или солиста-ведущего. Затем осуществляется разработка локальных сценических экспозиций и мизансцен, где указывается пространственное расположение артистов на сцене и подробно описываются их действия в обозначенных сюжетных рамках. Подчеркиваются динамические, пространственные, темпо-ритмические характеристики сценических движений и пластических поз. Далее в партитуру вносятся особые звуковые интонационные приемы (говор, крик, глиссандирование, гудение, возгласы и пр.) и при необходимости – звукоизобразительные имитационные эффекты (гудок паровоза, крик чайки, стук колес и т.д.) с точным указанием мест их использования и способов исполнения. После полной разработки всех локальных экспозиций и мизансцен они соединяются воедино и выстраивается целостная музыкально-театральная композиция.

Во второй части кейса излагается перечень средств вокально-хорового и дирижерского воплощения распространенных в музыке эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов. Приводится перечень эмоций и чувств (радость, печаль, гнев, удивление, восторг и пр.), пластических моделей и типов движений (смелый шаг, едва заметная поступь, вальсирование, галопирование, порхание, движения вприпрыжку, ползком и т.д.), звукоизобразительных эффектов (гром, удар молотом, пение птиц, журчание воды, завывание вьюги, дуновение ветра, капли дождя и пр.). Каждому пункту из этого перечня соответствуют два раздела: в первом описаны дирижерские средства воплощения указанных эмоций, звуков, движений (величина, диапазон, интенсивность, плоскость, направление движений рук, кисти, пальцев; мимика лица, положение корпуса, частей тела и т.д.); во втором разделе приведены средства воплощения этих же эмоций, звуков, движений певцами-хористами (динамические, пространственные, темпо-ритмические свойства сценических движений, пластических поз;

мимические приемы, способы вокально-речевого интонирования, звукоизвлечения и звукоизображения).

Владея информацией из «Артистического кейса хормейстера», можно составить музыкально-театрализованную партитуру большинства вокально-хоровых сочинений учебного репертуара, обладающих ярким сюжетным действием и персонификацией образов (см. *Приложение № 2*), и воплотить ее в сценическом представлении. Фрагмент «Артистического кейса хормейстера» (далее – АКХ) приведен в *Приложении № 3*.

Освоение данного кейса, по нашему мнению, эффективно можно осуществить с помощью методов изучения артистических практик, моделирования художественно-творческого процесса, творческого проектирования.

Метод изучения артистических практик описан в научно-педагогических исследованиях (Л.Д. Бочкарев, В.И. Петрушин, Ч. Тинтин, Г.М. Цыпин). Он предполагает тщательный анализ наиболее действенных способов работы, представленных в практике выдающихся деятелей искусств: музыкантов, дирижеров, режиссеров, хореографов, актеров театра и кино и др. После детальной проработки данный метод внедряется в образовательный процесс с целью освоения лучших артистических практик и применения их элементов в собственной деятельности студентов. Мы используем данный метод при изучении хормейстерской работы (репетиционной и концертно-сценической) в жанре хорового театра. Сначала отбираются наиболее показательные видеофрагменты работы хоровых дирижеров с различными вокальными ансамблями и хоровыми коллективами, где руководитель и артисты сосредоточены на отработке композиционных мизансцен, сценической пластики и хореографических движений, а также различных звуковых эффектов. Затем на уроке устраиваются совместные просмотры данных видеозаписей, осуществляется их детальный анализ, фиксируются применяемые хормейстером приемы, сопоставляются с материалом АКХ, оценивается достигнутый результат.

Благодаря наглядному и показательному восприятию творческого процесса, содержание «артистического кейса» усваивается быстрее и естественнее.

Метод моделирования художественно-творческого процесса рассмотрен в научных работах О.А. Апраксиной, С.Х. Раппорт, Н.В. Слота, В.О. Усачевой. Он предполагает разработку модели творческой деятельности, в которой наиболее плодотворно проявляется самостоятельность обучающегося и решаются поставленные проблемы. Н.В. Слота утверждает, что данный метод «стимулирует самостоятельность в приобретении знаний и творческую активность (когда учащиеся, опираясь на музыкальный опыт, воображение и интуицию, сопоставляют, выбирают, создают и т.д.); а также развивает умение индивидуального восприятия и творческого толкования» [166, с. 185].

Мы применяем данный метод для воспроизведения студентами в собственной деятельности наиболее типичных («модельных», «образцовых») вариантов решения конкретных творческих задач на основе освоенных артистических практик. Например, студентам ставится задача выполнить фрагмент дирижерской работы над конкретной эмоцией, пластикой или звуковым эффектом так, как это обычно делают известные дирижеры в рамках артистической практики. Для решения данной творческой задачи необходимо обратиться к несколькими видеозаписям и выбрать наиболее показательную, соотнести использованные дирижером приемы с содержанием АКХ и далее самостоятельно и осознанно применить их на конкретном фрагменте музыкального сочинения. При этом студент должен обосновать свой выбор и аргументировать свои действия, то есть конкретно объяснить, какие сценические движения, мимику, жестикуляцию, звукоизвлечение он использует и почему.

Метод проектирования, имеющий богатую историю в образовательной сфере, основательно исследован такими педагогами и учеными, как В.С. Зайцев, Н.О. Яковлева и другие. Суть метода предполагает самостоятельное (индивидуальное или коллективное) создание

обучающимися проектов по заранее заданным условиям, включающим определение темы, формулировку проблемы, постановку задач, разработку плана действий, выбор методов исследования и способов представления результатов [53].

Исходя из цели нашего исследования, мы применяем метод творческого проектирования как более сложный вид учебной деятельности, предполагающий не фрагментарную работу над отдельными эмоциями, звуковыми или пластическими эффектами, а комплексную работу над относительно законченными структурными компонентами сочинений, где требуется авторское решение художественно-образной задачи в рамках музыкальной композиции. Это может быть подбор жестов или пластических движений для конкретного персонажа, поиск средств воплощения особенностей его вокального интонирования, составление сценического плана заданной мизансцены, выполнение дирижерского исполнительского анализа в «актерском» ракурсе с учетом потенциальной возможности театрализованного представления и т.д., то есть создание некоего «дирижерского проекта» по визуально-зрелищному воплощению конкретного образа или фрагмента сочинения. Создание аннотации к произведению представляет собой один из видов сложного творческого проектирования. В аннотации рассматриваются не только сведения об истории создания произведения, краткая биография композитора и автора текста, но и всесторонний анализ художественного образа, исполнительского мастерства, а также авторская концепция театрально-сценической постановки. Для выполнения этой работы студент должен полностью освоить АКХ, свободно владеть описанными в нем приемами и самостоятельно обосновывать их выбор и применение в нужных ситуациях.

Таким образом, использование указанных методов обучения должно обеспечить эффективное освоение «артистического кейса хормейстера», и следовательно – развитие когнитивного компонента актерских способностей.

Следующий этап методики *мотивационно-артистический*, его цель – развитие мотивационного компонента актерских способностей, а именно: формирование стремления к наглядному представлению музыкально-образной драматургии, ролевому взаимодействию с хористами, пробуждение интереса к сценическому перевоплощению. На данном этапе используются следующие методы: ролевой диалог, ролевая игра, визуализация, театрализация, контекстное моделирование. Посредством этих методов происходит реализация элементов АКХ при разработке фрагментов музыкально-театрализованных партитур и постановке отдельных мизансцен.

Наиболее тщательно изучены в научно-педагогических исследованиях методы, связанные с ролевым взаимодействием (Н.Ю. Кучер, Д.Б. Эльконин, Н.М. Юрьева). Под *ролевым диалогом* ученые понимают «специально организованное диалогическое взаимодействие учеников, где переплетаются предметно-игровые и ролевые действия» [221]; при этом «студент является не пассивным потребителем информации, а ее активным преобразователем, он сам ищет знания, усваивает их и преобразовывает в актуально значимую для себя информацию» [97, с. 79].

В нашем исследовании метод ролевого диалога используется на этапе знакомства с произведением (в театре его называют «этап читки»), когда происходит разбор драматургии произведения, характеристика основных образов сочинения, выделение главных ролей, при этом студент выступает не в роли хормейстера, а в роли исполнителя (чтеца, певца). Данный этап является очень важным для понимания внутренней сущности персонажей, мотивов их поступков, особенностей взаимодействия, что необходимо для осознания авторского замысла произведения и создания его театрализованной хоровой интерпретации. Здесь происходит первичное погружение студентов в художественный мир музыки и вносятся первые штрихи в музыкально-театрализованную партитуру сочинения.

Сначала студентам предлагается озвучить по ролям поэтический текст сочинения с учетом образных характеристик героев, далее – исполнить

музыкальные партии героев, используя характерные вокальные интонации, звуковые приемы, соответствующие образным характеристикам. Затем, применяя освоенные ранее элементы АКХ, предлагается подобрать соответствующие образам приемы дирижерского и певческого самовыражения – мимику, жестикуляцию, пластику и внести в партитуру.

Построенные таким образом ролевые диалоги позволяют рельефно воплотить образное содержание произведения, зрительно представить взаимодействие персонажей, а также практически отработать нужные дирижерские и певческие приемы из АКХ. Тем самым ролевой диалог должен вызвать у будущего хормейстера стремление к наглядному представлению музыкально-образной драматургии и интерес к ролевому взаимодействию с хористами.

В процессе ролевого диалога, как правило, подключается метод *визуализации*. Он заключается в том, что будущий хормейстер в своем воображении подбирает элементы визуального представления персонажей изучаемого произведения (внешний облик, походка, голосовая интонация, тембровая окраска звука пр.), а также варианты сценической пластики и хореографических движений для возможной сценической интерпретации сочинения и указывает это в музыкально-театрализованной партитуре. При этом пластические движения должны согласовываться с содержанием АКХ и соответствовать образным характеристикам героев. Тем самым данный метод является синтезирующим вместе с ролевым диалогом на начальном этапе разучивания произведения или хоровой сцены.

С выше перечисленными методами тесно связан метод *ролевой игры*, который широко применяется в учебной практике и тщательно исследован отечественными педагогами и психологами (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.И. Петрушин, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Они указывают, что ролевая игра погружает обучающегося в некоторое условное пространство, где он должен функционировать по иным нормам и правилам, отличным от реальной среды пребывания, благодаря чему происходит более интенсивное

развитие познавательной деятельности, мышления, воображения [221, с. 217]. Некоторые исследователи относят способность к ролевой игре к наиболее характерным качествам творческой личности [137, с. 86].

Учеными доказано, что при использовании метода ролевой игры у обучающихся вырабатываются положительные эмоции, которые усиливают деятельность воображения. Н.Л. Прокопова утверждает, что игра спонтанно и интенсивно задействует все сенсорные системы человека, позволяя индивиду самореализоваться в социально одобряемой манере, ощутить соответствие себя обстоятельствам реальной жизни, добиться конкретных достижений и удовлетворить свои амбиции [146].

В нашем исследовании с помощью данного метода осуществляется дальнейшее составление музыкально-театрализованной партитуры изучаемого сочинения и отработка отдельных ролевых мизансцен. Студентам предлагается разыграть заданные мизансцены по ролям с использованием заранее продуманных избранных элементов АКХ, которые можно указать в партитуре. При этом предусматривается смена ролей, а также возможность пофантазировать и разыграть варианты дальнейшего развития событий с участием тех же персонажей (воображаемое продолжение сюжета).

По мнению Б.Е. Захавы творческая работа проходит намного эффективнее, когда актер придумывает и додумывает жизненные обстоятельства своего персонажа, тогда сразу чувствуется наполненность образа. В своем труде он пишет: «Вот актер вышел на сцену; он еще ничего не успел сказать, но зрители уже чувствуют, есть у актера биография его героя или нет. Если наличие биографии угадывается, – перед вами сценический образ, а если нет, то вы видите только переодетого в театральный костюм актера. В первом случае – искусство, во втором – ремесло» [55, с. 240].

Отметим, что одной из самых сложных задач для студентов-хормейстеров является быстрое переключение с одного образа на другой, которые очень часто являются противоположными, что, безусловно,

отражается в пластике движений, голосовом интонировании, а в дальнейшем найдет применение и в технике дирижирования. Тем самым у обучаемого формируется интерес к сценическому перевоплощению, стремление к наглядному представлению музыкально-образной драматургии и в будущем, при работе с хором на практике, возникнет стремление к ролевому взаимодействию с хористами.

Оказавшись в «игре» обучающиеся находятся в свободной творческой атмосфере на уроке, в которой наиболее плодотворно могут продемонстрировать сценическую драматургию произведения, перевоплощаясь в образы героев хоровой партитуры и разыгрывая мизансцены по ролям [230]. По мнению Д.Б. Эльконина, реализация ролевой функции в ходе игрового взаимодействия проявляется через особые действия, демонстрирующие специфику отношений к другим игрокам [218]. Это помогает реализовать метод *театрализации*, который является составной частью метода ролевой игры.

Театрализация как творческий метод «является ведущей доминантой в технологиях социально-культурной деятельности» [145] и предполагает создание особой эмоционально-психологической атмосферы, которая Д.М. Генкиным характеризуется как праздничная ситуация [29, с. 6].

В ролевой игре элементы театрализации используются весьма органично. При исполнении студентом заданной роли применяются характеризующие данный образ театральные атрибуты, например, элементы грима, костюма, более выпуклые пластические движения, которые помогают более продуктивно «вжиться» в роль и более убедительно ее представить. Применяя метод театрализации, студент оказывается в непринуждённой обстановке, ощущает себя «в предлагаемых обстоятельствах», тем самым более выразительно и эмоционально выражает свою роль во внешних визуально-пластических проявлениях и способах вокального интонирования. Найденные в процессе игры удачные актерские приемы вносятся в

музыкально-театрализованную партитуру сочинения, наполняя ее новыми красками.

Метод контекстного моделирования эффективно используется на разных этапах учебно-репетиционной работы с целью создания на уроке условий, близких к реальной профессиональной деятельности и более естественного «вхождения в будущую профессию». Различные ученые, в частности, А.А. Вербицкий, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина и другие, рассматривали и анализировали широкий спектр проблем, касающихся метода контекстного обучения. Так, А.А. Вербицкий отметил, что воссоздание профессионального и социального окружения будущей деятельности в учебном процессе способствует формированию личной значимости обучения для студента, стимулирует интерес к освоению знаний и навыков, необходимых для профессиональной деятельности [20].

Н.Ю. Кучер выделяет два вида контекста: учебный и художественно-творческий. По ее мнению, «учебный контекст подразумевает освоение определенной музыкально-социальной роли в рамках учебного процесса, где имитируется диалог или ролевая игра с вымышленными участниками. Другими словами, квазипрофессиональная ситуация является воображаемой и не требует реальных внешних составляющих – социокультурных, предметных, пространственно-временных и других характеристик реальной обстановки» [97]. Художественно-творческий контекст предполагает создание реальных условий профессиональной деятельности обучающегося с о всеми необходимыми атрибутами пространственно-предметной среды (сцена, костюмы, реквизит и пр.). В таких условиях студент максимально точно погружается в атмосферу профессиональной деятельности и более результативно решает поставленные задачи, благодаря чему у него эффективно формируются необходимые в будущей творческой деятельности умения и навыки.

На данном этапе методики применяется моделирование в рамках квазипрофесисонального контекста, где студенты поочередно выполняют

роли исполнителя (чтеца, певца) и дирижера-хормейстера. То есть на учебном занятии создается эффект самостоятельной творческой деятельности студента-хормейстера («предлагаемые обстоятельства»), а именно – работа с хором над фрагментом музыкального произведения, где в роли артистов хора выступают другие студенты, сокурсники, при этом используется уже частично составленная музыкально-театрализованная партитура с внесенными ранее данными.

Моделируется конкретный этап работы над фрагментом сочинения: предварительный анализ образной драматургии, либо работа над хоровыми партиями, над структурными компонентами сочинения, над интонационным воплощением музыкальных образов, отработкой пластических движений и т.д. При этом в работе студент должен самостоятельно использовать содержание АКХ и выстраивать взаимодействие с хористами в соответствии с поставленными творческими задачами: владеть умением наглядно представлять музыкально-образную драматургию сочинения, организовывать ролевое взаимодействие исполнителей, обеспечивать их вживание в образы, добиваться нужной манеры интонирования, пластики и пр., то есть представлять полноценную работу над художественной интерпретацией хорового сочинения, быстро переключаясь с выполнения роли хормейстера на роль певца и наоборот, тем самым развивая свои актерские способности.

Таким образом, применение описанных выше методов обеспечивает востребованность элементов «артистического кейса» в учебно-репетиционной работе и способствует развитию у студентов мотивационного компонента актерских способностей.

Перейдем к завершающему этапу методики – *креативно-деятельностному*, главной целью которого является развитие технологического компонента актерских способностей, а именно овладение приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной и пластической имитации, средствами воссоздания целостного контекста музыкально-драматического представления. Для этого

необходимо применять ряд методов: актуализация эмоциональной, слуховой, зрительной, моторной памяти; образное, звуковое, пластическое ассоциирование; образное отождествление; пластическое моделирование; звукоподражательный тренинг, режиссирование, постановка сверхзадачи.

Метод образного, звукового, пластического ассоциирования применяется, как правило, на этапе учебно-репетиционной работы. При помощи воображения дирижер вызывает в своем сознании ряд образов, чувств, эмоций, которые близки по духу исполняемому сочинению. Для этого он вспоминает события из своей жизни, яркие впечатления, полученные от произведений искусства, пережитые эмоции, которые помогают настроиться и войти в нужный образный строй музыки, а затем воплотить это в исполнении. К.С. Станиславский утверждал, что «настоящий артист должен творить непосредственно только “из самого себя” – из своих эмоций, из своих чувств, накопленных в памяти» [174, с. 356]. Он может найти в самом себе аналогичные чувства и эмоции, которые испытывает заданный персонаж. Следовательно, «материал» для работы должен быть взят не извне, а найден в самом себе и основан именно на собственных впечатлениях и воспоминаниях.

По мнению Б.Е. Захавы настоящий профессиональный актер должен обладать хорошей эмоциональной памятью, именно она является одним из важнейших условий при определении пригодности актера [55, с.38]. Вторя идеям Е.Б. Вахтангова, можно сказать, что большинство эмоций нам знакомы из личного опыта, однако они возникают спонтанно и не всегда соответствуют логике персонажа. Задача актера состоит в том, чтобы найти в памяти отголоски нужных чувств и выстроить их в последовательность, диктуемую ролью [цит. по: 55]. Сказанное в полной мере можно отнести к любой творческой профессии, в том числе и к работе дирижера-хормейстера, ибо музыка как вид искусства имманентно связана с эмоционально-чувственной сферой.

При работе над хоровой партитурой хормейстер общается с хористами как вербальным языком, так и невербальным – представляет трактовку образной драматургии, раскрывает собственное понимание художественной концепции сочинения, воплощает все это в мимике и жестах. Чтобы погрузить артистов в нужное настроение, вызывать нужное эмоциональное состояние хормейстер должен найти яркие образные ассоциации, сравнения, аналогии, которые позволят прочувствовать эмоционально-образную палитру сочинения и найти адекватные средства звукового воплощения. Ассоциации могут быть связаны как с визуальными образами («интонируем как плачущий ребенок», «округляем звук как бублик», «воспроизводим пение ангела», «звук отскакивает, как пинпонг», «собираем звук как бусинки на веревку», «относимся к интонирующему звуку очень бережно, как будто несем полный кувшин с водой», «удлиняем специально звук на последних нотах, представляя, что это длинный хвост у пантеры», «бъём звуком в стиснутые зубы, представляя, что вы стучитесь в забор») пластическими («поём тянущим штрихом, как будто вытягиваем длинную нить», «используем вязкий дирижерский жест, как будто месим тесто», «включаем в технику тягучий жест, как будто ложкой черпаем мед», «поём тонким и острым звуком, как будто танцуем на пуантах, как балерина»), так и со звуковыми явлениями (ищем «каркающий», «кричащий», «бурлящий» звук; пытаемся спеть так, как будто «завывает пурга»; просим «представить звучание барабанной дроби, колокольчика, трубы, литавр» и пр.).

Далее, когда хормейстер подобрал необходимую ассоциацию для воссоздания заданной эмоции, чувства, пластического или звукового эффекта, он использует элементы артистического кейса для того, чтобы найти нужную дирижёрскую технику. Затем после нескольких практических занятий дирижер-хормейстер устанавливает в своем сознании связи между средствами дирижерской техники, почерпнутыми из артистического кейса, и эмоционально-чувственной сферой, пластическими реакциями и звуковыми эффектами, которые необходимо воплотить. Следовательно, метод

ассоциирования является эффективным способом для укрепления данных взаимосвязей, и чем чаще хормейстер будет его использовать в своей работе, тем быстрее он будет реагировать и точнее воплощать необходимый выразительный эффект в своей технике, постепенно доводя его до автоматизма и обеспечивая тем самым овладение технологическими приемами вживания и перевоплощения в образ.

С методом ассоциирования тесно связаны *метод пластического моделирования и звукоподражательный тренинг*. Чтобы вызывать у хористов нужную пластическую ассоциацию (например, связанную со своеобразной походкой, мимикой, манерой общения конкретного персонажа) хормейстеру нередко приходится активизировать, «подталкивать» воображение певцов в нужном направлении с помощью собственного показа. Для этого он должен владеть методом пластического моделирования и умело показывать собственными жестами и движениями требуемый пластический образ, чтобы хористы могли «считать» его и воспроизвести самостоятельно. Отработать методы пластического моделирования можно с помощью артистического кейса, в котором указаны наиболее распространенные средства воплощения пластики движений хормейстером и артистами хора. Таким образом, применение метода пластического моделирования и ассоциирования обеспечит овладение техникой пластической имитации.

Аналогично, посредством артистического кейса можно освоить наиболее распространенные звукоизобразительные эффекты (например, шум дождя, грома, крик или пение птиц, мяуканье кошки, гавканье и рычание собаки, шаги на снегу, скрип двери, имитация звуков барабана, трубы, скрипки, колокольчиков, крепкие удары молотом и пр.) и технологию их воплощения мимикой, жестами, голосом. Эффективное применение в дирижерской работе звукового ассоциирования обуславливает использование такого приема, как звукоподражательный тренинг (упражнения на голосовую имитацию указанных выше звуковых эффектов),

который, в свою очередь, развивает владение техникой вокально-интонационной имитации.

На последующем этапе – концертно-сценическом, применяется *метод актуализации эмоциональной, слуховой, зрительной, моторной памяти*. Этот метод позволяет систематизировать накопленный дирижерско-хоровой опыт, провести его анализ и модернизацию, а затем использовать на следующем этапе профессиональной деятельности. Известно, что музыканты-исполнители в своей деятельности всегда стараются приблизить свое исполнение к звуковому образу-эталону, который существует в их сознании, стремятся устранить возникающие неточности, ориентируясь именно на этот звуковой образ как эталонный пример (Л.А. Безбородова, А.П. Иванов-Радкевич, В.А. Каюков, Н.А. Колесникова, В.И. Краснощеков, И.А. Мусин, К.А. Ольхов, Г.М. Цыпин, и др.). То есть музыкант постоянно актуализирует полученный ранее слуховой опыт с помощью механизмов слуховой памяти и таким образом осуществляет слуховой контроль реального звучания.

Хормейстерская работа предполагает не только воплощение музыки в звуке, но и ее визуально-пластическое (сценическое) представление. Поэтому в момент исполнения активизируются различные виды памяти: эмоциональная, зрительная и моторная, как у дирижера, так и у певцов. Хормейстеру и участникам хора необходимо воспроизвести не только звуковой идеал произведения, запечатленный в слуховой памяти, но и эмоционально-визуальный образ, тщательно созданный в ходе репетиций и обучения (благодаря зрительной и эмоциональной памяти). Важно также помнить о технических приемах представления произведения (моторная память) и адекватно их воспроизвести. В процессе этой деятельности они овладевают приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной и пластической имитации.

Актуализация эмоциональной, слуховой, зрительной, моторной памяти, как правило, приводит к глубокому погружению в образ и к полному *образному отождествлению*. Данный метод сравним с медитативным

погружением, которое основывается на предельной концентрации внимания исполнителя на эмоционально-образной сфере сочинения. Б.Е. Захава отмечает, что в актерском мастерстве этот подход находит широкое применение. Актер, по его словам, еще перед сном задает себе задачу: «Завтра все мои действия до начала репетиции я буду совершать от лица своего персонажа». И, проснувшись, он начинает выполнять все свои привычные утренние дела – поднимается с кровати, умывается, одевается, бреется, приводит в порядок волосы, ест завтрак – не так, как он обычно это делает, а так, как это делал бы, например, Фамусов, Городничий, Тузенбах, Незнамов или Отелло... [55, с. 251].

Данный метод чаще всего используется музыкантами, деятельность которых связана со сценическим представлением музыкального действия, прежде всего, артистами музыкального театра. Однако, учитывая, что хоровые коллективы нередко выступают в жанре хорового театра и их деятельность предполагает сценическое представление, очевидно, что образное отождествление имеет важное значение в работе и дирижеров, и артистов хора. Метод образного отождествления используется как перед концертным выступлением, так и в момент самого концерта, когда хормейстер должен быть полностью погружен в образ сочинения, а хористы должны мыслить, чувствовать и двигаться как герои исполняемого произведения. Достигнуть такого состояния помогает заранее подобранная техника из «артистического кейса», своевременно отработанная и доведенная до автоматизма.

Метод режиссирования и постановки сверхзадачи позволяет проникнуть в суть хорового произведения, понять его композиционную структуру, образное наполнение, эмоциональное содержание и выразить это в визуально-сценическом представлении. По мнению О.А. Литвиновой сверхзадача – это «главная идея произведения, повернутая на сегодняшний день. Это нравственное понятие, с помощью которого режиссер отвечает на вопросы: что я хочу изменить в умах и сердцах моего зрителя, какие мысли и

чувства я хочу вызвать у него в результате просмотра спектакля?» [112, с. 89]. Режиссирование можно рассматривать «как технику режиссуры, сценической игры или драматургии, которая служит художнику в создании сценического образа» [112, с. 221].

Безусловно, у каждого режиссера присутствуют свои особенные методы работы, свой индивидуальный «почерк» в построении драматургического действия. К примеру, В.Э. Мейерхольд, основывал свою режиссерскую работу на ряде ключевых принципов: острота и своевременность тематики, вовлечение аудитории, фрагментарность структуры, элементы карнавала и гротескное преувеличение. Постоянно экспериментируя и используя эти принципы как фундамент для своих постановок, он достигал совершенства во внешнем оформлении спектаклей. Режиссерские методы работы В.И. Немировича-Данченко отличались не только особым подходом к актерам (тщательная психологическая проработка персонажей, акцент на типажность), но и свойственными только ему режиссерскими приемами. К ним относятся стремление к простоте и достоверности на сцене, а также отказ от излишней сентиментальности.

В контексте задач нашего исследования мы используем данный метод для анализа и структурирования сюжетно-драматургического действия и выстраивания его сценарного плана. Он позволяет сформировать алгоритм создания сценического представления хоровой театрализации, предполагающий последовательность следующих шагов: 1) формулировка генеральной идеи произведения, понимание которой должно задать центральный вектор в постановке театрализованного представления (сверхзадача); 2) определение основных структурных компонентов действия (введение или пролог, экспозиция, фазы развития, момент кульминации, момент разрядки, заключение или эпилог); 3) соотнесение их со сценическим контекстом, то есть распределение фаз действия в конкретные мизансцены; 4) описание участников мизансцен и их действий; 5) составление композиционного плана расположения артистов на сцене; 6) разработка

пространственной конфигурации передвижения артистов; 7) подбор сценических движений, хореографических и пластических приемов, элементов декораций, аксессуаров, костюма, грима. Освоение данного алгоритма, изложенного в АКХ, позволяет понять механизмы развертывания драматургического действия, овладеть способами постановки хоровой театрализации и средствами воссоздания целостного контекста музыкально-драматического представления.

Обобщая все выше сказанное, подчеркнем, что предложенная методика предполагает системное и последовательное построение учебного процесса с опорой на материал «артистического кейса хормейстера», начиная с фрагментарного применения его элементов в учебно-театральных мизансценах и заканчивая целостным использованием в самостоятельной постановке сценических композиций, охватывает специальные дисциплины профессионального цикла и разнообразные аспекты хормейстерской деятельности студентов. Это обеспечивает прочную взаимосвязь технологического и художественного контекста в профессиональной подготовке студентов и способствует комплексному развитию актерских способностей в совокупности с другими сторонами профессионального мастерства будущего хормейстера.

Выводы по первой главе

1. Анализ психолого-педагогической литературы, исследований в области театрального творчества, трудов по теории и методике хорового дирижирования выявил, что категория «актерские способности» по отношению к профессиональной деятельности хормейстера в настоящее время не имеет достаточной научной проработки и однозначного толкования. Её смысловое наполнение определяется двумя компонентами, выраженными в понятиях «способности» и «актёрские».

2. Категория «способности» весьма тщательно разработана в психолого-педагогических трудах и трактуется как индивидуально-

психологические особенности личности человека, имеющие врожденную базу, развитие которых обеспечивает успешность в той или иной деятельности. Выделяются общие способности, необходимые для успешного овладения многими видами деятельности (интеллект, память, речь и др.), и специальные способности, обеспечивающие качественное выполнение определенного вида деятельности (математические, технические, литературные, спортивные способности и др.).

3. Актерские способности являются разновидностью специальных творческих способностей, которые обеспечивают успешность творческой деятельности человека в театральной сфере, направленной на создание нового, никогда ранее не существовавшего продукта, а именно: позволяют создавать новый результат деятельности актера, выражающийся в представлении индивидуального неповторимого сценического образа того или иного героя.

4. Наиболее тщательно понятие «актерские способности» исследовано в театральной литературе, где оно трактуется как умения и навыки произвольного исполнения ролей, имитации поведения, изображения тех или иных чувств, переживаний, отношений. При этом основное внимание уделяется именно проблематике перевоплощения актера как одной из ключевых актерских способностей.

5. Научные и методические исследования в области хормейстерской деятельности основное внимание уделяют узкоспециальным аспектам профессионального мастерства дирижера, актерские способности как самостоятельная научная категория в данном контексте не рассматривается. Проблемы создания хоровых театрализаций изучены недостаточно, не в полной мере определены подходы и методические принципы их разработки, вследствие чего практическая реализация таких постановок осуществляется хормейстерами в большинстве случаев интуитивно. В процессе обучения будущих хормейстеров в музыкальных колледжах осваиваются отдельные

театрально-сценические приемы, искусство хорового театра комплексно и целенаправленно не изучается.

6. Анализ артистической практики известных дирижеров-хормейстеров, их суждений о сущности и природе хормейстерской деятельности позволяет утверждать, что этот вид творчества обладает имманентно присущими ему особенностями, требующими проявления актёрских способностей, а именно: направленность на публичное концертное представление хоровых сочинений, предполагающее яркое сценическое претворение образной драматургии; перевоплощение и вживание в различные личностные роли («хормейстер-руководитель», «хормейстер-наставник», «хормейстер-партнёр», «хормейстер-помощник») при работе с музыкальными коллективами разных количественных составов (хоры, ансамбли, группы солистов), социально-профессиональных и возрастных категорий (профессиональные и любительские, взрослые и детские); совмещение ролей хормейстера и артиста вокально-хорового коллектива в собственной сценической практике.

7. Обобщение психолого-педагогических исследований, трудов в области театральной и музыкальной педагогики, научных и методических работ по проблемам хормейстерской деятельности позволило нам уточнить содержание понятия «актерские способности» применительно к профессиональной деятельности дирижера-хормейстера – это индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие произвольно воплощать невербальными средствами (жестами, мимикой, сценическими движениями, голосом) сюжетно-образную драматургию хоровых сочинений, перевоплощаться в изображаемых в музыке героев, воспроизводить их вокально-интонационные и пластические особенности и воссоздавать целостный контекст музыкально-драматического представления.

8. Структура актерских способностей дирижера-хормейстера включает три взаимосвязанных компонента: *когнитивный* (владение знаниями о

способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения в жестах, мимике, вокализации, сценических движениях эмоциональных, поведенческих, интонационных, пластических характеристик персонажей); *мотивационный* (стремление к наглядному представлению музыкально-образной драматургии, ролевому взаимодействию с хористами, интерес к сценическому перевоплощению); *технологический* (владение приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной и пластической имитации, средствами воссоздания целостного контекста музыкально-драматического представления).

9. Анализ содержания образования дирижеров-хормейстеров в музыкальном колледже, а также наш собственный многолетний опыт преподавания специальных дисциплин дирижерского цикла позволяет утверждать, что в процессе хормейстерской подготовки создаются условия, которые способствуют успешному развитию актерских способностей за счет освоения в учебном репертуаре большого количества сочинений с яркой образной драматургией и сюжетной фабулой, предполагающих возможность театрализованного воплощения; преимущественной практической работы с любительскими детско-юношескими хоровыми коллективами, требующими наглядного представления образного содержания исполняемых произведений, организации игрового коммуникативного взаимодействия с хористами, применения демонстрационных приемов имитационного вокального интонирования; концертно-сценической формы предъявления результатов учебной деятельности, обуславливающей артистическое преобразование и образное перевоплощение.

10. Проведенное нами исследование приводит к выводу, что для развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа необходимо процесс хормейстерской подготовки студентов выстроить на основе интеграции личностно-деятельностного, контекстного подходов и идей креативного обучения, обеспечивающих раскрытие в процессе хоровой

работы индивидуальных артистических качеств личности через моделирование квазипрофессионального сценического контекста и создание авторских музыкально-театрализованных представлений хоровых сочинений с ярким зрелищным воплощением сюжетного действия и актерской интерпретацией образов действующих лиц.

11. Методика развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки должна включать три этапа: *художественно-познавательный*, задача которого – развитие когнитивного компонента актерских способностей посредством формирования представления об алгоритме создания музыкально-театрализованных партитур на основе освоения «артистического кейса хормейстера» – решается через использование методов: изучение артистических практик, моделирование художественно-творческого процесса, творческое проектирование; *мотивационно-артистический*, задача которого – развитие мотивационного компонента актерских способностей путем реализации алгоритма создания музыкально-театрализованных партитур в постановке отдельных хоровых мизансцен – решается с помощью использования методов: ролевой диалог, ролевая игра, визуализация, театрализация, контекстное моделирование; *креативно-деятельностный*, задача которого – развитие технологического компонента актерских способностей через создание целостных сценических композиций, воплощающих алгоритм музыкальной театрализации хоровых произведений – решается посредством применения методов: образное, звуковое, пластическое ассоциирование; пластическое моделирование и звукоподражательный тренинг; актуализация эмоциональной, слуховой, зрительной, моторной памяти; образное отождествление, режиссирование, постановка сверхзадачи

Для проверки эффективности предложенной методики необходимо провести опытно-поисковую работу, чему будет посвящена вторая глава исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ АКТЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ХОРМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ

2.1. Задачи, условия, организация, диагностические методики опытно-поисковой работы

С целью практической проверки предложенной нами методики развития актерских способностей у будущих дирижеров-хормейстеров, а также для оценки ее результативности, нами было инициировано и реализовано обширное опытно-экспериментальное исследование. В ходе данной работы последовательно реализовывался ряд задач. Первым шагом стал выбор площадки для эмпирического исследования, в роли которой выступил Музыкальный колледж при государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского» (далее – ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского). Далее были сформированы две группы испытуемых из студентов 3-4 курсов, обучающихся по специальности среднего профессионального образования (далее – СПО) 53.02.06 «Хоровое дирижирование». В состав поисковой группы за весь период опытно-экспериментального исследования суммарно вошло 42 человека, в состав контрольной группы – 40 человек. Поисковая работа реализовывалась в условиях естественного учебного процесса.

Далее были определены сроки, этапы и содержание эмпирического исследования. Общий срок его проведения составил четыре года (с 2020 по 2024 гг.). Поскольку контингент студентов 3-4 курсов, участвовавших в эксперименте, практически поровну разделялся между контрольными группами (КГ), обучающимися по традиционной методике, и поисковыми группами (ПГ), где апробировалась авторская методика, следовательно,

участники обеих групп имели сопоставимый исходный уровень профессиональной подготовки, благодаря чему обеспечивались объективно равные условия для проведения оценочных процедур и верификации результатов опытно-поисковой работы.

Далее остановимся более подробно на этапах опытно-поисковой работы: констатирующем, формирующем, итоговом.

Констатирующий этап исследования осуществлялся в течение первых месяцев учебного года и продолжался примерно шесть недель. Основная задача этого этапа заключалась в том, чтобы провести предварительную оценку и установить исходный уровень развития актерских способностей у студентов, участвующих в исследовании.

Формирующий этап опытно-поисковой работы был ориентирован на проверку эффективности разработанной методики развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа и оценку степени ее влияния на результаты учебной деятельности. Каждый цикл апробации методики продолжался в течение одного академического года, и всего было реализовано четыре таких цикла. Контрольные замеры проводились каждый год в начале и середине учебного года. Собранные данные анализировались, обобщались, обрабатывались статистически и служили базой для определения прогресса в развитии актерских способностей у студентов.

Апробация авторской методики осуществлялась в учебном процессе на дисциплинах профессионального цикла: «Дирижирование», «Практика работы с хором». Учитывая, что в состав поисковой и контрольной групп входили студенты разных курсов, мы дифференцировали задания по количеству и уровню сложности. Был разработан специальный банк учебных заданий, скомплектованных по курсам: для 3 курса, для 4 курса, которые использовались как в контрольной, так и в поисковой группах именно на соответствующих курсах.

Итоговый этап экспериментального исследования реализовывался в конце каждого учебного года, непосредственно перед и во время летней

сессии. Его целью было проведение заключительной оценки и определение уровня развития актерских способностей у студентов на последнем этапе эмпирической работы. В музыкальном колледже в это время года традиционно проводятся различные оценочные мероприятия для всех курсов. Часто они имеют публичный характер и включают в себя открытые показы творческой работы с хорами и вокальными ансамблями, открытые занятия по педагогической практике, а также публичные выступления творческих коллективов с целью подготовки к концертным программам и предварительные защиты выпускных квалификационных работ. Оценка уровня развития актерских способностей у студентов, участвующих в исследовании, осуществлялась непосредственно во время проведения этих мероприятий.

В ходе экспериментально-поискового исследования применялись следующие способы сбора данных: наблюдение за педагогическим процессом, анкетирование, тестирование, опросы, беседы, а также метод экспертных оценок.

Одной из целей поисковой работы было проведение анкетирования и опросов среди студентов для выяснения их мнения о важности актерских способностей для дирижера-хормейстера и о необходимости их развития в учебном процессе. Анкетирование студентов музыкального колледжа Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского проводилось ежегодно перед каждым циклом опытно-поисковой работы в начале учебного года. В нем участвовали обучающиеся 3-4 курсов, составляющие контингент контрольной и поисковой групп. Все обучающиеся проходили анкетирование только один раз. Всего в анкетировании приняли участие 82 человека.

Обучающимся раздали анкету, включавшую в себя перечень вопросов, к каждому из которых прилагалось несколько альтернативных ответов. От респондентов ожидалось, что они отметят лишь один, наиболее точно

отражающий их мнение, вариант. Данная анкета с обобщенными и обработанными результатами приведена в таблице 1.

Таблица 1

Вопросы и варианты ответов	Кол-во ответов (82 чел.)
1. Как Вы думаете, для дирижера-хормейстера важно владеть искусством сценической речи и быть артистичным в общении с хористами? • да • нет • затрудняюсь ответить	80 2
2. Что, по-Вашему, преимущественно можно выразить дирижерскими средствами (мимикой, жестами, пластикой тела): • штрихи, динамику, метроритм, характер звука • длительность звука, моменты вступления и снятия голосов • образную характеристику музыки, эмоции и чувства героев • пластику движений героев, их поведение, манеру интонирования • все вышеназванное • другое (что именно) • затрудняюсь ответить	10 2 15 55
3. Как Вы думаете, насколько важно хормейстеру уметь ярко и красочно рассказывать хористам о содержании исполняемого произведения, обсуждать с ними развитие образной драматургии, перевоплощаться в образы героев? • очень важно • желательно • не важно • затрудняюсь ответить	57 25
4. Как Вы думаете, хормейстер должен иметь представления о том, как могут внешне выглядеть герои исполняемых произведений, как они могут двигаться, разговаривать, проявлять характеры? Если «да», то должен ли он стремиться передать свои представления хористам? • да • нет • затрудняюсь ответить	68 3 11
5. Как Вы думаете, хормейстеру важно самому уметь показывать особенности воплощаемых в музыке образов и персонажей (воссоздавать внешний облик, характер, походку, манеру пения и пр.), поможет ли это хористам лучше понять и передать образную драматургию произведения? • да • нет • затрудняюсь ответить	72 4 6

6. Как Вы думаете, насколько важно хормейстеру владеть приемами звукоподражания, уметь имитировать разные манеры пения, владеть разнообразными способами интонирования и звукоизвлечения? • очень важно • желательно • не важно • затрудняюсь ответить	60 22
7. Как по-Вашему, что такое актерские способности? • особенности самовыражения личности • творческие способности к импровизации • умения и навыки произвольного исполнения ролей, изображения тех или иных чувств, эмоций, поведенческих реакции для создания сценического образа • другое (что именно) • затрудняюсь ответить	2 4 76
8. Как Вы думаете, могут ли актерские способности проявляться в профессиональной деятельности дирижера-хормейстера? Если «да», то в чем конкретно? • в умении быть на сцене артистичным и заразительным • в умении активно применять подвижную мимику • в умении активно применять выразительную жестикуляцию • в умении перевоплощаться в художественный образ • в умении отображать эмоции, чувства, звуковые эффекты, поведенческие реакции с помощью средств невербальной коммуникации (мимика, жест, пластика тела) • другое (что именно) • ни в чем не проявляется • затрудняюсь ответить	13 2 2 9 54 2
9. Как Вы думаете, насколько важно для дирижера-хормейстера обладать актерскими способностями? • очень важно • желательно • не важно • затрудняюсь ответить	40 39 3
10. Как Вы думаете, нужно ли специально обучать будущих дирижеров-хормейстеров основам актерского мастерства? • да • нет • затрудняюсь ответить	54 7 21
11. Как Вы думаете, развивать актерские способности можно преимущественно на специальных уроках по актёрскому мастерству или это можно осуществлять и в хоровом классе, и в классе по дирижированию? • преимущественно на специальных уроках по актерскому мастерству • не только на специальных уроках по актерскому мастерству, но и в хоровом классе, и в классе по дирижированию • актерские способности нельзя развить, это врожденное качество человека • затрудняюсь ответить	25 51 4 2

12. Как Вы считаете, достаточно ли уделяется внимания в музыкальном колледже обучению будущих дирижеров-хормейстеров подвижной мимике, выразительной жестикуляции, перевоплощению в образ? • достаточно • недостаточно • затрудняюсь ответить	33 32 17
13. Как Вы считаете, что нужно изменить в процессе обучения будущих дирижеров-хормейстеров для того, чтобы целенаправленно развивать актерские способности? • использовать более разнообразные методы и формы обучения • давать более интересные творческие задания • использовать в учебном репертуаре как можно больше произведений, обладающих яркой сюжетной фабулой и образной драматургией • использовать игровые формы и тренинги в процессе учебных занятий • другое (что именно) • ничего не менять	16 13 31 14 6 2
14. Считаете ли Вы себя человеком, обладающим актёрскими способностями? • да • нет • затрудняюсь ответить	51 14 17
15. Хотели бы Вы развить актёрские способности, чтобы расширить свои профессиональные возможности в хормейстерской деятельности? • да • нет • затрудняюсь ответить	68 8 6

Проанализировав полученные данные, мы сделали следующие выводы.

Вопросы с №1 по №6 включительно касаются непосредственно профессиональной деятельности дирижера-хормейстера. Обобщим полученные на них ответы.

На вопрос №1 80 чел. (98%) ответили положительно, 2 чел. (2%) ответили отрицательно. Это свидетельствуют о том, что практически все студенты, несмотря на разный срок обучения и разный профессиональный опыт, осознают важность владения дирижером-хормейстером искусством сценической речи и умением быть артистичным в общении с хористами.

На вопрос №2 «Что, по-Вашему, преимущественно можно выразить дирижерскими средствами (мимикой, жестами, пластикой тела)?» большинство респондентов (55 чел., 67,6%) ответили – «все выше названное». Значительно меньшее число обучающихся (15 человек, 18,6%)

отметили, что наиболее важным является передача образной характеристики музыки, эмоций и чувств героев, а не технических элементов.

10 человек (11,8%), из которых 9 человек – это студенты 3 курса выбрали ответ «штрихи, динамику, метроритм, характер звука» и лишь два человека (2%), тоже обучающиеся 3 курса, выбрали вариант ответа «длительность звука, моменты вступления и снятия голосов».

Выбор студентов 3 курса во многом объясняется тем, что на начальных этапах освоения дирижирования приоритет отдается именно технологическим аспектам. Тем не менее, при всех различиях ответов на данный вопрос, в целом можно сделать вывод, что большинство студентов верно оценивает возможности дирижерской техники в профессиональной работе хормейстера и понимает, что дирижерскими средствами можно выразить не только технические, но и разнообразные художественные аспекты исполняемой музыки.

При ответе на вопрос №3 мнения респондентов значительно разделились между двумя вариантами ответов. Так, 57 чел. (70,6%) считают очень важным для хормейстера уметь ярко и красочно рассказывать хористам о содержании исполняемого произведения, обсуждать с ними развитие образной драматургии, перевоплощаться в образы героев, а оставшиеся 25 человек (29,4%) считают это желательным, что, впрочем, также показывает положительную реакцию респондентов. То есть обучающиеся 3 и 4 курсов, хотя и с разной степенью значимости, отмечают необходимость для хормейстера владеть выразительной речью и обсуждать с хористами эмоционально-образные характеристики исполняемых сочинений.

Ответы на вопрос №4 показали, что большинство респондентов (68 чел., 83%) считают важным для хормейстера иметь представления о том, как могут внешне выглядеть герои исполняемых произведений, как они могут двигаться, разговаривать, проявлять характеры, и хормейстер должен стремиться передать свои представления хористам. Только три человека (3%), которые являются обучающимися 3 курса, выразили свое несогласие с

данной формулировкой. 11 человек (14%), из которых 8 чел. тоже студенты 3 курса, испытали затруднения в ответе на вопрос. Из сказанного следует, что студенты, прошедшие к началу анкетирования всего два курса обучения, не имеющие значительной практики «живого» общения с хоровым коллективом, находятся в стадии формирования профессионального самосознания и не до конца представляют специфику работы хормейстера, в отличие от студентов 4 курса, более объективно и разностороннее оценивающих задачи хормейстера в работе с хором.

При ответе на вопрос №5 большинство респондентов (72 чел., 87,3%) отметили, что хормейстеру важно самому уметь показывать особенности воплощаемых в музыке образов и персонажей (воссоздавать внешний облик, характер, походку, манеру пения и пр.) и это может помочь хористам лучше понять и передать образную драматургию произведения. Отрицательную реакцию мы получили от 4 человек (4,9%), которые являются студентами 3 курса; 6 человек (7,8%, тоже студенты 3 курса) испытали затруднение в поставленном вопросе. Вероятно, для некоторых студентов после двух лет обучения сложно оценивать умения дирижера внешне показывать образы персонажей из музыкальных произведений, так как большинство обучающихся на данном этапе работают в классе по дирижированию над мануальной техникой дирижера, где в первую очередь необходимо показывать точные ауттакты к вступлению, снятию и все выразительные средства музыки. А вот студенты 4 курса, которые уже наработали технические навыки дирижера, испытывают необходимость в показе и образа героя, и его эмоций, и чувств, и драматургии всего произведения.

Перейдем к рассмотрению вопроса №6. Здесь все респонденты проявили единодушие и отметили необходимость владения хормейстером приемами звукоподражания, умениями имитировать разные манеры пения, владеть разнообразными способами интонирования и звукоизвлечения. Так, 60 человек (73,5%) ответили «очень важно», а оставшиеся 22 человек (26,5%) «желательно», показав положительную реакцию.

Затем последовал ряд вопросов, касающихся трактовки понятия «актерские способности» и вариантов их проявления в обучении дирижеров-хормейстеров в музыкальном колледже (вопросы с №7 по №13).

При ответе на вопрос №7, касающийся понятия «актёрские способности», почти все респонденты (76 чел., 92,2%) ответили, что это умения и навыки произвольного исполнения ролей, изображения тех или иных чувств, эмоций, поведенческих реакции для создания сценического образа. Четыре человека (4,9%) выбрали ответ «творческие способности к импровизации», а два человека (2,9%) – «особенности самовыражения личности». Из этого следует, что в целом студенты 3, и 4 курсов обучения правильно понимают значение понятия «актерские способности».

Далее отметим, что при ответе на вопрос №8 – «Как Вы думаете, могут ли актерские способности проявляться в профессиональной деятельности дирижера-хормейстера? Если «да», то в чем конкретно?» мнение студентов было неравнозначным. Так, многие опрошиваемые (54 чел., 66%) считают, что актерские способности проявляются в умении отображать эмоции, чувства, звуковые эффекты, поведенческие реакции с помощью средств невербальной коммуникации (мимика, жест, пластика тела). 13 человек (15,6%), куда вошли студенты 3 курса, считают, что актерские способности проявляются в умении быть на сцене артистичным и заразительным, 9 человек (10,7%) – в умении перевоплощаться в художественный образ, два человека (2,9%) – в умении активно применять выразительную жестикуляцию, еще два человека (2,9%) – в умении активно применять подвижную мимику. Два студента 3 курса (2,9%) испытали затруднение в ответе на предложенный вопрос. Из выше сказанного следует, что у респондентов нет единства в понимании проявления актёрских способностей в хормейстерской деятельности, но все студенты поддерживают мнение о том, что актёрские способности могут проявляться в профессии дирижера, а значит, являются важным компонентом профессионального мастерства.

Данную мысль подтверждают ответы на следующий вопрос №9, где половина респондентов (40 чел., 49%) признали важность актёрских способностей для дирижера-хормейстера. Еще 39 человек (48%) также показали положительную реакцию, ответив – «желательно». Трое обучающихся 3 курса (3%) испытали затруднение в ответе на этот вопрос.

Отвечая на вопрос №10 – «Как Вы думаете, нужно ли специально обучать будущих дирижеров-хормейстеров основам актерского мастерства?», значительное большинство респондентов (54 чел., 66%) ответили положительно. 7 человек (8%) выразили свое несогласие, остальные же 21 человек (26%), где основную часть составляют студенты 3 курса, затруднились ответить, вероятно, еще не в полной мере представляя себе специфику профессиональной деятельности дирижера-хормейстера.

При ответах на вопрос №11 51 респондента (61,7%) указали, что актерские способности можно развивать не только на специальных уроках по актерскому мастерству, но и в хоровом классе, в классе по дирижированию; 25 человека (31,3%) – только преимущественно на специальных уроках по актерскому мастерству; 4 человек (5%) считают, что актерские способности нельзя развить, так как это врожденное качество человека; 2 человека (2%) претерпели затруднение при ответе на этот вопрос. Несмотря на некоторое разделение мнений, очевидно, что значительная часть студентов считает возможным совместить обучение профессиональным хормейстерским навыкам и актерским способностям на уроках по дирижированию и в хоровом классе.

Следующий вопрос №12 касается проблемы обучения будущих дирижеров-хормейстеров подвижной мимике, выразительной жестикуляции, перевоплощению в образ. 33 человека (41%) ответили, что данным аспектам в процессе обучения уделяется достаточно внимания, однако же 32 человек (39%) выразили свое несогласие и отметили недостаточное внимание к этой проблеме, причем основную часть этой группы составляют студенты 4 курса, уже освоившие большую часть образовательной программы. 17 человек

(20%) испытали затруднение в поставленном вопросе. Итак, мнения разделились почти пополам, у обучающихся нет единства в понимании данной проблемы. Однако важным, с нашей точки зрения, является тот факт, что студенты 4 курса, имеющие большой опыт практической хормейстерской деятельности, склонны более критически оценивать сложившуюся систему обучения дирижеров-хоровиков.

На вопрос №13 – «Как Вы считаете, что нужно изменить в процессе обучения будущих дирижеров-хормейстеров для того, чтобы целенаправленно развивать актерские способности?» мы получили неоднозначные ответы, что выявляет разнородность мнений обучающихся. А именно, 31 человек (37,2%) отдали предпочтение варианту ответа «использовать в учебном репертуаре как можно больше произведений, обладающих яркой сюжетной фабулой и образной драматургией»; 13 человек (15,7%) – «давать более интересные творческие задания»; 16 человек (20%) – «использовать более разнообразные методы и формы обучения»; 14 человек (17,3%) – «использовать игровые формы и тренинги в процессе учебных занятий»; 6 человек (7,8%) предложили ничего не менять; два человека (2%) выбрали другое, при этом не предложив какую-либо альтернативу. Проанализировав ответы респондентов, мы склоняемся к мнению о том, что большинству студентов в традиционной системе обучения не хватает новых форм, интересных способов и методов учебной работы, направленных не только на освоение техники дирижирования, но и на развитие артистических качеств хормейстера.

Последние два вопроса №14-№15 предложенной нами анкеты касаются индивидуально-психологических особенностей личности анкетированных. Так, большинство студентов (51 чел., 61,7%), отвечая на вопрос «Считаете ли Вы себя человеком, обладающим актёрскими способностями?», выбрали положительный ответ; 14 человек (16,7%), где основной массой являются студенты 3 курса, дали отрицательный ответ; 17 человека (21,6%), большинство из которых также обучаются на третьем курсе, испытали

затруднение в ответе. Результаты свидетельствуют о более высокой самооценке среди студентов четвертого курса, что может объясняться наличием у них значительно большего опыта практической хормейстерской деятельности, требующего проявления разнообразных артистических качеств.

В заключение, отвечая на последний вопрос анкеты, касающийся желания развить актерские способности для улучшения работы в качестве хормейстера, значительная часть опрошенных (83,4%, что составляет 68 человек) высказались утвердительно; 8 человек (8,8%) ответили отрицательно (из них 4 студента 3 курса); 6 человек (7,8%) испытали затруднение при ответе.

Проанализировав собранные ответы, мы пришли к заключению, что значительное число респондентов высказались в поддержку развития актерских способностей в рамках образовательного процесса. Кроме того, эта же группа опрошенных выразила уверенность в том, что указанный аспект существенно улучшит их профессиональную квалификацию в сфере хорового дирижирования.

Таким образом, всестороннее изучение итогов анкетирования даёт возможность сформулировать следующие заключения:

1. В целом, студенты демонстрируют адекватное понимание важности актерских способностей для успешной работы дирижера хора.

2. Преобладающее большинство учащихся убеждены, что данную индивидуальную характеристику личности возможно и целесообразно совершенствовать.

3. Большинство участников опроса полагают, что для стимуляции развития актерских способностей необходимо внедрить определенные коррективы в учебную программу и применять более широкую палитру методик и форматов обучения.

Таким образом, мы пришли к выводу о важности создания методики обучения, способствующей развитию актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки.

Далее, в рамках опытно-поискового исследования, нашей задачей стала разработка набора диагностических инструментов. Этот инструментарий должен обеспечивать объективную и точную оценку начального уровня развития актёрских способностей у студентов музыкального колледжа, а также фиксировать их динамику в ходе применения разработанной нами методики обучения.

Отметим, что актерские способности применительно к хормейстерской деятельности в нашем исследовании трактуются как индивидуально-психологические особенности личности. Дать заключение об уровне их развития возможно лишь на основе внешних индикаторов, проявляющихся в ходе персональных уроков по дирижированию в классе, при анализе деятельности студентов во время хормейстерской практики в хоровом коллективе, а также в процессе концертных выступлений и аттестационных мероприятий.

Учитывая выше сказанное, нами были разработаны **критерии** оценки эффективности развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки, отражающие структурные компоненты данных способностей, обоснованные в первой главе исследования:

– *Когнитивно-выразительный* – объем, глубина, точность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов (1);

– *Ценностно-мотивационный* – ценностное отношение к искусству хорового театра, устойчивая мотивация к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их театрально-сценического представления (2);

– *Музыкально-технологический* – соответствие используемых жестов, мимики, вокализации, сценических движений воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей; целостность, художественная убедительность, артистическая яркость сценического представления (3).

Также нами были определены **уровни** развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки, исходя из данных критериев: оптимальный, допустимый, низкий.

Перейдём к первому – **оптимальному уровню** развития актерских способностей. Он характеризуется тем, что студент: 1) демонстрирует широкий объем, глубину и точность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов; 2) осознает ценность искусства хорового театра, проявляет устойчивую мотивацию к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их театральнo-сценического представления; 3) использует жесты, мимику, вокализацию, сценические движения, соответствующие воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей; достигает целостности, художественной убедительности и артистической яркости сценического представления.

Допустимый уровень развития актерских способностей выражается тем, что студент: 1) демонстрирует широкий объем, но недостаточную глубину и точность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов; 2) осознает ценность искусства хорового театра, но проявляет недостаточно устойчивую мотивацию к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их театральнo-сценического

представления; 3) как правило, использует жесты, мимику, вокализацию, сценические движения, соответствующие воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей, но не всегда достигает целостности, художественной убедительности и артистической яркости сценического представления.

Низкий уровень развития актерских способностей проявляется тем, что студент: 1) демонстрирует минимальный объем, поверхностность и неточность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов; 2) не проявляет ценностного отношения к искусству хорового театра, отсутствует мотивация к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их театральнo-сценического представления; 3) использует жесты, мимику, вокализацию, сценические движения, чаще всего не соответствующие воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей, в сценическом представлении отсутствует целостность, артистизм и художественная убедительность.

Следующая задача в организации опытно-поисковой работы основывалась на подборе **специальных диагностических методик** для оценки эффективности развития актерских способностей у испытуемых.

Разработанные нами показатели развития актерских способностей у студентов находят свое отражение в ходе их работы в качестве хормейстеров. Для объективной оценки результатов этой работы была привлечена экспертная комиссия, состоящая из квалифицированных специалистов. В процессе отбора кандидатов в эксперты мы уделили особое внимание наличию у них соответствующего образования, опыта практической работы в области хорового дирижирования (включая участие в концертах, конкурсах различного уровня, проведение мастер-классов), а также опыта преподавания дирижерско-хоровых дисциплин в музыкальных учебных заведениях. Для

оценки деятельности студентов с актерской точки зрения мы привлекли в состав комиссии представителей театрального искусства. Таким образом, в состав экспертной группы вошли преподаватели дирижерско-хоровых дисциплин факультета музыкального искусства, преподаватели театральных дисциплин факультета театрального искусства и социально-культурной деятельности Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского, имеющие также опыт творческой работы в качестве хормейстеров, актеров и режиссеров-постановщиков. Комиссия состояла из пяти человек, каждый из которых обладал значительным опытом и высокой квалификацией в своей области.

Необходимо подчеркнуть, что в работе использовался комплекс апробированных методов психолого-педагогического анализа, включая широко известные анкеты, тесты и методики.

Оценка уровня развития актерских способностей по *когнитивно-выразительному критерию* (объем, глубина, точность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов) осуществлялась посредством специально адаптированного теста, разработанного с учетом специфики обучения хоровых дирижеров в музыкальном колледже и целей данной работы. Образцы заданий для этого теста можно найти в *Приложении №9*.

При обработке результатов тестирования применялась формула:

$$K = \frac{n}{N},$$

где K – коэффициент объема, глубины, точности музыкально-артистических знаний; n – количество верных ответов на вопросы теста, N – общее количество вопросов теста.

Для перерасчета полученного значения в 5-балльную систему коэффициент умножается на 5 ($K = \frac{n}{N} \times 5$).

Для отслеживания динамики развития актерских способностей с точки зрения *ценностно-мотивационного критерия* (ценностное отношение к искусству хорового театра, устойчивая мотивация к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их театрально-сценического представления) нами была использована адаптированная версия методики оценки индекса ценностно-мотивационного единства (ЦМЕ), предложенной Р.С. Немовым [180, с. 551]. Каждому студенту выдаются два опросника, в которых требуется отметить пять главных, по их оценке, пунктов из перечня, включающего 24 варианта ответа.

Опросный лист № 1

Уважаемые участники опроса!

Подумайте, что Вас больше всего привлекает в искусстве хорового театра?

Отметьте (подчеркните) наиболее важные для Вас пять ответов.

1. Яркое и красочное сценическое действие
2. Участие разнохарактерных персонажей
3. Сочетание музыки и хореографии
4. Сценические эффекты (свет, звук, видеоряд и пр.)
5. Популярность со стороны публики
6. Использование театрального реквизита, костюмов, грима
7. Интересный постановочный процесс
8. Возможность совершенствовать хореографические навыки
9. Разностороннее артистическое развитие певцов
10. Возможность работать с профессиональными режиссерами и хореографами
11. Возможность больше времени быть на сцене
12. Возможность больше гастролировать и участвовать в концертах.
13. Возможность развивать собственные артистические качества

14. Возможность расширить арсенал выразительных средств хормейстера
15. Возможность совершенствовать коммуникативные качества хормейстера и хористов
16. Возможность попробовать себя в разных ролях
17. Возможность освоить различные танцевальные движения
18. Возможность быть в центре внимания
19. Возможность попробовать театральный реквизит и грим
20. Возможность расширить профессиональные возможности хормейстера и хористов
21. Увлекательный репетиционный процесс
22. Возможность расширить репертуар хорового коллектива
23. Возможность работать в творческой команде, заниматься коллективными видами музыкальной деятельности.
24. Возможность освоить популярные модные жанры хорового исполнительства.

Опросный лист № 2

Уважаемые участники опроса!

Подумайте, что Вас побуждает к овладению средствами воплощения в дирижерской технике эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их сценического представления в работе с хористами?

Отметьте (подчеркните) наиболее важные для Вас пять ответов.

1. Стремление к самосовершенствованию в выбранной профессии.
2. Возможность проявить свои актёрские способности.
3. Желание создавать из хоровой партитуры музыкальный «спектакль».
4. Это позволяет мне реализовывать собственные музыкальные идеи в интерпретации произведений.

5. Желание завоевать симпатии однокурсников.
6. Возможность эффективно работать с различными хоровыми коллективами – детскими, взрослыми, любительскими, профессиональными.
7. Желание получить похвалу педагога.
8. Желание получать хорошие оценки.
9. Желание получить новые знания и умения.
10. Возможность работать в дальнейшем в музыкальном театре.
11. Желание самоутвердиться через новые профессиональные навыки среди сокурсников.
12. Чтобы более разнообразно и ярко выражать в жестах собственные эмоции и чувства.
13. Чтобы выглядеть на сцене более артистично и интересно для слушателей.
14. Потому что навыки актёрского мастерства облегчат коммуникацию с хористами и пригодятся в различных сферах творчества.
15. Возможность сдать хоровую практику на «отлично».
16. Желание создать свой собственный коллектив в направлении «хоровой театр».
17. Желание наглядно и ярко показывать исполнителям сюжетные и драматургические особенности исполняемого музыкального произведения.
18. Желание быть интересным для артистов хора, заслужить их уважение и авторитет.
19. Желание получить как можно больше разнообразных профессиональных умений, навыков, компетенций, полезных для будущей работы.
20. Желание быть первым в студенческой группе.
21. Желание побеждать на различных конкурсах дирижеров-хормейстеров.
22. Возможность работать в различных сферах хормейстерской деятельности.

23. Возможность более ярко проявить свои лидерские качества.
24. Чтобы артисты хора лучше понимали мои творческие намерения в воплощении музыкального содержания.

Индекс ЦМЕ определяется по формуле:

$$\text{ЦМЕ} = \frac{n - m}{N}$$

В этой формуле n – сумма выборов, приходящаяся на пять пунктов, получивших в данной группе максимальное предпочтение; m – сумма выборов, приходящаяся на пять пунктов, получивших в данной группе минимальное предпочтение; N – общее число выборов.

Если совпадений нет, то $\text{ЦМЕ}=0$ ($m=n$). При выборе всеми членами коллектива одинаковых пунктов $\text{ЦМЕ}=1$ ($m=0$; $n=N$). Чем ближе индекс ЦМЕ к единице, тем выше уровень ценностного отношения к искусству хорового театра (опросный лист № 1) и мотивации к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способов их сценического представления (опросный лист № 2). Преобладание позитивной либо негативной мотивации устанавливалось на основе наиболее частых ответов. На их основании мы делали соответствующие заключения. Для преобразования индексов в пятибалльную систему нужно умножить их значения на пять.

Для определения уровня развития актерских способностей по *музыкально-технологическому критерию* нами был применен метод экспертной оценки. По первому показателю (соответствие используемых жестов, мимики, вокализации, сценических движений воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей) эксперты получили оценочный лист с детализированными инструкциями для оценки действий студентов во время репетиций с хором. Коэффициент соответствия рассчитывался на основе отношения фактической экспертной оценки к максимально возможной по

каждому параметру. Для трансформации полученного результата в пятибалльную систему, значение коэффициента умножалось на пять.

Пример экспертного листа приведен ниже.

Экспертный лист

(для оценки соответствия используемых жестов, мимики, вокализации, сценических движений воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей)

Задание: пожалуйста, оцените действия студента по указанным показателям и рассчитайте коэффициент как отношение фактической оценки к максимальной.

Показатель	Максимальная оценка	Фактическая оценка	
		ПГ	КГ
1. При знакомстве хорового коллектива с новым произведением студент выразительно и грамотно раскрывает драматургию произведения, точно характеризует образы действующих лиц, особенности их характеров, испытываемых эмоций и поведенческих реакций	10		
2. При работе с хористами студент на собственном примере показывает способы вокального интонирования звукоизобразительных эффектов	10		
3. При работе с хористами студент самостоятельно демонстрирует интонационные особенности воплощения конкретных эмоций	10		
4. В работе с хористами на репетиции студент показывает пластику, воспроизводит особенности движений и элементы поведенческих реакции различных персонажей в произведении	10		
5. При работе с хористами студент использует активную мимику, где подключаются мимические движения всех мышц лица для передачи определенной эмоции	10		
6. При работе с хористами студент использует выразительную жестикуляцию для воплощения чувств, эмоций и драматургии	10		

произведения			
7. При воплощении заданных эмоций студент особое внимание придает жестикуляции кисти и мимическим движениям носогубных мышц	10		
8. При воплощении звуковых эффектов особое внимание уделяется кистевым движениям и пальцам рук	10		
9. При воплощении пластики движения различных персонажей студент динамично синтезирует движения как всего корпуса, так и отдельно коленей, плечей, шеи и головы	10		
10. При работе с хористами студент достигает целостности и органичности в выборе дирижерских средств: жестикуляции, пластики, движений корпуса, мимики для воплощения эмоциональных, звуковых и пластических выразительных эффектов	10		
Итоговая оценка	100		
Коэффициент	1,0		

По второму показателю музыкально-технологического критерия (целостность, художественная убедительность, артистическая яркость сценического представления) группе специалистов предлагалось оценить концертные номера, представленные студентами (в рамках практического экзамена и академического концерта). Оценивание проводилось по пятибалльной системе, где каждому баллу соответствовало детальное содержательное описание:

5 баллов: студент достигает целостности, художественной убедительности и артистической яркости во всех сценических показах;

4 балла: студент достигает целостности, художественной убедительности и артистической яркости в большинстве сценических показов;

3 балла: студент достигает целостности, художественной убедительности и артистической яркости в отдельных сценических показах;

2 балла: студент редко достигает целостности, художественной убедительности и артистической яркости в сценических показах;

1 балл: студент никогда не достигает целостности, художественной убедительности и артистической яркости в сценических показах.

Для обобщения полученных студентами баллов в ходе выполнения различных заданий мы применили ряд математических вычислений. На базе полученных числовых данных, характеризующих результаты диагностики, были рассчитаны средние арифметические значения, а именно медианы (М). Это позволило установить динамику (Н) по каждому оцениваемому параметру как в целом за время обучения, так и на каждом этапе исследовательской работы. После этого, исходя из полученных данных, был определен уровень положительной динамики (D) развития актерских способностей у студентов. Он был рассчитан как отношение прироста к первоначальному значению по каждому оцениваемому показателю.

В ходе опытно-экспериментального исследования использовалась стандартная 5-балльная система оценивания. Низкий уровень развития актерских способностей соответствовал медианам оценок в интервале от 1,0 до 2,99; допустимый уровень – медианам оценок в диапазоне от 3,0 до 4,49; оптимальный уровень – медианам оценок в интервале от 4,5 до 5,0.

В нашем исследовании мы применили метод соотношения, давший возможность оценить результативность развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки. Оценка производилась через сравнение процентного соотношения студентов, демонстрирующих определенный уровень развития актёрских способностей, зафиксированный в начале и по завершении экспериментальной работы. Данное соотношение определялось путем вычисления медианных значений оценок и коэффициентов, преобразованных в балльную систему.

Суммировав эмпирические сведения, используя описанные выше диагностические инструменты на каждом этапе эксперимента, обобщив и систематизировав их, мы сравнили результаты контрольной и поисковой групп. Это позволило нам сформулировать заключительные суждения об эффективности предложенного нами подхода к развитию актерских

способностей у будущих хормейстеров в музыкальном колледже. Таким образом были достигнуты финальные цели исследовательской работы.

В заключение, суммируя представленные данные, отметим, что на начальном этапе экспериментального исследования с помощью анкетирования мы установили наличие знаний об актёрских способностях у студентов и выяснили их осознание значимости этих способностей для профессиональной квалификации дирижера-хормейстера и способов их развития в ходе учебного процесса. После этого были определены оценочные критерии и установлены уровни развития актерских способностей у студентов. Затем был произведен отбор педагогических инструментов диагностики, гарантирующих сбор эмпирических данных, с помощью которых можно классифицировать участников и распределить их по заданным уровням.

Отметим, что выполненные действия позволили перейти к следующему этапу опытно-поисковой работы, который напрямую связан с практической проверкой методики развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки.

2.2. Содержание и особенности методики развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки

Разработанная нами методика развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки реализовывалась в три этапа: художественно-познавательный, мотивационно-артистический и креативно-деятельностный. Последовательно рассмотрим содержание каждого этапа, включая применяемые методы и средства учебной работы.

Художественно-познавательный этап реализации методики сконцентрирован на развитии когнитивного компонента актерских

способностей посредством формирования представления об алгоритме создания музыкально-театрализованных партитур на основе освоения «артистического кейса хормейстера» (АКХ). Здесь использовались следующие методы: изучение артистических практик, моделирование художественно-творческого процесса, творческое проектирование.

Метод изучения артистических практик предполагал просмотр видеозаписей хоровых спектаклей и изучение способов работы хормейстеров над музыкальным и визуально-сценическим материалом. Студентам предлагались два варианта заданий. Первый вариант предполагал просмотр видеозаписи, где известные хормейстеры и дирижёры воплощают в жестах, мимике, движениях тела различные эмоции, звуковые, пластические эффекты. Далее студентам предлагалось осуществить анализ использованных средств и сопоставить их с материалом АКХ, выявить сходство или различие в воплощении эмоциональных, звуковых, пластических эффектов, дать обоснование. Для этого обучаемым нужно было подробно описать все использованные хормейстерами средства и ответить на ряд вопросов, например: «Как в мимике передается данная эмоция / звуковой эффект / пластика движения?»; «Какой дирижерский жест используется для воплощения данной эмоции / звукового эффекта / пластики движения?»; «Как корпус тела реагирует при передаче данной эмоции / звукового эффекта / пластики движения?»; «Совпадают ли данные средства с теми, которые предложены в артистическом кейсе?»; «Если не совпадают или совпадают не полностью, то в чем именно состоит разница и чем она обусловлена?»; «Какие средства Вам кажутся наиболее убедительными и почему?».

Второй вариант задания предполагал просмотр видеозаписи с последующим анализом структуры сценической композиции, выявлением сегментов действия, оценкой пространственного, драматургического, хореографического решения, сравнением с АКХ. Студенты должны были по визуальному просмотру определить: количество мизансцен, логику их построения, соотношение с драматургическим развитием сюжета, отметить,

какими средствами выполнены элементы драматургического действия (экспозиция, завязка, фазы развития, кульминация, развязка, эпилог), как они соотносятся с разделами музыкальной композиции (куплетами, строфами, частями и т.д.), какие визуально-пластические средства используются (движения, позы, декорации, костюмы, аксессуары, световые эффекты), как выстроена пространственная композиция расположения артистов и конфигурация их перемещения на сцене и в зрительном зале; дать характеристику видам сценических движений, указать их темпо-ритмические, динамические, пространственные характеристики; выявить оригинальные приемы вокализации, звукоизображения, речевой декламации и пр. Далее нужно было сравнить это с алгоритмом построения музыкально-театрализованных партитур, изложенным в АКХ, и оценить, как он реализован в данной театрализованной композиции (все ли компоненты драматургического действия присутствуют, соблюдается ли их последовательность, соотносятся ли они с разделами музыкальной композиции и т.д.). При обнаружении различий нужно было найти им логическое обоснование.

Метод моделирования художественно-творческого процесса предполагал два вида заданий. В первом случае преподаватель давал задание студентам самостоятельно подобрать технику дирижирования на заданный фрагмент произведения, ориентируясь на АКХ, и продемонстрировать ее на практике. При этом фрагменты произведений подбирались так, чтобы в них ярко были представлены конкретные эмоции, узнаваемые звуковые эффекты или отчетливые (имеющие визуальные аналоги) пластические движения (примеры таких сочинений приведены в *Приложении №4*).

После выполнения задания и демонстрации практического показа студент должен был аргументировать выбор дирижерских средств и ответить на ряд вопросов, например: «Какую эмоцию / звуковой эффект/ пластическое движение Вы стремились воплотить в технике дирижирования?»; «Почему использовали данную мимику при воплощении данной эмоции / звукового

эффекта/ пластики движения?»; «Почему выбрали именно такую жестикуляцию при воплощении данной эмоции/звукового эффекта/ пластики движения?»; «Почему использовали определенную плоскость жестикуляции и движения корпусом при воплощении данной эмоции/ звукового эффекта / пластики движения?»; «Есть ли общее между использованными Вами дирижёрской техникой и той, которая предложена в «артистическом кейсе?»; «В чем больше совпадений: в мимике, жестикуляции или движениях корпусом?» и т.д.

Второй вид задания предполагал исполнение заданного фрагмента сочинения в качестве певца-хориста с использованием указанных в АКХ эмоциональных, звуковых, пластических средств воспроизведения образа и обоснованием их выбора. Чаще всего это задание проводилось на том же музыкальном материале, который использовался для подбора техники дирижирования (первый вид задания) и был тщательно изучен студентом, что существенно облегчало его «вхождение образ» и экономило учебное время. Смысл задания состоял в том, чтобы студент проявил себя в разных ролях – сначала хормейстера, затем певца-артиста и осознал, какими способами лучше воплощать нужные эмоциональные, звуковые, пластические эффекты как со стороны руководителя коллектива, так и со стороны исполнителя, то есть прочувствовал «зеркальность» своих действий.

Метод творческого проектирования предполагал написание аннотации на хоровое произведение с самостоятельным анализом сочинения. Это задание обычно дается в классе по дирижированию в соответствии с требованиями учебной программы после того, как студент прошел этап знакомства и технического разбора изучаемого произведения. Как правило, аннотация включает изложение информации о композиторе и авторе текста, краткое описание истории создания произведения, образного содержания, особенностей композиции, а также подробный музыкально-теоретический, хоровой и исполнительский анализ партитуры (план аннотации представлен в *Приложении №5*). В это общепринятое содержание аннотации нами был

добавлен «артистический блок», в котором студент должен подробно представить разбор произведения с «актерской точки зрения»:

- Подробно описать образы героев сочинения (характер, темперамент, возможный внешний облик, особенности поведения и речи).
- Определить, какие средства музыкальной выразительности указывают на данные особенности персонажей.
- Выделить фрагменты в хоровой партитуре, в которых наиболее ярко проявляются указанные особенности персонажей.
- Предложить варианты театральной атрибутики, которая может быть применима в исполнении данного произведения (элементы костюма и грима, реквизит, декорации, визуальное сопровождение на экране, технические звуковые и световые эффекты, вставки прозаической или повествовательной речи).
- Предложить варианты сценического представления произведения (с использованием элементов театральных мизансцен, «актёрского поведения» певцов, хореографических движений и пр.).
- Предложить варианты использования звукоизобразительных эффектов в хоровом исполнении (хлопки, говор, шорох, крик, речевая декламация и пр.).
- Аргументировать свой выбор дирижёрской техники, соотнести ее с содержанием «артистического кейса», подробно описать мимику, жестикуляцию, ее плоскость и диапазон, движения корпуса тела.

Подготовленная таким образом аннотация позволяет студентам представить целостный проект сценического показа заданного произведения и дает возможность воплотить его в собственной практической деятельности на следующих этапах методики. Посредством данного метода студенты осваивали алгоритм создания музыкально-театрализованной партитуры хорового сочинения и вносили в нее первые штрихи и ремарки.

Далее перейдем ко второму этапу методики – *мотивационно-артистическому*, который направлен на развитие мотивационного компонента актерских способностей путем реализации алгоритма создания

музыкально-театрализованных партитур в постановке отдельных хоровых мизансцен. Для этого используются следующие методы: ролевой диалог, ролевая игра, визуализация, театрализация, контекстное моделирование.

Метод ролевого диалога отрабатывался на хоровых произведениях, в которых есть диалоговое взаимодействие персонажей и активное драматургическое действие (список таких произведений приведен в *Приложении №2*).

Для первоначального знакомства с ролевой драматургией произведения студентам предлагались следующие виды заданий:

- ознакомиться с текстом произведения и образной драматургией, самостоятельно выбрать наиболее понравившуюся роль и прочитать текст этого персонажа выразительно, «по-актёрски», как бы перевоплощаясь в этот образ, т.е. подбирая нужные интонации, речевые обороты, мимику лица и т.д.
- в исполняемом произведении изучить текст другой роли, которую предложил преподаватель, обосновать образную характеристику персонажа, прочитать текст этой роли, представляя ее в актерском варианте, с нужной интонацией, мимикой, пантомимикой и пр.

Для более продуктивного и убедительного показа данных заданий студентам предлагалось заранее завести дневник наблюдений (эта форма работы заимствована нами из режиссерских упражнений, представленных в труде Б.Е. Захавы [55]). В этом дневнике студенты должны фиксировать интересные факты из своей жизни, например, внешность, манеры поведения, привычки, эмоциональные реакции и их проявления в невербальной коммуникации различных людей, встречающихся в обыденной жизни. Данные записи должны носить выразительный и образно-чувственный характер, чтобы они вызвали образное представление и обучающийся мог быстро и легко его восстановить в своем воображении. Далее, когда студент будет уже непосредственно изучать роль определенного персонажа – он сможет воспользоваться своим дневником, чтобы быстрее сориентироваться и почерпнуть похожие записанные жизненные аналогии.

После освоения отдельных ролей организовывались ролевые диалоги, где все произведение целиком прочитывалось «по ролям» с соответствующим актерским воплощением. Поскольку хоровые и ансамблевые произведения предполагают коллективное исполнение, то одну и ту же роль могли получать разные студенты, затем роли могли меняться как по желанию студентов, так и по указанию преподавателя, который сам также мог участвовать в диалоге в качестве одного из чтецов. Главная задача состояла в том, чтобы отработать в актерском варианте все роли, имеющиеся в исполняемом произведении. Для этого преподаватель составлял мобильные диалогические пары студентов, которые разыгрывали ролевые диалоги перед остальными сокурсниками. После организовывалось коллективное обсуждение и отмечались самые яркие пары, наиболее убедительно исполнившие свои роли.

После изучения словесного текста произведения «по ролям», студенты переходили к изучению музыкального материала каждой роли. Для этого им предлагались следующие задания:

- выучить хоровые партии нескольких действующих лиц (по выбору студента или по указанию преподавателя) и исполнить их, используя не только характерную мимику лица и пантомимику, но и точные вокальные интонации, учитывая изменение в нужных местах манеры звукоизвлечения, динамики, штрихов и др., применяя необходимые звуковые приемы (глиссандо, шепот, крик, декламация, подражание птицам, животным), соответствующие образу исполняемого персонажа;

- исполнить хоровые партии нескольких действующих лиц парными группами – в ансамбле с партнером «по ролям» в режиме диалога, стараясь применять нужные интонации и звуковые приемы, соответствующие образам персонажей (диалоговые пары составлял преподаватель либо студенты сами группировались в ансамбли).

Большая часть заданий выполнялась публично, при групповых показах, после чего организовывались коллективные обсуждения и выделялись наиболее органичные и убедительные исполнители.

Метод визуализации мы подключаем в процессе выполнения заданий, которые были предложены при работе методом ролевого диалога. Так, например, при выполнении задания, в котором студенту нужно было прочитать текст понравившейся роли, при этом перевоплотившись в образ данного персонажа (с необходимой интонацией, мимикой лица и т.д.), ему также предлагалось одновременно применить соответствующие образу визуальные атрибуты и их продемонстрировать. Например, придумать походку изображаемого героя, манеру речи, особенности произнесения слов и музыкальных интонаций, черты внешнего облика. Данный метод позволяет студенту более красочно представить в своем сознании изображаемого персонажа, а затем воплотить его в своем обращении, что способствует настоящему сценическому перевоплощению.

В заданиях, где студентам предлагалось исполнять хоровые партии в ролевых диалогах, преподаватель просил обучающихся вместе с внешним визуальным рядом воплощаемого образа персонажа подключить и возможные хореографические движения, которые помогут перевоплотиться и сценически представить конкретную роль. К ним относятся движения рук, ног, всего корпуса, повороты, смена местоположения на сцене и др. Наиболее удачные находки визуально-сценического представления образов фиксировались и вносились в музыкально-театрализованную партитуру сочинения.

Метод ролевой игры использовался после освоения словесного и музыкального текста произведения в ролевых диалогах с целью разыгрывания небольших театральных сценок с участием нескольких персонажей. При этом студенты должны были сами придумать эти сценки, исходя из сюжета хорового произведения, домыслить возможное поведение своих героев и представить сценический вариант действия. Иными словами,

требовалось «оживить» ролевые диалоги сценическим действием, представить их в виде небольшой театральной постановки, опираясь на освоенный на первом этапе методики алгоритм создания музыкально-театрализованных партитур.

Данный вид заданий по внешнему исполнению напоминал занятия студентов-вокалистов в оперном классе, где они ставят мизансцены из опер, не только исполняя свои вокальные партии, но и полноценно разыгрывая сценическое поведение своего героя, воспроизводя его действия и поступки, используя грим, костюмы, элементы театральной атрибутики и пр. Аналогичные сцены разыгрывались и в хоровом классе, с той только разницей, что все сценическое оформление своей роли студенты должны были создать впервые и полностью самостоятельно (в отличие от оперных постановок, имеющих разнообразные, публично представленные известные варианты сценических интерпретаций). Так как в ролевых диалогах студентами был отработан весь музыкальный материал изучаемых хоровых произведений, то в ролевых играх им предлагалось выбирать различные роли по собственному желанию (либо по предложению преподавателя, если желающих для каких-то ролей не находилось).

В ролевых играх активно использовался *метод театрализации*. Студентам предлагалось подключать к исполнению своей роли и некоторые возможные хореографические движения, и театральную атрибутику, которая помогала достоверно перевоплотиться в конкретный образ и донести его убедительно до зрителей. Для этого обычно использовались: детали костюма (различные головные уборы, перчатки, галстуки, обувь, другие составные части гардероба), элементы грима (усы, борода, характерный макияж и др.), различные аксессуары (веера, сумки, бусы, сережки и т.д.), интересные световые и звуковые решения, сценические декорации, включение декламации, сонорики.

Например, в произведении Л. Петрова, в котором по сюжетной линии мама сватает свою дочь разным женихам, но ни один из них не нравится

будущей невесте, хористам необходимо было воплощать образы разных персонажей: заботливая мама, веселая невеста, гордый и властный Иван, наглый хулиган Михаил, «мягкотелый» и неуверенный Григорий и др. Для этого студенты подобрали следующие аксессуары: образ мамы – фартук, бигуди, характерный макияж; молодая девушка – легкий платочек, две косички; Иван – пиджак, грубые нарисованные брови; Михаил – кепка, взъерошенное волосы; Григорий – подтяжки, прилизанные волосы, специально нарисованные опущенные уголки губ.

После составления каждым студентом «портрета» своего персонажа и публичной демонстрации его другим студентам, следовала совместная дискуссия, в которой все участники коллектива отмечали наиболее удачные образы и присущую им театральную атрибутику, а также высказывали свои пожелания по поводу внедрения дополнительных театральных элементов для каждого персонажа.

Метод контекстного моделирования является завершающим на данном этапе методики. Здесь студенты самостоятельно выбирали фрагменты произведений, где есть смена образов, взаимодействие персонажей, проявление различных эмоций и чувств, звукоизобразительные приемы и отрабатывали их, попеременно меняя роли и выступая то в качестве певцов, разыгрывающих разнообразные мизансцены, то в качестве дирижеров, управляющих артистами.

Выступая в роли хормейстера, студент должен был добиться от исполнителей-хористов всего того, что он на предыдущих этапах методики научился делать сам – исполнять хоровые партии героев, достоверно воплощать их сценические образы, отражать в мимике, пантомимике, дирижерском жесте движения эмоций и чувств, проявления характеров, передавать сценическую драматургию, поведение героев, находить нужные интонации, приемы звукоизвлечения, артикуляции, звуковедения и пр.

Данный метод по сути воспроизводит контекст реальной практической деятельности хорового дирижера, погружает студентов в репетиционную

работу с хором, где они должны продемонстрировать все стадии разбора произведения: от словесного рассмотрения сюжета, образной драматургии, идеи и художественной концепции сочинения, истории его создания, до тщательной отработки хоровых партий посредством индивидуальной и ансамблевой работы с хористами, добиться точности интонирования, воплощения нужных эмоций и характеров и пр. Используя данный метод, каждый студент приблизился к полноценной реализации АКХ на практике с хором и попытался через средства вербальной и невербальной коммуникации передать свою художественную идею хору.

Выступая в качестве хориста, студенту нужно было кардинально поменять ролевую позицию, превратившись на время в покорного исполнителя дирижерской воли и отработать все артистические приемы в собственном пении. С помощью смены ролевой позиции студенты не только совершенствовали свою вокальную технику и способы невербальной коммуникации с хормейстером в «зеркальном варианте», но и отработывали ролевое перевоплощение, мобильность реакции, способность к быстрой перемене модели действий.

Отработка описанных выше заданий позволила студентам досконально изучить словесный и музыкальный материал произведения, представить его в актерском контексте, найти и отработать нужные приемы дирижирования, вокального и пластического интонирования, внести артистические находки в музыкально-театрализованную партитуру, что дало возможность перейти к самостоятельной деятельности с хором на следующем этапе методики.

Далее перейдем к завершающему, третьему, этапу методики – *креативно-деятельностному*, который направлен на развитие технологического компонента актерских способностей через создание целостных сценических композиций, воплощающих алгоритм музыкальной театрализации хоровых произведений. Для этого применяется ряд методов: образное, звуковое, пластическое ассоциирование; пластическое моделирование, звукоподражательный тренинг; актуализация

эмоциональной, слуховой, зрительной, моторной памяти; образное отождествление; режиссирование, постановка сверхзадачи.

Метод образного, звукового, пластического ассоциирования предполагает обращение к жизненным или художественным ассоциациям для формирования в сознании студентов нужных образов, настроений, эмоций и дальнейшего их воспроизведения дирижерскими либо певческими средствами в сценической интерпретации хорового сочинения.

Для того чтобы уметь быстро проявлять нужную эмоциональную реакцию и переключаться с одной эмоции на другую в театральных училищах и институтах на дисциплинах по актёрскому мастерству используются небольшие упражнения-тренинги. Также часто применяются методы работы по системе В.Блоха [112], которые основаны на использовании формальной имитации разнообразных эмоций посредством осознанного контроля тремя группами невербальных сигналов: поза тела, выражение лица, дыхательные упражнения. Мы также применяли похожие упражнения на своих занятиях. Приведем их описание более подробнее.

Так, группа студентов вместе с преподавателем становится в круг. Преподаватель заявляет главную фразу (фраза может быть любой, но обязательно нейтральной в эмоциональном отношении, предполагающей возможность эмоциональных вариаций), которую каждый из студентов должен запомнить, например, скороговорка «От топота копыт пыль по полю летит» или фраза «Споемте песню вместе» и т.п. Далее преподаватель передает мяч или любую другую вещь (игрушку, брелок, ручку) студентам, называя какую-то эмоцию, другие участники дальше по кругу из рук в руки продолжают передавать эту вещь, сами при этом начинают мысленно погружаться в данную эмоцию, вспоминая реальное событие из своей жизни, при котором они ее испытывали (прочтение книги, просмотр художественного фильма, поездка или путешествие, ссора с друзьями и пр.), чтобы настроить себя эмоционально. Здесь главное сосредоточиться не на событии, а именно на той эмоции или чувстве, которое было вызвано

произошедшим. Преподаватель-ведущий находится с закрытыми глазами и в любое время может сказать «стоп». Тот студент, на котором останавливается цепочка, должен сказать заявленную вначале фразу в заданной преподавателем эмоции. После выполнения задания уже этот студент становится ведущим и отправляет вещь снова по кругу, при этом ориентируя всех уже на другую эмоцию.

С течением времени у каждого студента должны были выработаться вспомогательные «слова-сигналы» или «образы-рычаги», которые помогают быстро настроиться и воспроизвести нужное состояние. Мы предлагали студентам завести тетрадь для записи таких сигналов, чтобы в дальнейшем они могли пополнять эту тетрадь и отрабатывать самостоятельно свои эмоциональные реакции. Среди интересных примеров таких «слов-сигналов» и «образов-рычагов», используемых студентами, были следующие: день рождения – радость; незачет по специальности – досада; к/ф «Хатико» – скорбь; поездка на море – восторг; восхождение на высокую гору – удивление; взгляд вниз с 16 этажа – страх; увидеть рядом большого паука – отвращение; вспомнить недостойный поступок человека – презрение и т.д.

Самым сложным этапом данного упражнения является воспроизведение заданной эмоции не только в словесном перевоплощении, но и с применением дирижёрской мимики, жестикуляции, пластики. Когда студент выходит на практику к хору сначала он должен в словесной форме передать идею хористам, а лучше также с помощью ассоциаций (художественных, жизненных и пр.) донести ее до участников хора. И если ассоциация «сработала» и в исполнении хора звучит точная передача эмоции, то хормейстер должен ее запомнить и применять в дальнейшем. Ассоциации могут быть связаны не только с пережитыми эмоциями, как указано выше, но и с двигательными ощущениями (ходьба по тонкому льду – бережное, осторожное, но цепкое и точное интонирование) или звуковыми впечатлениями (капли дождя – собранное, тихое, но точное и ритмичное пение) и т.д.

Еще одно упражнение, которое мы применяли – «Развитие эмпатии игр» [160, с. 132]. Преподаватель заранее готовит небольшие листочки бумаги, на которых пишет различные эмоции: гнев, грусть, удивление, радость, печаль, раздражение, потерянности, презрение, глумление, тревога, скука, смущение, неловкость, торжественность, искренность, восхищение, досада, зависть, разочарование, предвкушение, гордость и др. Листочки преподаватель сворачивает и кладет в мешок или шляпу. Студенты вытягивают по одной бумажке и по очереди демонстрируют выбранную эмоцию остальным студентам, а они, в свою очередь угадывают изображаемую эмоцию. При этом важно не просто мимически показывать эмоцию, а попробовать ее прочувствовать, для чего необходимо закрыть глаза на несколько секунд и представить ситуацию, в которой эта эмоция была испытана. Далее к мимическим движениям студенты подключают движения корпусом и жестикуляцию. В *Приложении №6* мы предлагаем ряд упражнений, так называемый мимический тренинг, основу которого составляют тренинги для будущих актеров [160, с. 233]. Упражнения проводились вначале занятий для разогрева лицевых мышц и освобождения мышц лица и шеи, в дальнейшем они использовались студентами самостоятельно в домашних условиях.

Метод пластического моделирования и звукоподражательный тренинг подразумевает, что будущий хормейстер для правдивого и точного донесения своей художественной мысли до хористов должен на собственном примере показывать и «проживать» образ, чувства, а также демонстрировать в своей пластике необходимую двигательную реакцию заданного персонажа, уметь передавать различные звуковые интонации, сонористические эффекты и тембральные отличия в хоровых партиях. Для этого студентам необходимо «натренировать» свое воображение, фантазию, голосовой аппарат с помощью специальных тренингов, которые также активно применяются при обучении актеров (тренинги Е. Гроувского и П. Брука). Цель любого тренинга

заключается в освобождении обучающихся от зажимов (психических и физических), чтобы далее раскрыть их личный творческий потенциал.

Так, для более достоверного и убедительного донесения до хористов информации об образе конкретного героя в исполняемом сочинении хормейстеру необходимо научиться представлять его реальным человеком, т.е. перевоплотиться в него сначала внешне, а потом и внутренне. Для этого нужно создать его «портрет», то есть представить в своем воображении, как внешне выглядит этот герой, какая у него походка, пластика тела, мимика, во что он одет, какая у него прическа, детали гардероба, какой тембр голоса, как он разговаривает, какой у него характер, темперамент и др.

Чтобы обучающиеся научились быстро реагировать, создавать образы заданных персонажей, а затем воплощать их на практике, мы на уроке проводили ряд упражнений-этюдов, которые базировались на наблюдениях студентов. Первое – «Опиши прохожего»: преподаватель давал студентам задание всю дорогу в колледж наблюдать за прохожими людьми – в транспорте, в магазине, в парке и т. д. Самая главная задача запомнить все до мелочей – во что одет, как двигался, как говорил и т. д. Затем на уроке нужно было воссоздать портрет прохожего, сначала словесный (просто его описать), а затем уже пластический и интонационный. Важно было воспроизвести его речь и походку, представить и попробовать изобразить, как бы этот персонаж смог петь во весь голос, а может быть только слегка напевать, какой у него тембр голоса («поиграть» в воплощение различных тембров – детских, мужских, женских, хриплых, старческих и т.д.), диапазон и тесситура, то есть каковы вокальные возможности этого героя, иными словами перевоплотиться и сыграть его «по-актерски».

Как оказалось, студентам намного проще изобразить того, кого они реально видели или знают, чем фантазировать никогда не виденный образ. Данные упражнения-наблюдения в театральных учебных заведениях на первых годах обучения перерастают в этюды-пародии, так как изначально будущие актеры учатся пародировать и имитировать то, что они видели или

им уже знакомо. Далее в наших упражнениях роль прохожих на следующих уроках могли заменить и наблюдения за родственниками, друзьями, знакомыми, а затем и друг за другом, главное, чтобы это был реальный человек.

Второе упражнение – «Наблюдения за животными». Здесь студентам предлагается изобразить какое-то животное пластически, а главное интонационно и звукоизобразительно, то есть мычать, мяукать, гавкать, каркать – иными словами, искать похожие интонации изображаемого животного в своей вокализации. Ведь известно, что многие птицы и животные обладают очень схожими интонациями с голосовыми звуками человека (вокальными, речевыми, шумовыми), например, крик чайки очень похож на смех человека, пение соловья напоминает виртуозные фиоритурные колоратурного сопрано в высоком регистре, мяуканье кошки иногда схоже с жалобными стонами человека и др. В таких этюдах приветствуются детали и элементы костюмирования любого животного, к примеру, нарисованные усы, прикреплённые ушки, хвосты, имитация когтей и т.д., то есть все то, что поможет студенту адаптировать свое сознание и настроить на правдивое воплощение заданного образа.

Стоит отметить, что этюды на наблюдение у тех студентов, которые активно и с большим желанием занимались наблюдением за реальными людьми и животными, оказались очень интересными, содержащими любопытные, увлекательные пластические, мимические и звукоизобразительные «находки». Тем самым студенты наполняли свои артистические «копилки» новой мимикой, пластическими движениями, вокальными и звуковыми интонациями, которые потом использовали при воплощении другого (похожего) образа в хоровом произведении.

Еще одно задание, которое мы использовали, называлось «Создай инопланетянина». В рамках этой практики студенты должны были разработать уникальный и оригинальный образ, который не существует в реальном мире: придумать как он двигается, как разговаривает или просто

издает какие-то звуки или вокальные интонации, во что одет и т.п. Далее нужно было применить реквизит, элементы костюма и в форме ролевого диалога «разыграть» знакомство двух инопланетян, при этом студенты могли изъясняться мимикой, жестами, звуками, как бы разговаривая на совершенно разных языках. В данном упражнении студенты включали свою фантазию, воображение и изобретательность. Особое внимание уделялось вокальным интонациям изображаемого героя, здесь нужно было придумать свой неподражаемый музыкальный язык, используя различные тесситур, диапазон, разнообразные ритмические группы, звуковые и речевые эффекты и пр. Все это стимулировало развитие фантазии, креативности и расширяло потенциал звуковой вокализации студентов, который пригодится при работе с хоровым коллективом.

Еще одно упражнение в качестве звукоподражательного тренинга мы применяли, основываясь на предложениях театроведа Эльвиры Сарабьян, изложенных в труде «Актёрское мастерство. Лучшие методики и техники знаменитых мастеров театра и кино. Чаплин, Китон, Станиславский, Чехов» [160], где она акцентирует свое внимание на технике великих актеров немого кино, у которых ведущим инструментом являются развитые движения тела и мимики лица. Этих актеров нередко называют актерами физического театра. В своих кинематографических работах они гениально воплощали и удивительно достоверно реагировали на различные звуковые эффекты, которые в немом кино зрители не могут слышать, но по реакции актеров сразу же понимают, о чем идет речь. Изучив данный труд, мы выявили ряд любопытных совпадений с профессией дирижера-хормейстера.

Упражнение, взятое за основу нашего тренинга, называется «Озвучка картины» [160, с. 80]. Суть тренинга заключается в том, что студенты должны создать голосом звуковое сопровождение заданной преподавателем репродукции известных художественных картин, также это может быть распечатанный на бумаге кадр из кинофильма, спектакля, оперной сцены или простой бытовая фотография из жизни, где есть точная визуальная основа,

включающая главного героя или героев и окружающую среду, звуковой фон которой и нужно воспроизвести голосом. Например, на картинке «герой попал под сильный дождь» – студенту нужно попытаться голосом воссоздать звуковое сопровождение дождя; «герой в лесу» – симитировать шум леса и голоса птиц; «герой в степи» – воспроизвести завывание ветра; «герой в насыщенном центре города» – воссоздать разнообразные шумовые эффекты; «герой на базаре в деревне» – имитировать гул толпы и крики домашних животных; герой в вагоне метро – воспроизвести стук колес поезда и т.д. Изначально звуковое сопровождение может состоять из бытовых звуков, которые свойственны этой ситуации, главное вспомнить и попробовать их симитировать, например, в виде стилизованного пения «а капелла» мелодической линии (знакомой или спонтанно сочиненной) на слоги, характерные именно для имитации нужного звука, например, ветер – «ууу»; удары грома – «бом, бам»; лесные звуки – «трр» и др.

Следующее упражнение «Бумеранг». Студенты разбиваются на пары и в каждой паре отрабатывают звуковые эффекты, при этом включая активно и пластику собственного тела. Один обучающийся «запускает» невидимый бумеранг, пластически и голосом имитируя какой-то звуковой эффект (шум дождя, грохот грома, лай собаки, топот копыт и т.д.), при этом все движения тела и голос должны быть максимально приближены тому, что он воплощает. Студент-оппонент должен «поймать» бумеранг и запустить его вновь, но воплотив другой звуковой эффект. Так они должны отработать все звуковые эффекты, представленные в АКХ, а затем переходить и к эффектам, которые встречаются в изучаемом произведении. Звуковедение в данном упражнении может опираться на ряд слогов или звуков, например, лу-лу-лу-лу; ма-мэ-ми-мо-му» и др., также возможно использовать скороговорки и фрагменты текста из изучаемой партитуры.

В следующем тренинге мы прорабатывали мимику и жестикуляцию на предмет передачи пластических реакций (двигательных), которые необходимо проиллюстрировать при помощи рук, движений корпуса и

мимики. Упражнение строится по аналогии с ранее использованным тренингом на эмоции, где студенты по очереди вытаскивали листочки бумаги с прописанной эмоцией, а остальные должны были угадать, что изображается. Здесь студентам необходимо изобразить двигательные реакции, например, пришить пуговицу воображаемой иглой; ввинтить лампу в патрон; черпать из кастрюли суп; вставить ключ в замочную скважину; делать макияж; печатать текст на компьютере; вытирать пыль; ходить босиком по воде; расклеивать афиши; играть с кошкой; съесть лимон; тащить ведро, наполненное водой; собирать цветы в саду; играть на скрипке/рояле/любом другом музыкальном инструменте; рисовать картину; пить горячий чай и др. В *Приложении №7* представлен комплекс вводных упражнений-разминок, которые мы проводили со студентами вначале занятия, для того чтобы разогреть аппарат (шею, руки, ноги и в целом весь корпус).

Следующее упражнение основывается на тренинге, взятом из актёрской практики. Нередко на уроках по актерскому мастерству педагоги просят разыграть пластически и в звуках (без речевых оборотов) текст заданного стихотворения, тем самым получают этюды с актерской импровизацией. Данный метод мы применяли на уроках по дирижированию и в хоровом классе, но давали студентам задание проиллюстрировать не только пластически, но и звуком текст или фрагмент изучаемой партитуры. Нередко после таких этюдов в пластике у обучающихся рождалась та самая нужная техника дирижирования, которая будет применима при работе с хором, например, имитация полета птицы, мягкого движения кошки и т.д.

После таких тренингов студенты в работе над реальным хоровым произведением очень красочно и разнообразно создавали образы персонажей, им уже было намного проще воплощать их сначала словесно, а затем в пластике, голосовой и мануальной технике. М.В. Сулимов утверждал, что упражнения и тренировки необходимы для подготовки психофизиологических механизмов к процессу творчества. Они снабжают нас техническими навыками, которые, в свою очередь, раскрывают наш

творческий потенциал и позволяют профессионально и компетентно выражать художественные замыслы [183].

Актуализация эмоциональной, слуховой, зрительной, моторной памяти представляет собой мысленное воспроизведение лучших «эталонных» выступлений хормейстеров, увиденных ранее, или наиболее удачных выступлений из своей концертной практики. Безусловно, главным оружием здесь выступает память – зрительная, слуховая, эмоциональная и моторная, которую также необходимо тренировать с помощью упражнений, которые взяты нами из театральной практики. Приведем примеры некоторых из них.

Упражнение «Зеркало». Студенты разбиваются на пары. Один ведущий, другой ведомый – зеркало. Ведущий должен медленно выполнять различные пластические и мимические движения, далее можно подключать и речевые или вокальные высказывания («говорящее зеркало»), его партнер должен в точности все повторять за своим партнером, только в зеркальном отражении, то есть если студент-ведущий поднимает левую руку, то студент-зеркало соответственно правую, что заметно усложняет это задание, а затем студенты меняются ролями. Сначала студентам было нелегко найти «связь» между друг другом и договориться без слов, но затем они привыкали, пристраивались, присматривались, прислушивались к друг другу и получалось действительно отражение друг друга. Отметим, что не у всех получалось качественно выполнить данное упражнение, возникали неточности при передаче пластических движений, не было синхронизации, но при повторе данного упражнения из урока в урок мы наблюдали неуклонное совершенствование навыков пластической имитации.

Еще одно упражнение, которое мы применяли – «Тень». Смысл упражнения похож с упражнением «Зеркало», только теперь один ведущий, а второй – его тень. Этот участник становится за другим и повторяет все его пластические движения, включая дирижерские жесты; далее задание усложняется и дополняется повторением звуков, речевых и вокальных интонаций, здесь уже используется «Говорящая тень». Главная задача

добиться синхронности в движениях и в точных интонационных «попаданиях», таких как высота звука, длина, полет, тембр, ритм, динамика и пр. Данные парные упражнения мы проводили сразу же всем коллективом, разбившись на пары. Эти упражнения концентрируют внимание, память, а главное раскрепощают пластику и снимают напряжение между участниками коллектива. Студенты становятся более внимательны к друг другу в работе, чувствуют и понимают партнеров.

После таких подготовительных упражнений поиск студентами необходимой техники – мимики, пластических движений, дирижерской жестикуляции – расширяется и ускоряется, а с каждым упражнением и обновляется, что дает студенту перспективу в развитии. Далее студенты могут повторять дирижёрские элементы глядя на видеозаписи известных дирижеров, а также своих педагогов, сокурсников, либо на свои собственные наиболее удачные выступления, добиваясь синхронности и «похожести». В итоге, когда студенту необходимо будет вспомнить свое лучшее выступление или увиденное исполнение другого дирижера и нужно будет повторить некоторые элементы, то мышечная, моторная, зрительная и слуховая виды памяти будут «натренированы» и помогут точно воспроизвести необходимое.

Метод образного отождествления мы применяли непосредственно на концертной практике, так как под ним мы понимаем полное погружение в образный строй исполняемого произведения и перевоплощение в его героев. Данный метод очень близок к актерской деятельности и часто применяется в ней. В своей работе преподаватель актерского мастерства Л.В. Грачева отмечает то, что первое, что необходимо актеру – это избавиться от себя, от своей индивидуальности, от всего, что его выделяет, и превратиться в того персонажа, которого задумал автор: «он должен ходить, говорить, мыслить, чувствовать, плакать, смеяться, как хочет автор... [34, с. 93]. Итак, чтобы актеру точно перевоплотиться в роль необходима полная отдача как физического тела, так и эмоционального состояния в пользу исполняемой роли. Для этого применяется ряд упражнений.

Актерская практика часто использует упражнения, описанные Б.Е. Захавой: «На финальной стадии работы над ролью очень полезны упражнения, которые можно определить, как "этюды в реальности". Они заключаются в том, что актер, находясь "в образе", использует любую возможность для общения с людьми в реальных ситуациях. Этот метод особенно любил Б.В. Щукин. Я неоднократно видел, как Щукин, полностью погрузившись в образ, находил случайного собеседника, который его не узнавал – например, чистильщика обуви, продавца или кондуктора. Таким образом, он оценивал результаты своей работы над образом и усиливал ощущение сути роли» [55, с. 251].

Данные мысли очень близки и к исполнительской деятельности дирижера-хормейстера, который при концертном выступлении минимально должен думать о техническом воплощении произведения, а быть полностью погруженным в образ, драматургию исполняемой партитуры, иными словами «быть в ритме» роли еще до начала исполнения произведения. Этим термином – «быть в ритме», пользуется известный российский актер К. Хабенский, который применяет данный метод для настройки всего организма на воплощаемую роль достаточно за долгое время перед началом спектакля, что помогает быть правдивым на сцене.

Так, мы предлагали студентам перед концертным или показательным исполнением произведения произвести некий «ритуал» вхождения в образ. Первое – попробовать только с помощью мимики, без участия жестикуляции и пантомимики, «про себя», создавая звуковое воплощение непосредственно в своем сознании, исполнить данное произведение. Второе – наоборот, отключить движения корпуса и мимики, и попробовать «прожить» партитуру только с помощью жестов, причем жесты могут быть не только дирижёрскими, а общими, которые мы используем в жизни. И в заключении, исполнить партитуру только в телесном облики, а именно движениями корпуса, плечей, ног. Данные тренинги помогают создать воплощение роли

через себя, как бы «впустить образ в себя», взрастить его, а затем в такой самонастройке выйти на сцену.

Следует отметить, что все методы, представленные на третьем этапе методики, наполнены различными театральными упражнениями и тренингами, которые необходимы для развития актерских способностей будущих дирижеров-хормейстеров, и которые существенно обогащают профессиональный арсенал данной профессии. С помощью данных методов студенты смогли овладеть приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной и пластической имитации и теперь готовы были приступить к созданию и воплощению целостного театрализованного сценического представления хорового сочинения.

Метод режиссирования и постановки сверхзадачи применялся для практической реализации алгоритма создания музыкально-театрализованных партитур и предполагал ряд последовательных действий студентов.

В качестве небольшой «разминки», студентам предлагалось задание, целью которого было точно сформулировать «сверхзадачу» в известных хоровых произведениях. Для этого на уроках студенты по очереди вытягивали листочки с названием известного для них произведения, для которого нужно было определить «сверхзадачу», являющуюся «компасом» построения всей музыкально-театрализованной композиции. Для того, чтобы правильно выполнить это задание, студентам необходимо было сконцентрироваться на следующих моментах:

1. Идея отражает основную мысль произведения, его философское содержание. Например, может заключаться в утверждении ценности человеческой жизни, обличении социального неравенства, протеста против войны, воспевание красоты природы, поиск духовного смысла и др.

2. Образно-эмоциональная сфера определяет доминирующую эмоциональную окраску произведения. Это может быть скорбь и траур, радость и ликование, отчаяние и гнев и пр.

3. Драматургическое ядро определяет конфликт, движущую силу развития сюжета. Это может быть борьба добра и зла, столкновение поколений, внутренний конфликт личности, трагическая любовь, противостояние человека и судьбы и т.п.

Приведем примеры таких произведений и формулировку «сверхзадачи» для них: В.А. Моцарт Реквием (сверхзадача: через трагическое осмысление смерти и скорбь по ушедшим, утвердить веру в вечную жизнь, милосердие и божественное прощение); Г.В. Свиридов кантата «Курские песни» (сверхзадача: воспеть красоту и величие русской земли, духовную силу и стойкость русского народа, связать прошлое, настоящее и будущее России,); С.В. Рахманинов кантата «Весна» (сверхзадача: через радостное пробуждение природы, метафорически изобразить обновление человеческой души, прилив сил и надежды после пережитых страданий, воспеть любовь и красоту жизни) и др. После того, как студенты попытались словами описать «сверхзадачу» на примерах известных произведений, можно переходить непосредственно к реализации «сверхзадачи» на реальной исполняемой хоровой партитуре.

Отметим, что обычно в театрализованном виде показывались произведения, которые студенты изучали в рамках хормейстерской практики, следовательно, досконально знали в них музыкальный материал, образную драматургию, партии всех действующих лиц и т.д., и даже имели «дирижерский проект» театрализованного представления в виде аннотации, написанной на первом этапе методики. Задача данного этапа состояла в концептуализации замысла через определение сверхзадачи и ее театрализованное воплощение.

Рассмотрим реализацию метода на примере создания театрализованной партитуры сочинения Л. Петрова «У Егорки дом на горке».

Сначала студентам давалось задание коротко сформулировать сверхзадачу (главную идею) на основе синтеза трех составляющих факторов: содержания литературного источника, лежащего в основе хорового

произведения; образно-эмоционального строя музыкального сочинения; драматургического ядра, определяющего конфликт и движущую силу развития сюжета. Например, в указанном произведении Л. Петрова «У Егорки дом на горке» сверхзадача была сформулирована так: «Через демонстрацию разнохарактерных образов персонажей, которые находятся в полном несогласии друг с другом, подчеркнуть независимость и свободу личности, являющиеся источниками настоящего человеческого счастья» (финальные строчки произведения звучат от лица невесты: «Не хочу Анисима, буду, буду, буду независима! Вот!)).

Далее, исходя из формулировки сверхзадачи, студентам нужно было определить главный вектор театрализации. В произведении Л. Петрова он заключался в создании максимально яркого динамичного хорового представления с контрастными, конфликтующими друг с другом персонажами, их драматичными диалогами, изобилующими бурными эмоциями, активными сценическими действиями по всему периметру сцены с выходами артистов в зрительный зал и возвращением обратно, динамическими движениями всех основных персонажей.

Далее студентам нужно было осуществить анализ сюжетной линии и основных фаз драматургического действия. В указанном произведении анализ показал, что завязка действия происходит во втором куплете, когда у первого жениха Егорки появляется конкурент – второй жених Иван; с появлением третьего жениха хулигана Михаила сюжет все более драматизируется, отношения героев обостряются, эмоции накаляются; кульминация наступает в четвертом куплете при появлении четвертого претендента – робкого и неуверенного в себе Григория, от одного взгляда на которого невеста окончательно убеждается в своем нежелании выходить замуж. Развязка наступает в пятом куплете, когда пятого жениха Анисима невеста даже не пускает на порог и в конечном итоге, прогоняя всех женихов остается в гордом одиночестве.

Следующее задание студентам состояло в соотнесении основных фаз драматургического действия со структурой музыкальной композиции и определении основного критерия сегментации сюжетного действия на мизансцены: по сюжетной линии и взаимодействию персонажей (монологи, диалоги, групповые сцены и т.д.); по композиционным элементам драматургического действия (экспозиция, завязка, развитие, кульминация и т.д.); или по композиционным элементам музыкального произведения (куплетам, строфам, разделам и пр.).

Соотнесение основных фаз драматургического действия со структурой музыкальной композиции в произведении Л. Петрова показало, что они развиваются синхронно, то есть каждой новой фазе драматургического действия соответствует новый музыкальный куплет, следовательно, разделять мизансцены следует по композиционным элементам музыкального произведения – куплетам. Было выделено пять мизансцен, каждая из которых соответствовала новому куплету: первая мизансцена – мама невесты знакомит девушку с первым женихом Егоркой; вторая мизансцена – знакомство невесты с женихом Иваном; третья мизансцена – мама «сватает» Михаила; четвертая мизансцена – появление Григория; пятая мизансцена – выход Анисима; невеста прогоняет всех женихов и остается одна.

Следующее задание студентам было связано с характеристикой каждого действующего лица и определением их визуальных и пластических особенностей (внешний вид, тип фигуры, походка, выражение лица, речь и т.д.). Студенты пришли к выводу, что для образа мамы подойдёт переваливающаяся «утиная» походка и мягкий говорок, выражение лица нежное, но слегка обеспокоенное; для невесты – легкий бег и звонкие возгласы, выражение лица невозмутимое и решительное; для Ивана – широкие шаги и твердая речь, выражение лица серьезное, но слегка надменное; для Михаила – подпрыгивающие движения и резкие интонации, выражение лица уверенное и нагловатое и т.д.

Далее студентам нужно было подобрать пластику и сценические движения для действующих лиц. Исходя из образных характеристик персонажей, обучаемые решили, что для воплощения образа наглого хулигана Михаила подходят размашистые движения руками, подпрыгивающая «походка»; для образа веселой беззаботной невесты – руки в свободном состоянии обращены в зрительный зал, присутствуют легкие вращения вокруг себя; для упрямого и высокомерного Ивана – крепкие и плотные шаги, руки скрещены на груди, спина выпрямленная, взгляд «сверху вниз» и т.д.

Далее необходимо было составить композиционный план расположения артистов на сцене и разработать пространственную конфигурацию их передвижения. Поскольку было выделено 5 мизансцен, сценическая композиция отражала функцию каждой мизансцены в сюжетной драматургии: первая (экспозиция) – хористы выстроены в одну линию; вторая (начало развития) – хористы перемещаются по сцене, а затем присаживаются на станках; третья (приближение к кульминации) – хористы встают и крупным смелым шагом перемещаются вперед к зрительному залу; четвертая (кульминация) – хористы выстраиваются в полукруг, пятая (развязка и заключение) – артисты хора располагаются в шахматном порядке, а в финале последней мизансцены выстраиваются в V-образное расположение на сцене, что позволяет выделить центральную часть хора, где находятся главные действующие лица (мама, невеста и женихи). Когда исполняются партии солистов (невеста, женихи, мама), исполнители этих партий выходят на авансцену и разыгрывают свои сюжетные действия (диалоги, ссоры и пр.) с перемещением в зрительный зал и обратно.

Следующее задание состояло в подборе вспомогательных визуальных элементов: декораций, костюмов, реквизита, грима и пр. В данном случае студенты решили обойтись необходимым минимумом и подобрали для героев следующее: мама – фартук, бигуди, характерный макияж (яркие румяна и тени, прорисованные контуры бровей и губ); невеста – легкий

платочек, две косички, сарафан или платье, высокие гольфы и туфельки на небольшом каблучке, нарисованные яркие веснушки на лице; Иван – темный пиджак и фуражка, грубые нарисованные брови, накладные усы или борода для придания образу солидности; Михаил – сдвинутая набок кепка, взъерошенные волосы, разноцветная рубаха и т.д.

Следующий шаг в создании музыкально-театрализованного представления состоял в подборе особых звуковых интонационных приёмов и звукоизобразительных имитационных эффектов. Студенты выбрали следующие: глиссандо и вздох в высокой тесситуре (имитирует нежелание невесты оказывать знаки внимания и покорности жениху); цоканье языком (недовольство невесты); шёпот и всхлипы (переживания мамы); удары ногой об пол (имитируют тяжелый шаг Ивана); возгласы и крики (имитирующие неодобрение в поведении наглого Михаила) и др.

Когда все визуально-пластические и вокально-интонационные средства были подобраны, они заносились в музыкально-театрализованную партитуру и начинался репетиционный процесс постановки хоровой театрализации.

Итак, с помощью метода режиссирования и постановки сверхзадачи студенты проходили все этапы визуально-сценической разработки материала хорового сочинения и осваивали способы создания целостных сценических композиций, воплощающих алгоритм музыкальной театрализации.

Таким образом, предложенная нами методика позволяет обеспечить последовательное развитие актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки. Логика ее построения предполагает сначала приобретение теоретических знаний через изучение «артистического кейса хормейстера» и формирование на этой основе алгоритма создания хоровой театрализации, затем применение полученных знаний в разработке отдельных учебных театрализованных мизансцен и далее – самостоятельную практическую реализацию освоенного алгоритма в целостных музыкально-театрализованных композициях.

2.3. Анализ результатов опытно-поисковой работы

С целью проверки результативности предложенной нами методики развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки, мы провели опытно-поисковое исследование на площадке музыкального колледжа при «Южно-Уральском государственном институте искусств им. П.И. Чайковского» (ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского). Данное исследование осуществлялось в течение четырех лет (с 2020 по 2024 год), авторская методика апробировалась четыре раза. Каждый цикл апробации методики продолжался в течение одного академического года, где у студентов в контрольных группах обучение велось по традиционной методике, а в поисковых – по экспериментальной.

Апробация методики проводилась на базе учебных дисциплин, входящих в практический блок профессионального цикла образовательной программы 53.02.06 «Хоровое дирижирование»: «Дирижирование», «Практика работы с хором». Опытно-поисковая работа была организована в три этапа: констатирующий, формирующий, итоговый.

Первый – констатирующий этап опытно-поисковой работы проводился со всеми группами учащихся в начале учебного года и занимал в среднем около полутора месяцев. Ключевой целью этого этапа являлось проведение первичной оценки и определение стартового уровня развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа. С этой целью были осуществлены диагностические исследования с использованием диагностических инструментов, подробно описанных в параграфе 2.1.

Эмпирические данные, зафиксированные на констатирующем этапе исследования, были систематизированы и представлены в табличной форме. Информация, собранная на этапах формирующего и контрольного экспериментов, отражена в виде диаграмм и графиков с целью демонстрации динамических изменений в развитии искомых способностей у студентов.

Статистические данные, полученные на протяжении всего исследования, систематизированы и представлены в таблицах в *Приложении № 8*.

Рассмотрим более детально итоги проведенной оценки по первому критерию – когнитивно-выразительному (объем, глубина, точность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов), которая осуществлялась с помощью тестирования. Ранее в параграфе 2.1 настоящей главы нами была приведена формула для обработки результатов тестирования и перерасчета полученного числового значения в 5-бальную оценочную шкалу. Применяв данную формулу, мы определили среднее значение уровня развития актерских способностей в каждой из групп.

Анализ собранных данных показал, что значительная доля участников как в поисковой, так и в контрольной группах демонстрирует уровень музыкально-артистических знаний, характеризующийся достаточной широтой, глубиной и корректностью. Наиболее часто правильные ответы в обеих группах встречались на вопросы под номерами 4, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15 (образец тестового задания представлен в *Приложении №9*). Значительная часть вопросов основывалась на просмотре представленных изображений, на которых запечатлены воплощения дирижерами эмоциональных, звукоизобразительных и пластических выразительных эффектов посредством невербальной коммуникации. Эти задания легче воспринимались испытуемыми, были более доступны и понятны, студенты тратили незначительное количество времени на обдумывание ответа. Самое большое количество верных ответов в обеих группах было получено на вопросы, касающиеся оценки воплощения эмоциональных реакций (№№4, 5) – это означает, что обучающиеся правильно «читают» с облика дирижера передаваемые им эмоции и понимают, как технически их можно выразить самому.

Сложности у обеих групп испытуемых вызвали вопросы №№ 6, 7, 12 большинство из которых было посвящено воплощению

звукоизобразительных эффектов и пластических движений через словесное описание мимики, жестикуляции и движений корпуса тела хормейстера. Ответы на данные вопросы заняли больше всего времени и показали, что практически все студенты неверно понимают и истолковывают движения корпуса дирижера и воплощаемую в них информацию, что свидетельствует о недооценке выразительных возможностей пантомимики. Это может быть связано с тем, что на уроках по дирижированию, а именно на 3 курсе, когда студенты занимаются «оттачиванием» дирижёрских навыков (большая часть произведений направлена на освоение переменных и несимметричных метров), преподаватели строго запрещают использовать какие-либо движения корпусом тела (качания, приседания и пр.), так как с технической точки зрения это пагубно влияет на чистоту жестикуляции рук и свободу всего аппарата хормейстера. Но уже к концу 3 курса и на 4 курсе студенты, выходя на практику к хору, в том числе при подготовке итоговой государственной программы в репетиционной и концертной работе используют все невербальные средства коммуникации дирижера-хормейстера. Практика показывает, что современные дирижеры-хормейстеры не ограничиваются академичной, статичной позицией при дирижировании, фигура современного хормейстера может менять свой облик и реагировать на исполняемую музыку в широком диапазоне движений. Следовательно, неправильный ответ на данный вопрос связан с крайне малой информированностью студентов, какими конкретными средствами и способами они могут донести свои музыкальные мысли и выразить художественные намерения через пантомимику.

При анализе результатов тестирования по воплощению эмоциональных, звуковых, пластических эффектов артистами хора мы выявили, что большинство правильных ответов в обеих группах встречались на вопрос №17, связанный с описанием воплощения в мимике хористов эмоциональной реакции. Мы понимаем, что артисты хора могут почувствовать, как воплотить на собственном примере мимические движения определённой

эмоции. Этот факт позволяет предположить, что работа с мимическими движениями и выражением лица является наиболее интуитивно понятной и доступной для артистов хора. Вероятно, практика пения в хоровом коллективе, наблюдения за другими обучающимися и собственный эмоциональный опыт формируют определенную базу знаний и умений, помогающих распознавать и воспроизводить мимические проявления различных чувств и эмоций. Также большое количество правильных ответов поступило на вопросы №№23, 24, связанных с описанием воплощения двигательных реакций посредством пластических движений. Это означает, что интуитивно многие студенты понимают, как передать движение или действие через язык тела в хоровом произведении. Однако, этот интуитивный навык требует развития и осознанного применения.

Сложности в ответах у обеих групп вызвали вопросы №№16, 18, 19, 20, связанные с описанием воплощения эмоций посредством статичных поз и пластических движений. Это объясняется тем, что показ эмоциональной реакции телом – это результат проживания данного состояния, которое требует огромной самоотдачи и глубокого понимания воссоздаваемого эмоционального состояния, заложенного в конкретном хоровом сочинении или фрагменте произведения. Это указывает на необходимость более глубокой проработки понимания нюансов эмоциональной выразительности в пластических движениях в процессе обучения. Также сложность возникала при ответе на вопрос №21, связанный с объяснением статичной позы у артистов хора при воплощении двигательной реакции. Мы понимаем, что хористам трудно представить и понять, как через статику воплотить двигательную реакцию, без подключения активных пластических движений. Это говорит о необходимости развития гибкости и вариативности в выражении статичного позирования.

При анализе результатов тестирования о способах создания музыкально-театральной партитуры большинство правильных ответов у обеих групп был на вопрос №1, связанных с пониманием основной идеи в

постановке «сверхзадачи» в хоровом произведении. Это объясняется тем, что на этапе работы с новым произведением студенты пишут аннотацию на это произведение, что позволяет осуществить подробный теоретический анализ музыкального и литературного текста, а также познакомиться с биографией композитора, автором слов и историей создания произведения. По вопросам №8, №9, № 10 также зафиксировано значительное число верных ответов в обеих группах. Эти вопросы касались разработки композиционного плана размещения исполнителей на сцене. Правильный выбор ответов обусловлен тем, что в рамках теоретических профильных дисциплин (таких как хороведение, методика обучения хоровым дисциплинам и хоровая литература) студенты изучают творчество известных хоровых деятелей, хоровых коллективов и обращаются к просмотру и анализу их выступлений, которые демонстрируют различные варианты расположения хора на сцене. Кроме того, личный опыт и активное участие в концертной деятельности хоровых учебных коллективов интуитивно подводят студентов к правильным решениям.

Вместе с тем, следует отметить наличие определенных затруднений у студентов при ответах на вопросы, касающиеся выделения структурных компонентов драматургического действия и композиционных элементов хорового произведения, разделения сюжетного действия на мизансцены, разработки локальных сценических экспозиций (№№ 2, 3). Эти затруднения проистекают из-за недостатка навыков аналитического разбора драматического текста и музыкальной партитуры в их взаимосвязи, то есть на уроках у студентов не всегда получается выделить ключевые смысловые акценты и почувствовать внутреннюю динамику произведения. Также отметим, что ряд вопросов (№№4, 5, 6 7), связанных с подбором статичных поз, пластических движений, реквизита, костюмов и грима вызвали затруднения при ответе у обеих групп испытуемых. Это связано с недостаточным опытом участия студентов в театральном-музыкальных постановках хоровых произведений. Очевидно, что данный пробел в

практическом опыте ограничивает возможности студентов в применении пластических движений, осознании функций декораций, костюма, грима в хоровой театрализованной партитуре.

Анализ результатов тестирования позволил выявить средние баллы в каждой группе испытуемых: КГ=3,6, ПГ=3,7. Отметим незначительную разницу в числовых показателях контрольной и поисковой групп, что показывает приблизительно равный исходный уровень развития актерских способностей по когнитивно-выразительному критерию.

Далее мы обобщили полученные данные и выявили следующее: большая часть студентов демонстрирует допустимый уровень развития актерских способностей по первому критерию – КГ=62,5% (25 чел.); ПГ=64,3% (27 чел.). Оптимальный уровень развития актерских способностей зафиксирован у значительно меньшей части студентов – КГ=17,5% (7 чел.); ПГ=14,3% (6 чел.). Оставшиеся обучающиеся – КГ=20% (8 чел.); ПГ=21,4% (9 чел.) оказались в категории студентов, которые либо не обладают оцениваемыми знаниями, либо имеют их в очень приблизительном и фрагментарном состоянии, следовательно, они и показали низкий уровень развития актёрских способностей.

Обобщенные данные тестирования обеих групп отражены в таблицах 2, 3.

Таблица 2

Диагностика уровня развития актерских способностей
в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы
(когнитивно-выразительный критерий)

Группы	Среднее значение	Уровень развития актерских способностей
КГ	3,6	Допустимый
ПГ	3,7	Допустимый

Таблица 3

Соотношение респондентов с разными уровнями развития актерских способностей
(когнитивно-выразительный критерий)

Уровни развития актерских способностей	Низкий	Допустимый	Оптимальный
КГ – % (40 чел.)	20,0 (8 чел.)	62,5 (25 чел.)	17,5 (7 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	21,4 (9 чел.)	64,3 (27 чел.)	14,3 (6 чел.)

Для оценки степени выраженности актерских способностей, согласно первому показателю ценностно-мотивационного критерия (ценностное отношение к искусству хорового театра), нами был проведен соответствующий анализ. Мы использовали специальные опросники (их описание представлено в параграфе 2.1), позволяющие определить индекс ценностно-мотивационного единства (ЦМЕ) в группе студентов.

Стоит отметить, что в предоставленных опросных листах респондентам предлагалось выделить пять самых важных пунктов из двадцати четырех, отражающих факторы, наиболее привлекающие их в искусстве хорового театра. Затем мы осуществили подсчет количества совпадений в выборе пунктов и вычислили индекс ЦМЕ в обеих группах, результаты которого отражены в таблице 4.

Таблица 4

Расчет индекса ЦМЕ в контрольной и поисковой группах респондентов

КГ				ПГ			
5 пунктов, получивших максимальное предпочтение	Число выборов	5 пунктов, получивших минимальное предпочтение	Число выборов	5 пунктов, получивших максимальное предпочтение	Число выборов	5 пунктов, получивших минимальное предпочтение	Число выборов
1) Яркое и	40	1) Интересный	2	1) Возможность	41	1) Участие	1

красочное сценическое действие		постановочный процесс		освоить популярные модные жанры хорового исполнительства		разнохарактерн ых персонажей	
2) Возможность больше гастролировать и участвовать в концертах	36	2) Возможность быть в центре внимания	5	2) Возможность попробовать себя в разных ролях	36	2) Возможность больше времени быть на сцене	4
3) Возможность освоить популярные модные жанры хорового исполнительства	34	3) Разностороннее артистическое развитие певцов	6	3) Возможность больше гастролировать и участвовать в концертах	34	3) Увлекательный репетиционный процесс	5
4) Возможность развить собственные артистические качества	32	4) Возможность попробовать театральный реквизит и грим	6	4) Возможность совершенствовать хореографические навыки	32	4) Возможность работать с профессиональ ными режиссерами и хореографами	7
5) Возможность совершенствоват ь коммуникативны е качества хормейстера и хористов	30	5) Сценические эффекты (свет, звук, видеоряд и пр.)	7	5) Популярность со стороны публики	31	5) Возможность попробовать театральный реквизит и грим	8
Сумма выборов:	172	Сумма выборов:	26	Сумма выборов:	174	Сумма выборов:	25
Количество респондентов:	40			Количество респондентов:	42		
Общее число выборов:	198			Общее число выборов:	199		
Расчет ЦМЕ	(172-26) : 198 = 0,73			Расчет ЦМЕ	(174-25) : 199 = 0,75		

Обработка результатов опроса включала расчет индивидуального индекса ЦМЕ каждого ученика, за каждый сделанный студентами выбор начислялся 1 балл, затем баллы суммировались и вычислялось среднее арифметическое значение по всей группе.

Результаты обработки опросных листов показали следующее: ЦМЕ ПГ=0,75; ЦМЕ КГ=0,73; средние баллы: ПГ=3,8; КГ=3,7. Мы видим, что полученные результаты соответствуют допустимому уровню развития актерских способностей.

Заметим, что полученные ответы, которые набрали наибольшее число выборов респондентов как в контрольной, так и в поисковой группах, можно распределить на два направления.

К первому мы отнесли мотивы, связанные с привлекающим студентов ярким красочным действием, сочетанием музыки и хореографии, популярностью нового модного жанра у публики, а также с обширной концертной и конкурсной практикой коллективов, представляющих хоровые театрализованные спектакли. Эти мотивы в большей степени отражают увлечение студентов внешней стороной музыкально-театральной деятельности (концерты, гастроль, интерес публики и пр.). Но отметим, что они не являются нацеленными на освоение содержательной сущности данного вида творчества и составляющих компонентов его мастерства.

Ко второму направлению мы отнесли мотивы, связанные с саморазвитием и самосовершенствованием в получении новых умений и навыков, в частности с возможностью попробовать себя в разных ролях, совершенствовать хореографические, коммуникативные навыки, развивать артистические качества. Студенты, безусловно, понимают преимущества, которые дает искусство хоровой театрализации, но не до конца осознают его возможности для профессионального роста хормейстера и артистов хора, для овладения секретами дирижерского мастерства. С другой стороны, очевидно, что обучаемые имеют слабое представление о специфике постановочной и репетиционной работы в сфере хорового театра, так как не могут адекватно оценить преимущества работы с профессиональными режиссерами и хореографами, возможности артистического развития певцов.

Таким образом, обобщение полученных результатов диагностики позволяет сделать вывод о том, что понимание ценности и значимости искусства хорового театра у студентов очень различается – совпадение максимальных и минимальных выборов в контрольной и в поисковой группах почти не наблюдается (совпали по два максимальных и по одному минимальному выбору в двух группах респондентов). Это свидетельствует о том, что в целом на интуитивно-эмоциональном уровне респонденты оценивают положительно данный вид творчества, но не осознают его глубинной сущности, специфики и содержательной значимости, а

ценностное отношение к нему имеет весьма разноплановую и разнохарактерную мотивацию.

Далее нами был констатирован уровень развития актерских способностей по второму показателю ценностно-мотивационного критерия (устойчивая мотивация к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их сценического представления). Обучаемым был предложен опросник, в котором нужно было указать 5 наиболее важных выборов из 24-х (пример опросника см. в параграфе 2.1).

Детальный расчет индекса ЦМЕ по второму критерию для обеих групп респондентов представлен в таблице 5 (см.стр.166).

Анализ полученных эмпирических данных выявил следующие значения: ЦМЕ поисковой группы (ПГ)=0,78; ЦМЕ контрольной группы (КГ)=0,76. После преобразования данных в балльную шкалу медианные значения в обеих группах составили ПГ=3,9 балла; КГ=3,8 балла, что указывает на допустимый уровень развития актерских способностей.

Обобщение результатов опроса показывает, что в контрольной и поисковой группах максимальное количество мотивов, которые выбрали респонденты в целом характеризует большую заинтересованность и явное любопытство в освоении новых умений и навыков, основывающихся на применении актёрских способностей.

При этом, следует подчеркнуть, что студенты не всегда в полной мере осознают важность и функциональную значимость этих аспектов в будущей работе дирижера хора, отмечая главным образом преимущества в профессиональной коммуникации между хористами и хормейстером. Большинство выборов студентов связаны с общеразвивающими аспектами – стремлением к совершенствованию и самореализации в профессии, желанием научиться чему-то новому, разнообразить полученные умения, проявить более ярко сформированные профессиональные навыки и т.д.

Расчет индекса ЦМЕ в контрольной и поисковой группах респондентов

КТ				П			
5 пунктов, полученных максимальное предпочтение	Число выборов	5 пунктов, полученных минимальное предпочтение	Число выборов	5 пунктов, полученных максимальное предпочтение	Число выборов	5 пунктов, полученных минимальное предпочтение	Число выборов
1) Чтобы более разнообразно и ярко выражать в жестах собственные эмоции и чувства.	39	1) Желание самоутвердиться через новые профессиональные навыки среди сокурсников	2	1) Чтобы артисты хора лучше понимали мои творческие намерения в воплощении музыкального содержания	40	1) Желание получить похвалу педагога	1
2) Чтобы артисты хора лучше понимали мои творческие намерения в воплощении музыкального содержания	37	2) Желание получить похвалу педагога	3	2) Возможность эффективно работать с различными хоровыми коллективами – детскими, взрослыми, любительскими, профессиональными и	38	2) Желание создать свой собственный коллектив в направлении «хоровой театр»	2
3) Потому что навыки актёрского мастерства облегчат коммуникацию с хористами и пригодятся в различных сферах творчества	34	3) Желание создавать из хоровой партитуры музыкальный «спектакль»	4	3) Чтобы более разнообразно и ярко выражать в жестах собственные эмоции и чувства	36	3) Возможность работать в различных сферах хормейстерской деятельности	4
4) Желание получить новые знания и умения	30	4) Чтобы выглядеть на сцене более артистично и интересно для слушателей	6	4). Возможность проявить свои актёрские способности	33	4) Желание самоутвердиться через новые профессиональные навыки среди сокурсников	6
5) Стремление к самосовершенствованию в выбранной профессии	31	5) Желание быть интересным для артистов хора, заслужить их уважение и авторитет	8	5) Желание получить как можно больше разнообразных профессиональных умений, навыков, компетенций, полезных для будущей работы	30	5) Желание наглядно и ярко показывать исполнителям сюжетные и драматургические особенности исполняемого музыкального произведения	8
Сумма выборов:	171	Сумма выборов:	23	Сумма выборов:	177	Сумма выборов:	21
Количество респондентов:	40			Количество респондентов:	42		
Общее число выборов:	194			Общее число выборов:	200		
Расчет ЦМЕ	(171-23) : 194 = 0,76			Расчет ЦМЕ	(177-21) : 200 = 0,78		

Следовательно, полного мотивационного единства в группах, а также осознания значимости и многообразия проявления актерских способностей в работе хормейстера, мы не наблюдаем – в контрольной и поисковой группах совпал один максимальный выбор и два минимальных выбора. При этом существенной разницы в результатах диагностики испытуемых в обеих группах не отмечается.

Мы представляем полученные и обобщенные данные диагностики по ценностно-мотивационному критерию развития актерских способностей в таблицах 6,7.

Таблица 6

**Диагностика уровня развития актерских способностей
в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы
(ценностно-мотивационный критерий)**

Группы	Индекс ЦМЕ (1-й показатель)	Индекс ЦМЕ (2-й показатель)	Среднее значение	Уровень развития актерских способностей
КГ	3,7	3,8	3,8	Допустимый
ПГ	3,8	3,9	3,9	Допустимый

Таблица 7

**Соотношение респондентов с разными уровнями развития
актерских способностей
(ценностно-мотивационный критерий)**

Уровни развития актерских способностей	Низкий	Допустимый	Оптимальный
КГ – % (40 чел.)	15,0 (6 чел.)	65,0 (26 чел.)	20,0 (8 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	11,9 (5 чел.)	73,8 (31 чел.)	14,3 (6 чел.)

Далее перейдем к оценке уровня развития актерских способностей по музыкально-технологическому критерию (соответствие используемых жестов, мимики, вокализации, сценических движений воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей; целостность, художественная убедительность, артистическая яркость сценического представления). Он диагностировался экспертами с помощью экспертных листов (пример приведен в параграфе 2.1).

Первый показатель (соответствие используемых жестов, мимики, вокализации, сценических движений воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей) оценивался экспертной комиссией в процессе наблюдения за студентами во время учебных занятий и внеучебной творческой деятельности. На дисциплине «Дирижирование» эксперты оценивали текущую работу студента во время урока: дирижирование разнохарактерными произведениями и отработку в них соответствующей жестикуляции. На дисциплине «Практика работы с хором» эксперты оценивали испытуемого в качестве руководителя вокально-хорового коллектива. Во вне учебное время комиссия анализировала работу студентов, когда они принимали партии у хористов, а также оценивала концертные и конкурсные выступления студентов в составе вокальных ансамблей, где они участвовали одновременно и как певцы, и как руководители, т.е. помимо исполнения своей партии должны были показывать все вступления и снятия голосов, динамические оттенки, агогические изменения, воплощая в том числе чувственно-эмоциональную и художественно-образную составляющую исполняемого произведения.

Эксперты оценивали деятельность студентов по четко определённым показателям, указанным в экспертных листах. Фактические оценки, выставленные экспертами, затем сопоставлялись с максимальными

значениями, на основе чего вычислялся коэффициент соответствия, который далее мы переводили в балльную шкалу.

Наивысшие баллы, как в поисковой, так и в контрольной группах, были получены по параметру № 6 (использование выразительной жестикуляции для воплощения чувств, эмоций и драматургии произведения): поисковая группа – 8,4; контрольная группа – 9,3 балла из максимально возможных 10. По мнению экспертной комиссии, испытуемые обеих групп при работе с хористами используют достаточно выразительную жестикуляцию, которая в целом соответствует воплощаемым чувствам, эмоциям и образам изображаемых персонажей. Эксперты отметили у студентов свободу дирижёрского аппарата и умение пользоваться разной плоскостью при жестикуляции.

Однако по показателю №7, конкретизирующему выбор невербальных средств для воплощения эмоций, экспертами были выставлены средние баллы в обеих группах (ПГ – 6,7; КГ – 6,5 из 10-ти баллов). У значительной части студентов было зафиксировано недостаточно ясное движение кисти и пальцев рук, а также полное отсутствие движений носогубных мышц при донесении заданных эмоций.

Еще ниже эксперты оценили показатель №5 (соответствие мимических движений всех мышц лица при передаче определенной эмоции): ПГ – 5,2; КГ – 5,6 из 10-ти баллов. Было отмечено, что у большинства испытуемых мимика при воплощении эмоциональных реакций оказалась очень слабой и несущественной в своем проявлении.

По показателям №2 и №3 экспертной комиссией были выставлены достаточно высокие баллы: в диапазоне от 7,3 до 8,5 баллов из 10-ти в обеих группах. Эксперты отметили у студентов обеих групп достаточно убедительный голосовой показ интонационных особенностей при воплощении эмоций и звукоизобразительных эффектов. Испытуемые наглядно демонстрировали на своем примере тембральные изменения в

партитуре, находили нужную интонацию в голосе, пытались воспроизвести звуки природы, голоса птиц и зверей, бытовые звуки.

Но вместе с тем эксперты подчеркнули, что при воплощении в жестикуляции звукоизобразительных эффектов студенты были недостаточно внятными и убедительными, например, не использовали показы кистевых движений и пальцев рук в необходимых «точечных» местах исполняемого произведения. По этой причине по показателю №8 были выставлены достаточно низкие баллы (от 4,3 до 4,9 из 10-ти).

Далее эксперты отметили, что испытуемые при первом знакомстве с произведением не в полной мере доносят до хористов сюжетную линию, поверхностно останавливаются на характеристике действующих лиц, не пытаются быть красноречивыми, не используют в своей речи эпитеты, синонимы, чтобы придать ей яркости, живописности и колоритности, также недостаточно увлеченно и убедительно рассказывают об эмоциональном состоянии, которое хористы должны испытывать при исполнении произведения, то есть многие студенты не стремились «заразить» хористов своей творческой идеей. Все выше сказанное отразилось на репетиционном процессе с коллективом. Многие студенты долго не могли найти «контакт» с хором и достоверно донести свои мысли до участников коллектива. Поэтому показатель №1 был оценен в диапазоне значений от 6,0 до 6,6 баллов из 10-ти в обеих группах.

По мнению экспертной комиссии, особые трудности студенты испытывали при показе участникам хора пластических движений и элементов поведенческих реакций персонажей. Так, по показателям №4 и №9 экспертами были выставлены самые низкие баллы: в диапазоне значений от 3,2 до 5,0 баллов из 10-ти в обеих группах. Не все студенты смогли представить и более-менее точно показать особенности пластических проявлений персонажей (походки, жестов, движений и пр.), особенно в их взаимодействии друг с другом. Некоторые обучающиеся совершенно не смогли справиться с поставленной задачей. Также при воплощении

двигательных реакций и пластики ряда действующих лиц многие студенты не сумели подобрать нужные движения отдельных частей тела (коленей, плечей, шеи, головы) и объединить их в единый естественный комплекс движений всего корпуса.

Перечисленные выше недочеты, по мнению экспертов, повлекли за собой недостаточно точный и обоснованный подбор всего комплекса дирижёрских средств (жестикуляции, пластики движений корпуса, мимики) при воплощении эмоциональных, звуковых и пластических выразительных эффектов в работе с хористами. В частности, некоторые элементы были подобраны верно и вполне оправданно, но целостное воплощение образа у большинства студентов не получилось. Поэтому по показателю №10 были выставлены весьма невысокие баллы: ПГ – 5,2; КГ – 5,3 из 10-ти.

После проведения диагностики мы получили данные, которые позволили резюмировать, что выбор используемых дирижерских средств, приемов речевого и вокального интонирования не всегда соответствуют воплощаемым эмоциональным, звуковым, пластическим выразительным эффектам. При демонстрации в дирижерских жестах эмоциональной сферы музыки и образных характеристик персонажей, а также при собственном голосовом показе студентами звукоизобразительных эффектов и интонационного выражения эмоций было обнаружено наибольшее соответствие. Гораздо меньшая степень соответствия используемых дирижерских средств поставленным художественным задачам была отмечена при воплощении пластики движений действующих лиц, при передаче с помощью мимики и пантомимики нужных интонационных и звуковых эффектов, а также при использовании средств вербальной коммуникации для раскрытия образной драматургии сочинений.

Анализ полученных эмпирических данных позволил сформулировать заключение о результатах оценки по первому показателю музыкально-технологического критерия: в поисковой группе средний балл составил 3,0, а

в контрольной – 3,2, что свидетельствует о допустимом уровне развития актерских способностей.

Сводные результаты экспертной оценки для обеих групп подробно представлены в заполненном экспертном листе.

Экспертный лист № 1

(для оценки соответствия используемых жестов, мимики, вокализации, сценических движений воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей)

Показатель	Максимальная оценка	Фактическая оценка	
		ПГ	КГ
1. При знакомстве хорового коллектива с новым произведением студент выразительно и грамотно раскрывает драматургию произведения, точно характеризует образы действующих лиц, особенности их характеров, испытываемых эмоций и поведенческих реакций	10	6,0	6,6
2. При работе с хористами студент на собственном примере показывает способы вокального интонирования звукоизобразительных эффектов	10	7,8	8,5
3. При работе с хористами студент самостоятельно демонстрирует интонационные особенности воплощения конкретных эмоций	10	7,3	7,7
4. В работе с хористами на репетиции студент показывает пластику, воспроизводит особенности движений и элементы поведенческих реакции различных персонажей в произведении	10	3,2	3,7
5. При работе с хористами студент использует активную мимику, где подключаются мимические движения всех мышц лица для передачи определенной эмоции	10	5,2	5,6
6. При работе с хористами студент использует выразительную жестикуляцию для воплощения чувств, эмоций и драматургии произведения	10	8,4	9,3
7. При воплощении заданных эмоций студент особое внимание придает жестикуляции кисти и мимическим движениям носогубных мышц	10	6,7	6,5

8. При воплощении звуковых эффектов особое внимание уделяется кистевым движениям и пальцам рук	10	4,3	4,9
9. При воплощении пластики движения различных персонажей студент динамично синтезирует движения как всего корпуса, так и отдельно коленей, плечей, шеи и головы	10	5,0	4,5
10. При работе с хористами студент достигает целостности и органичности в выборе дирижерских средств: жестикуляции, пластики, движений корпуса, мимики для воплощения эмоциональных, звуковых и пластических выразительных эффектов	10	5,2	5,3
Итоговая оценка	100	59,1	62,6
Коэффициент	1,0	0,6	0,63

Обратимся ко второму показателю музыкально-технологического критерия – целостность, художественная убедительность и артистическая яркость сценического представления.

Данный показатель также, как и предыдущий оценивался экспертной комиссией. Использовалась балльная система, которая включала детальное описание содержания для каждого балла (система оценки по баллам подробно изложена в разделе 2.1). Были задействованы дисциплины «Дирижирование», «Практика работы с хором», где экспертная комиссия оценивала актёрские способности студентов в процессе их концертного выступления.

Наиболее выраженные показатели целостности, художественной убедительности и артистической яркости сценического представления проявились у испытуемых в показе эмоциональной сферы музыки, а именно, таких эмоций, как восторг, радость, страх, гнев, печаль. Студенты были правдоподобны и достаточно точны в подборе жестикуляции, в выборе амплитуды и плоскости движений, расположении ладони и пр. Незначительной части испытуемых также удалось воплотить в жестикуляции и некоторые звукоизобразительные эффекты, наиболее удачными были: удары молотом, гром, бушующее море. Здесь студенты свободно

использовали характерные крупные, размашистые движения, собирание кисти в кулак, навык владения жесткой и твердой жестикуляцией во всех плоскостях. Но по мнению экспертов, многим испытуемым совершенно не удалось показать звукоподражательные эффекты, требующие более мелкой, цепкой, сконцентрированной, точечной жестикуляции: пение птиц, завывание вьюги, журчание ручья, дуновение ветра.

С точки зрения экспертной комиссии, студенты крайне мало использовали вращения кисти и всей ладони, микродвижения пальцев, которые обладают серьёзными выразительными возможностями для точного донесения характеристики звукового потока. Также при воплощении эмоциональных и звукоизобразительных эффектов комиссия резюмировала у студентов крайне скудную мимику лица и практически полное отсутствие как движений корпуса в целом, так и отдельных его частей (шеи, плечей, коленей).

Менее всего убедительны и артистичны, по мнению экспертов, студенты были при воплощении пластических реакций. Практически все испытуемые своей жестикуляцией, мимикой и движениями корпуса не соответствовали воплощаемому пластическому образу. Совсем не получалось перестраивать весь дирижёрский аппарат с одной пластической характеристики на другую, например, со «смелого шага» на – «парить, порхать». Здесь студенты неверно выстраивали плоскость и амплитуду движений всего корпуса, слабо выражали характер жеста и кисти, использовали совершенно не впечатляющую и не показательную мимику лица.

Ввиду указанных выше недостатков в воплощении эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов критерий целостности, художественной убедительности, артистической яркости всего сценического представления хорового произведения у большей части респондентов контрольной и поисковой групп был оценен достаточно скромно. Обработка эмпирических данных выявила, что значительной части студентов удастся продемонстрировать художественную выразительность и артистизм только в

передаче отдельных эмоциональных, звуковых и пластических эффектов. Комплексный подход к воплощению образа в многообразии его эмоционально-визуально-звуковых характеристик, как правило, большинство обучающихся не показывает.

Данные выводы не противоречат результатам диагностики по первому показателю музыкально-технологического критерия, а наоборот подчеркивают между ними взаимосвязь.

После переноса полученных данных в бальную систему мы получили приблизительно равные числовые показатели в обеих группах, которые согласуются с допустимым уровнем развития актёрских способностей (ПГ=4,0 балла; КГ=3,8 балла).

В таблицах 8 и 9 продемонстрированы итоги оценивания по двум показателям музыкально-технологического критерия.

Таблица 8

Диагностика уровня развития актерских способностей
в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы
(музыкально-технологический критерий)

Группы	1-й показатель 3-го критерия	2-й показатель 3-го критерия	Среднее значение	Уровень развития актерских способностей
КГ	3,2	3,8	3,5	Допустимый
ПГ	3,0	4,0	3,5	Допустимый

Таблица 9

Соотношение респондентов с разными уровнями развития
актерских способностей
(музыкально-технологический критерий)

Уровни развития актерских способностей	Низкий	Допустимый	Оптимальный
КГ – % (40 чел.)	12,5 (5 чел.)	75,0 (30 чел.)	12,5 (5 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	11,9 (5 чел.)	78,6 (33 чел.)	9,5 (4 чел.)

На основе комплексной диагностической оценки и анализа собранных эмпирических материалов нами были зафиксированы результаты, указывающие на то, что исходный уровень развития актерских способностей у студентов обеих групп на начальном этапе экспериментально-исследовательской работы находится в пределах, соответствующих допустимому уровню (см. таблицу 10). Разница между медианными значениями в поисковой и контрольной группах незначительна (всего 0,1 балла). Это указывает на сопоставимый начальный уровень развития актерских способностей у студентов в обеих группах.

Таблица 10

Диагностика уровня развития актерских способностей
в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы

Категория респондентов	Критерии актерских способностей			Среднее арифм. значение	Общий уровень развития актерских способностей
	Когнитивно-выразительный	Ценностно-мотивационный	Музыкально-технологический		
КГ (Н _{нач})	3,6	3,8	3,5	3,6	Допустимый
ПГ (Н _{нач})	3,7	3,9	3,5	3,7	Допустимый

Анализ выявил наименьшие показатели по музыкально-технологическому критерию. Учитывая практическую значимость этого

критерия, можно заключить, что студенты испытывают значительные трудности при выборе дирижерских средств самовыражения, а также при использовании речевых и вокальных интонаций для достижения необходимых выразительных результатов. Большая часть студентов в своих концертных выступлениях достигает художественной убедительности и артистической яркости только лишь при реализации отдельных эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов, не обеспечивая единства и целостности в передаче образной драматургии всего сочинения.

В таблице 11 (см. стр. 178) представлено процентное распределение участников исследования с различными уровнями развития актерских способностей на констатирующем этапе экспериментальной работы. Анализ табличных данных выявил, что допустимый уровень развития актерских способностей был зафиксирован у существенной части участников как в контрольной группе (67,5%), так и в поисковой группе (72,2%). Незначительная часть студентов в обеих группах (КГ – 16,7 %; ПГ – 12,7%) продемонстрировала оптимальный уровень развития актерских способностей; примерно такое же количество обучаемых в контрольной и поисковой группах (КГ – 15,8 %; ПГ – 15,1%) показали низкий уровень.

Следует подчеркнуть заметные различия в числовых показателях, отражающих разные критерии. Наибольшая вариативность наблюдается в доле студентов, демонстрирующих допустимый уровень развития актерских способностей (их значения колеблются от 62,5 % до 78,6 %). Менее выраженный разброс характерен для процентного содержания обучающихся с низким уровнем (в пределах от 11,9% до 21,4%). Схожая амплитуда колебаний зафиксирована и в процентном соотношении респондентов, достигших оптимального уровня (от 9,5 % до 20,0%).

Соотношение респондентов с разными уровнями
развития актерских способностей
в ходе констатирующего этапа опытно-поисковой работы

Критерии	Уровни актерских способностей (%)					
	Низкий		Допустимый		Оптимальный	
	КГ	ПГ	КГ	ПГ	КГ	ПГ
Когнитивно-выразительный	20,0	21,4	62,5	64,3	17,5	14,3
Ценностно-мотивационный	15,0	11,9	65,0	73,8	20,0	14,3
Музыкально-технологический	12,5	11,9	75,0	78,6	12,5	9,5
Среднее арифметическое значение по всем критериям	15,8	15,1	67,5	72,2	16,7	12,7

Анализ данных, полученных на **констатирующем** этапе экспериментального исследования, выявил, что существенных различий в степени развития актерских способностей между поисковой и контрольной группами студентов не наблюдается. Мы отметили, что основное внимание студенты направляли на воплощение в жестах, мимике пластике эмоций и чувств, наибольшее затруднение вызывала передача звукоизобразительных эффектов и пластики движений персонажей в хоровых сценах. Из выше сказанного следует, что развитие актерских способностей у студентов дирижерско-хорового отделения музыкального колледжа требует использования специальных педагогических методов и средств целенаправленного воздействия на обучающихся.

На **формирующем** этапе опытно-поискового исследования нами была интегрирована в образовательный процесс дирижёрско-хорового отделения музыкального колледжа Южно-Уральского государственного института

искусств им. П.И. Чайковского разработанная методика развития актёрских способностей, детально описанная в параграфе 2.2 данной главы. В рамках этого этапа ежегодно проводились промежуточные диагностические измерения в конце первого и второго семестров. Кроме того, была выполнена предварительная обработка собранных данных и сформулирован прогноз относительной эффективности внедрённой методики.

На формирующем этапе все оценочные мероприятия осуществлялись непосредственно во время проведения занятий по специальным дисциплинам «Дирижирование» и «Практика работы с хором». Оценка уровня подготовки студентов проводилась не только в рамках промежуточной аттестации, но и во время их выступлений в составе вокальных коллективов на концертах и конкурсах. Также учитывались результаты текущего контроля успеваемости.

Для сбора эмпирической базы использовались разнообразные методы, включая педагогическое наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование, экспертные оценки.

На текущем этапе экспериментально-исследовательской работы применялись математические методы для анализа собранной информации. Они позволили зафиксировать изменения в динамике развития актерских способностей студентов музыкального колледжа в процессе их обучения хоровому дирижированию. Далее рассмотрим эти методы более подробно:

- Показатель абсолютного прироста ($H_{\text{абс}}$), который отражает разность начального и конечного значения уровня исследуемого показателя ($H_{\text{абс}} = H_{\text{кон}} - H_{\text{нач}}$, где $H_{\text{нач}}$ – начальное значение показателя, $H_{\text{кон}}$ – конечное значение показателя).
- Показатель относительного прироста ($H_{\text{отн}}$), который отражает разность начального и промежуточного значения уровня исследуемого показателя ($H_{\text{отн}} = H_{\text{пром}} - H_{\text{нач}}$, где $H_{\text{нач}}$ – начальное значение показателя, $H_{\text{пром}}$ – промежуточное значение показателя).

- Показатель абсолютной динамики роста ($D_{абс}$), который отражает качественный рост исследуемого показателя за весь период обучения ($D_{абс} = H_{абс} : H_{нач} \times 100$, где $H_{абс}$ – показатель абсолютного прироста, $H_{нач}$ – начальное значение показателя).
- Показатель относительной динамики роста ($D_{отн}$), который отражает качественный рост исследуемого показателя за определенный период обучения ($D_{отн} = H_{отн} : H_{нач} \times 100$, где $H_{отн}$ – показатель относительного прироста, $H_{нач}$ – начальное значение показателя).

Теперь перейдем к анализу эмпирических данных, собранных в ходе формирующего этапа исследования.

Анализ степени развития актерских способностей по *когнитивно-выразительному критерию* выявил более значительные показатели в сравнении с исходным этапом поисковой работы. Полученные медианные значения оценок: $KГ=3,8$; $ПГ=4,2$ отразили определенный прогресс: $НкГ_{отн}=0,2$; $НпГ_{отн}=0,5$, который значительно выше в поисковой группе. В контрольной же группе показатели тоже улучшились, но не так существенно, как в поисковой.

В ходе диагностики отмечено, что большинство студентов поисковой группы продемонстрировало достаточный объем, глубину и точность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов. Значительная часть студентов ответила правильно на большую часть вопросов тестирования, касающихся подходов к составлению музыкально-театрализованных партитур: выделению структурных компонентов драматургического действия и композиционных элементов хорового произведения, разделения сюжетного действия на мизансцены, разработки локальных сценических экспозиций, подбора для участников мизансцен актерской пластики и хореографических движений, реквизита, костюмов, грима и пр. Некоторые сложности возникли с определением возможных статических поз и разработкой пространственной конфигурации

передвижения артистов по сцене. Это связано с тем, что данные аспекты требуют получения определенных теоретических знаний и практического опыта в постановке поз и в проработке различных передвижений артистов хора на сцене. Следует подчеркнуть, что основной контингент студентов все-таки обладает незначительным опытом выступлений, который в большинстве случаев ограничивается классическим расположением хористов на станках, из-за чего им было сложно до конца осмыслить предложенное теоретическое описание и представить его в своем воображении.

При оценке уровня владения знаниями о средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов также была отмечена положительная динамика: верные ответы было получены на большую часть вопросов, основывавшихся на просмотре изображений дирижеров, где запечатлены воплощения различных эмоциональных, звукоизобразительных и пластических выразительных эффектов посредством невербальной коммуникации. Также нами было замечено, что многие испытуемые достаточно быстро отвечали на вопросы, которые базировались на словесном описании заданного выразительного эффекта. Вопросы, связанные с воплощением хормейстером звукоизобразительных эффектов и пластических реакций, которые на констатирующем этапе вызывали наибольшее затруднение у обучающихся, на формирующем этапе получили положительные ответы у значительной части респондентов поисковой группы. Следовательно, студенты стали осознавать, какую именно нужно применить жестикуляцию, мимику, пластику, вокализацию, чтобы передать необходимые выразительные эффекты.

Отметим, что студенты контрольной группы продемонстрировали примерно такие же музыкально-артистические знания, что и на констатирующем этапе. Наибольшую трудность, как и прежде, составили вопросы, связанные со словесным описанием мимики, жестикуляции и движений корпуса тела хормейстера, звукоизобразительных эффектов и пластических движений.

Также анализ показал улучшение при оценке уровня владения знаниями о средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов и у артистов хора. Вопросы, касающиеся передачи эмоций и двигательных реакций через статичные позы и пластику движений, которые ранее вызывали сложности, получили в основном положительные ответы от участников поисковой группы на формирующем этапе. Таким образом, студенты стали лучше разбираться в том, какие именно статические позы и движения необходимо использовать для достижения желаемого выразительного эффекта. Следует подчеркнуть, что студенты контрольной группы показали прежний уровень музыкально-артистических знаний, который был зафиксирован в начале исследования.

Перейдем к полученным результатам по итогу диагностики уровня развития актерских способностей *по ценностно-мотивационному критерию*. Здесь мы также увидели значимые изменения в положительную сторону, прежде всего, у студентов поисковой группы. Были зафиксированы следующие показатели: КГ=3,9; ПГ=4,3; относительный прирост $N_{кг_{отн}}=0,1$; $N_{пг_{отн}}=0,4$. Большая часть респондентов поисковой группы показала осознанное и серьезное отношение к искусству хорового театра, отметив наиболее важные и показательные стороны этого вида деятельности для работы хормейстера и артистов хора – максимальное число выборов получили ответы «Возможность расширить арсенал выразительных средств хормейстера», «Возможность расширить профессиональные возможности хормейстера и хористов», «Возможность расширить репертуар хорового коллектива», «Разностороннее артистическое развитие певцов», «Возможность совершенствовать коммуникативные качества хормейстера и хористов». Результаты свидетельствуют, что среди студентов поисковой группы возникло гораздо большее единство во взглядах на возможности хорового театра в профессиональной деятельности хормейстера и хористов, что закономерно повысило его ценность в глазах обучаемых.

В контрольной группе такого единодушия не наблюдалось, разброс мнений оказался гораздо шире, в число максимальных выборов попали такие ответы, как «Использование театрального реквизита, костюмов, грима», «Сценические эффекты (свет, звук, видеоряд и пр.)», показывающие существенную роль внешней мотивации в оценке значимости театрального хорового творчества.

Следует подчеркнуть, что в поисковой группе возросла заинтересованность в освоении способов, позволяющих хормейстеру передавать эмоциональные, звуковые и пластические нюансы, а также методов их сценической интерпретации при взаимодействии с хором. Студенты стали чаще отдавать предпочтение мотивам, основанным на осознании важности применения актерских способностей в профессиональной деятельности дирижера хора. Так, в число максимальных выборов попали следующие мотивы: «Возможность эффективно работать с различными хоровыми коллективами – детскими, взрослыми, любительскими, профессиональными», «Желание наглядно и ярко показывать исполнителям сюжетные и драматургические особенности исполняемого музыкального произведения», «Чтобы артисты хора лучше понимали мои творческие намерения в воплощении музыкального содержания», «Потому что навыки актёрского мастерства облегчат коммуникацию с хористами и пригодятся в различных сферах творчества».

По *музыкально-технологическому критерию* проведенная нами диагностика развития актерских способностей выявила значительное повышение числовых показателей. А именно, здесь мы констатировали наиболее высокие медианы оценок: $KГ=4,0$; $ПГ=4,4$ и показатели относительного прироста: $Нкг_{отн}=0,5$; $Нпг_{отн}=0,9$. Это указывает на то, что по музыкально-технологическому критерию обучающиеся поисковой группы подошли к верхней границе допустимого уровня и теперь находятся наиболее близко к оптимальному уровню развития актерских способностей.

Отметим же, что студенты контрольной группы сохраняют положение в среднем диапазоне значений допустимого уровня.

Экспертная комиссия зафиксировала, что выбор используемых дирижерских средств при работе с хором у значительной части студентов в поисковой группе стал соответствовать поставленным художественным задачам, а именно испытуемые подбирали выразительную жестикуляцию, убедительную мимику и точные пластические движения для воплощения интонационных и звуковых эффектов. Также эксперты отметили, что вербальная коммуникация многих студентов стала более разнообразной, насыщенной эпитетами, сравнительными оборотами, яркими ассоциациями, что послужило более подробному и красочному раскрытию образной драматургии сочинения. Но при воплощении пластики движений действующих лиц многие студенты по-прежнему испытывали затруднения в выборе жестикуляции, мимики и сценических движений; наибольшие проблемы отмечались в выполнении имитационной пластики и подборе отдельных движений корпуса.

Экспертная комиссия заметила, что значительная часть студентов в театральном-сценическом процессе стала более артистична и художественно убедительна при воплощении звукоизобразительных эффектов, отмечались точные мимические движения лица и подробные микродвижения в жестикуляции (пальцы, кисти, ладонь). Но при этом не всем студентам удавалось воплотить пластические реакции посредством всего дирижёрского аппарата, лишь у некоторых получалось с помощью отдельных средств невербальной коммуникации точно передавать проецируемую двигательную реакцию, но как транслировать ее через интеграцию всех составляющих компонентов дирижёрского самовыражения, оставалось не до конца ясным. Тем не менее, эксперты отметили, что целостность, артистизм и художественная убедительность театрализованных хоровых интерпретаций у большей части студентов поисковой группы существенно повысились.

После тщательной обработки и систематизации эмпирических сведений, собранных в процессе формирующего этапа экспериментального исследования, нами был составлен комплекс табличных материалов, диаграмм и графических представлений.

Результаты, полученные в ходе диагностических измерений на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы, отображены в таблице под номером 12.

Таблица 12

**Диагностика уровня развития актерских способностей
на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы**

Группы испытуе мых	Критерии актерских способностей			Среднее арифм. значение	Общий уровень актерских способностей
	Когнитивно- выразительный	Ценностно- мотивационный	Музыкально- технологичес кий		
Констатирующий этап					
КГ (Н _{нач})	3,6	3,8	3,5	3,6	Допустимый
ПГ (Н _{нач})	3,7	3,9	3,5	3,7	Допустимый
Формирующий этап					
КГ	3,8	3,9	4,0	3,9	Допустимый
ПГ	4,2	4,3	4,4	4,3	Допустимый
Прирост НКГ _{отн}	0,2	0,1	0,5	0,3	Динамические изменения
Динами ка ДКГ _{отн}	$DKG_{отн} = HKG_{отн} : HKG_{нач} \times 100$ $DKG_{отн} = 0,3 : 3,6 \times 100 = 8,3\%$				
Прирост НПГ _{отн}	0,5	0,4	0,9	0,6	
Динами ка ДПГ _{отн}	$DPG_{отн} = NPG_{отн} : NPG_{нач} \times 100$ $DPG_{отн} = 0,6 : 3,7 \times 100 = 16,2\%$				

Изучение данных, представленных в таблице, отчетливо показывает доминирующее положение обучающихся поисковой группы по всем параметрам оценки развития актерских способностей. Зафиксирован рост

показателей: $D_{пготн}=16,2\%$, в то время как в $D_{кготн}=8,3\%$. Таким образом, обе группы студентов в ходе формирующего этапа достигают допустимого уровня развития актерских способностей, однако поисковая группа демонстрирует существенное превосходство.

Рисунок №1 демонстрирует медианные показатели оценок, полученных студентами контрольной и поисковой групп по всем диагностируемым педагогическим параметрам. Эти данные были зафиксированы в процессе формирующего этапа экспериментального исследования.

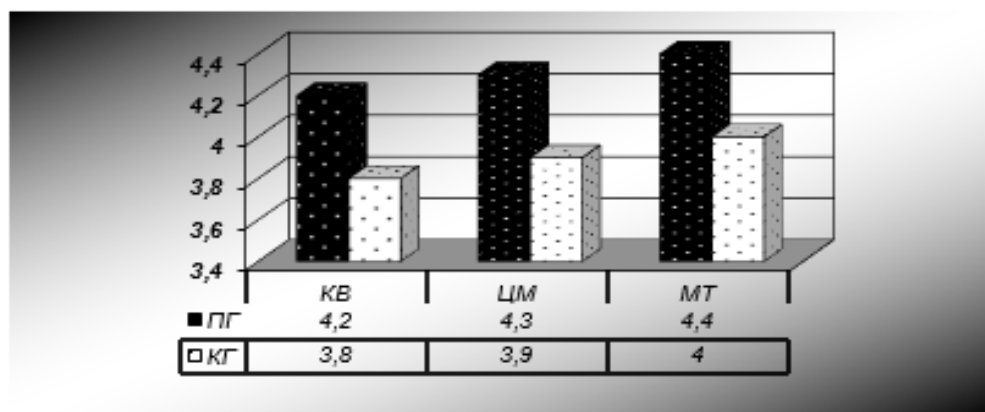


Рис. 1. Медианы оценок студентов контрольной и поисковой групп по всем критериям развития актерских способностей, полученные на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

По горизонтальной оси обозначены названия критериев развития актерских способностей (КВ: когнитивно-выразительный, ЦМ: ценностно-мотивационный, МТ: музыкально-технологический), по вертикальной – численные значения оценок. Представленный формат отображения наглядно демонстрирует более высокие результаты в поисковой группе.

На рисунке номер 2 (см. стр. 187) можно увидеть диаграмму, иллюстрирующую распределение обучающихся по уровням развития актерских способностей на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы. По горизонтальной оси указаны градации развития актерских способностей (Н – низкий, Д – допустимый, О – оптимальный), по вертикальной – процентное соотношение респондентов.

Анализ диаграммы выявляет, что среди студентов поисковой группы количество человек с оптимальным уровнем развития актерских способностей почти в два раза превосходит соответствующий показатель в контрольной группе. Следует отметить, что количество участников с низким уровнем развития актерских способностей в поисковой группе в 1,6 раза меньше, чем в контрольной. Однако, стоит подчеркнуть, что в обеих группах численно доминируют студенты с допустимым уровнем развития актерских способностей.

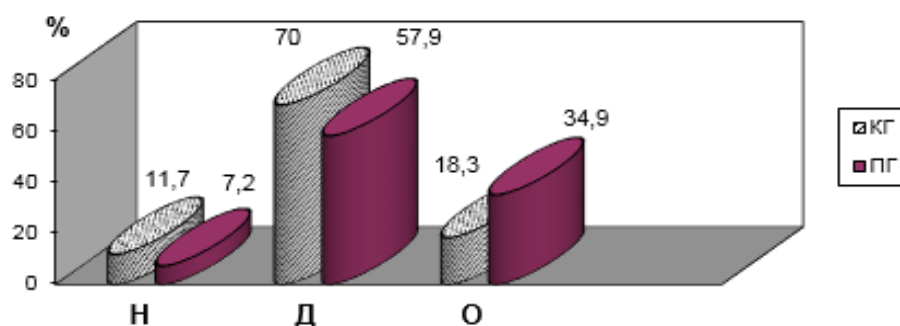


Рис.2. Соотношение студентов контрольной и поисковой групп с разными уровнями развития актерских способностей на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

Итак, на формирующем этапе эксперимента были проведены промежуточные измерения, результаты которых показали следующее:

1. Согласно всем использованным оценочным параметрам, учащиеся поисковой группы показали более высокие результаты. В частности, медианное значение оценок в поисковой группе составило 4,3, в то время как в контрольной группе этот показатель равнялся 3,9. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что развитие актерских способностей в поисковой группе происходит более эффективно и успешно. Этот вывод также подкрепляется показателем относительного прироста ($H_{отн}$), который в поисковой группе вдвое превышает аналогичный показатель в контрольной группе (среднее значение $H_{пг\text{отн}}=0,6$ против $H_{кг\text{отн}}=0,3$).

2. Относительная динамика роста ($D_{\text{отн}}$) в развитии актерских способностей, определяемая как отношение прироста к начальному значению показателей по каждому критерию, также продемонстрировала превосходство поисковой группы над контрольной: $D_{\text{пг}_{\text{отн}}} = 16,2\%$ против $D_{\text{кг}_{\text{отн}}} = 8,3\%$.

3. По музыкально-технологическому критерию студенты поисковой группы достигли верхней границы допустимого уровня и вплотную приблизились к оптимальному уровню развития актерских способностей (средний балл 4,4). В то же время студенты контрольной группы по всем критериям показали средние значения, соответствующие допустимому уровню (средний балл 3,9).

4. В поисковой группе количество студентов с низким уровнем развития актерских способностей сократилось в два раза (с 15,1 % до 7,2%), а число обучающихся с оптимальным уровнем развития актерских способностей увеличилось почти в три раза – с 12,7% до 34,9 %. В контрольной группе снижение числа студентов с низким уровнем было незначительным (с 15,8% до 11,7%), а увеличение количества обучающихся с оптимальным уровнем развития актерских способностей было менее выраженным, чем в поисковой группе (с 16,7% до 18,3%). Важно подчеркнуть, что значительная доля студентов как в контрольной группе (70,0%), так и в поисковой (57,9%) демонстрирует допустимый уровень развития актерских способностей.

Опираясь на результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, можно предположить, что разработанная методика развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе подготовки хормейстеров обеспечивает положительный педагогический эффект и, вероятно, может считаться результативной. Для подтверждения этого предположения необходимо провести заключительный – итоговый этап опытно-экспериментальной работы.

На итоговом этапе экспериментального исследования мы возобновили диагностику, сопоставили вновь полученные сведения с исходными

данными, зафиксированными на начальном этапе, сопоставили итоги контрольной и поисковой групп, и, исходя из этого, оценили результативность разработанной нами экспериментальной методики.

Диагностические замеры осуществлялись по завершению каждого года обучения, перед летней зачетно-экзаменационной сессией и во время нее на контрольных мероприятиях, большая часть которых проводилась в форме открытого публичного показа творческих выступлений студентов. К ним относятся контрольные открытые занятия по практике, предварительная защита выпускной квалификационной работы, экзамены по дирижированию, традиционный конкурс по дирижированию среди студентов 3 курса дирижерско-хорового отделения, выступления студентов на отчетных концертах в составе вокальных ансамблей и др.

В результате проведенной работы нам удалось подтвердить предположение об эффективности разработанной методики развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки.

В ходе исследования было установлено, что результаты диагностирования в поисковой группе значительно превосходили аналогичные показатели в контрольной группе по всем оценочным параметрам. По двум критериям – когнитивно-выразительному и музыкально-технологическому – в поисковой группе был отмечен оптимальный уровень развития актерских способностей, что подтверждается медианными значениями оценок в 4,6 и 4,7 балла соответственно. По ценностно-мотивационному критерию был зафиксирован результат, находящийся на верхней границе допустимого диапазона (4,4 балла). В отличие от этого, в контрольной группе все показатели оставались в пределах допустимого уровня, о чем свидетельствуют медианы оценок в диапазоне от 4,0 до 4,2 балла. Среднее значение медиан оценок по всем критериям, характеризующим развитие актерских способностей, на итоговом этапе составило 4,1 балла в контрольной группе и 4,6 балла в поисковой группе.

Абсолютный прирост балльных значений по всем критериям педагогической оценки в поисковой группе оказался существенно выше, чем в контрольной: в среднем 0,9 против 0,5. Наиболее значительный прирост наблюдался по когнитивно-выразительному (0,9) и музыкально-технологическому (1,2) критериям.

Сравнительное изучение относительного и абсолютного прироста в обеих группах выявило заметно лучшую положительную динамику в развитии актерских способностей в поисковой группе. Там данный показатель почти вдвое превосходил контрольную группу (24,3% против 13,9%).

Сопоставительный анализ относительного и абсолютного прироста в обеих группах позволил констатировать более высокий уровень положительной динамики развития актерских способностей в поисковой группе, где этот показатель был почти в два раза выше, чем в контрольной (24,3% против 13,9%).

Результаты педагогической диагностики, полученные на различных этапах экспериментальной работы (констатирующем, формирующем и итоговом), представлены в таблице 13 (см.стр.191).

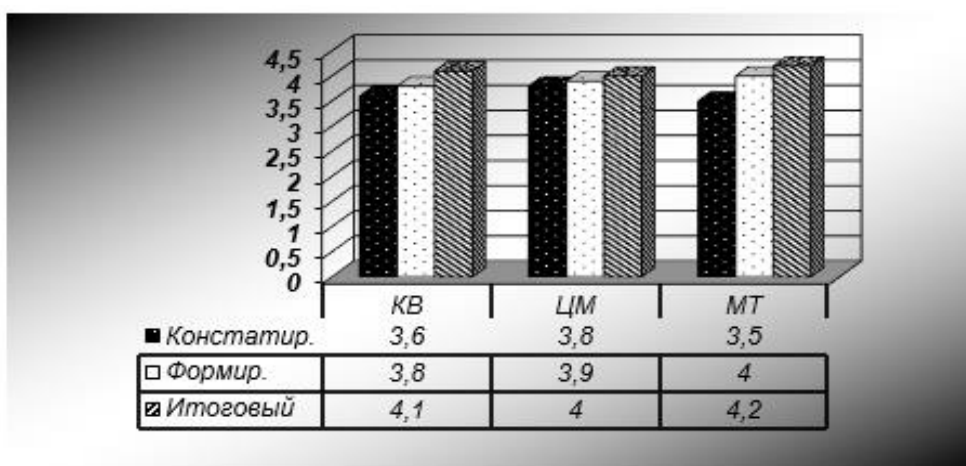
Динамика изменений медиан оценок студентов контрольной и поисковой групп по всем критериям развития актерских способностей в процессе опытно-экспериментальной работы отражена на рисунке 3 (см. стр. 192).

Анализ данных, представленных в таблицах и диаграммах, демонстрирует, что медианные значения оценок в поисковой группе превышают соответствующие показатели в контрольной группе по всем рассматриваемым критериям. В поисковой группе наблюдается явная тенденция к увеличению медианных значений уже на формирующем этапе, в то время как в контрольной группе это изменение выражено слабее.

**Диагностика уровня развития актерских способностей
в ходе опытно-поисковой работы**

Группы испытуе- мых	Критерии актерских способностей			Среднее арифм. значение	Общий уровень развития актерских способност- ей
	Когнитивно- выразительный	Ценностно- мотивационный	Музыкально- технологический		
Констатирующий этап					
КГ (Н _{нач})	3,6	3,8	3,5	3,6	Допусти- мый
ПГ (Н _{нач})	3,7	3,9	3,5	3,7	Допусти- мый
Формирующий этап					
КГ	3,8	3,9	4,0	3,9	Допусти- мый
ПГ	4,2	4,3	4,4	4,3	Допусти- мый
Прирост НКГ _{отн}	0,2	0,1	0,5	0,3	Динамические изменения
Динами- ка ДКГ _{отн}	$DKG_{отн} = NKG_{отн} : NKG_{нач} \times 100$ $DKG_{отн} = 0,3 : 3,6 \times 100 = \mathbf{8,3\%}$				
Прирост НПГ _{отн}	0,5	0,4	0,9	0,6	
Динами- ка ДПГ _{отн}	$DPG_{отн} = NPG_{отн} : NPG_{нач} \times 100$ $DPG_{отн} = 0,6 : 3,7 \times 100 = \mathbf{16,2\%}$				
Итоговый этап					
КГ	4,1	4,0	4,2	4,1	Допусти- мый
ПГ	4,6	4,4	4,7	4,6	Оптимал- ьный
Прирост НКГ _{абс}	0,5	0,2	0,7	0,5	Динамические изменения
Динами- ка ДКГ _{абс}	$DKG_{абс} = NKG_{абс} : NKG_{нач} \times 100$ $DKG_{абс} = 0,5 : 3,6 \times 100 = \mathbf{13,9\%}$				
Прирост НПГ _{абс}	0,9	0,5	1,2	0,9	
Динами- ка ДПГ _{абс}	$DPG_{абс} = NPG_{абс} : NPG_{нач} \times 100$ $DPG_{абс} = 0,9 : 3,7 \times 100 = \mathbf{24,3\%}$				

Контрольная группа



Поисковая группа

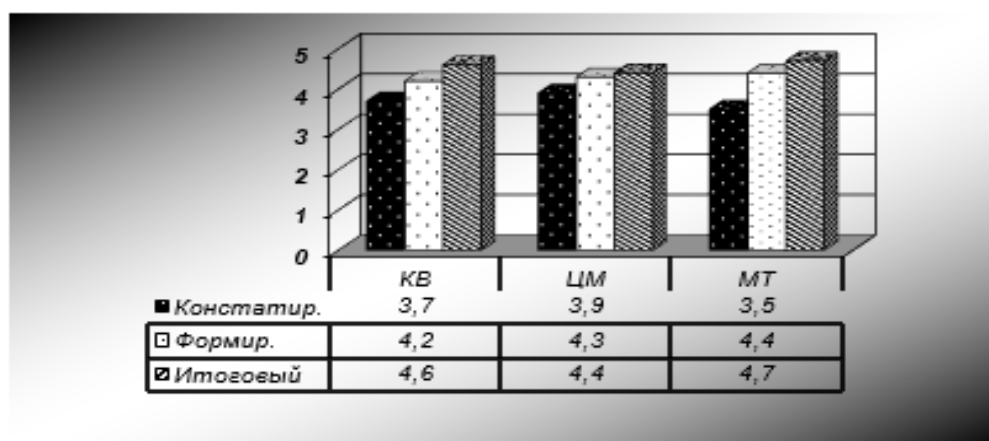


Рис. 3. Медианы оценок обучающихся контрольной и поисковой групп по всем критериям развития актерских способностей: констатирующий, формирующий и итоговый этапы опытно-поисковой работы.

На рисунке 4 представлено изменение относительной и абсолютной динамики ($D_{\text{отн}}$, $D_{\text{абс}}$) развития актерских способностей у студентов поисковой и контрольной групп в течение всего периода исследования. Ось абсцисс отображает последовательные номера контрольных точек, соответствующие I – констатирующему, II – формирующему и III – итоговому этапам. Ось ординат показывает процентные значения показателей позитивной динамики в обеих группах.

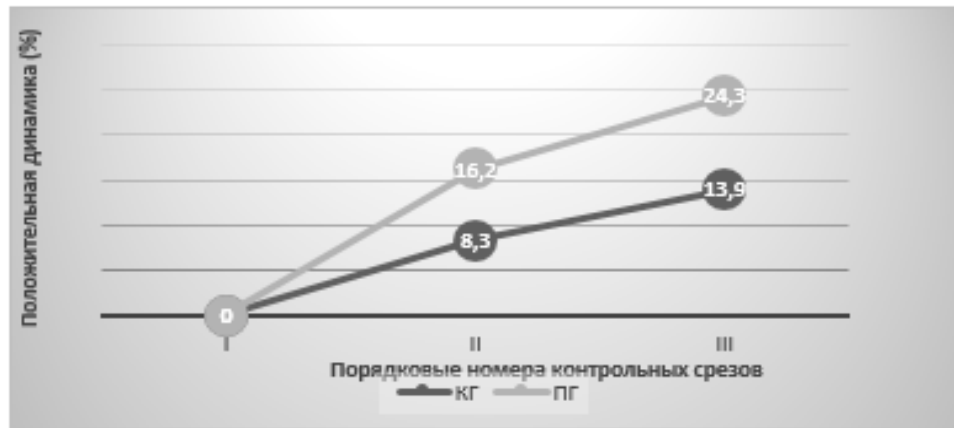


Рис. 4. Изменение уровня положительной динамики в развитии актерских способностей у студентов поисковой и контрольной групп в ходе опытно-поисковой работы.

Наблюдается явный прогресс в поисковой группе с момента самого начала обучения, причем скорость этого улучшения существенно опережает контрольную группу. Как следствие, к концу обучения процент положительной динамики в поисковой группе почти в два раза больше, чем в контрольной группе.

Комплексная обработка данных по всем критериям педагогической диагностики дала возможность определить процентное соотношение учащихся поисковой и контрольной групп с различными уровнями развития актерских способностей на протяжении всего экспериментального исследования.

Для облегчения сопоставления указанной информации, она визуализирована в виде диаграммы, представленной на рисунке 5 (см. стр. 194).

Подытоживая полученные сведения, отметим: изучение диаграмм демонстрирует, что в контрольной группе число студентов, демонстрирующих допустимый уровень развития актерских способностей, остается практически неизменным на протяжении всего исследования. Наблюдается небольшое увеличение числа обучающихся с оптимальным уровнем, в то время как количество студентов с низким уровнем закономерно снижается. В итоге, у большинства обучающихся в контрольной группе

сохраняется допустимый уровень актерских способностей на всём протяжении эксперимента. В поисковой группе наблюдается кардинально другая картина – значительно возрастает количество студентов с оптимальным уровнем развития актерских способностей, а число обучающихся с низким и допустимым уровнями заметно сокращается, что приводит к тому, что к завершению исследования почти половина студентов (49,2%) достигает оптимального уровня развития актерских способностей

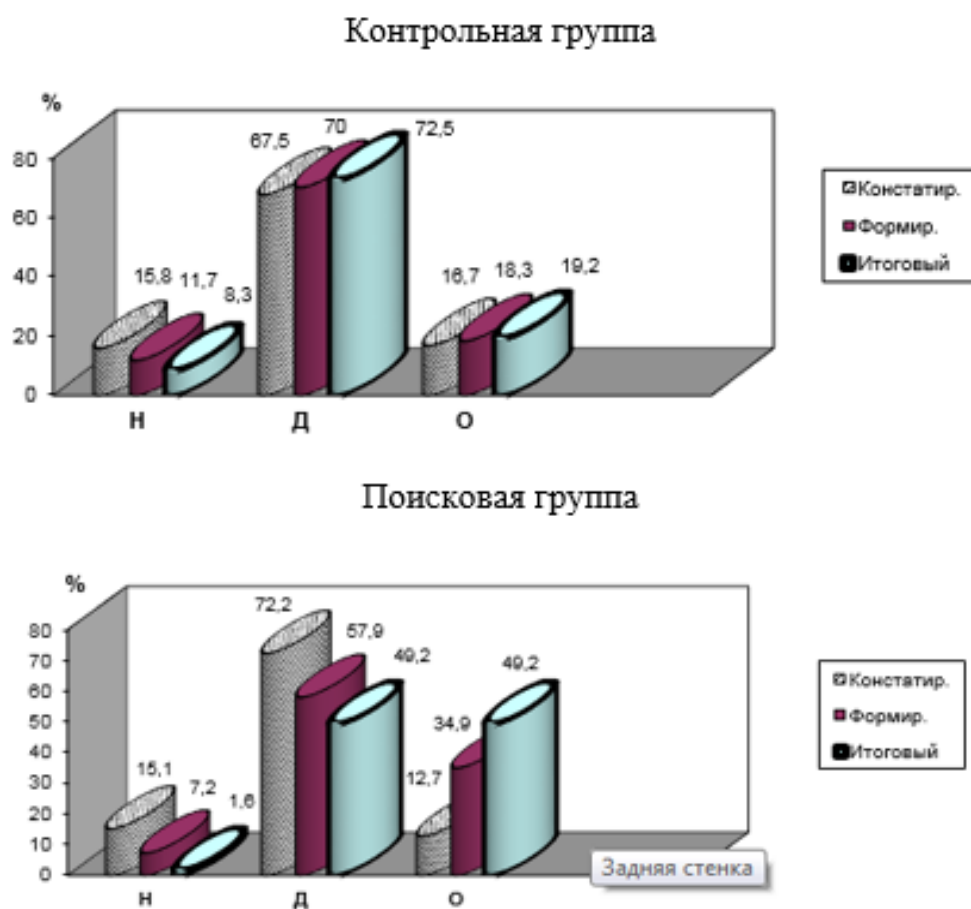


Рис. 5. Соотношение студентов контрольной и поисковой групп с разными уровнями развития актерских способностей: констатирующий, формирующий и итоговый этапы опытно-поисковой работы.

На рисунке 6 (см. стр. 195) представлено сравнение распределения студентов, участвовавших в поисковой и контрольной группах, по различным уровням развития актерских способностей на итоговом этапе экспериментально-поискового исследования.

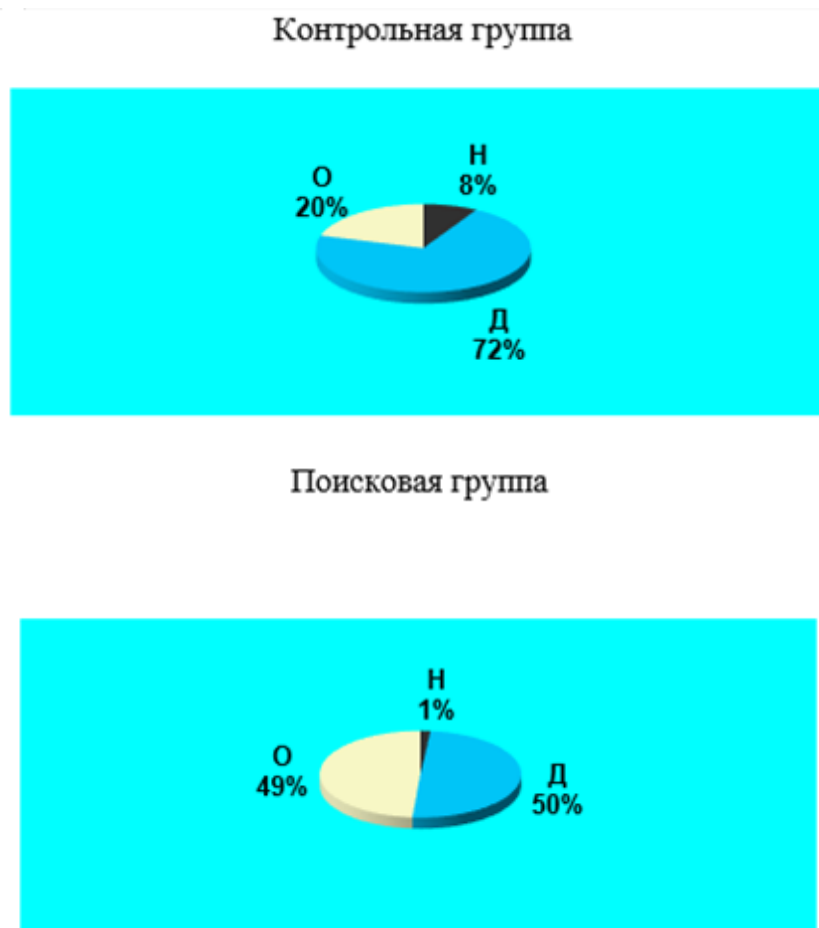


Рис. 6. Соотношение студентов контрольной и поисковой групп с разными уровнями развития актерских способностей на момент окончания опытно-поисковой работы.

Таким образом, суммируя все вышеизложенное, можно констатировать, что оценка результативности разработанной методики, направленной на развитие актерских способностей у студентов музыкального колледжа в рамках их подготовки как хормейстеров, была реализована посредством экспериментально-поисковой работы, включавшей в себя три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и итоговый.

В начале экспериментальной работы, первичные диагностические исследования показали, что как в контрольной, так и в поисковой группах, у большей части студентов был выявлен лишь допустимый уровень развития актерских способностей (КГ – 67,5%; ПГ – 72,2%). Оптимальный уровень выявился у существенно меньшей части испытуемых в обеих группах (КГ – 16,7 %; ПГ – 12,7%). Также совсем небольшая часть студентов обеих групп

показала низкий уровень развития актёрских способностей (КГ – 15,8 %; ПГ – 15,1%). Мы отметили, что у большей части респондентов отсутствует единство в понимании ценности и важности различных аспектов хоровой театрализации для работы хормейстера и хористов, не сложилось сознание значимости и многообразия проявления актерских способностей в хормейстерской деятельности, основное внимание испытуемых сосредоточено на технике дирижирования, а все выразительные эффекты студенты пытаются воплотить интуитивно, при этом наибольшую трудность вызывает показ звукоизобразительных эффектов и пластических реакций изображаемого персонажа в исполняемом произведении.

На следующем этапе опытно-поисковой работы (формирующем) осуществлялось внедрение разработанной нами методики развития актёрских навыков в образовательный процесс дирижёрско-хорового отделения музыкального колледжа при Южно-Уральском государственном институте искусств им. П.И. Чайковского. Она была непосредственно введена в учебные занятия по дисциплинам «Дирижирование» и «Практика работы с хором». После проведения диагностических мероприятий и анализа результатов контрольных работ, выполненных в ходе формирующего этапа, мы отметили значительное улучшение качественных показателей у студентов поисковой группы. В частности, в сравнении с результатами констатирующего этапа, в исследуемой группе наблюдался заметный рост числа студентов, демонстрирующих оптимальный уровень развития актерских способностей (с 12,7% до 34,9%), при этом количество студентов с низким уровнем существенно сократилось (с 15,1% до 7,2%). Стоит подчеркнуть, что в контрольной группе увеличение количества студентов, демонстрирующих оптимальный уровень актерских способностей, было крайне небольшим (с 16,7% до 18,3%), а сокращение числа студентов с низким уровнем наблюдалось в малых пределах (с 15,8% до 11,7%). При этом большая часть студентов в обеих группах по-прежнему демонстрировала допустимый уровень развития актерских способностей (КГ

– 70,0%; ПГ – 57,9%). Полученные сведения позволили сделать предварительное заключение об успешности и действенности разработанной нами методики обучения.

Финальная стадия экспериментального исследования подтвердила первоначальные предположения. Анализ полученных диагностических сведений на итоговом этапе показал, что примерно половина студентов поисковой группы продемонстрировала достижение оптимального уровня развития актерских способностей (49,2%). В то же время, в контрольной группе преобладающее число студентов сохранило допустимый уровень (72,5%). Анализ данных математическими методами показал значительное улучшение в развитии актерских способностей поисковой группы, где прирост составил 24,3%. Для сравнения, в контрольной группе этот показатель был существенно ниже – всего 13,9%.

В заключение, обобщая представленные результаты, можно утверждать, что внедрение предложенной нами методики привело к заметному расширению артистических возможностей студентов, участвовавших в исследовательской группе. Значительно возрос интерес к созданию хоровых театрализаций, студенты стали увереннее себя проявлять в этом виде творчества, исчезла личностная скованность и зажатость дирижерского аппарата, повысилась мотивация в освоении средств воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов через дирижерские жесты, мимику, пластику, вокализацию, возросла презентабельность сценической интерпретации хоровых сочинений. Наблюдалось гармоничное соответствие между приемами дирижирования, речевой и вокальной интонацией и выражаемыми эмоциональными и звуковыми эффектами. Это, в свою очередь, позволило будущим дирижерам-хормейстерам демонстрировать художественную убедительность и артистическую выразительность на сцене, используя освоенные дирижерские приемы.

Итоги экспериментальной работы подтверждают, что применение разработанной методики обучения стимулирует эффективное развитие

актерских способностей студентов музыкальных учебных заведений в ходе их подготовки к работе хормейстером.

Выводы по второй главе

Чтобы доказать результативность предложенной методики развития актерских способностей у учащихся музыкального колледжа в рамках обучения дирижерско-хоровым дисциплинам, было необходимо осуществить широкомасштабное экспериментальное исследование. Оно было организовано на площадке музыкального колледжа при государственном образовательном учреждении высшего образования «Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского».

Прежде чем приступить к стадии опытно-поисковых исследований, студентам была предложена анкета, результаты которой продемонстрировали, что в целом обучающиеся верно понимают значение актерских способностей в профессиональной деятельности дирижера-хормейстера и осознают необходимость их развития, но признают, что в сложившейся практике обучения хормейстеров данной проблеме не уделяется достаточного внимания.

Для осуществления поисково-экспериментальной деятельности нами создан комплекс диагностических средств. Исходя из структурных компонентов актерских способностей, выявленных и обоснованных в первой главе исследования, были определены три критерия их развития: когнитивно-выразительный, ценностно-мотивационный, музыкально-технологический. В зависимости от степени выраженности каждого критерия в практической деятельности студентов, были установлены уровни развития актерских способностей: оптимальный, допустимый, низкий.

Оптимальный уровень развития актерских способностей определяется тем, что студент: 1) демонстрирует широкий объем, глубину и точность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов; 2)

осознает ценность искусства хорового театра, проявляет устойчивую мотивацию к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их театрально-сценического представления; 3) использует жесты, мимику, вокализацию, сценические движения, соответствующие воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей; достигает целостности, художественной убедительности и артистической яркости сценического представления.

Допустимый уровень развития актерских способностей выражается тем, что студент: 1) демонстрирует широкий объем, но недостаточную глубину и точность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов; 2) осознает ценность искусства хорового театра, но проявляет недостаточно устойчивую мотивацию к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их театрально-сценического представления; 3) как правило, использует жесты, мимику, вокализацию, сценические движения, соответствующие воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей, но не всегда достигает целостности, художественной убедительности и артистической яркости сценического представления.

Низкий уровень развития актерских способностей проявляется тем, что студент: 1) демонстрирует минимальный объем, поверхностность и неточность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов; 2) не проявляет ценностного отношения к искусству хорового театра, отсутствует мотивация к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их театрально-сценического представления; 3) использует жесты, мимику, вокализацию, сценические движения, чаще всего не

соответствующие воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей, в сценическом представлении отсутствует целостность, артистизм и художественная убедительность.

В рамках экспериментального исследования для определения уровня развития актерских способностей у студентов применялся комплекс диагностических инструментов. По когнитивно-выразительному критерию использовались специально разработанные тестовые задания. Оценка по ценностно-мотивационному критерию осуществлялась с использованием методики Р.С. Немова, направленной на определение индекса ценностно-мотивационного единства (ЦМЕ) в поисковой и контрольной группах испытуемых. Музыкально-технологический критерий оценивался методом экспертной оценки, при этом использовалась пятибалльная шкала с четким содержательным описанием каждого балла, а также экспертные листы с перечнем оцениваемых показателей и алгоритмом выставления баллов.

Полученные в ходе исследования эмпирические данные подверглись всестороннему анализу с использованием математической обработки. В частности, были рассчитаны средние значения оценок и их прирост, определена относительная и абсолютная динамика развития начальных показателей, а также установлено соотношение респондентов, находящихся на различных уровнях развития актерских способностей, в начале и в завершении эксперимента.

Сравнительный анализ результатов, полученных в поисковой и контрольной группах на констатирующем и итоговом этапах исследования, позволил сделать вывод об эффективности предложенной методики. К моменту окончания обучения студенты поисковой группы продемонстрировали значительное улучшение показателей педагогической диагностики по всем установленным критериям, при этом около половины обучающихся достигли оптимального уровня развития актерских способностей.

Таким образом, результаты экспериментального исследования подтвердили, что применение разработанной методики обучения способствует эффективному развитию актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки.

Репрезентативность полученных результатов обеспечивается достаточным объемом выборки (82 человека), что позволяет подтвердить достоверность и надежность экспериментальных данных. Использование разнообразных методов психолого-педагогической диагностики и математических способов обработки эмпирических данных дает возможность проведения количественного и качественного анализа полученных сведений и верифицировать результаты исследования.

В заключение, итоги опытно-поисковой работы полностью подтвердили теоретические положения, выдвинутые в диссертации, и доказали гипотезу исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научно-теоретических оснований развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки, подкрепленный результатами опытно-поискового исследования, подтверждает результативность предложенной в диссертации методики. Полученные данные указывают на обоснованность первоначальной гипотезы и достижение поставленных целей исследования. На основании этого можно сформулировать следующие **заключения**:

1. Актерские способности применительно к профессиональной деятельности дирижера-хормейстера – это индивидуально-психологические особенности личности, позволяющие произвольно воплощать невербальными средствами (жестами, мимикой, сценическими движениями, голосом) сюжетно-образную драматургию хоровых сочинений, перевоплощаться в изображаемых в музыке героев, воспроизводить их вокально-интонационные и пластические особенности и воссоздавать целостный контекст музыкально-драматического представления.

2. Структура актерских способностей дирижера-хормейстера включает три взаимосвязанных компонента: *когнитивный* (владение знаниями о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения в жестах, мимике, вокализации, сценических движениях эмоциональных, поведенческих, интонационных, пластических характеристик персонажей); *мотивационный* (стремление к наглядному представлению музыкально-образной драматургии, ролевому взаимодействию с хористами, интерес к сценическому перевоплощению); *технологический* (владение приемами вживания и перевоплощения в образ, техникой вокально-интонационной и пластической имитации, средствами воссоздания целостного контекста музыкально-драматического представления).

3. На основе анализа образовательных программ профессиональной подготовки хормейстеров в музыкальном колледже выявлены условия,

способствующие развитию у студентов актерских способностей: освоение в учебном репертуаре большого количества сочинений с яркой образной драматургией и сюжетной фабулой, предполагающих возможность театрализованного воплощения; преимущественная практическая работа с любительскими детско-юношескими хоровыми коллективами, требующими наглядного представления образного содержания исполняемых произведений, организации игрового коммуникативного взаимодействия с хористами, применения демонстрационных приемов имитационного вокального интонирования; концертно-сценическая форма предъявления результатов учебной деятельности, обуславливающая артистическое преобразование и образное перевоплощение.

4. Критериями эффективности развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки являются: *когнитивно-выразительный* – объем, глубина, точность знаний о способах создания музыкально-театрализованных партитур и средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов (1); *ценностно-мотивационный* – ценностное отношение к искусству хорового театра, устойчивая мотивация к овладению средствами воплощения эмоциональных, звуковых, пластических выразительных эффектов и способами их театральнo-сценического представления (2); *музыкально-технологический* – соответствие используемых жестов, мимики, вокализации, сценических движений воссоздаваемым эмоциональным, поведенческим, интонационным, пластическим характеристикам персонажей; целостность, художественная убедительность, артистическая яркость сценического представления (3).

5. Методика развития актерских способностей у студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки включает три этапа: *художественно-познавательный*, задача которого – развитие когнитивного компонента актерских способностей посредством формирования представления об алгоритме создания музыкально-театрализованных

партитур на основе освоения «артистического кейса хормейстера» – решается через использование методов: изучение артистических практик, моделирование художественно-творческого процесса, творческое проектирование; *мотивационно-артистический*, задача которого – развитие мотивационного компонента актерских способностей путем реализации алгоритма создания музыкально-театрализованных партитур в постановке отдельных хоровых мизансцен – решается с помощью использования методов: ролевой диалог, ролевая игра, визуализация, театрализация, контекстное моделирование; *креативно-деятельностный*, задача которого – развитие технологического компонента актерских способностей через создание целостных сценических композиций, воплощающих алгоритм музыкальной театрализации хоровых произведений – решается посредством применения методов: образное, звуковое, пластическое ассоциирование; пластическое моделирование и звукоподражательный тренинг; актуализация эмоциональной, слуховой, зрительной, моторной памяти; образное отождествление, режиссирование, постановка сверхзадачи.

6. Результаты математического анализа статистических данных, полученных в поисковой и контрольной группах на констатирующем и итоговом этапах поисковой работы, доказывают эффективность разработанной методики.

Перспективы исследования связаны с поиском методов развития актерских способностей у студентов музыкальных колледжей и вузов, деятельность которых имеет публичную театральную-сценическую направленность («Вокальное искусство», «Сольное и хоровое народное пение», «Музыкальное искусство эстрады» и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адоевцева, И.В. Становление элементов педагогического артистизма у будущих учителей музыки : дисс. ... канд. пед. наук / И.В. Адоевцева. – Кострома, 2001. – 194 с. : ил. – Текст : непосредственный.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А.А. Бодалева и др. / Б.Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – Т.1. – 232 с. – Текст : непосредственный.
3. Андреева, Л.М. Методика преподавания хорового дирижирования / Л.М. Андреева. – Москва : Музыка, 1969. – 141 с. – Текст : непосредственный.
4. Апраксина, О. Л. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» /
5. Асафьев, Б.В. О хоровом искусстве / Б.В. Асафьев – Ленинград : Музыка, 1980. – 215 с. – Текст : непосредственный.
6. Багриновский, М.М. Дирижерская техника рук / М.М. Багриновский. – Москва : Музгиз, 1947. – 103 с. – Текст : непосредственный.
7. Багриновский, М.М. Основы техники дирижирования / М.М. Багриновский. – Москва : Музыка, 1963. – 104 с. – Текст : непосредственный.
8. Байбикова, Г.В. Особенности развития ассоциативно-образного мышления музыканта / Г.В. Байбикова. – Текст : электронный // cyberleninka.ru : [сайт]. – 2019. – 18 окт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-razvitiya-analiticheskikh-sposobnostey-muzykanta-ispolnitelya>
9. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 532 с. Текст : непосредственный.
10. Безбородова, Л.А. Дирижирование: Учеб. пособие для студентов пед. уч. заведений и муз. колледжей / Л.А. Безбородова. – Москва : Флинта, 2011. – 209 с. – Текст : непосредственный.
11. Большой российский энциклопедический словарь. – Москва : Дрофа, 2009. – 1888 с. – Текст : непосредственный.

- 12.Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – Москва : Издательский дом «Классика-XXI», 2008. – 352 с. – Текст : непосредственный.
- 13.Брук, П. Блуждающая точка / П. Брук. – Санкт-Петербург, 1996. – 264 с. – Текст: непосредственный.
- 14.Буаттура, Насер-Эддин. Формирование артистизма музыканта-инструменталиста в процессе вузовской подготовки : на материале алжирской традиционной музыки : дис. ... канд. пед. наук / Буаттура Насер-Эддин; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2013. – 196 с. – Текст : непосредственный.
- 15.Бургат, В.В. Деловая игра как метод активного обучения / В.В. Бургат. – Текст : непосредственный // Сибирский торгово-экономический журнал, 2014. – № 1(19). – С. 48-51.
- 16.Буров, А.Г. Режиссура и педагогика / А.Г. Буров. – Москва : Советская Россия, 1987. – 129 с. – Текст : непосредственный.
- 17.Буров, А.И. Эстетика: проблемы и споры / А.И. Буров – Москва, 1975. – 230 с. – Текст : непосредственный.
- 18.Бутенко, Н.В. Траектория формирования мышления в процессе детского развития / Н.В. Бутенко. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – №6. – с. 223-238.
- 19.Вахтангов, Е.Б. Записки, письма, статьи / Е.Б. Вахтангов; под ред. Н.М. Вахтанговой, Л.Д. Вендровской, Б.Е. Захава. – Москва : Искусств, 1939. – 393 с. – Текст : непосредственный.
- 20.Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – Москва : Высш. школа, 1991. – 207 с. – Текст : непосредственный.
- 21.Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий // Материалы к четвертому заседанию методологического

- семинара 16 ноября 2004 года. – Москва, 2004. – 90 с. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120326010135.pdf>. – Текст : электронный.
22. Вильсон, Г. Ваша личность. Узнайте причины ваших успехов и неудач / Г. Вильсон. – Москва : Когито-Центр, 1999. – 174 с. – Текст : непосредственный.
23. Вильсон, Г. Психология артистической деятельности: таланты и поклонники / Г. Вильсон. – Москва : Когито-Центр, 2001. – 384 с. – Текст : непосредственный.
24. Вишнякова, Н. Ф. Креативная акмеология: психология высшего образования / Н. Ф. Вишнякова. – Минск: ПОЛИБИГ, 1996. – 240 с. – Текст : непосредственный.
25. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психол. исслед. / Л.С. Выготский. – Ленинград : Лабиринт, 1996. – 414 с. – Текст : непосредственный.
26. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва : АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671 с. – Текст : непосредственный.
27. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва : АСТ, 2024. – 480 с. – Текст : непосредственный.
28. Гарипова, Г.А. Формирование артистизма личности будущего учителя музыки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Г.А. Гарипова. – Казань, 2002. – 234 с. : ил. – Текст: непосредственный.
29. Генкин, Д.М. Театрализация как творческий метод культурно-просветительной работы. Театрализация как творческий метод культурно-просветительной работы / Д.М. Генкин. – Ленинград : ЛГИК, 1983. – 153 с. – Текст : непосредственный.
30. Голубовский, Б.Г. К человеку через животного / Б.Г. Голубовский. – Текст : электронный // litlife.club : [сайт] – 2021. – 20 март. – URL: <https://litlife.club/books/131961/read?page=28>

- 31.Гордиенко, О.В. Теоретические основы креативного подхода к развитию лингвометодического мышления студента-филолога / О.В. Гордиенко. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2019. – №4. – С. 101-115.
- 32.Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – Москва : изд., 1993. – 193 с. – Текст : непосредственный.
- 33.Готсдинер, А.Л. Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. Сб.статей /Сост. и ред. А. Готсдинер. – Ленинград : Музыка, 1980. – 104 с. – Текст : непосредственный.
- 34.Грачева, Л.В. Актерский тренинг: теория и практика / Л.В. Грачева. – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2004. – 72 с. – Текст : непосредственный.
- 35.Грачева, Л.В. Жизнь в роли и роль в жизни. Тренинг в работе актера над ролью / Л.В. Грачева. – Москва : АСТ, 2011. – 320 с. – Текст : непосредственный.
- 36.Гродзенская, Н.Л. Школьники слушают музыку / Н. Л. Гродзенская. – Москва : Просвещение, 1969. – 84 с. – Текст : непосредственный.
- 37.Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992. – 101 с. – Текст : непосредственный.
- 38.Демидов, Н.В. Творческое наследие: в 4 т. / Н.В. Демидов. – Санкт-Петерб. гос. театр. б-ка. – Т. 1, кн. 1: Искусство актера в его настоящем и будущем; кн. 2: Типы актера / Санкт-Петербургская гос. театр. б-ка ; [ред.-сост. М. Н. Ласкина]. – Санкт-Петербург: Гиперион, 2004. – 416 с. – Библиогр. в примеч.: с. 403–410. – указ. имен: с. 411-417. – Текст : непосредственный.
- 39.Дмитриева, Л.Г., Черноиваненко, Н.М. Методика музыкального воспитания в школе / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – Москва : Просвещение, 1989. – 207 с. – Текст : непосредственный.
- 40.Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 1999. – 368 с. (Серия «Мастера психологии»). – Текст : непосредственный.

- 41.Дружинин, В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2005. – № 5 (Т.26). – С. 101-109.
42. Егоров, А.А. Очерки по методике преподавания хоровых дисциплин / А.А. Егоров. – Ленинград: МУЗГИЗ, 1958. – 183 с. – Текст : непосредственный.
43. Егоров, А.А. Теория и практика работы с хором / А.А. Егоров. – Москва : Ленинград, 1951. – 233 с. – Текст : непосредственный.
- 44.Ергиев, И.Д. Алгоритм воспитания артистизма исполнителя-инструменталиста / И.Д. Ергиев. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2014. – 2 (38). – С. 85-90.
- 45.Ержемский, Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования: Психология, теория, практика / Г.Л. Ержемский. – Санкт-Петербург : ПКП «Деан», 1993. – 261 с. – Текст : непосредственный.
- 46.Ержемский, Г.Л. Психология дирижирования. Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г.Л. Ержемский. – Москва : Музыка, 1988. – 75 с. – Текст : непосредственный.
- 47.Ершов, П.М. Режиссура как практическая психология / П.М. Ершов. – Москва, 1972. – 352 с. – Текст : непосредственный.
- 48.Ершов, П.М. Технология актерского искусства / П.М. Ершов. – Москва, 1991. – 308 с. – Текст : непосредственный.
- 49.Жадан, Р.В. Педагогический артистизм будущего учителя музыки / Р. В. Жадан. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 3 (76). – С. 51-63.
- 50.Ждан, А.Н. Теория развивающего обучения В.В. Давыдова в контексте культурно-деятельностного подхода / А.Н. Ждан. – Текст : непосредственный // Развитие личности. – 2015. – №3. – С. 23-37.
- 51.Живов, В.Л. Исполнительский анализ хорового произведения / В.Л. Живов. – Москва : Музыка, 1987. – 96 с. – Текст : непосредственный.

52. Жукова, Н.И. Реализация педагогического потенциала театра-студии в процессе художественно-эстетического воспитания студенческой молодежи. : дис. ...канд.пед.наук: 13.00.05 / Н.В. Жукова. – Орел, 2015. – 213 с. – Текст : непосредственный.
53. Зайцев, В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В.С. Зайцев. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – №6. – С. 52-62.
54. Зайчикова, М.В. Обучение студентов педвуза основам актерских умений как составной части педагогической техники: автореф. дис....канд.пед. наук: 13.00.01 / Зайчикова Маргарита Витальевна. – Курган, 1998. – 19 с. : ил. – Текст : непосредственный.
55. Захава, Б.Е. Мастерство актера и режиссера : учеб. пособие для СПО / Б.Е. Захава ; под общей редакцией П.Е. Любимцева. – 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань : ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2023. – 456 с. – Текст : непосредственный.
56. Захава, Б.Е. Воспоминая. Спектакли и роли. Статьи / Б.Е. Захава. – Москва : Всероссийское театральное общество, 1982. – 402 с. – Текст : непосредственный.
57. Захава, Б.Е. Современники. Вахтангов. Мейерхольд / Б.Е. Захава. – Санкт-Петербург : Планета Музыки, 2021. – 412 с. – Текст : непосредственный.
58. Зверева, Н.А. Мастерство режиссера / Н. А. Зверева. – Москва : ГИТИС, 2002. – 472 с. – Текст : непосредственный.
59. Зон, Б.В. К вопросу о способностях к сценической деятельности. В сб.: Проблемы способностей / Б.В. Зон. – Москва, 1962. – 176 с. – Текст : непосредственный.
60. Зон, Б.В. Учить служению. Дневники Б.В. Зона / Б.В. Зон. – Москва : Российский государственный институт сценических искусств, 2014. – 428 с. – Текст : непосредственный.

- 61.Иванова, Н.В. Элементы театральной педагогики в системе профессиональной подготовки учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иванова Н.В. – Минск, 1993. – 20 с. : ил. – Текст : непосредственный.
- 62.Иванов-Радкевич, А.П. О воспитании дирижера / А.П. Иванов-Радкевич. – Москва : Музыка, 1973. – 77 с. – Текст : непосредственный.
- 63.Ивашкин, И.Ф., Фольк, О.В. Анализ измерения как общенаучного метода: методологический подход / И.Ф. Ивашкин, О.В. Фольк. – Текст : непосредственный // Российский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. №3. – С. 197-206.
- 64.Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 448 с. – (Серия «Мастера психологии»). – Текст : непосредственный.
- 65.Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 432 с. – Текст : непосредственный.
- 66.Ильинский, И.В. Сам о себе / И.В. Ильинский. – Москва : Искусство, 1984. – 535 с. – Текст : непосредственный.
- 67.Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1989. – 191 с. –Текст : непосредственный.
- 68.Кабалевский, Д.Б. Педагогические размышления: избр. статьи и доклады / Д.Б. Кабалевский. – Москва : Педагогика, 1986. – 192 с. – Текст : непосредственный.
- 69.Казачков, С. А. Дирижерский аппарат и его постановка / С.А. Казачков. – Москва : Музыка, 1967. – 111 с. – Текст : непосредственный.
- 70.Казачков, С.А. Дирижер хора - артист и педагог / С. А. Казачков; М-во культуры РФ. Казан. гос. консерватория. – Казань : Казан. гос. консерватория, 1998. – 307 с., [9] л. ил., портр. : ил., нот. ил.; 27 см.; ISBN 5-85401-018-6. – Текст : непосредственный.

- 71.Калашников, Ю.С. Театральная этика Станиславского / Ю.С. Калашников. – Москва, 1972. – 72 с. – Текст : непосредственный.
- 72.Канерштейн, М.М. Вопросы дирижирования / М.М. Канерштейн. – Москва : Музыка, 1965. – 221 с. – Текст : непосредственный.
- 73.Капустин, М.Д. Евгений Светланов / М.Д. Капустин. Под ред. А. Прохорова. – Москва : Советский композитор, 1986. – 55 с. – Текст : непосредственный.
- 74.Каюков, В.А. Дирижер и дирижирование / В.А. Каюков. Вступ. ст. П.С. Гуревич, А.Р. Кашаев. – Москва : Издательство «ДПК Пресс», 2014. – 214 с., илл. – Текст : непосредственный.
- 75.Киреева, Н.Ю. Хоровая театрализация (коммуникативные аспекты): автореф. дис.... канд. искусствоведения / Н.Ю. Киреева. – Саратов, 2010. – Текст : непосредственный.
- 76.Кирнарская, Д.К. НотоMusicus. О способностях, одаренности и таланте / Д.К. Кирнарская. – Москва : Слово, 2021. – 464 с. – Текст : непосредственный.
- 77.Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – Москва : Таланты – XXI век, 2004. – 496 с. – Текст : непосредственный.
- 78.Киселева, Н.В., Фролов, В.А. Основы системы Станиславского / Н.В. Киселева, В.А. Фролов. – Ростов на Дону : Феникс, 2000. – 156 с. – Текст : непосредственный.
- 79.Коган, Г.М. У врат мастерства / Г.М. Коган. – Москва : Музыка, 2004. – 136 с. – Текст : непосредственный.
- 80.Кодай, З. Избранные статьи. Сб. статей / З. Кодай. Сост и ред. И.И. Мартынова. – Москва : Советский композитор, 1982. – 277 с. – Текст : непосредственный.
- 81.Колесникова, Н.А. Основы теории и методики обучения дирижированию : учеб.- метод. пособие / Н. А. Колесникова. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 351 с. – Текст : непосредственный.

82. Коломойцев, И.Ю. Сущность и структура сценического мастерства будущих специалистов музыкально-инструментального искусства / И.Ю. Коломойцев. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т.1, №5(54). – С. 61-73.
83. Комаров, В.А. Артистизм как феномен музыкального искусства: на материале музыки для баяна и аккордеона : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Комаров В.А.; Саратов. гос. консерватория им. Л.В. Собинова. – Оренбург, 2010. – 168 с. – Текст : непосредственный.
84. Кондратьев, С.В. Педагогическая и возрастная психология / С.В. Кондратьев. – Гродно, 1996. – 234 с. – Текст : непосредственный.
85. Кондратьева, Н.В. Сущность понятия «творческие способности» / Н.В. Кондратьева. – Текст : электронный // cyberleninka.ru : [сайт]. – 2020. – 10 апр. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-tvorcheskie-sposobnosti/viewer>.
86. Кондрашин, К.П. Мир дирижера / К.П. Кондрашин. – Москва : Музыка, 1976. – 192 с. – Текст : непосредственный.
87. Кочнев, В.И. К проблеме изучения актерских способностей / В.И. Кочнев / Текст : электронный // vorpsy.ru : [сайт] – 2020. – 11 март. – URL: <http://www.vorpsy.ru/issues/1983/831/831108.htm>.
88. Кошечая, Е.А. Театральная школа и проблемы развития актерских способностей : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.01 / Кошечая Е.А.; С.-Петербург. гос. акад. театр. искусства. – Санкт-Петербург, 2009. – 161 с. – Текст : непосредственный.
89. Кошкарёва, Н.В. Сценическая композиция: хоровой театр в творчестве современных композиторов / Н.В. Кошкарёва. – Текст : непосредственный // Музыковедение. – 2007. – №5. – С.15.
90. Краснощеков, В.И. Вопросы хороведения / В.И. Краснощеков. – Москва : Музыка, 1969. – 300 с. – Текст : непосредственный.
91. Красовский, Ю.М. Начало профессиональной театральной школы: школа актерского мастерства (ШАМ) и курсы мастерства сценических постановок

- (КУРМАСЦЕП) / Ю. М. Красовский. – Текст : непосредственный // Театрон. Научный альманах Санкт-Петербургской академии театрального искусства. – 2008. – № 1. – С. 85-96.
- 92.Кревсун, М.В. Мимика как компонент дирижерского аппарата и хоровой коммуникации / М.В. Кревсун. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПИ. – 2010. – С. 437-444.
- 93.Кривцова, Е.В. С. Прокофьев и С. Рахманинов: к 125-летию С.С. Прокофьева / Е.В. Кривцова ; Музей-усадьба С.В. Рахманинова «Ивановка» ; ред. И.Н. Вановская. – Тамбов : Изд-во Першина Р.В., 2016. – 47 с.; ил. – Текст : непосредственный.
- 94.Кристи, Г.В. Работа Станиславского в оперном театре / Г. В. Кристи. – Москва : Искусство, 1952. – 255 с. – Текст : непосредственный.
- 95.Крутецкий, В.А. Психология / В.А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1980. – 305 с. – Текст : непосредственный.
- 96.Кузнецов, Н.И. Сценическое мастерство оперного артиста в контексте актерской школы Ф.И. Шаляпина : дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.02. / Кузнецов Н.И. – Москва, 2005. – 380 с. – Текст : непосредственный.
- 97.Кучер, Н.Ю. Развитие коммуникативной мобильности у студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кучер Н. Ю.; Ур. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2017. – 245 с. : ил. – Текст : непосредственный.
- 98.Лаврентьев, Г.В., Лаврентьева, Н.Б., Неудахина, Н.А. Инновационно-обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учеб. пособие / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Москва, 2009. – 203 с. – Текст : непосредственный.
- 99.Ланщикова, О.Г. Дидактические особенности актерской подготовки вокалистов в вузах культуры и искусств : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /Ланщикова О.Г.; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2008. – 203 с. : ил. – Текст : непосредственный.

100. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – Москва : Педагогика, 1971. – 259 с. – Текст : непосредственный.
101. Ленский, А. П. Артист / А.П. Ленский. – Москва, 1894. – с. 83. – Текст : непосредственный.
102. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Смысл, 1999. – 365 с. – Текст : непосредственный.
103. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.
104. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – Москва : Академия, 2010. – 511 с. – Текст : непосредственный.
105. Леонтьев, Л.А. Производство искусства и личность: психология и структура взаимодействия / Л.А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Художественное творчество и психология. – Москва : Наука, 1991. – 192 с. – С. 109-134.
106. Липская, Е.В. Перевоплощение как феномен театрального творчества / Е.В. Липская. – Текст : непосредственный // ВЕСТНИК МГУКИ. 2009. – январь-февраль 7(27). – С. 241-245.
107. Литвинов, Г.В. Сценография / Г.В. Литвинов. – Челябинск : ЧГАКИ, 2013. – 184 с. – Текст : непосредственный.
108. Маклаков, А. Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 592 с.: ил. – Текст : непосредственный.
109. Малько, Н.А. Основы техники дирижирования / Н.А. Малько. – Москва : Музыка, 1965. – 219 с. – Текст : непосредственный.
110. Марченко, Т.А. Театр воспитывает / Т.А. Марченко. – Москва : Педагогика, 1976. – 128 с. – Текст : непосредственный.
111. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 352 с. – (Серия «Мастера Психологии»). – Текст : непосредственный.

112. Мастерство режиссера. Основы режиссуры: курс лекций : учеб. пособие / авт.-сост. О.А. Литвинова. – Челябинск : ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, 2018. – 300 с. : ил. – Текст : непосредственный.
113. Матросова, Н.С. Невербальное общение учителя музыки в процессе хоровой деятельности : дис. ... канд.пед. наук : 13.00.02. / Матросова Н.С. – Москва, 2005. – 190 с. : ил. – Текст : непосредственный.
114. Медынь, Я.Г. Методика преподавания дирижерско-хоровых дисциплин / Я.Г. Медынь. – Музыка : Музыка, 1977. – 135 с.– Текст : непосредственный.
115. Мейерхольд, В.Э. Лекции:1918-1919 / В.Э. Мейерхольд. Сост. О.М. Фельдман. – Москва : ОГИ, 2001. – 280 с. – Текст : непосредственный.
116. Мейерхольд, В.Э. Статьи, письма, речи, беседы. В двух частях. Часть 1. 1891-1917 / В.Э. Мейерхольд. – Москва : Искусство, 1968. – Текст : непосредственный.
117. Мейерхольд, В.Э. Статьи, письма, речи, беседы. В двух частях. Часть 2. 1917-1939 / В.Э. Мейерхольд. – Москва : Искусство, 1968. – Текст : непосредственный.
118. Морозов, С.А. Бах / С.А. Морозов. – Москва : Молодая гвардия, 1984. – 254 с. ил. – Текст : непосредственный.
119. Мстиславская, Е.В. Сценическая подготовка музыканта-исполнителя : учебник для среднего профессионального образования Е.В. Мстиславская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 254 с. – (Профессиональное образование). – Текст : непосредственный.
120. Мусин, И.А. О воспитании дирижера / И.А. Мусин. – Москва : Музыка, 1987. – 247 с. – Текст : непосредственный.
121. Мусин, И.А. Язык дирижерского жеста / И.А. Мусин. – Москва: Музыка, 2006. – 164 с. – Текст : непосредственный.
122. Мюнш, Ш. Я - Дирижёр / Ш. Мюнш. – Москва : Музыка, 1982. – 63 с. – Текст : непосредственный.

123. Надолинская, Т.В. Художественно-игровая деятельность как компонент педагогического мастерства учителя музыки / Т. В. Надолинская. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2007. – № 1. – С. 43-48.
124. Накишова, Е.Ю. Воспитательные возможности хорового театра детей и подростков / Е.Ю. Накишова. – Текст : непосредственный // Инновации в образовательных учреждениях. – 2012 . – С. 46-50.
125. Накишова, Е.Ю. Хоровой театр детей и подростков как художественно-педагогическое явление / Е.Ю. Накишова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2011. – №3 (82). – С. 71-80.
126. Налчаджян, А.А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания (интуиция в процессе научного творчества) / А.А. Налчаджян. – Москва : Мысль, 1972. – 266 с. – Текст : непосредственный.
127. Нейгауз, Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники, избранные статьи / Г.Г. Нейгауз. – Москва : 1983. – 526 с. – Текст : непосредственный.
128. Немирович-Данченко, В.И. Рождение театра / В.И. Немирович-Данченко. – Москва : Правда, 1989. – 559 с. – Текст : непосредственный.
129. Немов, Р.С. Общая психология: Краткий курс / Р.С. Немов. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 304 с.: ил. – (Серия «Краткий курс»). – Текст : непосредственный.
130. Овчинникова, Т.К. Хоровой театр в современной отечественной музыкальной культуре : дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 /Овчинникова Т.К.; Рост. гос. консерватория им. С.В. Рахманинова. – Ростов-на-Дону, 2009. – 210 с. : ил. – Текст : непосредственный.
131. Овчинникова, Т.К. Хоровой театр как явление отечественной музыкальной культуры / Т.К. Овчинникова. – Текст : непосредственный // Проблемы музыкальной науки. – 2006.– С. 171-179.
132. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – Изд. 6-е, стереотипное. – Москва : Советская энциклопедия, 1964. – 900 с. – Текст : непосредственный.

133. Ожиганова, Г.В. Подражание как фактор развития высших способностей у детей / Г.В. Ожиганова. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика. – 2014. – №4. – С. 48-54.
134. Ольхов, К.А. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров / К.А. Ольхов. – Санкт-Петербург : Музыка, 1976. – 200 с. – Текст : непосредственный.
135. Ольхов, К.А. Теоретические основы дирижерской техники / К. Ольхов. – Ленинград : Музыка, 1984. – 160 с. – Текст : непосредственный.
136. Пазовский, А.М. Записки дирижера / А.М. Пазовский. – Москва : Советский композитор, 1968. – 559 с. – Текст : непосредственный.
137. Петров, В.А. Развитие творческого потенциала личности в театральной педагогике: учеб. пособие / В.А. Петров. – Челябинск. – ЧГАКИ, 2005. – 94 с. – Текст : непосредственный.
138. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие / В.И. Петрушин. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384 с. – Текст : непосредственный.
139. Пешкова, В.Е. Феномен гения / Пешкова В.Е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 160 с. – Текст : непосредственный.
140. Пигров, К.К. Руководство хором / К.К. Пигров. – Москва : Музыка, 1964. – 220 с. – Текст : непосредственный.
141. Пиз, А. Психология человеческого общения / А. Пиз. – Москва : Эксмо, 2008, – 155 с. – Текст : непосредственный.
142. Платонов, К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – Москва : Мысль, 1972. – 216 с. – Текст : непосредственный.
143. Платонов, К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – Москва : Наука, 1972. – 308 с. – Текст : непосредственный.
144. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 346 с. – Текст : непосредственный.
145. Плюснин, А.Д., Фисюк, Т.Т. Творческий метод театрализации как феномен социально-культурной деятельности: психолого-педагогический аспект /

- А.Д. Плюснин, Т.Т. Фисюк. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. –2018. – №4(71). – С. 99-102.
146. Прокопова, Н.Л. Сценическая речь : учеб. пособие для вузов / Н.Л. Прокопова. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2022 ; Кемерово : КемГИК. – 117 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.
 147. Психология эмоций и мотиваций: учеб.-метод. пособие, дополненное / сост. Митина Г.В., Нугаева А.Н., Шурухина Г.А. – Уфа: Изд-во БГПУ 2020. – 110 с. – Текст : непосредственный.
 148. Птица, К.Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории / К.Б. Птица. – Москва : Музыка, 1970. – 120 с. – Текст : непосредственный.
 149. Птица, К.Б. Очерки по технике дирижирования хором / К.Б. Птица. – Москва : Музгиз, 1948. – 160 с. – Текст : непосредственный.
 150. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г Ражников. – Москва : 1994. – 54 с. – Текст : непосредственный.
 151. Развитие традиций ; новые тенденции ; опыт работы [Текст] : методические статьи : для руководителей детских и молодежных хоровых коллективов : в 3 вып. / авт.-сост. И. В. Роганова. – Вып. 1. – Санкт-Петербург : Композитор. Санкт-Петербург, 2019. – 132 с. : нот. – (Современный хормейстер). – Текст : непосредственный.
 152. Раппорт, С.Х. Искусство и эмоции / С.Х. Раппорт. – 2-е изд. – Москва : Музыка, 1972. – 168 с. – Текст : непосредственный.
 153. Рождественская, Н.В. Диагностика актерских способностей / Н. В. Рождественская. – Санкт-Петербург : Речь, 2005 (ППП Тип. Наука). – 180, [1] с.: ил., табл.; 21 см. - (Практикум по психодиагностике); ISBN 5-9268-0332-2 (в обл.) – Текст : непосредственный.
 154. Рождественская, Н.В. Психология сценического действия / Н.В. Рождественская. – Текст : непосредственный // Психология художественного : хрестоматия. – Минск : Харвест, 2003. – С. 653-574.
 155. Романовский, Н.В. Хоровой словарь. – Москва : Музыка, 1972. – 141 с. – Текст : непосредственный.

156. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 713 с. – Текст : непосредственный.
157. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – Москва, 1958. – 132 с. – Текст : непосредственный.
158. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с. – Текст : непосредственный.
159. Рудницкий, К.Л. Режиссер Мейерхольд / К.Л. Рудницкий. – Москва : Наука, 1969. – 527 с. – Текст : непосредственный.
160. Сарабьян, Э. Актерское мастерство. Лучшие методики и техники знаменитых мастеров театра и кино. Чаплин, Китон, Станиславский, Чехов / Э. Сарабьян, О. Лоза. – Москва: Издательство АСТ, 2023. – 464 с. – (АктерТренинг). – Текст : непосредственный.
161. Сафронова, О.Г. Развитие коммуникативной культуры студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Г. Сафронова.; Ур. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2005. – 144 с. – Текст : непосредственный.
162. Сергиенко, П.Г. Развитие креативности у студентов композиторских отделений музыкальных вузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сергиенко П.Г.; Ур. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2013. – 221 с. : ил. – Текст : непосредственный.
163. Слостёнин, В.А. Интегративные тенденции в системе психолого-педагогической подготовки учителя / В.А. Слостёнин. – Текст : непосредственный // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 6-9.
164. Слостёнин, В.А. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостёнин, А.И. Мищенко. – Текст : непосредственный // Сов. Педагогика. – 1991. – № 10 – С. 78-84.
165. Слостёнин, В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика / В.А. Слостёнин, В.П. Каширин. – Москва : Академия, 2007. – 466 с. – Текст : непосредственный.

166. Слота, Н.В. Моделирование творческого процесса как метод активизации самостоятельности учащихся на уроках музыкального искусства / Н.В. Слота. – Текст : непосредственный // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – №4. – С. 184-189.
167. Смирнов, Б.Ф. Дирижёрский жест как художественный феномен: полемические заметки (о новой диссертации по теории дирижёрского искусства) / Б.Ф. Смирнов. – Текст : непосредственный // ВЕСТНИК КемГУКИ, 2015. – №31. – С. 90-96.
168. Собкин, В.С., Лыкова, Т.А. Психотехники развития одаренности в театральной педагогике / В.С. Собкин, Т.А. Лыкова. – Текст : непосредственный // Психологические исследования. – 2015. Т.8. – №40. – С. 7-11.
169. Соколов, В.Г. Работа с хором / В.Г. Соколов. – Москва : Музыка, 1983. – 192 с. – Текст : непосредственный.
170. Соловьянова, О.Ю. Средства театральной педагогики в развитии профессиональных качеств будущих вокалистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Соловьянова О.Ю.; Ин-т худож. образования и культурологии Рос. акад. Образования. – Москва, 2018. – 171 с. : ил. – Текст : непосредственный.
171. Сохор, А. Вопросы социологии и эстетики музыки. Сб. статей / Сост. и ред. Д. Драган. – Ленинград : Советский композитор, 1983. – 303 с. – Текст : непосредственный.
172. Станиславский, К.С. Искусство представления / К.С. Станиславский. – Санкт-Петербург : Азбука, 2015. – 192 с. – Текст : непосредственный.
173. Станиславский, К.С. Моя жизнь в искусстве / К.С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1980. – 102 с. – Текст : непосредственный.
174. Станиславский, К.С. Работа актера над собой, ч.1: Работа над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика / К.С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1985. – 579 с. – Текст : непосредственный.

175. Станиславский, К.С. Станиславский - реформатор оперного искусства / К.С. Станиславский, [предисл., коммент. О. С. Соболевской]. – 3-е изд. – Москва : Музыка, 1985. – 384 с. : ил. : 21 см. – Текст : непосредственный.
176. Станиславский, К.С. Этика / К.С. Станиславский. – Москва : ГИТИС, 2013. – 48 с. – Текст : непосредственный.
177. Станишевская, Ж. Вербальная коммуникация как объект в процессе психотерапии / Ж. Станишевская. – Текст : электронный // cyberleninka.ru : [сайт]. – 2020. – 15 сент. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/verbalnaya-kommunikatsiya-kak-obekt-issledovaniya-v-protsesse-psihoterapii>.
178. Стародубцев, В.В. Слово и музыка / В. В. Стародубцев. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Сер 7. Философия. – 2009. – № 3. – С. 93-102.
179. Старое радио : [сайт]. – URL: <http://staroeradio.ru/about> (дата обращения: 08.10.2024). – Устная речь : аудио.
180. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и Учебные пособия». – 2-изд., перераб. и доп. / Л.Д Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 544 с. – Текст : непосредственный.
181. Струве, Г.А. Музыка для всех / Г.А. Струве. – Москва : Молодая гвардия, 1978. – 208 с. – Текст : непосредственный.
182. Струве, Г.А. Школьный хор: Кн. для учителя / Г.А. Струве. – Москва : Просвещение, 1981. – 191 с., ил. – Текст : непосредственный.
183. Сулимов, М.В. Посвящение в режиссуру / М.В. Сулимов. Вступит. Ст. С.Д. Черкасского. – Санкт-Петербург : Издательство СПбГУ, 2004. – 575 с. – Текст : непосредственный.
184. Сулимов, М.В. Режиссер, профессия, личность / М.В. Сулимов. – Москва : Искусств, – 1991. – 256 с. – Текст : непосредственный.
185. Супруненко, Г.В. Хоровой театр как жанр «взаимодействующей» музыки и его воплощение в творчестве отечественных композиторов на рубеже XX-XXI веков: автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Супруненко Г.В. – Нижний Новгород, 2012. – Текст : непосредственный.

186. Тевосян, А.Т. Взирай с прилежанием (беседа с В. Калистратовым) / А.Т. Тевосян. – Текст : непосредственный // Муз. академия. – 1994 №4.
187. Теория и практика мастерства актера. Межв . сб. научн. трудов. – Москва: ГИТИС, 1990. – 224 с. – Текст : непосредственный.
188. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 335 с. – Текст : непосредственный.
189. Теплов, Б.М. Избр. труды в двух томах / Б.М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. Т. I. – 328 с. – Текст : непосредственный.
190. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – Воронеж : МОДЭК, 2009. – 640 с. – Текст : непосредственный.
191. Толшин, А.В. Креативность. Пути развития и тренинги / Н.В. Рождественская, Н.В. Толшин. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 175 с. – Текст : непосредственный.
192. Тюменева, Т.С. Артистизм педагога-музыканта в системе его профессиональных компетенций : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тюменева Т.С.; Моск. гос. пед. ун-т. – Москва, 2015. – 170 с. : ил. – Текст : непосредственный.
193. Усачева, В.О. Импровизация и сочинение музыки как творческий метод развивающего обучения детей : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Усачева В.О.; Ин-т худож. образования Рос. акад. образования. – Москва, 2002. – 34 с. – Текст : непосредственный.
194. Ушаков, Д. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Д. Ушаков. – Москва : Славянский Дом Книги, 2014. – 960 с. – Текст : непосредственный.
195. Фатеева, А.Д. Артистизм как необходимое профессиональное качество личности учителя музыки / А. Д. Фатеева. – Текст : непосредственный // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития :

- материалы I международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 187-189.
196. Фетискин, Н.П., Козлов В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Майнулов. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 362 с. – Текст : непосредственный.
 197. Философский энциклопедический словарь / под ред. С.С. Аверинцева – 2-е изд. – Москва: Сов. энцикл., 1989. – 814 с. – Текст : непосредственный.
 198. Фуртас, Т.В. Подготовка будущего учителя музыки к организации музыкально-театральной деятельности школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.В. Фуртас. – Чебоксары, 2005. – 217 с. : ил. – Текст : непосредственный.
 199. Харлашко, М.А. Формирование артистизма у детей младшего школьного возраста в системе музыкальных учреждений дополнительного образования : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Харлашко М.А.; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2011. – 189 с. – Текст : непосредственный.
 200. Цыпин, Г.М. Музыкант и его работа: проблемы психологии творчества / Г.М. Цыпин. – Москва, 1988. – 420с. – Текст : непосредственный.
 201. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. Пособие для учащихся / Г.М. Цыпин. – Москва: Интерпракс, 1994, – 384 с. – Текст : непосредственный.
 202. Цыпин, Г.М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности / Г.М. Цыпин. – Москва : Музыка, 2010. – 128 с. – Текст : непосредственный.
 203. Чванова, А.Н. Формирование артистизма у музыкантов-исполнителей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / А.Н. Чванова. – Самара, 2005. – 194 с. – Текст : непосредственный.

204. Чесноков, П.Г. Хор и управление им / П.Г. Чесноков. – Москва: Государственное музыкальное издательство, 1961. – 241 с. – Текст : непосредственный.
205. Чехов, М.А. О технике актера / М.А. Чехов. – Москва : Издательство АСТ, 2018. – 288 с. – Текст : непосредственный.
206. Чехов, М.А. Об искусстве актера. Литературное наследие в 2-х томах / М. Чехов. – Москва : Искусство, 1995. – 1084 с. – Текст: непосредственный.
207. Чехов, М.А. Путь актера / М.А. Чехов. – Москва : Издательство АСТ, 2017. – 512 с. – Текст : непосредственный.
208. Чжан Тинтин. Формирование сценического мастерства студентов специализации «Вокальная музыка» в педагогических университетах Китая : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2. / Чжан Тинтин.; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2022. – 179 с. : ил. – Текст : непосредственный.
209. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способностей человека / В.Д. Шадриков. – Москва: Корпорация МУГО, 1986. – 320 с. – Текст : непосредственный.
210. Шаляпин, Ф.И. Маска и душа. Мои сорок лет на театрах / Ф.И. Шаляпин. – Москва : Азбука, 2010. – 769 с. – Текст : непосредственный.
211. Шереметьев, В.А. Пение и воспитание детей в хоре / В.А. Шереметьев. – Москва : Версия, 1998. – 122 с. – Текст : непосредственный.
212. Шорохова, И.В. Интегративный курс «Хоровой театр» как инновационная форма современного российского хорового образования / И.В. Шорохова. – Текст : непосредственный // Вестник КемГУКИ. – 2018. – С.75-82.
213. Шумило, Н.В. Педагогические условия формирования актерских способностей младших школьников в образовательном пространстве школьного театра кукол : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шумило Н.В.; Забайк. гос. гуманитар.-пед. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Чита, 2012. – 219 с. : ил. – Текст : непосредственный.

214. Шумило, Н.В. Формирование и психологическая диагностика актерских способностей в младшем школьном возрасте / Н.В. Шумило. – Текст : непосредственный // Гуманитарный вектор, Чита. – 2009. – №2. – С. 64-68.
215. Щепкин, М.С. Жизнь и творчество: В 2-х т. / М.С. Щепкин. – Ленинград: Искусство, 1984. – Т.1. – 431 е., – т.2. – 479 с. – Текст : непосредственный.
216. Эйзенштейн, С.М. О строении вещей / С.М. Эйзенштейн. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2014. – 320 с. – Текст : непосредственный.
217. Экман, П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / П. Экман. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 336 с. – Текст : непосредственный.
218. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с. – Текст : непосредственный.
219. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с. – Текст : непосредственный.
220. Юрлов, А.А. Певческое воспитание как основа совершенствования исполнительской культуры певцов хора: Статьи и воспоминания. Материалы / А.А. Юрлов; сост. И.Б. Марисова. – Москва : Сов. композитор, 1983. – 162 с. – Текст : непосредственный.
221. Юрьева, Н.М. Ролевые диалоги в сюжетно-ролевых играх детей- сверстников дошкольного возраста / Н.М. Юрьева. – Текст : непосредственный // Детская культура и фольклор в социокультурном пространстве России. – 2020. – С. 215-235.
222. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – Москва : Просвещение, 1969. – 320 с. – Текст : непосредственный.
223. Якобсон, П.М. Психология сценических чувств актера / П.М. Якобсон. – Москва : Художественная литература. Москва, 1936. – 212 с. – Текст : непосредственный.
224. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации: избранные психологические труды / П.М. Якобсон. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 304 с. – (Психологи Отечества:

- избранные психологические труды : в 70-ти томах) .– Текст : непосредственный.
225. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с. – Текст : непосредственный.
226. Якупов, П.В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры / П.В. Якупов. – Текст: электронный // cyberleninka.ru : [сайт]. – 2020. – 16 мая. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsiya-opredelenie-ponyatiya-vidy-kommunikatsii-i-ee-bariery>.
227. RUTUBE : ведущий российский видеопортал, предлагающий к просмотру тв онлайн, кинофильмы, сериалы, мультфильмы и пользовательское видео : сайт. – URL: <https://rutube.ru/video/31571b7d14603f787361d9bb9139187f/?playlist=230832> (дата обращения: 20.01.2025). – Текст: электронный.
228. Amabile, T. The social psychology of creativity / T. Amabile. – NY.: Springer-Verlag. 1983. – Текст : непосредственный.
229. Barron, F. The shaping of personality: conflict, choice, and growth / F. Barron. – N.Y.: Harper & Row, 1979. – Текст : непосредственный.
230. Bates, B.C. The Way of the Actor / B.C. Bates. – Текст : непосредственный. – 1986. – P. 107.
231. Marchant-Haycox, S.E. and Wilson, G.D. Personality and stress in performing artists / S.E. Marchant-Haycox, G.D.Wilson. – Текст : непосредственный // Personality and Individual Differences. – 1992. – P. 1061-1068.
232. Pradier, J.M. Towards a biological theory of the body in performance / J.M. Pradier. – Текст : непосредственный // New Theater Quarterly. – 1990. – P. 86-98.
233. Seashore, C.E., Lewis, D., Saetveit, J. Manual of Instructions and Interpretations for Seashore Measures of Musical Talents (2nd revision) / C.E. Seashore, D.

- Lewis, J. Saetveit. – Текст : непосредственный // New York: The Psychological Corporatoon. – 1960.
234. Shuter-Dyson, R., Gabriel, C. The Psychology of Musical Ability / R Shuter-Dyson. – 1981. – P. 179. – Текст: непосредственный.
235. Taylor, C. W. Cultirating multiple creative talents in students / C. W. Taylor // Journal for the Education of the Giften. – 1985. – Vol. 8. – P. 187-198. – Текст : непосредственный.

Пример фрагмента музыкально-театрализованной партитуры
(партитура составлена студенткой 4 курса А. Логиновой в 2024 г.)

Ах ты, зимушка-зима

Русская нар. песня
в обработке
В. Калистратова

Moderato

1 8

2 Ах, ты, зи- муш-ка зи- ма, ты хо- лод- на- я бы-

3

4

5

Полукрылатое расположение хористов на сцене

Правая рука поднимается вверх

Поза открытости

Левая рука опускается вниз

2

ла. Ой, ли, ой да лю- ли, ты хо- лодна- я бы- ла. Ты хо- лодна- я бы-

УДАР НОГ

СНИМАНИЕ ХОРИСТОВ В ПЛОТНЫЙ КРУГ

ПЕРЕХОД В V-ОБРАЗНОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ

ПОДНЯТИЕ ПЛАТКОВ В РУКАХ ВВЕРХ

12

13

14

15

16

ла, много сне- гу наме- ла. Ой ли, ой да лю- ли, много сне- гу на- ме

СПУСКАНИЕ ПЛАТКОВ В РУКАХ ВНИЗ

ХЛОПКИ РУКАМИ

СКРЕЩЕВАНИЕ РУК НА ГРУДИ, ЛЁГКОЕ ПОКАЧИВАНИЕ КОРПУСА

3

18

19

20

21

22

ла. Все дорожки, все пу- ти ни про- ехать, ни прой- ти. Ой ли, ой да лю-

УДАР НОГ

ПЕРЕМЕЩЕНИЕ В ШАХМАТНОЕ РАСПОЛОЖЕНИЕ

СИНХРОННЫЕ ПОВОРОТЫ ГОЛОВЫ И КОРПУСОМ ВПРАВО И ВЛЕВО

ВОЗГЛАС

Приложение 2

Примеры вокально-хоровых сочинений из репертуарных списков учебных программ по предметам «Хоровой класс», «Вокальный ансамбль», «Дирижирование», обладающих яркой образной драматургией и сюжетной фабулой, предполагающих возможность театрализованного воплощения

Дисциплина	Авторы и названия произведений	
	<i>Исполнение a cappella</i>	<i>Исполнение с сопровождением</i>
Хоровой класс	Женский хор	
	Жиганшин Р., Цветаева М. «Любовь» Жиганшин Р., Гиппиус З. «Любовь одна» Коваль М. «Лес зеленой молодой» Лассо О. «Эхо» Ленский А., Горская Р. «Родина» Литовская народная песня «Ой ты, мой дубочек», обр. Венцкуса В. Парцхаладзе М. «У Вечного огня», «Яблонька» Русская народная шуточная песня «Про Фому и про Ерему» Русская народная песня «У меня ль во садочке» Русская народная песня «На горе-то калина», обр. Екимова С. Русская народная песня «Во поле берёза стояла», обр. Тугаринова Ю. Ушкарев А. «При широкой долине» Фалик Ю. «Карельская акварель» Римский-Корсаков Н. «Ночевала тучка» Свиридов Г. «Ты запой мне» Сметана Б. «Моя звезда» Кюи Ц. «Всюду снег», «Гроза» Ребигов В. «Горные вершины», «Люблю грозу», «Травка зеленеет»	Буцко Ю. «Насмешки» Гиммельфарб Е., Анисимов В. «Лица друзей», обр. Шапиро О. Даргомыжский А. «Сватушка», хоры русалок из оперы «Русалка» Дунаевский И. «Весна идет» Милютин Ю. «Хор невест из оперетты «Девичий переполох» Направник Э. Хор девушек из оперы «Дубровский» Римский-Корсаков Н. «Колядка девчат» из оперы «Ночь перед рождеством» Русские народные песни: «Закувала зозуленька», обр. Цицалюка Т. «Молодая, молода», обр. Шапиро О. «Разбойничья», обр. Михайлова О. «Уж я золото хороню», обр. Копосова А. Плешак С. «Гром», «Ветер» Екимов С. «Птичка рая» Рахманинов С. 6 женских хоров на стихи русских поэтов
	Смешанный хор	

	Даргомыжский А. «Буря мглою» (ред. Дмитревского Г.) Калинников В. «Жаворонок», «Солнце, солнце встает», «Кондор» Коваль М. «Слезы» Пуленк Ф. «Грусть» Танеев С. «Венеция ночью», «Сосна», «Посмотри, какая мгла», «По горам две хмурых тучи» Шебалин В. «Эхо», «Березе», «Зимняя дорога», «Казак гнал коня», «Стрекотунья-белобока», «Дуб» Щедрин Р. «Тиха украинская ночь» Алябьев А. «Пела, пела пташечка» Гречанинов А. «Нас веселит ручей», «Лягушка и вол» Калинников В. «Элегия», «Осень», «На старом кургане», «Нам звезды кроткие сияли» Кравченко Б. «Ярмарка» Ленский А. «Былое», «Село мое», «Тихо сосны шумят» Парцхаладзе М. «Джвари», «Озеро», «Февраль или май?» Свиридов Г. «Повстречался сын с отцом», «Пушкинский венок» Шебалин В. «Послание декабристам», «Мать послала к сыну думы» Щедрин Р. Четыре хора на слова Вознесенского А., Четыре хора на слова Твардовского А. Бойко Р. «Превращение», «Серебряный ветер» Салманов В. «Лев в железной клетке», Хоровой концерт «Лебедушка» (отдельные номера) Слонимский С. Два северных пейзажа, Две русские народные песни.	Бородин А. Опера «Князь Игорь» (хоровые сцены), «Море» (перел. В. Калинникова) Василенко С. Опера-кантата «Сказание о невидимом граде Китеже» (хор народа) Гайдн Й. Оратория «Времена года» (отдельные номера); Оратория «Сотворение мира» (отдельные номера) Галынин Г. Оратория «Девушка и смерть» (отдельные номера) Мусоргский М. Опера «Борис Годунов» (хоровые сцены); Опера «Хованщина» (хоровые сцены) Орф К. Кантата «Кармина Бурана» (части по выбору) Рахманинов С. Кантата «Весна» Салманов В. Оратория-поэма «Двенадцать» Чайковский П. Кантата «Москва» (части по выбору); Опера «Мазепа» (хоровые сцены); Опера «Евгений Онегин» (хоры крестьян, вальс с хором) Шуман Р. Оратория «Рай и Пери» (отдельные номера) Мак-Доуэлл Э. «Индийские идиллии» Слонимский С. Хоровой концерт «Тихий Дон» Бородин А. Хоры «Мужайся, княгиня», «Солнцу красному слава» из оперы «Князь Игорь» Свиридов Г. «Поэма памяти Сергея Есенина» Гаврилин В. Хоровая симфония «Перезвоны» Римский-Корсаков Н. Хоровые сцены из опер «Снегурочка», «Царская невеста», «Млада», «Садко» и др.
Вокальный ансамбль	РНП «Шел Ванюша» обр. Абрамского А. ЛНП «Ой ты, милый паренек» обр. Таллат-Кялиши Ю. МНП «Десять собак» обр.	Алябьев А. «Вечерний звон» «Зимняя дорога» Варламов А. «Выйдем на берег», «Ненаглядный ты мой» Глиэр Р. «Здравствуй, гостя зима»

	Мильмана М. «Елочки, сосеночки» Частушки ГНП «Сулико». обр. Мегрелидзе А. ЛНП «Ты, дубок мой» обр. Гарута Л. РНП «Вниз по матушке по Волге» обр. Ануфриева А. РНП «В деревне было Ольховке» обр. Новикова А. Петров Е. «У Егорки дом на горке» Новиков А. «Ясный месяц» Бойко Р. «Без тебя» Жиганшин Р. Хоровой цикл «Анна» РНП «Ах, Самара городок» обр. Юргеншейна О. БНП «Самба» обр. Майерхофера Лассо О. «Матона» Батыр-Булгари Л. «Я так скучаю по тебе» РНП «Ах ты, зимушка-зима», «Таня- Танюша» обр. Калистратова В. РНП «Ой вы ветры» обр. Тугаринова Ю.	Даргомыжский А. «Ванька-Танька», «Девицы-красавицы» Животов А. «Лети, весенний ветер» Матвеев Ю. «Взвейся выше» Мокроусов Б. «Костры горят далекие» Пахмутова А. «В море идут катера, зачем меня окликнул ты?», «Девчонки танцуют на палубе» Раков Н. «Веселая свадьба» Туликов С. «Как люблю тебя, море» Фрадкин М. «Прощайте, голуби!» Френкель Я. «Журавли улетают» Дунаевский И. «Утренняя песня» Френкель Я. «Калина красная» Шуман Р. «Лотос», «Веселый охотник» Гершвин Д. «Любовь вошла» Тухманов Д. «Школьный вальс» РНП «У ворот, ворот» обр. Гребенкина С. РНП «Валенки» обр. Грибкова С.
Дирижирование	I курс	
	Дубравин Я. «Ты откуда, музыка?» Новиков А. «При долине куст калины» Новиков А. «Ясный месяц» Парцхаладзе М. «Яблонька» Ушкарев А. «Люблю Россию» Бойко Р. «Два великана» Снетков Б. «Балалаечка, трень-брень» Струве Г. «Веселое эхо» Коваль М. «Лес зеленеет молодой» Алябьев А. «Песня о молодом кузнеце» ПНП «Речка» обр. Соколова В. Сметана Б. «Моя звезда» Флярковский А. «Осинка-грустинка» Анцев М. «Ива»	Дубравин Я. «Песня о земной красоте» Гладков Г. «Муха в бане» Свиридов Г. «Ой, горе, горе» из кантаты «Курские песни» Тевдоразде О. «Живая память» Серебренников В. «Танк-герой», «Давайте сохраним» Глиэр Р. «Травка зеленеет» БНП «Путь в горах» обр. Животова А. РНП «Посею лебеду» обр. Новикова А. Мокроусов Б. «Песня о Волге» Фрадкин М. «Песня о Днепре»
II курс		
	Парцхаладзе М. «Мотылек», «Яблонька», «Море» Эрнесакс Г. «Моя Эстония – моя любовь»	Верди Дж. Хор рыцарей из оперы «Оберто» Римский-Корсаков Н. «Не ветер вея с высоты». перелож. для хора Егорова А.

	Кикта В. «Улетают журавли», «Мой край тополиный» Снетков Б. «У подножья Казбека» Ленский А. «Молодой месяц», «Белая береза» Ушкарев А. «С добрым утром!» Шебалин В. «Полынок», «Утес» Бойко Р. «Зимняя дорога» РНП «Соловьем залетным» обр. Анцева РНП «Как на дубе» обр. Славнитского Ю. Галкин И. «Куда б ни шел, ни ехал ты» Людиг М. «Лесное озеро» Анцев М. «Май» Дарзинь Э. «Пусть бури вой» Коваль М. «Ильмень-озеро» Танеев С. «Сосна»	Ленский А. Хоровод девушек из оперы «Яков Шибалок» Чесноков П. «На старом кургане» Габичевадзе Р. «Дуб» Песков Н. «Студеный ключ» Римский-Корсаков Н. Хор русалок из 3 д. оперы «Майская ночь» Римский-Корсаков Н. Колядка дивчат из оперы «Ночь под Рождеством» Гершвин Дж. «Как тут усидеть?» Хор из 2 д. оперы «Порги и Бесс» Григ Э. «С добрым утром» Шуман Р. «Лотос» Рубинштейн А. хор «Ноченька» из оперы «Демон» Красильников И. «Лето» из кантаты «Солнцу навстречу»
III курс		
	Кравченко Б. «Петухи» Парцхаладзе М. «Весна», «Февраль или май» Плешак В. «Вечером во ржи» из цикла «Два хора на ст. Р. Бернса» Речкунов М. «Осень» Свиридов Г. «Где наша роза» Ушкарев А. «Камыши» Флярковский А. «Сверстникам моим» Кикта В. «Ласточка» Лятошинский Б. «Туча» Ленский А. «Родина» Свиридов Г. «Повстречался сын с отцом» Людиг М. «Лес» Дарзинь Э. «Сломанные сосны»	Вебер К. Хор огненных духов из оперы «Оберон» Дегтярев С. Хор «Беда постигнет нас» из оратории «Минин и Пожарский» Римский-Корсаков Н. Сцена «Адское коло» из оперы «Млада», заключительный гимн из оперы «Снегурочка» Чулаки М. Хор партизан из оперы кантаты «На берегах Волхова» Верди Дж. Хор цыган из 2 д. оперы «Трубадур» Верстовский А. Песня-хоровод девушек из 3 д. оперы «Аскольдова могила» Самонов А. «Первый снег из цикла «Картины русской природы»
IV курс		
	Бойко Р. «Серебряный ветер» Кикта В. «Простор земли родной» Ленский А. «Русская земля» Парцхаладзе М. «Озеро» Фалик Ю. «Незнакомка» Щедрин Р. «К вам, павшие»	Кюи Ц. Хор с подарками из оперы «Кавказский пленник» Мак-Доуэлл Э. «Старая сосна», «Осенняя радость» Римский-Корсаков Н. Хор «Что так рано солнце красно» из оперы «Сказка

Флярковский А. «Память», «Невская акварель» Бойко Р. «Ты ушла вместе с дождем», «Вологодские куржева» Жилинский А. «Вечный огонь» Мак-Доуэлл Э. «Старый сад» Слонимский С. «Тихий Дон». Концерт для хора на слова старинных казачьих песен Ушкарев А. «Думы мои» Салманов В. Хоровой концерт «Лебедушка» Калинников В. «Кондор», «Элегия» Шебалин В. «Мать послала к сыну думы» Хиндемит П. «Лань» Аракишвили Д. «О поэте» Снетков Б. «У подножия Казбека»	о царе Салтане» Галынин Г. «Девушка и смерть» Григ Э. «Заход солнца» Моцарт В. Хор садовников и садовниц из оперы-буфф «Мнимая садовница» Мусоргский М. «Поражение Сеннахириба» Салманов В. «Двенадцать» из оратории «Двенадцать» Слонимский С. Вступление («Песня о чугушке») к четвертой картине из оперы «Виринея»; Хоровой антракт («Трепак») из второй картины оперы «Виринея» Мусоргский М. Сцена ярмарки из 1 д. оперы «Сорочинская ярмарка» Направник Э. хор «Сторона ль, сторонка» из оперы «Нижегородцы»
---	---

Артистический кейс хормейстера. Часть 1. Алгоритм составления музыкально-театрализованной партитуры

№	Последовательность действий	Содержание действий
1.	Постановка «сверхзадачи»	1. Выявить <i>основную мысль</i> произведения (внимательное чтение литературного источника, лежащего в основе хорового произведения, сравнение с его музыкальным воплощением, изучение биографии авторов текста и музыки, истории создания литературного и музыкального произведений). 2. Определить доминирующую <i>образно-эмоциональную окраску</i> сочинения (изучение музыкального текста произведения: ключевые темы, мотивы, гармония, ритм, динамика, тембры и др.). 3. Выявить <i>драматургическое ядро</i>, которое заключается в конфликте и в движущей силе развития сюжета (анализ развертывания сюжетного действия и взаимоотношений действующих лиц). 4. Синтезировать полученную информацию и сформулировать <i>сверхзадачу</i> в лаконичной, емкой и выразительной форме.
2.	Определение основных структурных компонентов драматургического действия и композиционных элементов хорового произведения	1. Определить <i>жанр</i> хорового произведения (песня, хоровая миниатюра, цикл, поэма, оратория, кантата и др.) и <i>тип драматургии</i> (эпическая, лирическая или драматическая). 2. Осуществить анализ <i>сюжетных линий</i> (основная и второстепенные). 3. Выявить <i>композиционные элементы</i> драматургического действия: • Экспозиция: вводная часть, представляющая обстановку, персонажей и предпосылки к развитию сюжета. • Завязка: событие, которое запускает развитие конфликта и приводит к основным сюжетным явлениям в произведении. • Развитие действия: основная часть произведения, в которой происходит развитие сюжета, сталкиваются персонажи, нагнетается напряжение. • Кульминация: наивысшая точка напряжения в сюжете, момент, когда конфликт достигает своего пика. • Развязка: завершение конфликта, раскрытие исхода событий, разрешение ситуации. • Эпилог: заключительная часть произведения, подводящая итоги, рассказывающая о дальнейшей судьбе персонажей. 4. Соотнести элементы драматургического действия со <i>структурой музыкальной композиции</i> хорового

		сочинения (анализ музыкальной формы, разделов композиции, синтаксических членений, определение фаз развития драматургического действия в разделах музыкальной композиции)
3.	Сегментация сюжетного действия на мизансцены	Установить число мизансцен, основываясь на выбранном критерии: • по сюжетной линии и взаимодействию персонажей (монологи, диалоги, групповые сцены и т.д.); • по композиционным элементам драматургического действия (экспозиция, завязка, развитие, кульминация и т.д.); • по композиционным элементам музыкального произведения (куплетам, строфам, разделам и пр.).
4.	Определение состава действующих лиц в каждой мизансцене, их сценических движений и пластических поз	1. Выделить главных героев. 2. Выделить второстепенных героев. 3. Определить их образные характеристики с указанием визуальных и пластических особенностей (внешний вид, тип фигуры, походка, выражение лица, прическа, костюм, грим, возможные аксессуары, реквизит и пр.) 4. Определить возможные <i>сценические движения</i> для главных и второстепенных героев: • Шаг вперед/назад: шаг вперед может символизировать приближение, усиление, выражение эмоций, в то время как шаг назад – отступление, смятение, отрешение. • Повороты корпуса: легкий поворот вправо или влево позволяет выделить отдельные группы хора или создать визуальную динамику. Повороты могут быть синхронными или выполняться поочередно разными группами, • Движения рук: подъем, опускание, покачивание рук могут выражать широкий спектр эмоций: радость, печаль, удивление, восторг и др. • Наклоны головы: небольшие наклоны головы могут подчеркнуть акценты в музыке или выразить задумчивость, смирение, удивление. 5. Определить возможные <i>пластические позы</i> для главных и второстепенных героев: Статичные позы: • Основная поза: прямая спина, плечи расправлены, голова гордо поднята, взгляд направлен вперед, ноги на ширине плеч, руки свободно опущены вдоль тела. • Поза сосредоточенности: небольшой наклон головы вперед, взгляд серьезен и сконцентрирован. • Поза открытости: легкий разворот корпуса в сторону слушателя, открытые ладони, взгляд, направленный в зал. • Поза сопричастности: едва заметный наклон корпуса к другим участникам хора, общий взгляд в

		одном направлении. Динамические позы: • Плавные подъемы и опускания плеч, расширение и сужение грудной клетки, едва заметные повороты корпуса. • Легкое покачивание корпуса, притопывание ногой (незаметно для зрителя), похлопывание ладонью по бедру, • Плавные наклоны головы в сторону повышения или понижения мелодической линии, взмахи рук, имитирующие движение голоса. • Амплитудные движения корпуса, рук и головы (для конкретных выразительных эффектов). 6. Определить <i>общий тип хореографических движений</i> для сопровождающего хора, ансамбля или солиста-ведущего (если они присутствуют): • Синхронные (простые шаги, покачивания, повороты, взмахи руками, выполняемые одновременно всеми участниками хора). • Индивидуальные (движения каждого хориста, которые призваны визуально интерпретировать музыку, подчеркивать ее настроение, динамику и ритм. Например, при нарастании громкости хора, артисты могут постепенно поднимать руки вверх, а при переходе к нежному и тихому пассажиру – плавно опускать их. Использование различных уровней (сидя, стоя, наклоны) также может быть эффективным способом выражения).
5.	Составление композиционного плана расположения артистов на сцене	Определить согласно каждой локальной сценической экспозиции и мизансцены <i>расположение хористов</i> на сцене: • Традиционное (прямое): хористы располагаются рядами, обычно по голосам (сопрано, альты впереди, тенора и басы сзади, либо высокие тембры впереди, низкие сзади). • Полукруглое: расширяет пространство сцены, улучшает визуальную связь между участниками. • Круговое: дает эффект строгости и замкнутости. • V-образное: позволяет выделить центральную часть хора, например, солистов или центральную группу голосов. • Смешанное (блочное): хористы располагаются группами, объединенными по различным признакам (например, по тембру, возрасту или роли в произведении). • Шахматное: дает эффект зрительного увеличения количества артистов. • Точечное: используется для создания атмосферы хаоса, неразберихи и для выделения солиста.

		Динамическое: расположение хористов меняется в течение произведения, подчеркивая динамику и развитие музыкальной мысли.
6.	Разработка пространственной конфигурации передвижения артистов	Определить согласно каждой локальной сценической экспозиций и мизансцены возможные <i>передвижения хористов</i> на сцене: - Сжимание в плотный круг, либо другие геометрические фигуры. - Сумбурное рассыпание по сцене. - Одновременная ходьба вперед и назад (возможны легкие прыжки). - Одновременное перемещение хористов в одну часть сцены, а затем в другую. - Использование станков, платформ и лестниц, на которых хористы частично могут стоять, сидеть и др. (многоуровневые композиции передают впечатление глубины и объёма).
7.	Подбор вспомогательных элементов	1. Выбрать <i>элементы декораций</i>: - тканевые полотна, драпировки, задники; - деревянные и металлические конструкции (лестницы, платформы и пр.); - световые эффекты (фонари, прожекторы, свечи и пр.). 2. Выбрать <i>элементы костюма</i>: - Одежда (платья, рубашки, брюки, сарафаны и другие предметы, которые составляют основу костюма); - Головные уборы (шляпы, кокошники и другие элементы, которые завершают образ); - Аксессуары (украшения, сумки, трости, зонты, которые дополняют костюм и помогают создать более полный образ персонажа); - Внутренние элементы (корсеты, обручи или косточки, которые могут скрыто изменять фигуру человека). 3. Выбрать <i>элементы грима</i>: - Макияж глаз, щек, скул, бровей и губ, позволяющий создать яркие и выразительные акценты; - Накладные элементы и бутафория (парики, накладные усы, бороды, бакенбарды и ресницы и пр.).

8.	Подбор особых звуковых интонационных приёмов и звукоизобразительных имитационных эффектов	1. Определить необходимые звуковые <i>интонационные приёмы</i> и обозначить их в партитуре: • говор • крик • глиссандирование • гудение • возгласы • декламация • хохот • шепот • скрежет • щелчки языком • цоканье 2. Определить необходимые <i>звукоизобразительные имитационные эффекты</i> с точным указанием мест их использования и <i>способов исполнения</i>. Некоторые звукоизобразительные имитационные эффекты: • гудок паровоза • крик чайки • стук колес • вой ветра • шум леса • пение птиц • звук грома • журчание ручья Некоторые способы исполнения: • имитация звучания музыкальных инструментов (треугольник, деревянные ложки, бубен, барабан, маракас и пр.) • индивидуальная голосовая имитация; • групповая голосовая имитация; • извлечение звука с помощью бытовых предметов (удары об металлические и деревянные предметы, шелест бумаги и пр.);
----	---	--

		приемы body-percussion (извлечение звуков путем ударов, хлопков и т.д. по частям тела.)
9.	Создание целостной музыкально-театрализованной партитуры хорового сочинения	1. Внести избранные визуально-пластические приемы и звуковые эффекты в нужные места хоровой партитуры со специальными пометками для хормейстера и хористов; 2. Объединить проработанные локальные экспозиции и мизансцены в единую композицию, составить сценарный план с описанием пространственной конфигурации расположения и перемещения артистов по сцене и зрительному залу; 3. Соединить хоровую партитуру и сценарный план в единую музыкально-театрализованную партитуру

Часть II. Вокально-хоровые и дирижерские средства воплощения выразительных эффектов (фрагмент)

<i>Дирижер-хормейстер</i>						<i>Артист хора</i>			
№	Наименование	Величина; плоскости движений рук,	Движения корпусом	Характеристика жеста и кисти	Мимика лица	Статичная поза	Пластические движения (темпо-ритмические, динамические, пространственные характеристики)	Мимика лица	Особенности вокализации и звукоизвлечения (дыхание, атака звука, дикция и артикуляция, тембр и др.)
<i>Эмоции, чувства</i>									
1.	Печаль	Малые; Движения по вертикали в плоскости грудной клетки	Ноги и спина согнуты, присутствуют легкие покачивания корпусом	Мягкий жест, кисть находится в «куполе»	Скорбный взгляд, изогнутые брови, уголки губ припущены вниз	Закрытая поза, руки «обнимают» корпус тела, голова слегка опущена вниз	Легкие покачивания корпусом и руками; сила движений не большая, ощущается только в верхнем корпусе тела; хористы могут быть объединены по партиям или группам, чтобы визуально создать единое движение каждой группы, например, партия альтов качается в правую сторону, партия сопрано в левую	Печальный взор, дугообразные брови, опущенные книзу кончики губ	Необходимо избегать яркого, открытого звука, за счет округления гласных и смягчения согласных; снижение вибрато; положение гортани свободное, что позволяет избежать напряженного звука; опора дыхания должна быть стабильной, но не напряженной; атака звука мягкая
2.	Гнев	Большие; Движения	Плечевой пояс и спина	Жесткий и напряженный	Скованность основных	Руки находятся	Возможны удары правой ногой в такт	Лицо напряжено:	Звук становится более жестким,

		рук могут охватывать разную плоскость (от шеи до пояса)	максимально напряжены, ноги на ширине плеч в удобном для хормейстера положении	ый жест, толчкообразные движения; собранная кисть	мышц лица; сверлящий взгляд, брови опущены, а внутренние уголки бровей сдвинуты в направлении носа, сжатые губы и зубы; сверкающие глаза	на поясе, правая нога выдвинута вперед и весь корпус тела направлен вперед	сильным долям или хлопки ладонью о корпус тела также на сильную долю в такте; активные движения ногами и руками(хлопки); сила движений большая; Возможно чередование хлопков ногами и руками; вся группа хора выполняет синхронные движения, для большего эффекта возможно перемещение хора со станков (или изначальной позиции на сцене) вперед на хормейстера	пронизывающий взгляд, брови нахмурены, их внутренние края устремлены к переносице, глаза горят	появляется угловатость и резкость за счет четкого и отрывистого акцента на согласных звуках; вибрато становится более интенсивным и экспрессивным; дыхание активное и динамичное; резонанция звука смещается в грудной регистр, атака звука становится более резкой
3.	Страх	Малые; В плоскости середины груди и чуть ближе к линии шеи	Весь корпус тела максимально сжат, ноги слегка согнуты в коленях	Точный, тревожный, напряженный жест, пальцы кисти собраны в одну точку	Максимально напряженные верхние и нижние веки глаз, брови в приподнятом состоянии, нижняя челюсть	Руки скрещены на груди, голова слегка вжата в корпус тела, ноги слегка согнуты	Оцепенение тела, без движений; хористы выстраиваются группами, где каждая группа закрывает спинами другую группу для создания единой «картины»	Веки глаз сильно напряжены, как верхние, так и нижние, брови подняты	Дыхание короткое, прерывистое и поверхностное; тембр приглушенный, как будто лишен опоры; певческое вибрато минимизируется или вовсе исчезает;

					опущена, губы слегка сжаты			вверх, нижняя челюсть чуть отвисает.	согласные звуки могут произноситься более мягко и приглушенно, создавая ощущение заторможенности и беспомощности
4.	Удивле ние	Средние; движения могут захватыват ь разные плоскости (линии груди, шеи и лица)	Ноги прямые, плечи развернуты, небольшие покачивания всем корпусом	Замирающ ий жест, кисть ставится на «ребро»	Брови приподняты, глаза широко открыты; нижняя челюсть слегка опущена	Руки в свободном движение приподняты вверх, например, к лицу или верхней части корпуса, ладони открыты	Плечи слегка покачиваются из стороны в сторону на каждую долю в такте. Возможны подключения и движения корпусом; движения мелкие, но достаточно активные и решительные; хористы выстраиваются в единую группу, где каждый занимает индивидуальную позицию	Вздернуты е брови и распахнут ый взгляд; подборода к слегка опущен вниз	Дыхание короткое; гортань слегка поднимается, что влияет на тембр звука, делая его более высоким и напряженным, возможно варьирование тембра голоса, от светлого и открытого к более темному и приглушенному, это позволяет передать нюансы удивления – от легкого изумления до глубокого потрясения; четкое и акцентированное произнесение гласных звуков («а», «о» и др.)
5.	Радост ь	Средние и большие; Движения	Спина и шея выпрямлены, голова	Нежный и плавный жест,	Взгляд добродушный и благосклонный;	Ладони раскрыты и направлены	Хорист естественно покачивается корпусом тела в ритм	Выражение лица излучает	Дыхание глубокое и свободное (грудобрюшное);

		по горизонтал и, охватываю т все возможные плоскости (линии лица, шеи, груди, пояса)	направлена на хор, плечи развернуты	преимущественно «открытая» ладонь, направленная к хору	мимика лица спокойная и естественная; улыбка на лице, в создании которой участвуют круговые мышцы глаз	в зрительный зал, ноги и весь корпус в естественном положении	произведения; сила движений умеренная, но значительно заметна в исполнении; хористам возможно держаться за руки между собой, поворачиваться к друг другу с улыбкой	доброту и расположение; черты лица расслаблены и непринужденны; улыбка освещает лицо, при этом задействованы мышцы вокруг глаз	акцент на использование светлых, «открытых» гласных, таких как «а», «э», «и», которые придают звучанию легкость и звонкость; мягкая атака звука
<i>Двигательные реакции, пластика движений</i>									
1.	Едва заметная поступь (идти крадучись)	Малые; Движения по вертикали в нижней плоскости грудной клетки	Спина и шея согнуты, весь корпус в напряжённом состоянии	Мелкий жест, движения крайне цепкие, пальцы собраны в направлении большого, тем самым образуя острый угол	Брови приподняты, прищур в глазах, губы и зубы слегка разомкнуты, возможна легкая улыбка	Весь хор может сидеть на станках, корпус тела напряжен, руки могут «обнимать» колени	Легкие покачивания головой на сильные доли в такте; малые движения; хор визуально образует, сидя на станках, один «организм», все движения синхронизированы	Дуги бровей слегка взметнулись вверх, взгляд сузился, губы чуть приоткрылись, обнажая кончики зубов, можно	Дыхание неглубокое, тихое и равномерное, используя преимущественно диафрагмальное; важно избегать резких вдохов и выдохов, которые могут нарушить эффект «невидимости»; достаточно крепкая опора звука, чтобы избежать вялости и

								заметить едва уловимую улыбку	безжизненности звучания; артикуляция должна быть четкой, но при этом приглушенной и деликатной; важно тщательно артикулировать каждый слог, особенно согласные, но следует избегать резких и отрывистых артикуляционных движений, которые могут создать излишний шум.
2.	Парить, порхать (ощущение полета)	Средние; Движение по горизонтали, охватывающие всю плоскость грудной клетки и плоскость линии пояса	Спина и шея выпрямлены, голова смотрит в направлении чуть выше хора, плечи, корпус тела максимально свободен	Мягкий, плавный жест, певучая кисть, пальцы свободны	Глаза широко раскрыты, брови и щеки слегка приподняты, улыбка на лице	Каждый хорист синхронно с другим рисует то одной рукой то другой горизонтальные линии в воздухе, корпус тела в естественном положении	Движения укладываются в доли такта; амплитуда движений малая; синхронные линии проводятся по рядам в хоре с права на лево, второй ряд подхватывает слева на право и т.д., образуя непрерывный визуальный поток	Лицо озаряет улыбка, уголки губ приподняты, щеки слегка вздернуты вверх, взгляд полон удивления и заинтересованности	Использование диафрагмального дыхания, обеспечивающее стабильную опору звука; звонкие и твердые согласные необходимо смягчать, делая их менее резкими и более текучими; гласные звуки должны играть доминирующую роль в артикуляции, они создают ощущение

									открытости и легкости; использование легкого, еле заметного вибрато позволяет добавить звуку «воздушности» и «трепетности»; мягкая атака звука
3.	Пританцовывая (музыка носит веселый, танцевальный характер)	Средние; Движения по вертикали, в верхней области грудной клетки, так и возможно во всей плоскости грудной клетки и линии пояса	Спина и шея находятся в свободном и естественном состоянии, корпус тела и бедра могут слегка покачиваться в такт	Четкий, упругий жест, пальцы рук собраны к большому и указательному пальцам, образуя «клюв», которым можно точно показывать сильные доли в такте	Естественное выражение лица, глаза открыты, улыбка на лице	Естественные позы и жесты у каждого хориста	Отбивка щелчков, хлопков, покачиваний корпусом на каждую долю такта; амплитуда движений умеренная, но зависит от хоровой партитуры; частично синхронные движения всего хора (вращения, хлопки, повороты головой), так и индивидуальные свободные танцевальные движения	Живое выражение, распахнутый взгляд и играющая улыбка	Дыхание легкое и ритмичное, соответствующее танцевальному характеру музыки; артикуляция должна быть четкой и выразительной, но при этом не утрированной; гласные необходимо произносить округло и открыто, а согласные – легко и энергично; резонирование должно быть направлено в верхнюю часть головы, создавая ощущение легкости и звонкости звучания; вибрато

									должно быть умеренным и естественным, не переходящим в тремоло
4.	Езда на лошади	Малые; Движение по вертикали, во всей области грудной клетки	Спина и шея в напряжённом состоянии, плечи слегка подняты вверх к шее, весь корпус немного «приподнят», ноги могут слегка «пружинить» в коленях	Резкая жестикуляция, кисть собранная, немного имитирующая скачкообразные движения по вертикали	Напряжённое выражение лица, глаза прищурены, губы и зубы сомкнуты, ноздри слегка расширены	Ноги на ширине плеч, руки на поясе	Отбивка хлопков (ногой или ладошкой о корпус) на каждую долю такта имитируя удар хлыстом по лошади; сила движений большая, насыщенная. Возможно добавить упругий шаг вдоль сцены (первый ряд станков или весь коллектив хора)	Лицо искажено напряжением, взгляд исподлобья, губы плотно сжаты, зубы стиснуты, а ноздри чуть раздуваются	Дыхание активное; акцентуация на использование согласных звуков, таких как «т», «к», «п», в сочетании с гласными, формирует эффект цокающих копыт; атака звука твердая и активная; использование мелизмов и глиссандо могут имитировать ржание или фыркание лошади.
5.	Плыть	Средние или даже большие; Движения по горизонталу и по всей области грудной клетки и	Спина, шея и весь корпус в расслабленном состоянии, плечи опущены, голова направлена вперед на хор	мягкая, тягучая жестикуляция, кисть объёмная, пальцы расслаблены, жесты рук имитирую	Расслабленное выражение лица, в целом естественное выражение мимики.	Руки и кисти и весь корпус тела изображают движение волны	На сильные доли такта акцентируется движения плечами или всем корпусом тела; движения умеренной силы; хористы держатся друг с другом на вытянутых руках	Спокойное выражение лица, в целом отображающее непринужденность в мимике	Дыхание глубокое (диафрагмальное); акцент при использовании гласных «у» и «о» может создать ощущение глубины и погружения; атака звука мягкая, естественная;

		линии пояса		т волнообра зное движение			образуя мягкую волну из совместных движений корпусом		утрированное использование согласных звуков могут воссоздавать имитацию брызг воды, шум волн
<i>Звукоизображение, звуковые эффекты</i>									
1.	Пение птиц	Малые; Движение по вертикали в верхней плоскости грудной клетки, также возможен переход в плоскость лица	Спина и шея находятся в свободном и естественном состоянии	Мелкий жест, кисть собрана в «клюв», четкая и активная кисточка	Естественное выражение лица, с легким прищуром глаза, улыбка на лице	Каждый хорист занимает разную позу (руки скрещены, руки опущены, сидит на станке, выглядывая из-за плечей другого хориста и др.)	На каждую сильную долю такта корпус тела приподнимается вместе с головой; умеренная амплитуда движений; сумбурное расположение хористов на сцене, только одна или две доли в такте образуют синхронные движения у всего хора (в зависимости от текста партитуры)	Непринужд енное выражение лица, когда глаза слегка сужены, и губы трогает улыбка	Использование смешанного дыхания, плавных переходов между нотами для имитации трелей и восходящих/нисходя щих мелодических линий, характерных для пения многих видов птиц; использование высокого регистра голоса для имитации более тонких и мелодичных птичьих трелей; для имитации щебетания могут использоваться короткие, энергичные согласные; использование

									разных атак звука
2.	Гром	Большие; Движения по вертикали в плоскости всей грудной клетки	Спина, шея и весь корпус тела напряжен	Крепкий, активный жест, возможно собрать кисть руки в кулак, для большей точности удара в плоскости	Напряженное выражение лица, глаза широко открыты, брови сдвинуты, губы стиснуты	Корпус тела выпрямлен, руки вдоль туловища, ноги прямые, на ширине плеч	Возможны небольшие прыжки на месте или удары ногой на сильные доли в такте или акценты амплитуда движений большая; весь хор выстраивается в одну линию на сцене, либо в шахматном порядке	Лицо искажено напряжением, взгляд расширен, брови сведены вместе	Диафрагмальное дыхание; артисты должны направлять звук в нижнюю часть грудной клетки, ощущая вибрацию в груди; контролируемое вибрато или тремоло на высоких нотах может добавить ощущение напряжения; взрывные согласные при правильной и четкой артикуляции могут создавать эффект «громыхания»
3.	Завывание вьюги	Средние; Движение по горизонтали, которые могут захватывать все плоскости (лицо, шея, грудь, пояс)	Спина, шея и весь корпус тела в свободном состоянии, возможны покачивания корпусом тела	Кисть расслаблена, раскрыта; жест мягкий, ненапряженный, присутствует уют поглаживающие	Глаза прищурены, брови слегка сдвинуты, губы разомкнуты, во всем выражении лица присутствует легкое напряжение	Хористы держатся руками друг за другом цепочкой	Покачивания плечами и всем верхним корпусом тела; движения умеренные; хор выстраивается в одну линию и как в хороводе «заводит» вращения по сцене	Взгляд сужен, дуги бровей немного сведены к переносице, рот полуоткрыт, и во всем облике читается	Использование диафрагмального дыхания; хористы могут «смешивать» регистры, чтобы создать ассоциацию с завывающим ветром; использование шипящих и свистящих звуков («с», «ш», «щ»)

				движения кисти и локтей руки				еле заметная скованност ь	позволяет имитировать звук ветра
4.	Игра на музыка льном инстру менте (скрип ка)	Средние; Движение по горизонтал и по всей плоскости грудной клетки	Спина, шея и весь корпус тела в свободном состоянии, возможны покачивания корпусом тела	Кисть мягкая, слегка в приподнят ом состоянии, является продолжен ием движения всей руки. Рука в свободном состоянии, изображае т смычок скрипки	Естественное выражение лица, глаза слегка раскрыты, губы в легкой улыбке	Каждый хорист держит в руках невидимую скрипку, каждый занимает свою индивидуал ьную позицию	Плавные движения рук, изображающие смычок; движения умеренные; хор может располагаться как рандомно на сцене, так и стоя на станках. Каждый хорист принимает свою индивидуальную позицию в игре на скрипке, лишь в каких-то эпизодах партитуры возможны синхронные движения невидимым смычком	На лице читается непринужд енность, взгляд слегка расширен, на губах играет едва заметная улыбка	Использование глубокого диафрагмального дыхания; использование при пении штрихов легато и стаккато для создания плавных или отрывистых звуков, что аналогично техникам игры на скрипке; атака звука разная
5.	Капли дождя	Малые; Движения по вертикали	Спина, шея и весь корпус в естественном состоянии	Кисть может ставится на ребро,	В основном естественное выражение лица,	Хористы сидят на станках, спина	Движения слегка акцентируются на сильной и относительной	Как правило, лицо должно	Легкое и смешанное дыхание; атака звука мягкая и придыхательная;

		в верхней области грудной клетки, с переходом в область шеи и лица		также первый и указательный палец могут объединяться, формируя острый угол. Все движения четкие, точные, но при этом достаточно мягкие и естественные	допускается легкая улыбка, прищур в глазах	прямая, ноги сомкнуты, взгляд направлен в зрительный зал	сильной долей, в зависимости от хоровой партитуры; амплитуда умеренная; хор находится на сидя на станках, руки вытянуты вперед и активно перебирая пальцами рук, имитируют капли дождя	выглядеть естественно, допустима небольшая улыбка или слегка прищуренные глаза	использование фальцета; акцент на глухих согласных («т», «п», «ф») для создания имитации стука дождя об поверхность
--	--	--	--	---	--	--	--	--	---

Приложение 4

Примеры хоровых сочинений на различные выразительные эффекты

Таблица №1

№	Эмоции/чувства	Хоровые произведения
1.	Печаль	Пуленк Ф. «Грусть», Гиммельфарб Е. «Лица друзей», обр. Шапиро О., Салманов В. хоровой концерт «Лебедушка» №1 и др.
2.	Гнев	Галынин В. «По деревне ехал царь с войны» из оратории «Девушки и смерть», Шуман Р. оратория «Рай и Пери» №6 и др.
3.	Страх	Пуленк Ф. «Страшна мне ночь» из кантаты «Лик человеческий», Шуман Р. оратория «Рай и Пери» №6, Гайдн Й. оратория «Времена года» сцена с грозой, Людиг М. «Лесное озеро» и др.
4.	Презрение	Галынин В. «По деревне ехал царь с войны» из оратории «Девушки и смерть», Салманов В. «Вдаль» из оратории «Двенадцать» и др.
5.	Отвращение	Шуман Р. оратория «Рай и Пери» №6, Мусоргский М. «Поражение Сеннахириба», РНП «У ворот, ворот» обр. Гребенкина С. и др.
6.	Удивление	Свиридов С. «Повстречался сын с отцом», «Где наша роза», Салманов В. «Двенадцать» из оратории «Двенадцать» и др.
7.	Радость	РНП «Валенки» обр. Грибкова С., Эрнесакс Г. «Моя Эстония – моя любовь», Глиэр Р. «Травка зеленеет» и др.
8.	Счастье	Ленский А. «Родина», Бородин А. хор «Солнцу красному слава» из оперы «Князь Игорь» и др.
9.	Любовь	Бойко Р. «Без тебя», Новиков А. «Ясный месяц», Жиганшин Р. Хоровой цикл «Анна» и др.
10.	Восторг	РНП «Ах, Самара городок» обр. Юргинштейна О., Хиндемит П. «Лань», Кикта В. «Мой край тополиный» и др.

Таблица №2

№	Двигательные реакции, пластика движений	Хоровые произведения
1.	Смелый шаг	Алябьев А. «Песня о молодом кузнеце», Салманов В. «Вдаль» из оратории «Двенадцать», Коваль М. «Лес зеленеет молодой» и др.
2.	Едва заметная поступь (идти крадучись)	Салманов В. «Двенадцать» из оратории «Двенадцать», Рубинштейн А. «Ноченька» из оперы «Демон» и др.
3.	В припрыжку	Хиндемит П. «Лань», РНП «Ах ты, зимушка-зима» обр. Калистратова В., Шебалин В. «Зимняя дорога» и др.
4.	Парить, порхать (ощущение полета)	Калинников В. «Элегия», Мак-Доуэлл Э. «Осенняя радость», БНП «Путь в горах» обр. Животова А. и др.

5.	Пританцовывая (музыка носит веселый, танцевальный характер)	Верди Дж. Хор рыцарей из оперы «Оберто», Свиридов Г. «Ой, горе, горе» из кантаты «Курские песни», РНП «Посею лебеду» обр. Новикова А. и др.
6.	Езда на лошади	Шебалин В. «Казак гнал коня», Прокофьев С. «Вставайте, люди русские» из кантаты «Александр Невский» и др.
7.	Дремать	Шуман Р. «Лотос», Сметана Б. «Моя звезда», Кюи Ц. «Всюду снег и др.
8.	Ползком	Шебалин В. «Полынок», Щедрин Р. «Тиха украинская ночь» и др.
9.	Тащить тяжелый мешок или груз	РНП «Вниз по матушке по Волге» обр. Ануфриева А., Калинин В. «Кондор» и др.
10.	Плыть	Френкель Я. «Сколько видано», Флярковский А. «Невская акварель», Баневич С. «Баркарола», ННП «На лодке» обр. Свешникова А. и др.

Таблица №3

№	Звукоизображение, звуковые эффекты	Хоровые произведения
1.	Удар молотом	Алябьев А. «Песня о молодом кузнеце», Шуман Р. оратория «Рай и Пери» №6 и др.
2.	Пение птиц	Жанекен Ж. «Пение птиц», Григ Э. «Лесная песнь» и др.
3.	Гром	Плешак С. «Гром», Кюи Ц. «Гроза и др.
4.	Завывание вьюги	Даргомыжский А. «Буря мглою» (ред. Дмитревского Г.), Дарзинь Э. «Пусть бури вой» и др.
5.	Игра на музыкальном инструменте (скрипка)	Ушкарев А. «Думы, мои думы», Дубравин Я. «Песня о земной красоте» и др.
6.	Игра на музыкальном инструменте (барабан)	Серебренников В. «Танк-герой», Фрадкин М. «Песня о Днепре» и др.
7.	Журчание ручья	Щедрин Р. «Горный родничок», Рубинштейн А. хор девушек из оперы «Демон», Римский-Корсаков Н. «Не ветер вея с высоты» перелож. для хора Егорова А. и др.
8.	Бушующее море	Парцхаладзе М. «Море спит», Вебер К. Хор огненных духов из оперы «Оберон» и др.
9.	Дуновение ветра	Калинников В. «Элегия», Сметана Б. «Моя звезда», Речкунов М. «Осень» и др.
10.	Капли дождя	Флярковский А. «После дождя», Плешак С. «Гром» (вторая часть) и др.

Традиционный план аннотации вокально-хорового сочинения

1. Краткая информация о композиторе произведения.
2. Краткая информация об авторе литературного текста.
3. История создания произведения. Художественный образ и главная идея произведения.
4. Особенности композиции сочинения, соотношение музыкального материала и литературного текста.
5. Теоретический анализ: жанр, форма, фактура, метр, размер, темп и его изменения, динамика, ритмический рисунок, штрихи, тональный план, гармонический анализ.
6. Вокально-хоровой анализ: тип и вид хора, вид партитуры, объем произведения в тактах, виды использованного дыхания, краткий анализ каждой партии (характер мелодической линии, присутствие скачков), общий и частный диапазон хоровых партий, общая tessitura и каждого голоса в отдельности, использованные хоровые приемы, анализ кульминационных мест.
7. Вокально-хоровые трудности (ансамбль, дикция, интонация, сонорика и пр.)
8. Задачи дирижера.
9. Выводы.

Примеры упражнений на мимический тренинг дирижера-хормейстера

- **Массаж для разогрева лицевых мышц**
Кончиками пальцев легкими движениями похлопать лицо, не задевая глаза, но можно касаться волос.
- **Для челюсти**
Медленно открывать челюсть, как будто нижняя падает на «пол», при этом указательные пальцы рук должны проваливаться при открытии вниз за ушами.
- **Для языка**
Высуньте языку наружу и произведите им движения влево, вправо, вверх и вниз, затем то же самое сделайте в закрытом состоянии рта.
- **Для языка**
Откройте рот и попробуйте сделать языком трубочку, чашечку или вытянуть его на всю длину вниз.
- **Для языка**
Представьте, что кончик языка — это зубная щетка, попробуйте им почистить зубы со всех сторон, то есть с наружной и внутренней. Рот при этом находится в закрытом состоянии.
- **Для языка**
Разминайте язык зубами, слегка прикусывая.
- **Для губ**
Растяните губы в улыбке, а потом сожмите их в недовольном состоянии и так повторять 8-10 раз.
- **Для губ**
Откиньте челюсть и раскройте рот как можно больше, представьте, что вы лев, которому дрессировщик кладет голову в пасть.
- **Для губ**
Вытяните губы в хоботок и вращайте ими медленно влево, вправо, вниз и вверх.
- **Для бровей**
Нахмурьте брови, а затем максимально расслабьте. Повторите 8-10 раз.
- **Для щек**
Надуйте одну щеку, как будто бы там воздушный шарик. А затем перекачивайте этот шарик из одной щеки в другую.
- **Для глаз**
Сделайте вид, будто моргаете левым глазом, но глаз при этом остается открытым, затем расслабьтесь. Такое ложное подмигивание сделайте и правым.
- **Общее**
Представьте, что у вас во рту горячая картошка. Перекачивайте эту воображаемую картошку у себя во рту. Подключите при этом все мышцы лица.
- **Общее**
Представьте, что вы подошли к окну и увидели НЛО – изобразите крайнее удивление, подключив при этом все мышцы лица.
- **Общее**
Представьте, что ваше лицо обдувает теплый морской ветерок. Подключите к этому изображению все мышцы лица.

Примеры упражнений на разминку мышечного аппарата дирижера-хормейстера

- Для шеи
Положение: стоя, ноги на ширине плеч, спина прямая. Делать медленные и плавные круговые движения головой по часовой и против часовой стрелки. Медленные наклоны головы вправо, влево, назад, вперед.
- Для плечевых суставов
Положите кисти к себе на плечи сделайте по десять оборотов вперед и назад, далее подключите маховые движения руками вперед и назад.
- Для запястья
Сжать ладони в кулаки и делать движения по часовой и против часовой стрелки, тем самым разогревая ладони. Далее сцепить кисти в замок и прогнуть их вверх и вниз.
- Для корпуса
Делать наклоны вправо и влево, вперед и назад по 8-10 раз. Далее делать повороты корпусом, руки находятся на поясе.
- Для стоп
Встать у стены и опереться на неё руками. Руки при этом вытянуты на всю длину. Переминайтесь со стопы на стопу сначала медленно, потом быстрее.
- Для всего аппарата
Вытяните руки вверх, встаньте удобно и представьте, что вы руками держите потолок, при этом все мышцы от кончиков пальцев ног до кончиков пальцев рук должны быть напряжены. Далее необходимо по очереди расслаблять мышцы, начинать с запястья, потом локти, шея, голова, спина, ноги и почувствовать полное расслабление всего тела.
- Заключительное упражнение
Сделать несколько глубоких и медленных вдохов и выдохов, сосредоточить свое внимание непосредственно на дыхании.

Приложение 8

**Диагностика уровня развития актерских способностей
в ходе опытно-поисковой работы**

Группы испытуе- мых	Критерии актерских способностей			Среднее арифм. значение	Общий уровень развития актерски х способно- стей
	Когнитивно- выразительный	Ценностно- мотивационный	Музыкально- технологический		
Констатирующий этап					
КГ (Н _{нач})	3,6	3,8	3,5	3,6	Допусти- мый
ПГ (Н _{нач})	3,7	3,9	3,5	3,7	Допусти- мый
Формирующий этап					
КГ	3,8	3,9	4,0	3,9	Допусти- мый
ПГ	4,2	4,3	4,4	4,3	Допусти- мый
Прирост НКГ _{отн}	0,2	0,1	0,5	0,3	Динамические изменения
Динами- ка ДКГ _{отн}	ДКГ _{отн} =НКГ _{отн} : НКГ _{нач} x 100 ДКГ _{отн} = 0,3 : 3,6 x 100 = 8,3%				
Прирост НПГ _{отн}	0,5	0,4	0,9	0,6	
Динами- ка ДПГ _{отн}	ДПГ _{отн} = НПГ _{отн} : НПГ _{нач} x 100 ДПГ _{отн} = 0,6 : 3,7 x 100 = 16,2%				
Итоговый этап					
КГ	4,1	4,0	4,2	4,1	Допусти- мый
ПГ	4,6	4,4	4,7	4,6	Оптимал- ьный
Прирост НКГ _{абс}	0,5	0,2	0,7	0,5	Динамические изменения
Динами- ка ДКГ _{абс}	ДКГ _{абс} =НКГ _{абс} : НКГ _{нач} Х 100 ДКГ _{абс} = 0,5 : 3,6 x 100 = 13,9%				
Прирост НПГ _{абс}	0,9	0,5	1,2	0,9	
Динами- ка ДПГ _{абс}	ДПГ _{абс} =НПГ _{абс} : НПГ _{нач} Х 100 ДПГ _{абс} = 0,9 : 3,7 x 100 = 24,3%				

Соотношение респондентов с разными уровнями развития актерских способностей в ходе опытно-поисковой работы

Критерии	Уровни развития актерских способностей (%)					
	Низкий		Допустимый		Оптимальный	
	КГ	ПГ	КГ	ПГ	КГ	ПГ
Констатирующий этап						
Когнитивно-выразительный	20,0	21,4	62,5	64,3	17,5	14,3
Ценностно-мотивационный	15,0	11,9	65,0	73,8	20,0	14,3
Музыкально-технологический	12,5	11,9	75,0	78,6	12,5	9,5
Среднее арифм. значение по всем критериям	15,8	15,1	67,5	72,2	16,7	12,7
Формирующий этап						
Когнитивно-выразительный	17,5	9,6	65,0	57,1	17,5	33,3
Ценностно-мотивационный	10,0	7,1	67,5	64,3	22,5	28,6
Музыкально-технологический	7,5	4,8	77,5	52,4	15,0	42,8
Среднее арифм. значение по всем критериям	11,7	7,2	70,0	57,9	18,3	34,9
Итоговый этап						
Когнитивно-смысловой	12,5	2,4	67,5	45,2	20,0	52,4
Ценностно-мотивационный	7,5	2,4	67,5	54,8	25,0	42,8
Музыкально-технологический	5,0	0	82,5	47,6	12,5	52,4
Среднее арифм. значение по всем критериям	8,3	1,6	72,5	49,2	19,2	49,2

Соотношение студентов с разными уровнями развития актерских способностей по всем критериям педагогической диагностики в ходе опытно-поисковой работы

1. Когнитивно-выразительный критерий

Уровни	Низкий	Допустимый	Оптимальный
Констатирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	20,0 (8 чел.)	62,5 (25 чел.)	17,5 (7 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	21,4 (9 чел.)	64,3 (27 чел.)	14,3 (6 чел.)
Формирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	17,5 (7 чел.)	65,0 (26 чел.)	17,5 (7 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	9,6 (4 чел.)	57,1(24 чел.)	33,3 (14 чел.)
Итоговый этап			
КГ – % (40 чел.)	12,5 (5 чел.)	67,5 (27 чел.)	20,0 (8чел.)
ПГ – % (42 чел.)	2,4 (1 чел.)	45,2 (19 чел.)	52,4 (22 чел.)

2. Ценностно-мотивационный критерий

Уровни	Низкий	Допустимый	Оптимальный
Констатирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	15,0 (6 чел.)	65,0 (26 чел.)	20,0 (8 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	11,9 (5 чел.)	73,8 (31 чел.)	14, 3 (6 чел.)
Формирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	10,0 (4 чел.)	67,5 (27 чел.)	22,5 (9 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	7,1 (3 чел.)	64,3 (27 чел.)	28,6 (12 чел.)
Итоговый этап			
КГ – % (40 чел.)	7,5 (3 чел.)	67,5 (27 чел.)	25,0 (10 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	2,4 (1 чел.)	54,8 (23 чел.)	42,8 (18 чел.)

3. Музыкально-технологический критерий

Уровни	Низкий	Допустимый	Оптимальный
Констатирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	12,5 (5 чел.)	75,0 (30 чел.)	12,5 (5 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	11,9 (5 чел.)	78,6 (33 чел.)	9,5 (4 чел.)
Формирующий этап			
КГ – % (40 чел.)	7,5 (3 чел.)	77,5 (31 чел.)	15,0 (6 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	4,8 (2 чел.)	52,4 (22 чел.)	42,8 (18 чел.)
Итоговый этап			
КГ – % (40 чел.)	5,0 (2 чел.)	82,5 (33 чел.)	12,5 (5 чел.)
ПГ – % (42 чел.)	0	47,6 (20 чел.)	52,4 (22 чел.)

Приложение 9

**Пример тестового задания для проверки знаний
о способах создания музыкально-театрализованных партитур**

Задание: выбрать один правильный ответ на поставленный вопрос из трех предложенных вариантов. Выбор отметить знаком ✓ или подчеркиванием.

№ п/п	Вопрос	Предлагаемые варианты ответов
1.	Что такое сверхзадача в театрализованной постановке?	А). Драматургическое ядро сюжета Б). Музыкально-театрализованная партитура сочинения В). Главная идея, определяющая особенности сценической постановки произведения
2.	Опередите верную последовательность композиционных элементов драматургического действия?	А). Экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка, эпилог. Б). Развитие действия, экспозиция, завязка, развязка, кульминация, эпилог. В). Завязка, развитие действия, экспозиция, развязка, кульминация, эпилог.
3.	По каким критериям можно произвести сегментацию сюжетного действия на мизансцены в хоровой композиции, если она написана в куплетной форме?	А). по сюжетной линии и взаимодействию персонажей Б). по композиционным элементам музыкального произведения В). по композиционным элементам драматургического действия
4.	Как можно назвать данную позу: прямая спина, плечи расправлены, голова гордо поднята, взгляд направлен вперед, ноги на ширине плеч, руки свободно опущены вдоль тела?	А). Поза сосредоточенности Б). Поза сопричастности В). Основная поза
5.	Какое сценическое движение хора может символизировать приближение, усиление, выражение эмоций?	А). Повороты корпуса Б). Шаг вперед В). Наклоны головы
6.	Как называется общий тип хореографических движений, для которого характерны простые шаги, покачивания, повороты, взмахи руками, выполняемые одновременно всеми участниками хора?	А). Индивидуальные Б). Синхронные В). Смешанные

7.	Какой тип движений больше всего подходит для выражения ярких драматических эмоций?	А). Плавные подъемы и опускания плеч Б). Легкое покачивание корпуса, притопывание ногой В). Амплитудные движения корпуса, рук и головы
8.	Какое расположение хористов на сцене расширяет пространство сцены и улучшает визуальную связь между участниками?	А). Полукруглое Б). Смешанное (блочное) В). V-образное
9.	Какой эффект дает шахматное расположение хористов на сцене?	А). Эффект строгости и замкнутости. Б). Эффект зрительного увеличения количества артистов. В). Эффект атмосферы хаоса, неразберихи
10.	Как называется расположение хористов, при котором артисты хора меняются местами в течение произведения, подчеркивая динамику и развитие музыкальной мысли?	А). Традиционное Б). Динамичное В). Точечное
11.	Какая пространственная конфигурация передвижения артистов на сцене позволит передать ощущение глубины и объёма?	А). Сжимание в плотный круг Б). Одновременная ходьба вперед и назад В). Использование станков, платформ и лестниц, на которых хористы частично могут стоять, сидеть и др.
12.	В каком порядке необходимо осуществлять подбор вспомогательных элементов для постановки хоровой театрализации?	А). Элементы декораций, элементы костюма, элементы грима Б). Элементы костюма, элементы декораций, элементы грима В). Элементы гримы, элементы декораций, элементы костюма
13.	Какие элементы костюма завершают образ?	А). Головные уборы Б). Аксессуары В). Внутренние элементы
14.	Что определяет сценарный план театрализованной композиции?	А). Последовательность композиционных элементов драматургического действия Б). Последовательность мизансцен с описанием действий артистов В). Последовательность подбора сценических движений артистов
15.	Что такое музыкально-театрализованная партитура хорового произведения?	А). Схема пространственной конфигурации передвижения артистов во время хорового спектакля Б). Хоровая партитура с указанием визуально-сценических элементов театральной постановки В). План композиционного расположения артистов на сцене

**Пример тестового задания для проверки знаний
о средствах воплощения эмоциональных, звуковых, пластических эффектов**

Задание: выбрать один правильный ответ на поставленный вопрос из трех предложенных вариантов. Выбор отметить знаком √ или подчеркиванием.

№ п/п	Вопрос	Предлагаемые варианты ответов
1.	С помощью какой мимики дирижер-хормейстер может передать эмоцию «гнева»?	А). Скорбный взгляд, изогнутые брови, уголки губ припущены вниз Б). Скованность основных мышц лица; сверлящий взгляд, брови опущены, а внутренние уголки бровей сдвинуты в направлении носа, сжатые губы и зубы; сверкающие глаза В). Брови приподняты, глаза широко открыты; нижняя челюсть слегка опущена
2.	Какую эмоцию дирижер-хормейстер, на Ваш взгляд, может передать через добродушный и благосклонный взгляд, спокойную и естественную мимику, улыбку на лице, в создании которой участвуют круговые мышцы глаз?	А). Радость Б). Печаль В). Гнев
3.	С помощью какой характеристики жеста дирижер-хормейстер может передать эмоцию «страха»?	А). Мягкий жест, кисть находится в «куполе». Б). Крепкий жест, точные и уверенные движения, объёмная кисть В). Тревожный, напряженный жест, пальцы кисти собраны в одну точку
4.	Выберите фотографию дирижера, воплощающего эмоцию «печаль»?	А). 

		Б).  В). 
5.	Выберите изображение, соответствующее показу эмоции «удивление»?	А)  Б) 

		В) 
6.	Как Вы думаете, с помощью какой дирижерской техники можно передать такое движение, как «плыть»?	А) Мягкая, тягучая жестикуляция, кисть объёмная, пальцы расслаблены. Жесты рук имитируют волнообразное движение Б) Крепкий жест, точные и уверенные движения, объёмная кисть, пальцы слегка растопырены в направлении к хору В) Мягкая жестикуляция, кисть и пальцы рук расслаблены, имитирующие легкие поглаживания
7.	Какое, на Ваш взгляд, изображение лучше всего отражает передачу движения «парить, порхать (ощущение полета)»?	А)  Б) 

		В)	
8.	Какая, на Ваш взгляд, фотография больше всего соответствует показу движения «пританцовывая»?	А)	
		Б)	
		В)	

9.	Какая, на Ваш взгляд, фотография больше всего соответствует показу движения «едва заметная поступь (идти крадучись)»?	А)  Б)  В) 
10.	Какая, на Ваш взгляд, фотография больше всего соответствует показу движения «езда на лошади»?	А) 

		Б)  В) 
11.	Как Вы думаете, с помощью какой дирижерской техники можно передать звуковой эффект «гром»?	А) Мелкий жест, кисть собрана в «клюв», четкая и активная кисточка, естественное выражение лица, с легким прищуром глаза, улыбка на лице Б) Крепкая жестикуляция, возможно кисть руки ставить на «ребро» для более объединяющего жеста; глаза широко раскрыты, а в целом естественное выражение лица В) Крепкий, активный жест, возможно собрать кисть руки в кулак для большей точности удара в плоскости; напряженное выражение лица, глаза широко открыты, брови сдвинуты, губы стиснуты
12.	Как Вы считаете, какой звукоизобразительный эффект может показать дирижер-хормейстер с помощью следующей жестикуляции и мимики: кисть ставится на ребро, также первый и указательный палец могут объединяться, формируя острый угол; все движения четкие, точные, но при этом достаточно мягкие и естественные; в основном естественное выражение лица, допускается легкая улыбка, прищур в глазах?	А) бушующее море Б) капли дождя В) журчание ручья

13.	Какая, на Ваш взгляд, фотография больше всего соответствует звукоизобразительному эффекту «игра на скрипке»?	А)  Б)  В) 
14.	Какая, на Ваш взгляд, фотография больше всего соответствует звукоизобразительному эффекту «пение птиц»?	А)  Б) 

		В)	
15.	Какая, на Ваш взгляд, фотография больше всего соответствует звукоизобразительному эффекту «завывание вьюги»?	А)	
		Б)	
		В)	

16.	С помощью какой статичной позы артист хора может воплотить эмоцию «печаль»?	А). Закрытая поза, руки «обнимают» корпус тела, голова слегка опущена вниз Б). Руки находятся на поясе, правая нога выдвинута вперед и весь корпус тела направлен вперед В). Руки скрещены на груди, голова слегка вжата в корпус тела, ноги слегка согнуты
17.	С помощью какой мимики артист хора может воплотить эмоцию «гнев»?	А). Печальный взор, дугообразные брови, опущенные книзу кончики губ Б). Лицо напряжено: пронизывающий взгляд, брови нахмурены, их внутренние края устремлены к переносице, глаза горят В). Вздернутые брови и распахнутый взгляд; подбородок слегка опущен вниз
18.	С помощью каких пластических движений артист хора может воплотить эмоцию «страх»?	А). Оцепенение тела, без движений; хористы выстраиваются группами, где каждая группа закрывает спинами другую группу для создания единой «картины» Б). Хорист естественно покачивается корпусом тела в ритм произведения; сила движений умеренная, но значительно заметна в исполнении; хористам возможно держаться за руки между собой, поворачиваться к друг другу с улыбкой В). Легкие покачивания корпусом и руками; сила движений не большая, ощущается только в верхнем корпусе тела; хористы могут быть объединены по партиям или группам, чтобы визуально создать единое движение каждой группы, например, партия альтов качается в правую сторону, партия сопрано в левую
19.	Какую эмоцию может воплотить артист хора посредством статичной позы: руки в свободном движении приподняты вверх, например, к лицу или верхней части корпуса, ладони открыты?	А). Печаль Б). Гнев В). Удивление
20.	Какую эмоцию может воплотить артист хора посредством следующих пластических движений: хорист естественно покачивается корпусом тела в ритм произведения; сила движений умеренная, но значительно заметна в исполнении; хористам возможно держаться за руки между собой, поворачиваться к друг другу с улыбкой?	А). Радость Б). Страх В). Гнев

21.	С помощью какой статичной позы артисты хора могут воплотить двигательную реакцию «Едва заметная поступь (идти крадучись)»?	А). Естественные позы и жесты у каждого хориста Б). Каждый хорист синхронно с другим рисует то одной рукой то другой горизонтальные линии в воздухе, корпус тела в естественном положении В). Весь хор может сидеть на станках, корпус тела напряжен, руки могут «обнимать» колени
22.	С помощью какой мимики артисты хора могут воплотить двигательную реакцию «Парить, порхать (ощущение полета)»?	А). Лицо озаряет улыбка, уголки губ приподняты, щеки слегка вздернуты вверх, взгляд полон удивления и заинтересованности Б). Живое выражение, распахнутый взгляд и играющая улыбка В). Лицо искажено напряжением, взгляд исподлобья, губы плотно сжаты, зубы стиснуты, а ноздри чуть раздуваются
23.	С помощью каких пластических движений артисты хора могут воплотить двигательную реакцию «Пританцовывая (музыка носит веселый, танцевальный характер)»?	А). На сильные доли такта акцентируется движения плечами или всем корпусом тела; движения умеренной силы; хористы держатся друг с другом на вытянутых руках образуя мягкую волну из совместных движений корпусом Б). Отбивка щелчков, хлопков, покачиваний корпусом на каждую долю такта; амплитуда движений умеренная, но зависит от хоровой партитуры; частично синхронные движения всего хора (вращения, хлопки, повороты головой), так и индивидуальные свободные танцевальные движения В). Легкие покачивания головой на сильные доли в такте; малые движения; хор визуально образует, сидя на станках, один «организм», все движения синхронизированы
24.	Какую двигательную реакцию может воплотить артист хора посредством статичной позы: руки, кисти и весь корпус тела изображают движение волны?	А). Езда на лошади Б). Пританцовывая (музыка носит веселый, танцевальный характер) В). Плыть

25.	Какую двигательную реакцию может воплотить артист хора посредством следующих пластических движений: отбивка хлопков (ногой или ладошкой о корпус) на каждую долю такта имитируя удар хлыстом по лошади; сила движений большая, насыщенная. Возможно добавить упругий шаг вдоль сцены (первый ряд станков или весь коллектив хора)?	А). Едва заметная поступь (идти крадучись) Б). Парить, порхать (ощущение полета) (музыка носит веселый, танцевальный характер) В). Езда на лошади
26.	С помощью какой статичной позы артист хора может воплотить звукоизобразительный эффект «пение птиц»?	А). Корпус тела выпрямлен, руки вдоль туловища, ноги прямые, на ширине плеч Б). Каждый хорист занимает разную позу (руки скрещены, руки опущены, сидит на станке, выглядывая из-за плечей другого хориста и др.) В). Хористы держатся руками друг за другом цепочкой
27.	С помощью какой мимики артист хора может воплотить звукоизобразительный эффект «гром»?	А). Взгляд сужен, дуги бровей немного сведены к переносице, рот полуоткрыт, и во всем облике читается еле заметная скованность Б). Непринужденное выражение лица, когда глаза слегка сужены, и губы трогает улыбка В). Лицо искажено напряжением, взгляд расширен, брови сведены вместе
28.	С помощью каких пластических движений артист хора может воплотить звукоизобразительный эффект «завывание вьюги»?	А). Движения слегка акцентируются на сильной и относительной сильной долях, в зависимости от хоровой партитуры; амплитуда умеренная; хор находится сидя на станках, руки вытянуты впереди активно перебирая пальцами рук Б). Покачивания плечами и всем верхним корпусом тела; движения умеренные; хор выстраивается в одну линию и как в хороводе «заводит» вращения по сцене В). Возможны небольшие прыжки на месте или удары ногой на сильные доли в такте или акценты; амплитуда движений большая; весь хор выстраивается в одну линию на сцене, либо в шахматном порядке
29	Какую двигательную реакцию может воплотить артист хора посредством статичной позы: держит в руках невидимую скрипку и занимает свою индивидуальную позицию?	А). Пение птиц Б). Завывание вьюги? В). Игра на музыкальном инструменте (скрипка)

30.	Какую двигательную реакцию может воплотить артист хора посредством следующих пластических движений: движения слегка акцентируются на сильной и относительной сильной долях; амплитуда умеренная; хор находится на сидя на станках, руки вытянуты вперед и активно перебирая пальцами рук	А). Капли дождя Б). Завывание выюги В). Гром
-----	---	---